

COMUNICACIÓN

**XXVI SEMANA GALEGA
DE FILOSOFÍA**

COMUNICACIÓNS:

Fruela Alonso Blanco
Filosofía e Pintura. A aprendizaxe da arte.

Xosé Luis Arias
Filosofía sen "Historia da Filosofía".

José Cores Torres
Rousseau ou sobre a educación.

Juan Carlos Fernández Naveiro
Educando a Frankenstein.

Manuel A. Fortes Torres
Notas dun desencontro: profesores ou pedagogos?

Nicanor R. Fuentes Laíño
É a virtude cívica liberal un oxímoron?

Oscar Horta
O ensino da filosofía: algúns motivos polos que non se está a formar a novos investigadores e investigadoras.

Fco. Javier Irisarri Vázquez
Era Aristóteles un bo educador? A importancia da filosofía natural na educación para lograr un coñecemento menos antropocéntrico do mundo animal.

Beatriz Leal Riesco
A necesidade de educar a través do cine: Mohsen Makhmalbaf.

Miguel Ángel Martínez Quintanar e Luís García Soto
De profesión, filósofo.

Holga Méndez
Pensar é crear.

Javier Turnes García
Contra os que ensinan filosofía.

FILOSOFIA E PINTURA. A APRENDIZAXE DA ARTE

Fruela Alonso Blanco

fruelaalonso@terra.es

¿Que é o que a pintura pode aportar á filosofía? Ou, ¿que é o que a filosofía pode aportar para a pintura? Esta idea de estudio fainos esbozar esta outra pregunta: ¿Que é o que a filosofía e a pintura se poden aportar mutuamente para o aprendizaxe ou o ensino tanto artístico como filosófico? Pois no estudio que a filosofía e a pintura poden ter en relación como formas de creación de pensamento, vemos como entre ambas establécense nexos de unión, unha e outra axúdanse a facerse entendíbeis e comprensíbeis, coa única intención de achegalas a quen as estudian.

¿Hai un pensamento da arte, na arte? Hai algo que pense a arte ou que se pense ao seu través mais alá de calquera concepto estético de beleza? ¿Hai algún tipo de pensamento na pintura? Ou, ¿é a pintura unha forma de pensamento? ¿É a arte un modo de pensamento? Isto fica aclarado de contado, pois as dúbidas creadas desde certos ámbitos nolas aclaran desde outros lugares: a saber, determinados artistas cos seus escritos, que nos poñen nunha tesitura de pensamento fronte a cuestións que son preocupación do artista pero que comezamos a darnos conta que tamén o son de certos escritores, ou que falan de problemáticas das que se ven ocupando a filosofía, ou que lemos en certos filósofos, pero que non son só incumbencia de estes se non que tamén o son de certo espectador que tenta afondar no concenrente a un artista, ou do lector que mostra á súa vez estar interesado.

Facendo algunhas lecturas e avanzado algunhas liñas, vémonos coa resposta agardada, de algo que logo faise moi evidente por outra banda, pois realmente hai un pensamento da arte ou na arte ou xerándose ao seu redor. É ese momento, cando comeza a facerse evidente, visíbel ou intuível unha contestación, cando nos preguntamos que será iso que pensa a arte, pois se é que ten un pensamento aínda non se presentou. De maneira que isto que pode aclararse ou fica aclarado desta forma, ponnos noutra procura que non é xa se hai un pensamento se non cal será ese pensamento, que abrande iso pensado pola arte, e de aí levaranos a situarnos nun lugar no que conflúe aquilo que poden pensar, o que poden ter en común disciplinas do pensamento ou da xeración de pensamento como a filosofía, que puidesen estar relacionadas co que é a pintura ou a arte en xeral. Aqueles lugares que son comúns, transitados por ambas aínda que con intencións diferentes, pero coas mesmas preocupacións pois non é a intención da arte a de usurpar, nin tan

sequera pasa pola cabeza do artista, ben sexa pintor, escultor, cineasta, escritor, o suplantar o lugar do filósofo. Moi atrevido tería que ser aquel que o tentase, pois erraría no seu empeño, porque a función do pintor é ou ten que ser outra aínda que se alimente daquilo que a filosofía lle pode aportar, pero só para entender e para que se lle fagan entendíbeis certos comportamentos e actitudes da obra, do mesmo ao enfrontarse a esta. Do mesmo xeito que a función do escritor non é se non falar desas preocupacións que ocupan tanto a obra do artista como os seus escritos, aquilo que tamén escribe o filósofo, pero o escritor lévaas acabo veladas a través das historias que narra.

Á filosofía pódelle interesar a imaxe que crea a pintura daquilo que ela fala, as imaxes que a pintura compón, que fan visualizar, fan visíbeis aquilo que propón a filosofía. Pero tampouco hai que confundirse pensando que a pintura tenta pintar como tal pensamentos e ideas da filosofía, se non que a través do que pinta e a relación do pintor coa súa pintura ou coa realidade sairán a relucir determinadas cuestións e preocupacións que abundan nos terreos aos que a filosofía adica o seu estudio. Tócanse en cuestións que lles atanguen a ambas, pois son temas nos que a filosofía incide como unha extensión do seu campo de reflexión, onde acostuma a moverse, pero a través da obra tamén se filtran pensamentos que van mais alá da propia obra, movementos do pensar que se fan permeábeis desde aquilo que lle acontece ao artista, desde todas esas sensacións e sentimentos que lle traspasan, de forma contradictoria tanto no seu día a día como á hora de traballar, cada vez que o fai. Situacións de dificultade para dicir, da dificultade que entraña o ver, o discernir e descifrar o visto, do límite do posíbel para ser dito.

Dalgún modo, o que a pintura buscará na filosofía é un pensamento que xurde do real pero illado como problema da realidade, focalizándoo como experiencia da realidade, para a través da súa práctica, dese aprendizaxe, tornar ao real, volcándoo cara iso real, para facer entendíbel esa realidade. A pintura coa imaxe que crea sería unha forma de volver levar ese pensamento que se quitou do real de novo ao terreo da realidade. A filosofía igual que a pintura busca axudar a manterse no real. Tanto se falamos do filósofo como do pintor o que buscan é un entendemento do real, buscando manterse no real, nun lugar entre o afora de se mesmo e o dentro de se mesmo.

Da mesma maneira que vemos como á pintura interésalle o que lle pode aportar a filosofía, preguntámonos polo interese que tería a filosofía cara a pintura. Non imos entrar aquí en cuestións como cal é a pretensión en si da filosofía, se non do que pode buscar a pintura a través dela ou do que a pintura pode aprender ao seu través á filosofía.

Á pintura interésanlle os conceptos que a filosofía proporciona. A pintura tómaos non para

entrar no campo da filosofía, se non para desde ela entrar a comprender a propia pintura, levando ao seu campo, á súa experiencia, o que a filosofía aporta. Do mesmo xeito que quen aquí escribe este texto non busca meterse en eidos que non lle pertencen, se non buscar o que se pode aplicar dunhas disciplinas a outras, do que se pode quitar, o que nos deixan entrever unhas doutras, o que se pode aprender, o que unhas poden facer intuír ás outras, ou aquilo que poden intuír unhas desde as outras.

A pintura estudia a filosofía, pero non sen un intento de aplicación de todo aquilo que aprende dela ao terreo das artes. Do mesmo modo que á filosofía débelle interesar a pintura por intuír, por ver, por entresacar novas ideas, por ver nela materializados conceptos, ou para quitar desde iso visto novas ideas, novos pensamentos acerca de todo aquilo o redor do que a pintura da voltas e fai ver.

Na arte hai unha aplicación do que a filosofía ensina, pero cun tratamento diferente ao que lle dá a filosofía. Isto fai entrever que realmente os intereses que tocan á arte e á filosofía, onde se tocan, son os que se moven nas formas de relación co real, de pensar iso real e pensarse a si mesmo como tal, ou en relación ao que lle rodea ao outro. Se ben a maneira de pensar esa realidade en ambas é diferente e, por suposto, o linguaxe e os modos de achegamento e o que se pretende conseguir tamén son diferentes. Mais as inquedanzas en torno ás que ambas disciplinas se moven son as mesmas, pero como dicimos, as formas de relación coas cousas, a linguaxe, o interese ou o punto de vista sobre o lugar que se tenta acadar, son diferentes. Por iso a pretensión non debe ser a de se meter unha no terreo da outra, se non o que poden conseguir a unha da outra, o que poden ter en común sen meterse en terreos que non lles corresponden á unha da outra, terreos onde se pode esvarar por inmiscirse onde non se debe.

Se cadra todo isto que aquí estamos a tentar expor sexa moi obvio, pero cremos que é interesante non a compartimentación das disciplinas do pensamento, se non o que poden compartir, o que poden aportarse as unhas ás outras.

Á pintura interésalle a filosofía polos conceptos que crea, por como nutre o pensamento e fai ver, facéndonos conscientes, sensíbeis, de partes de realidades que se nos pasarían desapercibidas ou que nos custaría moito mais traballo, moito mais tempo, darnos conta de iso. Así Gilles Deleuze di que *o filósofo é o amigo do concepto, está en poder do concepto. O que equivale a dicir que a filosofía non é unha mera arte de formar, inventar ou fabricar conceptos, pois os conceptos non son necesariamente formas, inventos ou produtos. A filosofía, con maior rigor, é a disciplina que consiste en crear conceptos. [...] Crear conceptos sempre novos, tal é o obxecto da filosofía. O concepto remíte ao filósofo como aquel que o ten en potencia, ou que ten o seu poder ou a súa competencia, porque ten que ser creado. Non colle*

*obxectar que a creación acostuma adscribirse mais ben ao ámbito do sensíbel e das artes, polo moito que a arte contribúe a que existan entidades espirituais, e ao moito que os conceptos filosóficos son tamén sensíbilis. A dicir verdade, as ciencias, as artes, as filosofías son igualmente creadoras, aínda que corresponda á filosofía a creación de conceptos en sentido estricto. Os conceptos non nos están a agardar feitos e acabados, como corpos celestes. Non hai firmamento para os conceptos. Hai que inventalos, fabricalos ou mais ben crealos...*¹ E a pintura utiliza os conceptos que a filosofía crea para se entender, para se comprender a si mesma.

Como vimos dicindo, á pintura interésalle a filosofía como tal, pero non para falar desde ela, pois non podería facelo, se non desde o xeito como entra a pensarse a filosofía como aplicación para a arte ou para entrar a comprender a problemática na que se ve inmerso o artista.

Á pintura aféctalle a filosofía polos conceptos que fai perceptíbeis, pero á pintura interésanlle na medida na que se poñen en relación con ese pensamento intuitivo que se forma desde o traballo que desempeña a pintura, con o que a filosofía lle deixa ollar relacionado coa súa experiencia coa pintura. Con aquilo que se forma como coñecemento intuitivo, nesa lectura que despreza, que faculta a apertura de posibilidades coas que ver e enfrontarse ao visto, que se crean desde a mesma pintura. Interésalle a filosofía, porque hai unha parte da problemática da que fala que é a mesma que lle asalta ao pintor e é o que tenta resolver ou entender a través da pintura. A maneira de enfrontarse ao pensamento é distinto, non a como xurde ese pensamento, pois en ambos é parello, xa que sae dun modo intuitivo en ambos, pero o filósofo apoia-se ou pensa desde a estrutura que lle deu o seu estudio, mentres que o pintor o fai dun modo mais caótico, saltando dun lado a outro continuamente.

A filosofía apórtalle as palabras á pintura, os conceptos dos que se serve para se entender a si mesma, que lle fai ver non só o que as imaxes son, se non que axuda a entender as relacións entre o artista e a obra. Todos eses conceptos non son tais sen pasar pola peneira do entendemento a través da maneira de pensar non dun filósofo se non dun pintor. Esta ensinanza é a que debería procurar aplicación a todos os niveis.

Do mesmo xeito pódese falar do que a filosofía aporta ao mundo literario, tanto en torno á confusa relación na que a mesma literatura pecha aos escritores, como o que estes puideron pensar ao seu través para as historias que escriben. Pero tamén foi levada a filosofía a pensar desde a literatura, de xeito que se alimentan mutuamente. Isto non quere dicir que unha e outra non pensen por si mesmas as súas respectivas problemáticas, se non que hai puntos onde se tocan, onde se confunden porque as vicisitudes polas

¹ Deleuze, Gilles; Guattari, Félix, ¿Qué es la filosofía? Editorial Anagrama, Barcelona, 1999, p. 11

que pasan son as mesmas. Todo isto sempre desde un achegamento á realidade que dá como resultados diversas formas de relación e de posicionamento ante os diversos linguaxes que se poden estar a utilizar e ante o mesmo visto, ante os acontecementos. O filósofo pensa o traballo do escritor naquelas partes que lle son comúns, como é o proceso de escritura, o proceso de creación. O filósofo entra a pensar todo o que lle ronda o pensamento a través de pensar todo aquilo descuberto entre liñas, que non se atopa no mesmo escrito, se non en sensacións e percepcións acordadas, feitas conscientes polo entrevistado nas liñas que escribirá o autor dunha obra literaria.

O artista é un melancólico pola súa natureza e sente morriña de alguén que aínda non foi. É un nostálgico dunha vida que quixera ter vivido, que quixera vivir ou doutra vida que quixera que fose a súa. É un nostálgico de todas esas vidas que non viviu, de aí que as fabule nos seus escritos ou que as imaxine para as súas creacións ou narracións. As dificultades ao enfrontarse coa súa actividade, que non son só as da aplicación da cor ou van mais alá de seres só iso, se non da mesma pregunta que suscita esa dificultade, polo que de non ser capaces de materializar o visto, ou de crear unha soa cor que sexa a da realidade, o complicado para levar a cabo as cousas. Reflexo subscrito por Deleuze nas seguintes palabras: "*Era iso, pero non sei se o dixen ben, nin se fun convincente dabondo.*" *E constatamos que pouco importa se o dixemos ben ou fomos convincentes, posto que de todos modos diso se trata agora.*² Esta cuestión que trata de esclarecer esa complicación que xurde pola tentativa de dicir, sobre a dificultade que entraña o mesmo dicir, sobre os modos de enfrontarse á súa actividade, sobre se chegamos ás cousas, de como acadalas é o que atangue tanto á filosofía como á pintura á literatura ou ao cine. Unha problemática na que importa pouco se o dixemos ben, pois do que se trata é precisamente de isto, de esclarecer o por que de que non se chegue a dicir por moito que se diga.

Ese problema da escritura onde *Escribir indubidablemente non é impor unha forma (de expresión) a unha materia vivida. A literatura decántase mais ben cara o informe, ou o inacabado, como dixó e fixo Gombrowicz. Escribir é un asunto de devir, sempre inacabado, sempre en curso, e que desborda calquera materia vivibel ou vivida. É un proceso, é dicir, un paso de Vida que atravesa o vivibel e o vivido. A escritura é inseparábel do devir.*³ E cando Deleuze escribe é porque desde a súa actividade é capaz de poñerse no lugar dese outro, de se pór na mesma situación, pois é el, desde a labor que leva a cabo quen o vivirá tamén. Unha das tarefas que se impón o creador, unha das funcións é esclarecer todo isto, ou unha das razóns de ser do seu traballo é por isto mesmo.

Tornamos á pregunta do inicio pero para tentar ir un pouco mais alá. ¿Que é o que a filosofía

pode aportar á educación das artes? E á inversa, ¿que é o que a pintura pode aportar á educación da filosofía? ¿Que é o que se pode pensar a través da filosofía para pensar o aprendizaxe da arte ou na arte? ¿Que é o que se pode pensar a través da pintura que poda axudar ao aprendizaxe da filosofía? Ou ¿que poden aportar estas para a educación da ollada, sobre o aprendizaxe da visión ou sobre aprender a ver. Isto fánnolo pensar filósofos que se preocuparon de pensar no espacio que xurde de pensar entre ambas. Tomamos aquí como referencia a Deleuze, que escribiu sobre cine, sobre os problemas o redor da literatura, sobre pintura sempre entresacando aquilo que a pintura lle podía aportar a el, ou falando de literatura, onde sendo a mesma linguaxe a utilizada tanto polo escritor de historias como o filósofo e con parellas preocupacións, vemos como difiren nos resultados partindo de algo tan similar. Pero é que o que toman da realidade é diferente e as súas intencións e pretensións tamén o son. Así o ratifica a continuación Deleuze:

O problema de escribir: o escritor, como di Proust, inventa dentro da lingua unha lingua nova, unha lingua estranxeira en certa medida. Extrae novas estruturas gramaticais ou sintácticas. Quita á lingua dos camiños trillados, faina delirar. Pero así mesmo o problema de escribir tampouco non é separábel dun problema de ver e de oír: En efecto, cando dentro da lingua crease outra lingua, a linguaxe na súa totalidade tende cara un límite "asintáctico", "agramatical", ou que comunica co seu propio exterior.

*O límite non está fora da linguaxe, se non que é o seu afora: componse de visións e de audicións non lingüísticas, pero que só a linguaxe fai posíbeis. Tamén existen unha pintura e unha música propias da escritura, como existen efectos de cores e de sonoridades que se elevan por encima das palabras. Vemos e oímos a través das palabras, entre as palabras. Beckett falaba de "boradar buracos" na linguaxe para ver ou oír "o que se oculta detrás". De todos os escritores hai que dicir: é un vidente, é un oínte, "mal visto mal dito", é un corista, un músico.*⁴

Como alguén, como o mesmo Deleuze ou Foucault, pódennos falar de problemas que son concernentes á literatura, pero porque eles mesmos enfróntanse á escritura, aínda que con intencións diferentes. Son capaces de entrever, de se pór na tesitura e a problemática á que se enfronta un narrador de historias, porque eles mesmos enfróntanse aos mesmos problemas da creación. Pero é que esa problemática tamén é extrapolábel á pintura ou ao cine, de modo que son capaces de ver os problemas do proceso creativo aos que se enfronta un pintor ou falan en torno a problemas que lles son moi achegados. Recorremos a eles porque a súa forma de enfrontarse á escritura, a forma de propoñer as problemáticas é moi próxima, cáenlle moi preto ao pintor. O modo como confeccionan as ideas, o modo como lles xorden ou

² *Ibidem*, p. 8

³ Deleuze, Gilles. *Crítica y clínica*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1997, p. 11

⁴ Deleuze, Gilles. *Crítica y clínica*. Op. cit., p. 9

expónenas son da mesma natureza que as que asaltan ao pintor e como se fan perceptíbeis para o pintor.

A filosofía e a arte máis alá de isto que vimos dicindo preocupáanse da vida. Para o que leva a cabo a súa actividade desvélanse por esclarecer as cuestións que lle urxen da vida. E aínda que isto sexa evidente, cada artista, cada creador, crea desde ese enfrontamento co real, polo quitar á luz, por evidencialo. O sorprendente é que cada un á súa maneira establéceo e fáinolo ver de formas diferentes, con matices que nos fan máis comprensíbel o que nos rodea.

Movémonos nestas preguntas ou entre elas, pero non vemos a forma de avanzar. Non facemos máis que interrogarnos sobre iso, aínda non somos capaces de nos meter de cheo no problema. O problema xa está aí, pero non vemos a forma de resolvelo entorto. Estamos aínda pensando desde fora.

Non obstante, imos seguir dando voltas, establecendo percorridos.

A filosofía aporta conceptos, aporta visións ou ideas sobre as imaxes, e o aprendizaxe débese dar ao través da baixada ao nivel da vivencia (da abstracción) que fai a filosofía real. Que, á súa vez, como se deu ese pensamento filosófico non foi se non a través real. É traer á realidade a vivencia (abstracción) que se alcanzou desde esa realidade, pois a filosofía xurde da experiencia (abstracto) desde o real para entender a realidade, e entón, para se facer de novo entendemento, ha tornar a vivenciarse polo real. Ha procurar como vivencia para entender a experiencia que propón.

A pintura aporta as imaxes, as visualizacións, as materializacións do que a filosofía denominará cos seus conceptos, afectos e preceptos. A pintura entende unha serie de relacións entre o creador e a obra, na relación coa obra de outros artistas para levar a cabo as súas propias obras, que sen ser evidente, ese vínculo de influencias, existe. Un para o outro poñen palabras ás súas imaxes ou imaxes ás palabras, dan luz, ou fan comprender partes ao un do outro. O que a pintura non pode conceptualizar llo fai comprensíbel a filosofía, aínda que non o faga se non peneirando o modo como pensa a filosofía levado ao campo da pintura ou xa o fixo a filosofía aínda que sexa con unha imaxe teórica (abstracta), e a pintura fai desas concrecións (abstraccións) en palabras, unha imaxe menos complexa (abstracta,) que leva esas conceptualizacións ao real.

Podemos preguntarnos unha e outra vez, o que é o que a pintura pode aportar á filosofía ou o que aporta a filosofía á pintura. Como se alimentan a unha da outra, pois a filosofía aporta á pintura os conceptos que a pintura é necesario que entenda desde o seu campo, non desde a filosofía propiamente, se non levándoos ao seu terreo, para que se fagan conscientes para o pintor algunhas ideas, non só conceptos se non

ideas sobre a realidade, pois sen a vivencia é imposíbel experimentar no lido, se non levándoos ao campo común dunha maneira práctica, a pintura aporta á filosofía imaxes para poder pensar desde aí o real. Para o facer comprensíbel desde a filosofía, perceptíbel, intuíbel desde a pintura, xa que esta non mostra se non que fai sensíbel, sentíbel desde o que posibilita, ou desde a posibilidade que pon para a intuición.

Non quixemos falar de termos que pertencen só á filosofía e extrapolalos ao terreo da pintura ou viceversa, se non ver o que pode interesar á filosofía da pintura e o que pode interesar a este último para o seu propio entendemento da filosofía, ficando cada unha co que lle pode ser de interese da outra.

O notábel é o que a pintura pode ter para aportar á filosofía, formas de facer entendíbel e comprensíbel a complexidade dos concertos. Non nos inventamos nada se non que partimos e compartimos aquí unha pregunta que se fai Deleuze no seu libro *Pintura* que di: *¿Que é o que a filosofía pode esperar de cousas como a pintura, como a música? [...] A filosofía espera algo da pintura, algo que só a pintura pode darlle. ¿Que é? conceptos se cadra. ¿Ocuparase a pintura do concepto? ¿É a cor un concepto? Non sei. ¿Que é un concepto de cor, que é a cor como concepto? Se a pintura aporta iso á filosofía, ¿cara onde vai arrastrar á filosofía? Hai un problema en falar de pintura. ¿Que quere dicir falar de pintura? Coido que quere dicir precisamente formar conceptos que están en relación directa coa pintura e soamente coa pintura. En efecto, é nese momento que a referencia á pintura devén esencial.*⁵ Concepcións que están en relación coa pintura e só con ela, pero non hai que ir buscar conceptos.

Tentamos pór en relación a filosofía coa pintura, pero tamén coas demais disciplinas da arte (co cine, coa literatura, coa música). Lanzar pontes duns a outros para un ensino que se faga comprensíbel desde outros lugares e desde varios niveis, que acade dunha maneira global, procurando acordar o interese desde diversos ámbitos que sexan máis próximos, que axuden a abstraer e a extraer o que de aprendizaxe pode haber.

⁵ Deleuze, G., *Pintura. El concepto de diagrama*. Ed. Cactus, Buenos Aires, 2007, pp. 21-22

FILOSOFÍA SEN “HISTORIA DA FILOSOFÍA”

Xosé Luis Arias

IES Chan do Monte
pepelopezfer@hotmail.com

.... O sistema é a honra do pensador... (Ortega e Gasset)

1.- ECO DUNHA POLEMICA

Manuel Sacristán no seu traballo “Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores”(1967) defendía a abolición da Filosofía na ensinanza secundaria, a desaparición da licenciatura negando que se tratase dun saber substantivo e propoñía que debería quedar relegada á etapa universitaria como consolidación de estudos científicos e humanísticos así como á fundamentación metodolóxica das ciencias.

A nova licenciatura en Humanidades, máis xeral e interdisciplinaria parece corroborar as teses de Sacristán diluíndo a Filosofía como saber especializado e anticipando a súa posible desaparición do conxunto dos “saberes administrados” tal e como se propón no proxecto de Bolonia.

Esta situación non debería sorprender a aqueles que falan de “amor á sabedoría” ou ós que a presentan como a nai das ciencias, cuxo destino non podería ser outro que a transformación en múltiples saberes fragmentados que nada queren saber xa de posibles afinidades ontolóxicas na aventura heideggeriana da pregunta polo ser.

Esta desaparición de acento positivista estendida pola filosofía analítica fora anunciada con anterioridade na celebrada tese nº 11 de Marx sobre Feuerbach < os filósofos adicáronse a interpretar o mundo, do que se trata é de cambialo>.

En 1970 Gustavo Bueno publica “El papel de la filosofía en el conjunto del saber” como resposta polémica ó panfleto de M. Sacristán, ademais de presentar as bases do materialismo filosófico.

As preguntas iniciais que se formula Bueno na introdución, están orientadas a tratar de determinar a natureza do coñecemento filosófico como especialidade e cal debería ser o posto da filosofía académica no conxunto da cultura.

Xenio da taxonomía, seguidor do método dialéctico platónico de clara inspiración xeométrica, (ninguén como el aplica a lóxica de clases ó discurso filosófico) defende unha filosofía académica que non podería esgotarse no eido universitario dado que a propia dialéctica interna do seu funcionamento conduce á súa disolución.

Serán os traballos histórico- doxográficos que se desenvolvan nos múltiples departamentos (Ética, Teoría do coñecemento, Metafísica, etc) os que convertan as Facultades de Filosofía en especialidades e por tanto en especialistas en Aristóteles, Kant, Nietzsche, Deleuze, etc, reflectidos nunha morea de traballos administrativos (teses de doutoramento) que fan que sexa o propio desenvolvemento estrutural da Universidade o que impida a discusión filosófica, precisamente porque non hai incidencia nos problemas que se presentan no momento actual, pola necesidade de manter unha certa neutralidade que aparece establecida como norma no principio weberiano da <distancia e libre valoración>, que propón non tomar partido e non saírse do marco docente á hora de interpretar a realidade presente (política, científica, etc).

Non se pode explicar a Zenón cun mínimo de seriedade descoñecendo que é o cálculo diferencial ou a cosmoxía aristotélica sen as teorías físicas actuais.

Desde o materialismo filosófico considérase que a Filosofía é un saber de segundo grao que presupón outros saberes previos que serían precisamente as ciencias, sen estes campos categoriais non hai Ideas filosóficas (Home, Cultura, Natureza, Ciencia, etc) coas que traballar, por iso se presenta como un desbordamento das ciencias mesmas e implantada en cada proceso histórico-social.

Nesta especial atención ás ciencias coinciden tanto Sacristán como Bueno; o primeiro para dar por finalizada a Filosofía, tal e como se exerce na Universidade, e propoñela como etapa final doutras licenciaturas; e o segundo destacando súa dependencia do desenvolvemento das mesmas como material sobre o que exercer as relacións dialécticas dos problemas filosóficos que se xeneran e pasan os límites dos respectivos campos gnoseolóxicos.

O repregue endogámico (que toma como modelo a <substantivización> dos propios contidos da Historia da Filosofía) pon de manifesto a imposibilidade de que dentro da Universidade poida aparecer un sistema filosófico capaz de enfrontarse a outros como condición necesaria da propia actividade filosófica.

En “Ensayos Materialistas” (1972) presentou Bueno as relacións entre a Ontoloxía xeral (Idea de materia) e a especial (diferentes xéneros de materialidade). A materia é entendida en sentido negativo e crítico como pluralidade radical que non se deixa reducir a interpretacións unitarias, evitando as posibles hipóstases constituíntes dunha Historia da Metafísica que deixará de interpretarse como pregunta polo “ser” para ser substituída pola análise da materia <concreta e determinada>, que presenta o seu carácter contradictorio no desenvolvemento das actividades dos campos da ciencia e de calquera outra acción humana.

1ª tese: Se a Filosofía non é sistemática, entón non é Filosofía, por máis ensaios que se escriban sobre Ética,

Ciencia, etc, xa que é imposible manterse á marxe da symploké das Ideas.

2ª tese: A Filosofía é materialista ou, se non, estaremos a falar de suposicións metafísicas ou doutros xéneros máis próximos á Literatura. Isto é así non porque o decida Gustavo Bueno, ou porque dependa da vontade dos seus discípulos. Estámonos referindo aquí a relacións obxectivas entre Ideas, non a “coñecementos”, <a filosofía é todo menos o que está conceptualizado> (di nunha entrevista para dar resposta á pregunta do que non é filosofía), do mesmo xeito en que as nosas motivacións psicolóxicas nada teñen que ver coas relacións entre a hipotenusa e o cadrado dos catetos no teorema de Pitágoras.

Falamos por tanto de relacións materiais que son o resultado de operacións ben concretas e conectadas co desenvolvemento das técnicas, artes, etc.

A potencia deste sistema radica na capacidade de triturar obxectivamente as alternativas posibles, capaz de reabsorber eliminando e incorporando contidos doutros sistemas. Non se define polo que afirma positivamente senón polo que nega dialecticamente.

