



De lo claro a lo distinto.
Claves para una triple apertura
inclusiva del pensamiento: razón
hermenéutica, aplicada y literaria

TESIS DOCTORAL POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

Autora: Sara Mariscal Vega

Director: Prof. Dr. José Antonio Marín Casanova

Departamento de Metafísica y Corrientes actuales de la Filosofía,
Ética y Filosofía Política

Universidad de Sevilla

Curso 2018/19

A José Antonio y Guillermo Fadrique, mis perlas santas.

A mis padres, mi única certeza.

*Vive y desvive,
entraña lo otro,
lo uno no pregunta,
lo otro te interpela.
Ninguna cosa es,
la eterna contingencia,
el instante inmortal,
la muerte siempre,
la vida siempre.
La vida y solamente la vida.
¿Por qué? Por nada
S.M.V.*

Cualquier parecido de esta obra con la ficción es pura realidad.

El hombre piensa, Dios ríe

Proverbio judío

...pero me parecía una imbecilidad, ya que para mí vivir era construir ficciones. Había, además, muchísimas razones de peso para afirmar que cualquier versión narrativa de una historia real era siempre una forma de ficción. Desde el momento en que se ordenaba el mundo con palabras, se modificaba la naturaleza del mundo...

No podía existir, vino a decirme, una esencia de su narrativa, del mismo modo que en realidad tampoco existía una esencia de la literatura, pues precisamente la esencia de cualquier texto consistía en escapar a toda determinación esencial, a toda afirmación que lo estabilizara o realizara.

Esta bruma insensata

Enrique Vila- Matas

Resumen. En este trabajo se presentan, bajo el modelo de tesis por compendio de publicaciones, distintas alternativas al atolladero de la razón racionalista desde tres perspectivas: 1. la razón *pragmática*, o lo que se ha denominado la “razón insuficiente” de la Filosofía; 2. la razón *aplicada*, atendiendo principalmente a la propuesta de la Filosofía para Niños y 3. la razón *literaria*, expuesta primordialmente en esta investigación a través del paso de la razón velada a la “razón no-velada”.

Se plantean cuatro objetivos en la investigación: a) rastrear diferentes versiones de la Filosofía, siguiendo la distinción rortiana entre “hermeneutas” y “epistemólogos”, la kunderiana entre “ironistas” y “agelastas” y la berliniana entre filósofos “centrífugos” y “centrípetos”; b) mostrar racionalidades alternativas a la razón racionalista; c) ahondar en las relaciones entre filosofía actual y razón *poiética*; d) proponer un modelo hermenéutico amplio que proporcione una visión *inclusiva* del pensamiento y sus expresiones.

Se sigue la siguiente metodología: a) revisión bibliográfica de la materia; b) análisis de la misma y redacción y publicación de artículos y capítulos de libro en relación con el objeto de estudio, a saber: el análisis hermenéutico de alternativas filosóficas a la razón racionalista tradicional.

Así, al final de la investigación se muestran diferentes resultados como: a) el hecho de que la Filosofía en la actualidad tiene que confrontarse con una realidad social donde el sentido *pragmático* es el centro de todo discurso b) el hecho de que el objeto de la Filosofía no es un objeto, sino un modo de decir, una *praxis discursiva* o c) el hecho de que el sentido (y el sentir) de la Filosofía es ya *intersubjetivo*. Con todo, el punto de partida y el de llegada, a modo de círculo hermenéutico, coinciden, concluyéndose que

en la diversidad del decir filosófico reside, precisamente, el eje de un saber que se presenta siempre como provisional.

Palabras clave: Filosofía para Niños; Hermenéutica; Inclusión; Novela; Pragmatismo

Abstract. The doctoral thesis submitted, which has roughly been conceived under the model of compendium of publications, presents three different perspectives that have been advanced to confront the quagmire of rationalist reason.: 1. the *pragmatic* reason, or what has been called the “insufficient reason” of Philosophy; 2. the *applied* reason, mainly based on the proposal of the Philosophy for Children, and 3. the *literary* reason, exposed primarily in this investigation through the passage from the veiled reason to the “nove(i)l(ed) reason”.

The thesis claims four major aims: a) tracing different versions of the Philosophy, following the Rortian distinction between "hermeneutic" philosophers and “epistemologists”, the Kunderian one between “ironists” and “agelasts” authors, and the Berlinian one between “centrifugal” and “centripetal” thinkers; b) showing rational alternatives to rationalist reason; c) delving into the relationships between current philosophy and poetic reason; d) proposing a broad hermeneutic model that provides an inclusive vision of thought and its expressions.

The methodology here used is the following: a) literature review of the subject; b) analysis of it and writing and publication of articles and book chapters in relation to the object of study, namely: hermeneutic analysis of philosophical alternatives to the traditional rationalist reason.

Thus, at the end of the investigation different conclusions are shown, such as: a) the fact that philosophy currently has to face a social reality where the pragmatic sense is the

center of all discourse; b) the fact that the object of philosophy is not an object, but a way of saying, a discursive praxis; c) the fact that the meaning (and feeling) of philosophy is already intersubjective. However, the starting point and the point of arrival, as happens in each hermeneutic circle, match with each other, then it is concluded that it is in the diversity of the philosophical saying where precisely lies the axis of a knowledge that is always presented as provisional.

Keywords: Hermeneutics; Inclusion; Novel; Philosophy for Children; Pragmatism

Índice

I. TESIS DOCTORAL POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES	11
Introducción general	11
1. Presentación de trabajos publicados y presentados como compendio	11
2. Justificación del proceso de investigación	13
3. Objetivos	15
4. Objeto de estudio	15
5. Metodología	16
Resumen global de la temática	17
Capítulo 1: La razón <i>insuficiente</i> de la Filosofía	23
1. Introducción	23
2. De lo claro como Filosofía. El mundo con sentido	24
3. Las filosofías de lo distinto. El mundo consentido	29
4. Reflexiones finales. La circularidad de la hermenéutica	35
Capítulo 2: La razón <i>aplicada</i> de la Filosofía	39
1. Introducción	39
2. La Filosofía en la educación de niños y adolescentes	40
3. Filosofía para Niños y autonomía	44
4. Reflexiones finales. Una Filosofía no universalista para una escuela plural	50
Capítulo 3: La razón <i>literaria</i> de la Filosofía	54
1. Introducción	54
2. <i>El Quijote</i> como declaración pragmatista	55
3. Reflexiones finales. La novela como arte irónico	69
4. Apéndice. La filosofía en cuanto género de escritura	72
Discusión de los resultados	79
Conclusiones/ Conclusions. <i>Veritas odium parit</i>	81
Bibliografía	89
Anexo 1. La Filosofía como Herramienta para el reconocimiento y fomento de las inteligencias múltiples. El pensamiento crítico en el aula	99
Anexo 2. La hospitalidad en el aula: la pluralidad como cuidado	108
Anexo 3. Estrategias innovadoras en investigación cualitativa. La Filosofía para Niños como metodología activa en el aula	118
Anexo 4. El hombre inexistente de Baggini	128
II. DOCUMENTACIÓN TESIS POR COMPENDIO	129
1. Informe del director de tesis con la aprobación del órgano responsable sobre la idoneidad de esta modalidad	129
2. Autorización de la Escuela Internacional de Posgrado y Doctorado de la US para la presentación de tesis por compendio	131
3. Informe de la Relevancia científica de las publicaciones	132
4. Currículum Vitae	133
5. Publicaciones del compendio	162

I. TESIS DOCTORAL POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

Introducción general

De acuerdo con lo que establece en el artículo 9 de la normativa reguladora del régimen de tesis doctoral (Acuerdo 9.1/CG 19-4-12) de la Universidad de Sevilla, se presenta la siguiente tesis mediante compendio de publicaciones. Para ello se relacionan cinco capítulos de libro de autoría exclusiva de la investigadora en sendas editoriales, todas de alto impacto, recogidas en el primer cuartil (Q1) según el Ranking SPI general y/o específico de la materia, a saber, Filosofía.

Asimismo, además de los cinco capítulos de libro presentados como compendio y aprobados por el Director y tutor de la tesis, la Comisión del Programa de Doctorado y la Comisión de Doctorado de la Universidad de Sevilla, se aportan otros capítulos de libro y artículos en revistas científicas de impacto relacionados con la temática y publicados durante el período del Doctorado por la autora de esta investigación.

1. Presentación de trabajos publicados y presentados como compendio

Los siguientes capítulos de libro que se relacionan y adjuntan como anexo a la presente tesis, han sido publicados por la investigadora en el transcurso de su formación doctoral, concretamente desde el año 2015 al 2018.

- Mariscal, S. (2018b). La razón insuficiente de la Filosofía. Tiempo plural y espacio poético, en C. Del Valle y M. Linares (coords.), *Las expresiones culturales analizadas desde la Universidad* (213-224). Madrid: Tecnos.
- Mariscal, S. (2018a). Filosofía para Niños y exploración conceptual. El diccionario creativo, en R. Vega y P. Requeijo, P. (coords.), *La Universidad y nuevos horizontes del conocimiento* (225-234). Madrid: Tecnos.
- Mariscal, S. (2017b). Hacia una Filosofía para Niños inclusiva: innovación educativa y valores, en V.V.A.A., *La inquietud del pensar. Enseñar Filosofía en el siglo XXI* (99-104). Granada: Comares.
- Mariscal, S. (2016). El quijotismo es un pragmatismo. La acción como esperanza, en V.V.A.A., *Nuevas formas de expresión en comunicación* (491-504). Madrid: Mc-Graw Hill interamericana de España.
- Mariscal, S. (2015). Para una hermenéutica de la Paz: educación ‘democrática’ e inclusión, en V.V.A.A., *Estudios en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. In memoriam Francisco A. Muñoz* (75-85). Madrid: Síntesis.

Índice de impacto de las editoriales:

- Tecnos: 1ª editorial de 59 según el ranking SPI de Filosofía (Q1), 6ª editorial de 273 según el ranking SPI general (Q1).
- Comares: 5ª editorial de 59 según el ranking SPI de Filosofía (Q1), 12ª editorial de 273 según el ranking SPI general (Q1).
- Mc-Graw Hill interamericana de España: 56ª editorial de 273 según el ranking SPI general (Q1).

- Síntesis: 15ª editorial de 59 según el ranking SPI de Filosofía (Q1), 10ª editorial de 273 según el ranking SPI general (Q1).

En este sentido, queremos presentar también brevemente las otras publicaciones que se han derivado de la realización de la investigación y cuyo contenido se utiliza asimismo en la presente memoria:

- En el capítulo 2 se reproduce el capítulo de libro “Filosofía para Niños como herramienta para un aprendizaje autónomo: educar el pensamiento y pensar la educación” (Mariscal, 2019).
- En el capítulo 3 se reproduce la propuesta al II Congreso Internacional América-Europa, Europa-América, recogida en las actas del mismo publicadas por la Universitat Politècnica de Valencia (Mariscal, 2017a).

2. Justificación del proceso de investigación

La tesis que se defiende, compuesta por la compilación de cinco capítulos de libro y la presente memoria, ha sido desarrollada por la autora durante dos momentos centrales: su contrato predoctoral en la Universidad de Sevilla y su posterior contratación como profesora interina en la Universidad de Cádiz.

De esta forma, en los cuatro cursos predoctorales (2014/2015-2018/2019) la investigadora ha compaginado su investigación con la participación en Congresos nacionales e internacionales, la secretaría técnica de la revista *Argumentos de Razón Técnica* y la docencia universitaria.

El proceso de investigación se divide de este modo en varias etapas: en un primer momento las lecturas de la autora se centran en la hermenéutica en general y

posteriormente, dentro del primer curso predoctoral, en el autor Chaïm Perelman, padre de la *Nouvelle Rhétorique*. En un segundo momento, tras una estancia de investigación en la Universidad *Roma Tor Vergata* en Italia, la autora concreta su objeto de estudio en el rastreo de razones inclusivas alternativas a la razón clásica y epistemológica. En esta exploración se centra en temas literarios, hermenéuticos y de Filosofía para Niños, concretamente en autores como Isaiah Berlin, Odo Marquard, José Ortega y Gasset, Milan Kundera o Mathew Lipman, prestando especial atención al (neo)pragmatismo de Richard Rorty.

Estas investigaciones, junto con su formación en Educación, Derechos Humanos y Resolución de Conflictos y sus prácticas de Filosofía para Niños, hacen que la doctoranda comience a centrar sus publicaciones en el carácter interdisciplinar de la Filosofía. De esta forma, constata, junto con su director, la idoneidad de la tesis por compendio. Dado que la autora en ese momento ya tiene diversas publicaciones de impacto y se encuentra en proceso de redacción de varias más, se decide que se aprovechará la calidad de las publicaciones para presentar la primera tesis doctoral por compendio en Filosofía en la Universidad de Sevilla.

Y ello toda vez que el proceso predoctoral está establecido en nuestros días como una puesta en práctica de habilidades y responsabilidades propias de quien es doctor de hecho: la docencia, la asistencia a Congresos, las publicaciones, el doctorado se convierten precisamente en un paso más hacia una carrera que ha dejado atrás ya los días en los que el tema de investigación era casi confidencial y los doctorandos en Humanidades dedicaban todo su esfuerzo a la redacción de la tesis. En este sentido, y puesto que curricularmente se premia el proceso predoctoral, la doctoranda entiende que este modelo de tesis se adapta con precisión al modelo actual de méritos, donde el hecho

de haber publicado en revistas y editoriales de prestigio en el área tiene una relevancia primordial. Y es que, con la tesis por compendio se continúa una estela ampliamente explorada, por ejemplo, en el mundo anglosajón, donde se otorga la primera tesis por compilación de publicaciones en 1966 por la Universidad de Cambridge (Ortega, 2014: 3), si bien algunos autores apuntan a 1929 como el año donde se concede la primera tesis de esta naturaleza nada menos que al filósofo Ludwig Wittgenstein y su *Tractatus*.

3. Objetivos

- Rastrear diferentes versiones de la filosofía, siguiendo las distinciones de filósofos como Rorty entre “hermeneutas” y “epistemólogos”, como Kundera entre “ironistas” y “agelastas” o Berlin entre filósofos “centrífugos” y “centrípetos”.
- Mostrar racionalidades alternativas a la razón racionalista.
- Ahondar en las relaciones entre filosofía actual y razón *poiética*.
- Proponer un modelo hermenéutico amplio que proporcione una visión inclusiva del pensamiento y sus expresiones.

4. Objeto de estudio

El objeto de estudio es el análisis hermenéutico de alternativas filosóficas a la razón racionalista tradicional.

5. Metodología

- Revisión bibliográfica de la materia.
- Análisis hermenéutico de la bibliografía.
- Redacción y publicación de artículos y capítulos de libro en relación con el objeto de estudio.

Resumen global de la temática

No es ningún secreto que la Filosofía ha sido entendida ya desde la configuración presocrática como una búsqueda contemplativa de fundamentos primeros y últimos¹, como la necesidad de una teoría del mundo que, en la mayoría de los casos, lo olvida² para abstraerse mediante pequeñas parcelaciones de un saber metafísico. Con la incorporación de Platón y su ansia de inteligibilidad se inaugura la faceta *académica* de la Filosofía, donde, manteniendo el escindido ideario parmenídeo³, el pensamiento se relaciona con el mundo y sus descripciones de forma dicotómica, despreciando la oscuridad de las sombras de lo sensible y abogando por la claridad de una Razón con mayúsculas que huye del carácter más práctico de la vida. Aunque podemos intuir una vocación práctica en las escuelas helenísticas y romanas⁴, no será hasta la ruptura del mundo moderno, liquidado ya en *soluciones* caleidoscópicas, cuando la Filosofía no sólo pueda ocuparse de la realidad más práctica, sino que sienta directamente la exigencia de una racionalidad ya pragmática ante una realidad que se ha fragmentado en miles de perspectivas⁵. Hasta tal punto que Richard Rorty declarará que “la filosofía ya

¹ Abbagnano explica muy bien la diferencia entre filosofía contemplativa y activa, aludiendo al carácter metafísico de la Filosofía antigua, centrado en la figura de Aristóteles. En este sentido, la vía contemplativa considera que la realidad, tal como es, está perfectamente ordenada, es completamente racional y la tarea de la filosofía, en este contexto, consistiría sólo en descubrir su orden y su racionalidad. La segunda vía, la activa, considera que la realidad no tiene ni orden ni racionalidad si el hombre no se esfuerza por conferirle y este esfuerzo sería la tarea propia de la filosofía” (Abbagnano, 1967).

² Voltaire, en su poema sobre el desastre de Lisboa, afirma al respecto: “Filósofos errados que gritáis: «Todo está bien»; Corred, contemplad esas horribles ruinas” (Villar, 1995: 158).

³ Y es que, como indica Joan-Carles Mèlich “Aunque ya aparecen vestigios metafísicos en la Escuela de Mileto, será Parménides la figura histórica y simbólica que crea el modo de vivir metafísico [...]. La distinción parmenídea entre «lo que es inmóvil» y «lo que se transforma» inaugurará una tradición que va a colonizar, a través de la figura insigne de Platón, la mayor parte de la filosofía occidental” (2019: 20).

⁴ Valgan como ejemplo las *Cartas a Emilio* de Séneca o la idea de “sabiduría práctica” defendida por Cicerón. Barrientos indica: “Las escuelas helenas vincularon la filosofía a un modo de ser y de vivir antes que a un armazón de premisas y conclusiones lógicamente enlazadas” (Barrientos, 2008: 11).

⁵ En *El tema de nuestro tiempo* habla Ortega y Gasset de “la doctrina del punto de vista”, ofreciéndola como alternativa tanto al intelectualismo como al relativismo. Javier Gracia recuerda en su artículo “La perspectiva intercultural. Ortega y la hermenéutica” la idea de Ortega y Gasset sobre el punto de vista, que “no es la vida propiamente, pero tampoco es la negación de aquella. Más bien, a diferencia del racionalismo o del hueco idealismo que ha buscado la oposición y negación de la vida, Ortega entiende

no puede ser más que filosofía aplicada” (Puente, 1998) a la vez que nos mostrará la realidad como narrativa exitosa.

Esta concepción pluralista del mundo irrumpirá también en el ámbito educativo, donde nacerán instituciones de aire renovador⁶, metodologías activas⁷ y técnicas innovadoras⁸ que comenzarán a abordar el proceso de aprendizaje de modo sistémico. Así, con el debilitamiento del carácter univocista de la razón, se atenuarán también las concepciones culturales supremacistas para dar paso a una comprensión más comprometida con la diversidad.

De esta forma, ya en el siglo XXI los retos pedagógicos y cognoscitivos se incrementarán con el hecho innegable de la globalización y el aumento expansivo de las TIC como modo inmediato de acceso a la realidad. Por ello, ante la *impactante* existencia de lo que llamamos *realidad virtual* (donde, precisamente, la sombra ocupa el lugar de lo único evidente a lo que podemos acceder), la filosofía metafísica clásica no encuentra acomodo, dejando entonces espacio a lo que hemos convenido en llamar *posverdad* (Marín-Casanova, 2018 y 2019), una verdad interina que tiene más que ver ya con la pragmática que con el paradigma teórico de la razón suficiente.

Así, en la investigación que se presenta se ofrecen distintas perspectivas alternativas al atolladero de la razón racionalista, a saber: la propia razón *pragmática*, o lo que hemos llamado con Blumenberg “la razón insuficiente de la filosofía”, la razón *aplicada*, de la mano principalmente de la Filosofía para Niños, y, finalmente, la razón *literaria*,

más bien que el punto de vista aumenta la vida y dilata la realidad en torno nuestro. Es importante por lo tanto entender la doctrina del punto de vista en su vínculo con la vida, sin separarla de aquella” (2018: 148-149).

⁶ Recuérdese la importancia de teorías como la “pedagogía liberadora” de Paulo Freire, el “principio de cooperación” de Freinet, los de “autoeducación” y “autocontrol” de Montessori o la corriente de “desescolarización” de Illich.

⁷ El concepto “metodología activa”, en auge en el ámbito pedagógico actual, es desarrollado ya, por ejemplo, por la Institución Libre de Enseñanza.

⁸ Aunque hace tiempo que se han insertado técnicas innovadoras en el sistema educativo, en la actualidad, con el avance las TIC, las principales innovaciones se están dirigiendo en este sentido.

expuesta primordialmente en esta investigación como razón no-velada⁹. En ese sentido, hablamos de razón hermenéutica como una razón amplia, ya que las tres aproximaciones a la realidad que se proponen comparten la mirada hermenéutica en tanto que desde ellas se realiza una interpretación pluralista del mundo, atendiendo al carácter eminentemente histórico y narrativo de la existencia humana. En ese sentido, la siguiente memoria se estructura en torno a tres capítulos, a saber: Capítulo 1: la razón insuficiente de la Filosofía; Capítulo 2: la razón aplicada de la Filosofía; y Capítulo 3. la razón literaria de la Filosofía.

En el primer capítulo, que hemos titulado “La razón insuficiente de la Filosofía” y donde se puede encuadrar el capítulo de libro de la investigadora “La razón insuficiente de la Filosofía. Tiempo plural y espacio *poiético*” (Mariscal, 2018b), se desarrolla una lectura de la filosofía desde el punto de vista de la reivindicación de una razón histórica, contingente, que se alza cuando la razón racionalista ya no es suficiente, que muestra el carácter procesual de la verdad. Para esta razón insuficiente, pragmatista, la verdad no es un valor absoluto, una cantidad fija e invariable, sino un suceso, un proceso, el proceso de verificación de una idea. Por ello, la posesión de la verdad no es un fin en sí mismo, sino un medio que lleva a otros fines, y lo verdadero es aquello que hace fecundo nuestro pensamiento (Henríquez Ureña, 1909). Esta suerte de verdad interina configura el *topos* del ser humano, es decir, el lugar común de encuentro. Supone, así, pasar de la reivindicación del *sentido común*, de la calma que ofrece lo inequívoco, al *lugar común* como declaración de mínimos hermenéuticos, abierta al diálogo, al pluralismo, dejando espacio para el desasosiego de lo equívoco. Es lo que Rorty definirá como el reconocimiento de “uno de los nuestros”. Pero estos mínimos

⁹ El novelista, que no-vela la realidad, des-cubre, como indica Kundera (2009: 18), un aspecto hasta entonces desconocido, oculto, de la “naturaleza humana”. Porque “en el arte de la novela, los descubrimientos existenciales y la transformación de la forma son inseparables” (Kundera, 2009: 24).

hermenéuticos, prejuicios gadamerianos, horizontes de comprensión, serán específicos del universo de discurso, configurando el marco del diálogo. De esta forma, la racionalidad hermenéutica no es deudora de una razón suficiente, universalmente aceptada por los intervinientes “normales” en el proceso discursivo, sino de una razón insuficiente, comprometida con el carácter *ocasional* de la vida humana, esto es, que queda emparentada más con la *societas* que con la *universitas* humana. Como *deus occasionatus*, el hombre se hace a sí mismo en función de las circunstancias, como escribe Ortega. De ahí que la razón (y la verdad) del hombre sea una razón (y una verdad) ocasional, y ello en un doble sentido: delimitada por las circunstancias y provisional¹⁰.

De esta forma, la percepción de la razón es histórica, teniendo que estudiarse los detalles que configuran cada momento racional de la historia, de manera que Rorty afirmará que la filosofía es “terapéutica” (Rorty, 1989: 11), refiriéndose a la utilidad de rastrear los marcos de referencia que han constituido las preguntas más recurrentes de la historia, o, por decirlo con Ortega, que “no nos dirá el pretérito lo que debemos hacer, pero sí lo que deberíamos evitar” (Ortega, 2005: 76). Así, la historia, entendida como manifestación de la libertad humana, muestra la huella de la finitud y *condición* del hombre, pero también su ingenio, sus habilidades *fabulosas*. Y esta razón histórica, vital, no puede responder a un principio de razón suficiente, donde conceptos como el de libertad podrían ser problemáticos, sino más bien a un principio de razón insuficiente, esto es, de una razón volátil, de ocasión. Y una razón circunstancial, perspectivista, es, por definición, móvil, inquieta e inquietante, una razón que, como

¹⁰ En este sentido, es interesante recordar la postura *usualista* de Marquard: “Lo usual (las costumbres, hábitos, y tradiciones presentes), que sigamos siendo predominantemente lo que ya éramos, es inevitable para un escéptico: el reconocimiento hermenéutico de la necesidad de enlazar con el provenir en aras del porvenir, en lugar de una orientación absoluta frente a la cual la muerte es siempre más rápida en llegar, es decir, el usualismo, es un caso de escepticismo” (Marín-Casanova, 2016: 38).

poetizaría Luis Eduardo Aute, “no puede tomar asiento”, pues “el pensamiento es estar siempre de paso”.

En el segundo capítulo, “la razón aplicada de la Filosofía”, se indaga en el aspecto más práctico de la Filosofía actual¹¹, donde se ahondará principalmente en el concepto de Filosofía para Niños y su relación con la razón inclusiva. En este marco se encuadran tres de los capítulos de libro presentados en la tesis por compilación, a saber: “Filosofía para Niños y exploración conceptual. El diccionario creativo” (Mariscal, 2018a); “Hacia una Filosofía para niños inclusiva: innovación educativa y valores” (Mariscal, 2017b); y “Para una hermenéutica de la Paz: educación ‘democrática’ e inclusión” (Mariscal, 2015)¹². En general, se presentarán las ideas desarrolladas en la publicación “Filosofía para Niños como herramienta para un aprendizaje autónomo: educar el pensamiento y pensar la educación” (Mariscal, 2019).

Así, en este trabajo abordamos el estudio de la Filosofía para Niños asumiendo la idea de Barrientos (2016) de la experiencialidad frente a la versión analítica de dicho programa. Por ello, además de tratarse de una interpretación vital, creativa de la propia práctica, de las sesiones, también se afronta el carácter más teórico, en este caso la profundización conceptual (Mariscal, 2018a) -tradicionalmente entendida como de aproximación argumentativa y analítica a la Realidad- desde una perspectiva experiencial, esto es, desarrollando una reflexión en torno a los conceptos de forma más narrativa que analítica, más comprensiva que explicativa.

En el tercer capítulo de la presente memoria, “la razón literaria de la Filosofía”, se encuadran los capítulos de libro de la doctoranda “El quijotismo es un pragmatismo. La

¹¹ Aunque la Filosofía para Niños posee una versión analítica, en este trabajo se abarcará la vertiente práctica de la Filosofía desde el punto de vista de lo que tradicionalmente se ha definido como Filosofía continental. En este sentido, aunque no forme parte del objeto de este trabajo, nos adherimos a la propuesta del profesor Barrientos de la “experiencialidad como respuesta a la tendencia analítica de la Filosofía para Niños” (Barrientos, 2016).

¹² Para mayor ampliación de la cuestión ver anexo 2, principalmente la introducción.

acción como esperanza” (Mariscal, 2016) y “El Quijote como narr-acción pragmatista. Ironía y novela” (Mariscal, 2017a). Así, se analizan las relaciones entre Filosofía y racionalidad literaria, concretamente se estudian las características de la novela como modo de comprensión donde se puede constatar la insuficiencia lógica. Esta visión kunderiana de la novela como arte que examina la existencia muestra la relevancia de la existencia particular frente al deseo universalista del discurso epistemológico. En este sentido, en el Capítulo 3, se habla de *El Quijote* como una obra eminentemente pragmatista, uniendo el decir cervantino y el rortiano. Tras un análisis de algunos aspectos de la novela por excelencia, se ofrecen dos reflexiones finales: sobre el carácter ironista de la novela y sobre la Filosofía como género literario. La ironía, que irrita, tiene como principal consecuencia la privación de certezas, la liberación de la epistemología, presentando el mundo como pura ambigüedad. Y, vinculando este capítulo con el primero, la omnipresencia del pensamiento, la insistencia de la epistemología, no ha quitado a la novela su carácter de novela, sino que “ha enriquecido su forma y ampliado inmensamente el terreno de lo que *sólo puede descubrir y decir la novela*” (Kundera, 2009: 91). Por su lado, el análisis de la Filosofía como género literario se realiza a través de la lectura de *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos* (Rorty, 1993).

Capítulo 1: La razón *insuficiente* de la Filosofía

1. Introducción

Lakatos (1998) viene a decir que la honestidad intelectual no consiste en intentar atrincherarse o establecer la posición propia probándola, sino más bien en especificar con precisión las condiciones en las que estaríamos dispuestos a abandonar nuestra posición. Estar dispuestos a abandonar nuestra posición es, en cierta manera, la condición de posibilidad de todo pensamiento pluralista. Con esta idea de flexibilidad epistémica, se han defendido teorías políticas y sociales, dando lugar a actitudes solidarias y tolerantes; y teorías filosóficas, como el pragmatismo, dando lugar, además, a actitudes ironistas¹³, donde se toma conciencia de que frente a la contingencia no se cuenta (ya) con un amparo metafísico. No obstante, en el mundo de la tradición metafísica, el mejor de los posibles, existe razón suficiente (racionalista) para todas las cosas, frente a un *cándido* Voltaire que abre paso a la racionalidad humana. Instaurada la contingencia como condición de posibilidad de todo pensamiento, y en contraposición con la razón descontextualizada del optimista mundo metafísico, encontramos la actividad humana como remedio interino para el sufrimiento. Aceptar la “provisionalidad de la razón” (Blumenberg, 1999), “hacer algo en lugar de vivir de préstamos de sentido” (Chamorro y Palacio, 2010), o reivindicar un pensamiento de la contingencia y no de la teleología, es asumir la racionalidad insuficiente.

¹³ Recuérdese la concepción orteguiana de la ironía como condición *sine qua non* del “deshumanizado” arte contemporáneo (Ortega, 1987), el propio *ironismo rortiano* (Rorty, 1996b) o la diferenciación kunderiana entre “ironistas” y “agelastas” (Kundera, 2009: 132).

2. De lo claro como Filosofía. El mundo con sentido

“Los filósofos metafísicos se erigen en la tribu de los cazadores de esencias, y en el inventario de sus dianas aparecen las ideas innatas, las leyes de la naturaleza, los métodos y las taxonomías” (Serna, 2005: 28). La tribu metafísica se empeña en clasificar el mundo, consiguiendo que éste se muestre dividido, escindido en dos, de un lado queda lo real/racional (el mundo con sentido¹⁴), de otro lo fantástico y absurdo, de un lado *episteme*, de otro la *doxa*, de un lado la ciencia, de otro la conciencia, la realidad queda así escindida entre su sentido fáctico y su sinsentido ficticio. El metafísico es un cetrero certero, busca la Verdad, común a todo ser racional, pues, “la epistemología es producto del discurso normal” (Rorty, 1989: 292). Y cuando la Verdad es natural, esto es, necesaria, aquellos que la interpretan de otro modo son relegados al segundo plano de la escisión y calificados como necios.

Entender que el mundo tiene *Un* sentido, que la realidad se despliega a través del principio de razón suficiente es descifrarla en clave de causalidad, es decir, erradicar la casualidad, desterrar el arte, la imaginación, al mundo de lo irracional, y éste, en un mundo que opera bajo el precepto leibniciano, es un mundo no real.

El fundamento como necesidad o la historia de la Razón

Dice Rorty que “el deseo de una teoría del conocimiento es un deseo de constricción- un deseo de encontrar ‘fundamentos’ (Rorty, 1989: 287)”. Primero fue la guerra entre la ciencia y la teología, donde Descartes y Hobbes pretendían liberar la vida intelectual de los límites eclesiásticos, y, de hecho, asegurarían el mundo para el desarrollo de las teorías de Copérnico y Galileo (Rorty, 1989: 127). Toda vez que se consiguió la liberación de la filosofía, del saber en general, de las imposiciones religiosas, se pudo

¹⁴ “La vid dialéctica no podría engendrar racimos de haber un edificio en cuyas grietas pueda fructificar. Sin destructores no hay constructores. Sin normas, no hay excepciones. Derrida (al igual que Heidegger) no habría tenido nada que escribir de no haber una ‘metafísica de la presencia’ a superar” (Rorty, 1996:180).

plantear la distinción entre filosofía y ciencia. Y fue entonces cuando la filosofía, emancipada de los mitos religiosos, quedó reprimida por los anhelos y verdades de la ciencia. Así fue como la filosofía se convirtió en “primaria”, no en el sentido de la más alta, sino de “subyacente”, la filosofía se hizo metafísica cuando buscó ser la disciplina más básica, es decir, pasó a reivindicar su carácter fundamental (Rorty, 1989: 128). Y con su fundación (Marín-Casanova, 2003) la metafísica se propone separar los “hechos dados” de los añadidos subjetivos de la mente. Así, nacerá la filosofía de la mente, que, lejos de alejarse de la concepción metafísica, supone, como indica el propio Rorty, una *evidente* variante de la epistemología entendida como “filosofía primera” (Rorty, 1989: 150). Así, metafísicos y filósofos de la mente y el lenguaje (o, por ampliar el término, filósofos de la ciencia), a pesar de ser presentados como versiones irreconciliables de la Filosofía, coinciden, precisamente, en algo *esencial*, a saber, su carácter epistemológico¹⁵. Realmente lo que se encontraría en las antípodas de estos epistemólogos, por abusar de la taxonomía, serían los “hermeneutas” o “retóricos”¹⁶, que, abandonando la clasificación escindida de la realidad, no pretenden establecer otro paradigma, no pretenden instituir un nuevo método, sino reivindicar el carácter *extrametódico* de la filosofía, mostrar que el Método no es paradigmático, que no hay Método, sino métodos. Es decir, se trata de afirmar que, si la forma epistemológica de entender el conocimiento es optativa, “también lo es la propia epistemología, y también lo es la filosofía tal y como se ha entendido desde mediados del siglo pasado” (Rorty, 1989: 131).

¹⁵ Así, estos epistemólogos presentan el mundo como un entramado de sentido a priori, ajeno en cierto modo a la acción humana, frente al hermeneuta que busca el sentido en la *interpretación* al constatar que la realidad, de suyo, no tiene sentido.

¹⁶ De hecho, Rorty afirmará por un lado que la hermenéutica es lo que nos queda cuando abandonamos la epistemología (1989: 296), y, por otro, que “ser racionales es estar dispuesto a abstenerse de la epistemología” (1989: 290)

El recorrido histórico que hace Rorty de la epistemología comienza con la invención cartesiana de la mente, momento que supone un apoyo primordial para la doctrina, pues posibilitará la certeza como espacio confortable para el yo, sin lugar a *dudas*. Más adelante Locke convertiría la mente en el objeto material de una ciencia del hombre, sin embargo, su arriesgado sensualismo aún no pudo erigirse como la “reina de las ciencias” (Rorty, 1989: 132). Con Kant y la colocación del espacio exterior dentro del interior la ciencia llega a un momento trascendental, la moralidad, siempre insegura, goza ahora de la garantía de la ciencia, y la metafísica puede ser entendida ya como aval de los presupuestos morales (Rorty, 1989: 133).

De esta manera hizo posible que los profesores de filosofía se vieran a sí mismos como si estuvieran presidiendo un tribunal de la razón pura, capaces de determinar si otras disciplinas estaban dentro de los límites legales fijados por la ‘estructura’ de sus objetos materiales (Rorty, 1989: 134).

Es el conocimiento entendido como necesidad de fundamentos, como búsqueda de verdades necesarias, como adalid de un espacio interior que guarda las entidades teóricas más allá de la confusión subjetiva que ofrece el conocimiento práctico del espacio exterior.

Cuando el hecho no se hace y la verdad se universaliza

Conocida es la diferenciación berliniana entre libertad negativa y libertad positiva. Según sus propias aseveraciones, la libertad negativa tiene en cuenta lo que los individuos tienen de diferentes, mientras que la positiva considera lo que tienen de semejantes. En este sentido, afirma, las ideologías y creencias totalizadoras poseen como meta última un concepto “positivo” de realidad (Berlin, 2002: 23). Podemos decir entonces que el sentido positivo de la realidad abogaría por la búsqueda del fundamento como muestra de la igualdad humana. De ahí que estas ideologías totalizadoras se

encuentren en continua búsqueda de la esencia humana, por considerar que existe un “armazón neutro y permanente cuya estructura puede mostrar la filosofía” y que los “objetivos que van a ser confrontados por la mente, o las reglas que constriñen la investigación, son comunes a todo discurso” (Rorty, 1989: 288). Por ello, utilizarán conceptos como “Verdad”, “objetividad”, “universal”, “demostración”, “Método” o “categoría”¹⁷.

De esta manera, en las antípodas de la razón histórica orteguiana, la razón de la epistemología totalizadora es una razón donde el hecho no se hace, pues está de antemano prefigurado a la espera del descubrimiento objetivo del científico, que, a lo sumo, puede analizarlo. Y es que las ideologías totalizadoras no crean, porque no creen, en definitiva, en la libertad humana como motor de constitución del mundo, pues, “partiendo de ciertos principios que se suponen como verdaderos, marchan hacia adelante acumulando verdades sobre verdades” (Ortega, 1980: 37), hechos sobre hechos, consumados todos a priori.

El enfoque maniqueísta de la epistemología o la herencia ordenadora de la ciencia

No fue Platón el único que, queriendo privar de la oscuridad a la filosofía, consiguió que el filósofo se instalase cómodamente en la caverna. Las cavernas de los filósofos¹⁸, sus despachos, sus parcelas de pensamiento, su confort metafísico, sus fundamentos, su mundo de las Ideas ha sido presentado a lo largo de la historia de la filosofía a través de múltiples conceptos fundamenteles: ego, ciencia, razón pura, razón suficiente, epistemología, verdad. Esta racionalidad “incurre en la ilusión logocéntrica de la

¹⁷ A este respecto dice Mèlich: “la metafísica fabricará un conjunto de categorías (sustancia, esencia, finalidad, acto puro, alma...) que reducirán el mundo a una idea, a un único sentido, y le darán un objetivo claro y distinto” (2019: 21).

¹⁸ En este sentido, es importante aclarar que, aunque se hable metafóricamente del aislamiento del filósofo como algo particular, en el presente trabajo se sigue la estela de Javier Echeverría (2013) cuando afirma que siempre vivimos en cavernas, esto es, que cada manifestación concreta de nuestra existencia configura una pequeña caverna, una metáfora, si se quiere, porque no nos es posible vivir fuera de ellas. Sirvan de ejemplo el lenguaje, la cultura o la ciencia.

existencia de un punto de vista, de una perspectiva natural, de una estrategia visual que permita sostener al mundo en el espacio y analizarlo en el tiempo, y así organizar el pensamiento” (Marín-Casanova, 2007: 89).

En ese sentido, a continuación se ofrece un cuadro de razones maniqueas presentes en la Historia de la Filosofía

Ciencias de la naturaleza	Ciencias del espíritu
Concepto	Metáfora
Filosofía	Retórica
Sentido recto	Sentido trópico
Sistema de referencias teórico reflexivo	Sentido poiético imaginativo
Literal	Literario
Verdadero	Verosímil/ Veraz
Juicios determinantes	Juicios reflexionantes
Juicios categóricos	Juicios hipotéticos
Episteme	Hermenéutica
Analítica	Dialéctica
Filosofías primeras	Filosofías regresivas
Convencer	Persuadir
Verdad	Veracidad
Auditorio universal	Auditorio particular
Mundo de la verdad	Mundo narrativo
Explicar	Comprender

Metódico	Extrametódico
Razón exclusiva	Razón inclusiva
Abogar por el Conocimiento	Por la esperanza
Hombres sin futuro	Mundo feliz
Agelastas	Ironistas
Cervantistas	Quijotistas

Cuadro 1. Razones maniqueas en la Historia de la Filosofía

3. Las filosofías de lo distinto. El mundo consentido

Para la tradición objetivista e intelectualista de Occidente la retórica es un adjetivo del conocimiento, nunca algo sustantivo. Lo retórico es un adorno, que a lo más puede embellecer lo que se sabe, pero no puede producir lo que se sabe. La retórica podrá mejorar el sabor, pero no el saber (Marín-Casanova, 2007: 84-85)¹⁹.

Sin embargo, muchas filosofías del siglo XX han puesto su centro de atención en el lenguaje. Así, el estructuralismo se refirió a la lingüística como modelo; y antes filosofías próximas a la ciencia como modelo, así el neopositivismo y las diversas filosofías analíticas, han hecho del lenguaje tema privilegiado. Pero también fuera de estas dos tradiciones el lenguaje es central, tanto que se puede considerar emblemático el famoso *dictum* heideggeriano, ya de 1947, “el lenguaje es la casa del ser”. En el sentido más general, esto vale también para muchos pensadores no heideggerianos, pues esta frase no significa sino que nosotros sólo podemos hacer experiencia del mundo en tanto en cuanto disponemos de un lenguaje. La hermenéutica incluso viene a decirnos

¹⁹ “La retórica no es ciencia porque su ámbito es el de lo verosímil, lo plausible, lo probable, algo siempre psicológico, subjetivo y personal, a diferencia de la demostrable verdad objetiva e impersonal” (Marín-Casanova, 2007: 85).

que es el lenguaje el que dispone de nosotros al hacer experiencia del mundo²⁰. Porque el lenguaje no es algo que encontremos ahí afuera como los objetos del conocimiento, sino que es un equipamiento originario, que fundaría, dicho de nuevo heideggerianamente, nuestra relación constitutiva con el ser antes que con las cosas: antes de poder hacer experiencia de cualquier ente, debemos ya estar en relación con el ser, y esta relación consiste en el hecho de que “disponemos” de un lenguaje. Gadamer refuerza esta idea afirmando que “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”²¹. A partir de esta conciencia de la centralidad del lenguaje, Vattimo ha defendido que la hermenéutica es la *koiné* filosófica de nuestro tiempo (1991).

Tras “el final de la filosofía” como metafísica, desintegrada en ciencias particulares, para un pensamiento renovador se hace pertinente un modo de reflexión que reivindique al humano no como una cosa más, como ya hacen las ciencias humanas, sino como formación nunca concluida, como *Bildung*, no como *datum*. Ello comporta una racionalidad que comprenda al hombre como *juego de interpretaciones*. La renovación de la filosofía pasa quizá por una dislocación de la metafísica que desemboque en una experiencia esencialmente lingüística, que no separe ya más el pensamiento de su expresión, que no acepte sin más la escisión entre filosofía y retórica, que asuma que no hay forma de superar el lenguaje y acceder al “todo” como realidad.

No se trata ya de tener en cuenta sólo el conocimiento en tanto que acumulación de datos, sino de entender el pensamiento como un hacer dentro del despliegue histórico, condicionado y narrativo que es la vida humana. Retórica y filosofía quedan unidas

²⁰ De ahí que se dé el paso del mundo con sentido, a priori, de la epistemología, al mundo consentido de la hermenéutica, donde la huella humana se muestra en el intento por dotar de sentido a la realidad.

²¹ Reseñable es en este sentido el libro *El ser que puede ser comprendido es el lenguaje* (VV. AA., 2001) en forma de homenaje a Gadamer, concretamente el capítulo firmado por Rorty con ese mismo título.

cuando, asumida la centralidad retórica del pensamiento, ya no podemos separar el pensar de su decir.

Sin embargo, en un mundo cada vez más tendente al cientificismo²², hace un tiempo que venimos experimentando una vuelta al ideal moderno del saber absoluto, claro y distinto. Esta tendencia hacia la univocidad del discurso, apoyada principalmente en la necesidad de verdades demostrables, convive, a su vez, con la diversidad de modos de ser existentes en la sociedad contemporánea²³. De ahí que resulte necesario y urgente una reelaboración del concepto de “retórica” y sus funciones, apostando por la defensa de una racionalidad pragmática. La filosofía, identificada con la metafísica, entendida como saber radical, como búsqueda del fundamento primero, se ve superada en la retórica, espacio donde no se confunden fundamento y razón. La nueva retórica opta por la argumentación como razonamiento de lo probable frente a la racionalidad demostrativa como ciencia de lo necesario. La hermenéutica se fundamenta en el comprender y el comprender supone aceptar que hay otras verdades, otras ideas no sólo respetables, sino asumibles.

Hermenéutica no es puro formalismo, sino que se hace, se desarrolla en lo concreto, en el discurrir de la vida. La hermenéutica, al participar de la lógica, posee el doble aspecto formal y material. Es, por tanto, contenido vivo que se expresa en los concreto de la interpretación (Beuchot, 2005: 18).

La hermenéutica no es sólo aproximarse a lo otro, entenderlo, razonar sobre él y con él, sino que exige también sentirlo, escucharlo. Y aquello que nos incita a escuchar es el símbolo. Del símbolo no puede tenerse una percepción clara y distinta, sino que obliga a

²² Sirvan de ejemplo los siguientes datos: sólo el 10% de los matriculados en las Universidades españolas lo están en Facultades de Artes y Humanidades según Antonio Abril Abadín, presidente de la Conferencia de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas Españolas (2018) o el manifiesto promulgado por Nuccio Ordine, traducido a 21 idiomas y publicado en 31 países *L'utilità dell'inutile: Manifesto* (2013).

²³ Unos interpretan la existencia de esta diversidad cultural como la aceptación de infinitos criterios morales, mientras que para otros la cohesión colectiva es necesaria y repudian el “pluralismo ético” (Queraltó, 2008: 58).

indagar, a conversar, a unir las diversas concepciones para poder comprender. El símbolo se distingue del signo porque no es puramente convencional, pues el símbolo no se refiere a una estructura definida de lo real, es un modo de traer a la argumentación lo simbolizado de un modo menos abstracto y más flexible que desde lo simbolizado mismo (Perelman, 1989: 512-513). El símbolo nos muestra la dificultad, pero también la posibilidad de la luz en la oscuridad del bosque. Por eso existe una parte del símbolo, viene a decir Beuchot, que sólo se deja vivir. Y es que, si hemos comprendido la importancia de la recuperación de la filosofía como retórica, en tanto que hemos asumido la conveniencia de trascender la escisión del saber para dirigirnos hacia una concepción de la filosofía más argumentativa que demostrativa, entenderemos que la nueva tarea de la filosofía podría ser dejar de lado el ansia de verdad para preguntarse desde qué perspectivas se declara una verdad u otra, esto es, cuáles son las condiciones de posibilidad de cada discurso. La vocación retórica de la filosofía asume que “la forma en que se dicen las cosas es más importante que la posesión de verdades” (Rorty, 1989: 323-325). En este sentido, la filosofía dejaría de preguntarse sobre la representación exacta y viraría hacia una filosofía basada en la racionalidad pragmática, investigando también lo verosímil y razonable a través del método argumentativo (para mayor desarrollo de esta idea ver el capítulo de libro “Filosofía para Niños y exploración conceptual. El diccionario creativo” incluido en el compendio).

Hermenéutica

A Richard Rorty se le ha situado en ocasiones, evocando al considerado gran monstruo hodierno, entre el relativismo y el pragmatismo²⁴, a veces también ha sido definido

²⁴ Es elocuente en este sentido el subtítulo del libro coordinado por Juan José Colomina Almiñana y Vicente Raga (2010) *La filosofía de Richard Rorty. Entre pragmatismo y relativismo*.

como un escéptico²⁵. Sin embargo, lo que el filósofo estadounidense pretende, precisamente, es re-describir, mediante una “superación” postmetafísica, estos conceptos lastrados por la sempiterna carga de la realidad dicotómica de la epistemología²⁶. De ahí que la noción pragmatista del lenguaje incorpore los aspectos contextuales, contingentes e históricos que intervienen en la conversación. Se construye así un horizonte interpretativo donde la importancia recae ya no en las relaciones sintácticas de las lenguas, sino en la huella histórica y cultural de los presupuestos simbólicos (pragmáticos), que dan lugar al propio lenguaje. Enfatizar el carácter contingente de la lengua es reivindicar su humanidad, esto es, considerar el carácter relacional de ésta.

De este modo, Rorty establece, en el primer capítulo de su libro *Contingencia, ironía y solidaridad*, tres consecuencias de su filosofía tras la aceptación de la contingencia del lenguaje, a saber: 1) distanciamiento del representacionalismo que parece suponer que “la verdad está ahí afuera”, 2) frente a la concepción epistemológica de la realidad, se reivindica la imposibilidad del acceso a una estructura última de la conciencia donde sustentar el universalismo antropológico y 3) confirmación de que no se puede hallar una estructura última, definitiva y esencial del lenguaje. “Estos tres caminos concurren a una misma conclusión: ya no es posible seguir pensando la existencia de una ‘filosofía primera’” (Figueroa, 2014: 58). Si no es posible un modo de pensar primero, no lo será tampoco un modo de hablar primigenio al modo de sustentante del mundo. Si el pensar y el hablar, si es que se pueden distinguir, no tienen un modo, el reconocimiento de la legitimidad de los pensamientos y hablados diversos dependerá ya simplemente de la

²⁵ Sirva de referente el interesante estudio de M. Prada Dussán (2008) *Rorty como el escéptico del giro lingüístico*.

²⁶ Así lo explica José Manuel Bermudo Ávila (Bermudo, sf.) en la entrada de su blog *Richard Rorty o el miedo a la Ilustración*, donde habla de la preferencia de Rorty por un vocabulario débil, ajeno a las distinciones verdadero/falso, justo/injusto, racional/irracional.

configuración del universo de discurso, esto es, de la determinación pragmatista. Fuera de un vocabulario, la verdad es un concepto sin sentido.

En este contexto, la hermenéutica sería el camino hacia la búsqueda de sentido en un determinado discurso. Y en esa línea realizará Rorty su distinción entre epistemología y hermenéutica²⁷. En cualquier caso, establecida la distinción entre epistemología y hermenéutica, siguiendo la interpretación de Rorty, entendemos que bajo estas categorizaciones subyace un modo concreto de *comprender* el mundo, y, bajo cualquier comprensión, un concepto específico de racionalidad. Así, diversos filósofos han hecho de esta distinción el centro de sus teorías: Zambrano con su propuesta de “razón poética”, su diferenciación entre el filósofo y el poeta, Ortega con la “razón histórica” (vital) o Vattimo con el “pensamiento débil”. Concretamente para Vattimo la filosofía moderna defendió un concepto de razón monolítico e impositivo (Beuchot, 2007). Es lo que él mismo denominará como concepto fuerte de razón o el filósofo Odo Marquard nombrará como “razón exclusiva” (2006: 45). Sea como sea, se trata de lo que podemos denominar una visión epistemológica de la realidad, que refuerza la importancia del Yo, pero sólo en su capacidad cognoscitiva, de desvelamiento de leyes, y no el carácter relacional del hombre con el mundo. De ahí que una de las reivindicaciones hermenéuticas sea, precisamente, resaltar la importancia de los juegos del lenguaje en la constitución del mundo, concretamente estudiando la huella de la contingencia humana a través de los modos de decir²⁸. El análisis de estos modos de decir, lejos de querer

²⁷ Esta distinción rortiana entre “epistemología” y “hermenéutica” se revisa en el capítulo de libro adjunto en el compendio “La razón insuficiente de la filosofía. Tiempo plural y espacio *poiético*”.

²⁸ Muy interesante resulta, en este sentido, la afirmación rortiana de que “la hermenéutica solo se necesita en el momento en que los discursos no son commensurables” (Rorty, 1989: 314). Y es que, para posibilitar la interpretación es necesario cierto carácter de familiaridad, pero también de extrañeza, se da en la encrucijada de dos caminos distintos, de ahí que la hermenéutica no se muestre como una ciencia, acercándose quizás más al arte que a la ciencia, a lo inefable que a lo commensurable.

alumbrar fundamentos, esencias o naturalezas rígidas, pretende mostrar la pluralidad de la existencia. Para Gadamer la convivencia entre horizontes, para Rorty la diversidad de paradigmas. La hermenéutica, como indica Vattimo parafraseado por Beuchot, se coloca como “el instrumento conceptual más presente en la posmodernidad”, llegando a ser “la lengua franca de la filosofía hodierna” (Beuchot, 2007: 82). Y al hacerlo debilita el “museo metafísico”, abriendo paso a un sentido “sucedáneo” que debe volcar el ser humano en el mundo. Infundir sentido al mundo es, por tanto, el objeto último de la hermenéutica filosófica, pero se trata de un sentido provisional, deudor de una racionalidad histórico-narrativa y no trascendental ni definitiva. En este sentido, puede decirse que la hermenéutica no tiene ninguna autoridad, por ser justamente la filosofía más débil que hay. Por eso tardó tiempo en convertirse en “filosofía primera”, lo que en términos postmetafísicos supone que es la filosofía de las pluralidades de los puntos de vista filosóficos (Zabala, S., Ortiz-Osés, A. y Vattimo, G., 2009: 43).

4. Reflexiones finales. La circularidad de la hermenéutica

Schleiermacher, en su primigenia intuición de la forma circular de la *comprensión*, distingue entre dos niveles en el acto hermenéutico: el genérico, social, es decir, el contexto, lo que llamaríamos universo de discurso, la *koiné*; y, por otro lado, el nivel específico, individual, la perspectiva. En este sentido, cada hermeneuta se confronta con la dimensión social e individual del discurso, de ahí el círculo insuperable del lenguaje. Así, para que una interpretación sea *redonda* es necesario tener en cuenta tanto los elementos subjetivos como los sociales. Y, en este contexto, asumiendo el mundo como texto, Rorty ofrece su visión particular de la sociedad ideal, donde sentido individual y social forman parte de un mismo círculo.

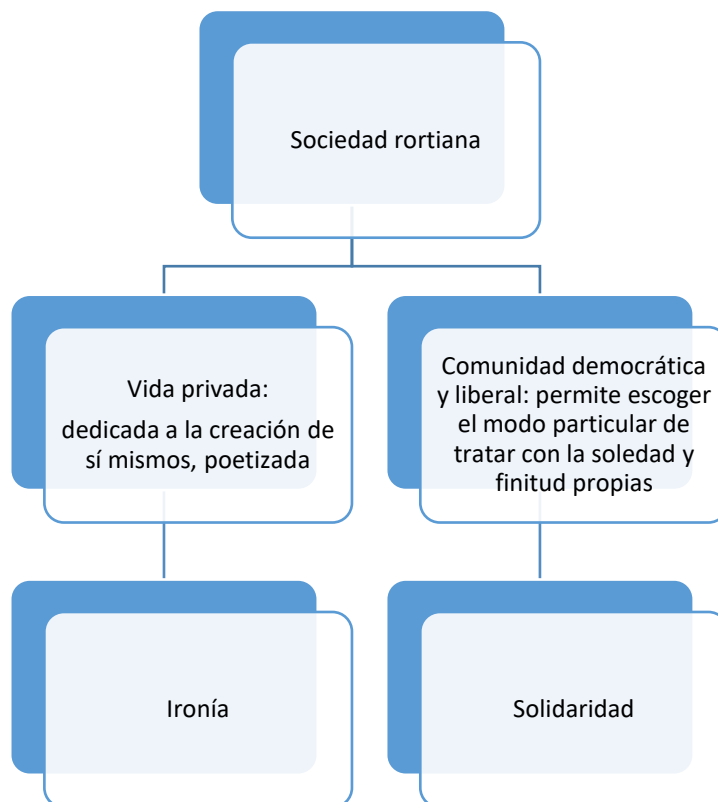


Figura 1: La sociedad de Rorty. Creación propia basada en *La filosofía y el espejo de la naturaleza*

La conclusión que extrae Rorty sobre la sociedad que necesitamos es que “deberíamos consumir el rechazo del cientificismo metafilosófico. Es decir, que deberíamos dejar que el debate entre los que consideran las sociedades democráticas actuales en situación desesperada y los que las consideran nuestra única esperanza se desarrolle en términos de los problemas reales que afrontan actualmente estas sociedades” (Rorty, 1993:45).

En este sentido, Rorty habla de una suerte de “liberalismo irónico”, donde la principal característica de la sociedad es la consciencia de la fragilidad propia. Esta sociedad ideal sería, de un lado, *liberal*, esto es, que cree que no hay nada más repugnante que el sufrimiento y la crueldad, de otro, *ironista*, es decir, capaz de advertir la contingencia de sus deseos.

En definitiva, una sociedad de este tipo respondería al círculo hermenéutico antes mencionado en tanto que el universo social y el individual quedan unidos gracias al carácter ironista y liberal. Es decir, sería una sociedad preocupada por la justicia y que desprecia la crueldad, pero que reconoce que carece de todo amparo metafísico en esta preocupación (colectiva sí, pero no natural). Así, la vía hacia la solidaridad y la eventual justicia no pasa por una verdad redentora, sino por la “persuasión solidaria”. Esta persuasión solidaria se proyecta a su vez en la defensa de la solidaridad como argumento retórico, pero no Universal en el sentido metafísico del concepto, es decir, esta persuasión solidaria es una *persuasión* (no necesaria, por tanto).

Finalmente, se pueden enlazar diferentes términos en este sentido, tejiendo una especie de glosario de la sociedad ironista de la mano de Rorty, Vattimo y Marquard donde el punto de encuentro es el carácter público de lo verdadero:

Rorty	Vattimo	Marquard
(Neo)pragmatismo	Nihilismo	Escepticismo
Solidaridad	Caridad	“Vivir y dejar vivir”
Etnocentrismo liberal	Razón débil	Pensamiento compensatorio <i>Homo compensator</i>
Verdad ironista	Verdad retórica	Verdad escéptica
Conversación	Tradicición/ Realidad como hipótesis no desmentida	Distanciamiento

Contingencia	Historicidad	Finitud violenta/ ser abierto al texto
--------------	--------------	---

Cuadro 2. Glosario para una sociedad ironista

Capítulo 2: La razón *aplicada* de la Filosofía

1. Introducción

A la Filosofía, como materia y como arte en general, le precede una tradición teórica que ha lastrado, en ocasiones, su vertiente práctica y existencial. El filósofo Odo Marquard habla del carácter excluyente de la razón tradicional, aludiendo que la historia ha sido de la razón exclusiva, la cual ha ido erradicando de la realidad todo lo que quedaba en los márgenes del esquema “normal”, haciendo de lo excluido algo no auténtico, no verdadero, menos real (sin derechos). Desde esta perspectiva se pone entre paréntesis lo cambiante, lo sensible, asimilando como real sólo lo infinito, lo espiritual, lo necesario, focalizando lo universal y despreciando lo singular (Marquard, 2006: 45).

Podemos decir que en la raíz de toda exclusión (física, política, social, moral) se encuentra una concepción metafísica excluyente de la realidad. Es decir, la razón tradicional, de corte ilustrado, podríamos llamarla “razón racionalista”, es condición de posibilidad para la exclusión práctica. De ahí que consideremos tan relevante la educación reflexiva en las aulas, donde se trabajen los modos de razonar, las asociaciones de ideas, la posibilidad de otros modos de comprensión... En este sentido hablamos de una razón singular frente a una que, por ansiar la universalidad, acaba excluyendo; en palabras del profesor Marín-Casanova, una razón que “por haber querido estar en todas partes ya no estará en ninguna” (Marín-Casanova, 1996: 226). Esta aparente paradoja hace que una razón con pretensiones de universalidad acabe siendo la más “singular”, es decir, acabe reduciendo la razón a unos mínimos que, precisamente, excluyen las singularidades y, por ende, la ansiada totalidad. Sin embargo, una racionalidad pragmática, basada en la búsqueda de sentido, en la

existencia y no en la Verdad con mayúsculas, tiene como resultado la inclusión de una realidad caleidoscópica.

En líneas generales podemos definir la Filosofía para Niños como una propuesta formativa dirigida a fomentar la capacidad de los niños para pensar por sí mismos, apoyada principalmente en una triple perspectiva del pensamiento, a saber: crítica cuidadosa y creativa. Este, podríamos decir, es el programa internacional de Filosofía para Niños²⁹.

2. La Filosofía en la educación de niños y adolescentes

La Filosofía, a partir de la LOGSE, en el sistema educativo español no universitario ha estado centrada principalmente en la *Historia de la Filosofía* impartida en bachillerato. Así, aunque con la salvedad de la asignatura de *Ética* donde hay espacio para contenidos más prácticos, a los jóvenes se les presenta una Filosofía básicamente memorística. Sin embargo, una concepción curricular más dirigida a la crítica, a la comprensión reflexiva de los conceptos y a la problematización de las ideas podría repercutir en un proceso más profundo y en el hecho de que los conocimientos se convirtieran en una *experiencia* de aprendizaje. Que la reflexión y sus consecuencias puedan transformarse en experiencia supone que lo aprendido ha sido interiorizado de forma individual, instalándose el aprendizaje en el ámbito de la *comprensión*³⁰.

En este contexto en el que parece útil una relectura de la educación filosófica en aras de un mayor espíritu crítico, nace la Filosofía para Niños como “propuesta novedosa que

²⁹ Para una mayor profundización teórica sobre la Filosofía para Niños, se adjuntan el anexo 1 y 2 y el artículo de la compilación “Filosofía para Niños y exploración conceptual. El diccionario creativo”.

³⁰ Y es que, el sistema de educación tradicional promueve una proclividad autoritaria que “incentiva un aprendizaje memorístico antes que uno basado en la comprensión y en el análisis profundo de la materia, puesto que la función es la inserción del niño en el cuerpo de contenidos preestablecidos” (Barrientos y Coca, 2016: 1264).

retoma y actualiza rasgos fundamentales de la práctica filosófica desde sus orígenes en la Grecia Clásica” (García Moriyón, 2011: 15). Según Félix García Moriyón, encargado de introducir la obra de Lipman en España, la Filosofía para Niños en su programa inicial presenta dos aspectos principales, a saber: la necesidad de poner en juego el diálogo filosófico, en concreto el socrático, y el uso de la Filosofía en edades muy tempranas (2011: 16). La primera característica del programa se relaciona directamente con el carácter crítico de la educación, dotando de herramientas a los niños y jóvenes para luchar contra los autoritarismos conceptuales (en los cuales se basan en cualquier caso los autoritarismos políticos, sociales y religiosos). Esa, decimos, es una de las claves de la Filosofía para Niños en su conexión con la educación, ofrecer mecanismos racionales para luchar contra todo absolutismo y comprender que “cualquier supuesto puede ser revisado” (De Bono, 1993: 115). En lo referente a la segunda característica, supone otorgar importancia al proceso de aprendizaje, comprendiendo que la enseñanza en general va de la mano del desarrollo vital del niño, por lo que el trabajo educativo debe ser paciente y continuo. De esta manera, transformar las aulas ya en los niveles infantiles en lugares compartidos, donde las voces se diversifican, es un gran comienzo hacia el camino de la educación crítica. En este sentido, convertir el diálogo en el centro, desplazando la visión bancaria de la educación, donde el monólogo docente es el protagonista, es el primer requisito para instaurar la Filosofía para Niños como herramienta en el currículum.

El objetivo del uso del diálogo es mejorar, o hacer efectiva, como apuntaría la UNESCO (2008: 17) la convivencia de las sociedades que son o pretenden ser democráticas. Si consideramos el diálogo la base de toda democracia, veremos que instruir a los niños y jóvenes para que tengan herramientas racionales, argumentales y dialógicas, alejará la

probabilidad de todo régimen autoritario. Y es que la lucha eidética se encuentra en la raíz del surgimiento de la manipulación, ya sea conceptual o directamente físico-política, por lo que para tener ciudadanos democráticos sería conveniente primero formar ciudadanos racionales fuertes. Ahora bien, esa racionalidad, como hemos dicho antes, poco tiene que ver con el concepto de razón moderno, donde se perpetúa, precisamente, la jerarquía totalitaria de la razón. Lejos de ello, la racionalidad democrática, que se fomenta con la Filosofía para Niños, es, más bien, una racionalidad pragmática. La racionalidad pragmática tiene más que ver con la conciencia que con la ciencia, con el respeto, el conocimiento del otro, la conciencia de las determinaciones que configuran todo pensamiento, que es siempre cultural. Esta reivindicación del diálogo no sólo contribuye a la conciencia crítica, sino que fomenta la creación colaborativa del conocimiento³¹, esto es, ayuda a “transformar las aulas en comunidades de investigación, en el mismo sentido que Peirce y Dewey describen el trabajo de investigación científica” (García Moriyón, 2011: 23). Esta deuda con el pragmatismo se puede resumir en tres aspectos: 1. Constatación de que el trabajo de investigación es siempre colaborativo y existe retroalimentación entre el esfuerzo de cada miembro y el intercambio de ideas. 2. Reforzamiento de la importancia de la argumentación y el diálogo, pues cada miembro puede y debe ofrecer sus ideas al grupo, donde necesita argumentar para que sean aceptadas. 3. Comprensión de que la búsqueda de la verdad no es sino la búsqueda de sentido y capacidad de adaptación de las ideas al grupo.

Para Lipman es esencial en este sentido que el enfoque cooperativo de la educación vaya acompañado del rigor científico (García Moriyón, 2011:24). Este rigor científico tiene que ver con la visión orteguiana del conocimiento humano, que es más estricto que

³¹ En 2006 el profesor y economista Yochai Benkler (2006) acuña el término “trabajo colaborativo” para definir trabajos basados en información compartida, como en la actualidad hace Wikipedia. En este sentido, en el ámbito de la educación formal, se utiliza este sistema como estrategia didáctica para el desarrollo de las diferentes competencias.

exacto. El propio Félix García Moriyón resalta cinco rasgos incluidos en el programa de Filosofía para Niños de Lipman que convierten en un programa dirigido tanto al desarrollo cognitivo como vital del niño (García Moriyón, 2011: 27-19):

1. Se trata de un programa efectivamente de filosofía, pues recurre a ésta para potenciar en los niños el desarrollo personal.
2. Es un programa de metacognición, es decir, se usa para que los niños mejoren su capacidad argumentativa invitándoles a pensar en su propio pensamiento, a través de un trabajo introspectivo.
3. Exige una aplicación a largo plazo que incluye al menos dos períodos semanales y que implica a todas las áreas, pues se exige la reflexión sobre los conceptos filosóficos usados en todas las asignaturas.
4. Es un programa de amplio espectro, pues se dedica al desarrollo cognitivo, la educación moral, la educación estética y creativa y la búsqueda de sentido vital.
5. Tiene un fuerte componente social y político, pues el objetivo último es formar ciudadanos democráticos.

Con todo, el objeto de introducir la Filosofía en todos los cursos educativos es realizar un trabajo de fomento del pensamiento crítico en pos de la generación de un aprendizaje más autónomo, donde, paradójicamente, el proceso sea cooperativo. Estos planteamientos educativos, asociados a un concepto activo de enseñanza, suponen que el profesorado debe dejar de ser un mero transmisor de información, pues se persigue que el alumnado llegue a ser autónomo en su aprendizaje y sea capaz de desarrollar competencias propias (Learreta, Montil, González y Asensio, 2009: 93). Estos modos de comprender el espacio de aprendizaje están ligados a una mayor implicación del alumno en todo el proceso educativo. En este sentido podemos decir que los métodos participativos “estimulan la resolución de situaciones problemáticas a través del trabajo conjunto, socializando el conocimiento individual; potenciando y optimizando el conocimiento colectivo; estimulando una mayor actividad cognoscitiva de los alumnos;

desarrollando su creatividad y su capacidad de autoaprendizaje” (Nolasco y Modarelli, 2009: 2). En lo referente a la capacidad de aprendizaje nos parece esencial resaltar la diferencia entre aprendizaje individual y autónomo. El aprendizaje propio de las metodologías tradicionales pasivas de educación es individual, pero no autónomo, pues depende únicamente de la información que se recibe del docente. Por ello, podemos decir que el aprendizaje en estos casos es unidireccional, otorgándose las mismas herramientas y conocimientos a todos, pero consiguiendo a veces que sólo comprendan algunos. Por su lado, el aprendizaje activo es circular, peripatético, incluye a todos, pero de forma autónoma, no simplemente individual, y el conocimiento, aunque reflexionado de forma comunitaria, se traduce, precisamente, en herramientas personales. Esto ocurre porque “el ejercicio autónomo posibilita y estimula la creatividad, la necesidad de la observación, sin embargo su trabajo debe ser confrontado por todos los actores de la comunidad educativa e incluso por la sociedad en la cual interactúa” (Solórzano-Mendoza, 2017: 244). Es decir, el método colaborativo de la Filosofía para Niños, gracias a sus criterios argumentativos y sus argumentos críticos, pretende organizar una escuela activa³² en la que el conocimiento no es potestad de aquel que transmite, sino que se convierte en un valor compartido donde todos forman parte del proceso (aprender a aprender).

3. Filosofía para Niños y autonomía

En este apartado se pretende esclarecer cómo fomenta la Filosofía para Niños el aprendizaje autónomo, cuáles son las herramientas que utiliza y cómo puede llevarse a la práctica.

³² Ver Anexo 3 para profundizar en el concepto de metodología activa.

El programa general de la Filosofía para Niños se basa en líneas generales en la promoción del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso con la pretensión de crear una actitud investigativa crítica en los estudiantes para que exista una apropiación personal y autónoma del conocimiento y no una imposición autoritaria de saberes establecidos (Rojas, 2011). En este sentido podemos decir que, gracias al uso del diálogo razonado, donde los participantes intercambian argumentos desde una perspectiva abierta a lo otro, el aprendizaje autónomo que se fomenta con la Filosofía para Niños es un aprendizaje comunitario. Y en este camino hacia la autonomía el mayor aliado es el pensamiento crítico, cuyo uso conlleva una perspectiva de distanciamiento necesario de las ideas propias proveniente de la toma de conciencia de las determinaciones culturales que configuran nuestro pensamiento.

A continuación se ofrecerán algunos ejemplos y herramientas prácticas de Filosofía para Niños en consonancia con el fomento del aprendizaje autónomo.

El pensamiento lógico y el pensamiento pragmatista:

Un buen modo de mostrar la importancia del contexto en todos los discursos vitales es a través de la lectura de una pequeña historia del filósofo Julian Baggini. Realmente podríamos destacar muchos de sus “experimentos para filósofos de salón” recogidos en el libro *El cerdo que quería ser jamón y otros 99 experimentos para filósofos de salón*, pero en este caso nos referimos al titulado “el hombre inexistente” (véase anexo 4). Esta graciosa historia relata la imposibilidad de un jurado de condenar a un presunto difamador por no existir difamado, ya que el enunciado “actual entrenador de la selección inglesa” no tendría extensión debido a la previa dimisión de éste, por lo que los posteriores insultos serían, según la defensa, carentes de sentido. El relato sirve para varias cosas en general, pero en particular para reflexionar sobre la relación entre el

pensamiento lógico puro y la realidad concreta donde se desarrolla. Dado que “los lógicos no son como la gente normal” (Baggini, 2007: 273), la retorsión del argumento de la defensa, impecable lógicamente, no tiene sentido si se aplica, como es el caso, a la práctica, pues en ella no se da la Razón de forma pura, sino que entran en juego otros elementos como el contexto, las intenciones o las convenciones.

De esta forma, la lectura del texto, recomendada en el ejercicio de la Filosofía con jóvenes, podría acompañarse de diferentes preguntas y reflexiones:

- ¿es suficiente que nos comprendan cuando nos expresamos o es importante además hacerlo de forma correcta?

-¿se debe hablar del mismo modo independientemente de a quién nos dirijamos? -¿tiene sentido para nosotros (la clase) la historia, por qué?

- Si la reflexión del abogado defensor es correcta, ¿por qué creéis que “el no entrenador” se decidió a denunciar?

-¿se puede ofender a alguien utilizando tan pulcramente la lógica?

-Si el entrenador de la selección inglesa no existía, ¿por qué habría hecho tales declaraciones el periodista?

-¿existe un adjetivo intermedio entre lo verdadero o falso? ¿puede un enunciado no ser ni verdadero ni falso y tener sentido?

-¿podemos distinguir varios sentidos y usos en una misma afirmación?

El otro pensamiento y el pensamiento del otro:

La inversión de opiniones es una herramienta muy útil para promover el pluralismo y el pensamiento lateral en las aulas, ya que supone que cada alumno adopte una postura

impuesta por el gestor de la palabra ante un problema concreto, lo que en muchas ocasiones representa la visión contraria a la que defenderían. Así, se presenta un tema controvertido, preferiblemente en el que dos o más derechos fundamentales se encuentren en conflicto, realizando una pregunta general (¿debería anteponerse el derecho de la mujer frente al de la vida de un feto? ¿es justo que la dirección de una escuela pueda prohibir a una niña a usar velo en el aula?) para luego imponer la respuesta. Esto supone que la clase quede dividida en un mínimo de dos grupos, en los que cada uno debe argumentar la respuesta, normalmente una afirmativa y otra negativa. El objetivo es que los alumnos realicen un esfuerzo mayor del que supondría un mero diálogo, tanto a nivel argumentativo, de búsqueda de razones, como de comprensión y tolerancia para con el otro. De esta forma, se busca que sean capaces de comprender y no simplemente respetar las razones de los otros (las otras razones), es decir, entenderlas como entidades que pueden ser analizadas, refutadas e incluso comprendidas, dejando de lado la violencia directa contra las personas. Así, por un lado, el esfuerzo se dirige a los argumentos y no a las personas, y, por otro, se fomenta la comprensión plural, caleidoscópica de la realidad.

Los prejuicios:

Entendemos que la problemática en torno a los prejuicios debe tenerse en cuenta en las aulas no sólo materialmente, estudiándolos y haciéndolos ver a través de la ley y la Constitución, sino que es un tema que trasciende cualquier contenido específico, por lo que abogamos, además, por un conocimiento formal, práctico, de comprensión directa de los mismos. No se trata simplemente de aprender cuáles son los derechos propios y ajenos, sino de experimentarse a sí mismos como cultura concreta, como individuos

involucrados en situaciones prejuiciosas de forma activa y pasiva. Por ello, la Filosofía para Niños se torna una gran aliada en la toma de conciencia de las limitaciones culturales que configuran nuestra interpretación del mundo. A este respecto hay un texto muy útil para la comprensión de los prejuicios, en el que el lector acaba posicionándose de forma directa y práctica en la perspectiva del otro. Es un ejercicio de extrañamiento que ayuda a los lectores a desarrollar concepciones empáticas a la vez que críticas. Hablamos de “los Nacirema” (Miner, 1956), una lectura utilizada a menudo en prácticas educativas, donde se presenta “la cultura de los Nacirema”, un texto de Horace Miner publicado en 1956 en el que un presunto antropólogo describe las costumbres de un pueblo. Palabras como “hombres-medicina”, “ceremonia”, “actividad ritual”, “santuarios” o “caja de los hechizos” consiguen que los alumnos creen una determinada imagen de la cultura en cuestión. Así, se comienza preguntando cuál consideran que será el aspecto de los Nacirema, su religión, si la tienen... En los casos en que se ha aplicado, debemos decir que las respuestas iban desde “el uso de taparrabos” hasta “tribus” o “incivilizados”. Cuando se termina de describir las impresiones, se procede a dar la vuelta al nombre de la tribu, quedando como “American”, de manera que se muestra cómo el texto pretendía describir la cultura occidental. Con ello se pretenden trabajar, desde un punto de vista crítico, en aspectos como los prejuicios, el uso del lenguaje y la importancia de la perspectiva desde la que se describe.

Ya que se va a hacer uso de la actividad como parte de una sesión de Filosofía para Niños, es necesario acompañar siempre la lectura de un posterior diálogo. Para ello, el modulador, debe ir realizando preguntas, previamente preparadas y siempre dejando

lugar para otras que puedan ir surgiendo³³. Dejamos a continuación algunas cuestiones posibles para la actividad:

- ¿Responde el texto a lo que somos?
- ¿No es eso lo que nosotros hacemos cuando describimos otras culturas?
- ¿Se puede manipular la información?
- ¿Podemos cambiar la realidad con nuestra descripción?
- ¿Por qué creéis que un observador puede describir de un modo tan extraño para las personas que describe?
- ¿Creéis que las culturas pueden entenderse entre ellas? O, más fácil, ¿que la gente diferente puede comprenderse, ponerse de acuerdo...?
- ¿Podemos decir entonces que nosotros somos también extraños, desde el punto de vista de otros, a los que nosotros vemos como extraños? Es decir, que podemos resultar raros o provenientes de una cultura difícil de entender a los ojos de otras personas.

El lenguaje:

El carácter autónomo de la Filosofía para Niños se refleja máximamente en el hecho de que no se pretende “formar pequeños filósofos, sino formar ciudadanos que puedan hablar y pensar razonablemente y, en consecuencia, sean más creativos y felices” (De Puig, 2018:78). Por ello, el uso del lenguaje, la retórica o el conocimiento de los conceptos se torna un elemento muy importante en el desarrollo de la Filosofía para

³³ En este sentido, es muy importante aclarar que la Filosofía para Niños queda abierta siempre a las bifurcaciones que pueda sufrir el tema “central” de la sesión. Precisamente porque es un área más formal que material, donde no se pretende encontrar respuestas finales, sino problematizar las preguntas, es imprescindible que la práctica de la Filosofía para Niños se realice desde una perspectiva abierta, donde no existe la “pérdida” de tiempo, pues la clarificación de cada concepto o problema (sobre todo, vitales) es necesaria. Bebiendo de las técnicas “laterales” de Edward de Bono (1993), nos parece interesante bordear los problemas y no ir directamente a hallar la respuesta matemática de cada cuestión.

Niños. Así, la persona que arbitra la sesión debe hacer hincapié en preguntas metadiscursivas sobre las palabras y conceptos utilizados. En ese sentido, el filósofo vuelve a sus raíces socráticas para problematizar las afirmaciones de niños y jóvenes, preguntando por el significado de las palabras utilizadas. Este supone el espíritu propio de la Filosofía para Niños, pues se trata de “incordiar” con preguntas que lleven al niño o joven al cuestionamiento continuo y la reconfiguración de sus propios supuestos. Con todo, es muy relevante conseguir un cambio de perspectiva lingüística con el que los conceptos pasen de ser unívocos a hacerse plurales: Verdad-verdades, Cultura-culturas, Razón-razones³⁴, Filosofía-filosofías.

4. Reflexiones finales. Una Filosofía no universalista para una escuela plural

Tradicionalmente las ciencias han basado sus métodos en la búsqueda de universales, hermanándose con la querencia trascendente de la religión. El propio Ortega y Gasset definirá la ciencia como una fe, una fe que queda en el lugar del mito cuando el ser humano pasa de “estar en la creencia de que Dios es la verdad a estar en la creencia de que la verdad es la ciencia, la razón humana” (1996: 160), Vattimo denunciará que la razón se ha reapropiado de la esencia de Dios a través de los ídolos de lo divino. En ese sentido, la filosofía también ha basado sus métodos en ciertas epistemologías que defendían la existencia de un pensamiento único, Una Razón, Una Verdad y un único camino de acceder a ellas. No obstante, frente a estas epistemologías, las filosofías hermenéuticas o, por ejemplo, la perspectiva postmoderna presentan un discurso que no se dirige hacia la defensa de otras epistemologías que equilibren el balance de poder frente a las epistemologías fundantes, sino que lo que defenderá es la caída de la propia

³⁴ Quizás incluso se pudiese hablar simplemente de “racionalidades”.

epistemología como modo de comprensión del mundo. En ese sentido, abogamos por una visión hermenéutica frente a *la* visión epistemológica. Bajo las ideas de la conciencia epistemológica subyace la creencia en que existe un “armazón neutro y permanente cuya estructura puede mostrar la filosofía” y que los “objetivos que van a ser confrontados por la mente, o las reglas que constriñen la investigación, son comunes a todo discurso” (Rorty, 1989: 288). Si la epistemología apuesta, por tanto, por el discurso único, por un auditorio universal necesario, la filosofía menos metafísica, más hermenéutica, propia de la Filosofía para Niños, lo hará por el discurso particular. Con todo, Rorty añadirá que, precisamente, “ser racional es estar dispuesto a abstenerse de la epistemología (...) estar dispuestos a adquirir la jerga del interlocutor en vez de traducirla a la suya propia” (Rorty, 1989: 290). Adaptarse a la jerga del interlocutor, a nivel cultural, es estar dispuesto a oír sus razones, creer que la verdad se dice de muchas maneras. De ahí que entendamos que la crítica a las epistemologías dominantes no deba ser, solamente, por su imperialismo, sino, sobre todo, por su carácter epistemológico, esto es, univocista.

Por todo ello, aquí no hablamos de “mediaciones descoloniales”, como hacen algunos autores (véase Teasley, 2017), sino de comprensión hermenéutica, y ésta necesita de herramientas cuando se trata de horizontes de comprensión distintos. No obstante, como ya mostró Gadamer, es imprescindible esa pizca de extrañamiento para la interpretación comprensiva, ya que el otro a conocer no puede ser ni absolutamente familiar (no tendría sentido interpretarlo) ni totalmente extraño (no podríamos acceder a él). De esta forma, por lo que abogamos es por una descolonización de los conceptos, pues el propio concepto “colonizar” retrotrae a una cultura occidental donde se esbozan los paradigmas que se pretenden evitar. Descolonizar los conceptos para construir en positivo.

Todo ello aplicado a los modos de educación nos hace ver, asimismo, que existen modelos con remanentes de esa búsqueda universalista. Así, según dónde se pone el foco de atención, podemos diferenciar la educación que se centra en fomentar únicamente la acumulación de información y el sentido univocista de la realidad, de la educación que se preocupa más de la comprensión individual del conocimiento, presentando una visión pluralista e inclusiva del mundo. De esta forma, podemos ver en la siguiente tabla cómo se desarrollan los focos de atención de una y otra.

Educación bancaria	Educación liberadora
Pensamiento vertical	Pensamiento lateral
Aprendizaje pasivo	Aprendizaje activo
Acumulación	Creación
Transferencia unidireccional del conocimiento	Diversificación en la transferencia del conocimiento
Aprendizaje como proceso externo	Aprendizaje como proceso interno

Tabla 1. Diferencia entre educación univocista y educación pluralista

Así, trabajar la Filosofía para Niños desde la perspectiva del pensamiento autónomo trae consigo, como hemos visto, un compromiso previo, a saber, reflexionar sobre la propia educación, sus presupuestos y, sobre todo, sus prácticas.

En cualquier caso, como conclusión importante nos gustaría resaltar el carácter problematizador de la Filosofía en general y de la Filosofía para Niños en particular, mediante el cual se hace visible la necesidad continua de revisión de supuestos, con lo que se consigue un pensamiento más pluralista. De esta forma, la relación de la Filosofía para Niños con el aprendizaje autónomo brinda la posibilidad de una sociedad más solidaria. Esto se da, como hemos visto, porque el fomento de la autonomía cognoscitiva, tal y como se experimenta desde la Filosofía para Niños, supone, a la vez, un aprendizaje cooperativo.

Finalmente, es importante recordar de nuevo el trabajo de la Filosofía para Niños sobre el uso del lenguaje³⁵. Con las clases dialógicas, las herramientas del pensamiento lateral, la continua reflexión sobre lo que se dice y cómo se dice o la comprensión de la importancia que tiene el contexto donde se desarrolla el diálogo, se consigue que los niños y jóvenes desarrollen un pensamiento crítico respecto del propio lenguaje y a la vez una mayor flexibilidad al tomar conciencia de las limitaciones culturales. Todo ello con el objetivo de hacer más plural el pensamiento y, con ello, la experiencia ciudadana.

³⁵ Como se defiende y argumenta en el capítulo de libro “Filosofía para Niños y exploración conceptual. El diccionario creativo” adjunto en el compendio de esta tesis.

Capítulo 3: La razón *literaria* de la Filosofía

Donde anida el olvido ni cien años bastan,
para paliar la soledad del alma;
ni habitar cada centímetro de la conciencia
puede el pensamiento áureo
de los poetas.

Donde anida la luz ni cien tormentas bastan,
para negar el despertar de la conciencia
y el sino que llevan inscritos nuestros pasos
más allá de la existencia.

Donde anida el pensamiento ni cien razones bastan
para entender que filosofía y poesía
no tienen razón de ser si no van unidas
en los vastos jardines de la aurora.

Razón poiética, Noelia AVECILLA Blanco

1. Introducción

La razón literaria convierte a la Filosofía en una Filosofía del sentido traspasada, precisamente, por la ausencia de sentido, es decir, en una conciencia de la imposibilidad del hallazgo último de fundamento, donde lo que se expresa es, propiamente, la articulación de los diversos puntos de vista. Este modo de comprensión, lejos de la búsqueda metafísica de significado, de suficiencia racional, se muestra como la constatación de la insuficiencia lógica. La razón literaria, más concretamente la novela³⁶, trata sobre todo de mostrar cómo es más fácil acceder a lo que sea lo humano a través de historias particulares que intentando elaborar aserciones universalistas. Kundera coincide en que “la novela conoce el inconsciente antes que Freud, la lucha de clases antes que Marx, practica la fenomenología (la búsqueda de la esencia de las situaciones humanas) antes que los fenomenólogos” (Kundera, 1987: 43). Esta

³⁶ Hay que aclarar que en este trabajo no se contraponen la idea kunderiana de prosa (Kundera, 2009) con la reivindicación de la razón poética. Entendemos la razón poética en sentido amplio, es decir, no hablamos del sentido poético de la literatura propiamente, sino de la existencia, y éste, consideramos, es un sentido prosaico, esto es, narrativo. De hecho, el propio Kundera afirma que entiende la novela “como una gran *poesía antilírica*” (Kundera, 2009: 67).

experiencia de la ausencia es la que lleva precisamente al descubrimiento del sentido relacional, donde lo importante no es ya el desvelamiento de la trascendencia, sino la forma particular de relacionarse con ella y con los otros³⁷. Así, esta suerte de nihilismo existencial (el que se puede deducir de la posición literaria como negación de la búsqueda de lo universal) supone la afirmación más rotunda de la existencia, donde, por no poder alcanzarse el todo, se particulariza la importancia de la vida. La novela hiende la necesidad de *explicación* para rozar la comprensión, es, como decía Lorca del duende³⁸, un poder y no un obrar, un luchar y no un pensar. No significa que la novela sea irracional, vacía, sino todo lo contrario: consciente del nihilismo que puede surgir de la conciencia de la muerte rebautiza la existencia como *topos* del único trascendental posible, la contingencia. En este hermanamiento que brinda la muerte “no hay ni puede haber más ontología que la diversidad de los discursos o el círculo hermenéutico como condición de posibilidad de cualquier reflexión” (Arenas Martínez: 2004: 138). Y la reflexión propia de la literatura, como ya hemos dicho, no es explicativa, sino comprensiva, y en esa medida trata de dirigirse a la pluralidad de discursos. La razón filosófica que se deja ver en la literatura se parece al *como-si* kantiano, es un *mientras tanto* sin aspiraciones esenciales, un modo de desdivinizar el mundo para poetizarlo³⁹.

2. El Quijote como declaración pragmatista

En este apartado queremos enlazar dos aspectos fundamentales de esta investigación, a saber: las características del (neo)pragmatismo rortiano y la reivindicación de la racionalidad literaria como otro modo (tras el hermenéutico y el aplicado) de salir del

³⁷ De hecho, Kundera nos dirá que el principal enigma que interesa al novelista es el *enigma existencial* (Kundera, 2009: 87).

³⁸ Esta teoría la expondrá Lorca en su célebre conferencia “Juego y teoría del duende”

³⁹ En realidad, esta razón novelada, novelesca, supone una reflexión alejada de la concepción científica o filosófica, pues se trata de una conciencia independiente de todo sistema de ideas preconcebidas, no proclama verdades, se interroga, se sorprende, sondea, adquiere formas como la metáfora, la ironía o la hipérbole, sin dejar nunca el mundo mágico de la vida novelada, nutriéndose y justificándose en la vida misma de los personajes (Kundera, 2009: 90).

atolladero de la razón racionalista tradicional. Así, se presenta la obra *Don Quijote de la Mancha* como una declaración pragmatista. Todo ello a través de tres aspectos fundamentales que creemos encontrar tanto en la obra de Cervantes como en la corriente (neo)pragmatista: 1) El carácter epistemológico. 2) El deseo de creación de un futuro mejor como objetivo principal. 3) La reivindicación del carácter personal, concreto, de cada ser humano.

El pragmatismo es una teoría filosófica que propone como únicos medios para juzgar la verdad de cualquier acción sus efectos prácticos. En este contexto se da el diálogo y el consenso como fuente última para cualquier decisión sobre la conveniencia de una cosa, entendiendo el conocimiento como solidaridad, y sustituyendo la certeza de la ciencia por la esperanza. Frente a los que niegan los valores, frente a los que desprecian la voluntad, la fe como fuente de verdad, frente a los que niegan que la liberación del ser humano está en sí mismo, frente a todos ellos, se reivindica una filosofía edificante, del hacer, filosofía quijotista, pragmatista.

1) La espera: Podemos resumir la condición pragmatista como esa actitud filosófico-moral epistemológica por antonomasia, siempre a la espera de un mundo mejor. Y se puede esperar, precisamente, por haber abandonado la creencia en Una única realidad. Así, ésta será la primera coincidencia entre pragmatismo y quijotismo, pues encontramos en *El Quijote* una máxima que bien podría adaptarse a la corriente americana: “que cada uno es artífice de su ventura”.

Dice Unamuno que “la fe hace la verdad” (1924: 378) y Rorty que “hay que sustituir la certidumbre por la esperanza” (1997: 21). Lo que hace única la fuerza de la creencia es, precisamente, que no está demostrada. La valentía del pragmatista radica precisamente en luchar por algo que no ve, que no es *theórico*, que está por llegar. Lo importante en

el pragmatismo y el quijotismo no está en los hechos, entendidos estos como presencias objetivas, sino en las relaciones con ellos, o mejor dicho, en las relaciones con los otros y, principalmente en la palabra. Don Quijote dice actuar por haber dado su palabra, el pragmatista espera hallar en la conversación (diálogo) la herramienta perfecta para la creación de un mundo mejor. El cristiano, el psicológico religioso, encuentra en el Verbo el vehículo de su espera, en la palabra el reposo que necesita. Pero si algo tienen en común es que, habiendo comprendido que lo importante, como dice Unamuno, es la fe, la voluntad, se lanzan a decidir sobre sus propias vidas, a crear, como dice don Quijote, su ventura, a decidir su futuro.

Se trata, por tanto, de reivindicar el carácter creador del ser humano. Como apunta Pedro Cerezo, el corazón se alía con la fábula, con los mitos, con la fe en la vida misma, fe en la conciencia en cuanto libertad y, lo más importante, en su potencia de afirmación creadora, dotando de finalidad al universo (Cerezo, 2007). “Y cada ser vivo llevaría el nombre que el hombre le pusiera. Así, el hombre puso nombre a todos los animales domésticos, a los pájaros del cielo y a las fieras salvajes. Pero entre ellos no encontró la ayuda adecuada” (Génesis 2:19). Nombrar es, como diría Heidegger, dotar de existencia. Dotar de existencia es dirigirnos hacia la comprensión. Y es el propio Don Quijote el que hace el mayor acto de voluntad y valentía al principio de todo, porque nuestro hidalgo se hizo absolutamente a sí mismo, se hizo existir como Don Quijote en el momento en que cambia su nombre. Así, siguiendo las Santas Escrituras, donde se dice que el hombre puso nombre a todos los animales domésticos, puso nuestro hidalgo nombre a su caballo y, tras ello, se lo puso a sí mismo: “quiso ponerse a sí mismo, y en este pensamiento duró otros ocho días, y al cabo se vino a llamar don Quijote”. He ahí el poder del nombre.

Aquella imperturbabilidad que vemos en don Quijote ante los reveses y adversidades de la fortuna, y más que nada, provocados por la mezquina realidad y malicia de los hombres, y que refleja palpablemente el propio espíritu de Cervantes no es fruto de la filosofía estoica, ni de ninguna otra filosofía; es hija de la resignación cristiana y del que espera como él esperaba en el gran triunfo de la eternidad (Rubio, 1924: 111).

2) Los pragmatistas, en segundo lugar, se alejan del dualismo metafísico: no apoyan parejas dicotómicas del tipo apariencia-realidad, sino que operan bajo la distinción entre descripciones útiles y menos útiles para “crear un futuro mejor” (Rorty, 1997: 13). Eso y no otra cosa quiere “el caballero de la Fe”, como lo llama Unamuno, mejorar su vida, la vida, y lo hace porque cree que otra es posible.

Dice Unamuno que la raíz última de la locura quijotesca es no morir, el ansia de vida eterna. Y, enlazándolo con el primer punto que vimos, podemos añadir con Unamuno, como indica Laín, “que lo que debemos de acaudalar para nuestra última hora es riqueza de esperanzas, ya que con ellas, mejor que con recuerdos, se entra en la eternidad” (Laín, 1954: 100).

Don Quijote quiere crear un futuro mejor mediante unos valores que le llevan, en la mayoría de las ocasiones, a venturas desdichadas. Pero lo importante, lo esencial, es que desea ese otro mundo, cree en la posibilidad del pluralismo no en la necesidad del presente, de lo que es. Y es que el máximo valor de Don Quijote es, precisamente, la valentía:

Este valor es el que necesitamos en España, y cuya falta nos tiene perlesada el alma. Por falta de él no somos fuertes ni ricos ni cultos; por falta de él no hay canales de riego ni pantanos, ni buenas cosechas; por falta de él no llueve más sobre nuestros secos campos, res-quebrajados de sed, o cae a chaparrones el agua arrastrando el mantillo y arrasando a las veces las viviendas. Que, ¿también esto os parece paradoja? Id por esos campos y proponed a un labrador una mejora de cultivo o la introducción de una nueva planta o una novedad agrícola y os dirá: ‘Eso no pinta aquí’. ¿Lo habéis probado?’, preguntaréis, y

se limitará a repetiros: ‘Eso no pinta aquí’. Y no sabe si pinta o no pinta, porque no lo ha probado, ni lo ensayará nunca. Lo probaría estando de antemano seguro del buen éxito, pero ante la perspectiva de un fracaso y tras la burla y chacota de sus convecinos, que tal vez le tengan por loco o por iluso o por mentecato, ante esto se arredra y no ensaya (Unamuno, 1924: 210).

Justamente este miedo, esta ausencia de valor es lo que subyace bajo la negación continua de lo otro, del pluralismo, de la posibilidad de otras realidades. El propio Don Quijote advierte a Sancho en varias ocasiones de que es el miedo lo que no le deja ver. Rorty dice: “La raíz común de todos estos problemas es el miedo a que la pluralidad de posibilidades que ofrece el pensamiento discursivo nos traicione, nos haga ‘perder el contacto’ con la realidad” (1996a: 207).

3) En tercer lugar, el pragmatismo defiende que hay que dejar de preocuparse por si lo que se cree está bien (lógica o metafísicamente) fundado y comenzar a preocuparse por si se ha sido lo suficientemente imaginativo como para pensar alternativas interesantes (Rorty, 1997: 27). Imaginación es algo que derrocha Don Quijote. Precisamente para el pragmatismo entender algo mejor es tener algo más que decir acerca de ello. Don Quijote es, sin duda, en este sentido, todo un pragmatista, pues afirma en cada nuevo episodio su personalidad, su genio. Don Quijote tiene algo más que decir acerca de la realidad, quiere completar una realidad que no debe ser unívoca, ofreciendo su visión descabellada:

-Lo que sé decir —dijo Sancho— es que sentí un olorcillo algo hombruno, y debía de ser que ella, con el mucho ejercicio, estaba sudada y algo correosa.

-No sería eso —respondió don Quijote—, sino que tú debías de estar romadizado, 15 o te debiste de oler a ti mismo, porque yo sé bien a lo que huele aquella rosa entre espinas, aquel lirio del campo, aquel ámbar desleído (Cervantes, 2005: 222).

En esta intervención de Don Quijote podemos resumir enteramente el punto tres, pues parece pretender despojar a la realidad de todo atisbo de esencias, de todo deseo de objetividad, si se quiere. Pues el ser humano, precisamente por ser sujeto, no puede ser objetivo. Nuestro hidalgo muestra que la realidad no puede ser nunca Una (unívoca), pues no está prevista de antemano, depende “del cristal con que se mira”, y, sobre todo, como dijimos al principio, que cada uno es artífice de nuestra ventura. El reino de los cielos es de los justos, pero ser justos depende de nosotros, porque Dios, en su infinita bondad, nos habría hecho libres. Y en esa libertad reside la mayor responsabilidad del ser humano. Unamuno indica a este respecto:

A las mentiras de Sancho fingiendo sucesos según la conformidad de la vida vulgar y aparential, respondían las altas verdades de la fe de Don Quijote, basadas en vida fundamental y honda. No es la inteligencia sino la voluntad la que nos hace el mundo, y al viejo aforismo escolástico de *nihil volitum quin praecognitum*, nada se quiere sin haberlo antes conocido, hay que corregirlo con un *nihil cognitum quin praevolitum*, nada se conoce sin haberlo antes querido (1924: 178).

De nuevo en la fe, y sobre todo en el amor reside la verdad, el mundo: “Ella pelea en mí y vence en mí, y yo vivo y respiro en ella, y tengo vida y ser” (Don Quijote sobre Dulcinea, Cervantes, 2005: 218), y canta Garcilaso “por vos nació, por vos tengo la vida”.

Esperanza y futuro. “Cada uno es artífice de su ventura”

Don Quijote siente la obligación moral de continuar la aventura, de vivir, no le interesa el éxito de sus hazañas cuando se lanza a una nueva aventura, lo que valida sus acciones, antes que el éxito, es que ha dado su palabra y ha de cumplirla:

hice lo que pude, derribándome, y aunque perdí la honra, no perdí, ni puedo perder, la virtud de cumplir mi palabra. Cuando era caballero andante, atrevido y valiente, con mis obras y con mis manos acreditaba mis hechos; y agora, cuando soy escudero

pedestre, acreditaré mis palabras cumpliendo la que di de mi promesa (Cervantes, 2005: 678).

Dar la palabra supone el acto más significativo realizado por nuestro hidalgo, porque es, precisamente, lo propiamente humano, lo que le diferencia de los animales, pues el hombre es el único ser que se proyecta a sí mismo, que es capaz de trascender el presente, es decir, de sacrificar e imaginar. Tener en cuenta el tiempo, el carácter histórico del ser humano, es también tener en cuenta lo posible, lo imaginable, es apostar por la esperanza en vez de por el Conocimiento con mayúsculas, sustituir la certidumbre por la esperanza, la objetividad por la solidaridad, como apunta Richard Rorty (1997). Es, de este modo, abandonar el mundo de los cuerdos, de la ciencia estricta, que encorseta, para abrazar el mundo de la vida, para comprender que el ser humano no es una amalgama de aprioris, sino una encrucijada continua, un *faciendum* y no un *factum*, un gerundio y no un participio (Ortega y Gasset, 1971: 42). Todo ello nos lleva a la fantástica facultad de la promesa, que supone, como indica Ricoeur, “colocarse a sí mismo bajo la obligación de hacer lo que se dice hoy que se hará mañana” (1996: 89). La gran importancia de la promesa humana es que el ser humano se sabe finito, contingente, conoce que quizás no pueda cumplir su promesa, y aun así se compromete. Don Quijote es todo un caballero ejemplar, porque no sólo da su palabra, sino que pretende cumplirla, a pesar de las grandes desdichas que ello le acarrea. Ya advierte Don Quijote a Sancho en la Segunda parte de El Quijote, “no hagas muchas pragmáticas, y si las hicieres, procura que sean buenas, y sobre todo que se guarden y cumplan, que las pragmáticas que no se guardan lo mismo es que si no lo fuesen” (Cervantes, 2005: 606). Podríamos decir que en la obra de Cervantes se apuesta por una visión de la historia perspectivista, anunciando la estela de Ortega, donde la historia no es lo sólo lo que ha sucedido, sino que el mundo de la vida incluye la

historia, pues la razón vital es razón histórica. La historia en Ortega y Gasset es una realidad que se hace a sí misma, que no acepta nada como dado, como hecho, sino que fluidifica todo hecho en el *feri* del que proviene, que ve cómo se hace el hecho (2007). Según el cervantista Antonio Barnés Vázquez, esta visión de la historia, intuida ya en la obra de Cervantes, tiene implicaciones muy interesantes:

La definición de historia está construida sobre el esquema de Cicerón, convertido en tópico: “*Historia vero testis temporum, lux veritatis, vi-ta memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis*”; nótese, sin embargo, el desvío que imprime Cervantes. Para la definición de historia Riley: La fórmula ciceroriana (*tesis temporum*, etc.) se encuentra con mucha frecuencia en obras de la época, al igual que las referencias a la importancia de la veracidad y la imparcialidad. Borges comenta: ‘la historia, madre de la verdad; la idea es asombrosa...La verdad histórica, para él, no es lo que sucedió; es lo que juzgamos que sucedió. Las cláusulas finales ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir son descaradamente pragmáticas’ (2008: 248).

Que la historia se haga, que la realidad se interprete no significa que sean menos valiosas, pues “siempre ha valido más el producto manufacturado que la materia prima” (Marín-Casanova, 2013: 163), simplemente muestra el sello del hombre, que, lejos de ser un ser fijo, se caracteriza por no tener estabilidad, por poseer un carácter más centrífugo que centrípeto. Isaiah Berlin habla, en este sentido, de dos clases de pensadores: centrípetos y centrífugos. Por un lado, artistas, seres humanos que poseen una visión central, sistematizada de la vida, un principio ordenador en función del cual tienen sentido todos los acontecimientos; y, por otro, aquellos que tienen una visión dispersa y múltiple de la realidad y los hombres, que perciben el mundo como una compleja diversidad. Entre los primeros están Dante, Platón, Hegel, Dostoievski, Nietzsche y Proust, entre los segundos se cuentan Shakespeare, Aristóteles, Montaigne, Molière, Goethe, Balzac o Joyce (Berlin, 2002). Los guardas del orden, del primer grupo, fedatarios de la normalidad, acusan de loco a don Quijote, defensor del orden de

la vida, porque no han comprendido la gran cordura que éste atesora. Cordura proviene del latín *cor*, *cordis*, corazón, y nuestro hidalgo es precisamente un hombre de corazón. También tiene que ver con el verbo *credere* (creer), que comparte raíz cordial. La creencia tiene que ver directamente con la esperanza, con el futuro, y estas mismas componen el escudo de nuestro hidalgo. Podemos decir entonces que el conocimiento de Don Quijote tiene más que ver con la creencia que con la ciencia, es decir, con el corazón más que con la razón, con la cordura más que con la locura.