3ª tese: A “Filosofía” propiamente dita como tal, non existe, non é un concepto unívoco (habería que falar de filosofía idealista, analítica, hermenéutica, materialista, etc); por tanto, non se pode ensinar unha materia con ese nome. Non tería razón de ser a menos que se fixeran explícitas as coordenadas desde onde interpretar os contidos, o que nos levaría directamente ó enfrontamento dialéctico entre sistemas como modelo de actividade filosófico-crítica, algo que sería impensable na actualidade, porque o único que desenvolve esa actividade é o sistema materialista.

Quere isto dicir que ante a ausencia doutros sistemas en exercicio, o materialismo carece de referencia sobre a que levar a cabo o seu labor crítico e por tanto, como escola única, estaría abocada á súa desaparición? Non necesariamente, xa que este sistema ademais de ter presente as outras teorías gnoseolóxicas (diferentes maneiras de presentar a relación materia/forma) como substrato diferencial e constituínte, está obrigado a desenmascarar as ideoloxías, a falsa conciencia que pretenda establecerse como única “filosofía verdadeira” explicativa da realidade, o que esixe estar sempre analizando os conflitos que constitúen o que habitualmente se entende por “filosofía mundana”.

4ª tese: Todo sistema filosófico ten que exercitarse desde o presente, pois non hai filosofía perennis. Se alguén se di hoxe en día cartesiano ou kantiano, terá que reconstruír ese sistema para adaptalo ó estado da ciencia actual (xeometrías non-euclídeas) se non quere facer o ridículo.

Ideas como Realidade ou Universo en sentido totalizador obrigan a discusións ontolóxicas que esixen un coñecemento das categorías científicas que atravesan.

Despois de experimentar en carne propia coa publicación do manual Symploké (1988) para 3º de BUP o rexeitamento que tivo por parte do Ministerio de Educación, da “grea filosófica” universitaria que o considerou como un simple problema administrativo e dun amplo colectivo de profesores de bacharelato, sinala con certo optimismo en Que es filosofía? (1995) que o lugar máis axeitado para desenvolver dita actividade filosófica serían os Institutos de Ensinanza Secundaria, xa que o contacto con alumnos que non van ser maioritariamente profesores de Filosofía e se relacionan con outras materias, facilitaría a posibilidade de sinalar problemas das demais disciplinas, ou trasladar outros procedentes da realidade social na que viven e que obviamente nada terían que ver con problemas persoais de tipo psicolóxico.

Para que isto puidese levarse a cabo, sería preciso contar cun profesorado capaz de explicar os múltiples contidos – ciencia, relixión, liberdade, causalidade....- desde un sistema e de non producirse isto, o mellor sería suprimir o nome de “Filosofía” no bacharelato.

Na páxina 74 da obra anteriormente citada, Bueno escribe: “[...] non é posible preguntarse a cuestión do lugar da Filosofía na educación (sobre todo regrada) considerando como accidental a composición que en cada momento ou época ten o gremio de profesores de filosofía.” A continuación pasa a suxerir a posible reconversión nun corpo de profesores de <filosofía histórica>.

Sen deixar de resaltar a importancia que ten a exposición histórico-filolóxica de Platón, Aristóteles,

Kant, etc, a pesar da arbitrariedade que supón a libre elección dos autores en función dun posible comentario de texto na selectividade e a responsabilidade de ter que intervir na formación da estrutura lóxica dos alumnos mediante a explicación de termos que só ó noso “gremio” compete, o que queremos subliñar é que, en todo caso, a isto non se lle debe chamar “Filosofía”.

Non parecería esaxerado que alguén considerase que nos movemos nunha situación fraudulenta e solicítase a supresión da materia no contexto institucional e por conseguinte tamén a desaparición do corpo de profesores de filosofía.

2.- INTERLUDIO (é o que hai)

Deixando a un lado a educación para a “cidadanía” como continuación do tan venerado eslogan “educar en valores” (eles saberán que é iso; ademais, a que vén o de atribuírnos a nós tan excelsa tarefa; pensarán, talvez, que os profesores de Matemáticas, Bioloxía, etc, andan entre cabras) . A persecución encuberta por parte das sucesivas reformas e contrarreformas educativas da “factoría PSOE”, contando coa pasividade do funcionariado, foi reducindo a carga

horaria a base de introducir imposturas como a nova creación de “Ciencias para o mundo contemporáneo”, e á renuncia a desaloxar dunha vez por todas ó “catecismo” do ensino público.

Os científicos da pedagogía pretenden facer dos contidos unha rapsodia de opinións ético-políticas que convertan ós alumnos en cidadáns sempre dispostos ó diálogo, a “ aprender a aprender” (e outras lindezas que tanto excitan ós orientadores) << O sistema educativo terá como principio básico a educación permanente. A tal efecto preparará ós alumnos para aprender por si mesmos>> (LOXSE Título Preliminar, Artigo 2.) e a conseguir o aprobado coa maior facilidade posible para continuar disfrazando os motivos reais do fracaso escolar.

Non queremos imaxinar que sucedería se no Ministerio de Educación se dese a orde de presentar os libros de texto desde unha interpretación materialista, de maneira similar a como se fixo no seu día coa orientación escolástico-tomista. Non tardarían en aparecer os defensores relativistas da “liberdade de elección”, alegando que calquera presentación dos contidos debe ser válida, se non queremos caer no que consideran “<adoutrinamentos>” que irían contra un dos principios fundamentais da LOXSE: “deixar que o alumno se realice opinando libremente”. << A escola proporcionará un medio rico en relacións persoais, promovendo intercambios entre os compañeiros de ambos sexos a través do xogo, do diálogo e da comunicación, do traballo cooperativo e en común. No grupo dos seus iguais, baixo a dirección e co apoio dos profesores, os cativos aprenderán a confrontar os seus puntos de vista, a aceptar as súas diferenzas, a axudarse mutuamente e a ser solidarios, a traballar en proxectos comúns, a darse as súas propias normas e a cumprir os compromisos colectivamente adoptados. Todo iso é básico para a convivencia democrática e contribúe a desenvolver tanto o sentido da tolerancia como o sentido crítico>> (Proxecto, Parte III, 8.2., pp19).

Sen profundar nas múltiples variables que están presentes no complexo sintagma que relaciona Filosofía e educación (unha casta política que vela polos seus propios intereses, un funcionariado perfectamente acomodado, intereses económicos das editoriais, etc), o que nos parece claro é, que a cuestión de fondo non debe dirixirse o tan solicitado “pacto político” entre os dous grandes partidos

como solución de tanta desfeita, senón ó centro da cuestión que aquí nos interesa e que non é outro que a propia institucionalización da actividade filosófica.

Perfectamente instalados na liberdade de opinión-tolerante, e firmes seguidores dos libros de texto onde a máis exquisita neutralidade aparente se presenta como un valor engadido, é evidente que no “colectivo” a palabra sistema crea moito receo, entre outras cousas porque se segue asociando á escolástica, a doutrina chea dun receitario de ideas dogmáticas, esquecéndose

o procedemento máis sinxelo da dialéctica que supón o enfrontamento como piar básico do razoamento.

Por outra banda, como tendencia xeral, a incursión no eido das ciencias é practicamente escasa.

Tampouco se conta cun método filosófico que proporcione o instrumental intelectual que require a interpretación dos contidos que presentan os temarios.

A incidencia na sociedade é máis ben nula. Os que desenvolven o papel que nos correspondería son os medios de comunicación, o ensino está a anos luz da función que cumpren a publicidade e os diferentes grupos sociais nos que medran os alumnos.

Nin ensinamos a “pensar” nin a ser críticos, o cal suporía facerse acredores dunha arrogancia que os doutras disciplinas non estarían dispostos a admitir. A crítica é o resultado da madurez que supón ter a cabeza tan ben amoblada como para ser capaces de segregar, clasificar, separar dando e pedindo razóns das argumentacións en curso e para isto precísanse moitas lecturas e horas de estudo.

Se a tarefa encomendada ó profesorado nas aulas é a de preparar ós alumnos intentando conseguir un certo distanciamento fronte as evidencias recibidas e a cuestionar os valores que imperan na sociedade; é obvio que o resultado é un rotundo fracaso.

3.- COROLARIO

Con este panorama en tempos de crise, sería bastante doloroso pedirlle ó profesorado que tivera a suficiente coraxe como para recoller os materiais dos departamentos e marcharse para ás súas casas. Tampouco sería tan preocupante tendo en conta que se están a consolidar con certo éxito os gabinetes de <asesoría filosófica>.

Se a pitonisa Lola triunfa na triste tarefa de tranquilizar a tanto consumidor satisfeito, nós que temos estudos e bibliotecas, de seguro que non imos defraudar.

Para desencanto dos que aínda seguen despistados e cren que a Filosofía debe ocuparse das primeiras Causas e dos primeiros Principios, ou que debe centrarse en análises da linguaxe o máis sinxelo sería concluír co tan manido tópico da “morte da filosofía”, algo que estivo de moda en datas bastante recentes (Estruturalismo, Deconstrutivismo, pensamento débil, etc) presumindo de anti-filosofía como camiño máis firme para poder seguir falando da súa progresiva desaparición.

Defendendo o materialismo de G. Bueno un saber filosófico acerca do presente e desde o presente, sería bastante irresponsable asinar na acta de defunción, entre outras cousas porque falamos dun saber implantado politicamente nunha determinada estrutura histórico-cultural que participa da Idea de Filosofía a través das conexións dialécticas entre o “mundano” e o

“académico” (que non debe quedar relegado ó eido universitario) e que deberían servir como canon da sociedade. O nivel desta debería medirse polo nivel daquela.

Agora ben, non é difícil comprobar que o nivel está bastante baixo. A pregunta que nos facemos é a seguinte: a situación actual (clausura na Universidade e tamén nos I.E.S.) é transitoria ou realmente sempre foi así e por tanto a Filosofía é incompatible coa súa institucionalización?.

Se a resposta é afirmativa, entón non hai de que preocuparse. Hai quen afirma que a Filosofía se dá ou non, independentemente de que uns cantos escritores se poñan a redactar ensaios, (querendo destacar que non se trataría do máis significativo e constituínte da nosa época). O sería algunha vez?.

Máis oportuno parece, subliñar que se trata dunha actividade exercida sempre por unha minoría “aristocrática” preocupada por cuestións que á inmensa maioría non lles interesan o máis mínimo.

Se a resposta fose negativa, entón deberíase buscar un novo “espazo” para a Filosofía capaz de garantir súa permanencia na sociedade, lembremos que a filosofía moderna: Descartes, Espinosa, Leibniz se fixo fóra das universidades.

Debemos agardar a que a “Academia materialista” se faga cada vez máis visible? Serviría isto para cambiar a sociedade? É posible, mais non creo que o vexamos.

Hoxe menos que antes, podemos seguir agardando que se produza a seguinte situación:

<< É urxente, polo demais, que no plan de estudos da sección de filosofía se inclúan cursos de Física, de Bioloxía, de Etnoloxía, de Economía, e non como materias optativas, senón preceptivas. Todo o que non sexa camiñar por este lado é arruinar a misión da especialidade> (Op, cit (1970) pp, 314-315).

Nunha conferencia recente: “O papel da Filosofía no conxunto do facer” rememorando o corenta aniversario da súa obra anterior, Bueno propón como actividade dun saber que non ten contido propio o “desfacer”, entendido como destecer mediante a confrontación dialéctica os dogmas presentes en múltiples fundamentalismos, e desenmascarar ideoloxías presentes en proxectos políticos que pretenden acadar o benestar social amparándose baixo un dos axiomas máis nefastos da democracia: “ser tolerantes e respectar as opinións” como modelo a seguir por cidadáns responsables e sempre dispostos a colaborar co Estado.

Políticos e periodistas presumen dunha vergonzosa verborrea sen criterios, sen parámetros desde onde defender os seus discursos. Afirman que todos temos a nosa “filosofía de vida”, e por tanto, esta debe quedar relegada na praxe a mera reflexión subxectiva, persoal; incidindo de cheo na nova modificación da materia

presentada agora disolta no que chaman “educación para a cidadanía”.

Outra tarefa importante sería determinar os límites da ciencia como modelo erixido en paradigma da racionalidade, e que en ocasións aparece inmerso en “mitos” que esconden análises que remiten directamente a cuestións relativas á dialéctica filosófica ignorada pola clase científica como irrelevante por carecer de “cierre categorial”; como se o propio desenvolvemento das ciencias non estivera a xerar de maneira permanente problemas filosóficos (Einstein, Heisenberg,etc).

A sistematización das Ideas que ten como referente á Xeometría como modelo de primeira ciencia constituída, require un esforzo que obriga a coñecer os saberes tecnolóxicos, científicos, artísticos, etc, desenvolvidos no momento presente. Non para ser máis sabios, nin para transformar a sociedade, nin moito menos para buscar sentido algún á vida, senón exclusivamente por necesidade.

Namentres chegan tempos mellores, sería recomendable ler (estudar) ó único “filósofo vivo” que con todo merecemento aparecerá na lista iniciada hai uns cantos séculos con Platón.

ROUSSEAU OU SOBRE A EDUCACIÓN

José Cores Torres

jcorestorres@hotmail.com

Educación e filosofía estiveron íntimamente unidas dende o comezo da filosofía mesma. Sócrates foi un educador. Pensaba que educando na virtude, o home só podería ser virtuoso. ¡E facíao gratis! Os que cobraban polas súas ensinanzas eran os sofistas, pero estes, disque non eran filósofos, senón sabios, e que ensinaban a *areté*, de modo que os mellores retóricos obtiveran máis altos postos na nova política democrática atenense. Platón e Aristóteles, fundaron escolas, a Academia e o Liceo, respectivamente. Nomes que todavía hoxe se relacionan coa educación. Tamén na época helenística abundaron as escolas filosóficas, como o Xardín de Epicuro ou a mesma Stoa. No medievo, a soa palabra Escolástica, xa fala por si mesma. A partires de eiquí, coa chegada da modernidade, o individualismo progresivo fixo que os filósofos non fundasen escolas, pero non por iso estiveron lonxe da educación. Mestres foron Hegel e o seu inafortunado competidor Schopenhauer, por nomear algúns.

O filósofo é un educador, esa é unha das súas maiores aspiracións. Facer que todo o mundo escoite as súas palabras, para que sexan capaz de pensar por si mesmos. Cansos estamos de escoitar nos actuais plans de estudos que a filosofía axuda ao alumnado a ter un pensamento autónomo e crítico, pero é que isa e a verdade. Por iso tamén non se logra comprender ese intento, neses mesmos plans de estudos, de sacrificar a filosofía ou incluso de alonxala da educación. A filosofía debe estar nos plan de estudos por dereito propio, e non só por que da traballo a un poucos profesores (que tamén). Por que é necesaria, doutro modo os nosos fillos non terán a oportunidade de coñecer e dialogar con algunhas das máis brillantes mentes que produceu a humanidade. E con iso perderán moito deles mesmos, pois as nosas opinións e pensamentos formanse a partires dos dos outros.

Unha das funcións que se lle acredita á filosofía e a de ser capaz de espertar en nós pensamentos como o da xustiza ou a bondade. Por iso e inconcebible que tal importante función pretenda ser proscriba dos plans de estudos, a favor doutras, que a priori podan semellar máis úteis. Que a grandeza da filosofía estaba na súa inutilidade xa o decía Aristóteles, pero tamén é ben certo que as cousas inúteis son ao fin o que máis conta nos ten na nosa vida. Ter un xobi, ou coidar do noso xardín, poden semellar cousas moi inúteis, pero poden ser as que máis nos enchan; pola contra, o noso utilísimo traballo, (que é ben certo que nos da de comer), pero que poida que non nos encha para nada.

De igual modo, quen elixiría ter un veciño do piso de arriba que falase cinco línguas e fora un boísimo avogado, pero que non nos deixara descansar coa súa pasión incontrolada pola música a todo volumen, a horas intempestivas. Ou pola contra, ter de veciño unha persoa, sen todos os coñecementos antes mencionados, pero cun comportamento moito máis cívico e considerado. Ou pensemos cando vamos conducindo, a quen preferes atoparte de fronte, a un conductor que sabe moitos idiomas (sinto ser reiterativo, non teño nada en contra de coñecer moitos idiomas), pero conduce coma un tolo; ou alguén que os descoñece, pero que conduce de xeito moderado. A aparente inutilidade da filosofía pode axudar a facer mellores cidadáns, e iso seguro que nos interesa a todos, polo que deberíamos loitar pola súa constante presenza nos nosos plans educativos.

Por todo isto quixera agora facer fincapé na obra dun autor que propuxo un xeito orixinal de educar aos seus contemporáneos. Refirome a Jean-Jacques Rousseau, autor que influeu moito na Revolución Francesa e é un dos pilares dos actuais sistemas políticos democráticos; sobre todo coa súa afamada obra *O contrato social* (única parte conservada do que pretendía ser unha obra máis ampla, pero nunca rematada). Pero non é desta obra da que quero falar senón, daquela outra un pouco máis olvidada: *Emilio ou da educación*, o seu título xa e ben significativo sobre o seu contido.

É moi posible que non esteamos de acordo con moito do que nela se dí. Pero considero que o seu modelo educativo posue tres puntos que poderían ser moi interesantes para o momento actual, son os seguintes:

a) O esforzo, para conquistar algo fai falta esforzo, algo que está desaparecendo dos nosos sistemas educativos;

b) O traballo manual como aprendizaxe da vida, imprescindible no momento actual, no que os nosos xóvenes dan todo por feito, sen ter que facer moito para gañalo;

c) Educación integral do home, e non tan só algunhas materias que lle sirvan para acadar un determinado traballo. Outra cousa será si estamos de acordo en como Rousseau propón facer isto.

Esta obra produxo un gran malestar entre os filósofos e os crentes da época, non tanto polos seus conceptos sobor a educación, senón pola exposición do seu ateísmo (que non é tal, senon relixión natural), e a súa independencia. O libro foi queimado e o seu autor tivo que fuxir tanto de Francia como de Prusia. Consideraba cá educación do seu século era máis destructiva que edificante, xa que o home nacía bó, pero era unha mala sociedade onde se voltaba malo, e por tal motivo non podía caer él nese mesmo erro.

Como xa dixen, o *Emilio* non é tan importante hoxe en día polo que dí, senón pola intención que tivo o autor ao escribilo. Esta non era outra que reeducar os seus contemporáneos, alonxándoos da maldade acumulada pola cultura artificiosa e pola desigualdade humana. O medio para acadalo é o desenrrolo das forzas naturalmente boas do home (contra Hobbes), expresadas nos seus sentimentos puros, e con vistas a un novo estado social que non sexa pervertido.

Os primeiros capítulos da obra tratan sobre os consellos ás nais, pois cre ben, que a educación debe comezar dende o nacemento. Por iso, recomenda que os bebés sexan alimentados con leite materna e non sexan vestidos con roupas demasiado axustadas. Ademais disto, dí que nos primeiros pasos debe permitirlle actuar de acordo co instinto de conservación, sendo as primeiras leccións que aprenda, as do sufrimento. Deste xeito iráse habituando ao que lle espera na vida. A idea de que o home debe regresar ao seu estado primitivo, orixinal (presente en todas as súas obras maiores), cobra eiquí o seu maior énfase, xa que os nenos non poden ser instruídos en nada do que eles poidan aprender por si mesmos. Adiantase deste modo Rousseau as teorías anarquistas sobre a educación.

Durante a nenez non deberán de ser influídos por ningunha cultura ou concepción do mundo, non importa que aos doce anos non distinguan cal é a súa máñ dereita. No que se refere a relixión, Rousseau dinos que, a búsqueda do “*autor de todas as cousas*” debe facerse coa maior veneración para sentirse penetrado pola súa presenza e a maxestade do seu Ser. Defende a relixión natural, xa que é na natureza onde se atopa o Deus, que se perdeu nos dogmas e na teoloxía.

A función do educador debe ser polo tanto, en principio, negativa. Non debe de ensinarlle ao seu pupilo, nin a virtude nin a verdade (contra o intelectualismo moral socrático), senón a preservar o corazón do vicio e a mente do erro. A acción do mestre ten que dirixirse en exclusiva a conquistar co desenrrolo físico e espiritual do neno se faga de modo espontáneo. Que cada nova adquisición sexa unha creación (adiantándose deste modo ao constructivismo, tan en voga últimamente na educación), que nada proceda do exterior, senón do seu interior, ou sexa, do seu instinto e do seu sentimento.

O personaxe do libro, Emilio, terá contacto coa idea de solidariedade social e das obrigas que a sociedade impón, aprendendo un traballo manual, e esforzándose duramente en levalo a cabo.

Cando coa adolescencia as pasións comecen a aflorar, hai que deixar que se desenroloen ao seu propio ritmo, ata que vaian equilibrándose pouco a pouco. Dese xeito será a natureza a encargada de ordealas. Sempre tendo en conta de que o rapaz no debe ser arrastrado polas pasións (destas deben nacer os seus valores morais), nin polas opinións dos outros homes (tema

que tratou noutra obra, *A nova Eloisía*), senón que debe aprender a dirixirse pola súa propia razón (de ahí a influencia que tivo en Kant).

Pode dar a impresión de que deixase a educación dos nenos nas mans da súa propia espontaneidade, sin máis. Como se fose o produto da súa liberdade caprichosa e sen orden, pero non é así, pois tratase dunha liberdade sutilmente guiada polo mestre. De ahí que dixera máis arriba, que a labor do mestre é en principio negativa, pero en realidade é que tratase dun guía sutil, sen que o pupilo se percate delo. O mestre está, en todo momento, poñendolle probas e obstáculos de todo tipo ao seu pupilo, para que se probe a si mesmo, para que con esforzo (único orixe da verdadeira virtude) medre coma home. Ese é o modo que Rousseu entende de educar integramente a Emilio.

En síntese o espírito desta obra fundamental, é que o neno non debe ser educado para un oficio concreto (moi pola contra dos nosos sistemas educativos actuais), senón para facer del un home enteiro. O proceso que o leva a ese obxectivo podese dividir en catro etapas: A primeira corresponde ao xa sinalado máis arriba, e que se resume co contacto coa natureza. Na segunda, chamada da “educación positiva”, pero todavía sen libros, ensinaráselle coidadosamente a reflexionar. E tamén sera o momento de instruílo nun oficio manual. Na terceira etapa, ao redor dos quince anos, o personaxe da obra, Emilio, xa está preparado para formar a súa conciencia. E na cuarta e derradeira etapa, co depertar das pasións sentirá a necesidade de determinar o seu futuro entre os homes e o seu, e o seu perceptor falaralle sobre a súa futura compañeira ideal, xa determinada de antemán. Isto último e do máis criticable da obra, sen lugar a dúbidas.

Tamén debemos criticarlle a Rousseau a súa idea de que a educación da muller era diferente á do home, e que debía xirar en torno a vida conxugal. Non sen olvidar que Rousseau era un home do seu tempo, que de seguro non escribiría o mesmo nas nosas datas.

Cando Emilio e Sofía se namoren, e para isto debe cultivarse un ambiente novelesco, Emilio deberá primeiro alonxarse dela para que aprenda a dominar as pasións (case que ao modo estoico), e viaxará durante dous anos, para coñecer aos homes e aos pobos, e dese modo poder regresar para casarse coa súa amada.

Desvelase nesta obra como noutras do autor ese “*desideratum*” de voltar ao home natural (“*que nunca existen, nin existirá*”), tratase dunha referencia dende a cal xuzgar a sociedade contemporánea), pervertido nunha sociedade pervertida, de ahí que Rousseau non fora tan optimista como os “*enciclopedistas franceses*” cos que tivo contacto durante un tempo, pero dos cales se alonxou despois. A súa idea de educar a un home integral sen contaminación da mencionada sociedade pervertida, e algo no que deberíamos pensar nos tempos que corren, e que dende logo debería dar

bastante de que falar nesta Semana da Filosofía adicada a relación da filosofía coa educación.

Bibliografía

Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos. Estudio preliminar, traducción e notas de Antonio Pintor Ramos, Tecnos, Madrid, 1987. Incluye o *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*.

Discurso sobre la Economía política. Traducción e estudio preliminar de José E. Candela. Tecnos, Madrid, 1985.

Emilio o de la educación. Prólogo de M^a del Carmen Iglesias, Edaf, Madrid, 1985.

El contrato social. Traducción e estudo preliminar de M^a José Villaverde, Tecnos, Madrid, 1988.

Las Confesiones. Edaf, Madrid, 1980.

EDUCANDO A FRANKENSTEIN

Juan Carlos Fernandez Naviero

juancofilonaveiro@gmail.com

O que sigue non pretenden ser máis que unhas notas de lectura ó fío dun pequeno libro, e algunhas reflexións vencelladas a el. Trátase de “*Frankenstein educador*”, do pedagogo francés Philippe Meirieu¹ Philippe Meirieu dirixe o Departamento Universitario de Formación do Profesorado de Lyon, e relaciónase con outros investigadores da educación como Francis Imbert arredor do que no mundo académico francés se coñece como “pedagogía diferenciada”. Aquí non abordaremos un estudo desta tendencia teórico-pedagóxica, senón tan só apuntaremos algunhas ideas que poidan suscitar algunha reflexión xeral sobre o feito educativo. Ogallá sirvan, polo demáis, para conectalas dalgún xeito coa práctica docente.

A educación é sen dúbida unha actividade, mais de que tipo? Atendendo aos conceptos aristotélicos elementais que distinguen tipos de actividade humana, teríamos que situar a actividade educativa nalgún punto entre a “*praxis*” e a “*poiesis*”, representando estes dous conceptos dous extremos contrapostos acerca de en que consista a educación.

Polo tanto, nun deses extremos atópase a consideración da educación como unha forma de “*poiesis*”, é dicir, unha forma de actividade productiva ou “fabricación”. Tal é o suposto principal de todo proceso educativo que se concibe a sí mesmo como un proceso esencialmente técnico, configurable arredor duns obxectivos, unhas capacidades, unhas competencias..., en fin, todo ese repertorio de conceptos pedagóxicos aos que o profesorado tivémonos que afacer formalmente nos últimos anos.

Este modelo da educación como un proceso de fabricación tecnicamente obxectivable e manipulable inclúe unha dobre “manufactura” que convirte en autocontradictorio todo o proceso: en primeiro lugar, dase por suposto que os nenos/as poden ser fabricados na súa propia natureza de suxeitos pasivos da educación; pero, en segundo lugar, suponse tamén que esa propia natureza pode ser conducida cara ó obxectivo de converterse en adultos libres e responsables, é dicir, suponse que tamén a liberdade é un produto técnico, obxecto de fabricación, manipulación, etc. Mais esa é unha empresa condenada ó fracaso: “*Fixemos un neno, e queremos facer del un home libre... ¡como si eso fose fácil! Porque, si se lle fai, non será libre, ou polo menos non o será de certo; e, si*

¹ Edición orixinal francesa de 1996 (ESF editeur), traducido ao castelán por Laertes (Barcelona) en 1998.

é libre, escapará inevitablemente á vontade e ás veleidades de fabricación do seu educador”².

Trátase de que a educación é así unha manifestación de poder sobre o outro, pero un poder que en última instancia é inevitable que traballe en contra de sí mesmo, pois si a liberdade pode ter algún contido positivo que non se reduza a unha ilusión de liberdade, terá que fuxir alomenos en parte da vontade que pretende configurala. É a tensión entre poder e liberdade, entre dominio e autoafirmación, unha tensión na que non pode haber solución de compromiso satisfactoria para os dous termos da relación (ou ben imponse a capacidade de manipulación, ou ben é a vontade en principio suxeita a que consegue liberarse).

Este modelo da educación como unha fabricación do individuo e da súa liberdade é denunciado no libro do profesor Meirieu como un “mito” no que a educación é confundida cunha modalidade de “omnipotencia”. É a mesma confusión que ten ocorrido frecuentemente no campo político, facendo que unha determinada vontade de reforma ou de xustiza se convirta nunca experimentación que non considera ós individuos ou á súa liberdade como límite senón como unha materia moldeable e manipulable a vontade; e de aí só queda un paso cara a expresión práctica dun delirio totalitario (que pode acadar a forma dunha “solución final” ou expresarse coas formas pospolíticas dalgún tipo de Terminator). É esa vontade de omnipotencia política que se ten denunciado por pensadores como Isaiah Berlin ou Hanna Arendt.

Mais volvamos ó noso tema: o mito da omnipotencia da educación non é outro que o mito de Frankenstein, figura que exerce de fío conductor do libro do que estamos a falar.

O mito de Frankenstein representa esa confusión entre educación e fabricación; nos dí que “fabricar un home e abandonalo é correr, de feito, o risco de facer del un “monstro”. Si a criatura é un “monstro” é porque foi abandonada polo “seu pai”. Pode descubrir o mundo gracias ós seus sentidos; ten a oportunidade de acceder á cultura gracias ó encontro milagroso de situacións que lle permiten aprendizaxes esenciais. Pero fáltalle algo aínda máis esencial: aprende moito, pero *ninguén*, propiamente falando, *se ocupa da súa educación*”³. A cuestión de fondo é si para “facer un home” é suficiente con fabricar un conxunto de órganos dotados de sensacións e coñecemento, mediante procedementos técnicos e puramente naturais. Non vou abordar a análise concreta que fai o profesor Meirieu da historia do profesor Frankenstein. Deixareina á curiosidade do lector, avanzando que nesa análise comparecen outras figuras que abundan nese mesmo modelo: de Pigmalión a Pinocho, pasando polo Golem ou Robocop. O problema que se plantexa

deriva directamente da “dialéctica do amo e o escravo” de Hegel, na que se expón maxistralmente ese paradoxo de que o dominio sobre o outro só acadar cumprimento no recoñecemento por parte dun home libre, pero a propia existencia deste faría que o amo deixase de selo. A cuestión que queda aberta é entón a seguinte: ¿pódese renunciar a “fabricar” sin renunciar a “educar”? Kant dicía que “o home é o único ser susceptible de educación (...) O home non pode facerse home máis que pola educación. Non é máis que o que ela fai del. E non pode recibir esa educación máis que doutros homes que á súa vez téñenna recibido doutros”⁴. Mais se cadra o que Kant está a plantexar sexa sobre todo un ideal, unha aspiración, e ¿cómo podería cumprirse?