Verdades literarias y ficciones literales. “No me despiertes si sueño”

Para el pragmatismo la verdad es el conjunto de creencias dentro de un universo de discurso concreto, es decir, no hay correspondencia entre realidad y verdad, entre representación y mundo⁴⁰. Porque la verdad pragmatista es privada, la verdad es simplemente el núcleo de creencias que sustenta nuestra vida. Por ello, la verdad no puede ser universalizada ni socializada⁴¹, ni siquiera puede ser afirmada en términos absolutos, porque la verdad es siempre personal, privada, particular. Por su lado, la verdad en la ciencia se presenta exacta, universal, mientras que no deja de ser, como indica Ortega, una fe, una fe que queda en el lugar del mito cuando el ser humano pasa de “estar en la creencia de que Dios es la verdad a estar en la creencia de que la verdad es la ciencia, la razón humana” (1996: 160). Sin embargo, el ser humano, por decirlo con Ortega y Gasset de nuevo, necesita un conocimiento acorde a sus circunstancias, esto es, más estricto que exacto. “Así que mejor es, quizá, una ficción confesa como la

⁴⁰ A este respecto es importante señalar que Rorty establece una distinción entre mundo y realidad, aludiendo que lo que no existe es una Realidad a priori desde la que poder radiar cualquier experiencia con el mundo. El mundo, sin embargo, existe independientemente de nuestra intervención, no obstante, nuestra experiencia en él se da siempre mediante una interpretación, esto es, que la realidad es simplemente *la* interpretación exitosa o una hipótesis sin desmentir.

⁴¹ Julián Serna expresa esta idea bajo lo que él define como el “carácter trágico de la existencia”, aludiendo que en una sociedad no-trágica no habría futuro, ser y deber ser serían la misma cosa, habría “una naturaleza humana, un fin de la historia, bastaría descubrirlo una vez, y en lo sucesivo únicamente restaría socializarlo” (Serna, 2002: 18).

del lenguaje de la literatura, que además, precisamente por sus mínimas pretensiones de verdad y totalidad, se amolda más a los problemas humanos, a la vida” (Reguera, 2002: 92). Por ello, hablamos de verdades literarias, en el sentido en que la novela, en este caso la mayor representante del género, no tiene pretensiones de Verdad ni totalidad, no es una obra que quiera postularse como muestra del Conocimiento, sino como visión personal, concreta, como modo de vivir posible, “un carnaval de verdades individuales y de su irreductible relatividad” (Kundera, 2009: 200).

Por eso hablamos de verdades literarias y de ficciones literales, porque el ser humano, pudiendo ser de múltiples formas, sólo halla una adecuada para ingeniárselas con el mundo: inventárselo, ser ingenioso. De ahí que digamos que el sentido literario es el único sentido humano, o que el hombre no puede tener sentido literal, pues antes que el filósofo-científico fue el poeta, antes del saber demostrado la intuición tentativa, antes del conocimiento como prueba la prueba como conocimiento. La novela, representada máximamente por Cervantes, tiene más que ver con la conciencia que con la ciencia, con el corazón que con la Razón. El Quijote es una historia de conciencia pues es una historia, no pretende ser *la* Historia.

El verdadero héroe es, sépalo o no, poeta. Porque ¿qué sino poesía es el heroísmo? La misma es la raíz de la una y del otro, y si el héroe es poeta en acción, es el poeta héroe en imaginativa. El caballero andante, que hace profesión de las armas, necesita raíces de poeta, porque su arte es arte militar... Y todo ello no es sino redundancia de vida, esfuerzo que en redondearse y cumplirse se perfecciona, y acaba, obra cuyo fin es la obra misma. (Unamuno, 1924: 241).

Dice Julián Serna que “el hombre es como la metáfora, su sentido literal es falso” (2014: 17). Diríamos que el sentido del hombre más que literal es literario, supone hacerse, hacer nombrando, diciendo y creando, esto es, que parecer (fingir) es el único modo de ser que tiene el ser humano, o, por decirlo con Ortega, que el hombre es el ser

ficticio por excelencia (1996). Y no hay que olvidar que metáfora proviene del griego μεταφέρω, “llevar a otra parte”, “trasladar”, “transferir”. En el caso del ser humano, metáfora viva y activa, se trata de trasladar sentido a su vida en la desorientación que le supone el mundo. Trasferir sentido es comprender (*φρονέω*), mirar más allá (*μετα*), interpretar. Precisamente, en griego moderno μεταφράζω designa el acto de interpretar, justo lo que hace Don Quijote, justo aquello por lo que es conocido como el loco más famoso del mundo. Nuestro hidalgo, sabedor de la dureza de la llamada realidad, interpreta para poder restar carga, seriedad al mundo, pues “desde hace mucho tiempo ha dejado de tomar en serio la seriedad de los hombres” (Kundera, 2009: 135). Por eso, el sentido de la existencia de Alonso Quijano no es literal, exacto, como en la ciencia, no responde a leyes inmutables que puedan acotar su mirada; más bien, como decíamos, es un sentido literario, ya que se debe hacer, nombrando, luchando, mostrando otra visión.

El máximo ejemplo de ello es el hecho de que él mismo se dota de existencia, se pone el nombre de don Quijote sin necesidad de ningún título real. El hidalgo ha comprendido que necesita de su ingenio para arreglárselas con el mundo, que, lejos de ser habitable de forma cabal, necesita del ingenio para hacerse habitable; ha comprendido, como apunta Unamuno, que la vida es el criterio de verdad:

en este mundo todo es verdad y es mentira todo. Todo es verdad en cuanto alimenta generosos anhelos y pare obras fecundas; todo es mentira mientras ahogue los impulsos nobles y aborte monstruos estériles. Por sus frutos conoceréis a los hombres y a las cosas. Toda creencia que lleve a obras de vida es creencia de verdad, y lo es de mentira la que lleve a obras de muerte. La vida es el criterio de la verdad, y no la concordancia lógica, que lo es sólo de la razón. Si mi fe me lleva a crear o aumentar vida ¿para qué queréis más prueba de mi fe? Cuando las matemáticas matan, son mentira las matemáticas (1924: 179).

La actitud de Don Quijote es esperanzadora, vitalista, los otros, los incrédulos, los que no ven, tienen certidumbres, “molinos”, pues son incapaces de superar el miedo, porque “en la euforia de su vida uniforme, la gente ya no ve el uniforme que lleva” (Kundera, 1987: 166). Se pregunta Unamuno por qué hemos de obstinarnos en negar que los sueños sean vida si la vida es sueño (1924). Todo cuanto es vida, dice, es verdad, y en ese sentido no hay obra más verdadera que la de nuestro hidalgo, pues, como declararía Van Gogh, hay mentiras más verdaderas que las verdades literales (como se cita en Gompertz, 2013), y podríamos añadir, siguiendo la máxima pragmatista al respecto, no hay que leer libros con la esperanza de encontrar verdades profundas, sino para aprender de qué conviene cuidarse (Rorty, 1989). En Don Quijote, como en Vico, la verdad se hace, *verum et factum reciprocantur seu convertuntur*. En cada episodio el caballero afirma su personalidad, su ingenio mediante la acción, ahí estriba la verdad de la obra:

¿Mediante qué puede aprehenderse el yo? Esta es una de las cuestiones fundamentales en las que se basa la novela en sí [...] detrás de todas estas historias divertidas, se nota una convicción: mediante la acción sale el hombre del mundo repetitivo de lo cotidiano en el cual todos se parecen a todos, mediante la acción se distingue de los demás y se convierte en individuo (Kundera, 1987: 33-34).

El individuo Alonso Quijano “sale”, así, en sus aventuras de caballería, distinguiéndose del resto, del grupo. Por todo ello al caballero le han expropiado la razón, los obsesos del orden lo han categorizado como loco, pero allí donde Don Quijote no tiene Razón tiene corazón. Porque en él no hay razón suficiente, o, por mejor decir, la razón no es suficiente. Por eso, como decíamos antes, sólo le quedan los libros de caballería, porque sólo le queda el sentido literario, *poiético* del mundo. Y es porque, como apunta Zambrano:

el poeta no cree en la verdad, en esa que presupone que hay cosas que son y cosas que no son, sino que ama la verdad, pero

no la excluyente, no la verdad imperativa, electora, por lo que el todo de los poetas no es un todo como principio ni horizonte sino como un todo a posteriori (Zambrano: 1996).

En Heidegger “el poetizar pensante es en verdad la topología del ser” (Constante, 2004: 290), *Denken und Dichten* (pensar y poetizar) quedan hermanados. De ahí que la *poiesis*, la acción como modo de hacer, de crear, se convierta en el camino propio de la vida del hombre, una vida, que, como la de Don Quijote, halla su sentido en la narración, su ventura en la aventura. Por todo ello, la palabra se hace el *topos* más relevante de la obra cervantina, por eso también el espacio objetivo de La Mancha no es tan relevante, porque el lugar de la obra es, precisamente, subjetivo. Y por ser sujeto a las circunstancias, el lugar de nuestro hidalgo es común a todo ser humano. El lugar de El Quijote es la palabra, porque la palabra es el lugar idóneo para ser ingenioso.

Mundo y voluntad. “Obras son amores”

Decir que uno debe reemplazar el conocimiento por la esperanza, es decir, más o menos, la misma cosa: que uno debe dejar de preocuparse por si lo que cree está bien fundado y comenzar a preocuparse por si se ha sido lo suficientemente imaginativo como para pensar alternativas interesantes a las propias creencias actuales (Rorty, 1997: 27).

Don Quijote crea la realidad, su realidad, con sus acciones, y Cervantes las recrea con la palabra. La verdad de esta realidad se justifica en la propia realidad, no hay una exterioridad fedataria, justificadora de la necesidad o justicia de lo que ocurre, porque los gigantes no necesitan dientes, ni cola, Dulcinea no precisa de trajes, ni de título, sólo han de ser posibles. La única necesidad en la ficción es la imaginación. Los valores de la realidad los decide nuestro hidalgo, la verdad no está oculta, no la teje un ojo divino a

priori, sino que se va disponiendo a través de las acciones. La verdad en El Quijote no está velada, porque es novelada en cada acción del caballero, es una verdad que se hace en el propio transcurrir de la “narr-acción”.

Según Unamuno, la particularidad de la obra cervantina se resume en el siguiente lema: *nihil cognitum quin praecognitum*, invirtiendo la máxima latina *nihil volitum quin praecognitum* (1924). La negación de esta verdad no-velada se fundamenta en el miedo que tienen los sedicentes cuerdos a perder el contacto con la Realidad. Una realidad donde priman los conceptos, donde por no renunciar a la Verdad se pierde la Beldad de la vida. El propio Don Quijote advierte a Sancho en varias ocasiones de que es el miedo el que no le deja ver. El error de los sanchos es no ser capaces de abrir la mirada, de ver más allá de los conceptos tradicionales, restrictivos que los otros timoratos han ido forjando. Lo que les falta para ver es el ingenio, que supone ligar entidades distintas, y eso y no otra cosa es la inteligencia. Inteligencia proviene, si aceptamos cierta etimología popular, del vocablo latino *intelligare*, que significa, precisamente, “ligar entes”, ser capaz de relacionar entidades distintas. A Don Quijote se le acusa de falta de cordura, de inteligencia, pero con este cambio de perspectiva son los notarios de la realidad los carentes de ingenio, esto es, de inteligencia. Porque para Don Quijote “el error es uno y la verdad múltiple” (dando la vuelta a la máxima famosa, como acostumbra a hacer el profesor Marín-Casanova), múltiples son los modos de narrarla, de vivirla y el error es no creer en la capacidad creadora del ser humano. Por eso Don Quijote es un luchador, un caballero cuyo mayor rival es el gigante del univocismo ordenador de la realidad, de la cordura impuesta por un orden también asignado, sin lugar para lo diferente, para lo otro. De ahí que la obra de Cervantes sea una reivindicación de la lengua española, por ser ésta, fehacientemente, una abanderada del

pluralismo, de la diversidad, justo un ejemplo de la lucha contra el imperio de la univocidad.

La razón en Don Quijote es otro elemento que justifica lo dicho, pues la razón de Don Quijote es vital, histórica: “Lo que te sé decir es que no hay fortuna en el mundo, ni las cosas que en él suceden, buenas o malas que sean, vienen acaso, sino por particular providencia de los cielos, y de aquí viene lo que suele decirse: que cada uno es artífice de su ventura” (Cervantes, 2005: 678).

3. Reflexiones finales. La novela como arte irónico

Cuando Dios abandonaba lentamente el lugar desde donde había dirigido el universo y su orden de valores, separado el bien del mal y dado un sentido a cada cosa, don Quijote salió de su casa y ya no estuvo en condiciones de reconocer el mundo. Éste, en ausencia del Juez supremo, apareció de pronto en una dudosa ambigüedad; la única Verdad divina se descompuso en cientos de verdades relativas que los hombres se repartieron. De este modo nació el mundo de la Edad Moderna y con él la novela, su imagen y modelo. [...] comprender con Cervantes el mundo como ambigüedad, tener que afrontar, no una única verdad absoluta, sino un montón de verdades relativas que se contradicen (verdades incorporadas a los egos imaginarios llamados personajes) (Kundera, 1987: 17).

Por ello hablamos de la novela como un arte abierto al *pluralismo*⁴², a las posibilidades, a lo que puede ser, no a lo que es por necesidad, la novela no tiene en cuenta la naturaleza, es decir, lo necesario, la biología, sino la *biografía*: “no examina la realidad, sino la existencia” y “la existencia no es lo que ya ha ocurrido, la existencia es el campo de posibilidades humanas” (Kundera, 1987: 53). De golpe, en la novela, todo queda

⁴² En cualquier caso, como ya se ha indicado, en esta investigación se entiende la novela en su relación con la razón poética: el poeta, como la novela en Kundera, “asume la evanescencia vital y no construye sobre ella una teoría, que puede no coincidir con ella. El poeta se somete a la precariedad de su condición de modo humilde, oponiéndose al absolutismo del filósofo lógico-argumentador, y se sabe aprendiz en un mundo complejo” (Barrientos, 2011: 13).

claro: “la vida es una derrota. Lo único que nos queda ante esta irremediable derrota que llamamos vida es intentar comprenderla. Ésta es la *razón de ser* del arte de la novela” (Kudnera, 2009: 21). Sin embargo, aquellos que entienden que la realidad es maniquea, que defienden una razón excluyente o, por decirlo con Rorty, apuestan por el Conocimiento en vez de por la esperanza, no aprecian las bondades de la metáfora, de la ironía ni de la novela, pues para ellos la verdad solo puede ser Una, la que se corresponde con la realidad y la realidad no puede ser ficción. Y “la ironía irrita. No porque se burle o ataque, sino porque nos priva de certezas revelando el mundo como ambigüedad” (Kundera, 1987: 147).

La metáfora y la ironía son claves en la novela⁴³, porque ofrecen eso otro posible, el mundo de lo plural, el modo alternativo de contar, lo inesperado, lo posible, no lo necesario. La novela anima al pluralismo, a la desuniformización (Kundera habla de la “vida uniforme”, Ortega de “hombre masa”), a través de la comprensión de la experiencia humana como una experiencia, como un modo de decir, singular. Y es que “para que la novela sea moral debe descubrir una parte hasta entonces desconocida de la existencia” (Kundera, 1987: 16). Por ello, como hemos visto con anterioridad, existen al menos dos tipos de hombres según su modo de vivir, Berlin los llama “zorras” y “erizos” (2002), Kundera “ironistas” y “agelastas” (1987). En definitiva, la distinción es muy simple, se trata de saber o no relativizar lo suficiente la existencia para poder vivir bien, de ser capaces de apartar la agelastia, de ser como Dios en el sentido en que lo recoge el proverbio judío que reza “el hombre piensa, Dios ríe”⁴⁴.

⁴³ Kundera nos dirá en *Los testamentos traicionados* (1998: 13) que el humor es una invención unida al nacimiento de la novela, pues no debe identificarse con la risa, con la burla o con la sátira, sino con un aspecto concreto de lo cómico que convierte en ambiguo todo lo que roza.

⁴⁴ Dice Kundera que si “los agelastos tienden a ver en toda broma un sacrilegio es porque, en efecto, toda broma es un sacrilegio. Hay una incompatibilidad irremediable entre lo cómico y lo sagrado” (Kundera, 2009: 132).

Y es que la novela supone, como apunta Kundera, “tener que afrontar no una única verdad absoluta, sino un montón de verdades relativas que se contradicen [...] poseer como única certeza la sabiduría de lo incierto” (Kundera, 1987: 17). Y lo incierto es lo más característico de las hazañas quijotescas, lo incierto es, en realidad, lo único cierto que hay en la vida del ser humano. En la novela no importa la Realidad, porque no importa qué es, sino que es, no se busca (simplemente) contenido, sino que el objeto es la novela misma, porque “la razón de ser de la novela es decir aquello que tan sólo la novela puede decir” (Kundera, 1987: 47), y como tan sólo la novela puede decirlo. Por ello también ocurre que en las novelas perduran sus personajes más que los autores. Porque en la novela “nos interesa la descripción precisamente porque, en rigor, no nos interesa lo descrito” (Ortega, 1976:115). Pues no hay en la novela una defensa del Conocimiento, no pretende ofrecer un sistema fundamental, sino una comprensión individual del mundo. No se nos muestra, porque no existe, una descripción objetiva, realista, de cómo sea el mundo, sólo se nos ofrecen interpretaciones de cómo pueda ser, no hay texto, sino lecturas, no hay mundo, sino formas de habitarlo.

De esta manera, podemos decir que la novela, con su máximo representante en *El Quijote*, es, a diferencia de los otros modos de contar, un espacio donde el autor palidece ante la grandeza de los personajes, donde el escritor deja paso a un mundo mucho mayor, por ser éste abierto, dúctil. Por ello, la novela, refugio de la ironía, abrigo de voluntades, “no tiene que rendirle cuentas a nadie, salvo a Cervantes” (Kundera, 1987: 158), porque el hidalgo de la triste figura es el loco más cordial que existe.

4. Apéndice. La filosofía en cuanto género de escritura

Para Rorty existen varios modos de entender la filosofía. Por un lado, la filosofía se puede enfocar como aquella que se ocupa de la relación entre el pensamiento y su objeto, entre la representación y lo representado. Por otro lado, un enfoque distinto de la filosofía es el que defiende que ésta partió de una confusa combinación de amor a la sabiduría y afición a la polémica. En esta concepción no es posible aislar la filosofía de forma que ocupe un lugar propio, que tenga un objeto propio o proceda con arreglo a un método propio. Por ello, desde esta perspectiva, la mejor manera de entender la filosofía es como género de escritura. Sus límites, como los de cualquier género literario, no vienen impuestos por la forma o la materia, sino por la tradición.

La primera concepción de la filosofía entiende la verdad como una relación vertical entre la representación y lo que representa. La segunda lo hace horizontalmente, como la reinterpretación que culmina la reinterpretación que nuestros predecesores hicieron de la reinterpretación que dieron sus predecesores y así sucesivamente. Dicha tradición no se pregunta por la relación entre las representaciones y lo que representan, sino por la posible interrelación de las representaciones.

La primera tradición hace de la verdad científica la mayor preocupación filosófica. La segunda tradición considera la ciencia como un sector de la cultura, el cual, como todos los demás, sólo tiene sentido visto desde una perspectiva histórica.

Según Derrida, hay que hacer de la filosofía algo más impuro: algo menos profesional, más divertido, más lleno de alusiones, más provocativo y, sobre todo, más escrito. Derrida trata de crear un nuevo referente para la escritura: no el mundo, sino los textos. Los libros narran la verdad de las cosas. Los textos comentan otros textos, no hay nada fuera del texto (Rorty, 1996a).

La cuestión importante es que la filosofía no tiene un objeto definido, no puede entenderse de forma objetiva, esto es, su objeto no es un objeto. Y si no es un objeto, puede ser un modo de decir, es decir, que lo que la filosofía hace es *narrar*. La filosofía es extrametódica, porque no hay Método con mayúsculas que indique el camino hacia la Verdad, porque lo que no hay es Filosofía con mayúsculas. La cuestión es que el objeto de la filosofía no es la verdad, sino la conversación, la praxis. Sin embargo, contra lo que se pueda pensar, desde esta perspectiva tampoco la ciencia escapa a la historicidad de su saber. De ahí, de la idea de que la verdad puede entenderse, interpretarse, nace la pregunta rortiana sobre si hay algún problema con el discurso de ficción. Y es que, como sostiene Marín-Casanova:

Rorty hace borrosa la distinción entre lo literal y lo metafórico, viniendo a decir que vivimos mediante metáforas, que nuestro pensamiento está estructurado metafóricamente, esto es, que no existe experiencia humana al margen de las metáforas. Por tanto, las metáforas están a la base de cualquier operación de significado, de toda comprensión. “Crear que hay un referente (realidad, naturaleza, unidad, literalidad, concepto, lógica) independiente de nuestras experiencias al que podemos acceder en toda su pureza es justo una creencia, no algo demostrable conceptualmente, aceptable universalmente, natural, real, lógico” (Marín-Casanova, 2015: 220).

Como afirma Javier Gomá, “ignorar que la filosofía es un género literario ha producido muchos extravíos” (Gomá, 3 de enero 2015) en los que la filosofía se ha alejado de su primigenio impulso para dedicarse a emular los *métodos* de otros saberes, principalmente el de la ciencia. Sin embargo, aceptar el carácter literario de la filosofía supone, según Gomá, consecuencias terribles para su estilo. Y es que, cuando la filosofía pretende utilizar el estilo científico, se aparta de su sentido poético, cuidado.

En este sentido, podemos decir que existe una concatenación entre verdades, léxico y formas de vida, esto es que, “si hay verdades es porque hay lenguajes y si hay nuevos

lenguajes habrá nuevos tipos de seres humanos” (Vásquez, 2006b: 9). Es decir, que no hay conciencia prelingüística⁴⁵, a la que el lenguaje pueda/deba ajustarse, lo que tenemos es una predisposición a “venerar los cadáveres” de nuestros ancestros (Vásquez, 2006b: 10). De esta forma, abogando por la centralidad del lenguaje, y la centralidad poética (creativa y activa) de la filosofía, la ciencia, también la ética, aparecen en Rorty como un género de literatura y “la literatura como un género de investigación” (Vásquez, 2006b: 10). La ciencia, como diría Ortega, no es sino una creencia más, seguramente la más *fabulosa* del mundo moderno, y el mundo posmoderno, huérfano ya de Padre científico y religioso, encuentra refugio mítico en la palabra, en forma de tertulia, *tweet* o información. Es el mundo de la conciencia de la posverdad⁴⁶, pero no porque se haya inaugurado la era de la caverna, en sentido en que de repente la humanidad se oculte en la guarida de lo falso⁴⁷, sino en el sentido en que se pueda aceptar, por fin, que “entre los enunciados de hecho y los enunciados de valor no hay ninguna distinción absoluta e independiente de acuerdos históricos y contextuales de los seres humanos, ni tampoco entre la verdad y la ficción” (Vásquez, 2006b: 10). Tomada conciencia ya de la metáfora, del sentido múltiple como condición de posibilidad de lo humano, el mundo, también la filosofía, no debería virar en busca de la Realidad, de la verdadera esencia humana, sino, quizás, desechar el tema natural

⁴⁵ Dice Vásquez, en su estudio sobre Rorty: “En moral, la recontextualización se mueve con el fin de aumentar la simpatía, la incorporación de nuevos grupos humanos al pronombre “nosotros” que aminoren la exclusión. En uno y otro caso el “criterio de validez” de los vocabularios es la capacidad inclusiva que ostentan, y no su presunta aproximación a la naturaleza del mundo o del hombre” (2006b: 19).

⁴⁶ Al respecto resulta esclarecedor el artículo de Marín-Casanova “Posverdad y fake news ¿Moda o modo?” (2019).

⁴⁷ Cita Vásquez a Vaihinger cuando dice que, el ser humano ha adquirido el compromiso de mentir gregariamente, pero con el tiempo olvida su situación y “miente inconscientemente y en virtud de hábitos seculares y precisamente en virtud de esta inconsciencia [...] de este olvido, adquiere el sentimiento de verdad ” (2006a: 5).

como cuestión central y *desviarse*⁴⁸ hacia la comprensión del sentido obligatoriamente literario, ficticio de eso que llamamos humanidad.

En este contexto, rescata Rorty la consideración heideggeriana de la filosofía como serie de logros poéticos (Rorty, 1993: 25) y establece varios puntos importantes en relación con la naturaleza narrativa, literaria de la filosofía:

- Frente a la tesis común de la fenomenología husserliana y la filosofía analítica de que el filosofar es una labor de clarificación, de hacer explícito lo que ha venido estando implícito (de hacer claro, iluminar lo que ya estaba dado), la tesis rortiana (hermenéutica, de raíces narrativas), considera la metáfora como una fuente de creencias, considera el lenguaje como algo abierto, plural (es el ámbito ahora de lo *distinto*, espacio abierto a lo otro), abandonando la idea de que el objetivo del pensamiento es alcanzar el punto de vista de Dios.
- Frente a la afirmación de Davidson de la falsedad de las metáforas, Rorty apuesta por decir que: “la mayoría de las metáforas adoptan la forma de oraciones que, *prima facie*, parecen obviamente falsas”, pero que, posteriormente, pueden llegar a considerarse literalmente verdaderas⁴⁹ (La verdad está en el decir, decimos más literariamente que literalmente, vivimos en la metáfora).
- El “avance” filosófico también es deudor de la literatura, o, al menos, del decir distinto. Y es que las incorporaciones “irracionales” de creencias carentes de sentido (las que rompen con la coherencia de nuestras creencias) son

⁴⁸ Isidoro Reguera habla del filósofo desviado como pensador del trasfondo y no del fundamento: “El desviado frente al académico. El del retiro frente al del ágora. En terminología wittgensteiniana: el gran hombre, educador de la humanidad, disolutor de problemas desde su misma formulación lingüística en pro de la claridad de conciencia y de la decencia moral, frente al hombre brillante, inventor de mitologías poderosas, de nuevas ficciones para la gente” (Reguera, 2002: 96-97).

⁴⁹ Recuérdese el escrito de Blumenthal *Las realidades en que vivimos* (1999) y las *Metáforas de la vida cotidiana* de Lakoff y Johnson (1986).

precisamente los acontecimientos que los historiadores de las ideas nombran como “revoluciones conceptuales”. Y estos acontecimientos son palabras enunciadas por los que Heidegger llamará “pensadores”. Precisamente explica esto Kundera cuando afirma que “la ambición del novelista no es hacerlo mejor que sus predecesores, sino la de ver lo que no han visto, la de decir lo que no han dicho” (Kundera, 2009: 28). De ahí que, aplicado a la Filosofía, podamos concluir que ésta es *un modo de decir* que, al mismo tiempo, es *un modo de pensar*.

- La filosofía, como el arte, en este caso la literatura, no utiliza simplemente la tradición, sino que todo preguntar significativo en la filosofía continúa siendo inactual, en el sentido en que para ser significativo debe romper de algún modo esa tradición, la confortable red de creencias. De ahí que, como decíamos antes, estos decires son, en un primer momento, una absurda falsedad, porque, de hecho, no encuentran correspondencia con el mundo conceptual en que vivimos. Es lo que Heidegger llamará “una palabra de ser”. Se trata del carácter deconstructivo de la filosofía.
- La respuesta poética de Heidegger a la cuestión de la relación con la tradición focaliza la atención de esta filosofía en lo que podríamos llamar justicia histórica, una suerte de memoria histórica. Y es que, el planteamiento de Heidegger reivindica el objetivo del pensamiento filosófico como la liberación del lenguaje que utilizamos actualmente recordándonos que “ese lenguaje no es el de la “razón humana”, sino la creación de pensadores de nuestro pasado histórico” (Rorty, 1993: 34). Es decir, recordar a estos pensadores, sentir la fuerza de sus metáforas, que tiene sentido en la época anterior a que se hayan convertido en verdades literales, lo que podríamos llamar verdadera justicia

poética, debe ser la meta de la filosofía: “no facilitar sino sólo hacer más difícil, no rehacer nuestro entramado de creencias y deseos sino sólo recordarnos su contingencia histórica” (Rorty, 1993: 34). En esta suerte de relectura, de hermenéutica histórica, necesitamos volver a oír lo que ya no puede oírse, antes que hablar sobre lo que aún no se ha hablado, hacer resonar la huella de la contingencia, antes que intentar *fundar* una estela eterna.

- La labor del pensador, según Rorty es, efectivamente, comunitaria, es decir, en el círculo hermenéutico del que antes hablábamos, el pensador tiene el deber de hacer resonar *particularmente* la red de creencias de la comunidad. De ahí que el mayor honor para el filósofo sea conseguir convertir sus metáforas en metáforas muertas, en literalidades literarias. Es tarea nuestra la de recordar, rastrear la huella metafórica de todo decir, es más, de todo vivir.
- En líneas generales, el pragmatismo lo que viene a decir es que es imposible revelar el núcleo permanente de la humanidad en el rastreo de esas metáforas. Lo único que se puede concluir de ese rastreo es el carácter histórico de todo decir, y para rellenar el entramado de creencias en su totalidad habría que esperar al fin de la historia. En ese decir metafórico, reconocido o no, está el auténtico hacer del filósofo, que sólo puede liberar a la cultura de vocabulario obsoleto y ofrecer nuevas metáforas. De ahí que el pragmatista y Heidegger coincidan en que el poeta y el pensador “constituyen los legisladores no reconocidos del mundo social” (Rorty, 1993: 36).
- Finalmente, de acuerdo con el punto de vista pragmatista, con la reivindicación de la filosofía como un modo de decir, lo central es la “convicción de que las cosas irán mejor para todos si se da oído a toda nueva metáfora, si ninguna creencia o deseo se considera tan sagrado que se rechace automáticamente una

metáfora que la pone en peligro” (Rorty, 1993: 37). Realmente, podríamos ir más allá y decir que lo importante es tomar conciencia de que esas creencias o deseos también son metafóricos, es decir, que responden a una raíz *poiética* común, que cada decir es un hacer. Concluimos, por tanto, que el filósofo, deudor de la literatura antes que de la ciencia, del dicho antes que del hecho, acepta la necesidad sempiterna de la metáfora.

- La conclusión final que extrae Rorty se resume en que, si alguna vez tenemos el valor para desechar el modelo científicista de la filosofía, entonces,

por sombríos que sean los tiempos, dejaremos de recurrir a los filósofos para conseguir la salvación, igual que nuestros ancestros recurrieron a los sacerdotes. Recurriremos entonces los poetas y a los ingenieros, a las personas que crean asombrosos proyectos nuevos para procurar la mayor felicidad para el mayor número (Rorty, 1993: 47).

Donde el mundo enmudece, la hermenéutica interpreta; donde la ciencia calcula, la filosofía comprende; donde la epistemología explica, la literatura narra, lo ambiguo en lugar de lo equívoco, la contingencia en lugar del endiosamiento, la razón insuficiente en lugar de la suficiencia de la razón, la Beldad en lugar de la Verdad. Porque de lo que se trata en definitiva es de comprender, como hace el novelista, que se refleja en la obra y se descubre de pronto como otro distinto al que se pensaba, que “ningún hombre es aquel por el que se toma” (Kundera, 2009: 113).

Discusión de los resultados

Al inicio de esta investigación nos planteábamos como objeto de estudio el análisis de alternativas filosóficas a la razón racionalista. En este sentido, nos parece que se ha profundizado en tres posibles salidas: la razón hermenéutica de la mano principalmente de la distinción rortiana entre epistemólogos y hermeneutas, la razón aplicada, con el análisis de las posibilidades de la Filosofía para Niños en relación con la autonomía del pensamiento y la razón literaria, de la mano de Kundera y su visión *artística* de la novela. En este contexto creemos que se pueden deducir algunos resultados o consecuencias:

- La Filosofía en la actualidad debe confrontarse con una realidad social donde el sentido *pragmático* es el centro de todo discurso.
- El objeto de la Filosofía, siendo un saber *extrametódico*, no es un objeto, sino un *modo de decir*, esto es, que la Filosofía lo que hace es *narrar*.
- La tradición *poiética* de la Filosofía no se pregunta por la relación entre las representaciones y lo que representan, sino por la posible *interrelación* de las representaciones.
- El sentido de la Filosofía no es ya objetivo ni subjetivo, sino, en un mundo globalizado, práctica y eidéticamente, el sentido, el sentir, de la Filosofía es *intersubjetivo*.

De manera que, realmente, el punto de llegada y el de partida coinciden, como suele ocurrir en todo círculo hermenéutico, es decir, que el problema del que parte este trabajo, a saber, la oportunidad de la Filosofía de pensar *otros* modos de hacer, más pragmáticos, más hermenéuticos, más sensibles al contexto, constituye también la discusión o conclusión final de la investigación: que la Filosofía no sólo puede decirse

de múltiples maneras, sino que en la “inexistencia” de su Método, en la diversidad de su decir, reside, precisamente, el alma de este saber tan *provisional*.

Conclusiones/ Conclusions. *Veritas odium parit*

En el desarrollo del trabajo se ha dado respuesta a los objetivos previamente planteados. Así, el rastreo de diferentes versiones de la Filosofía y las propuestas de las salidas al atolladero de la razón racionalista quedan expuestos tanto en los capítulos del compendio como en la presente memoria. Estas diferentes versiones se han analizado bajo la idea de una filosofía donde el sentido pragmático cobra especial importancia, ofreciendo opciones tan diversas como el propio (neo)pragmatismo rortiano, el espíritu crítico de la Filosofía para Niños o la propuesta de la Filosofía como género literario. Tres opciones vistas a la luz de una posición hermenéutica, que, lejos de preocuparse por unos fundamentos naturales, lo hace por los aprioris culturales, condición de posibilidad de todo discurso, esto es, por el prejuicio como indiscutible contexto de la existencia⁵⁰. Si bien esta posición encuentra sus críticos entre los que podríamos llamar los “conservadores del fundamento”, agelastas para Kundera, epistemólogos para Rorty, acomodados todos en la zona de *confort metafísico*; lo que esta visión “insuficiente” del pensamiento propone es un compromiso con el carácter cultural (ocasional, social) del ser humano.

En este sentido, se ha reivindicado el carácter pragmatista de la filosofía, que, frente al esencialismo epistemológico o metafísico, no supone otro Paradigma, sino que constata la caída del Paradigma con mayúsculas como Método de acceso a la Realidad, a la vez que confirma el Círculo Hermenéutico como contexto de todo discurso, esto es, que siempre se habla (se vive) desde o dentro de un universo de discurso. Así, desde esta perspectiva, hemos podido concluir que no hay independencia del existir, que el ser

⁵⁰ Kundera lo expresa de un modo más exacto cuando dice que “el mundo, cuando acude a nosotros en el momento en que nacemos, ya está maquillado, enmascarado, preinterpretado” (Kundera, 2009: 114).

humano no es una cosa, que la finitud es condición, no obstrucción, que el prejuicio es circunstancia, no elección.

De esta forma, se ha respondido también al objetivo referente a la profundización en las relaciones entre Filosofía actual y razón *poiética*, defendiendo que la Filosofía, aunque siempre inactual, como ya se ha mostrado, por imaginar antes que constatar, esto es, por anticipar nuevos discursos, puede comprometerse con la sociedad actual a través de una razón *poiética*, comprometida con la existencia, con el hacer.

Podemos decir que, jugando con el proverbio judío con el que empezábamos, y siguiendo las diferenciaciones que hace Rorty, hemos presentado al epistemólogo como el *dios que piensa* y al hermenuta como el *hombre que ríe*. Para ello, después de realizar una justificación tanto metodológica como temática de la investigación, se han establecido las diferencias entre epistemólogos y hermeneutas (capítulo 1), concluyendo que, si la forma epistemológica de entender el conocimiento es optativa, también lo será la propia epistemología y también lo será la filosofía tal y como se ha entendido desde mediados del siglo pasado. En ese sentido, hemos reivindicado, frente al análisis epistemológico, la comprensión hermenéutica, frente a la cuantificación, la cualificación, frente a lo dado, lo hecho (frente al hecho, lo hecho. El hacer como construcción esperanzadora frente al hecho como descubrimiento), frente a lo natural, lo histórico/vital, frente a la contemplación, la *poiesis*.

Así, en el capítulo 2 se ha presentado la razón aplicada en su relación con la educación, cuyo objeto hemos considerado eminentemente crítico, destacando la autonomía como principio ineludible para el espíritu democrático. En este sentido, y vinculando el capítulo con el desarrollo de los objetivos, hemos podido concluir que uno de los conflictos más relevantes en la sociedad democrática es aunar la generalización en los

medios educativos (necesaria, por otro lado, en cualquier expresión de la democracia) con la autonomía y crítica (elementos ambos particularistas) que hemos considerado ineludibles para la generación de sujetos democráticos y pluralistas. Por ello, se ha reivindicado una educación no universalista, más perspectivista que trascendental, crítica más que valorativa, o, como se ha dicho en alguna ocasión a lo largo de esta investigación, “demo-crítica” a la vez que democrática, vinculada más a la excelencia que a la masificación. Se ha presentado, por tanto, una educación que se adapta al universo de discurso y no que pretenda acceder al discurso del Universo, anhelando la última palabra, el primer razonamiento, la pureza de la Verdad.

Finalmente, en el capítulo 3 se ha mostrado la idea de una filosofía eminentemente hermenéutica, que parece ser más un género literario que una ciencia aspirante a convertirse en Método. Que el objeto de la filosofía no es un objeto es algo que se ha defendido ampliamente en esta tesis, que el mundo donde se desarrolla esta especie de arte de la palabra no es objetivo ni subjetivo, que responde más bien a una intersubjetividad hermenéutica. Así, siguiendo la estela de Kundera y su *arte de la novela*, hemos aludido a la herencia de Cervantes, y, para cerrar el círculo hermenéutico, hemos presentado *El Quijote* como ejemplo de narración pragmatista, a Alonso Quijano como un pragmatista, como un *hombre que ríe* frente a la seriedad del captador de esencias, del nivelador de la realidad. Y en la risa del hidalgo, como eco del poeta, hemos hallado una forma *ejemplar* de aunar todas las características filosóficas descritas en esta investigación: la razón insuficiente, la razón aplicada, que se puede vivir, que aboga por el pluralismo de razones, o de locuras, si es que se pueden diferenciar, y la razón literaria, tan arraigada en el decir cervantino, la palabra como compromiso con el mundo, como pre-configuración de un mundo que no es sin el

nombre, la interrelación insoslayable entre pensamiento y palabra, entre decir y hacer, el es-trecho que existe entre el dicho y el hecho.

De esta forma, la Realidad presentada por la Filosofías de lo claro, de la evidencia, de la Verdad, de las esencias, de la *episteme* frente a la *doxa*, del discurso normal, del fundamento como necesidad, del Mundo de las Ideas como Idea del Mundo, queda redescrita en las filosofías de lo distinto, donde se reivindica una vez más la hermenéutica como *koiné* de nuestro tiempo, donde el contexto es pretexto para el diálogo, es una condición de posibilidad para el discurso, que se muestra ya necesariamente plural. Este discurso se realiza ahora con mayor disponibilidad al diálogo, pues, toda vez que se ha aceptado la creencia como ubicuo punto de partida de todo decir, la(s) filosofía(s) quedan ya alejadas del obsoleto deseo de constricción metafísica para acercarse a lo otro aceptando lo distinto de antemano como posible, de un modo más retórico que convincente, entendido ya el contexto como un elemento más en el discurso, no hay modo más conveniente para la persuasión que el decir retórico. Tener en cuenta así lo plausible, lo posible, lo razonable (elementos que dependen siempre de la configuración contextual, cultural) es mucho más efectivo que pretender universalizar un discurso tomándolo como único posible. Que la Verdad no es lo más relevante en el discurso, pues no puede siquiera pensarse en términos absolutos, que *veritas odium parit*, que *el sueño de la razón produce monstruos*, que *en de cada ver hay un cadáver*, que el principio de razón es insuficiente, que acción y pensamiento van de la mano, que *no hay naturaleza sino historia*, que el hombre vive metáfora mediante son todos modos de decir la misma cosa: si el ser humano puede aspirar a hallar algún sentido, éste no puede acaecer por la vía racionalista tradicional, no se dará cual revelación científica ni metafísica, sino a través del camino hermenéutico de la propia

vida, esto es, olvidando la añoranza por la Verdad definitiva y aceptando la interinidad del propio sentido de la existencia.

Throughout the development of this work, the questions, previously established as its objectives, have been answered. Therefore, the follow-up of different versions of the philosophy and the proposals of some exits to the quagmire of rationalist reason are exposed both in the chapters of the compendium as well in this report. These different versions have been analyzed under the idea of a philosophy in which the pragmatic sense becomes especially important, offering options as diverse as the Rortian neopragmatism itself, the critical spirit of Philosophy for Children or the proposal of Philosophy as a literary genre. Three options seen in the light of a hermeneutic position, which, far from worrying about natural foundations, focus on cultural aprioris, as possibility conditions for any discourse, that is, on prejudice as unquestionable existence context. While this position finds its critics among what we could call the “the foundation conservatives”, “agelasts” for Kundera, “epistemologists” for Rorty, all of them accommodated in their metaphysical comfort, what this vision of “insufficient” thinking proposes is a commitment to the very cultural (occasional, social) nature of the human being.

In this sense, the pragmatist character of philosophy has been vindicated, which, in contrast with epistemological or metaphysical essentialism, does not imply another Paradigm, but rather confirms the fall of the Paradigm with capital letters as a Method of Access to Reality. At the same time the Hermeneutic Circle as the context of all discourse is confirmed, that is, one always speaks (lives) from inside a universe of discourse. Thus, from this perspective, we have been able to conclude that there is no independence from the existence, that the human being is not a thing, that finitude is a

condition, not obstruction, that prejudice is circumstance, not choice. In this way, the objective regarding the deepening of the relations between current Philosophy and poetic reason has also been answered, defending that the Philosophy, although always untimely, inopportune, as it has already been shown, consists of imaging rather than verifying. That is, in anticipating new speeches, Philosophy can be committed to today's society through a poetic reason, a reason committed to existence, to the making.

It could be said that, playing with the Jewish proverb we started with, and following the differences Rorty makes, we have presented the epistemologist as the god who thinks and the hermeneutical thinker as the man who laughs. For it, after carrying out a methodological and thematic justification of the investigation, the differences between epistemologists and hermeneutic philosophers have been established in chapter 1, concluding that, if the epistemological form of understanding the knowledge is optional, so will be the epistemology itself. And so will philosophy as it has been understood since the middle of the last century. Against epistemological analysis, we have vindicated hermeneutic understanding; against quantification, qualification; against what is given, what has been done; against the natural, the historical-vital; against contemplation (*theoria*), creation (*poiesis*).

Thus, in chapter 2 the reason applied in its relationship with education has been presented, whose purpose we have considered eminently critical, emphasizing autonomy as an unavoidable principle for the democratic spirit. In this sense, and linking the chapter with the development of the objectives, we have been able to conclude that one of the most relevant conflicts of democratic society is to combine generalization in the educational media (necessary, on the other hand, in any expression of democracy) with autonomy and critique (both particularist elements), which we have

considered unavoidable for the generation of democratic and pluralist subjects. Therefore, a non-universalist education has been demanded, rather perspectivist than transcendental, rather critical than evaluative, or, as has been said on some occasions throughout this research, rather "demo-critical" than democratic, rather linked to excellence than to massification. Therefore, an education has been presented that adapts to the universe of discourse and does not seek to access the discourse of the Universe, longing for the last word, the first reasoning, the purity of Truth.

Finally, in chapter 3 the idea of an eminently hermeneutic philosophy has been shown, which turns out to be more of a literary genre than a science that aspires to become a Method. That the object of philosophy is not an object is something that has been widely defended in this thesis, that the world where this type of verbal art is developed is neither objective nor subjective, but rather responds to a hermeneutic intersubjectivity. Thus, following the trail of Kundera and his art of the novel, we have alluded to Cervantes' heritage and, to close the hermeneutic circle, we have presented El Quijote as an example of pragmatic narration, Alonso Quijano as a pragmatist, as a man who laughs at the seriousness of the essence catcher, the leveller of reality. And in the gentleman's laughter, as an echo of the poet, we have found an exemplary way of combining all the philosophical characteristics described in this research: the insufficient reason; the applied reason, which can be lived, which advocates the pluralism of reasons, or of madness, if this distinction makes sense; and the literary reason, so rooted in the Cervantine saying, the word as a commitment to the world, as a pre-configuration of a world that without a name would not exist, the undeniable interrelation between thought and word, between saying and doing, the gap between saying and doing.

In this way, the Reality presented by the Philosophies of the clear, of the evidence, of the Truth, of the essences, of the episteme against the doxa, of the normal discourse, of the foundation as necessity, of the World of Ideas as Idea of the World, is redescribed in the philosophies of the different, where hermeneutics is claimed once again as *koiné* of our time, where the context is a pretext for dialogue, as a condition of possibility for the discourse, which is already necessarily plural. This discourse is now made with greater availability to dialogue, since belief has been accepted as the ubiquitous starting point of all that is said, philosophies are already far from the obsolete desire for metaphysical constriction, approaching the other in a more rhetorical than convincing way, accepting, beforehand, the different as a possibility. That Truth is not the most relevant thing in discourse, because one cannot even think in absolute terms, that *veritas odium parit*, that the dream of reason produces monsters, that in all evidence there is inevidence, that the principle of reason is insufficient, that action and thought go hand in hand, that there is no nature but history, that man lives by metaphors, means all of saying the same thing: if the human being aspired to find some meaning, that could not happen going through the traditional rationalist path, thanks to a scientific or metaphysical revelation, but through the hermeneutic path of life itself, which means forgetting the yearning for the definitive Truth and accepting the interinity of one's own meaning of existence.

Bibliografía

Abbagnano, N. (1967). *Le due vie della Filosofia. La Stampa.*

Álvarez, A. (21 febrero de 2018). ¿Tienen futuro las carreras de Humanidades? *El Mundo*. Recuperado de:
<https://www.elmundo.es/papel/historias/2018/02/21/5a8c6b6c268e3e24178b45ce.html>

Arenas Martínez, S. R. (2004). *Volpi-Links-Klingsor: Autores inciertos*. México: Universidad de Veracruz.

Baggini, J. (2007). *El cerdo que quería ser jamón y otros noventa y nueve experimentos para filósofos de salón*. Barcelona: Paidós.

Barné, A. (2008). *Yo he leído en Virgilio*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Barrientos, J. (2008). El “Filósofo-poético” en la obra de María Zambrano. *Dikaiosyne*. (26), 7-35.

Barrientos, J. (2016). La experiencialidad como respuesta a la tendencia analítica de la Filosofía para Niños. *Childhood & Philosophy*, 25, 519-542. 10.12957/childphilo.2016.23032.

Barrientos, J. y Coca, R. (2016). Aproximación teórica a la democratización y al fomento del espíritu crítico en las Ciencias de la Educación. *Pensamiento*, 72, 1263-1276.

Benkler, Yochai (2006). *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*. New Haven: Yale University Press.

Berlin, I. (2002). *El erizo y la zorra*. Madrid: Península.

- Bermudo, J. M. (s.f.). *Richard Rorty o el miedo a la ilustración*. Recuperado de:
<http://www.jmbermudo.es/lecturas/rorty-miedo-ilustracion.html>
- Beuchot, M. (2005). *Tratado de Hermenéutica analógica*. México: UNAM.
- Beuchot, M. (2007). Hermenéutica y sociedad en Gianni Vattimo. *A Parte Rei*, 54, 1-8.
- Beuchot, M. (2011). Hermenéutica analógica y filosofía de la historia, en F. Arenas-Dolz y G. Gordo Piñar (ed.), *Márgenes de la interpretación* (31-45). Madrid: Plaza y Valdés.
- Blumenberg, H. (1999). *Realidades en que vivimos*. Barcelona: Paidós.
- Borges, J. L. (1976). *Otras inquisiciones*. Madrid: Alianza.
- Carpentieri, A. M. (2009). Giocare con le parole. Il linguaggio e il mistico tra Wittgenstein e la P4C: quale rapporto?, *Childhood & philosophy*, 5(10), 367-382. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013915>
- Cerezo P. (2007). Introducción, en M. Unamuno, *Del sentimiento trágico de la vida* (9-42). Madrid: Espasa Calpe.
- Cervantes, M. (2005). *El ingenioso hidalgo don Quixote de la Mancha*. Toledo: Empresa pública Don Quijote 2.
- Chamorro, A. M. y Palacio, M. D. (2010). El sentido sucedáneo. Una aproximación a la antropología de Odo Marquard. *Universitas Philosophica*, 66. 10.11144/Javeriana.uph33-66.ssaa
- Choza J. (2002). *Antropología filosófica. Las representaciones del sí mismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Colomina, J. J. y Raga, V. (2010). *La filosofía de Richard Rorty. Entre pragmatismo y relativismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Constante, A. (2004). *Martin Heidegger en el camino del pensar*. México: UNAM.
- Cortina, A. (1994). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.

- De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- De Puig, I. (2018). Filosofía para Niños. *Voces de la Educación*, 3(6), 77-84.
- Dutt, C. (1998). *En conversación con Hans-Georg Gadamer, Hermenéutica-estética-Filosofía práctica*. Madrid: Tecnos
- Echeverría, J. (2013). *Entre cavernas. De Platón al cerebro pasando por internet*. Madrid: Triacastela.
- Figuroa, M. (2014). Rorty: Leguaje, metáfora y política. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 70(262), 57-72. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/3240/3034>.
- García Moriyón, F. (2011). Filosofía para Niños: genealogía de un proyecto. *HASER. Revista internacional de Filosofía aplicada*, 2, 15-40. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3616766>.
- García Roca, J. (2002). Multiculturalidad e inmigración. En G. González Arnáiz, G. (Ed.), *El discurso intercultural* (163-188). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gomá, J. (3 de enero 2015). La Filosofía como literatura conceptual. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2014/12/30/babelia/1419954641_563282.html.
- Gompertz, W. (2013). *¿Qué estás mirando? 150 años de arte moderno en un abrir y cerrar de ojos*. Madrid: Taurus.
- Gracia Calandín, J. (2018). La perspectiva intercultural. Ortega y la hermenéutica. *Daimon Revista Internacional De Filosofía*, 75, 147-160. <https://doi.org/10.6018/daimon/335731>
- Haynes, J. (2004). *Los niños como filósofos*. Barcelona: Paidós.
- Henríquez Ureña, P. (1909). Nietzsche y el pragmatismo. Recuperado de: <http://www.unav.es/gep/NietzscheYElPragmatismo.html>.

- Kundera, M. (1987). *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets.
- Kundera, M. (1998). *Los testamentos traicionados*. Barcelona: Tusquets.
- Kundera, M. (2009). *El telón. Ensayo en siete partes*. Barcelona: Tusquets.
- Laín, P. (1954). *La memoria y la esperanza. San Agustín, San Juan de la Cruz, Antonio Machado, Miguel de Unamuno*. Madrid: Real Academia Española.
- Lakatos, I. (1998). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Learreta, B., Montil, M., González, A. & Asensio, A. (2009). Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas de enseñanza como respuesta a las demandas del espacio europeo de educación Superior: un estudio de caso. *Apunts. Educación física y deportes*, 1(95), 92-98. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300287>.
- Liotard, J. F. (1990). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Marín-Casanova, J. A. (1996). El final de la Filosofía desde la Nueva Retórica. *Contextos*, XIV (27-28), 197-226. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=98040>.
- Marín-Casanova, J. A. (2003). El valor de la técnica. *Isegoría. Revista de Filosofía moral y política*, 27(3-4), 139-158. <http://dx.doi.org/10.12795/PH.2013.v27.i02.02>.
- Marín-Casanova, J. A. (2009). *Contra Natura. El desafío axiológico de las nuevas tecnologías*. Sevilla: Ediciones Paso-Parga.
- Marín-Casanova, J. A. (2013). Tan real como la ficción, *Philologia Hispalensis*, 27, 25-49.

- Marín-Casanova, J. A. (2015). La pragmática productividad conceptual de la metáfora. El «giro diafórico» en Blumenberg y Rorty. *Lo Sguardo- Rivista di Filosofia*, 17(1), 207-226. Recuperado de: http://www.losguardo.net/public/archivio/num17/articoli/2015_17-Marin-Casanova-La%20pragmatica-productividad-conceptual-metáfora.pdf.
- Marín-Casanova, J. A. (2016). Experiencia y finitud: La hermenéutica escéptica de Odo Marquard. *Utopía y Praxis latinoamericana, Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 21(72), 27-39. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/68098>.
- Marín-Casanova, J. A. (2018). La resemantización TIC de la cultura humanista. *index.comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 8(1), 179-195. Recuperado de: <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/367/404>.
- Marín-Casanova, J. A. (2019). Posverdad y fake news ¿Moda o modo? *Ámbitos. Revista de estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, 41, 105-111.
- Mariscal, S. (2014). Filosofía para Niños y Cultura de Paz. *Repositorio de la Universidad de Cádiz Rodin*. Recuperado de: <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/16852>.
- Mariscal, S. (2015). Para una hermenéutica de la Paz: educación ‘democrítica’ e inclusión, en V.V.A.A., *Estudios en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. In memoriam Francisco A. Muñoz (75-85)*. Madrid: Síntesis.

- Mariscal, S. (2016). El quijotismo es un pragmatismo. La acción como esperanza., en V.V.A.A., *Nuevas formas de expresión en comunicación* (491-504). Madrid: Mc-Graw Hill Interamericana de España.
- Mariscal, S. (2017a). El Quijote como narr-acción pragmatista. Ironía y novela, en *Actas II Congreso Internacional América-Europa, Europa-América. Los valores del Quijote* (193-204). Valencia: Universitat Politècnica de Valencia.
- Mariscal, S. (2017b). Hacia una Filosofía para Niños inclusiva: innovación educativa y valores, en V.V.A.A., *La inquietud del pensar. Enseñar Filosofía en el siglo XXI* (99-104). Granada: Comares.
- Mariscal, S. (2018a). Filosofía para Niños y exploración conceptual. El diccionario creativo, en R. Vega y P. Requeijo (coords.), *La Universidad y nuevos horizontes del conocimiento* (225-234). Madrid: Tecnos.
- Mariscal, S. (2018b). La razón insuficiente de la Filosofía. Tiempo plural y espacio poético, en C. Del Valle y M. Linares (coords.), *Las expresiones culturales analizadas desde la Universidad* (213-224). Madrid: Tecnos.
- Mariscal, S. (2019). Filosofía para Niños y jóvenes como herramienta para un aprendizaje autónomo: educar el pensamiento y pensar la educación, en B. Tejero, O. Bernard, y C. Lechuga (coords.). *Investigando en contenidos de vanguardia* (279-290). Barcelona: Gedisa.
- Marquard, O. (2006). *Felicidad en la infelicidad*. Buenos Aires: Katz.
- Mèlich, J. C. (2019). *La religión del ateo*. Barcelona: Fragmenta.
- Miner. H. (1956). Body Ritual among the Nacirema. *American Anthropologist*, 58(3), 503-507.
- Muñoz Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta ante un universo en conflicto*. Granada: Universidad de Granada.

- Nolasco, M. R., Modarelli, M.C. (2009). Metodología didáctica innovadora: una experiencia en el aula universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 48(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4822238>.
- Ordine, N. (2013). *L'utilità dell'inutile: Manifesto*. Milano: Bompiani.
- Ortega y Gasset, J. (1964). El mito del hombre allende la técnica. En J. Ortega, *Obras completas* (vol. IX). Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1971). *Historia como sistema*. Madrid: Gredos.
- Ortega y Gasset, J. (1976). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza.
- Ortega y Gasset, J. (1980). *Sobre la razón histórica*. Madrid: Alianza.
- Ortega y Gasset, J. (1987). *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (1995). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza.
- Ortega y Gasset, J. (1996). *En torno a Galileo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *La rebelión de las masas*. Alianza: Madrid.
- Ortega, E. (2014). Las tesis por compendio de publicaciones. ¿Innovación del doctorado en España? En M. Peris-Ortiz y J.M. Sahut (Coord.), *Future Challenges for Innovation, Business & Finance*. XXIII Conferencia Internacional de la Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa (314-331). París: European Academic Publishers. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/27336/1/Las%20tesis%20por%20compendio%20de%20publicaciones...pdf>.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Titeca, L. (1989). *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*. Madrid: Gredos.

- Prada, M. (2008). Rorty como el escéptico del giro lingüístico. La discusión con Habermas en torno a la comprensión del pragmatismo y los presupuestos para una política democrática. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 27, 3-15.
- Puente, A. (29 de mayo de 1998). Richard Rorty cree que la única filosofía posible es la aplicada. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/1998/05/29/cultura/896392806_850215.html.
- Queraltó, R. (2003). *Ética, tecnología y valores en la sociedad global. El caballo de Troya al revés*. Madrid: Tecnos.
- Queraltó, R. (2008). *La estrategia de Ulises o ética para una Sociedad Tecnológica*. Sevilla: Doss Ediciones.
- Reguera, I. (2002). Pensar y palabra. Filosofía y ficción, en *Éndoxa*, 16, 87-112. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Endoxa-2002BFB2815E-A41C-5198-71DF-F3D6C24FDE81/pensar_palabra.pdf
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Rodari, G. (2010). *Gramamtica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Trieste: Edizioni EL.
- Rojas, V. (2011). La práctica filosófica como una actividad socialmente comprometida. *Cuestiones de Filosofía*, 11. <https://doi.org/10.19053/01235095.652>.
- Rorty, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Rorty, R. (1993). *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1996a). *Objetividad, relativismo y verdad: escritos filosóficos*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1996b). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

- Rorty, R. (1996c). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- Rorty, R. (1997). *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rorty R. (2002). *Filosofía y futuro*. Barcelona: Gedisa.
- Rubio, D. (1924). *¿Hay una filosofía en el Quijote?* Nueva York: Instituto de las Españas de los Estados Unidos. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/71528921.pdf>.
- Serna Arango, J. (2002). *Finitud y sentido*. Pereira: UTP.
- Serna, J. (2004). Aspectos paradójicos del tiempo, en *Revista de Filosofía*, 47. Recuperado de: scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-11712004000200002&script=sci_abstract
- Serna, J. (2005). *La filosofía nace dos veces*. Barcelona: Anthropos.
- Serna, J. (2011). *Las apuestas perdidas de Occidente. Universales, inmortalidad y culto al presente*. Barcelona: Anthropos.
- Serna, J. (2013). *Apócrifos. Contra los “ismos” dominantes*. México: Ediciones sin nombre.
- Serna, J. (2014). *Reptiles de a pie*. México: Ediciones sin nombre.
- Solórzano-Mendoza, Y. D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3, 241-253.
- Spire, A. (19 de diciembre de 1997). *Entrevista con Jacques Derrida*. Recuperado de: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad.htm>.
- Teasley, C. (12 de mayo 2017). Colonialidad, poder y construcción del saber (bilingüe). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=HRqiESTcqT0>.

Torres, A. (2 de noviembre 2016). Aprender al revés es más efectivo. *El País*.

Recuperado

de:

http://economia.elpais.com/economia/2016/10/28/actualidad/1477665688_677056.html.

Unamuno, M. (1924). *Vida de Don Quijote y Sancho*. Madrid: Renacimiento.

Unamuno, M. (2007). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Espasa Calpe.

UNESCO. (2008). *Inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Chile: Pehuén Editores.

Vásquez, A. (2006b). Rorty: la realidad como narrativa exitosa y la Filosofía como género literario. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 1(13), 5-23.

Vattimo, G. (1991). Hermenéutica: nueva koinè, en G. Vattimo, *Ética de la interpretación* (55-72). Barcelona: Paidós.

Vásquez, A. (2006a). Rorty: el giro narrativo de la ética o la filosofía como género literario. *Philosophica*, 42, 323-333.

Villar, A. (1995) *Voltaire-Rousseau. En torno al mal y la desdicha*. Madrid: Alianza.

VV.AA, (2008). *Ruptura de la tradición, Estudios sobre Walter Benjamin y Martin Heidegger*. Madrid: Trotta.

VV.AA. (2010). *El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Homenaje a Hans-Georg Gadamer*. Madrid: Tecnos.

Zabala, S., Ortiz-Osés, A. y Vattimo, G. (2009). *El sentido de la existencia. Posmodernidad y nihilismo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*. Madrid: Fondo Cultura Económica.

Anexo 1. La Filosofía como Herramienta para el reconocimiento y fomento de las inteligencias múltiples. El pensamiento crítico en el aula

Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la práctica docente e investigadora

Grupo de Historia Digital Anónima

E. López-Meneses, D. Cobos-Sánchez, A.H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez

69

LA FILOSOFÍA COMO HERRAMIENTA PARA EL RECONOCIMIENTO Y FOMENTO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA.

Sara Mariscal Vega
Universidad de Sevilla (ES)
smariscal@us.es

1. Introducción. La innovación en el aula

El concepto de "innovación" viene del latín *innovatio*, "acción y efecto de crear algo", del prefijo in- (penetración), *novus* (nuevo) y el sufijo -ción (acción y efecto). De esta manera, lo más relevante en cualquier proyecto innovador es que se dirija al centro de la temática, penetre, y aporte algo novedoso que suponga actividad. En este sentido, nos interesa poner de manifiesto el carácter activo de la innovación, su idiosincrasia eminentemente dinámica y creadora. De ahí que nos propongamos reivindicar la Filosofía para Niños como hipocentro del movimiento innovador de la Filosofía aplicada a la educación. Por ello queremos trazar las características más innovadoras que aporta la FpN a la educación, entendiendo que esta herramienta es una red abierta donde el diálogo y la crítica se erigen en eje central, relacionando la práctica de la filosofía en el aula con las técnicas del pensamiento lateral y el "por qué" de Edward de Bono, para, finalmente, reivindicar el fomento de las inteligencias múltiples como herramienta útil en la escuela inclusiva y pluralista.

1.1. Metodología: La Filosofía para Niños como red abierta

Félix García Moriyón afirma que la Filosofía para Niños se basa en un compromiso estricto con un conjunto de valores importantes y fuertes. No obstante, el modelo de educación moral no se centra en transmitir valores, sino en ofrecer a los niños un ámbito en el que "poder reflexionar sobre los valores, lo cual garantiza que desarrollen las competencias cognitivas y afectivas que hacen posible crecer como personas morales o, para ser más precisos, como buenas personas morales." (Mariscal, 2014, p. 73). Y es que "la Filosofía para Niños tiene una historia, y procede de una voluntad cultural y política", así lo manifiesta la UNESCO ya en 1998 durante una reunión de expertos celebrada en

la Sede de la Organización (UNESCO, 2011, p. 3) Por ello queremos hablar de la Filosofía para Niños como una red abierta, donde los valores se dan como horizontes para el diálogo, no como axiomas innegables. De esta manera, la Filosofía para Niños puede constituir una herramienta idónea para la inclusión, en tanto en cuanto supone apertura, intercambio de razones, revisión continua de los supuestos. En 1993 De Bono reivindica el fomento de un tipo de racionalidad mediante la cual se muestre que cualquier supuesto puede ser revisado, mostrando que siempre "puede prescindirse de su carácter absoluto y someterse a examen" (De Bono, 1993, pp. 114-115). En esta línea, la FpN basa su programa en el pensamiento crítico, cuidadoso y creativo, tres aspectos fundamentales asimismo de la innovación. La innovación necesita de la crítica, pues parte de la revisión de lo anterior y de los proyectos futuros; precisa de la creatividad, pues una de las necesidades a las que se enfrenta es la de responder de un modo distinto, creativo a un problema existente; y, finalmente, la innovación debe ser cuidadosa en su modo de proceder, en su técnica y en su aplicación, pues está íntimamente conectada con los requerimientos de la sociedad donde se desarrolla.

Que la Filosofía para Niños sea una red abierta supone: 1) Que es una red, es decir, que no trata de fomentar un pensamiento vertical, sino lateral, que supone creatividad, provocación, probabilidad y no evidencia (De Bono, 1993, p. 120). Esto es, que la información y, en concreto los valores, se vinculan entre sí de modo reticular y no de forma piramidal. El desaparecido profesor Ramón Queraltó acuña su término "retícula axiológica" para referirse, precisamente, a la relación existente entre los valores en el mundo contemporáneo, donde la concepción ética clásica ha quedado obsoleta y donde se impone el paso a la ética pragmática (Queraltó, 2008, p. 87). Y 2) Que es (una red) abierta o plural. La Filosofía para Niños es un sistema abierto, y, de acuerdo con la "Teoría de Sistemas Abiertos", todo sistema abierto posee interacciones externas, *feedback*, y optamos por él porque necesita del contraste y la confrontación con las nuevas prácticas y experiencias que, a su vez, permiten mejorarlo. Y es que "contrastar resultados y discutir límites, enfoques o matices es, en buena medida, una tarea pendiente y de enorme importancia para los programas y proyectos socioeducativos y de acción comunitaria." (Soler y Planas, 2014, p. 69).

2. El pensamiento crítico en la Filosofía para Niños.

Como indica el director general de la UNESCO, el sentido crítico del pensamiento es baluarte por excelencia contra toda forma de pasión doctrinaria (Matsuura, 2011, p. ix) y ese es el objeto último de la Filosofía para Niños, dotar a

los alumnos de herramientas consistentes para defenderse racionalmente de cualquier fuerza dogmática. Criticar no es más que distinguir, decidir con inteligencia entre las posibilidades y, de esta forma, se trata de trabajar sobre la inteligencia en el sentido latino del término, en su hermanamiento con la *eligentia*. Es decir, de reivindicar una inteligencia que no pueda medirse con parámetros cientificistas, sino a través de las elecciones. Las elecciones, que nos hacen a la vez conscientes y, lo más importante, responsables de nuestros actos, definen el pensamiento crítico. Y no se trata sólo de elegir un mejor o peor argumento según las razones lógicas, sino, también, de tener en cuenta al otro, de observar al auditorio, de realizar un verdadero diálogo sopesando sus intereses, inquietudes y sentimientos. Es en esa línea en la que veremos el sentido multidimensional del pensamiento (pensamiento complejo, como lo denomina Mathew Lipman) o las inteligencias múltiples (por usar la terminología gardneriana).

De esta manera explica la UNESCO la "actuación" de la Filosofía para Niños en el aula:



Figura 1. Los niños filosofan. UNESCO, 2011, p. 31

Teniendo en cuenta esta visión triple de objetivos (orientación al significado, aptitudes para el diálogo e identificación de valores y juicios acertados), proponemos el término de "educación democrática", no como un frente a la "educación democrática", pero sí como un complemento que nos parece orientado hacia el sentido más filosófico de la educación. Esta escuela fomenta como único valor la crítica, la revisión, educando a los niños en el cuestionamiento de las propias creencias y de lo aparentemente indiscutible. Es

decir, aunque de hecho no se dé educación libre de valores, fuera de un discurso, sí se puede defender una cuyo objetivo sea, precisamente, tomar conciencia de esta realidad: no hay educación sin prejuicio (gadameriano).

Sostenemos que la educación en democracia debe dirigirse fundamentalmente a formar sujetos críticos, por tanto, creemos que el primer requisito para conseguirlo será cuestionar los propios valores democráticos y romper con los prejuicios, ahora entendidos éstos como los juicios previos a la crítica razonada. No pretendemos ofrecer unos contenidos acerca de cómo deben vivir sus vidas los educandos, sino más bien se trata de fomentar una educación formal, es decir, de proporcionar unas herramientas que hagan que los niños comprendan la importancia de no aceptar nada sin antes pasarlo por el tamiz de la razón. Edward de Bono afirma en este sentido que cualquier supuesto puede ser revisado. El pensamiento lateral, que defiende frente al vertical, se ocupa de buscar ahorrativas a los supuestos "tradicionales", sin aspirar siquiera a que dichas alternativas sean mejores. Se intenta, así, reestructurar los supuestos, que, como toda idea y concepto, es un modelo establecido cuya validez se acepta normalmente sin objeción ni reflexión previa (De Bono, 1993, p. 106-107). De esta forma, enseñar en la crítica como objeto último, en la revisión de supuestos aparentemente indiscutibles es, también, explorar y fomentar la creatividad de los niños. Y esa creatividad, también la capacidad crítica, de elegir, como decíamos al principio, está directamente conectada con el carácter propio, único de cada persona. Es decir, fomentar la creatividad y la crítica es, una vez admitido que todos tenemos los mismos derechos, dejar de resaltar lo común, la uniformidad, para reivindicar lo selecto, lo diferente, el pluralismo no sólo como característica del aula, sino como la singular naturaleza del ser humano, aceptando la inesencialidad como única esencia de éste. Por ello, una educación crítica, democrática, orientada hacia la pedagogía de la alteridad, fomentaría, por utilizar la terminología de Mèlich (2010, p. 80), una ética de la compasión, ética de singulares, de seres de carne y hueso que sufren y mueren, únicos e irrepetibles, frente a la metafísica, obsesionada con lo universal. Y es que, la razón que ha querido estar en todas partes es la de los universales, la de las ideas innatas, mientras que con un par de generaciones pluralistas el mundo de las ideas absolutas, el motor inmóvil, la razón pura, y también términos como "Realidad", "historia universal" u "hombre normal" se contarían entre los incunables del museo de la metafísica (Serna, 2002, p. 18). La historia ha sido de la razón exclusiva, que ha ido anulando de la realidad todo lo que quedaba en los márgenes del esquema "normal", haciendo de lo excluido algo no auténtico, no verdadero, menos real (sin derechos). Desde esta perspectiva se pone entre

paréntesis lo cambiante, lo sensible, asimilando como real sólo lo infinito, lo espiritual, lo necesaria, focalizando lo universal y despreciando lo singular (Marquard, 2010, p. 45). Los universales, las verdades absolutas, la Razón se han convertido en la nueva religión del hombre cuando éste, como apuntará Vattimo, se ha reapropiado de la esencia de Dios a través de los ídolos de lo divino, soslayando así la facultad narrativa del hombre, esto es, definiendo su vida como unívoco absoluto y no como plural juego interpretativo de verdad poliédrica y olvidando la contingencia como condición de posibilidad de todo acto. Si la creencia en esencias y universales lleva a la confianza en una Verdad, la autonomía del pensar nos conduce al camino contrario (Serna, 2011, p. 39). Por ello, para fomentar una escuela plural, crítica, autónoma, que valore las inteligencias múltiples, debemos reivindicar una razón inclusiva, que apueste por la diversidad como norma y no como excepción (UNESCO, 2008, p. 42).

2.1. Técnica del por qué

La "técnica del por qué", acuñada por Edward de Bono dentro de su programa sobre el pensamiento lateral, supone una oportunidad para plantear interrogantes que permiten revisar los supuestos lógicos comunes (De Bono, 1993, p. 112). Es muy parecida al constante "por qué" de los niños pequeños que, ávidos de saber, reclaman explicación sobre las cosas más cotidianas. Ellos, que no se dan por vencidos, que no se conforman, reclaman el "por qué" de los hechos, aunque éstos sean eso, simplemente hechos, acontecimientos. Los niños más pequeños no se limitan a llorar porque el abuelo haya muerto, quieren saber por qué. El mundo para ellos está repleto de miles de incógnitas con sus soluciones escondidas. Sin embargo, poco a poco, el interés enigmático se pierde, y los adultos se adaptan a un mundo donde cada acto tiene su predecible consecuencia, de manera que cuando surge una contrariedad, cuando irrumpe lo diferente, surge el desengaño.

Con la técnica del "por qué", utilizada como ejercicio en clase, se fomenta la capacidad crítica en los niños, mostrando que cualquier problema puede ser resuelto de modos distintos. Y es que el supuesto irrevisable, la llamada "normalidad", no es más que la base donde se asientan los prejuicios. Mostrar a los alumnos que se puede prescindir del carácter absoluto de las ideas, de la cultura, es apostar por una escuela tolerante y pluralista, crítica y abierta a la multiplicidad de modos de ser. Más aún, se trata de mostrar no sólo que se puede prescindir de su carácter absoluto, sino de que el sentido de la vida humana, de la cultura, de las costumbres es, precisamente, condicional.

3. Las inteligencias múltiples en el aula

Es innegable que Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples, intenta demostrar, en cierto modo, que es posible una escuela que garantice un aprendizaje afín al perfil cognitivo de cada alumno (Llonch, Martín y Santacana, 2017, p. 324), sin embargo, además de reivindicar esto, en el presente trabajo se pretende aplicar dicha perspectiva como aprendizaje general para la vida de los discentes. Es decir, valorando las inteligencias múltiples a nivel cognitivo en el aula demostramos a los niños que es posible comprender el mundo en general, interpretar la cultura, la vida de modos diferentes. Con la perspectiva tradicional donde sólo hay un modo de acceder a la solución de cada problema, donde los docentes pueden corregir por medio de plantillas, el mensaje es claro: se presenta La Razón, válida y común a todos, y, si no se comparte o comprende, se es o un loco o un tonto (o, peor aún, dos tontos, como ironizaba Alberti). No se trata, por su puesto, de dejar desprotegidos a los docentes ante los métodos de evaluación y aprendizaje, pero sí de dotarles de herramientas para poder atender las distintas necesidades epistemológicas de los alumnos. Y es que la educación siempre debería ser especial, inclusiva, porque todos los alumnos poseen particularidades que necesitan ser atendidas. Porque el aprendizaje nunca debería ser un camino directo, sino peripatético, centrífugo. De ahí que no nos guste hablar en términos absolutos, universales, de Inteligencia, de Razón, sino de inteligencias o razones. La pluralidad del pensamiento y la(s) inteligencia(s) puede mostrarse, ciertamente, tanto en la forma como en contenido, de ahí que nos parezcan muy interesantes las propuestas de De Bono y sus ejercicios de superación de supuestos, donde muestra cómo una realidad puede ser interpretada de diferentes modos:

- El caso de la pera en la botella (De Bono, 1993, p. 106): De Bono nos habla de unas botellas de licor de pera fabricadas en Suiza. En el interior de las botellas aparece siempre una pera entera. Pero, ¿Cómo se introducen las peras en las botellas? Normalmente se suele afirmar que el cuello de la botella se cierra tras introducir la fruta, pues como la pera es grande, se supone que no pudo entrar de otro modo. Sólo excepcionalmente, de modo lateral, se llega a la explicación real: la introducción de una ramita con una pera minúscula, al inicio de su crecimiento, en la botella, que luego se desarrolla en su interior a modo de invernadero.

Es cierto que, quizás, el caso no sea demasiado estimulante a nivel didáctico (sobre todo ético), pero consigue empezar a estimular las *otras* inteligencias de

los niños. No obstante, podemos proponer ejercicios más sociales para trabajar el pensamiento lateral y las inteligencias múltiples:

- La eminencia: Un padre y su hijo viajan de Valencia a Barcelona y tienen un accidente con un camión en la carretera. El padre muere y el hijo queda muy grave en el hospital. El consejo médico del hospital se reúne y decide llamar a la máxima eminencia del país para realizar la grave operación al niño. Accede y cuando llega el comité le pregunta a la eminencia si será capaz de operar al niño a lo que responde: - ¡Claro, es mi hijo!

Aunque, con la evolución de las teorías sociales se hará cada vez menos común, la mayoría de los niños suele pasar un rato buscando la solución al problema, pues el padre ha fallecido en el accidente. Sin embargo, una respuesta, desprejuiciada, lateral, y que, asombrosamente, no se les ocurre de forma automática, es que la eminencia es su madre. No obstante, puesto que ni la teoría de las inteligencias múltiples ni mucho menos la Filosofía para Niños pretenden obtener respuestas cerradas, existen otras opciones, como, por ejemplo, que el niño tenga dos padres varones. En cualquier caso, se utilice un ejercicio u otros, el objeto es estimular otros modos de pensar, consiguiendo que el mundo, tanto racional como vivencial, de los niños sea, cada vez, más amplio. Y es que con la Filosofía para Niños lo que se propone es un paradigma problematizador, donde se intenta cavilar sobre cuestiones cruciales, aportando respuestas a las mismas, yendo más allá de las evidencias comunes y de los prejuicios de las opiniones (UNESCO, 2011, p. 85).

4. Conclusiones y discusión

Una vez entendida la Filosofía para Niños como herramienta formal para el fomento de las inteligencias múltiples y ofrecidas distintas técnicas, podemos plantear la posibilidad de que la FpN pueda ser una asignatura ofertada en el currículo de los colegios, pues, toda vez que aviva el diálogo crítico, consigue que los niños exploren sus modos de comprender al otro y el mundo. Con ello, nos parece que la Filosofía para Niños es un buen modo de ampliar no sólo los horizontes argumentales de los alumnos, sino sus inteligencias en el sentido más amplio, es decir, creemos que desarrollar su capacidad crítica y su pensamiento lateral supone, también, estimular sus conexiones cerebrales en todos los aspectos, conseguir que estén más predispuestos al asombro y, por ende, al aprendizaje. La propia UNESCO plantea que sería oportuno emprender experimentaciones oficiales de Filosofía para Niños en el seno de las escuelas primarias, conforme con los objetivos perseguidos por las grandes orientaciones

de las políticas educativas de los Estados, sugiriendo que el aprendizaje del filosofar es posible desde la más temprana edad y altamente deseable por motivos a la vez filosóficos, políticos, éticos y educativos. (UNESCO, 2011, pp. 17 y 45).

Paralelamente, con la Filosofía para Niños no sólo se educa la capacidad crítica, sino habilidades como la empatía o la comprensión. Por ello, nos parece un programa muy útil en la mejora de la sociedad multicultural y en la promoción de una escuela inclusiva. No obstante, no se nos oculta que puede resultar difícil conciliar el actual currículo con una (nueva) asignatura de Filosofía para Niños, pues no se trata de restar interés ni importancia a ninguna de las establecidas. Sin embargo, nos parece que la FpN, entendida como camino formal de enseñanza, como acompañamiento, como desarrollo integral de los alumnos, podría encontrar un lugar acogedor en el plan de acción tutorial recogidos en el reglamento interno de los centros. En cualquier caso, queda argumentado como programa más formal que material, por lo que lo ideal sería formar en el pensamiento crítico a la comunidad educativa en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Llonch, N., Martín, C. y Santacana, J. (2017). Una experiencia de formación del profesorado basada en las inteligencias múltiples y la Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2), 317-340. doi: 10.6018/j/298631.
- Mariscal, S. (2014). Entrevista a Félix García Moriyón. En Mariscal, S., *Filosofía para Niños y Cultura de Paz. Del espacio que se ocupa al lugar que se comparte*. Rodin, repositorio de la Universidad de Cádiz, recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16852/FILOSOF%C3%8DA%20PARA%20NI%C3%91OS%20Y%20CULTURA%20DE%20PAZ.pdf?sequence=2>
- Matsuura, K. (2011). Prefacio. En UNESCO, *La filosofía en una escuela de libertad* (pp. VIII-IX). México: UNAM.
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Queraltó, R. (2008). *La estrategia de Ulises o ética para una Sociedad Tecnológica*. Sevilla: Doss Ediciones.

Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la práctica docente e investigadora

Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico

E. López-Meneses, D. Cobos-Sánchez, A.H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez

- Serna, J. (2002). *Finitud y sentido*. Pereira: Publiprint.
- Serna, J. (2011). *Las apuestas perdidas de Occidente. Universales, inmortalidad y culto al presente*. Barcelona: Anthropos.
- UNESCO. (2008). *Inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- UNESCO. (2011). *La filosofía en una escuela de libertad*. México: UNAM.



Anexo 2. La hospitalidad en el aula: la pluralidad como cuidado

Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la práctica docente e investigadora

Revista de Investigación

E. López-Meneses, D. Cobos-Sánchez, A.H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez

183

LA HOSPITALIDAD EN EL AULA: LA PLURALIDAD COMO CUIDADO

Sara Mariscal Vega
Universidad de Sevilla (ES)
smariscal@us.es

1. Introducción: la diversidad como norma

El tipo de educación que defendamos dependerá del tipo de racionalidad que fomentemos. Por ello, para hacer posible la convivencia efectiva de la que habla la UNESCO cuando afirma que “una escuela inclusiva no es tal sólo porque recibe alumnos diversos, sino porque la convivencia efectiva—la “escuela vivida”—genera una vivencia de inclusión y de oportunidades para todos” (UNESCO, 2008, p. 17), optamos por la racionalidad inclusiva, propia de la Filosofía para Niños, que acepta que “la diversidad es la norma y no una excepción” (UNESCO, 2008, p. 42). Una educación que acepta la diversidad como norma se basa en la diferencia como condición principal para el diálogo y no en la homogeneización o lo que podríamos llamar “normalización”. De ahí que el camino de la educación inclusiva sea, precisamente, educar en la diversidad, reconociendo y valorando la diferencia y denunciando las desigualdades. Reivindicar el uso de proyectos innovadores donde predominen el diálogo cuidadoso y la atención a las diferencias como algo necesario y positivo, como apertura hacia la comprensión afectiva y no como situación excepcional, supone un gran paso hacia la educación inclusiva y el programa de la FpN es, en este sentido, completo y eficaz. Una de las alumnas universitarias anota en su diario de clase⁷¹ “es necesario que los niños comprendan como las diferencias pueden ser punto de fuerza y de unión, razón de desarrollo individual y colectivo.” De ahí que reivindicemos la Filosofía para Niños como un programa que fomenta la diversidad, y así lo admiten los propios docente de las escuelas cuando afirman que “la FpN brinda una oportunidad a los alumnos para desarrollar su pensamiento crítico y poner en práctica valores propios de la democracia, la

⁷¹ Nos referiremos en el trabajo a las reflexiones extraídas de los diarios de clase de los alumnos de la asignatura “Filosofía para Niños. Aprender a Ser” del curso 2016/2017, especificadas más adelante.

tolerancia para con la diversidad y la educación para la paz” (UNESCO, 2011, p. 40).

Por todo ello, en este trabajo vamos a presentar la Filosofía para Niños en su conexión con uno de sus tres pilares fundamentales, a saber, el pensamiento cuidadoso⁷², ofreciendo una visión donde cuidado y otredad quedan íntimamente unidos, prestando especial atención al término “hospitalidad”. Seguidamente, propondremos dicho programa como un plan útil en la Universidad para el fomento del pensamiento cuidadoso y la práctica reflexiva en el aula.

1.1. Metodología: la Filosofía para Niños como programa formativo en Ciencias de la Educación

En líneas generales podemos definir la Filosofía para Niños como una propuesta formativa dirigida a fomentar la capacidad de los niños para pensar por sí mismos, apoyada principalmente en una triple perspectiva, a saber: el pensamiento crítico, cuidadoso y creativo. Este, podríamos decir, es el programa internacional de Filosofía para Niños (En adelante FpN). No obstante, nos preguntamos: ¿Puede implementarse la FpN en las clases universitarias? ¿Debe ser una asignatura eminentemente práctica o teórica? ¿Cómo puede el proyecto FpN influir en el período formativo de los futuros docentes? En este sentido pretendemos presentar la FpN como una materia que combina teoría y práctica dotando a los alumnos de Ciencias de la Educación de herramientas para el fomento de la crítica, la empatía y la creatividad entre sus alumnos.

2. Educar en el cuidado: una visión innovadora

Como es de sobra sabido “cuidado” y “pensamiento” comparten raíz etimológica al provenir del latín *cogitatus*, por lo que el pensamiento cuidadoso podría resultar casi una tautología. En cualquier caso, vamos a defender que pensar es cuidar en un doble sentido: cuidar los argumentos, mimar los detalles del razonamiento; y cuidar del otro, respetando la alteridad como condición de posibilidad del diálogo.

En este trabajo vamos a tratar el pensamiento cuidadoso desde la perspectiva del creador del proyecto internacional “Philosophy for children” Mathew Lipman. Si bien en 1994 en la *Sixth International Conference on Thinking* Lipman establece estos cuatro aspectos del pensamiento cuidadoso: *valuational thinking*, *affective thinking*, *active thinking* y *normative thinking*, ya en su libro

⁷² Los otros dos son el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.

Thinking in education habla de *appreciative thinking* y *empathic thinking* (Lipman, 2003, pp. 264 y 269). En este sentido, nos interesa sobre todo la relación del pensamiento cuidadoso con la acción, la afectividad y la empatía. De esta manera, el pensamiento cuidadoso, por su conexión con la afectividad, interviene en el desarrollo integral del niño, por lo que el sistema de aprendizaje deja de verse como un camino hacia la consecución de objetivos claros para pasar a ser un proceso complejo donde siempre hay algo que revisar.

Pensar cuidadosamente supone, también, que nuestras ideas tengan consecuencias prácticas en el mundo y, sobre todo, en los otros. La realidad educativa es intersubjetiva, relacional, por lo que pensamiento-cuidado-acción deben ir de la mano, teniendo en cuenta que el cuidar de sí supone cuidar del otro y viceversa. Aceptar la otredad que habita en cada uno es ponerse en disposición para dialogar con el otro, hacer con él, aprender con él. Y esto es algo que debe asumir la comunidad educativa en su conjunto, comenzando por los docentes, pues hay maestría “cuando hay testimonio, cuando la relación maestro-alumno es una relación atravesada por la experiencia del cuidado” (Ortega, 2014, p. 32)

Por su lado, afirmar el cuidado del otro como elemento necesario en la convivencia educativa es confirmar que cuidar la afectividad es tan importante en el proceso de aprendizaje como ejercitar las facultades racionales. Lo ilustra muy bien Edgar Morin cuando habla de la sabiduría como un juego, siempre renovado, aleatorio e incierto “entre la part de rationalité de notre vie et la part d'affectivité qui nous demande à vivre poétiquement. Autrement dit la sagesse finalement consiste à assumer la poésie de la vie et non pas de la refuser” (Morin, 2016). Vivir poéticamente el aula es convivir asumiendo todos los aspectos de la vida que completan el complejo entramado que compone al ser humano. Y es que la actitud lógica, reduciendo las palabras a conceptos, reprimiendo la polisemia de éstas, las asume como universales, mientras que la poesía, haciendo uso de las figuras retóricas para abordar situaciones concretas, existenciales, “remite a la complejidad del ser humano, la misma que haría necesario arbitrar múltiples malabarismos semánticos.” (Serna, 2004, p. 5) Con la actitud poética⁷³ se trata de asumir la finitud del ser humano, desplegándose sin embargo en los infinitos modos de ser, vivir y decir, comprendiendo, no

⁷³ No es baladí la intervención de la poesía en esta línea, pues creemos que una de las mejores herramientas para fomentar la diversidad en el aula es, precisamente, la poesía. La poesía como muestra de multiplicidad de modos de decir, como confirmación de que la realidad no es de antemano (no hay un deber ser a priori, lo que hay es un poder ser y, sobre todo, un querer ser).

obstante, que la existencia es un camino de vida sin vuelta. Y esta vida pasa por cuidar el pensamiento y pensar cuidadosamente. Y pensar cuidadosamente es, también, mostrar empatía por el otro, por sus ideas y sus sentimientos: “what makes the term empathy related to caring thinking is ethics. Another way of being able to care is that one acts thinking as if he has the feelings of others” (Dombayci, M., Demir, M., Tarham, S. y Bacanlı, H., 2011, p. 558). Para poder acceder a los sentimientos de los demás es necesario primero que los reconozcamos su razón de ser, es decir, que se parta del convencimiento de que el interlocutor es otro igual, y, en segundo lugar, dialogar escuchando activamente los argumentos y sentimientos del otro, siendo capaces de defender los nuestros, que deben ser cuidados, esto es, estar bien fundamentados, y de quedar abierto a los del otro. De esta manera lo resume una alumna en su diario de clase: “Cuando defiendes tus ideas o pensamientos no te paras a pensar en el punto de vista del otro, solamente quieres que el contrario vea que está equivocado y acepte tu razonamiento. No somos capaces de vislumbrar el conflicto de opiniones como algo positivo, como una oportunidad de empatizar con el compañero, de aprender otra forma de ver las cosas, de respetar las opiniones sin tener que transformarlas o guiarlas hacia las que consideras correctas”. En este sentido nos parece importante resaltar asimismo el carácter problematizador de la Filosofía para Niños, con la que no se pretende mostrar la convivencia escolar (tampoco la vital) como un camino absolutamente amable, sino como herramienta para manejar también los problemas y dificultades. Y es que, como ya indicaba Hegel, y viene la UNESCO a recordarnos, el trabajo sobre lo negativo, parte integrante del proceso dialéctico, es condición de acceso a lo real y a un pensamiento digno del ser humano. Pues una cosa, una idea o una realidad no solo es lo que es, sino también lo que no es. La realidad del mundo y del pensamiento forman parte de una dinámica que reposa sobre el hecho de que podemos concebir y afirmar la negación de lo que habíamos admitido con anterioridad. (UNESCO, 2011, p. 176). Aceptar lo negativo, la posibilidad de existencia de lo que no se es, es afirmar la pluralidad, negar la identidad absoluta para abrazar la multiplicidad de modos de ser.

El cuidado en el aula como elemento transversal supone admitir que en la escuela hay algo más que cuestiones de razón y ciencia, cuestiones de co-razón y conciencia. Y estas cuestiones sirven para enseñar a los alumnos que el ser humano es un conjunto complejo de facultades racionales e imaginativas, abstractas y éticas, lógicas y creativas. Así, pretendemos reivindicar una educación *cuidadosa* desde la perspectiva de la innovación, entendiendo que

esta última, de la mano de la Filosofía para Niños, supone abrirse a lo nuevo, a lo otro, a lo distinto. Si innovar es introducir algo nuevo, o, mejor dicho, llevarlo a la práctica, la Filosofía para Niños, entendida como herramienta innovadora, supone una práctica de total apertura al intercambio, a la inclusión.

2.1. La hospitalidad en el aula

La hospitalidad pura consiste, según Derrida, en acoger al arribante antes de ponerle condiciones, antes de saber y de pedirle o preguntarle cualquier cosa, ya sea un nombre o unos «papeles» de identidad. Pero también supone que nos dirijamos a él, singularmente, que lo llamemos y le reconozcamos un nombre propio. “Y es que un arte y una poética, pero toda una política depende de ello, toda una ética se decide ahí” (Dhombres, 1997).

El concepto de hospitalidad derridiano es aplicable a la educación en un doble sentido: por un lado, es necesaria la hospitalidad del maestro ante los alumnos y de los alumnos entre ellos; y, por otro, nos encontramos con la hospitalidad requerida ante el extranjero, el otro en su condición más extrema. La hospitalidad educativa, de esta forma, supone no sólo admitir la existencia del otro, tampoco tolerar la mismidad de un tercero, sino responsabilizarse de la alteridad propia, de la condición de extranjero intrínseca al ser humano. Efectivamente toda persona es extraña de algún modo en tanto que la humanidad es diversa, se dice de muchas maneras. Tomar conciencia del “forasterismo” de cada uno supone un primer paso hacia la inclusión de las *otras* razones, pues los modos ajenos de comprender el mundo resultan, a menudo, anejos al propio. Y no sólo porque, a través del diálogo, podamos acceder al otro y comprenderlo, sino porque el yo se constituye otro mediante. Porque el ser humano, sobre todo el contemporáneo, es mestizo por excelencia, pues lo que no hay ya es etnia propia, ni mismidad ni identidad, porque lo que existe es, sobre todo, otredad, multiculturalidad, mismidad caleidoscópica, es decir, alteridad, fragmento. Porque lo que no tiene sentido ya es la diferenciación entre buenas y malas culturas, entre norte y sur, lo que hay es globalización, multiculturalismo, excelente abono para el pluralismo.

Ahora bien, esta globalización corre el peligro de homogeneizar las culturas, y, en el área educativa, de buscar la igualación o normalización del alumnado como bien supremo. Así, tomada conciencia de la presencia de la otredad en la propia humanidad, el objeto del aula cuidadosa, diversa, sería reivindicar las singularidades por encima de la homogenización, esto es, educar en la diferencia. Por ello, habría que dirigir la educación hacia la preocupación por el

otro, por el extraño, por las razones oprimidas del diferente, porque somos sí mismos como otro, pues la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar la una sin la otra, es decir, no somos sólo sí mismos como otro de forma comparativa (semejante a), sino como implicación, sí mismos en cuanto otro (Ricoeur, 2006, p. XIV). Coincide, en cierto sentido, con la máxima orteguiana “yo soy yo y mis circunstancias, si no las salvo a ellas no me salvo yo”, pues ésta supone un llamamiento hacia la apertura a lo extraño. Y es que la segunda parte de la frase indica que no sólo se debe respetar lo otro (por comparación), sino asumirlo inevitablemente para poder salvarse, salvarse como sí mismo (implicación).

3. La Filosofía para Niños en las aulas universitarias

En este apartado vamos a centrarnos en el proyecto específico de FpN en el aula universitaria, esto es, en la formación de los docentes en el empleo de ésta. Concretamente lo haremos apoyándonos en el programa de la asignatura “Filosofía para Niños. Aprender a ser” impartida en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla. Podemos destacar entre los objetivos docentes específicos del programa de la asignatura: “Iniciación fundamental a las diversas ciencias filosóficas (metafísica, lógica, ética, etc.), y a la evolución histórica de la filosofía occidental”, “Conocer la historia y prehistoria del movimiento y su intersección con la filosofía moderna y contemporánea”, “Estudiar las habilidades críticas y cognitivas implicada en la Filosofía para Niños”, “Desentrañar los límites de la teoría clásica de la Filosofía para Niños y fomentar alternativas como la racionalidad experiencial” y “Poner en práctica la teoría de Filosofía para Niños con el fin de potenciar un aprendizaje significativo en el alumnado” (Barrientos, J. y Mariscal, S., 2017). Así, cabe destacar la fuerte relación que se establece entre teoría y práctica, aportando historia de la filosofía y de la FpN en concreto para poner en práctica a su vez los conocimientos adquiridos por los alumnos. De esta manera, la asignatura no sólo está orientada a la asimilación de conceptos y autores relevantes, de forma que el alumnado adquiera las habilidades teóricas propias de la materia, pues, además, el programa dota a la clase de las herramientas prácticas necesarias para el uso de la FpN como parte de su futura docencia. Y esto último se consigue no sólo a través del intercambio activo entre los alumnos, donde, sin duda, desarrollarán mucha de las técnicas, sino, también, en la realización de sesiones de FpN en centros de educación primaria durante el desarrollo del mismo curso.

En cualquier caso, podemos afirmar que, aunque los docentes que imparten la FpN deben haber asimilado conceptos y teorías filosóficas concretas, la práctica de la FpN supone una asignatura más formal que material, con un aspecto más de camino que de meta culminada. Así lo demuestran las reflexiones de los propios alumnos de la asignatura correspondiente al curso 2016/2017, donde se utilizó el diario de clase como método de evaluación. "Lo importante es que los niños dialoguen y no que lleguen a una conclusión en concreto, lo que importa es el proceso. El diálogo como proceso, que permite que los niños se equivoquen. En la mayoría de las asignaturas que se imparten en la escuela los errores casi nunca se han utilizado como medio para el proceso de aprendizaje" apunta una alumna. Otra señala: "Es cierto que debemos marcarnos unos objetivos, pero no debemos de marcar la senda por la que llegarán a estos, solo guiarles para que ellos mismos la descubran. De esta manera le estaremos otorgando la verdadera libertad".

3.1. Herramientas innovadoras para el fomento del pensamiento cuidadoso en la Universidad

Diálogo razonable y racional

Podemos decir que el concepto racional tiene más que ver con la ciencia que con la filosofía propiamente, ya que proporciona unas reglas inequívocas para clasificar la realidad según Una Razón. Es decir, podemos afirmar que el concepto racional es puramente lógico. Sin embargo, entendemos que el ámbito filosófico abarca lo humano en su totalidad, como conjunto de facultades. De ahí que prefiramos utilizar el término razonable, en tanto que dentro de él es posible abarcar las múltiples situaciones ante las que se puede encontrar el ser humano. Así, en el esfera de lo razonable no hay certezas, sino proyectos, no hay hechos, sino intenciones y valores. Ser razonable es tener en cuenta lo posible, lo plausible, lo imaginable.

Así, queremos reivindicar la posibilidad del diálogo razonable en el aula, donde se puedan atender otras razones además de las lógicas, otras necesidades de los discentes (tanto en la Universidad como en los Colegios), ya que "el diálogo debe convertirse en un instrumento de transformación, en un medio para hacer prosperar la tolerancia y la paz, y en un vector de la diversidad y del pluralismo" (UNESCO, 2011, p. 146)

Realidad virtual y empatía

Esta herramienta, hasta el momento, sólo la hemos podido utilizar a modo de ejemplo en el aula, pues aún no hay sustento técnico suficiente en la

Universidad ni en los colegios. No obstante, nos parece muy útil e interesante el planteamiento del director creativo de la ONU y del corto documental *Could's Over Sidra*, cuando afirma: "creo realmente que la realidad virtual es la mayor máquina de empatía que conocemos y puede convertirse en el medio más poderoso que tenemos los humanos ahora mismo" (Zuberoa y Ruiz del Árbol, 2018). Dicho documental es una muy buena herramienta para trabajar la empatía en el aula en un doble sentido, en primer lugar por el contenido, pues se trata de la vida de una niña siria que narra en primera persona su vida cotidiana, y, en segundo lugar, por el modo, pues a través de la realidad virtual el director nos muestra una *hiperrealidad*, pues ofrece la visión de la niña de modo que nos parece introducimos enteramente en su sí mismo y su entorno.

Tabla 1. Esquema de diferencias entre pensamiento vertical y lateral. Ideas extraídas de De Bono, 1993, p. 53

Pensamiento lateral	
PENSAMIENTO VERTICAL	PENSAMIENTO LATERAL
Selectivo Se mueve sólo si hay una dirección en que moverse	Creador Se mueve para crear la dirección
Analítico Se basa en las secuencias de las ideas	Provocativo Puede efectuar saltos
Cada paso ha de ser correcto Se usa la negación para evitar las desviaciones	No es preciso No se rechaza ningún camino
Sigue los caminos más evidentes Es un proceso finito	Sigue los caminos menos evidentes Un proceso probabilístico

El pensamiento lateral, presentado por Edward de Bono, nos parece un compendio muy provechoso de lo que creemos debe ser la educación inclusiva, dirigida hacia la afirmación de la diversidad.

Escucha activa y doce típicas

El método de la escucha activa se enmarca dentro de una educación para la libertad que parte de la aceptación de la diversidad de voces como oportunidad y no como problema. Para ello la escucha activa se basa en varios métodos que cambian el modo de relacionarse y dialogar de los alumnos, dando lugar a la

muestra de interés por lo que expresa el otro. Por su lado, Torrego denomina "doce típicas" (Torrego, 2001, p. 74) a los doce tipos de respuestas que ofrecen en general las personas cuando pretenden ayudar a otra. Sin embargo, éstas respuestas son obstáculos para la comunicación, pues no ayudan a que la persona se sienta comprendida, ya que incluyen un juicio negativo sobre el otro ("yo sé lo que tú debes hacer y tú no"; "lo que te pasa no es importante"; "me estás ocultando algo"...). Se trata, por tanto, de transformarlas en respuestas positivas, mediante la escucha activa, donde el otro se sienta cuidado ("¿puedes contarme más sobre...?" "¿entonces te duele que...?"). Por ello, podemos decir que la FpN cumple la función de una herramienta de revalorización de las categorías superiores de la taxonomía de Bloom y de la pirámide de necesidades de Maslow, trabajando sobre la dimensión cognitiva plenamente, fomentando la crítica y apoyando la inclusión.

4. Conclusiones y discusión

Una vez trabajado sobre las habilidades cuidadosas de la Filosofía para Niños, podemos afirmar que uno de los objetivos del maestro es cuidar de las razones de los alumnos, de su criterio, de su bienestar lógico, pero también afectivo, psicológico y moral. El maestro es un cogitabundo, cuida y piensa, enseña cuidado y razón, su máxima, en este sentido, podría ser "*cogito*", *ergo sum* o, lo que es lo mismo, "cuido, luego existo". Y es que además de enseñar a cuidar, la propia Filosofía tiene un sentido terapéutico, cuidar de la vulnerabilidad del alumnado, de las razones y también, en cierto modo, de la consecución de una ciudadanía más democrática y crítica. Por ello, hemos querido proponer el proyecto de Filosofía para Niños como una buena práctica en el plan formativo de Ciencias de la Educación. En cualquier caso, aquí, tras la discusión teórica, sólo se muestra un ejemplo de programa con el que aplicar la Filosofía para Niños en la Universidad, sin menoscabar que, aunque hay unas pautas generales donde se sustenta el proyecto, la FpN es máximamente plural en sus métodos pedagógicos y en sus herramientas conceptuales, de otro modo se estaría negando la diversidad de la que se ha pretendido hacer bandera a lo largo de este trabajo y que caracteriza, por otro lado, a la humanidad.