Contra Frankenstein

Ben: si a pedagogía é algo máis que unha simple técnica; si a educación do ser humano é posible como algo distinto a un simple proceso de montaxe, entón “a educación non pode ser nunca por enteiro unha *poiesis*”, pois “reducir a educación a unha *poiesis* sería tratar ó suxeito educado como unha cousa”, e “sería, en realidade, negar a educación”⁵.

Trátase entón de facer que a educación sexa unha “*praxis*”, é dicir, unha acción que non se cumpra nun obxecto a producir senón en sí mesma, na súa propia continuidade ou actividade, e que por iso non pode ter nunca un final; a educación é un proceso inacabable. Pero ¿qué debe ser entón a pedagogía?

No noso mundo académico asistimos nos últimos tempos a unha profunda controversia no campo pedagóxico. Toda a reforma da educación se fixo baixo a invocación furibunda dun “ideal pedagóxico” que, ó mesmo tempo, se afastaba de moitos feitos reais da educación; a realidade insistía nas súas cifras de fracaso, nas disfuncións crecentes do sistema, no seu afastamento das novas realidades sociais e das novas necesidades, mentres que o ideal mantiña o seu predicamento teórico, a vixencia dun modelo hiperpedagóxico. A pedagogía comezou a estar no banquiño dos acusados na práctica do moitos docentes que en principio non estaban indispostos contra as necesidades de reforma do sistema educativo. E, como non podía ser doutra forma, axiña se produxo unha reacción explícitamente anti-pedagóxica que a verdade é que con frecuencia deu motivos para ser confundida cunha simple nostalgia de tempos afortunadamente pasados (tempos nos que aínda había respecto pola autoridade e os valores aínda valían – claro que eran os valores tradicionais cuia vixencia fora sostida e prolongada no noso país a lomos dunha

² Op. cit., p. 17 (As citas son da tradución castelán, e a tradución ó galego é miña).

³ Íd., p. 60.

⁴ Íd., p. 28. Trátase dunha cita das “Reflexións sobre a educación” de Kant (París, Vrin, 1980, p.34).

⁵ Íd., p. 62.

dictadura militar e da súa ideoloxía do “nacional-catolicismo”-).

Recentrando o tema e buscando algún tipo de conclusión para este escrito: á vista das tribulacións da pedagogía, é obvio que aínda está por facer unha “crítica” da mesma no sentido kantiano, é dicir, un xuízo que delimitase o seu alcance, pero que tamén a liberase das culpas que non pode ter (pois ás veces cúlpanse ós pedagogos dos males da educación confundíndose efectos con causas). ¿Qué pode aportar o libro que estamos a comentar nesa línea apuntada? Aínda que só sexa a título de indicacións, algunhas ideas que casi deberían pertencer ó sentido común:

Por exemplo, que a educación non poder ser unha transmisión mecánica de saberes e coñecementos, senón que estes deben ser reconstruídos polo suxeito a partir da súa propia experiencia e dun xeito que resulte significativo para él; que a aprendizaxe debe partir dunha decisión do que aprende, quedando tal decisión fóra do alcance da pedagogía; que o poder que non ten o educador no tocante a tal decisión debe distinguirse do poder que sí ten sobre as condicións que fagan posible esa decisión; en fin, que a pedagogía non debe ser unha forma de poder, unha demiurxia dos suxeitos, que o educador debe “renunciar á relación de posesión”⁶.

A controversia dos pedagogos non debería facer olvidar que o concepto mesmo de filosofía se configurou historicamente como un tipo de “*paideia*” na que destacan dúas notas esenciais a tal concepto: a crítica dos saberes establecidos (os mitos, os dogmas, as apariencias, as convencións, ou mesmo o sentido común) e a formación do home que se ve solicitado polas necesidades da vida na “*polis*”, é dicir, do “*ciudadán*”. Dous caracteres que na sociedade actual aínda están conectados pois ¿non é certo que a cidadanía que tería de ser construída debería de fundarse nunha distancia crítica respecto dos discursos que emanan dos distintos poderes?, e ¿non é certo que a filosofía debería de aterse a algún tipo de *paideia* intempestiva?

Por iso non podemos sin máis declarar que a pedagogía sexa contraproducente para a educación, nin deixala nas mans dos discursos dominantes. ¿Acaso esquecemos as posibilidades teóricas e prácticas dunha pedagogía liberadora? O que sí é necesario é distinguir modelos, e ter claras algunhas cousas básicas: entre elas, que –como dí Meirieu– “os alumnos non van á escola para averiguar que pensa o mestre, senón para saber quenes son eles mesmos”⁷; e que nesa liña, a educación é un instrumento para sobrepoñerse ó fatalismo das condicións natis dos seres humanos, tanto naturais como sociais, porque en último termo aprender é un camiño que se emprende “para *desprenderse* de que se é,

para *desfacerse* do que dín e saben dun, para *diferir* do que esperan e prevén”⁸.

O contrario é ceder a un modelo de control có que as instancias de dominación política se atoparían moito máis cómodas, un modelo que na medida en que confunda pedagogía e poder –e non digamos educación e omnipotencia–, o que estará a facer será lexitimar as formas omnipresentes da violencia. Non sei se haberá algún antídoto contra estas, o que non parece haber é outro diferente á propia educación.

⁶ Íd., p. 72.

⁷ Íd., p. 133.

⁸ Íd., p. 79, sub. sic.

NOTAS DUN DESENCONTRO: ¿PROFESORES OU PEDAGOGOS?

Manuel A. Fortes Torres

manuel.a.fortes@edu.xunta.es

NOTA 1ª. A PEDAGOXÍA E AS ETAPAS EVOLUTIVAS

Hai pedagogos que chegan a poñer en dúbida que haxa un momento para cada cousa; é dicir, unha etapa para cada aprendizaxe.¹

Casualmente, xusto o contrario do que nos di a psicoloxía evolutiva, o que debería ser ben sabido por estes pedagogos. Hai unha evolución intelectual e, por tanto, unha evolución na capacidade para enfrontarse a certos problemas.

E probabelmente, o anterior ten moito que ver co rexeitamento de moitos pedagogos, por exemplo, do que denominan as "clases maxistras", clases nas que o que hai é transmisión de conceptos (de contidos conceptuais da materia de que se trate), que é un tema sobre o que eles non teñen nada que dicir, pois nada saben, claro; de aí o fincapé por parte súa na "metodoloxía recreativa". Pero é que as "clases maxistras" o que soen ser é transmisoras de coñecementos conceptuais que para acceder a eles o alumno debería estar en posesión dunha serie de lecturas e de tempo de dedicación que non lle é posíbel e que o profesor, na súa formación nos contidos da materia, xa dispón. Naturalmente, para entender este desenvolvemento conceptual requírese unha certa disposición e estadio evolutivo: non se pode facer en educación infantil, obviamente; pero nas últimas etapas da secundaria obrigatoria e no bacharelato, pola contra, si pode ser un modo moi útil de acceso a coñecementos, pois o alumno pode comprender discursos conceptuais, que se lle ofrecen simplificados. Para a educación infantil, pola contra, non está nada mal a "didáctica recreativa": cada cousa no seu momento.

O gran problema é, xusto, non ser consciente das limitacións didácticas (da "didáctica recreativa" e da súa aplicación a que idade) e, pola contra, pretender reducir a didáctica ás súas limitadas "competencias". Isto, é a nosa hipótese, ten máis que ver coa "vontade de poderío" (por parte dun gremio que quere, se é que non o conseguiu xa, dominar "administrativamente" todo o proceso educativo; e non hai que ser moi suspicaces para imaxinarse porque) que coa vontade de favorecer e mellorar a aprendizaxe.

¹Rafael Feito: "Buenos" profesores. Un análisis sociológico de práctica educativa excelente, en Mariano Fernández Enguita y Eduardo Terrén (coords.): Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos. Akal,2008, p.163.

En fin, que o curriculum deberá evolucionar en función da evolución das capacidades intelectuais do alumno e, polo tanto, a metodoloxía deberá estar en función do que o alumno é xa capaz de asumir, ou, máis aínda, deberá colaborar con esa evolución e non ao revés: tratándoo como un eterno infante.

NOTA 2ª. A PEDAGOXÍA E O IMPERATIVO LEGAL

O pedagogo pénsase como un especialista no proceso educativo. A súa competencia é a educación; pero iso lle permitiría moi pouca intervención social, se non puidese impoñer os seus ditados mediante BOE ou DOG.; e de aí a súa confusión, ás veces por pura ignorancia e ás veces por puro interese, entre o que é a educación ou aprendizaxe en xeral e o que é a educación ou a aprendizaxe conforme a unhas regras e a un plan.

Todas as ocorrencias pedagóxicas para nada se sometieron a un debate entre todos aqueles que, por diferentes motivos, algo poden aportar e discutir. Para nada están dispostas a contrastalas con profesionais con experiencia docente, pois eles son os que saben como hai que dar as clases, aínda que non pisaran unha aula na súa vida. E a crítica ás tales ocorrencias non ten porque discutirse racionalmente, con argumentos, pois iso sería aceptar que alguén, aparte dese gremio, pode dicir algo sobre o tema. O recurso falaz é dicir que os que se lle opoñen o fan por corporativismo (curiosamente, os intereses que o gremio dos pedagogos ten "se ignora"; e quizais por aí si se podería encontrar gremialismo e corporativismo); pero, naturalmente, non é necesario xustificar tal afirmación².

O único modo en que os pedagogos conseguiron impoñer as súas ocorrencias resultou ser por imperativo legal. Non é de estrañar, por tanto, a pretensión, absolutamente extravagante e que mostra unha total ignorancia do funcionamento do ensino medio, por parte dalgún deses profesionais, de que o acceso aos centros, en concurso de traslados, debería estar en función da asunción do proxecto pedagóxico do centro³; como se iso se puidese sistematizar e recoller nun documento claramente diferenciador doutro "proxecto pedagóxico" e que, supostamente, estarían ao acceso dos "candidatos" a tal centro; e, por suposto, tampouco se desenvolve como se levaría a cabo tal proceso de adxudicación de prazas e como se xulgaría tal "adecuación". A idea que subxace a esa estrambótica ocorrencia é a de impedir calquera manifestación de pluralidade didáctica, calquera debate

²Véxase, por exemplo, a conclusión do artigo de R. Feito, A. Bolívar e R.J.García: Facultades de filosofía y la profesión de profesor, El País, 17-11-08.

³Joan Estruch Tobella: Dirección escolar, corporativismo y profesionalidad, o de cómo un proyecto autogestionario acabó devorado por la inercia funcionarial, en Mariano Fernández Enguita y Eduardo Terrén (coords.): Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos. Akal,2008, p.199.

práctico (entre as distintas prácticas docentes): do que se trata é de impoñer por vía administrativa.

Unha magnífica exposición de todo isto son as programacións, perdón, os proxectos didácticos. Hoxe en día, dado o absurdo de cantidade de apartados absolutamente irrelevantes e ociosos, así como a terminoloxía para iniciados que hai que empregar, non hai quen os elabore; todo o mundo, ou case, o que fai é baixalos dalgunha editorial, resumíndoos ás veces e outras reproducíndoas integramente (ás veces borrando o nome da editorial e outras nin iso); e ese é o que se envía á inspección; e a inspección sabe de sobra o que se fai. Ou sexa, a gran parvada. Naturalmente, o que si fai todo o mundo, ao comezo do curso, é explicarlle aos alumnos de que vai a materia (contidos), como se vai desenvolver (metodoloxía) e de que modo se procederá a avaliar (avaliación). E esta é a verdadeira programación; pero, claro, resulta insuficiente, pois se abundase con ela, para que sería necesaria toda a xerga ampulosa pedagóxica; entón, por imperativo legal, hai que "elaborar" un proxecto didáctico que ninguén elabora, pero que serve para xustificar a "literatura pedagóxica" nos "papeis oficiais"; e todo o mundo sabe que iso é falso, que iso é unha parvada, pero cumpre o seu papel e dá os seus réditos aos que conseguiron impoñelos por imperativo legal.

NOTA 3ª. ¿CALQUERA TEMPO PASADO FOI MELLOR?

Un argumento recorrente co que se acusa aos que critican as "novidades pedagóxicas" é que se agochan no rutineiro e no de sempre, que son remisos a calquera innovación; que viven prendidos dun pasado idealizado e que se negan a adaptarse ás novas circunstancias, as circunstancias dunha sociedade que cambiou e que é cambiante; en suma, que mostran unha ausencia total da flexibilidade que os novos tempos demandan. De aí tamén o de "aprender a aprender" como obxectivo, toda vez que as aprendizaxes concretas, os saberes específicos, caducan cunha enorme celeridade e os alumnos deben estar en situación de adaptarse ás esixencias cambiantes da sociedade (naturalmente, o da caducidade dos contidos só o poden dicir os que non ensinan contido algún, pero, claro, dicir iso revaloriza o outro, o que non son contidos: non son parvos, saben defender "os seus intereses"⁴).

Ben, en primeiro lugar, esas circunstancias cambiantes ás que adaptarse non se debería dicir que son as da sociedade, senón que, para ser máis xustos, na realidade debería dicir "do mercado". Porque, antes que nada, e con independencia da retórica que se manexa, por moi progresista e, mesmo, de esquerdas

que se pretenda, é xusto a retórica que se está nestes tempos a manexar para esixir tamén da universidade unha transformación, a transformación que se reclama no proceso de Bolonia; e que reclama a institución máis reaccionaria da U.E. que é a Comisión; e que o fai manexando exactamente os mesmos argumentos e a mesma terminoloxía que xa veñen empregando os pedagogos desde que tomaron o temón do ensino público.

E é que realmente houbo tempos pasados mellores e peores; houbo de todo. E tampouco hai que esquecer que o "movemento de reforma pedagóxica" que tivo o seu momento culminante na LOXSE foi nos tempos dos gobernos de Felipe González en España e de Reagan e Thatcher no mundo anglosaxón; foi, pois, a época da introdución e imposición de políticas de corte neoliberal, políticas ás que se sumaron, máis ou menos gustosamente segundo os casos, pero se sumaron a fin de contas, os partidos autodenominados socialdemócratas. Esperar que a política educativa fose unha política progresista e allea aos ditados xerais é, cando menos, inxenuo. Precisamente non é casualidade que a terminoloxía que acompaña a estas propostas responda ás esixencias do mercado nesa nova sociedade que se pensa, polas elites políticas, en clave neoliberal.

Isto significa, pois, que estamos falando de tempos peores; e que sen dúbida algunha podemos pensar que antes eran tempos mellores; é dicir, que as políticas educativas anteriores aos anos oitenta, deseñadas previamente aos tempos do ataque sistemático ao que foi o estado do benestar europeo, respondían, polo mesmo, a unha concepción do mundo moito máis progresista. O contexto político xeral, en suma, marca tamén o contexto da política educativa e marca as características desta. Polo que se pode concluír, sen medo algún a ser acumado de reaccionario (naturalmente se se fala con propiedade e non sacando a lingua a pacer), antes ben, todo o contrario, a afirmar con rotundidade que houbo tempos mellores e que houbo tempos mellores para a educación.

Quizais por iso tamén probabelmente calquera profesional de ensino coa experiencia docente suficiente para vivir os tempos do BUP e o COU teña nostalgia por eses tempos; e iso non sería mostra dunha negativa ao progreso, senón, pola contra, dun rexeitamento do "regreso" que os tempos de despois supuxeron para o ensino. Calquera que coñecese os tempos do BUP e do COU ten nostalgia dun recoñecemento das materias substantivas, dun horario aceptábel de dedicación para as materias troncais e de cales eran consideradas tales, do valor real -e non de maría- das optativas, dun número menor de disciplinas, pero dunha dedicación moi superior; que non ten nada que ver coa fragmentación actual e a multiplicación de materias cun horario ridículo moitas delas; e tamén cunha verdadeira preocupación polas ciencias naturais,

⁴ Juan Antonio Planas Domingo: "El futuro profesorado precisará experiencias directas y ejemplificaciones de la tarea de enseñar, más que conocimientos de su disciplina que al poco tiempo quedarán obsoletos.", El País, 17-01-09.

cunha carga horaria adecuada ás necesidades de formación nas mesmas, fronte á demagogia do interese actual cunha materia maría e ridícula no primeiro de bacharelato unida a un desprezo absoluto na formación básica (en secundaria obrigatoria).

Efectivamente, eses tempos pasados eran mellores para a educación.

NOTA 4ª. O MÁSTER EN FORMACIÓN DO PROFESORADO

a) ¿En que consiste?: Até agora o proceso para chegar ao ensino secundario pasaba pola licenciatura e o CAP. Co novo sistema de graos e o novo máster en formación do profesorado (MFP), haberá que cursar, primeiro o grao e despois o novo máster, requisito legal para poder opositar.

Os créditos divídense en tres bloques. O primeiro bloque (12-16 créditos) é xenérico e o seu contido é estritamente psicopedagóxico. O segundo bloque (24-30 créditos) preséntase como o bloque específico, de contidos específicos da súa materia docente; en realidade, psicopedagogía *aplicada* á materia que en cada caso se trate. O terceiro e último bloque (16-24 créditos) será de carácter eminentemente práctico, centrándose na adquisición de experiencia, o que implica prácticas non remuneradas en institutos. O máster finalizará cun "traballo fin de máster", un Practicum.

Agora ben, aínda que o máster se enmarca dentro da lexislación que se adapta á estrutura educativa imposta polo EEES (Espazo Europeo de Educación Superior), non se trata dunha directriz europea que o recomende, senón que se trata da clásica obsesión psicopedagóxica (que habería que explicar) característica do noso país.⁵

b) Implicacións desa ocorrencia: Esta "ocorrencia", manobra dos pedagogos, afecta a todas as carreiras de corte teórico (Física, Matemáticas, Filosofía, Historia, etc.), que teñen como saída profesional maioritaria o ensino medio. Trátase de ampliar a un ano (e a prezo de máster) o actual Certificado de Aptitude Pedagóxica (CAP). Cursiño do que ninguén que teña un mínimo de vergonza se atreve a poñer en dúbida os seus nefastos resultados⁶; a súa inutilidade é mesmo recoñecida polos que, curiosamente, si lla pretenden atopar ao novo máster⁷; o que, por outra banda, non se acaba de entender, pois van ser os que se ocupaban daquel os que se encargarán da docencia deste; e se tanto sabían e tan capaces eran, ou tanto se podía facer, resulta, cando

menos ben estraño, que non o puxesen en práctica cando podían. Ou será outra a explicación, claro; porque non se entende que o CAP fose unha merda e o máster vaia ser quen "resolva a falta de formación psicopedagóxica do profesorado". ¿Por que non o facía o CAP, se tamén os "científicos da pedagogía" se encargaban da súa "docencia"?

En primeiro lugar, mentres o custo do CAP, en tempo e diñeiro, era asequíbel, o custo do máster é, pola contra, desmesuradamente superior, 60 créditos ECTS a prezo de posgrao; o que esixe unha considerábel dedicación (en tempo e, obviamente, en diñeiro).

En aparencia, pois, xa nos atopamos cunha "selección económica"; e máis aínda se temos en conta a substitución que se pretende das bolsas por bolsas-préstamo, na que o alumno financia os seus estudos.

Por outra parte, desvalorízase o título de grao; toda vez que este, segundo se anunciaba, tiña, como trazo definitorio, a capacidade para habilitar profesionalmente; agora ben, como hai carreiras cuxo principal (cando non verdadeiramente único) perfil profesional é a docencia, ao propoñerse o novo máster, o grao queda relegado a unha especie de "pre-habilitación profesional".

Outro problema que comporta é que aquelas carreiras con perfil investigador que conseguisen aprobar algún máster dedicado á formación investigadora e específica van ter que enfrontarse a unha drástica redución de demanda para eses másters, non cumprindo, polo tanto, cos criterios de calidade (co que a nova lexislación establece como "criterio de calidade") para seguir ofertándoos. E é que, até agora, co CAP era posíbel a compatibilización entre a vía da docencia (habilitarse para a oposición en secundaria) e a vía investigadora; e así, uns podían decidir seguir coa investigación e outros, e por diversas razóns, podían optar por opositar a profesor de secundaria. Co novo máster, pola contra, haberá que elixir unha das dúas vías desde o principio, xa que son incompatíbeis (tanto polos prezos como pola cantidade de créditos).

As consecuencias son moi graves para a universidade e tamén para o ensino secundario e o bacharelato. A maior parte dos alumnos universitarios que pensen na súa profesión optarán por cursar o MFP e non un dos estudos avanzados en filosofía, lingüística, física ou bioloxía. A medio prazo, iso sentencia de morte os másters de case todas as facultades teóricas e clásicas, como dicíamos. Pero o peor é o perfil de profesor de secundaria ao que se aspira. Non xa un profesor que saiba de filosofía, física ou gramática, senón un asesor psicopedagóxico dun material humano ao que, en realidade, dáse por perdido: o alumnado en xeral de todo o ensino público. Pero isto non é unha solución, senón un agravamento

⁵ Daniel Iraberri e Alfredo Almendro: El fin de la profesión de profesor, Viento Sur, www. rebelion. org, 29-01-08.

⁶ Carlos Fernández Liria: Golpe de Estado en la Academia, Público, 31-03-08

⁷ R. Feito, A. Bolívar e R.J.García: Facultades de filosofía y la profesión de profesor, El País, 17-11-08.

dun problema cuxas raíces son de carácter social, económico e político, non académicas⁸.

c) Ensinar a ensinar: A tese principal que sosteñen os pedagogos é que un profesor non só debe coñecer a súa materia, senón que debe tamén aprender a ensinala. Isto parece moi de "sentido común", pero é un sofisma co que os "expertos en educación" levan moitos anos abducindo ás autoridades ministeriais.

Calquera cousa menos preguntar aos profesores sobre a utilidade nas aulas da formación pedagóxica. Polo visto os únicos que saben o que se necesita nas aulas son os que nunca pisaron unha aula. Polo mesmo, os únicos que saben como se ensina matemáticas, gramática ou historia son os que non saben nin matemáticas, nin gramática, nin historia (pero son, en cambio, expertos en ensinar a ensinar como se aprende a aprender).

O CAP foi, en efecto, unha estafa e unha vergonza, e non porque fose moi curto, senón porque é falso que quen non sabe matemáticas poida ensinar a ensinar matemáticas. E aínda máis falso que haxa un saber que non sexa nin física, nin latín, nin xeografía, e cuxo contido sexa ensinar en xeral para calquera destas disciplinas. E se non se sabe como ensinar algo é porque non se sabe dabondo e a consecuencia é que hai que estudalo máis e mellor. Estudado máis física, matemáticas ou latín, non pedagogía. Por suposto que sempre haberá grandes investigadores moi sabios que non aman o ensino e se neguen a exercelo. A figura do bo investigador e mal docente non para de amosarse como un argumento incontestábel, pero é unha falacia; os investigadores que non aman o ensino ensinan mal, non porque non saiban, senón porque non queren facelo, e ningún curso de formación do profesorado lles fará cambiar de opinión.

Por outra banda, licenciados que nunca ensinaron non saben ensinar, pero non porque lles falte teoría pedagóxica (ou psicopedagóxica), senón porque carecen de práctica docente.⁹ En efecto, o que a un profesor lle falta, cando domina a súa materia (se non domina a súa materia, sinxelamente non hai nada que ensinar), para poder ser un bo profesor, é experiencia, práctica e non teoría psicopedagóxica. De aí que unha das propostas consista en algo semellante aos MIR; isto é prácticas; e non máis "títulos" nin máis "teoría".¹⁰

E resulta, ao respecto, divertido como presentan algúns pedagogos as cousas: así, consideran que o acceso á docencia tras unha oposición sería como o nadador que sabe algo de teoría sobre esa actividade e que, como moito, observou a outros nadadores, mais

que nunca nadou el mesmo¹¹; en efecto, só que non acaba de entenderse que utilice precisamente esa metáfora, pois, o pedagogo (que, por certo, tampouco sabemos que saiba nadar, pois, como moito, sabe teoría sobre a natación), só ensinaría, por tanto, máis teoría sobre nadar, pero seguiría a faltarlle a práctica; ou sexa, que a metáfora di xusto o contrario, que a nadar apréndese nadando. A ensinar apréndese ensinando; ou sexa, pola experiencia. Outra cousa, evidentemente, é que benvidas son as experiencias doutros, experiencias que poden axudar, pero que nunca poderán substituír a propia, que é onde realmente se aprende para o caso. E iso, moi ao seu pesar, é o que nos di, cando queredo dicir xusto o contrario, ese eximio pedagogo ao que citamos.

E o que parece estar fóra de lugar é pensar que o que realmente lles falta aos profesores é saber manexar o Power Point e as novas tecnoloxías audiovisuais, porque o encerado e o xiz son, segundo parece, a fonte de todos os problemas docentes no noso país.¹² En efecto, para moitos pedagogos o problema reside en que hai profesores que non se preocupan por "estar ao día" coas novas tecnoloxías¹³; o problema, para estes, é puramente formal, que, a fin de contas, é do que eles saben, "de nada", pois se o problema tivese que ver con contidos, entón os pedagogos non pintarían nada; e, claro, iso si que non pode ser.

d) Consecuencias: Coa aprobación do novo máster en formación do profesorado dáse un paso importante á hora de converter a educación primaria e secundaria, literalmente, nunha gardería de futura man de obra descualificada. Todo debe resolverse en dominar os elementos psicolóxicos suficientes como para lidar cos conflitos sociais, emocionais e éticos dos alumnos. Así estes poderán pasar sen conflitos o tramo baleiro da súa pseudo-formación académica.

A consecuencia previsíbel para a educación secundaria deste máster vai paralela coa constante fragmentación das disciplinas no ensino medio. A consecuencia, dicimos, será baleirar de contido teórico ao mesmo, aprobándose currículos ateigados de optativas e en detrimento da formación básica en troncais. Os institutos xa se están a converter nun griterío de discursos divulgativos sen base, de modo que efectivamente, faise necesario un inxente exército de pedagogos para lidar con esta nova "educación Discovery Channel", que máis ben semella un xardín de infancia ou un curral. Con todo isto ganárase en

⁸ Carlos Fernández Liria: Golpe de Estado en la Academia, Público, 31-03-08

⁹ Andrés de la Oliva, Tomás Calvo, José Luis Pardo, Alberto Fernández Liria, Juan José Fernández Parrilla e Silvia Porres Caballero: La estafa del enseñar a enseñar, El país, www.rebelion.org, 9-12-08.

¹⁰ Daniel Iraberri e Alfredo Almendro: El fin de la profesión de profesor, Viento Sur, www.rebelion.org, 29-01-08.

¹¹ Rafael Feito: "Buenos" profesores. Un análisis sociológico de práctica educativa excelente, en Mariano Fernández Enguita y Eduardo Terrén (coords.): Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos. Akal,2008, p. 162.

¹² Daniel Iraberri e Alfredo Almendro: El fin de la profesión de profesor, Viento Sur, www.rebelion.org, 29-01-08.

¹³ Rafael Feito: "Buenos" profesores. Un análisis sociológico de práctica educativa excelente, en Mariano Fernández Enguita y Eduardo Terrén (coords.): Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos. Akal,2008, p.167.

psicopedagogía, pero pérdese en contidos. Alguén se ría, demagógicamente, de se o número ideal, da ratio profesor-alumno, serái de vinteoito profesores por alumno; pero o que se nos está a propoñer é a ratio de vinteoito pedagogos por profesor.

Iso sí, a formación "dura", a que valga para algo, seguirá aí: para quen a poida pagar. Estase, así, a transformar a educación pública nunha gardería á que cada vez menos xente está disposta a mandar aos seus fillos. Sempre e cando poida pagar algo mellor, claro.¹⁴

e) En conclusión: Semella, pois, razoábel pensar que a implantación do novo MFP en realidade obedece a un discurso propedagóxico que coincide co fío condutor da retórica coa que se está a levar a cabo a Convergencia Europea ao EEES¹⁵. Sen este recurso retórico, que chamou revolución educativa ao que non é senón reconversión económica dun sector público, esa converxencia non podería venderse aos cidadáns. Chamouse reforma pedagóxica a algo que, desde logo, como reforma pedagóxica é completamente extravagante, algo que en realidade é unha verdadeira revolución na universidade; unha revolución na que unha das institucións máis dignas e máis duramente conquistadas pola cidadanía está pasando a converterse nun elemento máis do mercado desregulado, desgobernado e impredecíbel.¹⁶

Para a presentación en sociedade deste reconversión mercantil da universidade contouse, dicimos, coa inestimábel axuda dos pedagogos. Estes eran imprescindíbeis para disfrazar a mercantilización baixo a aparencia dunha revolución educativa progresista e liberal contra a suposta rixidez das estruturas académicas; e é que a xerga dos pedagogos era a única que podía tinxir palabras como "flexibilidade" (pois diso se trata) dándolle unha faciana progresista e mesmo esquerdista e antiautoritaria. Tíñase que perder o respecto ás rigorosas distincións do edificio científico e avogar pola "formación continua", "flexíbel", "transversal" e "psicoafectiva".¹⁷

¿É A VIRTUDE CÍVICA LIBERAL UN OXÍMORON?