Referencias bibliográficas

- Barrientos, J. y Mariscal, S. (2017). Proyecto docente de asignatura "Filosofía para Niños. Aprender a Ser." (Curso 2017/2018). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de http://www.us.es/estudios/grados/plan_194/asignatura_1940025/proyecto_960055

- De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Dhombres, D. (2 de diciembre de 1997). El principio de hospitalidad. Entrevista con Jacques Derrida. Traducción de Cristina de Peretti y Paco Vidarte. Recuperado de https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad_principio.htm
- Dombayci, M., Demir, M., Tarham, S. y Bacanlı, H. (2011). Quadruple Thinking: Caring Thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 552–561. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811001571>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morin, E. "J'ai un besoin d'amour, d'aimer et d'être aimé". (18/11/2016). Recuperado de <https://www.franceculture.fr/sociologie/edgar-morin-jai-un-besoin-damour-daimer-et-detre-aime>
- Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad. En Ortega, P. y otros, *Educar en la alteridad (9-35)*. Murcia: Redipe.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Serna, J. (2004). Aspectos paradójicos del tiempo. *Revista de Filosofía*, 47, s.f.
- Torrego, J.C. (2001). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO. (2008). *Inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Chile: Pehuén Editores.
- UNESCO. (2011). *La filosofía en una escuela de libertad*. México: UNAM.
- Zuberoa, M. y Ruíz del Árbol, M., *El País*. (25/01/2018). Naciones Unidas quiere llegarte al corazón con sus películas de realidad virtual. Recuperado de <https://one.elpais.com/naciones-unidas-quiere-llegarte-al-corazon-peliculas-realidad-virtual/>

Anexo 3. Estrategias innovadoras en investigación cualitativa. La

Filosofía para Niños como metodología activa en el aula

© Sara Mariscal Vega

7

Estrategias innovadoras en investigación cualitativa. La Filosofía para Niños como metodología activa en el aula

Innovative strategies in qualitative research. Philosophy for Children as an active methodology in the classroom

Sara Mariscal Vega

Universidad de Sevilla, España

Resumen

En este trabajo partimos de la concepción educativa como espacio abierto, donde el conocimiento se establece de forma reticular a través de una idea pluralista de los modos de ser y aprender. Por ello, hablaremos de la razón inclusiva como razón propia de las investigaciones en este campo, atendiendo a esta inclusión desde una triple perspectiva: incluyendo, en primer término, al ser humano, finito, histórico; teniendo en cuenta lo razonable y no sólo lo racional; e incluyendo la facultad imaginativa del ser humano, el ingenio, como muestra de pluralismo. De ahí que escojamos la investigación cualitativa, por tomar las preguntas y sus posibles abordajes de modo abierto. La investigación cualitativa, con un análisis más profundo de la realidad, apuesta por una visión hermenéutica frente a la visión epistemológica, donde el aprendizaje se dirige hacia el Conocimiento con mayúsculas y los particulares (eidéticos y cognoscitivos) no se toman en cuenta. Así, la visión hermenéutica, comprensiva, que aporta la investigación cualitativa, aborda las inteligencias en sus múltiples expresiones, recogiendo testimonio de todas las voces y no elaborando una media aritmética de la totalidad de la clase. En este contexto, nos centraremos en la metodología activa vinculada al proyecto de Filosofía para Niños, ofreciendo distintas herramientas, como la técnica del por qué, definida en el programa de pensamiento lateral de Edward de Bono, o la *Flipped Classroom*.

Palabras clave: razón inclusiva, metodología activa, Filosofía para Niños, pensamiento lateral, *Flipped Classroom*.

Suggested citation:

Mariscal Vega, S. (2018). Estrategias innovadoras en investigación cualitativa. La Filosofía para Niños como metodología activa en el aula. In López-García, C., & Manso, J. (Eds.), *Transforming education for a changing world*. (pp. 61-70). Eindhoven, NL: Adaya Press.

61

Abstract

In this work we start from the educational conception as an open space, where knowledge is established in a reticular way through a pluralistic idea of the ways of being and learning. Therefore, we will assume that inclusive reason is the right kind of reason for research in this field, considering such inclusion from a threefold perspective: including, first and foremost, the finite and historical human being; taking into account the reasonable and not only the rational; and including the imaginative faculty of the human being, ingenuity, as a sign of pluralism. Therefore, we choose qualitative research, because it takes the questions and their possible approaches in an open manner. Qualitative research, with a deeper analysis of reality, bets for a hermeneutical vision in front of the epistemological vision, where learning is directed towards knowledge with capital K, and individuals (eidetic and cognitive) are not taken into consideration. Therefore, the integral hermeneutical vision that qualitative research provides, addresses intelligences in their multiple expressions, recognizes all voices and does not elaborate an arithmetic average of the whole class. In this context, we focus on the active methodology of the Philosophy for Children project, in which several tools are presented, such as the "why" technique in Edward de Bono's lateral thinking program or the Flipped Classroom.

Keywords: inclusive reason, active methodology, Philosophy for children, lateral thinking, Flipped Classroom.

Introducción

Entender la educación como un campo abierto, donde los problemas no deben ni pueden resolverse desde un sólo punto de vista, sino que, por ser humanos, necesitan de un abordaje plural, nos hace escoger el modo cualitativo como forma de acceso a la investigación educativa. Pensar en términos cuantitativos no se nos antoja contrario a la perspectiva cualitativa, pero consideramos que, cuando se trata de fomentar la conciencia crítica y la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, hay que superar la visión del mero análisis objetivo y pasar a la hermenéutica comprensiva, donde el investigador propone técnicas activas para el alcance de competencias por parte del alumno.

Según Argos, Ezquerro y Castro existen cuatro perspectivas en la investigación con niños, a saber: la que presenta al niño como objeto del investigador, la que lo toma como sujeto, la que lo estudia como actor social y, finalmente, la que lo entiende como participante y co-investigador (2011, p.2). En este sentido, la Filosofía para Niños¹ como metodología activa se encuadraría en la última perspectiva, pues no se trata simplemente de tener en cuenta la opinión de los discentes (de realizar un estudio cuantitativo sobre sus aptitudes y/o creencias), sino que todo el conocimiento es creado por y alrededor

¹ En adelante FpN

de ellos. De esta forma, si en las primeras el papel protagonista es del investigador, que diseña situaciones a las que posteriormente expone al niño (Argos, Ezquerro y Castro, 2011, p.3), en el desarrollo de la FpN ocurriría todo lo contrario, pues las clases (o sesiones) se amoldan a las necesidades de los alumnos. Esto ocurre porque la FpN no es propiamente una asignatura de carácter material, sino más bien un proyecto formal que pretende extraer de los propios niños aquello que les interesa y así ellos mismos elaboran conceptos, ideas, discusiones, conclusiones...

Así, la investigación cualitativa, con un análisis más profundo de la realidad, nos parece, apuesta por *una* visión hermenéutica frente a *la* visión epistemológica, donde el aprendizaje se dirige hacia el Conocimiento con mayúsculas y los particulares (eidéticos y cognoscitivos) no se toman en cuenta. De este modo, la visión hermenéutica, comprensiva, que aporta la investigación cualitativa, aborda las inteligencias en sus múltiples expresiones, recogiendo testimonio de todas las voces y no elaborando una media aritmética de la totalidad de la clase.

Metodología: La razón filosófica como razón inclusiva

La razón inclusiva que aquí presentamos lo será en un triple sentido: incluyendo, en primer término, al ser humano, que es, por definición, finito, histórico. Asimismo, deberá incluir lo razonable y no sólo lo racional (en favor de la búsqueda de lo preferible frente a lo necesario). Y, en tercer lugar, incluirá la facultad imaginativa del ser humano, el ingenio.

a) Inclusión del ser humano como ser complejo y finito

Si la vida del ser humano es un gerundio y no un participio, un *faciendum* y no un *factum*, pues el existir no le es dado, sino que tiene que hacérselo, o, por formularlo de otro modo, si "el hombre no es cosa ninguna sino un drama" (Ortega y Gasset, 1971, p.41), podemos afirmar que éste es el máximo responsable de su propia vida, es decir, que el ser humano se hace a través de sus elecciones, de sus acciones, que se despliegan a través de la narración que constituye su existencia.

Por ello, la primera acepción de inclusión que aquí vamos a desarrollar se refiere al compromiso del ser humano con el mundo. Este compromiso (responsabilidad) se sustenta bajo la creencia de que el humano es el ser ficticio por excelencia, esto es, que se hace a sí mismo mediante esas elecciones, pues, por decirlo de nuevo con Ortega (1971, pp. 41,55), el hombre no tiene naturaleza sino historia. Que el hombre no tenga naturaleza significa que, necesitando una tabla de salvación para preservarse, es decir, y a diferencia de los animales, siéndole necesario adaptar el medio a sí; lo cierto es que "sea de lo que sea la tabla lo relevante es que no es fruto espontáneo de un árbol edénico. Esa tabla no nace como tal, se hace. La naturaleza no produce tablas de salvación." (Marín-Casanova, 2013, p.26).

La razón inclusiva que aquí defendemos es, en este sentido, una que no cree en la verdad excluyente, "imperativa, electora, seleccionadora de aquello que va a erigirse en dueño de todo lo demás" (Zambrano, 1996, p.25).

b) Inclusión de lo razonable y no sólo de lo racional

Podemos decir que el concepto racional tiene más que ver con la ciencia que con la filosofía propiamente, ya que proporciona unas reglas inequívocas para clasificar la realidad según Una Razón. Es decir, podemos afirmar que el concepto racional es puramente lógico. Sin embargo, entendemos que el ámbito filosófico abarca lo humano en su totalidad, como conjunto de facultades. De ahí que prefiramos utilizar el término razonable, en tanto que dentro de él es posible abarcar las múltiples situaciones ante las que se puede encontrar el ser humano. Así, en el esfera de lo razonable no hay certezas, sino proyectos, no hay hechos, sino intenciones y valores. Ser razonable es tener en cuenta lo posible, lo plausible, lo imaginable.

c) Inclusión de la facultad imaginativa del ser humano, el ingenio.

Con una definición del ser humano de esta naturaleza, donde él mismo se erige como creador, donde no hay naturaleza sino historia, donde, podríamos decir, no hay sentido literal sino literario y la creatividad se hace absolutamente imprescindible, la facultad imaginativa se va erigir como una de las más importantes de todas. La imaginación será el arma que le queda al hombre des-naturalizado, el instrumento más poderoso del ser humano para poder crear una realidad favorable estética y éticamente. Fomentar, por tanto, la facultad imaginativa, la creación, será el camino también de la razón inclusiva que aquí estamos presentando, que, lejos de educar en la igualdad como elemento homogeneizador, deberá apostar por las diferencias como componentes constitutivos del ser humano.

Para poder desarrollar esta razón inclusiva nos basamos en la idea sobre el pensamiento creativo que Edward de Bono presenta al hacer la diferenciación entre pensamiento vertical y pensamiento lateral.

Tabla 1. Esquema de diferencias entre pensamiento vertical y lateral. Ideas extraídas de De Bono, 1993, p.53

PENSAMIENTO VERTICAL	PENSAMIENTO LATERAL
Selectivo	Creador
Se mueve sólo si hay una dirección en que moverse	Se mueve para crear la dirección
Análisis	Provocativo
Se basa en las secuencias de las ideas	Puede efectuar saltos
Cada paso ha de ser correcto	No es preciso
Se usa la negación para evitar las desviaciones	No se rechaza ningún camino
Sigue los caminos más evidentes	Sigue los caminos menos evidentes
Es un proceso finito	Un proceso probabilístico

Como podemos ver el pensamiento lateral es un tipo de pensamiento más acorde con la idea de razón inclusiva que aquí se está defendiendo, ya que no rechaza ningún

camino, se muestra comprometido con la probabilidad, es decir, con las *otras* razones, con lo que puede ser y no con una razón que defiende la necesidad de *una* idea que considera innegable. De esta manera, y siguiendo la máxima del mismo autor que reza: "cualquier supuesto puede ser revisado" (De Bono, 1993, p.115), vamos a explicar a continuación el tipo de educación que creemos más acorde con la razón inclusiva, a saber, lo que hemos llamado "educación democrática".

Las diferencias esenciales entre educación democrática y educación "democrática" se pueden resumir del siguiente modo: Democrático procede del griego *δημοκρατικός*, que a su vez deriva de la raíz *δημος*, esto es, "perteneciente al pueblo, público, común". En cuanto a la palabra "crítica", deriva del griego *κριτικός*, "capaz de juzgar", compartiendo raíz con *κρίτος*, "elegido, selecto" y con *κρίνω*, "separar, distinguir, escoger, preferir, decidir, interpretar", emparentado a su vez con el latín cerno: "cerner, tamizar, distinguir, distinguir con inteligencia, comprender". Podríamos concluir entonces que, mientras que lo que caracteriza a lo democrático es lo común, lo habitual, lo que une a todos; *κριτός* remite a una capacidad, a una habilidad que hace a alguien único, inigualable. Si lo democrático puede vincularse con términos clásicos como igualdad, acuerdo, identidad, consenso, monólogo o Verdad, la crítica nos remite a conceptos como diferencia, diálogo, pluralismo, inidentidad. Por eso, creemos que la educación inclusiva, que debe abogar por las diferencias denunciando las desigualdades y reivindicando la pluralidad de la realidad, debe defender su carácter crítico, esto es, vanguardista, reivindicando la diferencia, el sentido singular de cada pensamiento, como la gran característica del ser humano, esto es, vindicando la inesencialidad como única esencia del ser humano, ya que "la diversidad es la norma y no una excepción" (Unesco, 2008, p.42).

Filosofía para Niños y metodología activa

Los nuevos planteamientos en educación, asociados a un concepto activo de enseñanza, suponen que el profesorado debe dejar de ser un mero transmisor de información, pues se persigue que el alumnado llegue a ser autónomo en su aprendizaje y sea capaz de desarrollar competencias propias (Learreta, Montil, González y Asensio, 2009, p.93). Estos modos de comprender el espacio de aprendizaje están ligados a una mayor implicación del alumno en todo el proceso educativo. En este sentido podemos decir que los métodos participativos "estimulan la resolución de situaciones problemáticas a través del trabajo conjunto, socializando el conocimiento individual; potenciando y optimizando el conocimiento colectivo; estimulando una mayor actividad cognoscitiva de los alumnos; desarrollando su creatividad y su capacidad de autoaprendizaje" (Nolasco y Modarelli, 2009, p.2).

Con la Filosofía para Niños, entendida como metodología activa, se pretende, sobre todo, reforzar las capacidades críticas de los discentes, buscando la conciencia de que a través del diálogo (frente al monólogo de la educación tradicional) es posible construir conocimiento y consenso y, también, disenso respecto de algunos supuestos aparentemente incuestionables. Y es que el programa de la Filosofía para Niños se muestra

en el fomento del pensamiento desde una triple perspectiva: cuidadoso, creativo y crítico. Cuidadoso con las ideas, propias y del otro, creativo en cuanto a la búsqueda de resoluciones y crítico en cuanto a las respuestas tomadas como innegables a priori, sin revisión reflexiva previa. Conseguir que se adueñen de sus argumentos, que defiendan las ideas activamente y no por mera repetición, es uno de los objetivos principales del proyecto. Así, podríamos diferenciar estas metodologías participativas, basadas en comunidades de aprendizaje de las metodologías pasivas, ancladas en la mera recepción de información:

Modo de acceso al aprendizaje: metodología pasiva



Figura 1. Modo de acceso al aprendizaje: metodología pasiva. Elaboración propia

Modo de acceso al aprendizaje: metodologías activas



Figura 2. Modo de acceso al aprendizaje: metodologías activas. Elaboración propia

Varias cosas hay que resaltar de estas figuras donde se pretenden establecer las diferencias entre el modelo tradicional de enseñanza y la metodología activa, concretamente la utilizada en la Filosofía para Niños. Si bien en el esquema pasivo se establecen las relaciones a través de la *recepción* directa del conocimiento, en la Filosofía

para Niños como metodología activa lo que encontramos es *construcción* tanto de los conceptos como de los espacios de intercambio. El aprendizaje en el aula tradicional es individual, pero no autónomo, pues depende únicamente de la información que se recibe del profesor. Por ello, podemos decir que el discurso en estos casos es unidireccional, otorgándose las mismas herramientas y conocimientos a todos, pero consiguiendo que sólo comprendan algunos. Por su lado, el aprendizaje activo es circular, peripatético, incluye a todos, pero de forma autónoma, no simplemente individual, y el conocimiento, aunque reflexionado de forma comunitaria, se traduce, precisamente, en herramientas personales. Es decir, el método colaborativo de la Filosofía para Niños, gracias a sus criterios argumentativos y sus argumentos críticos, pretende organizar una escuela activa en la que el conocimiento no es potestad de aquel que transmite, sino que se convierte en un valor compartido donde todos forman parte del proceso (aprender a aprender).

Técnica del por qué

El pensamiento lateral, dentro del que se enmarca la "técnica del por qué" de Edward de Bono, se ocupa de buscar alternativas a los supuestos "tradicionales", sin aspirar siquiera a que dichas alternativas sean mejores. Se intenta, así, reestructurar los supuestos, que, como toda idea y concepto, es un modelo establecido cuya validez se acepta normalmente sin objeción ni reflexión previa. (De Bono, 1993, pp.106-107). De esta forma, enseñar en la crítica como objeto último, en la revisión de supuestos aparentemente indiscutibles es, también, explorar y fomentar la creatividad de los niños. Y esa creatividad, también la capacidad crítica está conectada directamente con el carácter propio, único de cada persona. Es decir, fomentar la creatividad y la crítica es, admitido que todos tenemos los mismos derechos, dejar de resaltar lo común, la uniformidad, para reivindicar lo selecto, lo diferente, el pluralismo no sólo como característica del aula, sino como la singular naturaleza del ser humano, aceptando la inesencialidad como única esencia de éste.

En este sentido, la "técnica del por qué", acuñada por Edward de Bono dentro de su programa sobre el pensamiento lateral, supone una oportunidad para plantear interrogantes que permiten revisar los supuestos lógicos comunes (De Bono, 1993, p.112). Es muy semejante al continuo "por qué" de los niños más pequeños que, ávidos de saber, reclaman explicación sobre las cosas más cotidianas. El mundo para ellos está repleto de miles de incógnitas con sus soluciones escondidas. Sin embargo, poco a poco, el interés misterioso se pierde, y los adultos se adaptan a un mundo donde cada acto tiene su predecible consecuencia, de manera que cuando surge una contrariedad, cuando irrumpe lo diferente, surge la decepción.

De ahí que el pensamiento lateral se proponga, a través de esta técnica, hacer resurgir esa inquietud del pensar, esa pluralidad en las explicaciones. En esa línea, nos parecen muy interesantes las propuestas de De Bono y sus ejercicios de superación de supuestos, donde muestra cómo una realidad puede ser interpretada de diferentes modos:

- El caso de la pera en la botella (De Bono, 1993, p.106): De Bono nos habla de unas botellas de licor de pera fabricadas en Suiza. En el interior de las botellas aparece siempre una pera entera. Pero ¿cómo se introducen las peras en las botellas? Normalmente se suele afirmar que el cuello de la botella se cierra tras introducir la fruta, pues como la pera es grande, se supone que no pudo entrar de otro modo. Sólo excepcionalmente, de modo lateral, se llega a la explicación real: la introducción de una ramita con una pera minúscula, al inicio de su crecimiento, en la botella, que luego se desarrolla en su interior a modo de invernadero.

Es cierto que, quizás, el caso no sea demasiado estimulante a nivel didáctico (sobre todo ético), pero consigue empezar a estimular las *otras* inteligencias de los niños. No obstante, podemos proponer ejercicios más sociales para trabajar el pensamiento lateral y la metodología activa en general, consiguiendo que ellos, de forma participativa, intervinieran en la búsqueda del conocimiento:

- La eminencia: Un padre y su hijo viajan de Valencia a Barcelona y tienen un accidente con un camión en la carretera. El padre muere y el hijo queda muy grave en el hospital. El consejo médico del hospital se reúne y decide llamar a la máxima eminencia del país para realizar la grave operación al niño. Accede y cuando llega el comité le pregunta a la eminencia si será capaz de operar al niño a lo que responde: - ¡Claro, es mi hijo!

Filosofía para Niños y Flipped Classroom

Una de las críticas generales que suele hacerse a la Filosofía para Niños entendida como eje transversal en la educación formal es cómo introducirla asegurando el cumplimiento de las exigencias del currículum docente. Y aquí encuentra un lugar apropiado la técnica de la *Flipped Classroom*.

Nosotros no afirmamos aquí que la Filosofía para Niños deba ser una asignatura más, pues la defendemos como una forma de entender el mundo, que, antes que los propios alumnos, debe asumir el profesorado, es decir, que se trata más de un contenido transversal. Sin embargo, comprendemos que no todos los profesores están dispuestos o capacitados para trabajar con ciertos conceptos vitales, por eso nos parece que la *Flipped Classroom* es un buen modo de iniciar el camino hacia la implicación y responsabilidad de todas las partes intervinientes en el proceso educativo.

La *Flipped Classroom* o educación invertida, como empieza a conocerse en España, trabaja sobre la idea de transformar el trabajo de clase y casa, es decir, de conseguir que la parte "pasiva" que tiene la educación, de asimilación de conceptos, se realice en casa, mientras que el planteamiento de problemas y la resolución de los mismos, con su proceso correspondiente, se propongan en clase. De este modo, como indica Leticia Serna, profesora adscrita al método de la clase invertida: "Ahora tienen una hora para

preguntarme lo que quieran, es un bombardeo de inquietudes. La ventaja es que están más motivados, piensan más y toman más decisiones” (Torres, 2016). Por otro lado, y esta es una de las principales coincidencias con nuestro programa concreto de FpN, la técnica de la *Flipped Classroom* “es una apuesta por la personalización y una cruzada contra la estandarización” (Baugman, en Torres, 2016). Y es que ésta es una apuesta por una mayor implicación del alumno en el proceso completo de aprendizaje, sobre todo, es una apuesta por la educación crítica a través del diálogo, a través de la mayor relevancia de la voz del alumno. En ese sentido, podemos decir que el pensamiento crítico que se propicia con la *Flipped Classroom*, y que se propone directamente la Filosofía para Niños, facilita una educación más completa, esto es, una educación que no sólo aporta los contenidos específicos que recoge el currículum, sino que encuentra el espacio y el tiempo justos para que esos conocimientos se transformen en reflexiones profundas. Con la aplicación conjunta de *Flipped Classroom* y Filosofía para Niños conseguiremos consagrar la educación a las categorías superiores de la taxonomía de Bloom y de la pirámide de necesidades de Maslow. Es decir, con este método conjunto tendríamos un lugar, sin necesidad de apartarnos de la materia concreta de la enseñanza, donde trabajar sobre la dimensión cognitiva plenamente, esto es, donde los niños puedan hacerse cargo del proceso total de su educación atendiendo a los momentos de creación o comprensión, que no se dan si no se interviene en el desarrollo completo del aprendizaje. Además, ocupándonos ahora de la pirámide de Maslow, y gracias sobre todo a las sesiones de Filosofía para Niños, se abre un lugar donde poder considerar las necesidades emocionales de los niños, reforzando la autorrealización y dejando espacio para dialogar sobre las necesidades de afiliación y seguridad, como el afecto, la familia o la salud.

Conclusión

Podemos decir que la Filosofía para Niños, entendida como metodología activa, no sólo promueve la implicación de los discentes en el proceso de aprendizaje, sino que ofrece herramientas críticas, de discernimiento, para todos los aspectos vitales. En este sentido, nos parece relevante resaltar la importancia de la perspectiva inclusiva de la razón, donde la posibilidad de abrirse a otros modos de comprensión forma, a su vez, conciencias más críticas con las propias creencias. Dado que no hemos pretendido, como ya se ha explicado, presentar la FpN como una asignatura material, creemos que la combinación de ésta con otras herramientas activas, como la “técnica del por qué”, *la escucha activa* o *la Flipped Classroom* podrían ser usadas de forma transversal en cualquier programa educativo.

Finalmente, creemos que la reflexión más importante, sin menoscabo de que el trabajo defendido pretende ser primordialmente metodológico, es que la Filosofía para Niños, así como en general la metodología activa, tiene como fruto principal la transformación profunda de los discentes en cuanto a su modo de pensar y entender el mundo, toda vez que “el medio es el mensaje”, es decir, que la actitud proactiva se convierte en una forma de habitar la realidad y no sólo en una metodología educativa.

Referencias

- Argos, J., Ezquerro, M.P. y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18.
- De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Learreta, B., Montil, M., González, A. y Asensio, A. (2009). Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas de enseñanza como respuesta a las demandas del espacio europeo de educación Superior: un estudio de caso. *Apunts. Educación física y deportes*, 95, 92-98.
- Marín-Casanova, J.A. (2013). Tan real como la ficción. *Philologia Hispalensis*, 27, 25-49.
- Nolasco, M.R., Modarelli, M.C. (2009). Metodología didáctica innovadora: una experiencia en el aula universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 48(2), 2-8.
- Ortega y Gasset, J. (1971). *Historia como sistema*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Torres, A. (2 de noviembre 2016). *Aprender al revés es más efectivo*. El País. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2016/10/28/actualidad/1477665688_677056.html (último acceso 12 de abril de 2018).
- UNESCO. (2008). *Inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Chile: Pehuén Editores.
- Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Sara Mariscal Vega es contratada predoctoral en el Departamento de Metafísica y Corrientes actuales de la Filosofía, Ética y Fª Política de la US. Graduada en Filosofía (2013) y Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos (2014) con premio extraordinario. Es secretaria editorial de la revista indexada *Argumentos de Razón Técnica* e imparte docencia en los Grados de Filosofía, Educación Infantil y el Máster en Filosofía de la US. Entre sus publicaciones destacan sus artículos en revistas científicas como *Opción* y *Utopía y Praxis Latinoamericana*, junto con sus colaboraciones en editoriales como *McGraw-Hill*, *Síntesis*, *Comares* o *Tecnos*.

Anexo 4. El hombre inexistente de Baggini

>>Su Señoría, la defensa de mi cliente es muy simple. Acepta haber escrito en la columna de su periódico que “el actual entrenador de la selección inglesa de fútbol es un mentiroso”, que “habría que matarle”. Pero, al hacerlo, no difamó en modo alguno al demandante, el señor Glenn Robson-Keganson. >>Es fácil entender por qué. En el momento en que se escribió y se publicó el artículo, no existía ningún entrenador de la selección inglesa de fútbol. El señor Robson-Keganson había presentado su dimisión dos días antes y su oferta había sido aceptada. Esta noticia se hizo pública el día en que se publicó el artículo del demandado. >>El demandante sostiene que las acusaciones vertidas por mi cliente eran falsas. De hecho, sería más exacto decir que carecían de sentido. “Flar-Flar es un caballo de carreras” es verdadero si Flar-Flar es un caballo de carreras, falso si no lo es, y un enunciado sin sentidos si no existe tal animal. >>Por consiguiente, el jurado debería desestimar el caso. Es absurdo sugerir que cabe difamar a alguien que no existe. Y con esto concluyo mi alegato>>

Fuente: Baggini, J. (2007). El cerdo que quería ser jamón y otros noventa y nueve experimentos para filósofos de salón. Barcelona: Paidós, 273.

II. DOCUMENTACIÓN TESIS POR COMPENDIO

1. Informe del director de tesis con la aprobación del órgano responsable sobre la idoneidad de esta modalidad

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE FILOSOFIA
Departamento de Metafísica
y Corrientes Actuales de la Filosofía,
Ética y Filosofía Política

Informe del director de tesis sobre la idoneidad de la modalidad de tesis por compilación

Doctorando: Dña. Sara Mariscal Vega
D.N.I.: 32076384D
Director: D. José Antonio Marín Casanova
Programa de Doctorado/Código UXXI/Línea de investigación: Filosofía/3014/30140001

Informe del director de tesis:
D. José Antonio Marín Casanova, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Director del Departamento de Metafísica y Corrientes Actuales de la Filosofía, Ética y Filosofía Política, como director de tesis de Dña. Sara Mariscal Vega, informa de la idoneidad de la modalidad de tesis por compilación para la presentación de la tesis de la doctoranda, entendiendo que el formato se adecúa a su trabajo, aptitudes y aspiraciones.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
DEPARTAMENTO DE METAFISICA
Y CORRIENTES ACTUALES DE LA FILOSOFIA,
ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA
Compulsado el presente documento
resulta conforme con el original.
Sevilla, a 07 de junio de 2018
El Funcionario

Firma director tesis:
En Sevilla, a 7 de junio de 2018

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Departamento de Metafísica
y Corrientes Actuales de la Filosofía,
Ética y Filosofía Política

JOSÉ ANTONIO MARÍN CASANOVA
Fdo.:

Vº Bº
A. Bam
COORDINADOR DE
PROGRAMA DE DOCTORADO
EN FILOSOFÍA

Tlfo. 95 455 77 96 - Fax. 95 455 97 25 e/ Camilo José Cela, s/nº .41018 - SEVILLA



La Comisión Académica del **Programa de Doctorado en Filosofía**, en sesión celebrada el día 11 de junio de 2018, considerando la relevancia científica de las publicaciones aportadas por la doctoranda **Sara Mariscal Vega**, con DNI 32076384D, al objeto de solicitar la **presentación de su trabajo de tesis doctoral bajo la modalidad de tesis por compendio**, así como el preceptivo informe presentado por su Tutor y Director de Tesis, Prof. José Antonio Marín Casanova, acuerda emitir **Informe Favorable** sobre la idoneidad de dichas investigaciones y su coherencia con el Plan de Investigación suscrito para optar a dicha modalidad.

Y para que conste a efectos de su aprobación definitiva por parte de la Comisión de Doctorado de la EIDUS, emite este Informe en Sevilla, a 11 de junio de 2018,

Fdo. Manuel Barrios Casares

Presidente de la Comisión Académica
del Programa de Doctorado en Filosofía

Compulsado el presente documento
resulta conforme con el original.
Sevilla, a 11 de junio de 2018
El Funcionario,

2. Autorización de la Escuela Internacional de Posgrado y Doctorado de la US para la presentación de tesis por compendio



Sevilla, 02 de julio de 2018
Su referencia:
NUESTRA REFERENCIA: AMB/YD
ASUNTO:
AUTORIZACION TESIS POR COMPENDIO

DESTINATARIO:

SARA MARISCAL VEGA
Plaza Alfaro 7
41004 Sevilla

Le comunico que la Directora de la Escuela Internacional de Posgrado y Doctorado, actuando por delegación de la Comisión de Doctorado, por razones de urgencia, ha acordado el día 29 de junio de 2018, INFORMAR FAVORABLEMENTE su solicitud de presentación de tesis por compendio a la vista de la documentación que aporta, ya que cumple con los requisitos exigidos en la Normativa Reguladora del Régimen de tesis doctoral (Acuerdo 9.1/ CG 19-04-2012).

La Directora de la Escuela Internacional de Posgrado y Doctorado

UNIVERSIDAD DE SEVILLA REGISTRO GENERAL AUXILIAR PABELLON DE ERASII
SALIDA
Nº 20180400011707 10/07/2018 11:37:56

Fdo. : María del Carmen Gallardo Cruz

3. Informe de la Relevancia científica de las publicaciones

1. Mariscal Vega, S., "La razón insuficiente de la Filosofía. Tiempo plural y espacio poietico", en Del Valle, C. y Linares, M. (coords.), *Las expresiones culturales analizadas desde la Universidad*, Madrid, **Tecnos**, 2018, pp. 213-224.
2. Mariscal Vega, S., "Filosofía para Niños y exploración conceptual. El diccionario creativo", en Vega, R. y Requeijo, P. (coords.), *La Universidad y nuevos horizontes del conocimiento*, Madrid, **Tecnos**, 2018, pp.225-234.
3. Mariscal Vega, S., "Hacia una Filosofía para Niños inclusiva: innovación educativa y valores", en A.A.V.V., *La inquietud del pensar. Enseñar Filosofía en el siglo XXI*, Granada, **Comares**, 2017, pp. 99-104.
4. Mariscal Vega, S., "El quijotismo es un pragmatismo. La acción como esperanza.", en V.V.A.A., *Nuevas formas de expresión en comunicación*, Madrid, **Mc-GrawHill interamericana de España**, 2016, pp. 491-504.
5. Mariscal Vega, S., "Para una hermenéutica de la Paz: educación 'democrática' e inclusión", en A.A.V.V., *Estudios en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. In memoriam Francisco A. Muñoz*, Madrid, **Síntesis**, 2015, pp. 75-85.

Índice de impacto de las editoriales:

- Tecnos: 1ª editorial de 59 según el ranking SPI de Filosofía (Q1), 6ª editorial de 273 según el ranking SPI general (Q1).
- Comares: 5ª editorial de 59 según el ranking SPI de Filosofía (Q1), 12ª editorial de 273 según el ranking SPI general (Q1).
- Mc-GrawHill interamericana de España: 56ª editorial de 273 según el ranking SPI general (Q1).
- Síntesis: 15ª editorial de 59 según el ranking SPI de Filosofía (Q1), 10ª editorial de 273 según el ranking SPI general (Q1).



Departamento de Metafísica
y Corrientes Actuales de la Filosofía,
Ética y Filosofía Política


Fdo.: JOSÉ ANTONIO MARÍN CASANOVA



COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOSOFÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
DEPARTAMENTO DE METAFÍSICA
Y CORRIENTES ACTUALES DE LA FILOSOFÍA,
ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA

Compulsado el presente documento
según el sistema con el original.

4. Currículum Vitae

DATOS PERSONALES

APELLIDOS: MARISCAL VEGA

NOMBRE: SARA SEXO: MUJER

DNI: 32076384D

FECHA DE NACIMIENTO: 09/05/1991

DIRECCIÓN PARTICULAR: PLAZA ALFARO, Nº7, 12

CIUDAD: SEVILLA CÓDIGO POSTAL: 41004

TELÉFONO MÓVIL: 695514267

CORREO ELECTRÓNICO: sara.mariscal@uca.es

CENTRO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. AVE,
S/N. 41018, AVENIDA DR. GÓMEZ ULLA, 1, 11403 CÁDIZ.

SITUACIÓN ACTUAL: PROFESORA INTERINA POR NECESIDADES
DOCENTES EN EL ÁREA DE FILOSOFÍA DEL DEPARTAMENTO DE
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y FILOSOFÍA

FORMACIÓN ACADÉMICA REGLADA

DOCTORADO: FILOSOFÍA

CENTRO: FACULTAD DE FILOSOFÍA, UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FECHA: ESPERANDO FECHA DE DEFENSA

GRADO: FILOSOFÍA

CENTRO: FACULTAD DE FILOSOFÍA, UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FECHA: 8/07/2013

MÁSTER: CULTURA DE PAZ, CONFLICTOS, EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS CON PREMIO EXTRAORDINARIO

CENTRO: FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

FECHA: 03/07/2014

FORMACIÓN ACADÉMICA NO REGLADA

CURSO: SEMINARIO DE FILOSOFÍA “ESPACIOS FILOSÓFICOS. EL LUGAR DE LA FILOSOFÍA EN EL PRESENTE”, DENTRO DE LOS CURSOS DE OTOÑO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

CENTRO: UNIVERSIDAD DE SEVILLA

DURACIÓN: 20 HORAS

CERTIFICADO/DIPLOMA/TÍTULO: SÍ

FECHA: EDICIÓN 2012-2013

CURSO: EXTENSIÓN UNIVERSITARIA “RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS MEDIANTE LOS VALORES DE LA PAZ”

CENTRO: FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE SEVILLA

DURACIÓN: 25 HORAS

CERTIFICADO/DIPLOMA/TÍTULO: SÍ

FECHA: EDICIÓN 2011-2012

CURSO: EXTENSIÓN UNIVERSITARIA “COMUNICACIÓN INTERCULTURAL”

CENTRO: UNIVERSIDAD DE SEVILLA

DURACIÓN: 20 HORAS

CERTIFICADO/DIPLOMA/TÍTULO: SÍ

FECHA: EDICIÓN 2009-2010

BECAS/AYUDAS/CONTRATOS DISFRUTADOS

TIPO DE BECA O CONTRATO: CONTRATO PREDOCTORAL PERSONAL
INVESTIGADOR EN FORMACIÓN (PIF) DEL PLAN PROPIO DE LA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FECHA: CURSO 2014-2018

TIPO DE BECA O CONTRATO: BECA DE COLABORACIÓN

INSTITUCIÓN: MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE ESPAÑA

FECHA: CURSO 2012-2013

CUANTÍA: 2700 EUROS

IDIOMAS (Indicar el nivel. Excelente, Bueno, Básico)

IDIOMA: INGLÉS

LECTURA: BUENO

ESCRITURA: BUENO

EXPRESIÓN ORAL: BUENO

CERTIFICADO: B1 ACREDITADO CONFORME AL MARCO COMÚN EUROPEO
DE REFERENCIAS DE LAS LENGUAS (MCERL) POR EL INSTITUTO DE
IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

IDIOMA: ITALIANO

LECTURA: BUENO

ESCRITURA: MEDIO

EXPRESIÓN ORAL: BUENO

IDIOMA: FRANCÉS

LECTURA: BÁSICO

ESCRITURA: BÁSICO

EXPRESIÓN ORAL: BÁSICO

PUBLICACIONES EN REVISTAS

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y RAZÓN INCLUSIVA. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

NOMBRE DE LA REVISTA: INNOVACIÓN EDUCATIVA (REVISTA EMERGIN SOURCES CITATION INDEX, CARHUS PLUS, ERIH PLUS..., ICDS MIAR: 7.9)

Volumen: 18

Páginas (inicial y final): 55-71

País de publicación: MÉXICO

Año de publicación: 2018

ISSN: 1665-2673

AUTORES (p.o. de firma): IGNACIO VALDÉS ZAMUDIO Y SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: LA CONSOLIDACIÓN DEL HÁBITO LECTOR EN UN MUNDO GLOBALIZADO: LA MEDIACIÓN FAMILIAR Y DOCENTE.

NOMBRE DE LA REVISTA: AULA DE ENCUENTRO (REVISTA EMERGIN SOURCES CITATION INDEX, CARHUS PLUS, ERIH PLUS..., ICDS MIAR: 7.8)

Volumen: 20

Páginas (inicial y final): 95-115

País de publicación: España

Año de publicación: 2018

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.6>

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: LA PRUDENCIA AXIOLÓGICA COMO GUÍA EN TELÉPOLIS. THE AXIOLOGICAL PRUDENCE AS A GUIDE IN TELEPOLIS

NOMBRE DE LA REVISTA: UTOPIA Y PRAXIS (REVISTA EMERGIN SOURCES CITATION INDEX, SCOPUS, ERIH PLUS..., ICDS MIAR: 9.9, ICDS MIAR 2015: 9.77)

Volumen: 20

Páginas (inicial y final): 117-124

Editorial: UNIVERSIDAD DEL ZULIA, FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES. CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS Y ANTROPOLÓGICOS

País de publicación: VENEZUELA

Año de publicación: 2015

ISSN: 1315-5216

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: FpN E INNOVACIÓN: DEL VALOR COMO EDUCACIÓN A LA EDUCACIÓN COMO VALOR

NOMBRE DE LA REVISTA: OPCIÓN. REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES (SCOPUS, CARHUS PLUS, ICDS MIAR 2015: 7.97)

Volumen: Año 31, No. Especial 5

Páginas (inicial y final): 516-533

Editorial:

País de publicación: VENEZUELA

Año de publicación: 2015

ISSN: 516 - 533 ISSN 1012-158

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y PLURALISMO

NOMBRE DE LA REVISTA: ANALOGÍA FILOSÓFICA. REVISTA DE FILOSOFÍA, INVESTIGACIÓN Y DIFUSIÓN

Volumen: 35 NÚMERO ESPECIAL (NÚMERO COMPLETO DEDICADO A LA PUBLICACIÓN DEL TRABAJO DE SARA MARISCAL VEGA)

Páginas (inicial y final): 7-102

Editorial:

País de publicación: MÉXICO

Año de publicación: 2014

ISSN: 0188-896X

RESEÑAS DE LIBROS:

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO LIBRO RESEÑADO: JAVIER ECHEVERRÍA EZPONDA, ENTRE CAVERNAS: DE PLATÓN AL CEREBRO PASANDO POR INTERNET,

NOMBRE DE LA REVISTA: ARGUMENTOS DE RAZÓN TÉCNICA

Volumen: 17

Páginas (inicial y final): 207-2012

Editorial: UNIVERSIDAD DE SEVILLA

País de publicación: ESPAÑA

Año de publicación: 2014

ISSN: 1139-3327

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO LIBRO RESEÑADO: JUAN ARANA, LOS SÓTANOS DEL UNIVERSO. LA DETERMINACIÓN NATURAL Y SUS MECANISMOS OCULTOS

NOMBRE DE LA REVISTA: ARGUMENTOS DE RAZÓN TÉCNICA

Volumen: 16

Páginas (inicial y final): 194-200

Editorial: UNIVERSIDAD DE SEVILLA

País de publicación: ESPAÑA

Año de publicación: 2013

ISSN: 1139-3327

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO LIBRO RESEÑADO: JOSÉ BARRIENTOS RASTROJO (ED.), ACCIONES Y AGENTES FILOSÓFICOS, ARGUMENTOS DE RAZÓN TÉCNICA

NOMBRE DE LA REVISTA: ARGUMENTOS DE RAZÓN TÉCNICA

Volumen: 16

Páginas (inicial y final): 207-209

Editorial: UNIVERSIDAD DE SEVILLA

País de publicación: ESPAÑA

Año de publicación: 2013

ISSN: 1139-3327

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO LIBRO RESEÑADO: BEUCHOT, EPISTEMOLOGÍA Y HERMENÉUTICA ANALÓGICA, ARGUMENTOS DE RAZÓN TÉCNICA

NOMBRE DE LA REVISTA: ARGUMENTOS DE RAZÓN TÉCNICA

Volumen: 15

Páginas (inicial y final):

Editorial: UNIVERSIDAD DE SEVILLA

País de publicación: ESPAÑA

Año de publicación: 2011

ISSN: 1139-3327

LIBROS/CAPÍTULOS DE LIBROS

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO DEL LIBRO: EN PRENSA

TÍTULO CAPÍTULO/S: “FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y JÓVENES COMO HERRAMIENTA PARA UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO”

Volumen: EN PRENSA

Editorial: GEDISA

Páginas (inicial y final):

Año de publicación:

ISBN:

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO DEL LIBRO: EN PRENSA

TÍTULO CAPÍTULO/S: “FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO APRENDIZAJE ACTIVO Y EXPERIENCIAL. DE LA EDUCACIÓN COMO CIENCIA A LA CONCIENCIA DE LA EDUCACIÓN”

Editorial: COMARES

Páginas (inicial y final):

Año de publicación:

ISBN:

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO DEL LIBRO: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS E INNOVACIÓN EDUCATIVA. APORTACIONES DESDE LA PRAXIS DOCENTE E INVESTIGADORA

TÍTULO CAPÍTULO/S: “LA HOSPITALIDAD EN EL AULA. LA PLURALIDAD COMO CUIDADO”

Editorial: OCTAEDRO

Páginas (inicial y final): 2150-2159

Año de publicación: 2018

ISBN: 978-84-17219-78-9

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO DEL LIBRO: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS E INNOVACIÓN EDUCATIVA. APORTACIONES DESDE LA PRAXIS DOCENTE E INVESTIGADORA

TÍTULO CAPÍTULO/S: “LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO HERRAMIENTA PARA EL RECONOCIMIENTO Y FOMENTO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA”

Editorial: OCTAEDRO

Páginas (inicial y final): 834-842

Año de publicación: 2018

ISBN: 978-84-17219-78-9

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO DEL LIBRO: LAS EXPRESIONES CULTURALES ANALIZADAS DESDE LA UNIVERSIDAD

TÍTULO CAPÍTULO/S: “LA RAZÓN INSUFICIENTE DE LA FILOSOFÍA. TIEMPO PLURAL Y ESPACIO POIÉTICO”

Volumen: EDICIONES UNIVERISITARIAS

Editorial: TECNOS

Páginas (inicial y final): 213-224

Año de publicación: 2018

ISBN: 978-84-309-7391-0

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO DEL LIBRO: LA UNIVERSIDAD Y NUEVOS HORIZONTES DEL CONOCIMIENTO

TÍTULO CAPÍTULO/S: “FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y EXPLORACIÓN CONCEPTUAL. EL DICCIONARIO CREATIVO”

Volumen: EDICIONES UNIVERISITARIAS

Editorial: TECNOS

Páginas (inicial y final): 225-234

Año de publicación: 2018

ISBN: 978-84-309-7392-7

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO DEL LIBRO: TRNASFORMING EDUCATION FOR A CHANGING WORLD

TÍTULO CAPÍTULO/S: “ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO METODOLOGÍA ACTIVA EN EL AULA”

Editorial: ADAYA PRESS

Páginas (inicial y final): 61-70

Año de publicación: 2018

ISBN: 978-94-92805-03-4

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO DEL LIBRO: EL PENSAMIENTO DIARIO. LA BIOGRAFÍA FILOSÓFICA EN EL AULA UNIVERSITARIA.

TÍTULO CAPÍTULO/S: “LA CONDICIÓN HERMENÉUTICA DEL DIARIO DE CLASE. EL PORTAFOLIO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE FILOSOFÍA”

Editorial: LIBER FACTORY

Páginas (inicial y final): 77-96

Año de publicación: 2018

ISBN: 978-84-17267-25-4

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO DEL LIBRO: LA INQUIETUD DEL PENSAR

TÍTULO CAPÍTULO/S: “HACIA UNA FILOSOFÍA PARA NIÑOS INCLUSIVA: INNOVACIÓN EDUCATIVA Y VALORES”

Volumen:

Editorial: COMARES

Páginas (inicial y final): 99-104

Año de publicación: 2017

ISBN: 978-84-9045-554-8

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO DEL LIBRO: NUEVAS FORMAS DE EXPRESIÓN EN COMUNICACIÓN

TÍTULO CAPÍTULO/S: “EL QUIJOTISMO ES UN PRAGMATISMO. LA ACCIÓN COMO ESPERANZA”

Volumen: Colección “Innovación y vanguardia universitarias” dentro de las “Ediciones Universitarias McGraw-Hill”

Editorial: MC GRAW HILL

Páginas (inicial y final): 491-504

País de Publicación: ESPAÑA

Año de publicación: 2016

ISBN (si lo tiene)/Depósito Legal: 9788448612566

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO DEL LIBRO: EL TRABAJO DE FIN DE GRADO. TEORÍAS Y PRÁCTICAS

TÍTULO CAPÍTULO/S: “EL TRABAJO FINAL Y EL FINAL DEL TRABAJO. UNA APROXIMACIÓN PRÁCTICA AL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACADÉMICA EN HUMANIDADES”

Volumen:

Editorial: VISION LIBROS

Páginas (inicial y final): 183- 214

País de Publicación: ESPAÑA

Año de publicación: 2016

ISBN (si lo tiene)/Depósito Legal: 9788416284757

AUTORES (p.o. de firma): COCA VILLAR, CRISTINA E.. GARCIA VALLINAS, EULOGIO. MARTÍN SOLBES, VÍCTOR M.. RAMÍREZ HURTADO, CARMEN (COORDINADORES).