Nicanor R. Fuentes Laíño

nitifilosofia@terra.es

“ **Oxímoron.** (Do gr. ὀξύμωρον). m. *Ret.* Combinación nunha mesma estrutura sintáctica de dúas palabras ou expresións de significado oposto, que orixinan un novo sentido; p.e., *un silencio atronador.*”

RAE, *Diccionario de la Lengua Española*

I. Introducción. Das virtudes cívicas e dos seus inimigos.

O obxectivo deste escrito é presentar unha breve aproximación en torno ás virtudes cívicas no seo da recente teoría política liberal. Con esta intención búscase respostar a dúas cuestións principais: ¿en que medida interesan as virtudes cívicas aos liberais? e ¿cal é o alcance da virtude cívica no liberalismo?

A importancia destas cuestións estriba no tratamento crítico que os liberais teñen aplicado ás virtudes cívicas, aportando con isto substanciosas claves para reflexionar sobre a natureza, contido e xustificación da educación política para a cidadanía; precisamente é esta desconfianza inicial de moitos liberais respecto das virtudes cívicas e da educación política a que obriga a unha axeitada fundamentación democrática das virtudes públicas e da formación da cidadanía. Nesta medida, as ideas que se presentan neste texto poden ser de utilidade para aquelas persoas interesadas en cavilar sobre o significado dunha teoría política da educación democrática.

II. O problemático estatus das virtudes cívicas no liberalismo.

A temática das virtudes cívicas no liberalismo oscila, nun movemento de vaivén, entre dúas posturas ou polos extremos: por unha banda, o polo apoloxético, o recoñecemento da necesidade de contar na sociedade coa presenza de cidadáns virtuosos para o sostemento da democracia liberal, cúa pervivenza cara o futuro non queda suficientemente asegurada polas cualidades intrínsecas do ordenamento xurídico-institucional en vigor¹.

¹⁴ Daniel Iraberri e Alfredo Almendro: El fin de la profesión de profesor, Viento Sur, www.rebellion.org, 29-01-08.

¹⁵ Véxase senón a coincidencia terminolóxica (e que non é só terminolóxica).

¹⁶ Daniel Iraberri e Alfredo Almendro: El fin de la profesión de profesor, Viento Sur, www.rebellion.org, 29-01-08.

¹⁷ Carlos Fernández Liria: Golpe de Estado en la Academia, Público, 31-03-08

¹ Vid. Will Kymlicka, La política vernácula, Barcelona, Paidós, 2003, cuarta parte: “La ciudadanía democrática en los Estados multiétnicos”, cap.14: “La educación para la ciudadanía”, pp.342-343 e John Stuart Mill, Consideraciones sobre el gobierno representativo, Madrid, Alianza Editorial, 2001, p.56-58.

Por outra banda, o polo crítico, a ignorancia das virtudes cívicas ou, nunha versión máis moderada, a rebaixa no rango outorgado ás virtudes cívicas que, sen rexeitalas, deixa entrever sen embargo unha posta en dúbida das mesmas². Os “escépticos dos valores cívicos” confían na eficiencia dunha “maquinaria institucional” ben engraxada, auxiliada por un corpus legal capaz de funcionar cun “mínimo” de virtudes cívicas.

Esta tensión entre, por unha parte, a necesidade e/ou recoñecemento das virtudes cívicas e, por outra parte, o seu cuestionamento ou rebaixa, manifesta de forma axeitada o problemático estatus que posúen as virtudes cívicas no liberalismo e que se traduce nun dilema cuxa resolución pasa pola creación dunha «virtude limitada».

Chegados a este punto, a seguinte cuestión á que é necesario responder é: ¿cal é a causa do difícil encaixe das virtudes cívicas dentro do liberalismo?

III. Autonomía, pluralismo e neutralidade.

O complicado acomodo das virtudes cívicas dentro do liberalismo explícase en función das súas propias bases doutrinais; a íntima conexión entre autonomía, pluralismo e neutralidade do Estado coloca nunha situación comprometida o discurso sobre a cidadanía virtuosa. A posición hexemónica que ocupa o concepto de «autonomía», concebida principalmente como «non interferencia» ou «non intromisión», isto é, entendida como «liberdade negativa»³, deriva en lóxica e coherente defensa do pluralismo⁴. Nas altamente complexas sociedades contemporáneas existen distintos modos de vida resultado da coexistencia de diversas concepcións do ben (que, sendo racionais, son igualmente estimables e respetables). En consecuencia, o liberalismo postula a liberdade de cada individuo para levar a cabo o seu estilo de vida desexado, conforme á súa idea de «ben», sin ser interferido por outro individuo, grupo, a sociedade no seu conxunto ou o Estado.

Neste marco conceptual cobra tamén valor o concepto liberal – negativo – de «tolerancia»: respectar, aceptar, ou cando menos, non interferir nos xeitos de vivir dos individuos que derivan da pluralidade de crenzas existentes na sociedade. Así expresada, a tolerancia é unha virtude moi recomendable para os individuos que aspiran á convivencia, pero para o poder político convértese nun imperativo que esixe a neutralidade do

Estado. Deste modo, a secuencia «autonomía-pluralismo-tolerancia» complétase engadíndolle a «neutralidade»: o Estado neutral non debe tomar partido a favor de ningunha das diferentes (e, lembrese, igualmente estimables) concepcións do ben. O recoñecemento e a posta en valor do factum do pluralismo deriva nun compromiso coa «neutralidade axiolóxica» por parte do Estado⁵. O poder político, especialmente o executivo, debe manter unha xusta equidistancia (basada no respecto e a tolerancia) hacia as heteroxéneas formas de vida (boa) que coexisten na comunidade política, non privilexiando nen discriminando a unhas fronte a outras.

Esta neutralidade da que debe facer gala o Estado significa distanciarse tanto do paternalismo⁶ como do adoutramento estatal⁷. Así, o «Estado neutral» ubícase nas antípodas do «Estado-familia»⁸ que, conculcando a autonomía dos individuos para perseguir os seus proxectos vitais, tutela aos súbditos como se fosen incapaces de determinar motu proprio o seu ideal de existencia humana.

O resultado lóxico deste plantexamento netamente liberal é o receo (sobre todo, dos “ortodoxos”) ante as virtudes cívicas, en tanto que (consideran) promoven un determinado modelo de vida asentado nun compromiso firme coa esfera pública, é dicir, a (tan denostada) participación política en detrimento doutros (posibles) estilos de vida (máis desexados polos liberais), volcados no ámbito das actividades domésticas (familia) e/ou privadas (negocios) que delimitan o reino da liberdade negativa que é necesario protexer.

Estas aseveracións agudízanse moito máis ao referirse á promoción pública das virtudes cívicas a través das institucións educativas do Estado. As cautelas propias do liberalismo obrigan a encorsetar, na súa xusta medida, a marxe de manobra das autoridades educativas gubernamentais, vixiando que o Estado non asuma aquelas funcións educativas que sobrepassen as fronteiras do que lexítimamente lle corresponde, (en opinión de Stuart Mill, p.e., asegurar un acervo básico de habilidades e coñecementos que todo menor en idade escolar debe posuír, instando aos pais a proveelos de educación ou asumíndoa o Estado se os pais carecen dos recursos necesarios). Deste xeito, conforme tamén á teoría política liberal, no ámbito educativo o Estado non debe rebasar os seus límites, debe ser un «Estado

² Vid. Javier Peña, “El retorno de la virtud cívica”, p. 90, en Rubio Carracedo, J., Rosales, J.M. e Toscano Méndez, M. (eds.), *Contrastes: Revista Internacional de Filosofía, suplemento 8., Educar para la ciudadanía: Perspectivas ético-políticas*, Málaga, Universidad de Málaga, 2003, pp.81-105.

³ Vid. Isaiah Berlin, Cuatro ensayos sobre la libertad, “Dos conceptos de libertad”, *La idea de libertad “negativa”*, Madrid, Alianza Editorial, 2004, p.220

⁴ Vid. John Stuart Mill, Sobre la libertad, Madrid, Alianza Editorial, 2001, pp.72 y 143.

⁵ Vid. John Rawls, El liberalismo político, Barcelona, Crítica, 2004, pp. 226-227.

⁶ Vid. Inmanuel Kant, Teoría y práctica, Madrid, Tecnos, 2000, pp. 27-28.

⁷ Stuart Mill utiliza a expresión “despotismo sobre o espírito”, *vid. op.cit.* en nota 4, p. 194. Recomendo a lectura das páxinas inmediatamente anteriores e posteriores a esta cita nas que o autor trata do papel que lle corresponde ao Estado en relación coa educación e dos límites da intervención estatal en materia educativa.

⁸ Vid. Amy Gutman en La educación democrática, Barcelona, Paidós, 2006, pp.41-47.

mínimo»; ten que evitar promover calquera concepción particular do ben, mantendo a súa equidistante neutralidade respecto de todas elas.

Dadas estas premisas, o reto dos liberais estriba en atopar unha saída ao dilema «necesidade – desconfianza» en relación coas virtudes cívicas: ¿como achar a maneira de contar co apoio das virtudes públicas para afianzar o orde liberal, sen que iso implique caer nun tipo de Estado que conculque os principios básicos da liberdade negativa e do pluralismo?

IV. O alcance das virtudes cívicas no liberalismo.

A resolución da tensión «aceptación – cuestionamento» das virtudes no liberalismo pasa por diferentes posicionamentos que manifestan os múltiples graos que adopta o compromiso liberal coa promoción pública da virtude e, por ende, coa formación política dos cidadáns. A modo de síntese, pódense discernir as seguintes posturas, que, en ocasións, dependendo dos autores, poden solaparse:

1. O rexeitamento expreso dunha educación moral ou política da cidadanía auspiciada polas institucións escolares do Estado que, sen embargo, non é óbice para recoñecer a importancia que posúen os valores e as virtudes para a formación integral das persoas, pero éstas deben adquirirse no contexto das institucións e asociacións voluntarias da sociedade civil; deste xeito, salvagárdase a liberdade dos pais de educar aos seus fillos conforme ás súas crenzas evitando ao mesmo tempo que o Estado exerza de correa de transmisión ideolóxica. Son varias as obxeccións que plantexa esta postura⁹: en primeiro termo, ¿cabe considerar «virtudes cívicas» senso estricto ás adquiridas no seo da familia ou da comunidade relixiosa? Por outra parte, ¿é posible que algunhas entidades asociativas da sociedade civil promocionen valores contrarios aos liberais, por exemplo, opostos á autonomía ou á igualdade?. En consecuencia, abandonar a responsabilidade da formación política da cidadanía nas virtudes públicas en mans da sociedade civil non asegura o éxito de tal empresa. Conscientes deste problema, algúns teóricos liberais aceptan que o Estado se encargue, a través da institución escolar, da instrución política dos futuros cidadáns, pero, como veremos a continuación, tomando as debidas precaucións.
2. A admisión no currículo escolar dunha asignatura (ou contido transversal) encargada do estudo dos dereitos e deberes dos cidadáns recollidos na Carta Magna e das principais institucións do Estado. Segundo as diversas formulacións desta postura, tal

estudo pódese extender á explicación da base normativa que motiva (e lexítima) o ordenamento legal e institucional da democracia liberal, e tamén o cultivo dalgunhas destrezas elementais (p.e., a lectura, a escritura e o cálculo)¹⁰.

Este posicionamento recibe o calificativo de «minimalismo cívico»¹¹ por fixar os requisitos educativos mínimos que son imprescindibles para o sostemento da democracia liberal. Este mínimo é, á súa vez, paradóxicamente, un máximo que marca o límite que o Estado non pode rebasar ao determinar os contidos da formación cívica dos escolares. Deste xeito, a preocupación liberal polo perigo dunha posible manipulación ideolóxica perpetuada desde o poder político constitúe a motivación principal que reduce a educación cívica uns contidos básicos que se supoñen asumibles por todos¹². Ir máis alá destes mínimos implicaría correr o riesgo de caer no adoutramento político por parte do goberno de turno, invadindo desta forma a liberdade dos pais de elixir a formación moral que desexan para os seus fillos.

Os críticos desta variante da “educación cívica liberal” insisten no excesivo minimalismo da súa proposta, a todas luces insuficiente para formar cidadáns para a democracia¹³.

Son as carencias desta “posición mínima” en relación coa educación cívica as que motivan o seguinte plantexamento:

3. O estudo dos aspectos constitucionais e institucionais do Estado debe ir acompañado do cultivo das habilidades necesarias para desenvolverse no marco xurídico-político da democracia liberal.

Estas consideracións que poden ser, de entrada, valiosas, acaban diluíndose ao examinar máis de preto o listado de capacidades ou competencias que manexan algúns autores liberais, reacios a utilizar o termo «virtudes». Como sinalan algúns críticos¹⁴, trátase de “habilidades sociais” precisas para a interacción social e, especialmente, para o éxito económico no mercado. Estrictamente falando, non son “virtudes políticas”, e cando se aproximan á política, deixan de seren virtudes, ao imbuirse de consideracións netamente pragmáticas, alonxadas do honesto interés polo ben común.

⁹ Kymlicka, *op.cit.* en nota 1, cap.14: “La educación para la ciudadanía”, pp. 353-355.

¹⁰ Vid. Pablo Da Silveira, “Educación cívica: tres paradigmas alternativos”, en Rubio Carracedo, J., Rosales, J.M. y Toscano Méndez, M. (eds.), *Contrastes: Revista Internacional de Filosofía, suplemento 8; Educar para la ciudadanía: Perspectivas ético-políticas*, Málaga, 2003, pp. 147-162.

¹¹ Vid. Amy Guttmann, *op.cit.* en nota 10, epílogo: “El minimalismo cívico: ¿una alternativa a la educación democrática?”, p. 358.

¹² *Ibidem*, p.361.

¹³ Vid. *ibidem*, p.364.

¹⁴ Vid. J. Peña, art.cit. en *op.cit.* en nota 2, p. 95.

Sen embargo, outros pensadores liberais non teñen reparos á hora de falar de «virtudes cívicas», deducidas a partir dos valores liberais de autonomía, tolerancia e xustiza; así por exemplo, o espírito público, un certo sentido da xustiza, a civilidade, un sentimento compartido de solidariedade ou lealdade¹⁵. A nómina de virtudes liberais, en consoancia coa reivindicación de liberdade negativa, encumia a capacidade do individuo, en tanto que dotado de razón e libre albedrío, para perseguir os seus fins vitais, ao tempo que mantén o debido respecto polos demais membros da sociedade que, posuidores como son tamén de xuízo e vontade propia, tratan de materializar o seu ideal de vida, namentres procuran o ben común guiados por uns criterios – intersubxectivos – de xustiza. Deste xeito, nalgúns autores, as virtudes cívicas liberais acadan a categoría de «virtudes (explícitamente) políticas»¹⁶.

Esta última reflexión resulta aproveitable como transición cara o seguinte punto por dúas razóns:

Primeira; resulta chamativo o silencio de moitos pensadores liberais respecto da participación política. Precisamente este esquecemento da participación cidadá na vida pública da comunidade política pretende ser corrixido polo último posicionamiento en relación coa educación cívica que pasarei a expoñer a continuación.

Segunda; a apoloxía liberal da participación política – casi sempre moi coitada – corre parella á preocupación por distanciarse do que eles denominan o «Estado perfeccionista» ou «Estado ético».

4. Son cada vez máis os pensadores liberais que estiman o valor da participación política, alentando o tomar parte na cousa común (*res publica*) como un exercicio de cidadanía responsable. A participación política adquire o estatus de virtude cívica reclamada polos liberais, na medida en que éstos toman conciencia de que constitúe un requisito *sine qua non* para a defensa e fortalecemento de ordenamento liberal: as institucións e leis, por sí mesmas, sen contar co activo respaldo dos cidadáns, non aseguran o éxito da democracia liberal, pero esta reivindicación da participación política tamén está suxeita a matizacións; comézase recoñecendo que a participación política é unha virtude moito máis esixente que as virtudes liberais (de tolerancia e respecto, por exemplo), para seguidamente denunciar a deriva anti-liberal dos neo-republicanismos contemporáneos, precisamente, por defender a participación dos cidadáns máis alá duns límites considerados razoables para os liberais.

Éstes non aceptan que a vida humana (máis auténtica sexa a vida política; con outras palabras: non admiten que a participación política constituía un *modus vivendi* privilexiado por ser a manifestación dunha disposición humana esencial, para máis sinais, elevada a rango de categoría antropolóxica fundamental¹⁷.

Mediante argumentos deste calibre¹⁸, os liberais marcan as distancias respecto daquelas versións fortes do republicanismo que valoran a participación política en tanto que constitúe unha *praxis* específica na que cristaliza o rasgo definitorio da condición humana.

Pero afirmar que a participación política é consustancial á natureza humana implicaría, asimesmo, considerar que existe un concreto ideal de «vida boa» que se materializa cada vez que o individuo se encarna en animal político. Esta hipóstase da participación política bate frontalmente co valor liberal do pluralismo; se ben é certo que existen cidadáns comprometidos políticamente, outros, en cambio, non ansían participar nos asuntos públicos, ao centraren as súas metas noutros ámbitos: familia, arte, relixión, etc., polo que resulta inverosímil ensalzar a participación política como ideal de boa vida para tódalas persoas¹⁹. Chegados a este punto, as obxeccións dos liberais alcanzan o seu clímax ao acusar ao «republicanismo de corte aristotélico» ou «humanismo cívico» de ser o portavoz do «Estado ético», aquél que, a diferenza do «Estado neutral» fomenta unha particular, e sesgada, concepción do ben: a vida política do (bo) cidadán activo como modelo de boa vida *versus* a moralmente recriminable existencia de aqueles (malos) cidadáns que centran o seu interese no ámbito privado; tal compromiso moral por parte do Estado significa, ademais, disolver a tradicional separación liberal entre dereito (xustiza) e moral (ben)²⁰.

Así pois, en opinión dos autores liberais, as vertentes máis potentes do republicanismo desembocan en plantexamentos abertamente antiliberais (e moi próximos ao comunitarismo) ao postular unha inadmisíbel interferencia na liberdade negativa, a quebra do pluralismo e a ruptura da neutralidade do Estado.

¹⁷ “(...) la participación en la política democrática se entiende como el *locus* privilegiado de la vida buena”, *ibidem*, p. 240.

¹⁸ *Vid.* W. Kymlicka, *op.cit.* en nota 1, p.347 (continuación da súa nota 6 a pé de páxina).

¹⁹ “Una democracia liberal debe respetar los diversos conceptos de la vida buena, y no debería obligar a las personas a adoptar un concepto de la vida buena que privilegiara la participación política como fuente de significado o de satisfacción.”, *ibidem*, p. 346.

²⁰ *Vid.* Alain Renaut, “Liberalismo, republicanismo y educación cívica”, p. 139, en Cortina, A. y Conill, J., (eds.), *Educación en la ciudadanía*, Valencia, Institución Alfons el Magnànim, 2001, pp. 123-142.

¹⁵ *Vid.* W. Kymlicka, *op.cit.*, cap. cit. en nota 11, pp. 344-345.

¹⁶ *Vid.* J. Rawls, *op.cit.* en nota 6, p. 228.

V. Conclusión. ¿É a participación política unha virtude necesaria?

Resolver estes paradoxos ás que dá lugar o enfrontamento entre o liberalismo e o republicanismo é un dos retos máis importantes que ten ante si unha teoría normativa que pretenda lexitimar unha educación da cidadanía asentada na virtude da participación política. Por outra parte, os dilemas e as obxeccións anteriormente formulados desde o bando liberal son suficientemente complexos como para sermos extremadamente cautelosos nas propostas de solución; de tódolos xeitos, como hai que evitar tanto a prevención como a precipitación, será convinte extraer algunhas modestas conclusións da disputa en torno ás virtudes cívicas no liberalismo.

1. Máis alá da «virtude mínima»: as virtudes políticas.

É necesario ir máis alá dunha «concepción mínima das virtudes cívicas» consideradas como aquelas competencias ou habilidades que son necesarias para a convivencia en sociedade; é dicir, as virtudes do «civismo» ou da «civilidade», como aparecen frecuentemente recollidas na nomenclatura liberal.

Sen deixar de recoñecer a súa importancia, cabe a posibilidade de dar un paso máis: concebir as «virtudes cívicas», ante todo, como «virtudes políticas»; precisamente por falar de virtudes asociadas a un determinado réxime político, é polo que éstas adquiren o estatus de «políticas». Trátase, pois, de virtudes necesarias para o exercicio da cidadanía no marco dun determinado réxime político e, dado que ese réxime político é a democracia, falamos das virtudes políticas imprescindibles para a cidadanía democrática.

2. Máis alá da cidadanía formal: a cidadanía política.

A segunda conclusión conecta, precisamente, co asunto da cidadanía e da súa reformulación respecto dunha definición «débil», meramente formal (legal), típicamente liberal, que entende a cidadanía, principalmente, como suxeito de dereitos (sobre todo, civís) e, en menor medida, como suxeito de deberes; outorgarlle á cidadanía un sentido «forte» implica pensar ao cidadán como axente que actúa no ámbito político. Esta opción comporta o admitir a importancia decisiva que posúe a participación política como elemento intrínseco da cidadanía democrática; a participación política é unha virtude esencial, en tanto que se erixe en baluarte da democracia, sin a activa implicación dos cidadáns nos asuntos comúns, a democracia corre o risco de devaluarse. A saúde da sociedade democrática demanda cidadáns virtuosos e activos, que trascendan os reducidos marxes da cidadanía formal.

3. Máis alá da política como representación: a política

como participación.

A noción de «política» como participación resulta consustancial á propia definición da democracia e tamén á idea de liberdade que asociamos con ela: a liberdade exerceuse participando. Así, unha concepción democrática manexa un concepto de «política» moi diferente da teoría liberal ao soste que a política é acción, pero unha acción que entrana un *modus vivendi* cívico que impregna ao conxunto da sociedade; é no marco deste *modus vivendi democraticus* no que se lle devolve protagonismo aos cidadáns, onde cobra especial significado a resolución dos problemas mediante a participación directa dos afectados. Deste xeito, as férreas dicotomías do liberalismo: privado/público, vida boa/xustiza, moral/dereito, sociedade civil/Estado (onde cada concepto do par de opostos funciona a modo de compartimento estanco) perden o seu valor, ao tempo que se fan máis permeables. A política (liberal) atrapada na esfera estatal, dominio da «clase política», que goberna a base de legislar, traspassa, grazas ao pulo democrático, os estreitos límites do institucional, ampliando a cancha de «o político» (como espazo ou ámbito) e de «a política» (como actividade ou exercicio). O Estado non esgota o terreo de xogo da política, participar non significa, nen preferentemente, nen exclusivamente, intervir nas institucións (política formal); ábrese, polo tanto, un campo de acción máis extenso (política informal) para a participación dos cidadáns nos problemas que a todos interesan.

4. Máis alá do «Estado neutral»: o Estado democrático.

As virtudes democráticas, entre elas, a participación política, resultan compatibles cos valores da autonomía e do pluralismo; cabe incluso forzar a tese: só a activa intervención dos cidadáns nos asuntos da comunidade política parece garantir a liberdade individual para desenrolar o desexado estilo de vida. O Estado democrático que promove as virtudes (e os valores) da democracia non é, evidentemente, un «Estado neutral» (ao modo liberal), xa que asume un compromiso público cos valores e as virtudes propias da democracia. Por exemplo, tratando de educar na escola aos futuros cidadáns para a súa vindeira incorporación á sociedade democrática. Pero non sendo o Estado democrático un «Estado neutral», tampouco é un «Estado ético», xa que, aínda que a participación política exprese o *modus vivendi* propio dun *homo democraticus*, non se exclúen outros estilos de vida, máis ben ao contrario, é un ordenamento democrático que fomenta o ideal de cidadanía activa, o que fai posible e asegura, de modo máis firme, a autonomía e o pluralismo.

O ENSINO DA FILOSOFÍA: ALGÚNS MOTIVOS POLOS QUE NON SE ESTÁ A FORMAR A NOVOS INVESTIGADORES E INVESTIGADORAS*

Oscar Horta

Facultade de Filosofía, USC
Oscar.Horta@usc.es

¿Cal é a finalidade do ensino da filosofía a nivel universitario? É posíbel que teña varias, mais diríase en calquer caso que cando menos un deles debería ser o de formar a novos investigadores e investigadoras na cuestión (noutros palabras, a novos filósofos e filósofas). Aquí presentarei algunhas razóns que levan a concluir que tal finalidade non está a ser cumprida nos centros de ensino do noso contexto (podemos falar, de xeito xeralizado, da situación no estado español, aínda que a situación que exporei dáse tamén noutros lugares). Así mesmo, sosterei que isto terá outras consecuencias negativas que van alén desta. Por outra parte, hei de aclarar que aquí non entrarei a valorar outros obxectivos que cos actuais planos e programas se pode estar a procurar cumprir, nen se efectivamente estes son acadados ou non (o cal poida que sexa o caso).¹ Centrareime unicamente no fin ao que me teño referido arriba, que podemos considerar de importancia salientábel.

Desenvolverei o meu argumento como segue. Nos apartados 1 e 2 examinarei unhas competencias que sería necesario que o ensino en filosofía proporcionase para o fin indicado poder ser efectivamente conquerido. No apartado 3 indicarei que en moitos, se non na maioría dos casos, non se procura realmente ensinar estas competencias nas aulas. Asinalarei a continuación dúas consecuencias que isto ten. A primeira, á que me referirei no apartado 4, radica na perda de oportunidades suposta pola non aprendizaxe de cando menos algunhas destas competencias. A segunda conclusión, da que darei conta no apartado 5 (e na que farei, claro está, máis fincapé), constitúea o facto xa apuntado de que non se está a formar investigadores e investigadoras en filosofía a nivel dos estudos de licenciatura. Neste último apartado argumentarei que esta situación (i) non

* Trabajo realizado no marco do proxecto de investigación FFI2008-06414-C03-01/FISO.

¹ É interesante asinalar, porén, que cando menos a impresión que unha grande parte do estudantado ten é a de que o seu rol ao longo dos estudos de primeiro e segundo ciclo é a de adquirir uns certos coñecementos encol das contribucións realizadas polos pensadores considerados máis relevantes nunha serie de campos, e que a utilidade fundamental disto radica na formación de profesorado para o ensino secundario, ou en último termo, na conservación dos citados coñecementos.

é debida a unha ausencia de medios, (ii) vai conectada cunha visión xeral da formación en filosofía que se espalla alén das propias aulas, e (iii) ten perspectivas de continuar máis ou menos do mesmo xeito no futuro.

Competencias formais básicas para o estudo da filosofía

Unha formación en filosofía require o dominio dunha serie de competencias que van, certamente, alén da aprendizaxe memorística das ideas expostas por un ou outro pensador ou colectivo de pensadores. Estas inclúen as seguintes.

i) *Desenvolvemento das capacidades de lectura, comprensión e interpretación crítica dos textos filosóficos.*

a) Saber distinguir as temáticas relevantes tanto explícitas como subxacentes nun discurso, entendendo as problemáticas en cuestión e a súa relevancia.

b) Dominar a metodoloxía para o trato destes problemas, e, deste xeito, distinguir as posíbeis opcións ante estes e as razóns a prol de cada unha. Entender así, en cada caso, o sentido das solucións propostas en cada caso.

ii) *Desenvolvemento da capacidade de análise*

a) Ter a capacidade xa non de situar, senón tamén de avaliar os distintos posicionamentos teóricos.

b) Poder construír un discurso propio en base á comprensión das distintas problemáticas.

iii) *Dominar a presentación do propio discurso.*

a) Saber artellar a exposición de ideas, dominar á súa estruturación, resumo e exposición.

iv) *Desenvolvemento da capacidade de discusión crítica*

a) A partir das competencias arriba indicadas, adquirir as aptitudes para a discusión razoada crítica sobre as problemáticas en cuestións; saber aprender e ensinar nesta.

Competencias necesarias para a investigación en filosofía

Para alén das competencias básicas arriba indicadas (que serían precisas para unha formación en filosofía mesmo aínda para quen non se vaia adicar á investigación neste campo), outras son requeridas cando pasamos do estudo da filosofía ao traballo activo de investigación nesta (isto é, ao consistente na realización de contribucións propias). Brevemente, poderían considerarse as seguintes.

i) *Desenvolvemento dunha investigación*

a) Competencia á hora de planificar e organizar unha investigación, por reducido que sexa o alcance desta.

b) Competencia na búsqueda e manexo dos materiais bibliográficos.

ii) *Desenvolvemento da capacidade de composición de textos*

a) Coñecemento da linguaxe técnica adecuada.

b) Coñecemento dos distintos requisitos formais necesarios á hora de confeccionar un artigo filosófico (en particular, para o envío para a súa publicación).

iii) *Coñecemento dos xeitos de intercambio na investigación.*

i) Familiaridade co proceso para a publicación en revistas especializadas.

ii) Familiaridade co procedemento para a participación e discusión en reunións científicas, simposios, congresos, etc.

Ausencia no ensino da filosofía da formación nestas competencias

Considérase de xeito moi común que estas non son competencias que teñan que ser ensinadas polos profesores e profesoras de filosofía. Así, actualmente a formación que se da nestas é mínima, cando non inexistente. Coas excepcións pertinentes, a superación das distintas materias nos planos de estudo de filosofía non implica o seu dominio. O resultado é que a maioría dos licenciados e licenciadas en filosofía nas facultades do noso entorno rematan a súa carreira sen teren as devanditas competencias. Deste xeito, para estes licenciados e licenciadas o mundo das publicacións resulta, polo común, absolutamente alleo e descoñecido. Moitos e moitas, de facto, xamais consultan nengunha publicación periódica ao longo de toda a carreira. Mesmo aqueles que o fixeron descoñecen o seu funcionamento, e só teñen unha idea moi lonxana do papel que teñen. Nen saben de que forma levar adiante unha percura bibliográfica. Nen a maneira de traballar en reunións científicas, simposios, etc. Mesmo, na maior parte dos casos, ignoran o xeito no que se estrutura e redacta un artigo. (Non entro xa noutras cuestións que poderían ser así mesmo de interese, como, por exemplo, a planificación do currículo futuro que o investigador ou investigadora pode precisar ter, ou o desenvolvemento de proxectos de investigación). De facto, se saben facer algunha destas cousas –todas elas esenciais para traballar con seriedade na investigación– será debido a que o deron aprendido pola súa conta. O cal, por suposto, é algo que na maioría dos casos non sucede. Isto ten dúas consecuencias a salientar. Comentarei brevemente a continuación unha delas, para centrarme, seguidamente, en dar conta da segunda.

Perda de oportunidades fora do ámbito da filosofía

A primeira consecuencia destacábel do arriba dito ven dada polo do facto de que as competencias arriba indicadas non só son necesarias para o desenvolvemento da investigación en filosofía, senón tamén dunha utilidade nada desprezábel para outros propósitos. En primeiro lugar, por suposto, no plano persoal. Mais, por outra parte, tamén a nivel profesional. Certamente, isto non acontecerá no que respecta á formación acerca de como enviar unha comunicación a un congreso, mais si, por exemplo, no que atinxe á análise razoada ou á estruturación dun discurso (en particular, cabe apuntar que aptitudes como estas serán de grande utilidade para a análise estratéxica e a toma de decisións). Así as cousas, o escaso peso que a formación nestes aspectos ten a día de hoxe supón unha redución notábel do potencial que o ensino en filosofía podería ter a nivel profesional. No entanto, fálase das reducidas saídas profesionais da formación en filosofía.

Non se proporciona unha formación para investigar en filosofía

Por outra parte, o dito arriba é a razón pola que a día de hoxe, no noso entorno, no ensino en filosofía non se está propiamente a formar investigadores e investigadoras en filosofía. Isto non implica que non haxa alumnos e alumnas nos nosos centros de ensino que no futuro se convirían en investigadores en filosofía. O que acontece é que, como se indicou arriba, aqueles e aquelas que o fan adquiren a formación necesaria para isto doutro xeito. Deben facelo pola súa conta, ou, no mellor dos casos, coa orientación que lle poida dar a directora ou o director da súa investigación. Isto, supón un traballo extra que os investigadores formados noutros países non precisan, ao saíren xa dos estudos de licenciatura tendo estas competencias. De facto, é isto é o máis significativo de todo, *unha parte moi considerábel do noso alumnado descoñece en que consiste realmente investigar en filosofía.*

Esta é unha eiva moi importante para o desenvolvemento da produción científica en filosofía no noso contexto máis cercano. Por suposto, hai outros motivos que xogan tamén un rol moi destacado nisto. Resulta fulcral, sen dúbida, a situación laboral dos investigadores novos e novas (unha vez rematada a licenciatura), así como a dependencia do seu futuro da súa relación cos docentes funcionarios cos que traballan. Esta é unha cuestión da máxima relevancia. De ningún xeito o dito aquí pode ser lido en chave exculpadora de responsabilidades neste respecto. Agora, resulta contodo inegábel a influencia determinante que na situación na investigación ten a formación que se da no ensino da filosofía nun nivel anterior. (Ainda máis: por outra parte, cabería tamén indicar que esta ten, en último termo, causas comúns co factor que acabo de indicar, se ben aquí non as desenvolverei).

Unha eiva non dependente dos recursos dispoñíbeis

Un motivo polo que a situación presente é especialmente lamentábel radica no facto de que se deba a razóns que teñen que ver con actitudes máis que cos recursos dispoñíbeis. Considérese o seguinte. Ten sentido pensar que en certos campos de estudo a dispoñibilidade de medios materiais para a educación varíe de maneira significativa duns lugares a outros en función do presuposto do que caiba dispor para investir en investigación. A infraestrutura básica que necesita quen investiga en física pode ser moi considerábel. En filosofía, porén, non implica requerimentos desorbitados. A infraestrutura fundamental que se precisa para levar adiante unha investigación consiste realmente só en dúas cousas. En primeiro lugar, o acceso aos suficientes fondos bibliográficos, basicamente no que atinxe ás publicacións periódicas. Isto é algo que pode cubrir sen grandes problemas unha biblioteca cos recursos necesarios, en particular mediante o acceso electrónico. En segundo lugar, resultan necesarias as instalacións precisas para o intercambio crítico de ideas. Para isto é suficiente con dispor dun seminario e un proxector. Por suposto, pódese apuntar aquí unha excepción a isto, que é a que pode darse no caso dos e das que investiguen en historia da filosofía, que poden requirir tamén o acceso a textos orixinais. Así mesmo, quen queira investigar en campos que se topen en contacto con outras áreas (por exemplo, en filosofía da física) poderá verse beneficiado ou beneficiada de poder traballar con quen investigue nesas disciplinas. Contodo, estes non son factores realmente determinantes no nivel aquí considerado, o do estudo de primeiro e segundo ciclo. Neste, de xeito xeral, os requerimentos imprescindíbeis son os indicados. E nengún deles está realmente fora do noso alcance. Así as cousas, só cabe concluir que a razón pola que o xeito en que se ensina filosofía non contribúe ao desenvolvemento da nosa investigación en filosofía non consiste en último termo nunha ausencia de medios. Débese esencialmente á clase de mentalidade coa que se concibe a formación en filosofía, sobre a que pivota o traballo levado adiante a tal respecto.

Outras manifestacións do arriba indicado

O que é máis, tal mentalidade no que atinxe a formación en filosofía espállase alén das aulas a outros foros nos que a difusión desta poder ter lugar. Considérese o caso das distintas xornadas en filosofía que se organizan, sen ir máis lonxe, en territorio galego. Aquí continúa vixente un determinado xeito de entender o rol destas, segundo o cal é asumido que deben proporcionar ao público interesado o acceso ao beneficio proporcionado pola adquisición de determinados coñecementos, que á súa vez facilitan os conferenciantes. En consecuencia, búscanse ponentes de prestixio, cunha carreira xa suficientemente consagrada na investigación. Este é o modelo dos eventos de sona. Fica así de lado un paradigma distinto

a este respecto, que ven ser o propio do desenvolvemento da investigación. Segundo este, a dirección da aprendizaxe nestes eventos ha ser bidireccional. Así, á marxe da utilidade que a asistencia ás comunicacións poida ter para o público, os principais beneficiarios destas son os propios ponentes, que, ao receberen os comentarios críticos do público poden decatarse dos posíbeis erros nas súas contribucións, así como recibir ideas novas para o desenvolvemento destas. A imperancia do paradigma maximalista arriba comentado, en demérito deste outro punto de vista, ten un resultado claro: os investigadores e investigadoras non recoñecidos non dispoñen dun foro no que o someteren a discusión o seu traballo. Non se trata tanto de que non o poidan facer público (malia que isto tamén sería de interese) como de que non se poden beneficiar das posíbeis críticas da audiencia, fundamentais para poder mellorar ou corrixir os resultados das súas investigacións.

Escasas perspectivas de futuro

Non hai perspectivas de que se vaia dar un cambio notábel nesta situación nun futuro máis ou menos inmediato. Parece dubidoso que a incorporación de novas xeracións de profesores ao ensino poida supor un xiro neste sentido, por varias razóns. En primeiro lugar, debido ao facto de estes teren sido formados no modelo actualmente vixente. En segundo lugar, porque, dado o contexto actual, tal incorporación vai ser bastante reducida (o número de prazas no ensino non vai medrar). E en terceiro lugar, debido a que tal incorporación vai darse maioritariamente en condicións laborais que non van garantir a estabilidade, e que van facer depender os posto de traballo dos novos investigadores e investigadoras da relación que manteñan cos demais docentes, algo que non animará o ensaio de novos modelos de ensino. Hai así motivos para considerar que a situación presente vai continuar no futuro.

¿ERA ARISTÓTELES UN BO EDUCADOR?

A IMPORTANCIA DA FILOSOFÍA NATURAL NA EDUCACIÓN PARA LOGRAR UN COÑECEMENTO MENOS ANTROPOCÉNTRICO DO MUNDO ANIMAL

Fco. Javier Irisarri Vazquez

waytaker@yahoo.es

Dende Aristóteles ensinouse que o home distinguíase dos animais pola súa capacidade para usar a linguaxe, as ferramentas ou a política, todo o cal era propiciado pola súa principal calidade: a razón. Así naceu a idea de ser humano como animal racional, pois xa para os gregos foi doado apreciar que tiñan en común trazos cos demais seres animados que lles rodeaban, aínda que supuxeron que había unha serie de capacidades propias da súa especie que lle distinguían do resto de animais. Desta forma o estagirita estableceu unha antropocéntrica filosofía da natureza na que os seres vivos aparecían escalonados nunha xerarquía que ía dos máis imperfectos aos máis perfectos ou complexos, sendo o cume da súa clásica cadea mineral, vexetal e animal o home grego. Prexucio que defendeu nas suas moitas obras de botánica e zooloxía: “Nos seres atópanse diferenzas mínimas que colocan a tal ou cal animal por diante doutro, e cada vez aparecen máis dotados de vida e movemento. O mesmo sucede cos comportamentos vitais”¹.

Pero, coa aparición da moderna bioloxía e psicoloxía, caeron moitos destes prexucios sobre o comportamento animal. Abofé que isto non se debeu a que se dedicasen a elas individuos máis capaces que o antigo macedonio, senón a un cambio na concepción das mesmas que tivo lugar a finais do século XIX e que as revolucionou para sempre. Esta nova perspectiva non foi outra que a de estudar os seres vivos non só desde o punto de vista da súa morfoloxía, senón tamén do seu comportamento. Isto permitiu a moitos naturalistas darse conta de aspectos que doutra forma nunca serían estudados.

Deste xeito xa non só chegaba con analizar as partes dunha pata ou unha mandíbula, agora tratábase de ver para que servían estas. Claro que para iso era necesario estudar a vida diaria do animal no seu estado natural. O que supuxo deixar de lado a investigación no acomodado laboratorio decimonónico para pasar ao engoroso e paciente traballo de campo. Isto aumentou enormemente o coñecemento sobre os seres vivos, completando o que antes únicamente coñecía de forma parcial. Así se descubriu que non só o home

usaba ferramentas diariamente para sobrevivir, senón que outras moitas especies (bastante diferentes entre si) tamén compartían semellante don. Algo que se manifestaba claramente nalgúns casos paradigmáticos, como o castor americano (*Castor fiber*) ou o da nutria mariña (*Hendyra lutris*).

Respecto do primeiro, de todos é sabido que constrúe grandes presas con ramas e barro, que vai apilando nos lugares estreitos dos regatos para encoralos. Así consegue crear unha lagoa coa profundidade necesaria para levantar no seu centro unha casa segura, feita tamén a base de ramas e lama. Debe recordarse que o castor non só extrae as ramas de árbores que corta el mesmo cos seus poderosos incisivos, senón que tamén as troza á medida que necesite para cada ocasión ou oco a taponar. Ademais de que as coloca adecuadamente coas súas patas dianteiras, do mesmo xeito que tamén fai co barro que necesite, ata nivelar perfectamente o dique para que sempre desaloxe a mesma cantidade de auga por toda a súa liña superior e así manter intacta o seu lago artificial.

Pero prefiro centrarme máis no caso da nutria mariña: simpático animal parecido á nutria de auga doce, pero un pouco máis peludo e corpulento. O interesante deste mamífero é que non só goza dunha succulenta dieta de marisco, senón que o recolle e parte cunha pedra que usa como utensilio para tal fin. Simplemente a nutria recolle unha rocha do fondo do mar coas súas patas dianteiras (dotadas con mans de hábiles dedos) e con ela golpea as orellas de mar ou erizos para separalos das rochas. Logo sobe á superficie co seu botín e instrumento e dáse a volta colocando a pedra sobre o seu peito. Acto seguido colle o marisco capturado coas súas dúas patas dianteiras e golpéao contra o canto rodado. Despois tan só quedalle recoller os anacos e comelos felizmente. Para axudarse nesta tarefa este tipo de nutria flota moi ben panza arriba e ademais a pel do seu peito é especialmente grosa para aguantar os golpes, o que lle permite realizar toda a operación cantas veces queira sen sufrir percance algún. A isto debe engadirse que moitas nutrias adoitan ter unha pedra preferida, que conservan todo o tempo que poden e ata recollen de novo do fondo se a perden. Aínda que outras adoitan cambiar de instrumento cada pouco tempo, pero sempre escollen un tipo de canto similar en tamaño e forma. No caso de que este non cumpra ben a súa función, non reparan en deixalo caer ao fondo e cambialo por outro.

O que si é común a todas as nutrias mariñas é que ensinan ás súas crías a recoller pedras do fondo do mar e a usalas para golpear. Algo que as mozas realizan compulsivamente como un xogo, golpeando de distintos xeitos con calquera cousa que recollan do chan mariño. Co tempo van perfeccionando a técnica, que alcanza o seu cume na idade adulta. Polo tanto, pode apreciarse que tal comportamento non é meramente instintivo, pois o van aprendendo e

¹ Aristóteles, “Libro VIII”, en Investigación sobre los animales, Madrid, Gredos, 1992, pp.413-414.

perfeccionando a través da experiencia individual. Cousa fácil de ver en como algunhas nutrias recolectan e abren mellor o marisco que outras con peor técnica. Aínda máis claros son os experimentos realizados polo acuario de Monterrey en California, onde se criaron varias nutrias mariñas illadas dos seus conxéneres salvaxes. Situación que permitiu comprobar que non só nin buscaban nin sabían usar pedras por si soas, senón que ata era moi difícil ensinarlles esta técnica unha vez que xa eran adultas.

A pesar do interesante deste último exemplo de ferramentas usadas por animais, non debe pensarse que esta capacidade é exclusiva dos mamíferos. De feito é no mundo das aves onde se dan máis casos de utilización de instrumentos. Para non entrar en complicacións, bastará citar tres casos que tamén son arquetípicos: o primeiro é o do alimoche (*Neophron percnopterus*), un pequeno voitre branco presente en boa parte de Euroasia e África. Pero só neste último continente é onde o noso paxaro usa utensilios. Isto é pola sinxela razón de que unicamente é alí onde hai ovos de avestruz. Aquí debe aclararse que estes ovos non só son os máis grandes de todas as aves, senón tamén os máis duros. Aínda por riba o noso esmirriado alimoche ten tanto o bico como as patas finos e pouco fortes. Así que é incapaz de acceder por si mesmo ao interior do colosal ovo. Para solucionalo colle co bico unha pedra do chan e arróxaa contra a súa grosa casca. Esta operación realízase as veces que sexa necesaria ata que abre algunha fenda no ovo o suficientemente grande como para meter o bico a través do mesmo e sorber a nutritiva yema.

O segundo caso é o do corvo de Nova Caledonia (*Corvus moneduloides*). Aínda que adestrado é capaz de manexar multitude de ferramentas que se lle proporcionen, para o caso centrarémolos máis no seu comportamento natural. Baste dicir que unha das súas ferramentas favoritas é a que se constrúe cunha folla cortada dun arbol, que enrola hábilmente co seu bico mentres a suxeita coas patas. Logo a colle con el e introdúcea nos distintos orificios da madeira ata que dá coa cámara dunha larva de insecto, que reacciona mordendo a ameaza. En canto nota isto, ao corvo non lle resta máis que sacar a folla do orificio co verme enganchado a ela e comelo tranquilamente. Algo que nunca podería facer só co seu enorme bico, incapaz de introducirse nas estreitas galerías das larvas².

Moi similar a este é o noso terceiro caso: o pinzón dos manglares (*Cactospiza heliobates*), un endemismo das illas Galápagos. Este pequeno paxaro é moi parecido ao gorrion común, tendo tamén o bico ancho e curto. Por isto mesmo non lle serve para nada se quere atrapar con el as suculentas larvas que hai no interior da cortiza das árbores. Así que o espabilado pinzón simplemente arrinca co bico unha espiña dun

cactus calquera. Logo úsase como arpón para introducilo polos orificios da madeira e pinchar os brandos vermes que haxa no seu interior. Acto final só lle queda sacalos ben trinchados e engulilos tranquilamente. Con todo, convén aclarar que o pinzón non só extrae espiñas de cactus ao azar, senón que logo as suxeita cunha pata e as curta coa boca ata conseguir a medida adecuada para podelas manexar con el sen problema.

Estes dous últimos casos son máis interesantes que o da nutria mariña ou o alimoche, pois se trata de animais que non só usan un obxecto sen máis como ferramenta, senón que o modifican para facelo máis efectivo. Algo que algúns defensores da vella doutrina do monopolio humano sobre a ferramenta esgrimiron como argumento defensivo da mesma, pois sostían que aínda que os animais utilizan obxectos para facer cousas, só o home modificáboas para un fin concreto. Pero como pode apreciarse isto demostrouse como falso non soamente polos dous exemplos anteriores, senón por outros moitos que agora comentaremos.

De todos os xeitos, antes quero facer fincapé noutro uso de obxectos coma se fosen instrumentos. Refírome á construción de vivendas, abofé que estas no caso de estar habitadas por animais denomínanse despectivamente cubil, niño, etc. Respecto das aves, xa non fai falta buscar extravagantes casos como o alimoche ou o corvo. Simplemente basta fixarse na gran cantidade de paxaros que fan os seus niños con materiais de todas clases. Os cales non só transportan e colocan dun xeito que non é ao azar, senón que ademais modifícanos en parte. Para iso pode falarse de calquera niño feito con ramas, que non é unha obra fatua, pois require a recolección e transporte das mesmas. Despois é preciso entrelazalas do xeito máis adecuado para que o niño sexa consistente. Para rematar queda forrar o interior con outra clase de materiais máis suave (pelos, herba, etc.) para que sexa confortable para os delicados pitos. Se esta clase de niño parécenos pouco elaborada, podemos elixir o dos paxaros tecedores. Unha gran familia de aves (a dos *Ploceidos*) onde todas as súas especies elaboran os seus niños a base de finas herbas, que van tecendo co bico ata conseguir unha cesta perfecta pendurada do extremo dunha rama. Certamente pode que chame máis a atención se o ave utiliza como ferramenta de construción o barro. Cousa habitual coa coñecida andoriña (*Hirundo rustica*), elegante paxariño que recolle barro de zonas húmidas co bico e logo constrúe con el o seu niño. Elabora así unha especie de recipiente cun pequeno orificio de entrada que pode verse apegado a calquera esquina dos edificios de moitos pobos do noso país.

Sen embargo a construción non é algo exclusivo de grandes animais, pois probablemente os casos máis curiosos danse nos insectos. Baste citar á vespa cazadora (*Cryptocheilus comparatus*), que excava unha pequena galería na terra para logo por nela o seu ovo

² O vídeo sobre este comportamento encontrase dispoñible na rede: <http://nestavista.com/2007/10/increible-descubrimiento-cuervos.html>

xunto con algún insecto que cazou para que lle sirva de alimento á larva cando naza. O máis interesante é que taponan a entrada da galería con pedras e terra para que esta sexa segura. Para logralo colle unha pequena pedra do chan coas súas mandíbulas e úsaa como martelo para apisoar a entrada con pequenos golpes e que así quede ben selada. Outra especie, a vespa alfarera (*Sceliphron destillatorium*), tamén constrúe a seu avispero con barro que recolle coa boca ao estilo andoriña. Despois dálle forma para elaborar as cámaras hexagonais do panal e sécao axitando as ás. Con todo, máis rechamante é aínda o caso da vespa común (*Pollistes gallicus*), que polo habitual da súa presenza adoita pasar desapercibido o meritorio do seu traballo. De todos é sabido que os seus niños están feitos de papel, algo que non parece asombrar demasiado a pesar do complicado proceso que supón elaborar esta ferramenta. Cousa fácil de apreciar cando un pensa como o ser humano tardou ata ben entrada a idade media para aprender a fabricalo. Así coma as aparatosas e contaminantes máquinas que se utilizan hoxe en día para a súa elaboración. Complexidade que a enxeñosa vespa solventa facilmente con só achegarse a unhas follas para recoller algo de masa vexetal e moela un intre coas súas mandíbulas, mesturándoa á súa vez con cuspe. Así obtén pulpa de papel, á que dá forma de hexágono mentres se mantén húmida. De maneira que cando estea seca xa ten todo un avispero construído con papel, material lixeiro e resistente ao mesmo tempo. Abofé que esta técnica alcanza a súa culminación con outro insecto, a térmita africana (*Macrotermes natalensis*), habitante dos altos termiteros que todos vimos algunha vez nalgunha película ou documental de África. Chegan a medir ata 8 metros de alto e están feitos de novo con simple pasta de papel. As térmitas elabóranas de xeito similar á vespa, aínda que nunha cantidade moito maior, pegando os miles de diminutos trocitos elaborados por cada unha co seu cuspe. O resultado final é unha inmensa estrutura formada por unha especie de cartón-pedra moi resistente cando seca.

Pero é preferible deixar atrás todos estes casos de construción, non só porque hai tantos como especies animais (pois case todas viven nalgún lugar que se constrúen con algún material para tal fin), senón porque é mellor centrarse no que pode denominarse o uso clásico da ferramenta. Por iso deixaremos de lado todo o que poida considerarse como material de obra (malia consideralo un tipo de útil) e concentraremonos no utensilio de uso específico. Así os puristas da ferramenta non poderán dicir que falo de cousas parecidas a un instrumento, pero que en realidade non o son.

Para seguir cos humildes insectos, falaremos das formigas, aínda que non dos seus elaborados formigueiros, senón dun tipo de obxectos que utilizan de forma explicitamente instrumental. Para iso deixaremos atrás varias especies que utilizan utensilios

clásicos tipo pedras ou ramitas, que collen do chan coas súas mandíbulas e logo usan para pegarllas a babosas que non poderían capturar doutra forma, pois só cando están cubertos dunha capa sólida poden atrapalos e despezalos sen quedarse pegadas a eles. Sen embargo podemos rizar o rizo e falar dun novo tipo de instrumento aínda non comentado: un ser vivo e xa non unha materia inerte. Neste caso referireime á formiga tecedora (*Oecophylla smaragdina*), a cal utiliza ás súas propias larvas como útil tubo de pegamento. O proceso é sinxelo: esta clase de formiga fai o seu formigueiro nas follas das árbores do sureste asiático. Para a súa construción cada formiga tecedora da colonia colle suavemente coas súas mandíbulas unha larva da súa propia especie, pois estas segregan con facilidade seda pegaxosa por un burato traseiro (capacidade que perden na idade adulta). Despois transportana ata as follas que necesiten pegar con outras e pásanas por enriba das mesmas para que boten seda sobre elas. Así tan só queda que outras formigas xunten as follas e cosan con esa seda bos fíos de unión. O resultado final é unha enorme bóla de follas entretrecidas que forman as galerías do formigueiro.

Neste punto vamos seguir na mesma liña instrumental, pero pasaremos do máis pequeno o máis grande, pois é de temer que ao final para o home o tamaño si importa. Así que poñeremos o exemplo do arroz (*Tursiops truncatus*). Cando esta especie non está reducida a presidio ou a traballos forzados de entretemento de turistas pouco escrupulosos, vaga libre polo mar e usa ferramentas. Non en balde está considerado o animal máis intelixente do planeta despois do ser humano, sentímolo polo chimpancé, pero vai detrás do delfín na lista aínda que a algún antropocentrista asómbrelle. Dabondo é coñecida a capacidade do arroz de manexar toda clase de utensilios cando está escravizado como pallaso de circo e adícase a enriquecer a donos de delfinarios, pero mellor centraremonos en tres das súas ferramentas naturais. A máis recentemente descuberta é o uso de esponxas mariñas, que non deixan de ser outro ser vivo. Arríncanas do fondo mariño coa boca e cubren con elas o fociño. Así poden revolver con el ben protexido os fondos pedregosos en busca de comida. Desta forma non se fan dano e poden acceder a lugares antes vedados para eles. Outro exemplo de ferramenta vivente son os peixes ou animais que pesquen, os cales en moitas ocasións usan como xoguetes arroxándoos ao aire e volvéndoos a coller innumerables veces ata que se cansan e devóranos. Forma de xogo moi similar ao que realizan coas súas propias burbullas baixo o auga, coas que en ocasións forman grandes aros onde meten o fociño ou deixan flotar ata a superficie mentres os seguen. Estes dous últimos comportamentos non parecen ter máis finalidade práctica que a do mero divertimento, pero, tendo en conta as enerxías e medios que os humanos gastamos nisto mesmo, ben merece supoñer que é un fin tan

excelso como satisfacer calquera outra necesidade básica. Debe aclararse que todos estes comportamentos non son instintivos como no caso das aves ou insectos, senón que se aprenden gracias a educación materna. Algo doado de comprobar porque non se dan en todos os arroazes, senón só en poboacións concretas con nais que aprenderon a facelo e despois ensinárono ás súas fillas (convén recordar que as mandas de arroazes son matriarcales).

Para terminar coa galería de ferramentas animais debemos falar dun último grupo: os grandes simios africanos. En particular dos chimpancés e dos gorilas. Son os derradeiros porque normalmente sempre adoita comezarse por eles á hora de tratar destes temas, o que supón esquecer outros moitos seres que tamén usan instrumentos pero que fisicamente se nos asemellan moito menos. Claro que tralo anteriormente exposto, agora xa é bo momento para falar do rei do bricolaxe. Referímonos ao chimpancé (*Pan troglodytes*) evidentemente, pois aínda que en cativeiro tanto estes como os gorilas (*Gorilla gorilla*) aprenden a utilizar múltiples ferramentas, na natureza o chimpancé é quen máis usa esta capacidade. Cousa que pode apreciarse con algúns dos seus utensilios máis coñecidos. O primeiro a sinalar é o célebre palito co que caza térmites. O proceso consiste en coller unha póla fina calquera dunha árbore. Logo córtase a unha medida manexable e límpase de follas ata deixar unha varinha lisa. Tan só queda que o noso mono introduzaa polo burato de entrada ou saída dun termitero, pois cando as térmites vense ameazadas, reaccionan mordendo con saña á ameaza. Así que o chimpancé retira o palito cheo de ricas térmites enganchadas a el coma se dun pincho moruno tratábase. Despois só lle queda comelas e repetir a operación ata fartarse. Outro instrumento curioso usado polo chimpancé é o cascanoces, xa que lle encantan as noces silvestres, pero non é capaz de abrilas por si só. Así que colle varias, colócaas sobre unha pedra ou raíz que actúa a modo de base e golpéaaas cunha póla grosa que suxeita firmemente coas dúas mans. Claro que o chimpancé tamén usa paos ou pedras para escorrentar a depredadores ou grupos contrarios arroxándoos contra eles. Unha ferramenta menos violenta é a que fabrica cun feixe de follas que usa a modo de esponxa. Simplemente primeiro arríncaas e as mastica un pouco para facer un amaxillo, que posteriormente introduce nos ocos das árbores que aínda teñen auga na época seca e que son demasiado estreitos para meter a boca para beber. Unha vez dentro, extrae a súa empapada esponxa vexetal e a espreme sobre a súa boca aberta. Así consegue un bo chorro de auga as veces que o necesite.

En todos estes casos non estamos ante ningún comportamento instintivo, pois tan só dáse en grupos illados nos que os proxenitores ensínano aos seus fillos. Así que, como sucedía co arroaz ou a nutria mariña, estes comportamentos apréndense pola experiencia

persoal, é dicir, grazas á educación recibida, xa sexa por copiar a outros individuos como por ensaio propio. Proba disto é que os chimpancés novos elaboran palitos cazatérmites ou cascanoces moito menos sofisticados e efectivos que os dos adultos. De nacer xa programados para facelos, sairíanlles perfectos á primeira, como sucede coas aves ou os insectos.

Respecto ao gorila, pero non deixalo como torpe tamén é xusto aclarar que usa algún instrumento, aínda que menos elaborados cos anteriores. Unha destas ferramentas é un rudimentario pao que usa a modo de culler para remexer vexetais e levalos á boca. A outra foi observada máis recentemente e causou certa expectación mediática. Trátase da famosa póla que unha femia de gorila usaba para medir a profundidade do auga antes de meterse dentro dela. De novo en ambos casos atopámonos ante comportamentos de grupos illados que se aprenden por ensinanza materna, non dun instinto propio de todos os gorilas.