TÍTULO DEL LIBRO: ESTUDIOS EN CULTURA DE PAZ, CONFLICTOS, EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

TÍTULO CAPÍTULO/S: “PARA UNA HERMENÉUTICA DE LA PAZ: EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA E INCLUSIÓN”

Volumen:

Editorial: SÍNTESIS

Páginas (inicial y final): 75-85

País de Publicación: ESPAÑA

Año de publicación: 2015

ISBN (si lo tiene)/Depósito Legal: 9788490772324

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA Y PABLO IGLESIAS VALDÉS

TÍTULO DEL LIBRO: FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y CAPACITACIÓN DEMOCRÁTICA FREIRIANA

TÍTULO CAPÍTULO/S: “LA EXPERIENCIA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN EL COLEGIO LOPE DE VEGA (SEVILLA). SORPRESAS Y APRENDIZAJES”

Volumen:

Editorial: LIBER FACTORY

Páginas (inicial y final): 141-200

País de Publicación: ESPAÑA

Año de publicación: 2013

ISBN (si lo tiene)/Depósito Legal: 978-84-9949-218-6

PUBLICACIONES EN ACTAS DE CONGRESO

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: EL DIARIO DE CLASE COMO INSTRUMENTO INNOVADOR DE EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

TÍTULO DE ACTAS: EDUNOVATIC CONFERENCE PROCEEDINGS

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

EDITOR/ES: REDINE

ISBN: 978-94-92805-02-7

AÑO: 2018

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: LAS OTRAS RAZONES DE LA FILOSOFÍA. NOVELA Y PLURALISMO

TÍTULO DE ACTAS: ACTAS CUICIID 2017

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

EDITOR/ES: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

ISBN: 978-84-697-4542-7

AÑO: 2018

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y CONCEPTUALIZACIÓN. EL
DICCIONARIO FILOSÓFICO

TÍTULO DE ACTAS: ACTAS CUICIID 2017

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

EDITOR/ES: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

ISBN: 978-84-697-4542-7

AÑO: 2018

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: EL QUIJOTE COMO NARR-ACCIÓN PRAGMATISTA. IRONÍA Y
NOVELA

TÍTULO DE ACTAS : ACTAS II CONGRESO INTERNACIONAL AMÉRICA-
EUROPA, EUROPA-AMÉRICA. LOS VALORES DEL QUIJOTE

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

EDITOR/ES: UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALENCIA

ISBN: 978-84-9048-522-4

AÑO: 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: RAZÓN INCLUSIVA Y PLURALISMO: LA ESCUELA
“DEMOCRÁTICA”

TÍTULO DE ACTAS: ACTAS XV CONGRESO INTERNACIONAL Y XXXV
JORNADAS DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

EDITOR/ES: UNIVERSIDAD DE GRANADA

ISBN: 978-84-338-6276-1

AÑO: 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: RAZONES DE LA OTREDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL DIÁLOGO INTERCULTURAL. UNA SESIÓN DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

TÍTULO DE ACTAS: ACTAS XV CONGRESO INTERNACIONAL Y XXXV JORNADAS DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

EDITOR/ES: UNIVERSIDAD DE GRANADA

ISBN: 978-84-338-6276-1

AÑO: 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURALIDAD: A FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL

TÍTULO DE ACTA: ACTAS CITE. XIV CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LA DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN. LA EDUCACIÓN ANTE LOS RETOS DE LA NUEVA CIUDADANÍA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

EDITOR/ES: UNIVERSIDAD DE MURCIA

ISBN: 978-84-697-7896-8

AÑO: 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: HERMENÉUTICA Y QUIJOTISMO: LA RAZÓN NOVELADA

TÍTULO DE ACTAS: ACTAS CUICIID 2016

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

EDITOR/ES: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

ISBN: 978-84-617-4431-2

AÑO: 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y EDUCACIÓN “DEMOCRÁTICA”

TÍTULO DE ACTAS: ACTAS CUICIID 2015

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

EIDTOR/ES: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

ISBN: 978-84-608-5139-4

AÑO: 2016

PUBLICACIONES ELECTRÓNICAS/ON LINE

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO LIBRO: EDUNIVATIC 2017. CONFERENCE PROCEEDINGS

TÍTULO CAPÍTULO: “EL DIARIO DE CLASE COMO INSTRUMENTO INNVADOR DE EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD”

NOMBRE DE LA EDITORIAL: ADAYA PRESS

Volumen:

Páginas (inicial y final): 147-153

Editorial: ADAYA PRESS

País de publicación: ESPAÑA

Año de publicación: 2018

DOI/ISSN:

DISPONIBLE: <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/02/EDUNOVATIC2017.pdf>

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO LIBRO: EDUNIVATIC 2017. CONFERENCE PROCEEDINGS

TÍTULO CAPÍTULO: “LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO RED ABIERTA: RELACIONES ENTRE INCLUSIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA”

NOMBRE DE LA EDITORIAL: ADAYA PRESS

Volumen:

Páginas (inicial y final): 692-697

Editorial: ADAYA PRESS

País de publicación: ESPAÑA

Año de publicación: 2018

DOI/ISSN:

DISPONIBLE: <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/02/EDUNOVATIC2017.pdf>

AUTORES (p.o. de firma): SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y CULTURA DE PAZ. DEL ESPACIO QUE SE OCUPA AL LUGAR QUE SE COMPARTE

NOMBRE DE LA REVISTA: REPOSITORIO “RODIN” DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Volumen:

Páginas (inicial y final): 1-88

Editorial:

País de publicación: ESPAÑA

Año de publicación: 2014

DOI/ISSN:

DISPONIBLE: <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/16852>

COMUNICACIONES EN CONGRESOS

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO MODELO VANGUARDISTA DE ENSEÑANZA. EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: CUICIID 2018

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

LUGAR DE CELEBRACIÓN: MADRID-CARACAS

FECHA: 24 Y 25 DE OCTUBRE DE 2018

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO ESTRATEGIA ACTIVA DE APRENDIZAJE: TEORÍA Y EJEMPLOS PRÁCTICOS

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD DE BARCELONA

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN FILOSOFÍA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

LUGAR DE CELEBRACIÓN: BARCELONA

FECHA: 23, 24 Y 25 DE ENERO DE 2019

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: LAS OTRAS RAZONES DE LA FILOSOFÍA. NOVELA Y PLURALISMO

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: CONGRESO UNIVERSITARIO INTERNACIONAL SOBRE LA COMUNICACIÓN EN LA PROFESIÓN

Y EN LA UNIVERSIDAD DE HOY: CONTENIDOS, INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y DOCENCIA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

LUGAR DE CELEBRACIÓN: MADRID- CARACAS

FECHA: 25 Y 26 de Octubre de 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y CONCEPTUALIZACIÓN. EL DICCIONARIO FILOSÓFICO

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: CONGRESO UNIVERSITARIO INTERNACIONAL SOBRE LA COMUNICACIÓN EN LA PROFESIÓN

Y EN LA UNIVERSIDAD DE HOY: CONTENIDOS, INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y DOCENCIA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

LUGAR DE CELEBRACIÓN: MADRID- CARACAS

FECHA: 25 Y 26 de octubre de 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: RAZÓN INCLUSIVA Y PLURALISMO: LA ESCUELA “DEMOCRÍTICA”

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD DE GRANADA

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: XV CONGRESO INTERNACIONAL Y XXXV JORNADAS DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

LUGAR DE CELEBRACIÓN: GRANADA

FECHA: 21,22 Y 23 de marzo de 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: RAZONES DE LA OTREDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL DIÁLOGO INTERCULTURAL. UNA SESIÓN DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD DE GRANADA

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: XV CONGRESO INTERNACIONAL Y XXXV JORNADAS DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

LUGAR DE CELEBRACIÓN: GRANADA

FECHA: 21,22 Y 23 de marzo de 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO HERRAMIENTA PARA EL RECONOCIMIENTO Y FOMENTO D ELAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA

ENTIDAD ORGANIZADORA: INNOVAGOGÍA

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: IV CONGRESO VIRTUAL INTERNACIONAL SOBRE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y PRAXIS EDUCATIVA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

FECHA: 20, 21 Y 22 de marzo de 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: EDUCAR EN LA DIVERSIDAD Y EL CUIDADO. LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA UNIVERSIDAD

ENTIDAD ORGANIZADORA: INNOVAGOGÍA

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: IV CONGRESO VIRTUAL INTERNACIONAL SOBRE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y PRAXIS EDUCATIVA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

FECHA: 20, 21 Y 22 de marzo de 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: EL DIARIO DE CLASE COMO INSTRUMENTO INNOVADOR DE EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

ENTIDAD ORGANIZADORA: REDINE, Red de Investigación e Innovación Educativa

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: II CONGRESO VIRTUAL INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, INNOVACIÓN Y TIC

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

FECHA: 12, 13 Y 14 de diciembre de 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO RED ABIERTA: RELACIONES ENTRE INCLUSIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

ENTIDAD ORGANIZADORA: REDINE, Red de Investigación e Innovación Educativa

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: II CONGRESO VIRTUAL INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, INNOVACIÓN Y TIC

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

FECHA: 12, 13 Y 14 de diciembre de 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURALIDAD: A FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD DE MURCIA

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: CITE. XIV CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LA DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN. LA EDUCACIÓN ANTE LOS RETOS DE LA NUEVA CIUDADANÍA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

LUGAR DE CELEBRACIÓN: MURCIA

FECHA: 21-23 de noviembre de 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: “FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y HUMANISMO PRAGMATISTA: LA RAZÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL”

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: II CONGRESO INTERNACIONAL DE LA RED ESPAÑOLA DE FILOSOFÍA. LAS FRONTERAS DE LA HUMANIDAD

LUGAR DE CELEBRACIÓN: FACULTAD DE FILOSOFÍA, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

FECHA: 12,13, 14 Y 15 DE SEPTIEMBRE DE 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: “LA FLIPPED CLASSROOM COMO ESPACIO INNOVADOR DE ENSEÑANZA”

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD DE SEVILLA

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: I CONGRESO INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN Y TENDENCIAS EDUCATIVAS (INNTED 2017)

LUGAR DE CELEBRACIÓN: FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FECHA: 5,6 Y 7 DE JULIO DE 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: “EL QUIJOTE COMO DECLARACIÓN PRAGMATISTA. VERDADES LITERARIAS Y FICCIONES LITERALES”

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA Y CENTRO INTERNACIONAL “LUGAR DE LA MANCHA” DE ESTUDIOS SOBRE EL QUIJOTE (CILMEQ)

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: II CONGRESO INTERNACIONAL AMÉRICA-EUROPA, EUROPA-AMÉRICA. LOS VALORES DEL QUIJOTE

LUGAR DE CELEBRACIÓN: VILLANUEVA DE LOS INFANTES

FECHA: 28 DE JUNIO-3 DE JULIO DE 2017

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: HACIA UNA FILOSOFÍA PARA NIÑOS INCLUSIVA: INNOVACIÓN EDUCATIVA Y VALORES

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD DE VALENCIA

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: II CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INNOVACIÓN EDUCATIVA

LUGAR DE CELEBRACIÓN: FACULTAD DE FILOSOFÍA, UNIVERSIDAD DE VALENCIA

FECHA: 19, 20 Y 21 DE OCTUBRE DE 2016

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y ESCUELA INCLUSIVA: LA CRÍTICA COMO HORIZONTE DE CULTURA DE PAZ

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO NACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: I JORNADAS SOBRE CULTURA DE PAZ, CONFLICTOS, EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

ÁMBITO (Nacional/internacional): NACIONAL

LUGAR DE CELEBRACIÓN: FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FECHA: 1 Y 2 DE JUNIO DE 2016

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: LA HERMENÉUTICA EN LA CULTURA DE PAZ. TFM CUALITATIVO Y ESTUDIO DE CASO

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO NACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: I JORNADAS SOBRE CULTURA DE PAZ, CONFLICTOS, EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

ÁMBITO (Nacional/internacional): NACIONAL

LUGAR DE CELEBRACIÓN: FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FECHA: 1 Y 2 DE JUNIO DE 2016

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: HERMENÉUTICA Y QUIJOTISMO: LA RAZÓN NOVELADA

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: CONGRESO UNIVERSITARIO INTERNACIONAL SOBRE LA COMUNICACIÓN EN LA PROFESIÓN

Y EN LA UNIVERSIDAD DE HOY: CONTENIDOS, INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y DOCENCIA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

LUGAR DE CELEBRACIÓN: MADRID- CARACAS

FECHA: 26/10/2016 Y 27/10/2016

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

TIPO DE PARTICIPACIÓN: COMUNICACIÓN EN CONGRESO INTERNACIONAL

TÍTULO DEL CONGRESO: CONGRESO UNIVERSITARIO INTERNACIONAL SOBRE LA COMUNICACIÓN EN LA PROFESIÓN

Y EN LA UNIVERSIDAD DE HOY: CONTENIDOS, INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y DOCENCIA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

LUGAR DE CELEBRACIÓN: MADRID- CARACAS

FECHA: 21/10/2015 Y 22/10/2015

AUTOR/ES: SARA MARISCAL VEGA

TÍTULO: HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y NUEVA RETÓRICA. DE LO CLARO A LO DISTINTO

TIPO DE PARTICIPACIÓN: PONENCIA INVITADA

TÍTULO DEL CONGRESO: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE HERMENÉUTICA ANALÓGICA

ÁMBITO (Nacional/internacional): INTERNACIONAL

LUGAR DE CELEBRACIÓN: VALLADOLID

FECHA: 21/09/2015 Y 22/09/2015

CONFERENCIAS, SEMINARIOS, OTROS TIPOS DE REUNIONES DE RELEVANCIA CIENTÍFICA

TIPO DE ACTIVIDAD: PONENCIA INVITADA EN MÁSTER

TÍTULO: LA PERSPECTIVA DE LA FILOSOFÍA DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

TIPO DE ACTIVIDAD: DOCENTE EXTERNA INVITADA EN MÁSTER (UNIVERSIDAD DE CÁDIZ)

TIPO DE ACTIVIDAD: PONENCIA INVITADA DENTRO DE SEMINARIO “PENSAMIENTO EN CURSO”

TÍTULO: BASES ANALÓGICAS DE LA HERMENÉUTICA: RETÓRICA Y PRAGMATISMO

ENTIDAD ORGANIZADORA: UNIVERSIDAD DE SEVILLA

ESTANCIAS EN CENTROS EXTRANJEROS

TÍTULO DEL PROYECTO: HERMENÉUTICA Y GIRO TRASCULTURAL

CENTRO: IRCA, Università di Roma Tor Vergata

LOCALIDAD: ROMA

PAÍS: ITALIA

DURACIÓN: 3 MESES

FECHA INICIO: 04/07/2016

FECHA FIN: 05/10/2016

AYUDA O FINANCIACIÓN SEÑALAR EL ORGANISMO Y ENTIDAD

AYUDAS DE ESTANCIAS BREVES EN ESPAÑA Y EN EL EXTRANJERO PARA BECARIOS/CONTRATADOS DEL PLAN PROPIO DE INVESTIGACIÓN DE LA

UNIVERSIDAD DE SEVILLA Y FUNDACIÓN CÁMARA V PLAN PROPIO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

EXPERIENCIA DOCENTE

LAS ASIGNATURAS DE LOS CURSOS 2014/2015 HASTA EL 2017/2018 HAN SIDO IMPARTIDAS DENTRO DEL POD DEL DEPARTAMENTO DE “METAFÍSICA Y CORRIENTES ACTUALES DE LA FILOSOFÍA, ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA” DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

LAS ASIGNATURAS DEL CURSO 2018/2019 HAN SIDO IMPARTIDAS DENTRO DEL POD DEL DEPARTAMENTO DE “HISTORIA, GEOGRAFÍA Y FILOSOFÍA” DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

CURSO 2014/ 15:

- 15 HORAS (1,5 K.) EN LA ASIGNATURA "FILOSOFÍA DE LA HISTORIA". 4º CURSO DE GRADO EN FILOSOFÍA. FACULTAD DE FILOSOFÍA, UNIVERSIDAD DE SEVILLA

CURSO 2015/16:

- 15 HORAS (1,5 K.) EN LA ASIGNATURA "FILOSOFÍA ACTUAL, TECNOCENCIA Y SOCIEDAD". 4º CURSO DE GRADO EN FILOSOFÍA

- 15 HORAS (1,5 K.) EN LA ASIGNATURA "MODELOS DE LA RAZÓN EN LA CULTURA MODERNA". 1º CURSO MÁSTER EN FILOSOFÍA Y CULTURA MODERNA

CURSO 2016/17:

- 6 HORAS (0,6 K.) EN LA ASIGNATURA "FILOSOFÍA PARA NIÑOS. APRENDER A SER" 3º CURSO DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

- 6 HORAS (0,6) EN LA ASIGNATURA "TEORÍAS DEL DIÁLOGO". 2º CURSO DE GRADO EN ESTUDIOS DE ASIA ORIENTAL.

- 15 HORAS (1,5 K.) EN LA ASIGNATURA "FILOSOFÍA ACTUAL, TECNOCENCIA Y SOCIEDAD". 4º CURSO DE GRADO EN FILOSOFÍA

- 18 HORAS (1,8 K.) EN LA ASIGNATURA "MODELOS DE LA RAZÓN EN LA CULTURA MODERNA". 1º CURSO MÁSTER EN FILOSOFÍA Y CULTURA MODERNA

-10 HORAS (1 K.) EN CONCEPTO DE DIRECCIÓN DE TFG

CURSO 2017/18:

- 4 HORAS (0,4 K.) EN LA ASIGNATURA "PROCESOS SOCIALES BÁSICOS". 1º CURSO DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL (FACULTAD DE EDUCACIÓN) DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

- 4 HORAS (0,4 K.) EN LA ASIGNATURA "FILOSOFÍA PARA NIÑOS. APRENDER A SER". 3º CURSO DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL (FACULTAD DE EDUCACIÓN) DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

- 15 HORAS (1,5 K.) EN LA ASIGNATURA "FILOSOFÍA ACTUAL, TECNOCENCIA Y SOCIEDAD". 4º CURSO DE GRADO EN FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

- 21,5 HORAS (2,15 K.) EN LA ASIGNATURA "MODELOS DE LA RAZÓN EN LA CULTURA MODERNA". 1º CURSO MÁSTER EN FILOSOFÍA Y CULTURA MODERNA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

-10 HORAS (1 K.) EN CONCEPTO DE DIRECCIÓN DE TFG EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

CURSO 2018/19:

- 60 HORAS (6 K.) EN LA ASIGNATURA “HISTORIA DE LA FILOSOFÍA I”. 1er. CURSO DEL GRADO DE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

- 60 HORAS (6 K.) EN LA ASIGNATURA “CUESTIONES FILOSÓFICAS DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA”. 4º CURSO DEL GRADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

- 60 HORAS (6 K.) EN LA ASIGNATURA “INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA”. 1er. CURSO DEL GRADO EN HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

TOTAL: 274 HORAS (27,4 K.)

PRÁCTICAS PROFESIONALES

DENOMINACIÓN PUESTO DE TRABAJO: SECRETARIO EDITORIAL DE REVISTA AGUMENTOS DE RAZÓN TÉCNICA

CENTRO: UNIVERSIDAD DE SEVILLA

DURACIÓN: Desde DICIEMBRE 2014 Hasta ACTUALIDAD

DENOMINACIÓN PUESTO DE TRABAJO: MIEMBRO DEL CONSEJO DE REDACCIÓN DE REVISTA UBUNTU

CENTRO: ASOCIACIÓN UBUNTU

DURACIÓN: Desde DICIEMBRE 2015 Hasta ACTUALIDAD

OTROS MÉRITOS O ACLARACIONES QUE SE DESEE HACER CONSTAR

PREMIO EXTRAORDINARIO DE MÁSTER CURSO 2014-2015

COMPONENTE GRUPO DE INVESTIGACIÓN HUM-326

DIRECCIÓN DE TFGs:

CURSO 2016/2017 DIRECCIÓN DE TFG DE Dña. ESTHER ENCINA MARTÍNEZ

CURSO 2017/2018 DIRECCIÓN DE TFG DE Dña. CARMEN BETANCOURT
SALAMANCA Y VIRGINIA PÉREZ LARA

COMPONENTE DE TRIBUNAL DE TFMs:

SANCHEZ AREVALO, PABLO. Análisis y propuesta de mejora de la experimentación curricular diseñada y aplicada durante las prácticas docentes. 03/07/2017

REY LOBATO, DANIEL Trabajo fin de máster Análisis Crítico. 03/07/2017

GARCÍA CEBALLOS, BALDOMERO. Concepto de modernidad en Ortega. 19/09/2017

GALLERO SALAS, CARMEN. La vertiente positiva y la vertiente negativa en Nietzsche. Un acercamiento al aprendizaje significativo. 19/09/2017

SILVA GARCÍA, JULIO. La diversidad y la transversalidad como ejes fundamentales para la innovación y mejora en la enseñanza de la Filosofía. Claves de interpretación para un análisis de realidades escolares. 19/09/2017

PINTO BALLESTEROS, CRISTINA. 19/09/2017

EVALUADORA EN “PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN INTERNOS DE LA IBERO 2017” DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DE CIUDAD DE MÉXICO

COMPONENTE DE COMISIÓN PERMANENTE DEL DEPARTAMENTO DE MAETAFÍSICA Y CORRIENTES ACTUALES DE LA FILOSOFÍA, ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

ASISTENTE HONORARIA DEL DEPARTAMENTO DE METAFÍSICA Y CORRIENTES ACTUALES DE LA FILOSOFÍA, ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA PARA EL CURSO 2014-2015

ALUMNA INTERNA DEL DEPARTAMENTO DE METAFÍSICA Y CORRIENTES ACTUALES DE LA FILOSOFÍA, ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA DURANTE LOS CURSOS 2009-2010, 2011-2012 Y 2012-2013

IMPARTICIÓN (6 HORAS) DEL SEMINARIO FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y DEMOCRACIA EN EL SEMINARIO I DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA US (MAYO DE 2019)

IMPARTICIÓN (6 HORAS) DEL SEMINARIO LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS COMO HERRAMIENTA INNOVADORA EN EL SEMINARIO I DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA US (MAYO DE 2019)

IMPARTICIÓN (6 HORAS) DEL SEMINARIO LAS RAZONES DEL OTRO Y LAS OTRAS RAZONES. FILOSOFÍA Y MULTICULTURALISMO EN EL SEMINARIO I DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA US (MAYO DE 2019)

IMPARTICIÓN (6 HORAS) DEL SEMINARIO IMPLICACIONES ÉTICAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE. LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y EL PENSAMIENTO AUTÓNOMO EN EL SEMINARIO I DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA US (FEBRERO DE 2019)

IMPARTICIÓN (6 HORAS) DEL SEMINARIO CUIDADO Y HOSPITALIDAD. EL PENSAMIENTO INCLUSIVO EN LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN EL SEMINARIO I DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA US (NOVIEMBRE DE 2018)

IMPARTICIÓN (6 HORAS) DEL SEMINARIO FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y CULTURA DE PAZ. RELACIONES ENTRE PLURALISMO E INCLUSIÓN EN EL SEMINARIO I DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA US (ENERO DE 2018)

5. Publicaciones del compendio

Las exigencias del mundo actual suponen un esfuerzo investigador renovado a todos los miembros de la Academia, lo que hizo, por ejemplo, que surgiera el EEES como inicial respuesta de choque ante las nuevas necesidades docentes y de contenidos curriculares. Campos cada vez más interdisciplinares y saberes más estrechamente interrelacionados obligan a una constante actualización de fórmulas y epistemologías, derivadas éstas de las investigaciones punteras en las áreas de la comunicación, la didáctica y las artes y humanidades. La presente serie, *Ediciones Universitarias*, dentro de la prestigiosa colección *Biblioteca Universitaria de Editorial Tecnos* (BUET) persigue reunir bajo su sello el más amplio conjunto de autores internacionales que abarquen, con sus trabajos, todos los campos de la actual innovación científica global.

A fin de certificar plenamente la calidad científica exigible a todas las producciones de la Academia, se ha implantado, rigurosamente, el habitual proceso garante, basado en la revisión o arbitraje por pares ciegos (*peer review*) para estos capítulos, sin renunciar a la tradición universitaria previa a éste, que obliga al opositor de lo publicado, a soportar el peso de la prueba. Gracias a esta doble garantía de evaluación, *a priori* y *a posteriori*, la calidad de los textos de esta colección queda doblemente demostrada, ambición obligada ya que está conformada por un conjunto de trabajos que, a fecha de su publicación, conforma la vanguardia de las investigaciones de estos académicos nacionales e internacionales.

El texto que aquí se presenta está auspiciado por el *Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas* (Fórum XXI), la *Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana* (SEECI), la Asociación cultural *Historia de los Sistemas Informativos* y el *Grupo Complutense* (nº 931.791) de Investigación en Comunicación *Concilium*.

Carlos del Valle y Manuel Linares (Coordinadores)
LAS EXPRESIONES CULTURALES ANALIZADAS DESDE LA UNIVERSIDAD

Carlos del Valle
Manuel Linares
(Coordinadores)



LAS EXPRESIONES
CULTURALES
ANALIZADAS DESDE
LA UNIVERSIDAD

EDICIONES UNIVERSITARIAS

ISBN 978-84-309-7391-0



9 788430 973910



1287042
www.tecnos.es



CARLOS DEL VALLE ROJAS
MANUEL PAULINO LINARES HERRERA
(Coordinadores)

LAS EXPRESIONES CULTURALES ANALIZADAS DESDE LA UNIVERSIDAD

Colección:
EDICIONES UNIVERSITARIAS



Diseño de cubierta:
J. M. Domínguez y J. Sánchez Cuenca

1.ª edición, 2018



Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

© FORUM XXI, 2017
© EDITORIAL TECNOS (GRUPO ANAYA, S.A.), 2018
Juan Ignacio Luca de Tena, 15 - 28027 Madrid
ISBN: 978-84-309-7391-0
Depósito Legal: M-629-2018

Printed in Spain

CONSEJO EDITORIAL

OLAIA ABADÍA GARCÍA DE VICUÑA
Universidad Isabel I de Castilla (España)

AYSEN AKYUZ
Universidad de Estambul (Turquía)

LEYDA ALVIÁREZ
Universidad del Zulia (Venezuela)

FLOR ÁVILA HERNÁNDEZ
Universidad del Zulia (Venezuela)

ALEXANDER BEREZHNOV
Universidad Lomonosov de Moscú (Rusia)

JESÚS BERMEJO BERROS
Universidad de Valladolid (España)

ANTONIO BOSCÁN LEAL
Universidad del Zulia (Venezuela)

MARCO BOSCHELE
Universidad de Estambul (Turquía)

MARITZA M. BUENDÍA
Universidad de Zacatecas (México)

VÍCTOR CAZURRO BARAHONA
Universidad Isabel I de Castilla (España)

FRANCISCO BENJAMÍN COBO QUESADA
Universidad Carlos III (España)

DANIEL FELIPE CORTÉS PEREIRA E SÁ
IPAM (Portugal)

FRANCISCO DOMÍNGUEZ MATITO
Universidad de La Rioja (España)

LEONARDO FERNÁNDEZ
Universidad del Zulia (Venezuela)

JOSÉ LUIS GÓMEZ URDÁÑEZ
Catedrático Universidad de La Rioja (España)

ANDREW M. GORDON
Universidad de Florida (EEUU)

ANATILDE IDOYAGA MOLINA
Centro Argentino de Etnología Americana (CAEA)-Conicet (Argentina)

PETER KRÄMER
Universidad de East Anglia (Gran Bretaña)

FRANCISCO JAVIER MARTÍN
Universidad Estatal de California San Marcos (EEUU)

GONZALO LIZARDO MÉNDEZ
Universidad de Zacatecas (México)

VINICIUS MEDINA KERN.
Universidad Federal de Santa Catalina (Brasil)

ADÁN OBERTO BLANCO
Universidad del Zulia (Venezuela)

FAUSTINO PAULO
Universidad de Oporto (Portugal)

ROSA RIVEIRO CONDE
IPAM (Portugal)

NURIA RODRÍGUEZ DE MARTÍNEZ
Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)

YANIRIS RODRÍGUEZ SÁNCHEZ
Instituto de Información Científica y Tecnológica en La Habana (Cuba)

LUIS ROMERO NECES
Universidad del Zulia (Venezuela)

MARÍA MERCEDES SAIZAR
Centro Argentino de Etnología Americana (CAEA)-Conicet (Argentina)

ADOLFO SÁNCHEZ BURÓN
Universidad Isabel I de Castilla (España)

BENOÎT SANTINI
Université du Littoral-Côte d' Opale (Francia)

JAVIER RAMÓN SANTOVENIA DÍAZ
Universidad de La Habana (Cuba)

NAJMEH SHOBERYRI
Universidad de Teherán (Irán)

DARCI LIANE STROTHER
Universidad Estatal de California San Marcos (EEUU)

JUAN TOMÁS FRUTOS
Universidad de Murcia (España)

JESÚS TORRECILLA
Universidad de California en Los Ángeles (EEUU)

NURHAN TOSUN
Universidad de Estambul (Turquía)

JACQUELIN VILCHEZ FARÍA
Universidad del Zulia (Venezuela)

OTTO F. VON FEIGENBLATT
Universidad de Millenia Atlantic en Doral, Florida (EEUU)

LYUDMYLA YEZERSKA
Universidad de Piura (Perú)

ÍNDICE

PREFACIO, por <i>David Caldevilla Domínguez</i>	Pág. 13
PRÓLOGO, por <i>Carlos del Valle Rojas</i> y <i>Manuel Paulino Linares Herrera</i>	15
1. ETNOGRAFIANDO LAS DINÁMICAS SOCIALES QUE GENERA LA GALLERA «LA SAMBA» DEL BARRIO DIVINO NIÑO DE SANTA MARTA, por <i>Álvaro Acevedo Acevedo</i> y <i>Nayrobis Valderrama Lopesierra</i>	17
2. <i>EL PRÍNCIPE QUE BOSTEZABA</i> : LA RENOVACIÓN DE LOS ARQUETIPOS EN LOS CUENTOS LITERARIOS DE ANA MARÍA MACHADO, por <i>Isabel Aparicio García</i>	31
3. LA PRESENCIA Y SIGNIFICADO DEL HILO EN LA MITOLOGÍA Y EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO, por <i>María del Carmen Bellido Márquez</i>	45
4. EL FIN DE UNA CULTURA: EDUCACIÓN Y BARBARIE EN <i>CARTA DE TESA</i> , por <i>José Bernardo San Juan</i>	53
5. MONCHO BORRAJO, HUMORISTA GRÁFICO. UN ACERCAMIENTO A LAS VIÑETAS DE HUMOR DEL CÓMICO GALLEGO, por <i>Félix Caballero Wangüemert</i>	61
6. CONTENIDO Y ACCESIBILIDAD EN WEBS DE EXPERIENCIAS TURÍSTICAS PARA UNA DEMANDA CON NECESIDADES ESPECIALES, por <i>Natalia Daries-Ramón</i> , <i>Alexandra Pal</i> , <i>Eva Martín-Fuentes</i> y <i>Eduard Cristóbal-Fransi</i>	75
7. LA CONFIGURACIÓN DEL MODELO COMPETENCIAL DEL ADULTO MAYOR ANTE LOS RETOS SOCIALES EMERGENTES, por <i>Tamara de la Torre Cruz</i> , <i>M. Isabel Luis Rico</i> , <i>M. Camino Escolar Llamazares</i> , <i>Jonathan Huelmo García</i> y <i>Carmen Palmero Cámara</i>	89
8. LITERATURA FANTÁSTICA Y TRADUCCIÓN: ANÁLISIS Y COMENTARIO DEL PROCESO TRADUCTOR DE <i>LA CAFETIÈRE</i> , CUENTO FANTÁSTICO DE THÉOPHILE GAUTIER, por <i>Antonio José de Vicente-Yagüe Jara</i>	103
9. LA RELIGIÓN COMO UN INSTRUMENTO DE PODER (LA CRÍTICA A LA RELIGIÓN DE LUCRECIO), por <i>Jesús Fernández Muñoz</i>	121

10	LAS EXPRESIONES CULTURALES ANALIZADAS DESDE LA UNIVERSIDAD	
10.	SIGNIFICACIÓN ESPACIAL Y ARQUITECTÓNICA DE LA DISTANCIA, por <i>Eduardo Miguel González Fraile</i>	135
11.	LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA CULTURA, por <i>Cristina Guirao Mirón</i>	143
12.	LAS PORTADAS DE LA REVISTA <i>PC ACTUAL</i> . MÁS DE DOS DÉCADAS DE DISEÑO, por <i>Carlos Jiménez Narros</i>	153
13.	LA UTOPIA NECESARIA: PETER MILLER, ROBERT RISKIN, SACCO Y VANZETTI, por <i>Alberto José Lena Ordóñez</i>	169
14.	LA ACCESIBILIDAD DE LA FOTOGRAFÍA SOBRE PATRIMONIO EN INSTITUCIONES CULTURALES, por <i>M.^a Begoña López-Ávila</i>	179
15.	LA RUPTURA DE LOS LÍMITES: DAVID HOCKNEY, por <i>Juan Antonio Lorca Sánchez</i>	189
16.	IVÁN ZULUETA Y EL CICLO DE MUJERES DE LA EOC, por <i>Pablo Ernesto Manzano Ben</i>	201
17.	LA RAZÓN INSUFICIENTE DE LA FILOSOFÍA. TIEMPO PLURAL Y ESPACIO <i>POIETICO</i> , por <i>Sara Mariscal Vega</i>	213
18.	¿QUÉ HACEN CON JUVENTUDREBELDE.CU? USOS SOCIALES DE SITIOS WEB PERIODÍSTICOS, por <i>Liliam Marrero Santana, Zuamy Campos Padilla y Claudia Alemañy Castilla</i>	225
19.	LAS <i>STARTUP</i> PERIODÍSTICAS ESPAÑOLAS: EL RETO DE EMERGER Y MANTENERSE EN UN ENTORNO VOLÁTIL, por <i>Terese Mendigure, Koldobica Meso y Jesús Pérez Dasilva</i>	233
20.	LA CREACIÓN ARTÍSTICA Y MEDIOS AUDIOVISUALES: DESDE LA SINGULARIDAD HACIA LA DIMENSIÓN COMUNITARIA, por <i>Pedro Ortuño Mengual</i>	245
21.	MANIFESTACIONES DE <i>BRANDING</i> SONORO EN EL ENTORNO DIGITAL, por <i>Teresa Piñeiro Otero</i>	255
22.	LOS PRIMEROS PASOS DEL ITINERARIO DE UN CINÉFILO. <i>SERGE DANÉY (1944-1963)</i> , por <i>Diana Ramahí García</i>	269
23.	PERIODISMO Y LITERATURA EN EL PREGÓN DE SEMANA SANTA EN ANDALUCÍA, por <i>Álvaro Ramos Ruiz</i>	279
24.	ESPACIOS DEL CINE. ESCENARIOS Y OBJETOS PARA LA SIGNIFICACIÓN FÍLMICA, por <i>Fernando Redondo Neira</i>	293
25.	EMOCIONES, HISTORIA DEL ARTE Y CULTURA VISUAL. DE LA EMBLEMÁTICA AL <i>KITSCH</i> Y A LOS EMOTICONOS, por <i>Sonia Ríos Moyano y Reyes Escalera Pérez</i>	305

26. NOTICIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE PRIMERAS LETRAS EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XVII. EL *LIBRO HISTÓRICO Y MORAL* DEL MAESTRO BLAS ANTONIO DE CEBALLOS, por *José Vicente Salido López* y *Pedro V. Salido López* 319
27. LO VIRTUAL DEL SER HUMANO; CONSECUENCIAS PARA LA CREACIÓN Y COMUNICACIÓN, por *Mar Sampetro Mulero* 333
28. MARKETING DE CIUDAD E ISLAM: ANÁLISIS DEL ARTE MUDEJAR DE TERUEL COMO PARADIGMA DE TURISMO *HALAL*, por *Pilar Sánchez González* 343
29. ENTRETENIMIENTOS DE SALÓN DESDE UNA MIRADA ESPAÑOLA: LA INTERPRETACIÓN PIANÍSTICA FEMENINA A TRAVÉS DEL CINE (1959-1975), por *Virginia Sánchez Rodríguez* 357
30. ESPACIOS MUTABLES: ANN VERONICA JANSSENS Y OLAFUR ELIASSON, por *Jesús Segura Cabañero* 369
31. PERFORMATIVIDADES DIGITALES: RAFAEL LOZANO-HEMMER, por *Toni Simó Mulet* 381
32. EL PAPEL DE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO SOCIAL EN EL CURSO DE LA HISTORICIDAD MULTIDISCIPLINAR, por *Luis Felipe Solano Santos* 393
33. EL ANÁLISIS MULTIVARIANTE DE *CLUSTER* APLICADO AL ESTUDIO DE LAS FUENTES INFORMATIVAS EN LA PROHIBICIÓN DE LAS CORRIDAS DE TOROS EN CATALUÑA, por *José David Urchaga Litago*, *Noa María Carballa Rivas* y *Aurora García González* 407
34. NOMADISMO *CYBORG*: ENTRE EL ARTE, LA FILOSOFÍA Y LA COMUNICACIÓN, por *Rita Vega Baeza* y *Mónica Valderrama Santo mé* 425
35. LA MONARQUÍA PARLAMENTARIA EN EL ORDENAMIENTO CONSTITUCIONAL ESPAÑOL: SU LEGITIMIDAD, por *Alejandro Villanueva Turnes* 437
36. VISIBILIZACIÓN DE LOS AMERINDIOS IBEROAMERICANOS A TRAVÉS DE SUS ARTES Y REDES DE COMUNICACIÓN, por *Estelle Ysnel* 447
37. LAS POSIBILIDADES DE LA INTERMEDIALIDAD EN EL CINE: «*CAROL*» (2015), por *María Magdalena Ziegler D.* 459

CARLOS DEL VALLE ROJAS
MANUEL PAULINO LINARES HERRERA
(Coordinadores)

LAS EXPRESIONES CULTURALES ANALIZADAS DESDE LA UNIVERSIDAD

Colección:
EDICIONES UNIVERSITARIAS



Diseño de cubierta:
J. M. Domínguez y J. Sánchez Cuenca

1.ª edición, 2018



Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

© FORUM XXI, 2017
© EDITORIAL TECNOS (GRUPO ANAYA, S.A.), 2018
Juan Ignacio Luca de Tena, 15 - 28027 Madrid
ISBN: 978-84-309-7xxxxx
Depósito Legal: M-xxxxx-2018

Printed in Spain

17. LA RAZÓN INSUFICIENTE DE LA FILOSOFÍA. TIEMPO PLURAL Y ESPACIO *POIETICO*

SARA MARISCAL VEGA
Universidad de Sevilla (España)

I. INTRODUCCIÓN

Elogiar la locura, la imaginación y la sensibilidad ha sido siempre tarea de necios, mientras que el afán por una única y definitiva filosofía, la limitación de lo razonable, la búsqueda del origen bajo unos fundamentos inmutables hecha ciencia ha sido presentada como la verdadera misión del ser humano respetable, esto es, racional. Sólo los necios luchan contra molinos, leen novela y desprecian la belleza de la exactitud científica. Sólo los necios se cuentan entre los artistas, porque, como hemos dicho, sólo los necios tienen valentía de luchar contra gigantes, y el mayor gigante al que se enfrenta la filosofía es la epistemología.

Toda vez que la filosofía olvida su carácter histórico, esto es, de continuo cuestionamiento de su propia razón de ser y condiciones de posibilidad, toda vez que simplemente se ocupa de buscar con la intención de encontrar fundamentos primeros; la filosofía, ahora ya metafísica en su sentido más puro, pierde su condición de necia, es decir, de ignorante. Así, los filósofos, con su atavío de metafísicos, olvidan qué ignoran, o, por mejor decir, olvidan que ignoran, y pasan a reivindicar su condición de científicos, eso es, de expertos. El filósofo, si aludimos a su origen etimológico y a su condición tradicional, ha sido entendido como el amante de la sabiduría. Un amante que busca la sabiduría, pero que no posee un método para hallarla, pues la filosofía es eso que queda, precisamente, mientras se busca y que se pierde cuando se encuentra.

Esta antítesis entre el estudioso del método o experto científico y el amante de las formas, el ingenioso artista está recogida por distintos pensadores y su rastreo será uno de los elementos fundamentales de este trabajo.

De tal manera, Berlin entenderá que existen dos actitudes profundamente divergentes sobre los fines de la vida humana (p. 25), a cuyos representantes definirá, según la forma de entender dichos fines, como erizos o zorras. El zorro de Kundera, por su lado, habla de ironistas y agelastas. Rorty diferenciará, en esta línea también, entre los que abogan por el conocimiento (epistemólogos) y los que lo hacen por la esperanza, por el futuro (hermeneutas). El autor colombiano Julián Serna nos habla sobre la necesidad del mundo trágico frente al hombre

sin futuro. Marquard, ya ubicado en el estudio de la razón, nos presenta la razón inclusiva como alternativa a la razón tradicional, exclusiva, que acota la realidad para escrutarla. Si seguimos en la visión hermenéutica, leemos en Gadamer la diferencia entre metódico y extrametódico o la clásica distinción entre explicar y comprender. En esta línea, Perelman reivindica que el discurso humano siempre debe ser dirigido a un auditorio particular, siendo el auditorio universal la gran utopía de la filosofía, por haber olvidado el carácter particular del hombre. Asimismo, habla de filosofías primeras y filosofías regresivas, y distingue, al modo gadameriano, entre persuadir y convencer.

La perspectiva que se pretende mostrar finalmente con ello se enmarca en la estela de Borges, que niega la existencia de un solo tiempo, en el que se eslabonan todos los hechos (1976: 365-366). Con Borges, Berlin, Marquard, Rorty, Ortega, Kundera y Vattimo vamos a negar la historia como gran meta-relato, como relato de sentido, pues, podríamos decir con Marín-Casanova, todo hecho con sentido es consentido. Dicho así, todo hecho derivado de la conciencia humana supone responsabilidad y, por tanto, esperanza. No es ya tiempo absoluto donde cada hecho tiene su lugar, pues no hay un lugar, sino múltiples, no hay un destino, sino futuro, no hay tiempo vegetativo, sino tiempo con opciones (Serna, 2005: 15). Y como en nuestro tiempo no hay tiempo sin espacio, la categoría de espacio deja de ser entendida como condición de posibilidad para la pre-configuración de la realidad, como anterior a la materia y el movimiento, y pasa a defenderse que son los cuerpos los que constituyen el espacio mismo. Del abandono del gran relato, y con ello de la creencia en un solo modo de decir, nace la pluralidad de lenguajes y la mirada se hace múltiple. La realidad deja de ser homogénea y esto se refleja en todos los ámbitos del saber, desde el arte a la ciencia: las Vanguardias abandonan la perspectiva y nacen las facetas como expresión de la estética del fragmento, y la mecánica cuántica entiende que el movimiento y la energía se propagan en saltos cuantificados, asumiendo la discontinuidad del espacio.

La filosofía, dotada a lo largo de su historia tradicional de un comienzo absoluto (Descartes) y un fin absoluto (Hegel) (Serna, 2005: 29), una vez superado el tiempo del Tiempo y el Espacio, de la Verdad y el Método, una vez instaurada en el momento del espacio-tiempo, de las verdades, de las razones, no tiene fin, ni historia, porque lo que no hay ya es Historia, el lugar de la Filosofía, el lugar de cada cosa. Porque cada cosa no tiene un lugar, las cosas simplemente tienen lugar, porque el ser humano no es ya cosa ninguna sino acontecer histórico. Toda vez que la Historia no es sino historia, toda vez que la mayúscula deja de ser capital para dar paso a la minúscula, que pluraliza la realidad, el hombre deja de creer en el progreso para crear el futuro. De este modo, la Filosofía también ve caer su versal porque abandona la pretensión de unidad, la filosofía no puede ya definirse, porque definir supone fijar y la filosofía no es ya, precisamente, Una, sino múltiple. Es la muerte de la Filosofía porque lo que hay ahora son filosofías. La filosofía ha pasado, por tanto, de su carácter centripeto (que se acerca al centro) a su visión centrífuga (que se aleja del centro).

Dice Kundera que «la novela no examina la realidad, sino la existencia» (Kundera, 1987: 53). Ahí estriba específicamente la distinción entre las filo-

sofías que vamos a ver, en las filosofías que examinan la realidad y las que se preocupan de/por la existencia. «Y la existencia no es lo que ya ha ocurrido, la existencia es el campo de posibilidades humanas» (Kundera, 1987: 54). La existencia no se refiere a lo que hay o a lo que debe ser, sino a lo que puede ser, a lo que podría ser, a lo que pudo ser. Añade Kundera que existir es ser-en-el-mundo, que hay que comprender como posibilidades tanto al personaje como su mundo. El novelista es un explorador de la existencia. (Kundera, 1987: 55). La poesía de la existencia está en la digresión, está en lo incalculable, al otro lado de la causalidad, existe sine *ratione*, al otro lado de la frase de Leibniz (Kundera, 1987: 176). La filosofía *poiética* se dirige, precisamente, hacia la razón insuficiente¹, investiga allí donde no hay razón suficiente, donde no basta con la explicación, donde falta la comprensión, donde sobra la causalidad e irrumpe la casualidad. El filósofo como explorador de la existencia no sigue el principio de razón suficiente porque lo que no le es suficiente es, precisamente, la razón. Ni suficiente ni necesaria (natural), en tanto que no considera el fundamento más allá de su carácter *fundado*.

II. EL EPISTEMÓLOGO Y EL HERMENEUTA

Con esto volvemos al enojoso problema del «idealismo» y a la idea de que la búsqueda de un algoritmo va unida a un enfoque «realista» de la ciencia, mientras que el dejarse llevar por el método meramente hermenéutico del historiador es pasarse al idealismo. Siempre que se sugiere que se mitiguen las distinciones entre teoría y práctica, hecho y valor, método y conversación, se sospecha que hay un intento de hacer al mundo «maleable a la voluntad humana». Esto provoca, a su vez, la afirmación positivista de que debemos hacer una distinción clara entre lo «no-cognitivo» y lo «cognitivo» o bien «reducir» lo primero a lo segundo. La tercera posibilidad-reducir lo segundo a lo primero parece que «espiritualiza» la naturaleza al hacerla igual a la historia o la literatura, es decir, algo que los hombres han hecho y no algo que se encuentran (Rorty, 1989: 310).

Es lo que ocurre, también en nuestros días, con las Humanidades y las Ciencias, quedando a veces reducidas las primeras a las segundas. Y, en el caso de la Filosofía, con la Epistemología, quedando, en este caso, la Filosofía reducida a mera búsqueda de principios primeros, de fundamentos o Verdades absolutas. Rorty afirma que el deseo de una teoría del conocimiento es un deseo de constricción, un deseo de encontrar fundamentos a los que poder agarrarse, convirtiéndose entonces en «primaria» no en el sentido de «la más alta», sino en el sentido de «subyacente» (Rorty, 1989: 128).

La hermenéutica en su versión menos epistemológica no cree en el descubrimiento de la verdad común subyacente, sino que defiende la idea de una verdad que se construye, se hace a través del propio discurso. De ahí que el hermeneuta,

¹ Dice Blumenberg que «la tesis capital de toda retórica es el principio de razón insuficiente (*principium rationis insufficientis*)» (Blumenberg, 1996: 124-125).

o el orador, como lo llamará Perelman, no pueda convencer, sino persuadir. «De ahí que llamemos persuasiva a la argumentación que sólo pretende servir para un auditorio particular, y convincente a la que se pretende obtener la adhesión de todo ente de razón» (Perelman, 1989: 67).

Apostar por la filosofía epistemológica es apostar por el carácter apriorístico de la verdad, por la *mathesis universalis*, donde el *diálogo* como herramienta no tiene ningún sentido. Si la verdad se dice de una sola manera, si sólo se admite la certeza, desechando lo posible (verosímil), entonces, sólo quedará descubrirla (la verdad, la naturaleza humana, también lo bueno y lo malo) y socializarla. Es lo que el autor colombiano Julián Serna denominaría un hombre sin tragedia, sin futuro (Serna, 2002: 18). Es desechar la visión caleidoscópica del hombre y aceptar sólo su versión racionalista. La perspectiva epistemológica puede apostar por la convicción porque aún cree en el enfoque maniqueísta de la realidad que aporta la ciencia, donde verdad y opinión, realidad y ficción, fondo y apariencia, esencia y existencia, lógica y retórica o pensamiento y lenguaje quedan absolutamente contrapuestos.

Bajo las ideas de la conciencia epistemológica subyace la creencia en que existe un «armazón neutro y permanente cuya estructura puede mostrar la filosofía» y que los «objetivos que van a ser confrontados por la mente, o las reglas que constriñen la investigación, son comunes a todo discurso» (Rorty, 1989: 288). Si la epistemología apuesta, por tanto, por el discurso único, por un auditorio universal necesario, la filosofía que ha roto con los Universales, la Nueva Retórica, como la denomina Perelman, lo hará por el discurso particular, por la adaptación al auditorio como regla de oro para la construcción de esas reglas comunes, que no serán otras que las consensuadas por los propios componentes adscritos al universo de discurso. Con todo, Rorty añadirá que, precisamente, «ser racional es estar dispuesto a abstenerse de la epistemología [...] estar dispuestos a adquirir la jerga del interlocutor en vez de traducirla a la suya propia» (1989: 290). Pasar de locutor a interlocutor supone aceptar la relevancia del diálogo y la argumentación para interpretar la realidad.

Sin embargo, negar que haya fundamentos que sirvan como base común para juzgar las pretensiones de conocimiento, puede poner en peligro la idea de filósofo como guardián de la racionalidad (Rorty, 1989: 289). Pero, ¿acaso debe ser el filósofo el guardián de la racionalidad? Si ésta fuese tan inequívoca, tan matemáticamente infalible, no necesitaría de guardián, desde luego no de filósofos, si acaso de científicos que se dedicasen a distribuir las reglas. Si, por el contrario, la razón no es tan clara y distinta, deberíamos descartar la posibilidad de presentarla como valiosa por su fondo inmutable y pasar a reivindicar su forma histórica, esto es, humana.

La hermenéutica no toma el conocimiento como representación exacta de la realidad, el lenguaje no contiene ya la verdad, sino que depende de la interpretación propia de que se dote al discurso. Por tanto, esto comporta quedar abierto a la posibilidad de múltiples maneras de hablar sobre la misma realidad, o, lo que es lo mismo, que la verdad se dice de muchas maneras.

En esta línea defenderá Gadamer que «el ser que puede ser entendido es lenguaje», que el mundo sólo se nos da lenguaje mediante, de modo que sin lenguaje

no podemos entender el mundo, sin que, por tanto, haya primacía de uno sobre otro. Para Gadamer la interpretación no es mera imitación de un modelo, es recreación, pero no copia del «original», es figura de lo ya creado, representación personal del sentido que se encuentra en el texto.

Para el epistemólogo los participantes de la conversación están unidos bajo una *universitas*, es decir, en un grupo con intereses mutuos y con un fin común, mientras que para el hermeneuta los participantes quedan unidos en una *societas*, esto es, son personas cuyos caminos han quedado unidos por la urbanidad más que por un objetivo o terreno común (Rorty, 1989: 290). Podemos decir entonces que, si para la epistemología lo esencial es que todos los seres humanos compartimos una naturaleza, es decir, que existe una raíz universal, para la hermenéutica lo que nos hace realmente humanos es, precisamente, el carácter convencional de esa naturaleza, o, mejor dicho, nuestra *urbanidad* (nuestra cultura y no nuestra biología), pues el *logos* de la vida humana es, justamente, la cultura.

Para el hermeneuta es antes la práctica, esto es, el hermeneuta conoce los elementos antes de estudiarlos, incluso admite los prejuicios (Gadamer, más bien los sitúa como horizonte de comprensión), mientras que el epistemólogo conoce a través de una «reconstrucción racional» de los elementos que quiere estudiar. El hermeneuta comprende y el epistemólogo explica.

Aquí desearíamos rescatar una antigua tesis aristotélica y medieval: la comprensión es superior a la explicación. La comprensión es propia del intelecto, mientras que la explicación lo es de la razón. El trabajo del conocimiento comienza con la intelección, que aporta los principios, las premisas, los puntos de partida; sigue con la razón, que extrae conclusiones a partir de ellos, es decir, elabora discursos y culmina otra vez en la intelección, pero ahora con la captación de una conclusión, síntesis o resultado mejor, en el sentido de más elaborado (Beuchot, 2005: 58).

En hermenéutica «llegar a entender se parece más a tener conocimiento de una persona que a seguir una demostración» (Rorty, 1989: 291). Y esta idea del conocimiento que tiene la hermenéutica se traslada al mundo, a la cultura, por lo que se entiende la «cultura como una conversación más que como una estructura levantada sobre unos fundamentos», sería, por tanto, cuestión de *phrónesis*² más que de episteme (Rorty, 1989: 291), más de conciencia que de ciencia. Y aquí surge, de nuevo, como comentábamos al principio, la división del saber, es la división de la cultura. La epistemología se ocuparía de la parte «cognitiva e importante y la hermenéutica de todo lo demás» (Rorty, 1989: 291). Todo lo demás es lo referente a la conciencia, a lo subjetivo, olvidando que, por definición, todo conocimiento es de suyo subjetivo. Y, por supuesto, si la hermenéutica se dedica a la parte «no cognitiva» de la materia, no podrá ser considerada propiamente conocimiento. Kuhn defenderá que no hay conmensurabilidad entre grupos de científicos que tienen paradigmas diferentes de una explicación acertada o que no comparten la misma matriz disciplinar, así nace la filosofía de la ciencia

² *Phroneo* significa, precisamente, comprender.

como suministradora de un algoritmo para la elección de teorías (Rorty, 1989: 294). Pero la hermenéutica no necesita un nuevo paradigma epistemológico, «la hermenéutica es, más bien, lo que nos queda cuando dejamos de ser epistemológicos» (Rorty, 1989: 296). Dando un paso más allá, podemos intentar superar la dicotomía entre racional e irracional, objetivo-subjetivo, hechos-valores. Rorty hace alusión a la «capacidad de pensar sobre la ciencia de tal manera que el que sea una empresa basada en el valor no nos ocasione ninguna sorpresa» (Rorty, 1989: 310). Es el propio Ortega quien dirá, precisamente, que la vida del hombre es un *faciendum* y no un *factum*, un gerundio y no un participio (Ortega, 1971: 42), esto es, que la naturaleza se hace y no se encuentra, o, por decirlo de nuevo como antes, que el *logos* de la vida humana es la cultura. Si partimos, por contra, de visiones tradicionales de «espíritu y naturaleza», donde la naturaleza es todo aquello familiar y dócil y el espíritu es aquello extraño e incontrolable, podemos suponer que «la hermenéutica describe nuestra investigación del espíritu, mientras que la epistemología es una descripción de nuestra investigación de la naturaleza» (Rorty, 1989: 319).