Malia o interesante destes exemplos, a máis espectacular ferramenta que ambas especies de simios usaron é a que se lles ensinou en cativeiro. Referímonos á linguaxe, pois é ben coñecido o caso do chimpancé Washoe e a gorila Koko que aprenderon a utilizar a linguaxe por signos americano, comunicándose con el tan ben coma un neno de cinco anos. A mellor demostración de que non se trataba de meros monos de feira amaestrados é que construían frases novas e ata falaban por signos cando xogaban cos seus monecos sen que ninguén aparentemente observáeseos. Sen embargo, esta capacidade non naceu neles por arte de maxia, senón que debía existir xa na natureza. Algo doado de ver en como estes animais comunicáanse uns con outros gestualmente en moitas ocasións, aínda que non sexa xustamente coa linguaxe dos sordomudos americano.

Pero máis aló dos casos arquetípicos e de especulacións sobre a orixe do uso da ferramenta, o principal a sinalar con tanto exemplo de instrumento animal é que a calidade de ser un “manitas” non só non é exclusivamente humana, senón que nin sequera é patrimonio dunhas poucas especies. Polo tanto, é un fenómeno moito máis común na *natura* do que se cría antigamente. Así que, dende logo, non é o que nos separa dos animais non humanos. A menos que queiramos diferenciarnos polo tipo de utensilios que utilizamos, aínda que xa expusese que cada animal tamén os usa moi distintos dos doutras especies e non por iso considérase que un tipo concreto de instrumento dálle a unha especie un carácter superior ou único. Esta é a principal idea que debe ensinar unha filosofía da natureza máis aberta e menos antropocéntrica ca clásica, pois só con ela se consegue un tipo de educación crítica que cuestione os prexuciosos dogmas herdados, permitindo así ver con novos ollos todo o que a natureza aínda podenos ensinar.

A NECESIDADE DE EDUCAR A TRAVÉS DO CINE: MOHSEN MAKHMALBAF.

Bibliografía:

- Aristóteles, *Investigación sobre los animales*, Madrid, Gredos, 1992.
- *Acerca de la generación y la corrupción; Tratados breves de historia natural*, Madrid, Gredos, 1987.
- *Compendio de toda la filosofía natural de Aristoteles*, Madrid, Cieza, 1967.
- *Partes de los animales; Marcha de los animales; Movimiento de los animales*, Madrid, Gredos, 2000.
- Arsuaga, J.L. y Martínez, I., *La especie elegida*. Madrid, Ediciones Temas de hoy, 2001.
- Durrell, G., *Animales en general*. Madrid, Alianza Editorial, 1994.
- Foust, R., *Primos hermanos. Lo que me han enseñado los chimpancés acerca de la condición humana*. Barcelona, Ediciones B, 1999.
- Monge-Nájera, J., *Biología General*, Santiago de Chile, EUNED, 1990.
- Páginas web: <http://nestavista.com/2007/10/increible-descubrimiento-cuervos.html>

Beatriz Leal Riesco

Universidade de Salamanca

“Primeiro foi Alí, o asceta permanente. Despois Guevara, o rebelde permanente (constante). Máis tarde Einstein, Cristo e Buda. Pero agora mesmo os meus heroes son os nenos pequenos, sobre todo ata que chegan ao primeiro curso –exactamente antes de que empecemos a educalos-. Os nenos son as verdadeiras criaturas do momento. No teñen tempo para un odio prolongado, e necesitan razóns moi modestas para a felicidade.”

Mohsen Makhmalbaf ao preguntarlle sobre os seus heroes.¹

Cando nunha conversación con Hamid Dabashi, amigo e profesor na Universidade de Nova York, o director de cine iraniano Mohsen Makhmalbaf fala dos nenos nestes termos non está incorrendo en contradición ningunha en relación ao seu cine. Se ben unha lectura simplista podería facernos pensar que se está a referir ao poder “perverso” da educación, cobizando unha orixinaria situación de pretendida e ideal “virxindade”, o seu cine e a súa actuación cotiá, máis aló da mera práctica artística, sitúanse nas antípodas desta idea. A preocupación que xa desde moi curta idade ten de educar os seus contemporáneos acompañouno nos distintos proxectos nos que se foi implicando afastándose do director-tipo situado nos circuítos comerciais e preocupado polo mero entretemento ou pola experimentación formal escasa en contido. Se algo caracteriza a Mohsen Makhmalbaf (Teherán, 1957) é a súa capacidade de estar en continua reflexión e cuestionamento, de seguir a buscar solucións aos problemas que o rodean e dos que é parte, servíndose dos distintos medios ao seu alcance e dándolle unha importancia fundamental á poesía. Tal e como dicía Platón “é necesario expulsar aos poetas da República polo perigosos que poden chegar a ser”... E esta afirmación está totalmente vixente no Irán, onde a tradición outorga á palabra poética un papel fundamental nas vidas dos seus habitantes e é nela onde se reúnen sabedoría popular e crítica social, investigación artística e reflexión persoal, diversas correntes filosóficas e humanismo contemporáneo. A metáfora do poder que Platón (sabiamente) outorga aos poetas faise son e forma na cantidade de poemas que, unha poboación moi nova hoxe en día no Irán, é capaz de recitar, aínda cando nos últimos anos o cine tomou

¹ DABASHI, A. Makhmalbaf at Large. The Making of a Rebel Filmmaker. London-New York: I. B. Tauris, 2008. Páx. xxx.

a dianteira situándose como a arte maioritaria². Pero borrar nun amén o papel que a poesía tivo durante séculos é imposible e a todas luces insensato como se ve, dun xeito moi especial, no cine iraniano desde que se embarcou nun proxecto na actualidade recoñecible en todo o mundo.

Por iso, seguindo o fío da presenza da poesía na vida diaria iraniana e centrándonos na relación especial que ten co cine, resulta obrigado lembrar a Forugh Farrokhzad (Teherán, 1935-1967), poetisa fundamental e directora de cine, cuxa vida vimos tristemente truncada nun accidente de tráfico cando aínda era moi nova. Non obstante, malia a súa breve incursión na sétima arte, foi unha das pioneiras na maneira de facer un cine distinto no Irán, abrindo un camiño que se seguiu transitando ata os nosos días e que se encadra no que se coñece na actualidade como “cine iraniano” e que chega, vía festivais, ás nosas pantallas. Non é casual que a súa única curtametraxe, un ensaio poético-documental, sexa fortemente social. Titulado *The House is Black* (1962) e ambientado nunha leprosería nas aforas de Tabriz, nos 22 minutos que dura, compón, servíndose dunha combinación significativa de palabras, imaxes e sons un dramaticamente belo e á par realista cadro poético-sonoro da terrible realidade destes desherdados. Makhmalbaf está a se situar na súa estela e recoñece que é “a película iraniana que máis influíu no cine contemporáneo iraniano”³ e isto “aínda que Forugh endexamais foi a unha escola de cine”⁴. Máis aló das súas palabras, ao acercámonos ás súas películas vemos como segue a tendencia iniciada por Forugh narrando historias que teñen un forte compoñente social (por esta razón foron variando ao longo dos anos dependendo da situación social existente) e experimentando con curiosidade e detención no aspecto poético do medio.

Analizando (se ben terá que ser por enriba) as súas etapas cinematográficas, vemos como houbo cambios profundos ao ir variando a súa maneira de entender o cine: nas súas primeiras obras fai uso do cine case como “adoutramento” pois está ocupado en dar a coñecer unha verdade que cría única ao inicio da Revolución Islámica. Posteriormente pasa a prestar especial atención á terrible realidade social cunha mirada máis aberta e comprensiva, onde xa se mesturan momentos de gran dureza nos que a crítica ao sistema, un certo descontento e o recoñecemento de que non existe unha soa e unívoca verdade vanse abrindo paso, ao tempo que a linguaxe se despoxa da

excesiva carga de significado que previamente tiña. A estas películas seguiránlles estudos sobre o medio en si (sobre a historia do cine no Irán en *Érase unha vez o cine* (1992), a realidade dun dos seus principais protagonistas en *O actor* (1993) ou a potencialidade do cambio (“salto”) social do cine e a necesidade de ser sinceros e fuxir das potencialidades de manipulación desta linguaxe en *Salaam Cinema* (1995). Máis adiante métese a fondo co fin de acadar as potencialidades máximas da escritura cinematográfica que se despoxa entón do narrativo para centrarse en toda a forza do poético. É no marabilloso primeiro intento que supón o relato “autobiográfico” *Un momento de inocencia* (1996) onde a poesía se fai cine ao “reactuar” como “oxalá” fora ese “acto terrorista” de adolescencia que o levou ao cárcere, situándonos e situándose desde un presente no que os protagonistas de entón se (re)encontran para chegar a un final máis humano e humanizado. Grazas ás ensinanzas que o tempo e as experiencias lles ofreceron aos protagonistas desta película, Makhmalbaf consegue levar a linguaxe poética da realidade a una cota única non vista antes no seu cine, a pesar de que xa atopabamos mostras notables deste intento de empregar cada vez o aspecto poético do cine en obras como *O ciclista* (1987) ou *O matrimonio dos benditos* (1989), por no falar do belísimo poema visual que compón *Gabbeh* (1996) onde se entretecen nun precioso tapiz (“gabbeh”) as distintas capas que compoñen o universo emocional feminino dunha moza-anciá que nos ofrece a súa historia de amor nómade cunha forte carga evocadora desde as febras da súa máis preciada posesión. As últimas realizacións do director iraniano son a coñecida *Kandabar* (2001), *Sexo e filosofía* (2005) e *O grito das formigas* (2006) as cales se adentran noutras realidades (a afgã e a india) e ofrecen unha mirada nova onde Makhmalbaf trata de aproximarse a aspectos que antes non lle preocuparan. Son estes as complicadas e diversas relacións home-muller ou a necesidade de todo ser humano de encontrar un sentido/unha verdade no mundo e a súa busca infrutuosa no momento no que este obxectivo nos impide ver o bosque que é a realidade cotiá. Para trasladar estas ideas á pantalla servese cada vez máis da capacidade poética do cine, investigando en cada plano e en cada escena e dialogando co medio, coma se cada película fose un poema por escribir e cada plano ou escena unha palabra ou un verso que, cargados de significado por todos os que lle precederon, sexan conscientes do seu papel nun relato oral que se voltou imaxe grazas ao cine. En Irán, onde a poesía era vehículo de comunicación, aprendizaxe e reflexión, o cine colleu o relevo e faino bebendo desta poderosa fonte con plena conciencia de seguir a autores como Sohrab Sepehri o Akhavan Zales en obras como as con presa citadas.

O recoñecemento que Makhmalbaf concede á poetisa Forugh ten, ademais, outra vertente, en canto que é un home que, criado entre súa nai, súa tía e súa avoa, prestou ao longo da súa vida a debida atención ás

² “Durante os anos 80 e 90 o cine emerge como a única produción cultural socialmente relevante, unha función case exclusiva da poesía nas décadas anteriores á Revolución Islámica”. En DABASHI, A. Makhmalbaf at Large. *The Making of a Rebel Filmmaker*. London-New York: I. B. Tauris, 2008. Páx. 13.

³ Non só Makhmalbaf senón que outros moitos directores e críticos de cine iraníes recoñecen o papel precursor desta muller e da súa obra pioneira para o cine iraní posterior.

⁴ MAKHMALBAF, M. “Makhmalbaf Film House”, *The Day I Became a Woman* (ed. bilingüe do guión: inglés-farsi), traducido ao inglés por Babak Mozaffari. Tehran: Rowzaneh Kar, 2000. Páx. 5.

mulleres (lembramos que aínda que resulte duro escribir isto, non foi nin é habitual que estas teñan unha presenza similar e incluso maior á dos homes na Historia do Cine...). Sendo incuestionable de todos os xeitos (permítaseme este inciso) que as mulleres seguen tendo un papel secundario na realización e produción de películas e aínda máis nos países que se sitúan fóra do circuíto comercial-occidental polas dificultades de acceso real á educación e á produción fóra do ámbito doméstico, o caso da autora iraniana brevemente aludida e de Assia Djebar⁵ en Algeria son dous casos que se sitúan en paralelo: ambas as dúas se caracterizan por manter a través da súa produción artística unha postura de loita polos dereitos das mulleres e dos seus pobos; nas súas obras prestan especial atención ao uso da/s lingua/s e das linguaxes (poesía, literatura, música e cine) como instrumento para sacar á luz o papel represivo e esquecido das mulleres iranianas e alxerianas sempre desde una perspectiva feminina⁶. As dúas artistas van máis aló da pregunta plantexada por Spivak de “¿poden os subalternos falar?”⁷ ao substituíla pola de “¿pode ela mirar?”, dándolle á muller a capacidade de ser un axente na (súa) historia (con minúsculas e maiúsculas). Consciente do papel da muller no cine e na realidade e situándose como un continuador de autoras como as anteriores na súa práctica artística, Makhmalbaf tentou de ocuparse da muller adecuadamente, tanto na súa vida cotiá como no seu traballo. A imaxe da muller e o protagonismo que estas teñen é inusitado fronte a outros cineastas no Irán⁸ se ben é certo que nos últimos anos pouco a pouco se lle foi prestando a esta unha maior atención por parte de directoras e novas cineastas.

Á actitude “pedagóxica” a través da poesía no cine (tal e como xa expliquei enriba) que provocou cambios nas súas películas, chegando na actualidade a un uso maduro da poesía como vehículo de coñecemento e de expresión, é preciso engadir en Makhmalbaf a necesidade de educar os concidadáns máis aló do cine polo que, ao longo de xa máis de catro décadas, foise embarcando en variados proxectos “educativos”. Sendo aínda un adolescente organizou unha biblioteca na mezquita do seu barrio e foi naquel entón cando a súa actitude revolucionaria a favor da República Islámica que pronto vería a luz levouno, xunto con outros rapaces, a crear un grupo de oposición e a,

nunha das súas accións, ser arrestado polas forzas do Sha e acabar con seus ósos no cárcere. Será precisamente durante os seus anos de reclusión cando lerá e decidirá que a literatura é un medio propicio para chegar á xente. Cando o liberan e pasa a ser un personaxe importante para o goberno da nova República nacida en 1979 servírase da radio nun primeiro momento para dar máis adiante o salto ao cine. Se ben é certo que pouco tardará en comezar a mostrarse escéptico coa situación política e social no Irán, non por elo abandona o cine senón que, fiel á súa necesidade de chegar cada vez a un público máis numeroso⁹, segue investigando e traballando neste campo¹⁰ e crea tanto unha produtora -*Makhmalbaf Film House*- como a súa escola -*Makhmalbaf Film School*- onde estudan as súas fillas e o seu fillo, ademais de traballar outros membros da súa familia para, nos últimos anos, mostrar realidades máis alá das fronteiras do Irán. Mesmo, durante uns anos, Makhmalbaf implicouse directamente no problema da alfabetización dos nenos afgáns inmigrados no Irán e creou escolas para eles, tal e como aparece reflectido no documental da súa filla: *Samira e o alfabeto afgáno* (2002). Makhmalbaf deu o paso de educar o público procedente do seu país de orixe na utilización da potencialidade do cine ao nivel internacional para dar a coñecer novas realidades e situacións de ostracismo de sociedades o comunidades como a afgá ou a kurda, obrigadas a permanecer en silencio ou coidadosamente manipuladas por parte dos medios globalizados e globalizadores. Na actualidade vive autoexilado rodeado dos seus fieis colaboradores para non ser presa da censura do seu país.

A esta conciencia de Makhmalbaf de usar o cine para acceder cada vez máis a públicos diversos temos que unir o papel fundamental que a persoa-personaxe deste home ten na vida iraniana onde é case un heroe para o pobo¹¹, e seremos entón conscientes das

⁵ Assia Djebar (Alxeria, 1936) dedicou a súa vida á literatura (novelas, sobre todo), ao cine e á educación universitaria. Na actualidade exiliada nos EU, realizou dúas longametraxes (ambas en 1979): *La Noubia des femmes du mont Chenoua*, premio da crítica na Bienal de Venecia de 1979 e *La Zerba ou les chans de l'oubli*.

⁶ A valiosa acción de “retirar o velo” por parte de artistas da talla das citadas abriu un camiño en países como Irán ou Alxeria que, aínda na actualidade, teñen moito por recorrer.

⁷ SPIVAK, G. “Can the Subaltern Speak?”, en NELSON, C. and GROSSER, L. (eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture*. Illinois: Urbana, University of Illinois, 1988.

⁸ Caso paradigmático é a escasa (practicamente nula) presenza e importancia das mulleres nas obras de Abbas Kiarostami (o director máis coñecido fóra das fronteiras iranianas), se ben nas súas últimas películas parece estar rectificando esta tendencia.

⁹ El mismo declarou que mudou ao cine porque a unha soa proxección dunha das súas películas acadía máis xente que a que lía as súas novelas en anos.

¹⁰ “Eu abandonei á política e a todos eles – os seus amigos –; refuxieime no cine coa esperanza de influír na cultura para así poder axudar á sociedade iraniana a acadar a liberdade”. MAKHMALBAF, “Hacer cine en Irán, hacer cine hoy”, en GONZÁLEZ, F. (ed.). *Mohsen Makhmalbaf: del discurso al diálogo*. Granada: Junta de Andalucía e Festival de Granada Cines del Sur, 2008. Páx. 19.

¹¹ Realmente é un fenómeno a todos os niveis: todo o mundo o coñece, continuamente recibe mostras de cariño pola xente de Teherán e de fóra da capital e faise uso do seu nome para sorprender a outra persoa. A película baseada nun feito real *Close up* (1990) de Abbas Kiarostami retrata esta realidade e amósanos cómo Hossein Sabzian quixo suplantar a personalidade de Makhmalbaf para gañar en prestixio social e recrea o rocambolesco acontecemento. Por suposto vai máis alá da anécdota e “dálle a volta á película volvéndoa unha reflexión sobre a natureza e disposición da identidade e da alteridade, da celebridade e da desesperación, e especialmente sobre os cambiables contornos da (fabricada) realidade.” En DABASHI, H. *Makhmalbaf at Large. The Making of a Rebel Filmmaker*. London-New York: I. B. Tauris, 2008. Páx. xxi. Autores como Mehrnaz Saeed-Vafa e Jonathan Rosenbaum outórganlle ao cine no Irán unha función similar á do baloncesto nos EU para os mozos negros por ser un ticket de mobilidade social e tamén apuntan que no Parlamento se discute de cine pola súa grande importancia. “Ser un director de cine é unha cuestión política”, engaden, e Makhmalbaf sobresaes especialmente. SAEED-VAFA, M., e J. ROSENBAUM. *Abbas Kiarostami*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2003. Páx. 85.

potencialidades que o uso da súa figura pública lle reportou para seguir tratando de influír no seu público. Polo seu carisma, o seu traballo, a súa capacidade de compartir, dialogar e participar, nos últimos anos colaborou no guión e noutros momentos da realización das películas das súas fillas Samira e Hana, actuando como “mentor” cinematográfico á parte de como o pai que é¹². Ao facer unha película (obra cun innegable carácter participativo e de colaboración) é preciso poñer en xogo todas as ferramentas das que dispomos para que resulte o mellor posible cos materiais e medios que podemos utilizar. A participación e o diálogo son dous aspectos fundamentais nas películas do “clan Makhmalbaf” en canto, a pesar da relativa independencia da que gozan na actualidade a nivel económico e creativo, a realidade failles poñer límites á par que van xurdindo novas historias que contar. Esta maneira de traballar fálanos da consciencia de facer un cine aberto e maleable, coma se dunha conversación se tratase e onde, ademais de seguir as regras da linguaxe, hai que estar moi atento ás fluctuacións ás que a realidade nos obriga en cada momento. Nada de dogmatismos, senón un “irse construíndo” atento á sonoridade e ás cores diante de nós. As tan premiadas películas das súas fillas teñen un claro interese pedagóxico e non só nos temas que tratan (a falta de educación de kurdos e afgáns e, en especial, das súas mulleres) senón na súa maneira de construílas, seguindo as ensinanzas de seu pai. A liña sucesoria mestre-discípulo característica do cine iraniano e doutras latitudes e momentos na Historia do cine, fainos pensar na relación “paterno-filial” que desde sempre se empregou neste medio para valorar determinados autores, movementos e escolas en detrimento doutras e tamén cómo realmente funcionou e aínda funciona que un director reconecido “introduza” a outro neste mundo. No noso caso é innegable que tanto as fillas como a actual esposa de Makhmalbaf viron facilitado o seu acceso aos circuítos da man de Festivais Internacionais grazas á figura de Makhmalbaf, mais todo isto non é impedimento para que as obras ás que tivemos acceso sexan dunha notable calidade por si mesmas.

Para concluír, esta tarefa pedagóxico-poética que Mohsen Makhmalbaf tratou de realizar ao longo dos anos encontra nos seus discípulos a mellor continuación e materialización. Sobre a “necesidade de seguir educando outros públicos” como apuntei ao inicio, nada se atopa máis afastado desta tendencia que

a pretensión de certos produtos e cineastas tristemente maioritarios de ofrecernos outras realidades como froitos dun tour-ismo cultural que siga enchendo os baleiros de aburrimiento e de exotismo do noso insaciable imaxinario visual. As películas de Makhmalbaf, da súa familia y dos seus alumnos conforman un cine de coñecemento e de reflexión, que busca ir máis aló de ideas preconcebidas e imaxes panorámicas de grande efectismo visual e emocional. Servíndose dun vocabulario sonoro e visual que bebe da riquísima tradición da poesía do seu país sorpréndenos en todas as súas obras con historias contadas dunha maneira persoal, reflexiva e crítica e conscientes do que son: obras de arte. Esperemos que siga realizando películas nos vindeiros anos e que a necesidade poético-pedagóxica que trasloce o seu cine non se esgote.

¹² “Como mestre, tutor e modelo estético, a práctica cinematográfica de Mohsen reflicítese bastante en cada unha destas películas e a súa contribución no esbozo da historia, o guión inicial, a edición e a produción é substancial, se ben varía bastante dun filme a outro [...] Non obstante, na maioría dos casos, Mohsen evitou aparecer polo set durante a rodaxe.” “The house that Mohsen Makhmalbaf built. The films of Samira Makhmalbaf and Marzieh Meshkini”, en Senses of cinema (<http://www.sensesofcinema.com/contents/22/makhmalbaf.html>). Citado en GÓNZALEZ, F., “Epílogo. Mohsen Makhmalbaf: importa quién actúa”. En GÓNZALEZ, F. (ed.). Mohsen Makhmalbaf: del discurso al diálogo. Granada: Junta de Andalucía e Festival de Granada Cines del Sur, 2008. Páx. 186.

DE PROFESIÓN, FILÓSOFO

Miguel Ángel Martínez Quintanar

IES Ánxel Fole (Lugo)

Luis García Soto

Facultade de Filosofía, USC

1. MOBILIZACIÓNS, DEFENSA.

Durante a primavera do 2008 a comunidade filosófica galega asistiu, en parte como protagonista, en parte como espectadora, a unha serie de mobilizacións públicas en defensa da presenza da filosofía dentro do sistema educativo do ensino medio, por mor dun proxecto de decreto no que se dispoñía unha diminución horaria e curricular, acompañada da desaparición das materias pertencentes á súa área de coñecemento.

As manifestacións, manifestos e actos públicos promovidos e organizados pola Sociedade Galega de Filosofía (SOGAFI), co apoio da Facultade de Filosofía da Universidade de Santiago de Compostela, expresado pola Xunta de Facultade, e, tamén, co compromiso inequívoco do seu alumnado (como se visibilizou reiteradamente nas rúas de Santiago), acadaron unha notábel difusión mediática e unha efectividade real, cando menos no que atinxe á publicidade do problema. Estas mobilizacións non foron simples manifestacións ao uso, senón que a creatividade foi o seu trazo salientábel.

Durante varias semanas, houbo concentracións breves e puntuais, os mércores a media mañá, diante da Consellaría de Educación. As marchas iniciábanse na Facultade de Filosofía e remataban en San Caetano. Nestes traxectos púxose en movemento toda unha escenificación reivindicativa: disfraces, *performances*, lecturas de textos filosóficos, cánticos. O punto álxido das mobilizacións foi o sábado 31 de maio: estudantes da Facultade e docentes de filosofía escenificaron teatralmente, na Praza do Toural de Santiago e diante de varios centos de persoas, a morte da filosofía na reforma do bacharelato (coa execución, pública e sumaria, por parte da Consellaría, de filósofos como Sócrates, Nietzsche e Marx, entre outros). A continuación dirixíronse en manifestación ao Monte Pío, residencia oficial do Presidente da Xunta de Galicia. Alí, ás súas portas, leron un manifesto a favor do ensino da filosofía, e remataron o acto con cancións a prol da presenza do librepensamento no ensino. Estes actos contaron co apoio de varias organizacións sindicais, nomeadamente a CIG-Ensino e a STEG. En último lugar, mais non de menor importancia, a dimisión do “grupo de traballo de Filosofía para a Selectividade” foi un acto salientábel.

Semellantes mobilizacións non significaron a paralización ou suspensión da actividade académica na facultade, senón que esta se combinou coa actuación reivindicativa. Isto, levar adiante a mobilización e proseguir coa realización do curso, supuxo un duplicar esforzos e asumir responsabilidades, factíbeis polo compromiso de conxunto de docentes e discentes e pola eficaz auto-organización asemblearia do estudantado.

A día de hoxe hai que darlle publicamente as grazas a todos cantos, implicándose dunha ou outra maneira nesas loitas, axudaron a manter, polo de agora, a presenza da filosofía no ensino medio. Mais temos que pensar que, desgraciadamente, as accións de defensa da filosofía non atoparon aínda o seu remate.

Nesas xornadas de manifestos, escritos de protesta, concentracións, recollidas de sinaturas, cartas e artigos nos xornais, asembleas, dimisións, e, inclusive, folga do profesorado de filosofía de ensino medio, evidenciouse, entre outras moitas cosas, o uso de dúas linguaxes na defensa da presenza da filosofía no ensino: a dos dereitos e a da utilidade (ou interese). Estas linguaxes non só serven como instrumento dunha loita reivindicativa senón que expresan, diante da sociedade, a auto-interpretación que facemos do noso papel como filósofos nela (e dela). Un papel que, certamente, é de transmisión dunha tradición de pensamento, mais tamén de promoción e renovación de ideas a partir do fermento renovador desa tradición. A análise destas dúas linguaxes, e a súa integración superadora nunha linguaxe profesional máis propositiva, é unha tarefa perentoria¹.

2. DEREITO Á FILOSOFÍA.

A primeira linguaxe defensora é a do dereito á filosofía. A súa máxima é: “todos temos o dereito á filosofía”. Cal é a súa base legal e o seu núcleo argumentativo? Legalmente baséase no preámbulo da Carta fundacional da ONU. Aí dise que os pobos asinantes se comprometen “a reafirmar a fe nos dereitos fundamentais do home, na dignidade e valor da persoa humana, na igualdade de dereitos de homes e mulleres” e “a crear as condicións baixo as que poidan manterse a xustiza e o respecto ás obrigas emanadas dos tratados”. Pola súa banda, o preámbulo da Constitución da UNESCO, declara que a Segunda Guerra Mundial non tería sido posíbel “sen a negación dos principios democráticos da dignidade, a igualdade e o respecto mutuo dos homes, e sen a vontade de substituír tales principios —explorando os prexuízos e a ignorancia— polo dogma da desigualdade dos homes e das razas”, establecendo que “a ampla difusión da cultura e da educación da humanidade para a xustiza, a

¹ Temos que manifestar a débeda do noso texto coas finas análises que realiza Jacques Derrida en *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990.

liberdade e a paz son indispensábeis para a dignidade do home”. A UNESCO recoñece que conquistar os dereitos fundamentais de todos os seres humanos é “unha finalidade que implica o recoñecemento e posta en práctica dunha certa filosofía do dereito, dos dereitos humanos e da historia universal, por medios que son, en si mesmos, filosóficos” (véxase www.portal.unesco.org). Inclusive establece entre as súas prioridades, no ámbito das ciencias sociais e humanas, “a ética da ciencia e da tecnoloxía (con especial fincapé na bioética), a filosofía e a democracia”. Xa en 1995 a UNESCO asinou, e promoveu, a Declaración de París a favor do ensino da Filosofía.

En función destes datos a presenza da filosofía nos sistemas educativos non é un capricho, senón que se basea no dereito dos cidadáns a comprender a historia, o valor e o significado filosófico das ideas que amparan a súa paz e seguridade cotiá. Ideas como as de “dignidade”, “persoa”, “igualdade”, “xustiza”, “democracia”, “liberdade”, “dereitos”, “paz”, teñen unha historia e significación filosófica, que é o fundamento dos significados xurídicos e políticos. Estas ideas impulsadas pola ONU, a UNESCO, as Cartas e Tratados europeos, a Constitución española, o Estatuto de Autonomía de Galicia, e os códigos legais, ancoráanse na Declaración Universal dos Dereitos Humanos (DUDH) de 1948, que é o derradeiro elo dunha cadea de declaracións inspiradas no pensamento filosófico. Hai que lembrar que a DUDH é froito dun fértil debate entre filósofos iusnaturalistas (que se remontan até os filósofos estoicos) e historicistas (cuxa raíz está na filosofía materialista ilustrada)²; que a DUDH non tería sido posíbel sen a Declaración dos Dereitos do Home e do Cidadán de 1789 (debedora da filosofía racionalista e da Ilustración) e a Constitución dos EUA de 1787 (que bebe nas filosofías de Aristóteles, Cicerón e Locke); e que a mesma ONU, como institución, xa fora ideada por Kant no século XVIII.

A DUDH compromete aos estados a formar cidadáns capaces de comprender os seus dereitos grazas ao ensino filosófico. Como definir, entón, neste marco conceptual, o dereito á filosofía? O dereito á filosofía é o exercicio de apropiación, comprensiva e crítica, da cultura política dos dereitos humanos, mais tamén de recusa dos modelos autoritarios que compiten contra ela. Para a UNESCO, a mellor maneira de defender a cultura da paz, da democracia e da xustiza é aprender a razoar, a ter e dar argumentos de por qué esta é preferíbel fronte á violencia, ao despotismo e á desigualdade. Para realizar esta labor non só é insubstituíbel, senón tamén fundamental, a materia de filosofía.

Mais cando dicimos que a historia e significado filosófico das ideas impulsadas polas anteditas organizacións nacionais e internacionais teñen un “fundamento” filosófico, hai que matizar que este fundamento non é unha orixe, senón unha bagaxe. A chegar o fundamento é dotar —capacitar— para o uso normal, cotiá, moral, das ideas. Non se pode esperar da filosofía que revele un sentido secreto, un arcano ou misterio que non existe. A filosofía explica esas ideas (persoa, igualdade, democracia, xustiza, etc.) remitíndose a cadanseus conceptos e funcións e, con iso, as pon ao dispor dos potenciais usuarios.

Noutras palabras, a filosofía dálle aos individuos as ferramentas intelectuais coas que, en primeiro lugar, comprender, logo usar e, por último, refacer todos estes conceptos. Este traballo a tres niveis (comprender, usar, refacer) é unha tarefa específica da filosofía: non hai ningún saber que o faga por ela. A filosofía ensina, por exemplo, que a idea de “paz” se basea nun concepto que, desde e con distintas perspectivas, é estudado polo dereito, a ciencia política, a estratexia militar e a economía. A filosofía, movéndose da abstracción á simplificación, examina a totalidade do concepto, explicao de tal xeito que os suxeitos o comprendan e aprendan a usalo, chegando, inclusive, a reconstruílo. Por poñer outro exemplo, a filosofía ensina o concepto de “liberdade”. Un concepto ao cal se achegan parcialmente saberes especializados como a neuroloxía, a etoloxía e a bioloxía. A filosofía axuda á comprensión normal, moral, deste concepto, de tal maneira que se poida usar, e inclusive reinventar. Sen filosofía pode facerse, mais peor. E cantas máis ideas, canto máis pensamento, precisemos, como nunha sociedade complexa como a global actual, máis filosofía necesitaremos.

En suma, todos temos o dereito á filosofía porque temos o dereito a comprender, usar e refacer os conceptos que regulan, en que se basea e con que se constrúe a nosa convivencia social. Isto xa nos dá paso á segunda linguaxe defensora da filosofía: a das virtudes formativas.

3. UTILIDADE DA FILOSOFÍA.

A segunda linguaxe defensora —complementaria da anterior— é a da utilidade (ou interese) da filosofía. A súa máxima é: “a filosofía ten unha virtude formativa”. A argumentación que emprega esta linguaxe baséase na asociación do saber filosófico ao significado de termos como “pluralismo”, “perspectiva”, “multiplicidade”, “diferenza” e, inclusive, “crítica”, “tolerancia” e “participación”. Vexámolo máis de vagar.

Fronte á linguaxe “liberal” do dereito á filosofía, a linguaxe “republicana” das virtudes formativas da filosofía aséntase na capacidade do saber filosófico como cerne da formación do cidadán:

² Cf. Vermeren, P.: *La philosophie saisie par l'UNESCO*, París, UNESCO, 2003.

proporciona a formación indispensábel para a recta convivencia. Dito doutro xeito: a filosofía é, basicamente, unha filantropía. Se a filosofía ten unha historia plural (multiplicidade de teorías, puntos de vista, visións do mundo, posicións teórico-prácticas) e unha aspiración á universalización (diríxese a todos os seres humanos sen exclusións), as súas virtudes formativas son indubidábeis: prepara para o recto trato co outro (sexo quen sexo), crea a disposición para vivir nunha sociedade aberta (plural), e axuda a instalar a personalidade individual nunha rica, e produtiva, rede de nós sociais (diferentes).

Mais, no saber filosófico tamén bate un forte pálpito autoreflexivo, de autoconsciencia. Deste trazo tira a súa segunda virtude: a filosofía habilita para formar cidadáns autoconscientes da súa racionalidade, do espazo-tempo legal e institucional no que viven, e, sobre todo, do lugar no que poderían vivir e da historia que querían protagonizar. A formación deste cidadán “crítico” (hoxe diríamos: deliberativo, disputativo, argumentativo) e “utópico” (agora diríamos: proactivo, creador, constructivo) é tarefa propia da filosofía.

Por último, e afondando no sentido antedito, o saber filosófico ten unha vea normativa que se traduce nun impulso creador e transformador. Nesta dirección a filosofía ten a virtude de promover cidadáns preocupados polo alzado da súa vida pública desde a mera *societas civilis* á *res publica*. Outramente dito: a filosofía incoa (case xudiciariamente) ao abandono dun espazo-tempo alleo (e alleado), e activa a creación dun espazo-tempo apropiado autoconscientemente. A filosofía ensina que a convivencia non é mera coexistencia, senón que aínda está por construír en democracia, por persoas e colectivos, con xustiza, etc.

Polo tanto, se a tripla virtude formativa (do ensino) da filosofía é o cultivo do recto trato cos outros, a autoconsciencia no referente ao por vir, e a participación apropiadora, non podemos máis que concluir que a ensinanza básica da filosofía é a liberdade, a xustiza, a solidariedade. Desde Kant sabemos que o suxeito pode ser chamado “autónomo” cando obedece una norma que se dita a si mesmo, norma que non é unha lei da natureza (ciencia) nin da sobrenatureza (relixión). A liberdade é a capacidade de pensar, discernir e decidir por un mesmo... Mais, tendo en conta o outro, a todos os outros, e por medio de unha regra que vincule a un cos outros: velái a xustiza e a solidariedade. Misión da filosofía é formar no uso — na experiencia, na práctica— da liberdade, a xustiza e a solidariedade. Tal é a súa virtude, e aí fundamenta a súa presenza pública no ensino³.

Sen dúbida, ser libre, xusto, solidario resulta difícil en tempos de crise e quebra social, económica,

ecolóxica, etc., precisamente cando son máis necesarias a liberdade, a xustiza e a solidariedade. O ser humano afúndese moralmente en situacións extremas: o individuo percibe a liberdade, a xustiza e a solidariedade máis como un lastre que como virtudes transformadoras da realidade. Poden aparecer, entón, os mitos políticos e os estados totalitarios — lembremos as tráxicas experiencias políticas do século XX— que destrúen a liberdade e eximen ao ser humano de toda responsabilidade persoal. Dalgún xeito, o atractivo dos réximes autoritarios (e dos seus sicofantas) reside en que, pretendidamente, alivian o individuo da carga de si mesmo e da —aínda máis pesada— dos outros, de ter que poñer en exercicio o pensamento, de deliberar para tomar decisións e de comprometerse cos demais e a sociedade en que vive. Nestes réximes a filosofía se torna imposíbel, e a súa defensa, baseada nas virtudes formativas, convértese nun acto revolucionario.

4. DE PROFESIÓN, FILÓSOFO.

Mais, cabo das linguaxes defensoras da presenza da filosofía no ensino, acompañándoas e completándoas, existe unha linguaxe embrionaria de carácter asertivo e construtivo que abarca a dupla natureza da profesión de filósofo na actualidade: profesor e creador.

A profesión de filósofo é a do profesional do ensino que transmite unha formación filosófica. Outramente dito: filósofo é o profesional, formado en filosofía, que transmite o pensamento filosófico no espazo normalizado do ensino. O profesor de filosofía é o referente social (profesional, persoal, humano) da filosofía: a filosofía visibilízase na sociedade mercé ao profesor de filosofía. Ser profesor de filosofía é a maneira de ser filósofo nas sociedades do século XXI. Este profesional serve á sociedade, que financia a súa actividade (docente, creadora), contribuíndo na formación das persoas.

Mais, non todos os titulados en filosofía se dedican a ensinar filosofía. A día de hoxe podemos falar de tres graos na profesión de filósofo: o profesor (filósofo puro), o experto (filósofo aplicado) e o profesional que se inspira na filosofía (amigo da filosofía).

O filósofo puro traballa ben no ensino medio, ben no ensino universitario, transmitindo coñecementos. O filósofo aplicado traballa (ou podería traballar) como eticista (no campo da bioética, en observatorios e comités de ética; no terreo económico e político, consultor empresarial ou bancario, multinacionais, administracións públicas, organizacións non-gobernamentais, etc.), esteta (museos, centros de arte, deseño, xestión cultural, etc.), analista ou escritor (editoriais, xornais, etc.), lóxico-informático (deseño informático, programación, intelixencia artificial,

³ Parece unha obviedade, mais habitualmente se pasa por alto: quen non coñece o imperativo categórico, non pode aplicar o imperativo categórico. Esta é unha ferramenta que se ensina e se aprende. Como contar, sumar ou ler.

avaliación tecno-científica, etc...), cooperante, mediador, publicista, entre outros. Por último, o amigo da filosofía é o profesional que, pertencendo a un ámbito alleo á filosofía, recorre a ela, ben para obter unha visión holística dos procesos, conceptos e sistemas do seu traballo, ben para obter unha comprensión máis completa ou concreta da complexa realidade social, etc. Son aqueles que, tendo estudado filosofía, non se dedican a ela profesionalmente, mais para os cales a filosofía representa unha vantaxe ou un recurso, un plus, na súa profesión. Na actualidade, é unha grata sorpresa achar amigas e amigos da filosofía, que non se cansan de ponderar as virtudes da súa formación filosófica, exercendo noutros ámbitos profesionais: a moda, as finanzas, o deporte, a empresa, a política, etc.

Estes tres graos da profesión de filósofo están ligados ás “saídas profesionais” (moitas delas aínda minoritarias —ou máis ben quiméricas— no noso país) do estudante de filosofía. Alén diso, os estudos de filosofía deben completarse, no caso dos expertos, ou integrarse, no caso dos amigos, noutros saberes. A filosofía non infunde unha “ciencia infusa”, nin *per se* e por si soa vale para todo.

Mais, como dicíamos, o filósofo é, ante todo, profesor de filosofía. É o perfil profesional máis completo, posto que exercendo de profesor tamén pode desempeñar as tarefas antes citadas. O filósofo, como profesor, é quen de desenvolver unha parte da súa actividade profesional en contextos alleos ao ensino (prestando asesoramento, colaborando en traballos colectivos interdisciplinares, participando en procesos deliberativos de toma de decisións).

Esta figura do filósofo como profesor tampouco exclúe a súa outra función social: a de creador. A función creadora complementa a función docente, baseándose, esencialmente, nela. Como creador, o filósofo penetra en espazos non normalizados e non formalizados, aportando ideas e perspectivas novidosas, irradiando conceptos cara outras disciplinas. Neste sentido, cabe salientar a influencia de Peirce na semiótica, Simone de Beauvoir no feminismo, Gilles Deleuze nas artes, Michel Foucault na historiografía, Hans Jonas na bioética, Jacques Derrida nos estudos literarios, Hannah Arendt, Jürgen Habermas, Philip Pettit, ou Toni Negri na política e no dereito, por citar só algúns casos. Estas creacións tenden a diluírse, cando non esvaecerse, nos espazos que elas mesmas crean, nos saberes sobre os que inflúen. Só sobreviven (recreándose e refacéndose na súa transmisión) no ámbito normalizado do ensino, mercé ao traballo dos profesores de filosofía. De aí que o traballo creativo teña como condición de posibilidade (previa) e de existencia (posterior) o labor docente. Non hai creación filosófica sen a plataforma do ensino filosófico, como pasaxe, como saída, como chegada.

Esta figura actual do filósofo, como profesor de filosofía, contribúe, dalgún xeito, a corroer e reaxustar a imaxe social típica do filósofo (ben presente aínda no imaxinario colectivo), como portador e gardián quixotesco da verdade e o ben. Este portador e gardián oscila entre o martiroloxio (o chibo expiatorio cuxos polos son a loucura e a santidad ou a heroicidade) e a revolución (o profeta ou visionario polarizado entre a rebeldía sempiterna —o rebelde sen causa ou con demasiadas causas— e o humor corrosivo, non lonxe do sarcasmo do bufón).

Estas imaxes fálannos dunha sociedade que dixere mal a filosofía, que persegue e xustifica a súa exclusión, que propugna a súa eliminación. Mais tamén revelan o que nesa sociedade se espera da filosofía: a demanda excesiva —moito gravosa, se non imposible de cumprir— dirixida a filósofas e filósofos. A pesar do devalo das situacións e contextos extremos que producían (e explicaban) esas figuras, persisten actualmente non poucos dos seus trazos que, ás veces, acaban por configurar —e, ao cabo, desfigurar— a imaxe do filósofo no seo da sociedade en que vive. Esta figura quixotesca, non sempre produto das mellores intencións (esperanzas e vontades) senón tamén forxada con má intención, ten difícil acomodo entre as profesións normais, aquelas que discorren por camiños normalizados e non deixan, por iso, de responder ás necesidades da sociedade, incluídas as de mudanza.

Non se trata de esquecer ese vínculo coa verdade e o ben, senón de lembrar e salientar que tal vínculo permanece vivo, está activo e é produtivo, na profesión actual do filósofo, no exercicio plural da filosofía ao cal moitas e moitos nos dedicamos.

Holga Méndez

holgamendez@gmail.com

A procura emprendida polo protagonista de «À la recherche du temps perdu» para aprehender o tempo perdido e xunto a el a súa verdade oculta –verdade que non é independente do tempo que nos descobre a verdade do signo, a esencia da obra de arte e, á súa vez, a verdade do tempo perdido–, lévanos a profundar na «imaxe do pensamento» como última liña para emprazarmos entre os días da vida e a obra de arte. Iniciamos o camiño por unha liña de aprendizaxe que nos leva a PENSAR É CREAR e mais alá, *pensar é crear o acto de pensar no propio pensamento*. Pero para poder chegar a este pensar temos, pola nosa parte, que «aprender» o pensar. Marcel Proust dinos que «mais importante que o pensamento é o que dá que pensar».

Comezaremos este percorrido seguindo os pasos de Martin Heidegger cara a pregunta *¿que quiere decir pensar?*¹ De primeiras nos insta a que esteamos preparados para «aprender» a pensar. Segundo Heidegger *o home “aprende” no medida en que o seu facer e deixar de facer fainos corresponder con aquilo que, en cada momento, lle é exhortado no esencial. A pensar aprendemos cando atendemos a “aquilo que dá que pensar”*². Escollemos este pensamento de Heidegger porque cremos que o seu proceso de interpretación podemos situalo na liña de aprendizaxe temporal do narrador-intérprete da Recherche. Non obstante, hai un alto que se produce no texto de Heidegger, e será o pensamento proustiano quen continúe; –salvando a distancia entre ambas disciplinas, a filosofía e a narrativa–, Proust desenvólvese sen complexos polo pensamento filosófico, desvelándonos o mundo das esencias puras como ningún outro, no seu momento, lle foi dabel desde a ollada da literatura. Así desde dúas esferas diferentes, nos din que *mais importante que o pensamento é o que dá a pensar*. En ambos tamén existe unha procura análoga que os caracteriza: a «búsqueda da verdade», dunha produción da verdade; dúas liñas paralelas que definen unha procura heteroxénea da verdade desde a filosofía e a literatura.

Se continuamos a disertación de Heidegger, nela prosigue denominando a –*o que dá que pensar*–: «o preocupante». E, ¿que é o preocupante? ¿En que se manifesta no noso tempo, *un tempo que dá que pensar*? O preocupante do noso tempo mostrase en que *«aínda non pensamos»*³.

Un dos orixes deste enunciado atopámolo en Nietzsche para quen pensar non é nunca o exercicio natural dunha facultade, nunca o pensamento pensa só e por si mesmo. Pensar depende das forzas que se apoderan do pensamento. Hai moita xente que entende por pensar “discutir un pouco”. Esta é, obviamente, unha imaxe estúpida, mentres o pensamento ache o seu sentido en *forzas reactivas*, hai que confesar que aínda non pensamos. Teremos que combater *o resentimento, a mala conciencia, que ocupan o lugar do pensamento; vencer o negativo e os seus falsos prestixios, denunciar a baixeza e estupidez do pensamento baixo todas as súas formas*⁴. Pero como veremos isto non é tan sinxelo, este pensamento cotián do pensamento, que pasa rozando a vida, non nos conduce á interioridade mais profunda. Sen embargo, non é posíbel determinar as condicións do pensar mais que quitando á luz estas imaxes do pensamento. ¿Transfórmase esta imaxe por presións imperativas ou existe mais ben un devir do pensamento?

Proust erixe unha imaxe do pensamento que difire da filosofía. Opón a parella tradicional amizade-filosofía unha parella mais escura amor-arte. *Un amor mediocre vale mais que unha grande amizade, xa que o amor é rico en signos e aliméntase de interpretación silenciosa; unha obra de arte vale mais que unha obra filosófica, pois o que está involucrado no signo é mais profundo que todos os significados explícitos*⁵. O filósofo presupón unha boa vontade do pensar, pero desta maneira as verdades permanecen arbitrarias e abstractas. E iso porque a filosofía como a amizade ignora as zoas mouras nas que se elaboran as forzas efectivas que actúan sobre o pensamento, as determinacións que nos forzan a pensar. *As verdades da filosofía fáltalles a necesidade, de feito, a verdade non se entrega, traizóase; non se comunica, interprétase; non é querida, é involuntaria*⁶.

Son os que teñen o sentido artístico, é dicir, a submisión á realidade interior quen aprende que o esencial está «fora do pensamento», está no que nos forza a pensar, *porque a mellor parte da nosa memoria está fora de nós, nunha brisa húmida de chuvia, no olor a pechado dun cuarto ou no perfume dunha primeira labarada: alá onde queira que atopemos esa parte de nós mesmos de que non dispuxo, que desdeñou a nosa intelixencia, esa reserva do pasado, a mellor, a que nos fai chorar unha vez mais cando semellaba esgotado todo o pranto. ¿Fora de nós? Non, en nós, por mellor dicir; pero oculta as nosas propias olladas, sumida nun esquecemento mais ou menos fundo*⁷.

Entón, este pensamento non ven de fora, pero tampouco se orixina no mundo interior; ven do *Afora* e

¹ Interrogante que da título a un dos artigos pertencentes ao libro de Martin Heidegger Conferencias y Artículos. Ediciones del Serbal, Barcelona, 2001, p. 95

² Heidegger, Martin, ¿Qué quiere decir pensar?, Op. cit., p. 96

³ Ibidem

⁴ Deleuze, Gilles, Nietzsche y la filosofía. Anagrama, Barcelona, 2002, p. 149

⁵ O que nos violenta é mais rico que todos os frutos da nosa boa vontade o do noso coidadoso traballo, porque a verdade nunca é o produto de unha vontade previa, senon é o resultado dunha violencia no pensamento; e mais importante aínda que o pensamento é «o que da a pensar». Deleuze, Gilles, Proust y los signos, Anagrama, Barcelona, 1995, pp. 40-41

⁶ Ibidem, p. 178

⁷ Proust, Marcel, El tiempo recobrado. Alianza Editorial, Madrid, 2001, pp. 226-227

a el retorna. Este *afora* é o que se atopa mais alá de todo mundo exterior e, ao mesmo tempo, é o que está máis próximo que calquera mundo interior. *A realidade que se trataba de expresar moraba, agora o comprendo, non na aparencia do tema, se non nunha profundidade na que esta aparencia importaba pouco*⁸. Esta *liña do afora* non está máis no pensamento que nas cousas, non é unha liña abstracta, aínda que non forma contorno algún, pero preséntase cada vez que pensamos con vertixe dabondo, cada vez que vivimos con intensidade dabondo. É onde temos que comezar a buscar, aprender o pensar que nos descobre a imaxe do pensamento, ese algo máis profundo, algo sempre presuposto, un sistema de coordenadas, de dinamismos, de orientacións. *Eu chegara, pois, á conclusión de que non somos de xeito algún libres ante a obra de arte, de que non a facemos á nosa guisa, se non que, preexiste en nós, temos que descubrila, á vez porque é necesaria e oculta, e como o faríamos tratándose dunha lei da natureza*⁹.

Segundo Heidegger aínda non chegamos propiamente á rexión, á zoa buscada. ¿Por que non chegamos aínda ate alá? ¿Tal vez porque nós, os humanos *aínda non nos diriximos dun modo suficiente a aquilo que foi e segue sendo o-que-dá-que-pensar*?¹⁰

Propónsenos dúas cousas: *nós, os humanos non nos diriximos dun modo suficiente...* O feito de que aínda non pensemos sinala só un “descoído”, unha negligencia por parte do ser humano; sen embargo esta negligencia convértese en síntoma para poder ser atraído; o home debe ser negligente –de unha negligencia esencial–, crer que aquilo que está oculto é porque está noutra parte, que o pasado vai volver, que el é agardado e asexado; nesta negligencia todo pode ser descifrado, calquera xesto adquire o valor dun signo. Noutro texto de Heidegger –*Para que poetas*–, nós, os humanos somos eses que queren. Os *mais arriscados* son os que queren máis, *desde o intre en que queren doutra maneira que a autoimposición intencional da obxectivación do mundo*¹¹. A característica que os distingue mora en que a esencia do pensamento tórnase para eles en algo cuestionábel, porque atópase sobre o sinal que para eles hai que pensar.

O feito de que *aínda non pensemos*, non se debe sómente a que o ser humano non se dirixe dun modo suficiente, senón máis ben que *isto que está por pensar «dálle as costas»*¹². O que propiamente dános que pensar mantense desde sempre neste dar as costas. Retírase do home reservando(se) en relación con el. Pero nesta retirada «atráenos», tanto se nos damos conta de iso coma se non, nesa negligencia esencial da que falabamos. E con iso situámonos na liña que leva a

pensar esencialmente, sinalando ao que se retira, ao que temos que pensar como acontecemento propio.

O que nos afecta do real, é dicir, a realidade do real, pode pechar ao home illándoo do que lle concirne ó retirarse. Podemos dicir que esta complicación para atinxir ao espazo do pensamento móstráenos como *a imposibilidade de atopar na realidade o que estaba no fondo de min mesmo, [...] Impresións como as que eu tentaba fixar tiñan forzosamente que esvaecerse en contacto cun goce directo que fora impotente para facelas nacer*¹³.

Diremos que o pensamento ao que queremos chegar non é nunca unha cuestión teórica, o que está implicado nel son paixóns e intensidades, é a vida mesma. *A verdadeira arte non ten nada que facer con tantas proclamas e realizase no silencio. (...) Unha obra na que hai teorías é como un obxecto no que se deixa a marca do prezo. (...) A realidade que se trataba de expresar moraba, non na aparencia do tema, se non nunha profundidade na que esta aparencia importaba pouco*¹⁴.

Así, por exemplo, o que quer dicir «nadar» non o aprenderemos xamais por medio dun tratado sobre a natación, como nos explica Heidegger, *o que quere dicir nadar dínolo o salto ao río. É só deste xeito como coñecemos o elemento no que ten que moverse o nadar*¹⁵.

Neste punto, poderase preguntar, *¿cal é o elemento no que se move o pensar?* Ate agora non entramos na esencia propia do pensar para habitar alí. Nós xa pensamos, sen embargo, aínda non estamos familiarizados co elemento no que se move este pensar actual na medida en que é un pensar. Pensar depende de certas coordenadas, temos as verdades que merecemos segundo o lugar ao que levamos a nosa existencia, a hora en que velamos, o elemento que frecuentamos.

Só achamos verdades alá onde están, á súa hora e no seu elemento. Calquera verdade é verdade dun elemento, dunha hora e dun lugar. Non pensaremos ate que non se nos obrigue, force ou violento a ir alá onde están as verdades que dan que pensar, alá onde exércense as forzas que fan do pensamento algo activo e afirmativo. O leitmotiv do *tempo recobrado*, como nolo lembra Gilles Deleuze é a palabra «forzar»: impresións que nos forzan a ollar, encontros que nos forzan a interpretar, expresións que nos forzan a pensar.

Non falamos dun método, se non dunha *paideia*, dun aprendizaxe. Para Nietzsche, nós os artistas, nós os buscadores de coñecemento ou de verdade, nós os inventores de novas posibilidades de vida, a nós correspóndenos ir aos lugares máis altos (aos cumios e as cavernas, ao zoa hiperbórea lonxe das

⁸ Ibídem, p. 230

⁹ Ibídem, p. 228

¹⁰ Heidegger, Martín, ¿Qué quiere decir pensar? Op. cit., p. 97

¹¹ Heidegger, Martín, Caminos de bosque, ¿Y para qué poetas? Alianza, Madrid, 2001, p. 237

¹² Heidegger, M., ¿Qué quiere decir pensar? Op. cit., p. 97

¹³ Proust, Marcel, El tiempo recobrado. Op. cit., pp. 223-224

¹⁴ Ibídem, p. 229

¹⁵ Heidegger, M., ¿Qué quiere decir pensar? Op. cit., p. 102

rexións temperadas, ao labirinto); ás horas extremas (mediodía–medianoite); no elemento aéreo, éter, e tamén, o elemento raro subterráneo, onde viven e se alzan as verdades mais elevadas, as mais profundas.

Querer descifrar cal é o elemento no que se move o pensar, ou o espacio onde se agachan as esencias puras, débese, a que sen ese asentamento vital na materia, sen esa suficiencia de habitabilidade, de poder estar e ser, o tempo esvaécese, ocorre pero non acontece, e a vida pérdese nos puntos de fuga trazados polos feitos consumados sen chegar mais alá que da mera fuga. A perspectiva da vida sen espacio non posúe ao Tempo, non o contén, carece del e entón as coordenadas de referencia fican disipadas condenándonos a sufrir o varapau da continua perda, eterna perda mais ben, sen posibilidade de recuperar(se) e, polo tanto, de vivir a obra que desexamos. A distancia e a proximidade –a proximidade do esquecemento, a distancia da espera– acúrtanse e ensánchanse indefinidamente. Para abrir ocos no mundo desde onde lanzar vectores de ilusión e onde trocar sinais. Proxectar transversais que comunican mundos, como as liñas que se pregarán creando outros mundos. Haberá que esforzarse por atopar as pegadas do seu percorrido, por buscar de onde proben e que enderezo leva. Usar o telescopio para que a distancia permaneza conformando o espacio da obra.

De feito, a linguaxe é espacio. Pero esquecémolo, porque a linguaxe funciona no tempo. É o encadeamento dos signos para dicir o tempo, para aprehendelo. Xa que o que lle permite a un signo ser un signo non é o tempo, é o espacio. Entón, do que se trata é de se esforzar para que por medio de incesantes intentos, aquilo que desde sempre hai que pensar, pero que aínda non foi pensado, prepáreselle un lugar desde cuxo espacio de xogo «o non pensado» reclame un pensar. Deste xeito só nos fica unha cousa: *agardar ate que o que está por–pensar nos dirixa a súa exhortación*. Pero agardar non significa que demorem os pensar, senón estar ao asexo –y isto no seo do xa pensado– do non pensado que aínda se oculta no xa pensado. Non para agardar, para pensar.

Agardar –estar ao asexo– forma parte do aprendizaxe na liña que nos leva ao pensar. Acontece que, encanto se dá un paso mais alá do xa pensado, cando nos aventuramos fora do recoñecíbel e seguro; cando mais que inventar conceptos novos para terras descoñecidas, hai que descifrar xeroglíficos e linguaxes segredos: os métodos e as morais derrúbanse e pensar convértese, como dicía Foucault, nun *acto perigoso*, unha violencia que se exerce, para comezar, sobre un mesmo.

Agardamos as forzas capaces, os signos, para facermos do pensamento algo activo. Pensar, como actividade, é sempre unha segunda potencia do pensamento, non o exercicio natural dunha facultade, é, polo contrario, a única creación verdadeira. A creación

é a xénese de pensar no propio pensamento, un acontecemento extraordinario para o pensamento mesmo, e esta creación parte sempre dos signos. Debe exercerse sobre el unha violencia en tanto que pensamento, un signo debe obrigarlle a pensar, debe lanzalo cara un devir–activo. O método supón unha boa vontade do pensador, unha decisión premeditada; o aprendizaxe do pensamento, ao contrario, é un forzar, unha violencia sufrida polo pensamento, unha formación do pensamento baixo a acción de forzas selectivas, un aprendizaxe que pon en xogo todo o inconsciente do pensador. Sempre que se soña con un pensamento concreto e perigoso, sábese ben que non depende dunha decisión nin dun método explícitos, se non dunha violencia reencontrada, refractada, que nos conduce –a pesar noso– ate as Esencias. Xa que as esencias viven nas zonas escuras, non nas rexións temperadas do claro e o distinto.