En síntesis, «la hermenéutica no es otra forma de conocer la comprensión en oposición a la explicación (predictiva). Es mejor considerarla como otra forma de arreglárselas» (Rorty, 1989: 322). No es otro modo de acceder a la Verdad, sino una actitud que pone en cuestión, precisamente, que deba existir un paradigma, que exista una Verdad. No se trata de cambiar de esencia, sino de abandonar la búsqueda de esencias, de abandonar el propio concepto de esencia y conquistar términos como historia, casualidad, futuro. Supone aceptar que la vida del hombre, y así también sus conceptos, son frutos de la cultura, de la historia, más que de la naturaleza, pues «la naturaleza no produce tablas de salvación» (Marín-Casanova, 2013: 26), o por decirlo con Rorty, el hombre tiene que arreglárselas con el mundo.

III. LOS UNIVERSALES Y SU CARÁCTER PARTICULAR

Negar la coartada natural no significa negar los valores, significa afirmar tan sólo que los valores no están en la naturaleza a la espera de ser descubiertos para que nos conformemos a/con ellos, que no hay nada natural que nos haga o siquiera permita preferir unos valores a otros. El valor de la técnica es que los valores son a su vez técnicos, los valores son creados, artilugios, artefactos, máquinas. [...] La manufactura lleva el sello de nuestra fragilidad, de nuestra caducidad, de nuestra finitud. [...] Por eso, si creemos en la cultura de los derechos humanos, es porque nos reconocemos en ellos, y no porque ellos respondan a la «auténtica» naturaleza humana. [...] Pero si llegase el malhadado día de su pérdida, no habría desaparecido ninguna parte inalienable e inviolable de la naturaleza humana (el mismo hecho de la desaparición descalificaría esos calificativos), sino un producto, seguramente el más hermoso, de la especie humana (Marín-Casanova, 2009: 163-164).

Si no hay valores naturales, hay que inventarlos, y lo que hace más valioso a los valores es su escasez, el hecho de que haya que hacerlos. La técnica sería,

siguiendo la estela del profesor Marín, la expresión de la inesencialidad humana. En esa comprensión de la naturaleza humana como técnica, se da la inclusión del cambio frente a lo estático, la duda frente a la seguridad, lo posible frente a lo verdadero, los puntos de vistas múltiples frente a la mirada única. Por ello, dirá Ortega que el ser humano no tiene naturaleza, sino historia, no es cosa ninguna, sino un drama (Ortega, 1971: 41) y, siguiendo esto, podemos afirmar que ante una razón deseosa de dominio, control y administración del mundo, abogamos por una que quiera «habitarlo poéticamente para, asumiendo su precariedad, su contingencia y su historicidad, evitar el suicidio de una razón que por haber querido estar en todas partes ya no estará en ninguna» (Marín-Casanova, 1996: 226).

La razón que ha querido estar en todas partes es la de los universales, la de las ideas innatas, mientras que con un par de generaciones pluralistas el mundo de las ideas, el motor inmóvil, las ideas innatas, la razón pura y la idea absoluta, y también términos como «realidad», «historia universal», «sujeto», «objeto» u «hombre normal» se contarían entre los incunables del museo de la metafísica (Serna, 2002: 18).

1. OBJETIVIDAD

La búsqueda de una objetividad, cualquiera que sea su naturaleza, corresponde al ideal, al deseo de trascender las particularidades históricas o locales de forma que todos acepten las tesis defendidas. De hecho, asistimos aquí a la reanudación del debate secular entre los partidarios de la verdad y los de la opinión, entre los filósofos, buscadores de lo absoluto, y retóricos, comprometidos en la acción (Perelman, 1989: 65).

El ser humano no puede ser, por definición, objetivo, o, como dijimos antes, todo conocimiento es de suyo subjetivo. Sin embargo, la epistemología ha buscado la objetividad como garante de la validez en las investigaciones. La objetividad tiene que ver con la contemplación, mientras que la imparcialidad está conectada con la acción.

2. RAZÓN

En la tradición filosófica griega, la razón fue con creciente radicalidad razón exclusiva; excluyó, quitó realidad o anuló todo aquello de la realidad que no entra en el esquema. Lo excluido fue declarado no auténtico, no verdadero, menos real, una nada. La razón excluyó poniendo entre paréntesis lo cambiante, para quedarse con lo permanente; lo finito, para quedarse con lo infinito; lo sensible, para quedarse con lo espiritual; lo contingente, casual, accidental, para quedarse con lo necesario; focalizó lo universal, despreciando lo individual o singular; prefirió la argumentación, desconfiando de lo afectivo; dudó de todo lo que es «motivo de duda» para hacer pie en lo indubitable; ensalzó

lo soberano y lo libre, excluyendo lo chocante, lo contrario, lo incondicionado, rebajando lo meramente fáctico e histórico; se mostró bien dispuesta para lo discursivamente consensuando, negándole razón a lo que aparenta no tener y no necesitar justificación, etc. Cada vez más la razón excluyó y excluye, cada vez más fue y es, de acuerdo con mi postulación, una razón exclusiva (Marquard, 2006: 45-46).

La razón ya no es el orden inmutable del cosmos, que primero la mitología, luego la filosofía y finalmente la ciencia habían creído reflejar. La razón ha pasado de ser fin último a ser instrumento, procedimiento instrumental, que garantiza el cálculo más económico entre los medios disponibles y los objetivos perseguidos (Marín-Casanova, 2009). La razón no sólo puede establecerse también por inclusiones, sino que lo racional se hace más visible en la razón inclusiva que en la exclusiva (Marquard, 2006: 48).

El pensar postmoderno es eminentemente plural, donde, una vez asumido que la razón es simplemente un modo más de narrar la historia y no una legitimación de unidad y totalidad, se camina hacia el fragmento, hacia lo concreto, apostando por la diferencia y distanciándose del régimen de la razón con mayúsculas.

3. VERDAD

Con el cambio en la razón, el concepto de verdad se ve asimismo transformado. La verdad ya no es conformidad con el orden del mundo ni con el orden de Dios. La verdad ahora es eficacia operativa, pues el orden del mundo hoy depende del hacer técnico, por lo que no hay ya es un horizonte garante del eterno orden inmutable. Y si el orden depende de la técnica, no es natural, sino artificial, no es eterno, sino histórico (Marín-Casanova, 2009).

Para el pragmatismo la verdad se verifica dentro del universo de discurso concreto, esto es, que no hay correspondencia entre realidad y verdad, entre representación y mundo. La verdad pragmatista es privada, no puede ser universalizada ni socializada, ni siquiera puede ser afirmada en términos absolutos, porque la verdad humana es siempre personal, privada, particular. Si esto es así, las afirmaciones de la ciencia sobre la extensión de la Verdad en cuanto a las creencias son inaceptables. Para el científico los mitos son falsos, las creencias son erróneas. Y no estamos diciendo que puede haber una creencia válida o algún mito verdadero, sino que, por definición, todos los mitos y creencias son verdaderos. Es decir, que lo que no se puede afirmar en ningún caso es que una creencia o un mito sean falsos, pues necesariamente son verdaderos, ya que su extensión se da en un universo particular de discurso. Lo que no es verdadero, si entendemos por verdadero un estado, también por definición, es la ciencia, único saber basado en su autorefutación continua. Y esto es así, concretamente, porque la ciencia aspira a ser un saber absoluto, a abarcar la totalidad del conocimiento, porque se refiere al auditorio universal, que no tiene, como dirían los propios científicos, entidad real. Sin embargo, el conjunto de los saberes que se encarga de las creencias se preocupa y desarrolla en un medio particular, donde

las reglas se deciden dentro del propio auditorio. Por eso, la ciencia es principalmente griega y el saber práctico, *poiético* responde a la tradición judía. La ciencia se encarga de divulgar, de proclamar la Verdad previamente descubierta, mientras que el saber práctico propio del que espera, del que tiene esperanza, se basa principalmente en el auditorio, como hemos dicho antes, en el sentido más amplio de *audire*, de escuchar la palabra, porque no hay verdad, no hay realidad antes de la palabra.

Dirá Rorty que hay que dejar de hablar de la verdad para trabajar con la veracidad (Rorty, 1989: 25-26). Y es que la verdad es atemporal y eterna, mientras que la veracidad es temporal y contingente, como la libertad³.

4. INMORTALIDAD Y TIEMPO

Dice Julián Serna que hay dos mundos en los que el hombre es de algún modo extranjero: en el mundo animal, donde todo se reduce al aquí y al ahora, donde el tiempo es tiempo vegetativo, lineal, el tiempo de la física; y en el reino de los teólogos, en el cual todo es de una vez para siempre y al cual nos aproximamos a través de creencias. Finalmente hay otro mundo, el del hombre, de la memoria y la imaginación, del pasado-presente y el futuro-presente, donde el tiempo es simultáneo, conserva su condición de incógnita y cambia según los estados anímicos (Serna, 2011: 171-172). El tiempo del hombre, animal de circunstancias, histórico, es tiempo no lineal, es tiempo plural, ingenioso, posible. No es necesidad, porque es posibilidad, no es tiempo causal sino casual.

Situados, además, en nuestro tiempo, que está ya más allá del propio tiempo, que no busca el derecho de los sucesos en la razón que se despliega de su narrativa, sino que acoge el sinsentido del irrumpir del acontecer, es necesaria entonces otra concepción de la realidad en la que se rompa con la imposibilidad de la sorpresa, con el afán totalitario del logos ordenador y normalizador. Y es que, como apunta el autor Julián Serna, «el tiempo es la tensión entre lo posible y lo real» (2011: 48). Sin embargo, si la apuesta por la eternidad (un tiempo sin comienzo) y la apuesta por la inmortalidad (un tiempo sin fin) dejan de lado el tiempo plural, la apuesta por el presente absoluto termina por deslindar el tiempo de la historia (Serna, 2011: 169). Por ello, es necesaria la conciencia histórica del ser humano, en un doble sentido: como finitud personal y como conocimiento del pretérito. La filosofía del tiempo plural no cree en el destino (determinado *a priori*), sino que espera crear un futuro (conseguido *a posteriori*), en palabras de Ortega, «si no sabemos lo que va a ser, sabemos lo que no va a ser. Se vive en vistas del pasado» (1971: 55).

³ «Nuestra certeza será cuestión de conversación entre personas, y no de interacción con la realidad no humana. De esta manera no veremos una diferencia de clase entre verdades “necesarias” y “contingentes”. Todo lo más, veremos diferencias en el grado de facilidad con que se pueden poner objeciones a nuestras creencias» (Rorty, 2002: 159).

5. FILOSOFÍA

Según Isaiah Berlin hay dos clases de pensadores: aquellos que poseen una visión central, sistematizadora de la vida, un principio ordenador en función del cual tienen sentido todos los acontecimientos, y aquellos que tienen una visión dispersa y múltiple de la realidad y perciben el mundo como una compleja diversidad. A la primera la llama visión centrípeta y a la segunda centrífuga (Berlin, 2002: 25-26).

Esta visión centrípeta se va abandonando cuando se comprende que la noción de una única y definitiva filosofía para establecer la sociedad perfecta es material y conceptualmente imposible (Berlin, 2002: 15).

Tras «el final de la filosofía» como metafísica, desintegrada en ciencias particulares, para un pensamiento renovador se hace pertinente un modo de reflexión que reivindique al humano no como una cosa más, como ya hacen las ciencias humanas, sino como formación nunca conclusa, como *Bildung*, no como *datum*. Ello comporta una racionalidad que comprenda al hombre como juego de interpretaciones. La renovación de la filosofía pasa quizá por una dislocación de la metafísica que desemboque en una experiencia esencialmente lingüística, que no separe ya más el pensamiento de su expresión, que no acepte sin más la escisión entre filosofía y retórica, que asuma que no hay forma de superar el lenguaje y acceder al «todo» como realidad.

IV. CONCLUSIÓN: EL ARTE DE LA NOVELA COMO RESQUICIO POIÉTICO DE LA FILOSOFÍA

Todos los saberes han tenido por lo general una línea central, un modo de hacer; la ciencia progresa, calcula, predice; la filosofía argumenta, comprende y busca sentido. Sin embargo, como indica el profesor Reguera, muchos son los filósofos *desviados*, que se reconocen en una vuelta atrás a sus orígenes, a la conciencia platónica fundadora, que nació como lenguaje, como una nueva forma literaria; y a los orígenes modernos, de la Modernidad posmedieval, desde una perspectiva distinta a la iluminada (Reguera, 2002: 95-96). Esta filosofía «desviada» coincide con cierta idea práctica del pensamiento (*poiésis*), por la que se comprende que en el ser humano hay algo que «no es razón, ni ser, ni unidad, ni verdad —esa razón, ese ser, esa unidad, esa verdad—» (Zambrano, 1996: 24-25), y que éste se convierte en individuo mediante la acción⁴.

De esta forma, no se niegan las otras filosofías, sino que se reivindica la filosofía de la diferencia, los otros modelos de racionalidad, la filosofía que comprende la razón histórica, que «el hombre y el mundo están unidos como la concha y el

⁴ Kundera afirma al respecto: «¿Mediante qué puede aprehenderse el yo? Esta es una de las cuestiones fundamentales en las que se basa la novela en sí [...] detrás de todas estas historias divertidas, se nota una convicción: mediante la acción sale el hombre del mundo repetitivo de lo cotidiano en el cual todos se parecen a todos, mediante la acción se distingue de los demás y se convierte en individuo» (Kundera, 1987: 33-34).

caracol» (Kundera, 1987: 46). Y en este contexto se da la poesía, la novela, donde contenido y forma, parejas dicotómicamente separadas en la tradición filosófica, no están escindidos. La novela es un decir que no examina la realidad, sino la existencia (Kundera, 1987: 53), anima a la des-uniformación a través de la experiencia humana como *una* experiencia, como un modo de decir.

Kundera describe el nacimiento de la novela como la irrupción de la ambigüedad, la desintegración de la Verdad en cientos de verdades⁵, como el género hecho a imagen y semejanza del ser humano. (Kundera, 1987: 17). De ahí que hablemos de la novela como arte pluralista, que no tiene en cuenta sólo lo necesario, la naturaleza, sino la existencia, que comporta el campo de posibilidades humanas. Las racionalidades no *poiéticas*, epistemológicas, excluyentes, no pueden apreciar las bondades de la ambigüedad, la metáfora, la ironía, la novela. Para el epistemólogo la polisemia no es el camino, porque la Verdad es una y ésta no puede maquillarse, decirse con imágenes, sólo descubrirse. La filosofía *poiética* es el arte irónico por excelencia, y filosófico, si se quiere, porque la filosofía debe inquietar, y «la ironía irrita. No porque se burle o ataque, sino porque nos priva de certezas revelando el mundo como ambigüedad» (Kundera, 1987: 147). En la novela, metáfora e ironía son figuras clave, pues brindan la otredad, lo posible, no lo necesario.

La lógica, reduciendo las palabras a conceptos, reprimiendo la polisemia de éstas, las asume como universales, mientras que la poesía, haciendo uso de las figuras retóricas para abordar situaciones concretas, existenciales, «remite a la complejidad del ser humano, la misma que haría necesario arbitrar múltiples malabarismos semánticos» (Serna, 2004: 5). Con la poesía se trata de asumir la finitud del ser humano, desplegándose sin embargo en los infinitos modos de ser, vivir y decir, comprendiendo, no obstante, que la existencia es un camino de v(ida) sin vuelta.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Berlin, I. (2002): *El erizo y la zorra*, Madrid: Península.
 Beuchot, M. (2005): *Tratado de Hermenéutica analógica*, México: Colección Seminarios, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
 Blumenberg, H. (1996): *Wirklichkeiten in denen wir leben*, Stuttgart: Reclam.
 Borges, J. L. (1976): *Otras inquisiciones*, Madrid: Alianza.
 Kundera, M. (1987): *El arte de la novela*, Barcelona: Tusquets editores.
 Marín Casanova, J. A. (1996): «El final de la Filosofía desde la Nueva Retórica», en *Contextos*, n.os 27-28, pp. 197-226.

⁵ Y es que la novela supone, como apunta Kundera, «tener que afrontar no una única verdad absoluta, sino un montón de verdades relativas que se contradicen [...] poseer como única certeza la sabiduría de lo incierto» (Kundera, 1987: 17).

Ricoeur afirma en este sentido: «el yo es tratado como agente, para decir mejor, como actante, es aquel que hace [...] Si , en efecto, decir es hacer, aquel que habla es un hacedor de discurso, como hacedor de discurso, es un actante. Es en este nivel donde se plantea, en términos fuertes el problema de la identificación. El actante se identifica por su hacer» (Ricoeur, P., 1990: 85).

- (2009): *Contra Natura*, Sevilla: Ediciones Paso-Parga.
- (2013): «Tan real como la ficción», en *Philologia Hispalensis*, n.º 27, pp. 25-49.
- Marquard, O. (2006): *Felicidad en la infelicidad*, Buenos Aires: Katz.
- Ortega y Gasset, J. (1971): *Historia como sistema*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Titeca, L. (1989): *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*, Madrid: Gredos.
- Reguera, I. (2002): «Pensar y palabra. Filosofía y ficción», en *Éndoxa*, n.º 16, pp. 87-112.
- Rorty, R. (1989): *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid: Cátedra.
- (2002): *Filosofía y futuro*, Barcelona: Gedisa.
- Serna Arango, J. (2002): *Finitud y sentido*, Colombia: Discusiones.
- Serna, J. (2004): «Aspectos paradójicos del tiempo», en *Revista de Filosofía*, n.º 47. Recuperado de: scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-11712004000200002&script=sci_abstract. Fecha de consulta: 10/09/2017.
- (2005): *La filosofía nace dos veces*, Barcelona: Anthropos.
- (2011): *Las apuestas perdidas de Occidente. Universales, inmortalidad y culto al presente*, Barcelona: Anthropos.
- Zambrano, M. (1996): *Filosofía y poesía*, Madrid: Fondo Cultura Económica.

Las exigencias del mundo actual suponen un esfuerzo investigador renovado a todos los miembros de la Academia, lo que hizo, por ejemplo, que surgiera el EEES como inicial respuesta de choque ante las nuevas necesidades docentes y de contenidos curriculares. Campos cada vez más interdisciplinares y saberes más estrechamente interrelacionados obligan a una constante actualización de fórmulas y epistemologías, derivadas éstas de las investigaciones punteras en las áreas de la comunicación, la didáctica y las artes y humanidades. La presente serie, *Ediciones Universitarias*, dentro de la prestigiosa colección *Biblioteca Universitaria de Editorial Tecnos* (BUET) persigue reunir bajo su sello el más amplio conjunto de autores internacionales que abarquen, con sus trabajos, todos los campos de la actual innovación científica global.

A fin de certificar plenamente la calidad científica exigible a todas las producciones de la Academia, se ha implantado, rigurosamente, el habitual proceso garante, basado en la revisión o arbitraje por pares ciegos (*peer review*) para estos capítulos, sin renunciar a la tradición universitaria previa a éste, que obliga al opositor de lo publicado, a soportar el peso de la prueba. Gracias a esta doble garantía de evaluación, *a priori* y *a posteriori*, la calidad de los textos de esta colección queda doblemente demostrada, ambición obligada ya que está conformada por un conjunto de trabajos que, a fecha de su publicación, conforma la vanguardia de las investigaciones de estos académicos nacionales e internacionales.

El texto que aquí se presenta está auspiciado por el *Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas* (Fórum XXI), la *Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana* (SEECI), la Asociación cultural *Historia de los Sistemas Informativos* y el *Grupo Complutense* (nº 931.791) de Investigación en Comunicación *Concilium*.

Rita Vega Baeza y Paula Requeijo Rey (Coordinadoras)
LA UNIVERSIDAD Y NUEVOS HORIZONTES DEL CONOCIMIENTO

Rita Vega Baeza
Paula Requeijo Rey
(Coordinadoras)



LA UNIVERSIDAD Y NUEVOS HORIZONTES DEL CONOCIMIENTO

EDICIONES UNIVERSITARIAS

ISBN 978-84-309-7392-7



9 788430 973927



1287043
www.tecnos.es



LA UNIVERSIDAD Y NUEVOS HORIZONTES
DEL CONOCIMIENTO

RITA VEGA BAEZA
PAULA REQUEIJO REY
(Coordinadoras)

LA UNIVERSIDAD Y NUEVOS HORIZONTES DEL CONOCIMIENTO

Colección:
EDICIONES UNIVERSITARIAS



Diseño de cubierta:
J. M. Domínguez y J. Sánchez Cuenca

1.ª edición, 2018



Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

© FORUM XXI, 2017
© EDITORIAL TECNOS (GRUPO ANAYA, S.A.), 2018
Juan Ignacio Luca de Tena, 15 - 28027 Madrid
ISBN: 978-84-309-7392-7
Depósito Legal: M-630-2018

Printed in Spain

CONSEJO EDITORIAL

OLAIA ABADÍA GARCÍA DE VICUÑA
Universidad Isabel I de Castilla (España)

AYSEN AKYUZ
Universidad de Estambul (Turquía)

LEYDA ALVIÁREZ
Universidad del Zulia (Venezuela)

FLOR ÁVILA HERNÁNDEZ
Universidad del Zulia (Venezuela)

ALEXANDER BEREZHNOV
Universidad Lomonosov de Moscú (Rusia)

JESÚS BERMEJO BERROS
Universidad de Valladolid (España)

ANTONIO BOSCÁN LEAL
Universidad del Zulia (Venezuela)

MARCO BOSCHELE
Universidad de Estambul (Turquía)

MARITZA M. BUENDÍA
Universidad de Zacatecas (México)

VÍCTOR CAZURRO BARAHONA
Universidad Isabel I de Castilla (España)

FRANCISCO BENJAMÍN COBO QUESADA
Universidad Carlos III (España)

DANIEL FELIPE CORTÉS PEREIRA E SÁ
IPAM (Portugal)

FRANCISCO DOMÍNGUEZ MATITO
Universidad de La Rioja (España)

LEONARDO FERNÁNDEZ
Universidad del Zulia (Venezuela)

JOSÉ LUIS GÓMEZ URDÁÑEZ
Catedrático Universidad de La Rioja (España)

ANDREW M. GORDON
Universidad de Florida (EEUU)

ANATILDE IDOYAGA MOLINA
Centro Argentino de Etnología Americana (CAEA)-Conicet (Argentina)

PETER KRÄMER
Universidad de East Anglia (Gran Bretaña)

FRANCISCO JAVIER MARTÍN
Universidad Estatal de California San Marcos (EEUU)

GONZALO LIZARDO MÉNDEZ
Universidad de Zacatecas (México)

VINICIUS MEDINA KERN.
Universidad Federal de Santa Catalina (Brasil)

ADÁN OBERTO BLANCO
Universidad del Zulia (Venezuela)

FAUSTINO PAULO
Universidad de Oporto (Portugal)

ROSA RIVEIRO CONDE
IPAM (Portugal)

NURIA RODRÍGUEZ DE MARTÍNEZ
Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)

YANIRIS RODRÍGUEZ SÁNCHEZ
Instituto de Información Científica y Tecnológica en La Habana (Cuba)

LUIS ROMERO NECES
Universidad del Zulia (Venezuela)

MARÍA MERCEDES SAIZAR
Centro Argentino de Etnología Americana (CAEA)-Conicet (Argentina)

ADOLFO SÁNCHEZ BURÓN
Universidad Isabel I de Castilla (España)

BENOÎT SANTINI
Université du Littoral-Côte d' Opale (Francia)

JAVIER RAMÓN SANTOVENIA DÍAZ
Universidad de La Habana (Cuba)

NAJMEH SHOBERYRI
Universidad de Teherán (Irán)

DARCI LIANE STROTHER
Universidad Estatal de California San Marcos (EEUU)

JUAN TOMÁS FRUTOS
Universidad de Murcia (España)

JESÚS TORRECILLA
Universidad de California en Los Ángeles (EEUU)

NURHAN TOSUN
Universidad de Estambul (Turquía)

JACQUELIN VILCHEZ FARÍA
Universidad del Zulia (Venezuela)

OTTO F. VON FEIGENBLATT
Universidad de Millenia Atlantic en Doral, Florida (EEUU)

LYUDMYLA YEZERSKA
Universidad de Piura (Perú)

ÍNDICE

PREFACIO, por <i>David Caldevilla Domínguez</i>	Pág. 13
PRÓLOGO, por <i>Rita Vega Baeza y Paula Requeijo Rey</i>	15
1. LA TRATA DE SERES HUMANOS CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL: RECOMENDACIONES DE LAS ENTIDADES Y ABORDAJE PERIODÍSTICO, por <i>Pilar Antolínez Merchán y Elvira del Carmen Cabrera Rodríguez</i>	17
2. LABORATORIO DE PERIODISMO Y TECNOLOGÍAS DE IMPRESIÓN TIPOGRÁFICA. EJERCICIO DE EMPRENDIMIENTO, por <i>Tania Arriaga Azkarate</i>	29
3. A LIGAÇÃO DE ÁREAS COMO O DESIGN E AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-DESIGN INCLUSIVO E EDUCAÇÃO ESPECIAL, por <i>Maria Caeiro M. Guerreiro</i>	37
4. NEUROMARKETING OLFATIVO: ANÁLISIS DEL ELECTROENCEFALOGRAMA Y LAS RESPUESTAS PSICOFISIOLÓGICAS PROVOCADAS POR DIFERENTES OLORES, por <i>Ubaldo Cuesta Cambra, Victoria Cuesta Díaz y Luz Martínez Martínez</i>	47
5. ASPECTOS EN LA EXTIMIDAD EN PSICOANÁLISIS <i>ONLINE</i> , por <i>Rosa Imelda De la Mora Espinosa</i>	63
6. LA RELACIÓN ENTRE DIGNIDAD Y DERECHOS HUMANOS EN EL ÁMBITO JURÍDICO: ESPECIAL REFERENCIA AL CONCEPTO DE DIGNIDAD PROCESAL, por <i>María Luisa Domínguez Barragán</i>	75
7. LA ATLETA POPULAR CORDOBESA: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO Y OBSTÁCULOS PERCIBIDOS PARA LA PARTICIPACIÓN EN COMPETICIONES, por <i>Belén Donoso Pérez y Amalia Reina Giménez</i>	87
8. REDES SOCIALES Y PROTECCIÓN DEL MENOR. EL CONTENIDO DE <i>WHATSAPP</i> Y OTRAS APLICACIONES DE MENSAJERÍA INSTANTÁNEA COMO PRUEBA, por <i>Francisco Javier Durán Ruiz</i>	103
9. LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES Y FUTUROS DOCENTES: INDICADOR CLAVE PARA EL ÉXITO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, por <i>Jacqueline Franco Ochoa y Diego Navarro Matéu</i>	121

10.	LA MARCA EMPLEADOR EN EL SECTOR PÚBLICO EN ECUADOR, por <i>María de los Ángeles Freile Pinargote</i>	133
11.	ESTUDIO TEÓRICO DEL MENSAJE YIHADISTA EN EL CIBERESPACIO, por <i>Gilda Gadea Aldave</i>	147
12.	EL CAMINO DE LOS NUEVOS PERIODISTAS. RASGOS DE LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE EGRESADOS DE PERIODISMO DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA ENTRE 2010 Y 2014, por <i>Alejandra García Elizalde, Abel Somohano Fernández y Maribel Acosta Damas</i>	157
13.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN MULTIMETODOLÓGICA SOBRE EL FENOMENO FABLAB, por <i>M.^a Elena García-Ruiz y Francisco Javier Lena-Acebo</i>	171
14.	UNIVERSOS VISUALES, IMAGINARIOS COLECTIVOS, por <i>Ana González Menéndez</i>	181
15.	BREVE INTRODUCCIÓN SOBRE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO, por <i>Ahmed Kissami Mbarki</i>	187
16.	HERMENÉUTICA DE LA REBELIÓN EN ALBERT CAMUS, por <i>Vicente Lozano Díaz y Carmen Romero Sánchez-Palencia</i>	197
17.	LA CONCILIACIÓN DE LA VIDA LABORAL Y FAMILIAR Y EL <i>BURNOUT</i> EN LA PROFESIÓN PERIODÍSTICA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO, por <i>Richard Mababu Mukiur</i>	211
18.	FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y EXPLORACIÓN CONCEPTUAL. EL DICCIONARIO CREATIVO, por <i>Sara Mariscal Vega</i>	225
19.	UN ACERCAMIENTO A LAS TÉCNICAS DE EMPRENDIMIENTO REPRESENTADAS EN LA SERIE DE FICCIÓN «LOS SIMPSON» Y APLICADAS POR HOMER, SU PROTAGONISTA, por <i>Carmen Marta Lazo, Alejandro Tovar Lasheras y Francisco Javier Ruiz del Olmo</i>	235
20.	MUSEOS SIN LIQUIDEZ, UNA FISURA PARA CONVERTIRLOS EN AGENCIA DE RELACIONES PÚBLICAS DE SUS PATROCINADORES, por <i>Santos M. Mateos Rusillo</i>	245
21.	ACONTECIMIENTOS INSURRECTOS - ARTE, TECNOLOGIA E PRODUÇÃO EM UMA PESQUISA ARTIVISTA, por <i>Clélia Mello</i> ..	257
22.	TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LOS JÓVENES TUTELADOS EN LOS SERVICIOS SOCIALES. PROPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL, por <i>Sonia Morales Calvo y Roberto Moreno López</i>	267
23.	LA SALVAGUARDA DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL CASTELLANO-LEONÉS: LOS RAMOS CANTADOS EN VALDEBECEDAS (ÁVILA, ESPAÑA), por <i>Jesús Moreno Arriba</i>	279

18. FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y EXPLORACIÓN CONCEPTUAL. EL DICCIONARIO CREATIVO

SARA MARISCAL VEGA
Universidad de Sevilla (España)

I. INTRODUCCIÓN. FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y ELABORACIÓN DE CONCEPTOS

Ciò dipende dal fatto che l'immaginazione non è una qualche facultà separata della mente: è la mente stessa, nella sua interezza, la quale, applicata ad un'attività piuttosto che ad un'altra, si server sempre degli stessi procedimenti. E la mente nasce nella lotta, non nella quiete (Rodari, 2010: 20).

Esta lucha, necesaria en la filosofía, precisa del hegeliano «esfuerzo del concepto» (*Anstrengung des Begriffes*), de la búsqueda de la incomodidad¹ que produce el pensamiento en su exploración conceptual, en el difícil camino hacia la comprensión del mudo. De ahí que entendamos que la elaboración de conceptos sea un momento fundamental también en el trascurso de la maduración personal de los niños y jóvenes. Heidegger anuncia que dar nombre es dotar de existencia, y no sólo pretendemos indagar en esta capacidad creadora del ser humano, sino ahondar sobre los diferentes modos de comprensión que tienen los niños, según su etapa, que podemos trasladar a continuación a dos formas de comprender/ estar en el mundo, a saber: una que tiene que ver más con la existencia, con la práctica, y otra que se siente más cómoda con la conceptualización en sentido estricto, con la abstracción. Y veremos cómo estas concepciones, que pretenden tender a definiciones universales, lejos de apoyarse en un concepto extenso de ser humano, acaban acotándolo, pues, al pretender cerrar los conceptos en definiciones perfectas, que abarquen todo lo posible (real), dejan fuera circunstancias (experiencias), relegándolas al margen de la *normalidad*.

Y esto ocurre porque, a pesar de que lo propio del ser humano es conceptualizar, dar nombre (Génesis 2: 19), es impropio de él ser abarcado, no puede ser concebido, es inconcebible, en el sentido etimológico del término *concipere*, tomar enteramente, contener. El hombre no puede ser contenido en su totalidad, abarcado, pues tiene historia, es historia. Por ello, pretendemos comparar las

¹ El profesor y experto en Filosofía para Niños Barrientos indica: «la FpN no es un elemento ideologizante sino deconstructor. Desarticula las bases de las razones para provocar conciencia de cómo sus elementos básicos determinan al sujeto» (entrevista completa en Mariscal, 2014).

definiciones de los más pequeños y de los adultos, mostrando cómo, finalmente, lo difícil es pretender ofrecer un concepto cerrado de ser humano, pues la única esencia del hombre es su inesencialidad. Pues las definiciones, los valores, las normas son humanas, esto es, técnicas, creadas y perfectibles.

El valor de la técnica es que los valores son a su vez técnicos, los valores son creados, artilugios, artefactos, máquinas. Los valores son artificiales y justamente esto es lo que los hace más valiosos, pues siempre ha valido más el producto manufacturado que la materia prima. La manufactura lleva el sello de nuestra fragilidad, de nuestra caducidad, de nuestra finitud. Los valores son una fabulosa contingencia que en cualquier instante puede ser reemplazada por otra, por un disvalor para nosotros. Por eso, si creemos en la cultura de los derechos humanos, es porque nos reconocemos en ellos, y no porque ellos respondan a la «auténtica» naturaleza humana. La cultura de los derechos humanos es un producto precioso y muy delicado, que en cualquier momento se puede perder y que por ello, por razón de su exquisita rareza, conviene defender. Pero si llegase el malhadado día de su pérdida, no habría desaparecido ninguna parte inalienable e inviolable de la naturaleza humana (el mismo hecho de la desaparición descalificaría esos calificativos), sino un producto, seguramente el más hermoso, de la especie humana (Marín-Casanova, 2009: 163-164).

Con la Filosofía para Niños no se trata de negar las definiciones llamadas «oficiales», los conceptos y las normas, sino de tener en cuenta las voces de los niños, haciendo que, una vez expuestos sus modos de comprensión a través de lo que podríamos llamar «pre-conceptos», puedan problematizar tanto sus reflexiones como la de los otros, es lo que la autora Anna Maria Carpentieri denomina *giocare con le parole* (2009). Todo ello con la intención de evitar que, como nos indica uno de los niños en su definición, la filosofía se convierta en «una cárcel del pensamiento».

II. CREANDO REALIDADES CON PALABRAS

En este apartado recogemos en primer lugar las definiciones de los niños más pequeños, de entre cinco y ocho años. Todas ellas se refieren al trabajo que la autora ha realizado durante años en diferentes centros (CEIP «Lope de Vega» en Sevilla, CEIP y primer grado de Secundaria «Cuartillo de la Paz» en Jerez de la Frontera, incluido el estudio realizado conjuntamente con la alumna Esther Encina, a quien la autora dirigió su trabajo de Fin de Grado en el curso 2016/2017 y cuyas prácticas se realizaron en el Colegio «Santa Joaquina de Vedruna» en Sevilla).

MAMÁ: «una mujer» «una persona que es una niña, mujer, que tiene nombre de niña y entonces se llama mamá. Pero hay muchos nombres. Tiene un corazón de todo el mundo», «es la que cuida a su cría o su crío porque si la madre es la hembra o sale por la barriga o por otro sitio, pero no por los ojos. Las madres están en el médico esperando a que el bebé nazca».

ANIMAL: «mi abuela tiene un gato», «un perro», «Roky».

PAPÁ: «un hombre médico», «una parte de nuestra familia», «macho fuerte que se defiende que cuando las hembras están embarazadas el macho va a atacar a otro macho».

FAMILIA: «es donde tú naces y entonces tienes una mamá y un papá y tienes un hermano con quien jugar», «es una persona que se casa con otra persona y tienen hijos, y cuando esos hijos van creciendo pues se casan y tienen hijos, y así» «es un mandala de flores para que la gente se quiera», «es que todo el mundo tiene familia, porque en la familia hay amor y nacimos de la barriga de nuestra madre».

RAZÓN: «cuando mi padre pelea con mi madre», «es saber lo que se dice», «tener la verdad en alguna discusión».

VERDAD: «eso no se sabe», «no es una mentira», «yo tengo que decir la verdad», «es contar una sinceridad sin ocultar nada».

POESÍA: «es un cuento bonito», «pues mi madre dice que tengo mucho cuento», «es como algo que suena bien», «no, eso es un nombre», «suele ser un párrafo con rima».

PENSAMIENTO: «eso es pensar», «pero pensar es de gente grande», «yo no miento».

MEDITAR: «mi madre va a yogar o goyar, algo así», «pensar mucho», «es cuando corres mucho y te pones una pierna en la cabeza», «una práctica oriental».

SER HUMANO: «las mujeres que quieren a los demás», «todas las personas», «suena a mano», «personas que sienten y se reproducen y mueren».

NATURALEZA: «los árboles», «la vida», «yo salgo mucho al campo y me gusta», «es el conjunto de seres vivos», «es lo que es cada uno, la naturaleza de las personas».

VIDA: «el corazón tiene que latir si no, no hay nada», «todos estamos vivos».

DIOS: «muy fuerte y bueno», «tiene un libro muy importante», «mi amigo», «yo hablo con él todas las noches», «es una mentira, porque luego se murió mi abuelo», «un ser todopoderoso».

HISTORIA: «un cuento muy largo, que te quedas dormido», «mi abuelo cuenta muchas historias», «una asignatura del cole».

LITERATURA: «eso no sé, pero suena a algo difícil», «es como los libros, pero más grande y bonito», «es el grupo de libros de todo el mundo», «el conjunto de la escritura».

NOVELA: «eso lo ve mi madre, gritan mucho...y lloran», «un libro», «un tipo de literatura».

IDEA: «es lo que se tiene en la cabeza», «cuando yo quiero jugar y mi madre me dice que no», «es cuando quieres hacer algo, pero puede ser malo también», «son pensamientos que se tienen en la cabeza, si lo haces, ya no es una idea».

PALABRA: «hay un montón», «la a es una palabra», «todo es una palabra, sólo hay palabras», «un conjunto de letras».

CULTURA: «eso es cuando sabes mucho, si no sabes, no tienes», «también cómo vistes», «hay algunos que son malos porque tienen una cultura mala. Esos me dan miedo y a mi abuela también», «es saber mucho de algo».

FILOSOFÍA: «¿una palabrota?», «no, eso es también un nombre, como el de la hija del rey», «es una asignatura, mi hermano tiene eso en el instituto», «ah, sí, ahí hay mucha gente que está loca, como una cárcel del pensamiento, de gente que piensa y se vuelve loca creo yo», «es una categoría dentro de la ciencia».

CIENCIA: «eso cuando curan el cáncer. A mi vecina le cortaron el pelo, estaba calva, la ciencia no te corta el pelo», «también es pensar bien», «y los ordenadores», «es un conjunto de experimentos que avanza».

En estas definiciones podemos ver cómo los niños más pequeños responden con intuiciones en los casos en los que no saben por lo que se les está preguntando, teniendo como última autoridad su vida, su experiencia. De ahí que la mayoría de las definiciones sean simples ejemplos de sus vivencias. La «filosofía» de los niños, su pensamiento, es la *filosofía del como si*. La filosofía del «como si» defiende, precisamente, que, al no poder conocerse directamente la realidad, los seres humanos inventamos pequeñas realidades que acaban configurando el/nuestro mundo.

De esta forma, aunque, como veremos más adelante, la FpN pretende que los más pequeños consigan elaborar conceptos cada vez más cuidados, es importante resaltar cómo esta forma de comprensión se corresponde con el modo en que algunos filósofos, como Ortega o Vico, entienden el mundo y el pensamiento humano. Para Vico los poetas descubrieron, y nombraron, la realidad antes de que los filósofos- científicos la parcelaran y escrutaran. Descubrir, por tanto, es actividad previa de todo conocimiento. Y los niños se hallan en la etapa del descubrimiento por excelencia, idónea para comenzar a conocer.

A continuación presentamos las definiciones otorgadas por un grupo de adolescentes de entre trece y catorce años.

MADRE: «Animal o persona que ha dado a luz a otra criatura».

ANIMAL: «Ser vivo creado por la naturaleza que se clasifica en mamíferos u ovíparos, de condición irracional».

PADRE: «Expresión mexicana que designa algo que es muy satisfactorio o de agrado», «Animal o persona que ha copulado con otro ser para tener otro ser».

RAZÓN: «Cualidad que tiene el ser humano frente a los animales y las plantas», «Conocimiento que tiene el ser humano para decidir sobre sus actos».

VERDAD: «Cualidad abstracta del ser humano para definir lo que es correcto».

POESÍA: «Cualidad del ser humano para enlazar palabras de forma agradable».

PENSAMIENTO: «Cualidad del ser humano que le hace razonar y meditar».

MEDITAR: «Acción consistente en la relajación de cuerpo y mente, muy usada por la cultura budista».

SER HUMANO: «Ser vivo creado por la naturaleza con capacidad de razonar, pensar y crear».

NATURALEZA: «Entorno que creó la vida».

VIDA: «Capacidad de un cuerpo para alimentarse, reproducirse y morir».

DIOS: «Ser omnipotente que controla todo el universo y más allá».

HISTORIA: «Relato ficticio o verídico que relata una sucesión de hechos», «Verídico fue lo que ocurrió en un pasado y ficticio es invento basado en la verdad con matices inverosímiles».

LITERATURA: «Conjunto de ramas del lenguaje centrado en los libros».

NOVELA: «Libro que, a diferencia de un cuento, es más complejo, con más personajes, más escenas y tiempo en el que ocurre la historia».

IDEA: «Pensamiento que ilumina a la persona».

PALABRA: «Conjunto de letras».

CULTURA: «Historia, religión y ciencia de una civilización».

FILOSOFÍA: «Ciencia que estudia el pensamiento humano».

CIENCIA: «Actividad que intenta demostrar los hechos ocurridos en la tierra, en el Universo...».

Si los niños más pequeños, decíamos, tienen como autoridad sus vidas, como base su experiencia, los adolescentes ya se encuentran más cómodos en concepciones más amplias. De hecho, al principio de las sesiones, y como analizaremos más adelante, los niños de 2.º de ESO pedían acudir al diccionario para acceder a lo que consideraban definiciones correctas. En las ofrecidas por los jóvenes vemos cómo han comenzado a abstraer sus respuestas, que se parecen mucho a las que podríamos encontrar en un diccionario común de cualquier lengua. Si bien los pequeños, aún de tradición oral, describen las cosas desde sus circunstancias, los jóvenes, pequeños adultos, lo hacen de forma global, sin atender explícitamente a lo que les ocurre.

En particular, la escritura alfabética griega no sólo abstrae el texto del contexto, lo intelectual de lo sensible, cuando, además, lo hace como escritura continua, es decir, como escritura encriptada. [...] deslindado el texto del contexto, lo inteligible de lo sensible, el recuerdo se emancipa de la memoria, es decir; de la subjetividad, y adquiere, en cambio, un valor en sí mismo, es decir, un valor objetivo (Serna, 2011: 31).

Así, desligando el concepto del contexto, de la cultura, del hablante, intentando transcribir unas sentencias universales, los adultos finalmente ofrecen definiciones tan abstractas como éstas:

MADRE: «Mujer o animal hembra que ha parido a otro ser de su misma especie».

ANIMAL: «Ser orgánico que vive, siente y se mueve por su propio impulso».

PADRE: «Varón o animal macho que ha engendrado a otro ser de su misma especie».

RAZÓN: «Facultad de discurrir».

VERDAD: «Conformidad de las cosas con el concepto que de ellas forma la mente».

POESÍA: «Manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa».

PENSAMIENTO: «Facultad o capacidad de pensar».

MEDITAR: «Pensar atenta y detenidamente sobre algo».

SER HUMANO: «Que tiene naturaleza de hombre, ser racional».

NATURALEZA: «Principio generador del desarrollo armónico y la plenitud de cada ser, en cuanto tal ser, siguiendo su propia e independiente evolución».

VIDA: «Fuerza o actividad esencial mediante la que obra el ser que la posee».

DIOS: «Ser supremo que en las religiones monoteístas es considerado hacedor del universo».

HISTORIA: «Narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados».

LITERATURA: «Arte de la expresión verbal».

NOVELA: «Obra literaria narrativa de cierta extensión».

IDEA: «Primero y más obvio de los actos del entendimiento, que se limita al simple conocimiento de algo».

PALABRA: «Unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la pronunciación y blancos en la escritura».

CULTURA: «Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico».

FILOSOFÍA: «Conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano».

CIENCIA: «Conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente».

Si nos paramos en el concepto de verdad, vemos cómo el diccionario continúa recogiendo como principal la definición de verdad como correspondencia. Las ideas de las cosas deben corresponderse con las cosas mismas, con la Realidad común. En el caso de los niños para que algo sea verdad sólo necesita tener existencia dentro de su vida, dentro de su universo particular de discurso. Es justo lo que ocurre con las creencias:

Esas ideas que son, de verdad, «creencias» constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Más aún; precisamente porque son creencias radicalísimas se cofunden para nosotros con la realidad misma—son nuestro mundo y nuestro ser—, pierden, por tanto, el carácter de ideas, de pensamientos nuestros que podrían muy bien no habérsenos ocurrido. [...] la verdad o falsedad de una idea es una cuestión de «política interior» dentro del mundo imaginario de nuestras ideas. Una idea verdadera cuando corresponde a la idea que tenemos de la realidad. Pero nuestra idea de la realidad no es nuestra realidad (Ortega y Gasset, 1995: 24-25 y 29).

Es ésta, entre otras, la verdad del pragmatismo, donde no hay correspondencia entre representación y mundo, porque son lo mismo. La verdad de los niños, pragmatista en el sentido en que tiene que ver con la experiencia, es privada, la constituye simplemente el núcleo de creencias que sustenta sus vidas. Por contra, el adulto, también el pensador/filósofo epistemológico, tiende a la disolución de las experiencias particulares en pos del discurso hacia un auditorio universal. Los niños experimentan, argumenta, los adultos teorizan, demuestran. Y esto no es simplemente reflejo de las etapas en la vida del ser humano, sino que nos muestra

dos modos de entender el mundo². Mientras la epistemología, de corte científico, se basa en la razón teórica, utilizando las categorías de verdad y evidencia y el método demostrativo, la retórica, la dialéctica y la filosofía se basan en la razón práctica, dedicándose a lo verosímil y lo razonable a través del método argumentativo (Perelman, Ch. y Olbrechts-Titeca, L., 1989: 17). De ahí que llamemos persuasiva a la argumentación dirigida a un auditorio particular; y convincente a la que obtiene la adhesión de todo ente de razón (auditorio universal) (Perelman, Ch. y Olbrechts-Titeca: 67). En este contexto, la Filosofía para Niños utilizaría el método argumentativo, basándose en la razón práctica y asumiendo lo verosímil y no sólo lo necesario, los deseos y las expectativas.

III. CONCLUSIÓN: HACIA UNA FILOSOFÍA PARA NIÑOS HOSPITALARIA

El programa de Filosofía para Niños en relación con la conceptualización pretende generar, como dijimos al principio, esa inquietud de donde proceden siempre las ideas, de donde sacan fuerzas el arte, la poesía, incluso la ciencia. Conseguir que los niños expresen su visión del mundo, escucharles sin frenar sus razonamientos, sin dirigir sus conciencias, fomentando más bien que pregunten y se muestren, es un gran reto en un universo donde el éxito consiste en ganar tiempo y pensar no tiene más que un solo defecto, pero incorregible: hacer perder el tiempo (Lyotard, 1990: 47.) Por ello, en estas sesiones es imposible perder el tiempo, porque se atiende a los alumnos como totalidad, no sólo como seres racionales. En general el ser humano a veces se siente más animal³ que racional, más impulsivo, y otras demasiado racional, más reflexivo, pero siempre lo es todo a la vez. Y esto es imprescindible en la FpN, pues el niño no es nunca, por extraño que parezca, uno, esto es, no tiene identidad. Valgan los aforismos del autor colombiano Julián Serna al respecto: «el hombre no tiene identidad sino opciones» (Serna, 2013: 34), o «la identidad es un lastre o por lo menos un anacronismo» (Serna, 2014: 17). A lo sumo el hombre es *individuo*, porque no puede ser dividido, pero que no pueda ser dividido no significa que no sea polifacético, que no tenga diversas facultades o dimensiones, sino que éstas no se dan nunca por separado, ninguna se da en absoluto, es decir, son inter-dependientes. Y es que, «el hombre no es cosa ninguna, sino un drama» y su vida «un gerundio y no un participio: un *faciendum* y no un *factum*» (Ortega y Gasset, 1971: 41-42).

De ahí que el primer paso para acercarse a una sesión de FpN basada en la generación de conceptos es ése, estar disponible para las múltiples dimensiones

² Según Isaiah Berlin hay dos clases de pensadores: aquellos que poseen una visión central, sistematizadora de la vida, un principio ordenador en función del cual tienen sentido todos los acontecimientos, y aquellos que tienen una visión dispersa y múltiple de la realidad y perciben el mundo como una compleja diversidad. A la primera la llama visión centrípeta y a la segunda centrífuga (Berlin, 2002: 25-26).

³ Dice Serna que «el racionalismo olvida que somos un animal y cree que somos una máquina» (2013: 28).

del niño, sus necesidades, también sus sentimientos. Esta visión de apertura es la que se quiere conseguir también en ellos, fomentando la idea de que los conceptos se pueden elaborar entre todos, haciendo ver que dos ideas pueden ser compatibles incluso para definir una realidad. Sin embargo, en FpN no se aceptan todas los razonamientos, éstos deben ser expuestos con claridad conceptual, respeto y precisión racional. De ahí la importancia de desglosar con ellos una a una las definiciones que ofrecen. «Una actitud de apertura mental implica que nunca se dé algo por sentado y que sin cesar se cuestionen los presupuestos» (Haynes, 2004: 67):

El diálogo filosófico ofrece oportunidades para participar en el análisis conceptual, para utilizar el pensamiento lógico y para captar matices de significado e interpretación. De esta manera, los niños aprenden a señalar las coherencias en el argumento y toman conciencia de la necesidad de analizar muchos ejemplos con el fin de valorar si algo puede ser verdadero o falso. Esto no lo consiguen trabajando individualmente en la clasificación de las competencias de pensar críticamente, sino participando directamente, con espíritu de colaboración, en el debate sobre temas que ellos mismos han escogido (Haynes, 2004: 65-64).