A imaxe do pensamento non é un método, senón algo mais profundo, un sistema de coordenadas, de dinamismos, de orientacións. O que significa pensar, orientarse no pensamento, é buscar emprazamento, moverse no espacio do pensar, dispor ora de mapas mentais ora de mapas do corazón que nos indiquen por onde seguir a procura.

Cunha espera así –pensando– estamos xa polo camiño que nos leva ao que dá que pensar. Atendendo aos signos que nos saen ao encontro, cabe o seu propio aprendizaxe, para descubrir, interpretar, descifrar algunha verdade oculta no pensar.

«Achegarse ao pensamento é encamiñarse cara o Pregue do ser e do ente.»

Con este enunciado damos outro paso cara o que dá que pensar, á súa vez un pouco mais complicado polos camiños que fomos tomando. A liña de aprendizaxe que seguimos é a mesma liña que nos atrae cara o que se retira e reserva no pensado como acontecemento, e que é, o que temos que pensar porque é necesario e oculto. Cara o lugar onde o pensar acaece, e onde será necesario pensar e crear ese espacio.

Encamiñarse cara o *pregue do ser e do ente* (Heidegger), cara o *pregue da liña do afora* (Foucault), ou cara o *pensamento repregándose sobre se mesmo* (Proust), como veremos, diríxennos ao exercicio propio do pensamento, os pregues e repregues do pensamento sobre se mesmo levaranos á revelación das esencias.

Na medida en que percibimos *o ente no seu ser*¹⁶, na medida en que representamos os obxectos na súa obxetualidade, estamos a pensar desde fai tempo. Así tamén, relacionar un signo co obxecto que o emite, atribuír ó obxecto o beneficio do signo, é a dirección

¹⁶ O carácter fundamental do pensar fora a percepción. O pensar percebe como percibir o ente no seu ser, e dicir, o presente na súa presenza. En consecuencia, o pensar e aquela presentación do presente (a cal danos o presente na súa presenza, pono cara nos). En tanto que presentación, o pensar aporta o presente en relación con nos, polo tanto é, representación.

natural da percepción ou da representación. Pero tamén é a dirección das facultades no seu xeito voluntario: como a memoria voluntaria que lembra as cousas e non os signos. E doutro xeito, é a tendencia da intelixencia, que se interesa pola obxectividade, como a percepción polo obxecto. Pois a percepción cre que a realidade debe ser vista, observada; pero a intelixencia cre que a verdade debe ser dita e formulada. Pero, como descobre o narrador da Recherche por medio da súa ama de chaves *que foi a primeira que me deu o exemplo... de que a verdade non necesita ser dita para que se manifeste, e que seica sexa posíbel recollela con máis seguranza, sen esperar as palabras e aínda sen facer o menor caso delas, en mil signos exteriores, mesmo en certos fenómenos invisíbeis, análogos no mundo dos caracteres ao que son, na natureza física, os cambios atmosféricos.*

Aínda así, segue sen ser ese pensar o que temos que aprender, esta percepción non nos dá ningunha verdade profunda das cousas porque fica na superficie, nas aparencias. Necesitamos un pensar cuxa seducción, violencia nos atraia ó descoñecido, ó profundo e alto; porque é un pensar máis profundo, un pensar máis profundamente.

¿Que quere dicir pensar? Pregunta que (se) envolve e implica consigo mesma. Proust necesita outro pensar, e demostráanos que só o pensamento puro descobre a esencia, *no lugar do pensamento voluntario, todo canto forza a pensar, todo o que é forzado a pensar, todo o pensamento involuntario que só pode pensar a esencia.* E son os progresos do aprendizaxe do narrador-protagonista da Recherche, que nun principio atribúe ó obxecto os signos de que é portador, para máis avanzado o aprendizaxe no tempo, cando vai máis alá dunha percepción indiferente, entregase a pensar as esencias reveladas na obra de arte.

Canto difícil é, renunciar a esa crenza nunha realidade exterior¹⁷.

Como en todo proceso artístico, hai un momento no que a obra afástase sucesivamente da observación das cousas e da imaxinación subxectiva, porque máis alá do suxeito e do obxecto atópanse as esencias. A esencia é a revelación final do aprendizaxe ao que nos encamiña a Recherche. O protagonista chega a esta revelación das esencias pola obra de arte, pola pintura e a música, pero sobre todo pola literatura.

Decantarse do lado do suxeito non é máis proveitoso que observar ó obxecto, interpretalo non supón disolver menos a un que ao outro. Chegamos ao punto onde a cadea asociativa rómpese en proveito dun punto de vista superior ao suxeito, atópase transferida

ao nacemento dun mundo individuante. Todo interese desprázase dos intres naturais privilexiados á máquina artística –máquina seductora– capaz de producir ou reproducilos, de multiplicalos .

Ó aprendizaxe das esencias asociámoslle un *proceso de subxectivación*. Veremos como se orixina e desenvolve este proceso de subxectivación no protagonista proustiano. No personaxe da Recherche, a produción de subxectividade dáse para remediar unha decepción. A decepción é un momento fundamental da procura do aprendizaxe proustiano: o protagonista séntese decepcionado cando o obxecto non lle confire o segredo que esperaba; entón, o intento de remediar esta decepción mediante unha interpretación subxectiva, con unha compensación do suxeito, preséntase como insuficiente e non acada unha revelación definitiva. De aquí o desenlace cara o proceso de subxectivación. Non hai suxeito, hai produción de subxectividade.

Precisamente porque non hai suxeito, a subxectividade debe ser producida en cada momento. E este momento chega cando franqueadas as etapas da percepción e a representación, son tais etapas quen nos forzan a propor esta nova cuestión. Un proceso de subxectivación, é dicir, a produción dun modo de existencia, non pode confundirse cun suxeito, a menos que se lle despoxe de toda identidade e de toda interioridade. A subxectivación non ten sequera que ver coa persoa: trátase dunha individuación, particular ou colectiva, que caracteriza un acontecemento (unha hora do día, unha corrente, un vento, unha vida, etcétera). Trátase dun modo intensivo e non dun suxeito persoal.

O proceso de subxectivación consiste en pregar a liña do Afora –un forzar ao pensamento–, pregar, repregar e despregar o pensamento en proveito dunha produción. Foucault non emprega nunca a palabra “suxeito” como persoa nin como forma de identidade, se non as palabras *subxectivación* –como proceso– e *se mesmo* –como relación (relación consigo mesmo)–. Mentres que o poder contempla as relacións da forza con outras forzas, o proceso de subxectivación é unha relación da forza consigo mesma, trátase dun pregar da forza. De acordo co xeito no que se prega a liña das forzas, constitúense modos de existencia ou, como dicía Nietzsche, de *posibilidades vitais*. E é de Nietzsche de onde parte a xeración das relacións de forza de Foucault. A actividade artística da vontade de poder, a invención de novas posibilidades de vida, non xa a existencia como suxeito, se non como obra de arte, á que chegamos por un pensamento-artista, ou o que é o mesmo, un pensamento produtor.

Ao pregar a forza sobre si mesma, nunha relación consigo mesma, os gregos inventan a subxectivación: o mellor será o que exerza o poder sobre si mesmo. Os gregos inventan o modo de existencia estético. Isto é a subxectivación, dobrar a liña,

¹⁷ Heidegger dinos que a dificultade reside en consumir a existencia (existencia aquí é utilizada no senso tradicional de presenza, como sinónimo do ser). «A dificultade no só reside no penoso que resulta construír a obra da linguaxe, senón en pasar de esa obra que di, propia dunha visión que aínda apetece as cousas, é dicir, dunha obra da vista, a unha obra do corazón». ¿Y para qué poetas? Op. Cit., p. 235

repregala sobre se mesma, conseguir que a forza se auto-afecte. Deste xeito temos un medio para vivir o que, sen este pregue, non poderíamos vivir, *a nosa vida é tamén a vida dos demais; pois, para o escritor, o estilo é como a cor para o pintor, unha cuestión non de técnica, se non de visión. É a revelación, que sería imposible por medios directos e conscientes, da diferenza cualitativa que hai no xeito como se nos presenta o mundo, diferenza que, se non existise a arte, sería o segredo eterno de cada un. Só mediante a arte podemos saír de nós mesmos, saber o que ve outro dese universo que non é o mesmo que o noso, e cuxas paisaxes serían tan descoñecidas como as que poda haber na lúa. Grazas á arte, en vez de ver un só mundo, o noso, vémolos multiplicarse, e temos á nosa disposición tantos mundos como artistas orixinais hai, uns mundos máis diferentes uns de outros que os que xiran no infinito e, moitos séculos despois de se ter apagado o lume do que procedía, chamárase Rembrandt ou Ver Meer, envíanos aínda o seu lóstrego especial*¹⁸.

Se Foucault quere facer da existencia un modo artístico, facer da vida unha obra de arte, é porque nel tamén existe unha falla entre vida e arte. Proust separa vida e arte, porque a vida non nos dá, ou revela as verdades que se acadan na arte, fáltalle o que de máis profundo ten este. O destacábel en ambos é esa violencia, ese forzar ao pensamento a pensar, pregar e repregar o pensamento da vida, o pensamento que ven do afora. A vida cos seus pequenos e grandes acontecementos, individuacións, ¿poderá consolarnos da arte? ¿Haberá na arte unha realidade máis profunda na que a nosa verdadeira personalidade atope unha expresión que non lle dan as accións da vida?

Pensar é sempre, no universo proustiano, interpretar un signo, é dicir, explicalo, desenvolve-lo, descifralo, traducilo. O que nos sinala a forma da creación pura.

Pensar é, no pensamento foucaultiano, en principio, ver e falar, pero coa condición de que o ollo non fiquen nas cousas e se eleve ate as “visibilidades”, coa condición de que a linguaxe non fiquen nas palabras ou nas frases e abrangue os enunciados. Abrir as cousas para extraer delas a súa visibilidade. Fender as palabras ou as frases para extraer delas os enunciados. Seguindo o exercicio involuntario e transcendente da memoria, a imaxinación, ou a intelixencia que ven despois, e dos signos que as animan, finalmente descóbrense o pensamento involuntario que só pode pensar a esencia, nesta última fase, é un pensamento-artista. Foucault é nietzscheano, porque descobre na última liña un querer artístico. Nos modos de existencia, que Foucault denomina *estilos de vida*, hai unha estética vital: a vida como obra de arte. *O estilo, nos grandes escritores, é tamén*

*un estilo de vida, non algo persoal se non a invención dunha posibilidade vital, dun modo de existencia*¹⁹.

Necesitamos un pensamento que vaia ate o final do que pode a vida, un pensamento que leve á vida ate o final do que pode. En lugar dun coñecemento que se opón á vida, establecer un pensamento que afirme a vida. A vida sería a forza activa do pensamento, pero o pensamento o poder afirmativo da vida. Ambos irían no mesmo sentido, arrastrándose o un á outro e varrendo os límites, paso a paso, no esforzo dunha creación insólita.

Noutras palabras, a vida supera os límites que lle fixa o coñecemento, pero o pensamento supera os límites que lle fixa a vida. O pensamento deixa de ser unha ratio, a vida deixa de ser unha reacción. O artista, o escritor afirma así a fermosa afinidade entre o pensamento e a vida: a vida facendo do pensamento algo activo, o pensamento facendo da vida algo afirmativo.

¹⁸ Proust, Marcel, El tiempo recobrado. Op. cit., p. 245

¹⁹ Deleuze, Gilles, Conversaciones. Pre-Textos, Valencia, 1999, p. 163

CONTRA OS QUE ENSINAN FILOSOFÍA.

Javier Turnes García

IES Fernando Blanco, Cee.
javierturnes@edu.xunta.es

A estas horas desa negra noite para a intelixencia na que habitamos, un non sabe recoñecer moi ben os afectos que producen no seu corpo a unión desas palabras: ‘filosofía’, ‘educación’. Non sabería describir o revolto de mágoa, lástima e indignación. Apenas pode un esbozar un diagnóstico cruel. Un terrorismo cara a todo pensamento que non pense esa conxunción (ese oxímoron) dende outras categorías que non sexan as de guerra, violencia, inimizade. En fin, é unha cousa vergonzosa que debamos tratar unha cuestión tan terrible. A simple presentación do problema no contexto dos últimos anos xa parece portar un halo de resignación que me envenena. Que o problema nos ocupe tan só deste xeito cifra que os seres resentidos xa non poderán combatir o resentimento, a estupidez e a baixeza de pensamento. Porque moito me temo que nunca houbo tempos tan escuros como os do estado de cousas ó que a conxunción desas dúas palabras alude. Os nosos pés, o noso corpo, están até tal punto soterrados na lama, unha lama composta por unha mestura variable e cheirenta de periodismo, burocracia, pseudopolítica e pedagogía, que acadar unha descripción digna non é sinxelo.

Partamos de que ó Estado xamais lle interesou a verdade –esa cuxo concepto algúns pretendemos ensinar, porque a verdade vívese, non se ensina- senón tan só a verdade que lle é útil. A filosofía xa hai tempo que pactou co Estado e todos sabemos que unha alianza entre filosofía e estado só ten sentido se a filosofía pode prometer a súa incondicional utilidade, isto é, antepoñendo o beneficio do Estado ó da verdade. Gran erro: a filosofía non serve ó Estado, ten outras preocupacións, sobre todo, facer seres humanos libres, seres humanos que non confundan os fins da cultura cos fins do Estado. En realidade, apenas facemos máis que adestrar a ese animal que posto ante a mercancía non coñece máis que os seus intereses inmediatos. Gran erro: nós xa somos ese animal. Nós, profesores de filosofía, xa estamos até tal punto desarraigados e invadidos polo tedio que apenas temos algo que ensinar.

Non se aprende nada co que nos dí ‘fai coma min’, ensinar consiste en propoñer xestos, ensinar consiste máis ben en constituir un espazo de encontro por medio de signos; signos que signifiquen a repetición do movemento real por oposición á representación como movemento falso do abstracto. Pero é que xa existimos nun mundo no que a

representación como única linguaxe tanto ética como política, é dicir, tanto no trato con nós mesmos como no trato co común, está dende hai tempo consolidada. Gran erro.

Que podemos ensinar nós? Que somos realmente nós, profesores de filosofía, aquí nun recuncho da vella Europa a comezos do século XXI? A que xénero de seres pertencemos? Cal é a nosa forma de vida? Como somos o que somos? Hai xa moito que esquecemos –quizás porque xa nin sequera chegamos a aprender¹- que é posible dar a vida por algo. Damos a vida na nosa profesión? A queixa e a pereza son moito máis sinxelas, requiren menos potencia e menos concentración e menos traballo (xusto o que cacareamos dos mozos) e, no fondo, estamos tan extraviados como eses ós que pretendemos ensinar filosofía. Temos aprendido tan ben as estratexias para resistir, os cálculos, as humillacións, as mezquindades, &c.; en resumo, o conxunto de tácticas que temos que despreñar para sobrevivir(ε)... Temos tan dentro a economía en nós... Acaso non houbo un día no que desexamos e decidimos ensinar filosofía ‘a secas’? Que bos discípulos do sistema somos!. Que profesores tan miserables somos! Con ese *outro* que é a economía en nós –seguro que xa moito antes de ‘exercer’-, lexitimamos e santificamos as pretensións do Estado. Perpetuamos o imperpetuable!: a filosofía ha de estar, por definición, en contra do Estado. A filosofía debe ser algo perigoso. Creo que até os que teñen o poder o saben mellor que nós. Pero a filosofía xa non resulta perigosa dende que os profesores están perfectamente adaptados á lei e equipados con esas ferramentas de pacotilla que producen sen cesar -e subvencionados- os acólitos desa desgraza académica chamada ‘pedagogía’. O problema non son os nosos alumnos, o problema somos nós. *Xa somos nós*. Temos o temor inxectado até tal punto na nosa carne de funcionarios que só somos capaces de transmitir aquilo que debería ser desprezado.

Acaso pode ocorrerlle maior desgraza á filosofía que a indiferenza do poder? Un poder que a deixa correr como algo insignificante? Na nosa época, a dignidade da filosofía está pisoteada, proba disto é que xa a ninguén turba. Pero quizá sexa porque os que se din amigos son pouco homes(mulleres), de aí que os homes(mulleres) de poder xa non a teñan en conta.

Historicamente non é novo o feito de que a cultura abandone as súas pretensións auténticas e se poña ó servizo do Estado. Pero é quizá dende a Primeira Guerra Mundial –e o proceso segue o seu *progreso*-, coa descomposición da ilusión dos tempos

¹ “Mientras que entre os homes tivo o ben e o auténtico un lugar separado (eran parte), a vida sobre a terra foi certamente infinitamente máis bela (todavía nós coñecemos homes que tiñan parte do auténtico); todavía a apropiación do impropio era por esto mesmo imposible, porque toda afirmación do auténtico tiña como consecuencia a remoción do impropio a outro lugar, contra o que a moral volvíaa erguer as súas barreiras de novo”, en AGAMBEN, G.; La comunidad que viene, Pre-Textos, 1996, p.17.

modernos e a realización da metafísica, que a economía política fixa como un dos seus dogmas que ten que haber a maior cantidade posible de coñecemento e de *cultura*, neutralizando así todo contraste –sexa social, confesional ou estético– e contribuíndo á transformación de todo iso en espectáculo. É dicir, facer da cultura e da vida, tamén por tanto do tempo e do acontecemento que supón ensinar e aprender– un intercambio de mercancía. Educar a cantos máis mellor, iso sí, ó *prezo* que coñecemos: educar para o Estado significa normalizar. Facer de tódolos seres humanos, seres correntes como as moedas e como as conexións de internet ou os potentes automóviles nos que os nosos alumnos se matan cada sábado. O Estado dí: “canto máis numerosos sexan os homes educados, tanto máis feliz será o pobo. E o fin das escolas modernas deberá ser precisamente ese: facer progresar a cada individuo na medida en que a súa natureza lle permite chegar a ser *corrente*, desenvolver a todos os individuos de tal modo, que a partir da súa cantidade de coñecemento e de saber obteñan a maior cantidade posible de felicidade e de ganancia” (Nietzsche). Fascistas da posesión inmediata.

As recentes denominacións para as materias que temos que impartir son a cifra desa pretensión elevada a esixencia moral: toda cultura/educación que non produza seres non adaptados ó intercambio perpetuo, á separación lucrativa da relación con aquilo que podería ser a propia forma de vida, que non xere ‘ciudadáns’ listos para dixerir titulares, entradas de museos, parques temáticos e todo o que a publicidade produce; digo, esa educación será unha *mala* educación. Os que transiten esa educación serán condenados xa no seu propio centro, porque a policía –que lembra a cada instante da súa existencia a violencia, a trivialidade e a escuridade da orixe do Estado– é unha forma de vida que aniña nas salas de profesores tanto como na rúa. Así, o solitario, o lento e o que non produce ganancia ou non representa unha produtividade –aínda que só sexa para eses que fan enquisas– será o mal, será un irresponsable. Será como os fumadores, eses que só e malditos inhalan instantes: resultan inquietantes porque as súas formas suxiren unha parada, un momento de detención fóra do ruído e do tempo do social: coidado porque un día calquera prestaremos unha atención máis descarnada do habitual ó silencio do fumador ás portas de calquera institución e seremos invadidos por un estremecemento profundo, un temor primixenio aberto a todas as sospeitas (Tiqqun). Si señores(señoras), somos os xeradores estatais de turistas existenciais a golpe de timbre, recreo e parte de faltas. *Fast food, fast culture, fast education*.

Que cadaquén lembre os seus tempos de estudante e poucos serán os que non lembren ós seus profesores (de filosofía) como seres indiferentes. Acaso non era habitual pensar que recurrían a argumentos escuros cando trataban de encubrir a miseria do seu saber? Buscando, como di Nietzsche, motivos para

xustificar por que é máis filosófico non saber nada que aprender algo ou tamén instándose en observadores “gardafronteiras” entre a arte e a ciencia? Cotillas. Ese é o lugar ó que confinan á filosofía os filósofos académicos de moda, herdeiros dese lugar de onde saíu xente coma Walter Benjamin!. Pouco lle resta tamén ó filósofo se só pode chismorrear acerca do que dixeron os outros. Pero este é outro tema.

Non podemos ser indiferentes á nosa condición de seres nocivos se convertemos a ensinanza da filosofía nunha cousa ridícula reproducindo calquer tipo de pseudopensamento recoñecido polo Estado e reproducido neses obxectos indecentes chamados ‘libros de texto’. Pregúntome se non teremos que responder ante nós mesmos da nosa existencia antes de pretender ensinar. Quen somos realmente? Ocorreseme unha descrición vacilante, e penso que temos os nervios fráxiles, que todo ou case todo nos fere, que soportamos doses de verdade cada vez máis reducidas. Nós, profesores de filosofía, temos o que nos merecemos. Dobremente, porque se nos enchen o peito e a boca *teorizando* e *lendo* acerca do noso presente, da nosa condición, acerca das palabras e das cousas...; e iso tan só produce indiferenza. Nós xa somos os que vivimos na harmonía abstracta do capitalismo, nós xa somos os que habitamos a indiferenza saudable e cortés, nós xa somos os que non sentimos a necesidade de dirixirnos a palabra. A nosa existencia xa é tan branca, indiferente e inconsistente que a pregunta acerca da filosofía e a educación é a pregunta acerca da nosa existencia. Todos nós somos advenedizos, xa traicionamos a nosa condición: nós xa somos “os inquilinos dunha existencia exiliada nun mundo que é un deserto” (Tiqqun).

Con este panorama, todavía ten sentido aquela pregunta?: “Agora dígame, maestro, que esperanzas podería abrigar, nunha loita contra a desfeita –que se dá por doquier– de todas as auténticas aspiracións, dígame vostede con que coraxe podería presentarme, como profesor, aínda sabendo que, apenas se guindara unha semente de cultura auténtica, pasaría por riba dela inmediata e despiadadamente a apisonadora desa pseudocultura. Pense no inútil que debe resultar hoxe o traballo máis asiduo dun profesor, que por exemplo desexe conducir un escolar até o mundo grego –difícil de alcanzar e infinitamente afastado– por consideralo como a auténtica patria da cultura: todo iso será verdadeiramente inútil, cando o mesmo escolar unha hora despois colla un periódico ou unha novela de moda, ou un deses libros cultos cuxo estilo leva xa en si o desagradable brasón da barbarie cultural actual” (Nietzsche).

Porque, non debemos esquecer que se no instituto de bacharelato non conclúe a loita cunha vitoria, todas as demais institucións da cultura deberán ceder, e que, se alguén se desanima con respecto a iso, deberá desanimarse. tamén con respecto a cuestións máis serias. “Así, pues, le ruego, maestro, que me

instruya en relación con el instituto de bachillerato: ¿qué decadencia podemos esperar de él, y qué renacimiento?.”(Nietzsche)

En efecto, non creo que debamos sucumbir a esa tonalidade afectiva habitual do noso tempo: o tedio. Mentres non nos riamos, mentres non nos burlemos deses supostos ‘problemas educativos’ que se inventan nalgúns despachos, nalgunhas redaccións, fóra sempre das aulas. Acaso é nova a afirmación de que os mozos son un problema? Preguntémoslle a Herodoto a ver que nos conta. Acaso os adultos non temeron sempre a iso salvaxe que habita na inxenuidade da adolescencia? –quizáis o medo proceda do sentimento de perda de algo que nalgún tempo habitou tamén en nós antes de converternos en *serios* e responsables adultos-. Acaso non deberíamos pensar que quen está desarraigado desarraigado?

Deixar de esconderse tras costumes e opinións –esa *doxa* da que falamos sempre a principio de curso-, deixar de temer ó outro, deixar de contribuir ó aillamento ó que a técnica nos forza. Deixemos de ensinar periodismo nas aulas e centrémonos en transmitir algo tan simple e profundo como que mentres non se considere como un deber sagrado a máis inmediata disciplina práctica ó falar e ó escribir, mentres se trate á linguaxe como se fose exclusivamente un ‘mal necesario’ (Nietzsche) e un corpo morto, non se poderá nin siquiera chegar a ser suxeito –xa non digamos cidadán-. Ninguén poderá chegar a un xuízo por un camiño que non sexa o espiñento e arduo sendeiro da linguaxe. Pero non se está a falar aquí da linguaxe dos lóxicos, senón do ‘acontecemento da linguaxe’.

Toda palabra, toda arte e todo coñecemento humano –falamos por tanto do noso traballo diario, de mostrar *iso*- ten a súa raíz e o seu fundamento nunha apertura que os trascende infinitamente, pero esta apertura concerne á posibilidade e existencia da linguaxe. Compartimos plenamente a afirmación de G. Agamben cando dí: “Ningunha verdadeira comunidade humana pode, en efecto, xurdir sobre a base dun presuposto, sexa a nación ou a lingua ou incluso o a priori da comunicación [...]. O que une ós homes entre si non é nin unha natureza nin unha voz divina nin a común prisión na linguaxe significante, senón a visión da linguaxe mesma e, polo tanto, a experiencia dos seus límites, do seu fin. Verdadeira comunidade é só unha comunidade non presuposta. A pura exposición filosófica non pode ser, por tanto, a explicación das propias ideas sobre a linguaxe ou sobre o mundo, senón a exposición da idea de linguaxe”².

Segundo o meu xuízo, este podería ser unha liña de fuga para iniciar unha verdadeira resistencia. Unha liña que fala dunha relación diferente e auténtica

entre os humanos e a linguaxe. Ensinar filosofía é ensinar unha idea de linguaxe. Iso só pode ser lendo e escribindo. Tamén ensinar que iso é sempre e tamén unha aprendizaxe do fracaso –isto resolvería non poucos traumas na adultez-. Despois poderemos tratar as ideas e a política, non antes. Non falo aquí de investigación lingüística ou lóxica, senón da “autodisciplina coa linguaxe” (Nietzsche) e co seu ter lugar (Agamben).

Pensemos senón neses pobres rapaces que teñen que conservar uns sobre outros “cincuenta sistemas en palabras e cincuenta críticas a eses sistemas” (Nietzsche), que desolador. Pornografía, como tamén resultan pornográficos os recentes currículos. Non se pode educar para un exame de filosofía cuxo único resultado será: “Aí! [...]. Gracias a deus que non son filósofo, senón cristián e cidadán do meu Estado” (Nietzsche). Quizáis teña razón Nietzsche cando dí que ó mellor ese suspiro de alivio é a intención do Estado, e a educación para a filosofía nada máis que un distanciamento da filosofía.

Que debe ensinar un profesor de filosofía? Pois un tende a pensar que un profesor de filosofía debe ensinar –é dicir, mostrar- que no común ter lugar na linguaxe é onde podo buscar a forma de vida que me aparta da hostilidade, que me achega á miña propia potencia, á miña singularidade –única vía tamén para a existencia auténtica no común, é dicir, para pensar e actuar na polis-; que é un labor propio, tortuoso, arriscado, que ninguén é *competente* para min. Un debe facerse e facer preguntas como: Que é o que amaches ata agora verdadeiramente? Que é o que atrae ó teu espírito? Que é o que o ten dominado e ó mesmo tempo embargado de felicidade? O despregamento ante a mirada deses obxectos venerados tal vez amose a “lei fundamental do ser máis íntimo” de cadaquén. Os verdadeiros educadores xamais din “fai coma mín”, senón “fai xunto comigo”, non propoñen xestos que se han de reproducir, senón que emiten “signos susceptibles de desenvolverse no heteroxéneo” (Deleuze). O Estado como estrela polar da cultura só contribúe á *desaprendizaxe* que é a forma contemporánea de control produtivo. E iso é algo que non se pode tolerar cando un traballa no ensino dunha disciplina como é a filosofía.

Coda.

“A ensinanza auténtica pode ser unha empresa terriblemente perigosa. O mestre vivo toma nas súas mans o máis íntimo dos seus alumnos, a materia fráxil e incendiaria das súas posibilidades. Accede ó que concebimos como a alma e as raíces do ser, un acceso do que a sedución erótica é a versión menor, se ben metafísica. Ensinar sen un grave temor, sen unha atribulada reverencia polos riscos que comporta, é unha frivolidade. Facelo sen considerar cales poden ser as consecuencias individuais e sociais é cegueira. Ensinar é

² “La idea del lenguaje”, en La potencia del pensamiento, Anagrama, 2008.

espertar as dúbidas nos alumnos, *formar para a disconformidade*. É educar ó discípulo para a marcha (“Agora, deixádeme”, ordena Zaratustra). Un mestre válido debe, ó final, estar só.”

G. Steiner

Costa da Morte,

Xaneiro 2009.

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, G.; *La comunidad que viene*, Pre-Textos, 1996.

-----; *La potencia del pensamiento*, Anagrama, 2008.

DELEUZE, G.; *La isla desierta y otros textos*, Pre-Textos, 2005.

-----; *Nietzsche y la filosofía*, Anagrama, 1994.

NIETZSCHE, F.; *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, Tusquets, 2000.

NIETZSCHE, F.; *Tercera consideración intempestiva. Schopenhauer como educador*, Valdemar, 1999.

STEINER, G.; *Lecciones de los maestros*, Siruela, 2003.

TIQQUN; *Teoría del Bloom*, Melusina, 1999.

-----; *Introducción a la guerra civil*, Melusina, 2008.