De hecho, es interesante analizar las respuestas de los participantes en las sesiones sobre lo que han aprendido en ellas: «estar más unidos», «saber respetar», «expresarse mejor», «escuchar», «ver de forma distinta las cosas», «ayudar», «dar muchas vueltas a la cabeza», «razonar», «respetar las decisiones de los demás», «conocer conceptos», «exponer mis opiniones», «comprometerse». Según ellos han aprendido a expresarse mejor (pensamiento cuidadoso), «ver de forma distinta las cosas» (pensamiento crítico y creativo), «razonar» (pensamiento crítico y cuidadoso). Importante para este trabajo es sobre todo el hecho de que hablen de «conocer conceptos», ya que en las sesiones sólo se ha usado en una ocasión el diccionario. Se ha tratado de elaborar con ellos su propia conceptualización del mundo:

En una de las sesiones dialogamos sobre el concepto de persona e individuo. Todos participaron y expusieron qué creían que era lo propio del ser humano frente a otros seres vivos, en concreto lo ejemplificamos con un gato:

<i>¿Qué somos?</i>	<i>¿qué es?</i>	<i>Diferencia entre animales y personas</i>
Homo Sapiens	Animal	Palabras-lenguaje
Personas	Ser vivo	Utensilios-técnica
Humanos	Mamífero	Sentimientos
Más inteligentes y menos fuertes que otros seres anteriores	Ágil	Las personas dicen lo que quieren cuando quieren en contraposición a los loros que, usando palabras, sólo repiten
Una evolución del mono	Consumidores de paté	Trabajamos
Un conjunto de células	Independientes	Tenemos obligaciones
Seres creados por Dios	Agresivos	Tenemos hobbies
Mamíferos	Solitarios	Somos más libres

Animales	Animales domésticos	Somos capaces de obedecer a diferencia de los animales salvajes
Terrícolas	Nocturnos	
Seres con capacidad de asir	Inteligentes	
Bípedos	Odio al agua	
Tenemos unos cerebros mayores que nuestros antepasados	Tienen cuatro patas	

Tabla 1. (Fuente: Mariscal, 2014: 39 y 40).

Tras realizar varias aproximaciones a los conceptos de persona e individuo, nos dirigimos al diccionario. La RAE apunta: persona: «individuo de la especie humana», individuo: «que no puede ser dividido». Sin embargo, indagando entre todos sobre la cuestión, pudimos entender que las personas sí pueden ser divididas, interpretar varios roles a la vez e incluso mostrarse o sentir de modo contradictorio. Así, ellos mismos pudieron cuestionar la autoridad del Diccionario, aportando finalmente definiciones de persona tan alejadas a las de la RAE como «las personas hemos venido para estar en el mundo», «persona significa poder cambiar, tener sentimientos distintos y pensar».

De esta forma, nos adentramos en otro de los puntos clave en la conceptualización crítica realizada con la Filosofía para Niños, a saber, la confusión entre «autoridad» y «poder». La *potestas* se atribuía a aquellas personas que podían hacer cumplir sus decisiones legalmente, mientras que la *auctoritas* latina se concedía a personas cuya conducta moral era irreprochable y hacía que sus decisiones se consideran como relevantes. De ahí la importancia de estos pequeños detalles, como el del diccionario, donde todos querían ir desde el principio a buscar respuestas satisfactorias y claras. Otro modo de autoregulación muy interesante al respecto es el de las normas. En Filosofía para Niños el primer día de sesión se establecen unas normas entre todos que deben cumplirse durante todo el curso. En este caso la última norma, que propuso una niña, fue «cumplir las normas». De alguna manera estaba poniendo de relieve el hecho por un lado de que no siempre se cumplen y, por otro, de que quizás no todas las normas siempre sean justas, dignas de ser cumplidas. De ahí que les preguntara si «cumplir las normas» debía ser algo incuestionable, a lo que respondieron que «sólo se deben cumplir las normas razonables». Este carácter de incordio, inquietante, como lo llamábamos al principio, problematizador, es una de las características primeras de la FpN, donde «cualquier supuesto puede ser revisado» (De Bono, 1993: 114-115). Y esto se consigue, entre otras formas, ayudando en el desgrano de conceptos.

Así, la Filosofía para Niños, en lo que tiene de problematizadora de imágenes del mundo, de facilitadora conceptual, ayuda a cuestionar sistemáticamente a los niños, preparándoles y dándoles herramientas conceptuales, reflexivas, para que se enfrenten a la ruptura, consustancial a la vida. Esta ruptura siempre deja *algo* nuevo en una vida que «se desarrolla en ese algo, que siempre es algo y nunca una pura ilusión» (VVAA, 2008: 82). De esta manera, instalados en el pluralismo con-

ceptual, en la apertura, en el compromiso con el pensamiento cuidadoso, crítico y creativo, el niño se vuelve más hospitalario también con el mundo experiencial, concreto. Y es que desde el momento en que se abren, dan acogida a la alteridad del otro, quedando en una disposición hospitalaria.» (Spire, 19 de diciembre de 1997)

IV. BIBLIOGRAFÍA

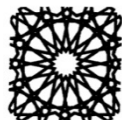
- Berlin, I. (2002): *El erizo y la zorra*, Madrid: Península.
- Carpentieri, A. M. (2009): «Giocare con le parole. Il linguaggio e il mistico tra Wittgenstein e la P4C: quale rapporto?», en *Childhood & philosophy*, 5 (10). Recuperado de: www.e-publicaciones.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20592. Fecha de consulta: 10/09/2017.
- De Bono, E. (1993): *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*, Barcelona: Paidós.
- Haynes, J. (2004): *Los niños como filósofos*, Barcelona: Paidós.
- Lyotard, J. F. (1990): *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona: Gedisa.
- Mariscal, S. (2014): *Filosofía para Niños y Cultura de Paz* [Repositorio de la Universidad de Cádiz Rodin]. Recuperado de: <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/16852>
- Ortega y Gasset, J. (1971): *Historia como sistema*, Madrid: Espasa-Calpe.
- (1995): *Ideas y creencias*, Madrid: Alianza.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Titeca, L. (1989): *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*, Madrid: Gredos.
- Rodari, G. (2010): *Gramamtica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Trieste: Edizioni EL.
- Serna, J. (2011): *Las apuestas perdidas de Occidente. Universales, inmortalidad y culto al presente*, Barcelona: Anthropos.
- (2013): *Apócrifos. Contra los «ismos» dominantes*, México: Ediciones sin nombre.
- (2014): *Reptiles de a pie*, México: Ediciones sin nombre.
- Spire, A. (1997): *Entrevista con Jacques Derrida del 19 de diciembre*. Recuperado de: www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad.htm. Fecha de consulta: 10/09/2017.
- VVAA (2008): *Ruptura de la tradición, Estudios sobre Walter Benjamin y Martin Heidegger*, Madrid: Trotta.

PEDRO JESÚS TERUEL
ELENA CANTARINO
ANA LUCÍA BATALLA
JAIME IBÁÑEZ
(Eds.)

Transcendente es lo que... sí, con independencia de un su-
jeto cognoscente. Lo que s... a cosa en sí. Inmanente es, por
el contrario, el sujeto co... respecto a sí mismo. Final-
mente lo **transcendental**... condiciones o formas indepen-
dientes de la experiencia... para que algo pueda ser
conocido, es decir, son las... de objetividad: nada puede ser
objeto de conocimiento sino por estar informado por lo transcendental.



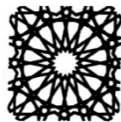
La inquietud del pensar
Enseñar filosofía en el siglo XXI



COMARES
editorial

PEDRO JESÚS TERUEL
ELENA CANTARINO
ANA LUCÍA BATALLA
JAIME IBÁÑEZ
(Eds.)

*La inquietud del pensar
Enseñar filosofía en el siglo XXI*



COMARES
editorial

© Coordinación del volumen:

Pedro Jesús Teruel, Elena Cantarino, Ana Lucía Batalla y Jaime Ibáñez, 2016-2017.

© Derechos de edición: Editorial Comares, 2017.

Polígono Juncaril

C/Baza, parcela 208

18220 Albolote (Granada)

Tlf.: 958 465 382

<http://www.editorialcomares.com> • E-mail: libreriacomares@comares.com

<https://www.facebook.com/Comares> • <https://twitter.com/comareseditor>

ISBN: 978-84-9045-554-8 • Depósito legal: Gr. 1.096/2017

© Ilustraciones de portada y contraportada: Marco Ranieri, 2015.

ÍNDICE

Prólogo

PEDRO JESÚS TERUEL

La inquietud del pensar [9](#)

JAVIER GRACIA CALANDÍN

La innovación educativa como educación para la vida [19](#)

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN

¿Perros guardianes, funcionarios de la Humanidad o profesores de filosofía? [27](#)

PABLO LÓPEZ LÓPEZ

Filosofía de la innovación educativa:

Innovación filosófica, innovación educativa y educación filosófica [33](#)

LILIA CRISTINA LUNA ORTIZ

La diferencia entre utilidad y pertinencia en la enseñanza de la filosofía.

La enseñanza de la filosofía a la luz del concepto de *Bildung* [39](#)

RICARDO TERUEL DÍAZ

Tradición e innovación docente en filosofía [47](#)

LYDIA DE TIENDA PALOP

La asignatura de Filosofía en el currículo docente:

objetivos, competencias y contenido [61](#)

MANUEL APARICIO PAYÁ

VÍCTOR MANUEL PAREJA PAREJA

La argumentación en el debate:

Objetivos educativos, fundamentos teóricos y experiencias didácticas [67](#)

GLÒRIA ARBONÈS VILLAVERDE y GEMMA MARTÍNEZ BRAVO

¿Cómo evaluar el pensar filosófico en nuestros estudiantes?

Una propuesta de evaluación formativa-formadora centrada en la coevaluación [75](#)

ALBERTO SERRANO MONFERRER

Competencias y Ciencias Humanas y Sociales:

Una alianza para la innovación educativa y una formación ciudadana integral [83](#)

PEDRO JESÚS PÉREZ ZAFRILLA Innovar en filosofía para la excelencia	91
SARA MARISCAL VEGA Hacia una Filosofía para Niños inclusiva: Innovación educativa y valores	99
REYES BELTRÁN FELIP, M ^a JOSÉ GÓMEZ CANTOS y ANNA POMER YUSTE El valor del cuidado desde la ética y la economía. Una propuesta interdisciplinar	105
ELSA GONZÁLEZ-ESTEBAN Forjando el carácter moral en las organizaciones. Los aportes de la neurociencia organizacional	115
ANDRÉS RICHART Neuroeducación moral, prosocialidad y epigénesis proactiva	123
CARLOS ARTURO MESA CORDERO Clave fundamental para contribuir al empoderamiento de la democracia en Colombia	131
<i>Epílogo</i>	
ADELA CORTINA El valor de las Humanidades en la formación	139
Nota sobre las autoras y los autores	149

Hacia una Filosofía para Niños inclusiva: Innovación educativa y valores

SARA MARISCAL VEGA
Universidad de Sevilla

Resumen: Este trabajo pretende ofrecer la perspectiva de la Filosofía para Niños desde una visión inclusiva de la acción educativa. Para ello reivindicaremos tres pilares fundamentales de esta Filosofía para Niños inclusiva: la racionalidad filosófica como racionalidad inclusiva, el “diálogo democrático” como guía para una FpN pluralista y el paso del valor como educación a la educación como valor. Finalmente, expondremos el uso de la *flipped classroom* como herramienta de innovación educativa.

Palabras clave: Filosofía para Niños, razón inclusiva, diálogo, valor.

Abstract: This paper tries to offer the perspective of the Philosophy for Children from an inclusive vision of the educational action. To that end, we will claim three fundamental props of this inclusive Philosophy for Children: the philosophical rationality as inclusive rationality, the “democratic dialog” as guide for a pluralist P4C and the step from the value as education to the education as value. Finally, we will expose the use of the *flipped classroom* as a tool of educational innovation.

Keywords: Philosophy for Children, inclusive reason, dialog, value.

1. Racionalidad filosófica como racionalidad inclusiva

La razón a lo largo de la historia se ha interpretado de dos modos, exclusiva o inclusivamente: en la primera lo racional queda determinado al aislarse entre paréntesis aquello que es aceptado dentro de un esquema preestablecido; mientras que la razón inclusiva no entiende lo racional como un “frente a”, sino como un quedar abierto a nuevas realidades. Así, la razón filosófica, que ha estado tradicionalmente acotando la realidad, esto es, excluyendo lo irracional, lo imaginativo, lo intuitivo, en pos de una “cierta” *lumière*, que, pretendiendo alumbrar el camino hacia la totalidad del saber, cegó el poco saber de la totalidad al que debía aspirar la filosofía; debería ser, por contra, una razón inclusiva, una racionalidad comprometida con el carácter “incierto” de la condición humana. Esta es la razón de la Filosofía para Niños, que, a través del diálogo, fomenta la inclusión no sólo del otro, sino de lo otro que hay en uno mismo, es decir, de la creatividad, de la imaginación.

Esta razón inclusiva lo sería en una triple perspectiva: incluirá, en primer término, al ser humano, que es, por definición, finito, histórico, trágico. Para ser inclusiva deberá incluir, asimismo, lo razonable y no sólo lo racional (en pos de la búsqueda de lo preferible). Y en tercer lugar incluirá la facultad imaginativa del hombre, el ingenio.

a) Inclusión del ser humano como ser complejo y finito.

Si, siguiendo a Ortega y Gasset, el ser humano es un ser elegante (Cfr., Ortega, 1964), esto es, que utiliza la capacidad de la *eligentia* para elegir y, además elegir bien, podemos afirmar que éste es el máximo responsable de su propia vida. Con ello, la primera acepción de inclusión que aquí queremos desarrollar abarca el compromiso del ser humano con el mundo. Este compromiso se sustenta bajo la creencia de que el hombre es el ser ficticio por excelencia, es decir, que se hace a sí mismo mediante esas elecciones, porque, como diría de nuevo Ortega (1971), el hombre no tiene naturaleza sino historia. Que el hombre no tenga naturaleza significa que, necesitando una tabla de salvación para preservarse, es decir, y a diferencia de los animales, siéndole necesario adaptar el medio a sí; lo cierto es que “sea de lo que sea la tabla lo relevante es que no es fruto espontáneo de un árbol edénico. Esa tabla no nace como tal, se hace. La naturaleza no produce tablas de salvación.” (Marín-Casanova, 2013: 26).

La razón de la Filosofía para Niños que aquí defendemos es, en este sentido, una que no cree en la verdad excluyente, “imperativa, electora, seleccionadora de aquello que va a erigirse en dueño de todo lo demás” (Zambrano, 1996: 25).

b) Inclusión de lo razonable y no sólo de lo racional.

Para cumplir el programa de la Filosofía para Niños, basado principalmente en la escucha activa y el diálogo como herramientas de expresión, nos parece indispensable diferenciar entre los términos “razonable” y “racional”. El concepto racional es más científico que filosófico, si entendemos por filosófico aquel ámbito que abarca lo propiamente humano en su totalidad, pues nos proporciona unas reglas inequívocas para clasificar la realidad según Una Razón. Es decir, podemos afirmar que el concepto racional es puramente lógico. Pero el ser humano, si lo estudiamos desde una perspectiva inclusiva, filosófica, es mucho más que eso. De ahí que prefiramos utilizar un término más humano, en tanto que dentro de él se puedan incluir las múltiples situaciones ante las que se puede encontrar el hombre. Así, dentro de lo razonable no hay certezas, sino proyectos, no hay hechos, sino intenciones y valores. Ser razonable es tener en cuenta lo posible, lo plausible, lo imaginable.

c) Inclusión de la facultad imaginativa del ser humano, el ingenio.

Dada esta definición de ser humano, donde él mismo se erige como creador, donde no hay naturaleza sino historia, donde, podríamos decir, no hay sentido literal sino literario, la facultad imaginativa se erigirá como una de las más importantes de todas. La imaginación es el arma que le queda al hombre des-naturalizado, el instrumento más poderoso del ser humano, es la prótesis que, toda vez que no puede ya *creer* en La Realidad, le ayudará a *crearla*.

Fomentar, por tanto, la facultad imaginativa, la creación, será el camino de la Filosofía para Niños inclusiva, que, lejos de educar en la igualdad como elemento homogeneizador, apostará por las diferencias como componentes constitutivos del ser humano.

2. “Diálogo democrático” como guía para una FpN pluralista o lo que podemos llamar *el paso de la crítica a la educación a la educación crítica*

Para favorecer esta razón inclusiva en el transcurso de la Filosofía para Niños haremos uso del diálogo como método principal. Sin embargo, este diálogo, lejos de apuntar hacia una conclusión prevista de antemano por el “especialista”, pretende promover un tipo de educación más formal que material, alentando el espíritu crítico de los niños. De ahí que lo hayamos llamado “diálogo democrático”. Pues no se trata de dirigir las conciencias de los niños hacia unos valores determinados, sino más bien de que se hagan cargo de la existencia de otras posturas, que se hagan críticos consigo mismos, aceptando que el único supuesto debe ser que no hay ningún supuesto incuestionable. De ahí que el objeto principal de la educación democrática vaya a ser cuestionar continuamente, preguntándose incluso por los propios valores, que, de suyo, tampoco deberán ser aceptados sin haber sido previamente examinados y puestos a dialogar en relación con los otros.

La posibilidad del cuestionamiento de los valores se apoya, así, en dos supuestos clave: que, como hemos dicho, la FpN que presentamos, para ser inclusiva, debe ser más formal que material. Y que defendemos que los valores son, como podríamos decir con Ortega de la naturaleza humana, técnicos (Cfr., Marín-Casanova, 2009), esto es, contingentes, convenciones y no convicciones.

De ahí que abogemos por una educación que llamaremos “democrática”. Pero es preciso aclarar este término, expuesto extensamente en otros escritos de la autora. En cualquier caso, podemos decir que nuestra apuesta por la educación democrática tiene que ver directamente con nuestra concepción del hombre y ésta a su vez con la defensa que hacemos de las diferencias por encima de las semejanzas, de la pluralidad de modos de ser por encima de la homogeneización imperante a veces en el discurso democrático. Democrático procede del griego *δημοκρατικός*, que a su vez deriva de la raíz *δημιος*, esto es, “perteneciente al pueblo, público, común”. En cuanto a la palabra “crítica”, deriva del griego *κριτικός*, “capaz de juzgar”, compartiendo raíz con *κριτός*, “elegido, selecto” y con *κρινω*, “separar, distinguir, escoger, preferir, decidir, interpretar”, emparentado a su vez con el latín *cerno*: “cerner, tamizar, distinguir, distinguir con inteligencia, comprender”. Podríamos concluir entonces que, mientras que lo que caracteriza a lo democrático es lo común, lo habitual, lo que une a todos; *κριτός* remite a una capacidad, a una habilidad que hace a alguien único, selecto, inigualable. Si lo democrático puede vincularse con términos clásicos como igualdad, acuerdo, identidad, consenso, monólogo o Verdad, la crítica nos remite a conceptos como diferencia, diálogo, pluralismo, inidentidad. Por eso, abogamos por que la educación, en el tiempo posmoderno, donde el sujeto se torna desfragmentado, la realidad se hace plural, esto es, se traduce en realidades, y la verdad se muestra relativa a un universo de discurso determinado, defienda su carácter crítico, vanguardista,

reivindicando la diferencia, el sentido singular de cada pensamiento, como la gran característica del ser humano, esto es, reivindicando la única esencia del hombre, que será, precisamente, su inesencialidad. Así, la Filosofía para Niños democrática fomenta la diversidad como aceptación de lo propiamente humano, pues acepta que “la diversidad es la norma y no una excepción” (Unesco, 2008: 42).

3. Educación crítica: la escuela vanguardista

Se deriva de la afirmación anterior que nos alejaremos, por tanto, de la llamada “educación en valores”. Pues lo que negamos es que una educación que defienda que sólo hay un modelo bueno no será, por definición, una buena educación. Acotar la forma de entender la vida bajo un repertorio determinado de valores es apostar por la razón exclusiva, por muy democráticos que nos puedan parecer esos valores.

Y es que, si entendemos que la educación debe ser democrática, si aceptamos que no hay supuesto incuestionable, podemos admitir que la escuela no debe educar en valores, esto es, no debe dirigir el pensamiento hacia contenidos ideológicamente determinados, sino valorar la educación, es decir, enseñar a pensar, proporcionando a los niños una herramienta útil para reflexionar sobre las ideas antes de admitirlas. No pretendemos defender una educación libre de valores, fuera de un discurso, pues lo consideramos imposible, sino que creemos en una cuyo camino sea, justamente, tomar conciencia de esta realidad: las relaciones humanas siempre se establecen bajo prejuicios “gadamerianos”, dentro de horizontes. El conocimiento humano se da a través de prejuicios, en el acercamiento de horizontes, y esto es, precisamente, lo que posibilita la comprensión. Y la comprensión es el objetivo máximo de la hermenéutica, por lo que podemos afirmar que “los esfuerzos hermenéuticos siempre están codeterminados por un factor histórico-efectivo. Estamos dentro de tradiciones” (Dutt, 1998: 37). Aceptar el carácter contingente de la comprensión humana, el carácter ineludiblemente cultural de las relaciones, es un gran paso hacia la apertura al pluralismo, pues posibilita que podamos conceder *razón* a los otros modos de ser.

Por tanto, toda vez que entendamos que debemos educar en democracia por ser éste el menos malo de los sistemas políticos conocidos, no apoyamos que la escuela deba transmitir unos valores concretos, sino, simplemente, educar en la crítica. Esto significa que los alumnos se hagan cargo de todo el proceso de aprendizaje, no admitiendo sin más lo que está bien y mal, lo que deben pensar, sino cuestionando las propias categorías y reformulándolas constantemente tras pasarlas por el tamiz de la razón. Así, la educación democrática se basará en una teoría pragmática de valores, no jerárquica, al estilo de la defendida por el desaparecido Ramón Queraltó (2003). Es decir, será una educación que no presente una ética material, con contenidos inamovibles, sino, a lo sumo, siguiendo a Adela Cortina, una *ética de mínimos* (Cortina, 1994), enfocada a que los niños encuentren sus propias herramientas para *estar* en el mundo.

4. La *flipped classroom* como herramienta de innovación educativa

Una de las críticas generales que suele hacerse a la Filosofía para Niños entendida como eje transversal en la educación formal es cómo introducirla asegurando el cumplimiento de las exigencias del currículum docente. Y aquí encuentra un lugar apropiado la técnica de la *flipped classroom*.

Nosotros no afirmamos aquí que la Filosofía para Niños deba ser una asignatura más, pues la defendemos como una forma de entender el mundo, que, antes que los propios alumnos, debe asumir el profesorado, es decir, que se trata más de un contenido transversal. Sin embargo, comprendemos que no todos los profesores están dispuestos o capacitados para trabajar con ciertos conceptos vitales, por eso, nos parece que la *flipped classroom* es un buen modo de iniciar el camino hacia la implicación y responsabilidad de todas las partes intervinientes en el proceso educativo.

La *flipped classroom* o educación invertida, como empieza a conocerse en España, trabaja sobre la idea de transformar el trabajo de clase y casa, es decir, de conseguir que la parte “pasiva” que tiene la educación, de asimilación de conceptos, se realice en casa, mientras que el planteamiento de problemas y la resolución de los mismos, con su proceso correspondiente, se propongan en clase. De este modo, como indica Leticia Serna, profesora adscrita al método de la clase invertida: “Ahora tienen una hora para preguntarme lo que quieran, es un bombardeo de inquietudes. La ventaja es que están más motivados, piensan más y toman más decisiones” (Torres, 2016). Por otro lado, y esta es una de las principales coincidencias con nuestro programa concreto de FpN, la técnica de la *flipped classroom* “es una apuesta por la personalización y una cruzada contra la estandarización” (Baugman, en Torres, 2016). Y es que ésta es una apuesta por una mayor implicación del alumno en el proceso completo de aprendizaje, sobre todo, es una apuesta por la educación crítica a través del diálogo, a través de la mayor relevancia de la voz del alumno. En ese sentido, podemos decir que el pensamiento crítico que se propicia con la *flipped classroom*, y que se propone directamente la Filosofía para Niños, facilita una educación más completa, esto es, una educación que no sólo aporta los contenidos específicos que recoge el currículum, sino que encuentra el espacio y el tiempo justos para que esos conocimientos se transformen en reflexiones profundas. Con la aplicación conjunta de *flipped classroom* y Filosofía para Niños conseguiremos consagrar la educación a las categorías superiores de la taxonomía de Bloom y de la pirámide de necesidades de Maslow. Es decir, con este método conjunto tendríamos un lugar, sin necesidad de apartarnos de la materia concreta de la enseñanza, donde trabajar sobre la dimensión cognitiva plenamente, esto es, donde los niños puedan hacerse cargo del proceso total de su educación atendiendo a los momentos de creación o comprensión, que no se dan si no se interviene en el desarrollo completo del aprendizaje. Además, ocupándonos ahora de la pirámide de Maslow, y gracias sobre todo a las sesiones de Filosofía para Niños, se abre un lugar donde poder considerar las necesidades emocionales de los niños, reforzando la autorrealización y dejando espacio para dialogar sobre las necesidades de afiliación y seguridad, como el afecto, la familia o la salud.

BIBLIOGRAFÍA

- CORTINA, ADELA (1994). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- DUTT, CARSTEN (1998). *En conversación con Hans-Georg Gadamer, Hermenéutica-estética-Filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- MARÍN-CASANOVA, JOSÉ ANTONIO (2009). *Contra natura*. Sevilla: Ediciones Paso-Parga.
- MARÍN-CASANOVA, JOSÉ ANTONIO (2013). Tan real como la ficción. *Philologia Hispalensis*, 27, 25-49.
- ORTEGA Y GASSET, JOSÉ (1964). El mito del hombre allende la técnica. En J. Ortega, *Obras completas* (vol. IX). Madrid: Revista de Occidente.
- ORTEGA Y GASSET, JOSÉ (1971). *Historia como sistema*. Madrid: Espasa-Calpe.
- QUERALTÓ, RAMÓN (2003). *Ética, tecnología y valores en la Sociedad global. El caballo de Troya al revés*. Madrid: Tecnos.
- TORRES, A. (2 de noviembre 2016). Aprender al revés es más efectivo. El País. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2016/10/28/actualidad/1477665688_677056.html (último acceso 23 de noviembre de 2016).
- UNESCO (2008). *Inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Chile: Pehuén Editores.
- ZAMBRANO, MARÍA (1996). *Filosofía y poesía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

NUEVAS FORMAS DE EXPRESIÓN EN COMUNICACIÓN



NUEVAS FORMAS DE EXPRESIÓN EN COMUNICACIÓN

Coordinadores

Carlos del Valle Rojas

Carmen Salgado Santamaría



MADRID • BOGOTÁ • BUENOS AIRES • CARACAS • GUATEMALA • LISBOA
MÉXICO • NUEVA YORK • PANAMÁ • SAN JUAN • SANTIAGO • SAO PAULO
AUCKLAND • HAMBURGO • LONDRES • MILÁN • MONTREAL • NUEVA DELHI • PARÍS
SAN FRANCISCO • SIDNEY • SINGAPUR • ST. LOUIS • TOKIO • TORONTO

NUEVAS FORMAS DE EXPRESIÓN EN COMUNICACIÓN

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

La información contenida en este libro procede de una obra original entregada por sus autores. Ni McGraw-Hill Interamericana de España ni Fórum XXI se responsabilizan de la exactitud o perfección de la información publicada ni suscriben los contenidos y opiniones vertidas en ellos, que representan exclusivamente el punto de vista de los autores.

El Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas (Fórum XXI), la Sociedad Española de la Comunicación Iberoamericana (SEECI), el Grupo Complutense de Investigación en Comunicación «Concilium» y el Departamento CAP 2 de la UCM auspician la presente colección «Innovación y Vanguardia Universitarias».



Derechos reservados © 2016, respecto a la primera edición en español, por:

McGraw-Hill/Interamericana de España, S.L.
Edificio Valrealty, 1.^a planta
Basauri, 17
28023 Aravaca (Madrid)

ISBN: 9788448612559
Código de VE: 9780008501419

Editora: Cristina Sánchez Sáinz-Trápaga
Director General España y Portugal: Álvaro García Tejada
Director Gerente Universidad y Profesional: Norberto Rosas Gómez
Diseño de cubierta: ciannetwork

IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN

CONTENIDOS

Consejo editorial	XI
Prólogo	
<i>Carlos Del Valle (Universidad de La Frontera, Chile)</i>	
<i>Carmen Salgado (Universidad Complutense de Madrid, España)</i>	XV
Prefacio	
<i>David Caldevilla Domínguez</i>	
<i>(Universidad Complutense de Madrid, España)</i>	XVII
Capítulo 1. Periodismo de viajes en el siglo XXI. Del papel a la pantalla, hacia un modelo sostenible	
<i>José María Albalad Aiguabella (Universidad San Jorge, España)</i>	
<i>Jorge Miguel Rodríguez Rodríguez (Universidad San Jorge, España)</i>	1
Capítulo 2. Términos ingleses en la prensa económico financiera en España. ¿Coherencia o indiferencia?	
<i>Elena Alcalde Peñalver (Universidad de Burgos, España)</i>	17
Capítulo 3. Construcciones mediáticas: los destripamientos en red como comunidades de aprendizaje	
<i>Tamara Alcaraz Fernández</i>	
<i>(Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)</i>	27
Capítulo 4. <i>Jessica Jones</i> : la (de)construcción del modelo de súper mujer	
<i>Isabel Aparicio García (Universidad de Zaragoza, España)</i>	37
Capítulo 5. The Museum of Innocence and Transmedia Storytelling: Designing Experiences from Pamuk's Memories of Love	
<i>Zeynep Arda (Izmir University of Economics, Turkey)</i>	53

Capítulo 6. Tipos de novedad en los Juegos de Realidad Alternativa: Diseños artificiales, acciones sociales y el «tercer entorno» <i>María José Arrojo Baliña (Universidad de A Coruña, España)</i> <i>Estancia en la London School of Economics (CPNSS)</i>	71
Capítulo 7. Identidad, género y violencia en la narrativa de Jeanette Winterson: un enfoque satírico a través de los personajes <i>Mar Asensio Aróstegui (CILAP, Universidad de la Rioja, España)</i>	89
Capítulo 8. <i>La muerte del Sr. Lazarescu</i> (Cristi Puiu, 2005): de la herencia neorrealista al teatro del absurdo <i>Fran Ayuso Ros (Universidad de Valencia, España)</i>	103
Capítulo 9. Los contenidos sonoros en la expansión transmedia de <i>Carlos,</i> <i>Rey Emperador</i> y <i>El Ministerio del Tiempo</i> <i>Mónica Barrientos-Bueno (Universidad de Sevilla, España)</i>	121
Capítulo 10. El doblaje: ¿barrera o puente para la comunicación? Problemas de traducción entre español e italiano <i>Serena Bianco (Universidad de Salamanca, España)</i>	137
Capítulo 11. La configuración del espacio como forma de escritura pedagógica <i>Luis Bouville de Vicente (Universidad de Castilla-La Mancha, España)</i>	147
Capítulo 12. Siro López y el renacimiento de la caricatura y del dibujo de humor en el periodismo gallego <i>Félix Caballero Wangüemert (Universidad de Vigo, España)</i>	165
Capítulo 13. De la televisión lineal a la televisión <i>online</i> : <i>El Ministerio del Tiempo</i> traspasa la realidad <i>Natividad Cristina Carreras Lario (Universidad de Sevilla, España)</i>	183
Capítulo 14. El tratamiento informativo del femicidio en la prensa escrita ecuatoriana basado en el estudio de tres casos <i>Nori Melissa Castro Parra (Universidad de Cuenca, Ecuador)</i> <i>Mónica Vanessa Orellana Crespo (Universidad de Cuenca, Ecuador)</i>	197
Capítulo 15. El cortometraje de ficción español: recurso cinematográfico para manifestar la situación laboral <i>Ana Isabel Cea Navas (Universidad de Valladolid, España)</i>	215
Capítulo 16. El reto de plantear una producción audiovisual, respecto de la cultura cañari (Ecuador) <i>Francisco Alejandro Córdova Idrovo (Universidad de Cuenca, Ecuador)</i>	227
Capítulo 17. Masculinities and Social Satire in Steven Spielberg's Film Text <i>The Color Purple</i> <i>José Díaz-Cuesta (CILAP, Universidad de La Rioja, España)</i>	239

Capítulo 18. Televisión en España y educomunicación: <i>La Tarde</i> versus <i>Sálvame Limón</i> <i>Rodrigo Elías Zambrano (Universidad de Cádiz, España)</i>	253
Capítulo 19. Participatory Culture and Science Communication. A Content Analysis of Popular Science on YouTube <i>María Carmen Erviti Ilundáin (University of Navarra, Spain)</i> <i>Bienvenido León Anguiano (University of Navarra, Spain)</i>	271
Capítulo 20. Influencia de los <i>YouTubers</i> en los adolescentes: primera aproximación exploratoria <i>Pedro Farias Batlle (Universidad de Málaga, España)</i> <i>Marisol Gómez Aguilar (Universidad de Málaga, España)</i> <i>Francisco Javier Paniagua Rojano (Universidad de Málaga, España)</i>	287
Capítulo 21. ¿En qué situación se encuentra la relación entre periodistas y relaciones públicas en comunicación de salud? <i>Marta Ferreres Bertolín (Universidad de Vic, España)</i> <i>Guillem Marca Francés (Universidad de Vic, España)</i>	299
Capítulo 22. Nuevos contenidos televisivos tras la implantación digital <i>María Josefa Formoso Barro (Universidade da Coruña, España)</i> <i>Manuel García-Torre (Universidade da Coruña, España)</i> <i>José Juan Videla Rodríguez (Universidade da Coruña, España)</i>	311
Capítulo 23. La música en las novelas una forma de hipertextualidad, o el estilo de escribir de Sánchez Rugeles <i>Jenny Fraile (Universidad Metropolitana, Venezuela)</i>	327
Capítulo 24. Metavida, protagonismo y autorreferencialidad. Tres visiones de la pantalla como elemento narrativo en el cine contemporáneo <i>Marta García Sahagún (Universidad Complutense de Madrid, España)</i>	345
Capítulo 25. El uso del <i>smartphone</i> entre jóvenes: un análisis comparativo <i>cross-cultural</i> <i>Sandra Gaspar Herrero (Universidad Complutense de Madrid, España)</i> <i>Victoria Cuesta Díaz (Hospital Quirón de Madrid, España)</i>	359
Capítulo 26. A performance em rede como activismo <i>Clara Gomes (CIC. Digital/Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens-Universidade Nova de Lisboa, Portugal)</i>	375
Capítulo 27. Reciclaje audiovisual y manipulación política en la obra de Diran Lyons <i>Alberto Hermida (Universidad de Sevilla, España)</i> <i>Sergio Cobo-Durán (Universidad de Sevilla, España)</i> <i>Víctor Hernández-Santaolalla (Universidad de Sevilla, España)</i>	387

Capítulo 28. Reflexiones sobre el análisis fílmico, la investigación historiográfica del cine y la crítica cinematográfica <i>José Hernández Rubio (Universidad Carlos III, España)</i>	401
Capítulo 29. El documental colaborativo como reflejo de los movimientos por el cambio social <i>Mercedes Herrero de la Fuente (Universidad Nebrija. Madrid, España)</i>	417
Capítulo 30. El 11-S visto a través del cine: una forma de analizar nuestra historia reciente <i>Diego Iturriaga Barco (Universidad Internacional de La Rioja, España)</i>	431
Capítulo 31. Vocabulario: la comprensión lectora de diarios nacionales en universitarios españoles <i>Elena Jiménez-Pérez (Universidad de Granada, España)</i>	441
Capítulo 32. <i>Isla Bonita</i> , película de Fernando Colomo, como ejemplo de un nuevo modelo de creación cinematográfica <i>María Lara Martínez (Universidad Complutense de Madrid, España)</i>	455
Capítulo 33. La televisión: ¿instrumento para la construcción y consolidación de la identidad cultural de las familias? <i>Loida María López-Mondéjar (Universidad Católica San Antonio, España)</i>	463
Capítulo 34. El <i>sketch</i> radiofónico frente a la Ley Mordaza en España <i>Paloma López Villafranca (Andalucía Tech de la Universidad de Málaga, España)</i>	473
Capítulo 35. El quijotismo es un pragmatismo. La acción como esperanza <i>Sara Mariscal Vega (Universidad de Sevilla, España)</i>	491
Capítulo 36. <i>Storytelling</i> y el universo transmedia: subiendo posiciones en el <i>ranking</i> publicitario <i>Penélope Martín Martín (Universidad de Málaga, España)</i>	505
Capítulo 37. El Rumor, un mensaje en plena diáspora: análisis desde la Teoría de la Comunicación <i>María Elena Mazo Salmerón (Universidad CEU San Pablo, España)</i>	515
Capítulo 38. <i>Light Creators: an Overview of Cinematographer's Authorship</i> <i>Nadia McGowan (Notre Dame University Louaize, Lebanon)</i>	527
Capítulo 39. Series de ficción y cannabis <i>Helena Ojeda García (Universidad Complutense, España)</i>	537
Capítulo 40. Trazas matemáticas en el arte de la pintura <i>Javier Peralta (Universidad Autónoma de Madrid, España)</i>	543
Capítulo 41. La nueva era del audiodrama y su integración en experiencias transmedia <i>Teresa Piñeiro-Otero (Universidade da Coruña, España)</i>	557

Capítulo 35

EL QUIJOTISMO ES UN PRAGMATISMO. LA ACCIÓN COMO ESPERANZA

Sara Mariscal Vega (Universidad de Sevilla, España)

1. PRESENTACIÓN

Los universales, las verdades absolutas, la Razón se han convertido en la nueva religión del hombre cuando este, como apuntará Vattimo, se ha reapropiado de la esencia de Dios a través de los ídolos de lo divino, soslayando así la facultad narrativa del hombre, esto es, definiendo su vida como unívoco absoluto y no como plural juego interpretativo de verdad poliédrica y olvidando la contingencia como condición de posibilidad de todo acto.

Así, pensándose los modernos alejados de las desfasadas ideas místicas de la religión, consiguen centrar la filosofía en el mayor mito de todos los tiempos¹. Se acendra entonces en la filosofía el empeño de buscar lo común, lo fundamental, la esencia, la Verdad, todo lo contrario al juego lingüístico, a las circunstancias, a la novela. Se relega a la sombra de la filosofía todo lo no iluminado por la Razón, quedando fuera lo hermenéutico como mera imagen de la filosofía.

Tal filosofía esencialista, que vela la realidad, tiene que ver más con la ciencia que con el pensamiento, con la contemplación que con la crítica. Sin embargo, para la filosofía que tiene en cuenta su carácter contingente, para el pensamiento que no vela la realidad, lo relevante es el tiempo, y la máxima exposición de este es, precisamente, la finitud. Por eso el tiempo es el único «horizonte posible de todo conocimiento del ser humano». La filosofía racionalista, que aspira a lo fundamental, padece, por decirlo con Ortega, de manía de profundidades, mientras que la filosofía pragmática prefiere pensar la contingencia, contar el desarrollo de la vida del hombre como

¹ Ortega afirmará que la *creencia* en la ciencia no deja de ser una fe, hablando del tránsito que hace el hombre de «estar en la creencia de que Dios es la verdad a estar en la creencia de que la verdad es la ciencia, la razón humana» (Ortega, 1996:160)

narración de las múltiples realidades que configuran la existencia. Así, reivindicaremos el estudio de la contingencia desde la perspectiva de la novela, la narración por excelencia de nuestro tiempo. La Razón y la Verdad modernas se convierten en razones y verdades en la novela, y más concretamente ya en la cervantina.

Y diferenciaremos entre «quijotistas» y «cervantistas». El quijotista no discierne entre representación y acción, es lector de novela de caballería, intrépido, pragmático, sueña, no contempla, no separa, no vela la realidad, la vive, creándola, la hace. La novela. El quijotista es el hombre por excelencia en sentido orteguiano, ser ficticio, porque ya sabe, ya ha comprendido que no hay nada «tan real como la ficción» (Marín-Casanova). El cervantista, por su lado, estudia con métodos puros, especialista entre los especialistas, hace de una novela su trabajo, su vida, pero no así, como Don Quijote², de su vida una novela.

El especialista, epistemólogo, reduce la historia, la *empeiria* a mero objeto de estudio, a método puro, mientras que el quijotista, pragmático y hermeneuta, se dispone a radicalizar la palabra narrativa, para convertirse en sujeto activo. El empirista especializado cree en la mente como espejo, convencido de la *mathesis universalis* como racionalización del mundo; el quijotista, empero, se esfuerza por que los espejos, objetos a caballo entre técnica y naturaleza, ofrezcan reflexiones caleidoscópicas.

2. EL HOMBRE COMO METÁFORA

Dice Julián Serna que «el hombre es como la metáfora, su sentido literal es falso» (Serna, 2014:17). Podríamos apuntar que el sentido del hombre más que literal es literario, pues supone que tiene que hacerse, hacer nombrando³, diciendo y creando, esto es, que parecer, fingir es el único modo de ser que tiene el ser humano. O, por decirlo con Ortega, que «el hombre es el ser ficticio por excelencia».

Metáfora viene del griego μεταφέρω, «llevar a otra parte», «trasladar», «transferir». Así la metáfora es traslación. En el caso del hombre, metáfora viva y activa, se trata de trasladar sentido a su vida en el desconcierto que le supone el mundo. Transferir sentido es comprender, mirar más allá (μετα), interpretar. Curiosamente, en griego moderno μεταφράζω designa el acto de interpretar. De este modo, el hombre es el ser encargado de interpretar el mundo para poder arreglárselas con el medio.

2 Al contrario que la tradición y que el propio Cervantes hacen, nosotros escribiremos *Don* con mayúsculas, pues entendemos que «Don Quijote» es un nombre propio, más aún cuando tomaremos como decisivo el momento en que él se nombra a sí mismo dotándose de existencia.

3 «Entonces el Señor Dios modeló de arcilla todas las fieras salvajes y todos los pájaros del cielo, y se los presentó al hombre, para ver qué nombre les ponía. Y cada ser vivo llevaría el nombre que el hombre le pusiera. Así, el hombre puso nombre a todos los animales domésticos, a los pájaros del cielo y a las fieras salvajes. Pero entre ellos no encontró la ayuda adecuada» (Génesis 2:19). Nombrar es, como diría Heidegger, dotar de existencia. Dotar de existencia es dirigirnos hacia la comprensión.

Y es que el ser humano necesita de su ingenio para habérselas con el mundo, pues no es este un mundo apropiado para el hombre por naturaleza, sino que debe apropiárselo adaptándolo a sí. El sentido literal del mundo es, por así decir, inhóspito para el ser humano, por eso, para poder habitarlo, necesita del sentido literario, ficticio. Fingir proviene de *fingo*, que significa «dar forma». El hombre es el ser que se hace, que se da forma, pero sin un molde previo, es el ser trágico por excelencia, histórico.

¿Hubiéramos preferido un mundo en el que no hubiera litigios de linderos entre la sabiduría y la ignorancia, en el que sus fronteras fueran trazadas de una vez por todas ? Si hubiera un orden del mundo, una naturaleza humana, un fin de la historia, bastaría descubrirlo una vez, y en lo sucesivo únicamente restaría socializarlo. [...] Como lo han dicho varios en diferentes circunstancias, Tertuliano el primero, si alguna vez se hubiera podido deslindar lo verdadero de lo falso, la filosofía estaría de más y nuestras facultades intelectuales hubieran alcanzado su jubilación anticipada. Un hombre sin futuro, una sociedad vulnerable, unas facultades intelectuales atrofiadas serían, en síntesis, las consecuencias derivadas de un mundo sin tragedia (Serna, 2002:19).

Pero el hombre no puede vivir sin tragedia, sin tiempo, sin futuro, sin proyectar, sin esperanza, por eso el hombre es el único ser capaz de prometer. Tener en cuenta el tiempo, el carácter histórico del ser humano, es también tener en cuenta lo posible, lo imaginable, es apostar por la esperanza en vez de por el Conocimiento con mayúsculas, sustituir la certidumbre por la esperanza (Rorty, 1994:21). Se trata de una inversión absoluta de los términos, abandonada la búsqueda del mundo perfecto que subyace a priori, para abrazar la idea de que tenemos la obligación moral de construir un futuro mejor, esto es, alternativo, no necesario. Esto se da si hemos entendido que el hombre es potencia, que se hace, que no está acabado o que, como diría Ortega, la vida del hombre es un *faciendum* y no un *factum*, un gerundio y no un participio (Ortega, 1971:42); esto es, que la naturaleza se hace y no se encuentra, que el logos de la vida humana es la cultura. De ahí la inutilidad de las ciencias para estudiar el complejo fenómeno humano, el hombre no puede ser objeto de las ciencias, entre otras cosas porque es sujeto, pues este es el único ser inconcebible (en el sentido etimológico del término *concipere*, «tomar enteramente», «contener»). El hombre no puede ser contenido en su totalidad, abarcado, pues tiene historia, es historia, no tiene sentido recto, porque se hace, se mueve a través de la historia, se traslada, tiene sentido traslaticio. De ahí que el ser humano sea el encargado de transferir sentido al mundo, como vemos en el propio *Génesis* («así el hombre puso nombre a todos los animales», *Génesis* 2:19), y a su propia vida relatando⁴.

En el relato, en la narración se aúnan proyectos futuros, promesas pasadas, ideas e ilusiones. En la narración entendemos y reflejamos la vida como proceso, podemos arrepentirnos y también ser perdonados. Así, el hombre queda identificado con lo que hace, las cosas se tornan no necesarias y precisan, también, de una historia, de un

⁴ «Relatar» comparte raíz con «trasferir» o «traslaticio», pues todas provienen del verbo latino *transferre*.

relato donde desplegar el modo en que llegan a ser. «Precisamente en la medida en que integramos el tiempo en nuestro pensamiento, los filósofos nos vemos obligados a dejar de atribuir a la contemplación la prioridad frente a la acción.» (Rorty, 2002: 16). Para el hermeneuta⁵ es antes la práctica, esto es, el hermeneuta o quijotista, hombre metafórico por antonomasia, conoce los elementos antes de estudiarlos, incluso admite los prejuicios (Gadamer, más bien los situará como horizonte de comprensión), mientras que el epistemólogo o cervantista, como lo llamaremos, conoce a través de una «reconstrucción racional» de los elementos que quiere estudiar. El hermeneuta comprende y el epistemólogo explica. En hermenéutica «llegar a entender se parece más a tener conocimiento de una persona que a seguir una demostración» (Rorty, 1989:291). Sería, por tanto, cuestión de *phrónesis* (phroneo significa, precisamente, comprender) más que de *episteme* (Rorty, p. 291), más de conciencia que de ciencia. La novela de Cervantes será, en este sentido, la conciencia del hombre metafórico, que se sabe consciente de su finitud y, por eso mismo, por haber comprendido la seriedad de su existencia, se muestra aparentemente inconsciente, liviano, pues con su supuesta insensatez resta gravedad a Una Realidad, ofreciendo otra menos cruel. Por eso Don Quijote es un caballero ejemplar. La importancia de la perspectiva quijotista o metafórica gravita precisamente en eso, en que ofrece otra realidad, en suponer que no existe solo una, esto es, en comprender que «la vida es la realidad radical». Pero la hermenéutica, aquí representada en el rostro de la novela, «no necesita un nuevo paradigma epistemológico, [...] la hermenéutica es, más bien, lo que nos queda cuando dejamos de ser epistemológicos» (Rorty, 1989:296). Así pues, la imaginación como metáfora absoluta del mundo es lo que le queda al caballero de La Mancha una vez desengañado de la epistemología, esto es, de la búsqueda fundamental de la realidad, y se lanza, presto, a crearla.

Podemos decir que, si para la epistemología lo esencial es que todos los seres humanos compartimos una naturaleza, es decir, que existe una raíz universal (*universitas*), para la hermenéutica lo que nos hace realmente humanos es, precisamente, el carácter convencional de esa naturaleza, o, mejor dicho, nuestra urbanidad (*societas*)⁶, nuestra cultura y no nuestra biología, pues el logos de la vida humana es, precisamente, la cultura. *Urbanitas* contiene entre sus acepciones el término «elegancia» y será Ortega quien hable del hombre como el ser elegante, que, siendo el único capaz de elegir, además, elige bien.

No solo el mundo es proyección fantástica de un animal que, carente de naturaleza, tiene que dotarse de ella mediante el artificio, sino que hay que inventar

5 Hemos dicho que la propia palabra «metáfora» incluye la acepción hermenéutica (interpretativa) en tanto que supone «trasladar sentido» y, como recogemos en el título de este epígrafe, el hombre es propiamente metafórico, esto es, hermenéutico, en un doble sentido, pues, por un lado, necesita llevar sentido al mundo para comprenderse a sí mismo y, por otro, es necesario llevar a cabo un acto hermenéutico, de continua vuelta a su historia para comprenderse a sí mismo.

6 Para el epistemólogo los participantes de la conversación están unidos bajo una *universitas*, es decir, en un grupo con intereses mutuos y con un fin común, mientras que para el hermeneuta los participantes quedan unidos en una *societas*, esto es, son personas cuyos caminos han quedado unidos por la urbanidad más que por un objetivo o terreno común (Rorty, 1989:290).

también el modo de interpretar la coexistencia: los términos de la política no son informativos de lo que naturalmente hay, sino performativos de lo que proyectualmente hacemos que haya. Hay que elegir dentro de las posibilidades, fantásticas todas, el mundo social que queremos, pues no hay la sociedad natural: la disminución del sufrimiento, la conquista de la libertad de hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades para ser feliz (o justo los valores opuestos, los que no queremos) no se pueden argumentar según fundamento natural alguno. Eso es manufactura humana (Marín, 2007:113).

Julián Serna habla de los universales, la inmortalidad y el culto al presente como las apuestas perdidas de Occidente (Serna, 2011), sin embargo, ese es el camino de la filosofía racionalista. Por su lado, la filosofía pragmatista apostará por la proyección, por el futuro, la esperanza, el pluralismo y la acción.

3. DE LA RAZÓN VELADA A LA RAZÓN NOVELADA

En el terreno de la razón podemos diferenciar entre racional y razonable, acepciones que podríamos equiparar en el ámbito de la verdad a la diferencia entre verdad y veracidad.

Lo racional tiene que ver con la ciencia, en tanto que nos proporciona unas reglas claras y distintas para encorsetar la realidad dentro de Una Razón, para des-velar los fundamentos del mundo, mientras que lo razonable tiene que ver más con la medida propiamente humana, es decir, supone la búsqueda de lo mejor (de lo preferible) y no de lo necesario. Dentro de lo razonable se inscribe lo plausible, lo probable, lo imaginable; ya Aristóteles diferencia entre la lógica como ciencia de la demostración y la dialéctica y la retórica como ciencias de lo probable.

Lo racional se vincula a propiedades y certezas y se mide con hechos; lo razonable se relaciona con intenciones y proyectos y se mide con valores. Para el racional no importa cuán destructivos sean los hechos para el ser humano, pues existe una razón suficiente que justifica todo lo que ocurre, una razón que subyace y el hombre debe desvelar⁷; para aquel para quien los sucesos son solo razonables, el hombre tiene el deber de interpretar la historia, de narrarla, pues «no nos dirá el pretérito lo que debemos hacer, pero sí lo que debemos evitar» (Ortega, 1997:76).

Sin embargo, no podemos estudiar la razón sin aludir al concepto de verdad. El objetivo tradicional del conocimiento ha sido obtener resultados verdaderos, pero qué sea la verdad es ya una pregunta previa, subyacente a la propia filosofía. La verdad se ha entendido en la filosofía principalmente de dos maneras, ramificadas ellas en diversas teorías: o bien como descubrimiento (desvelamiento, dependiente de la

⁷ Dice Unamuno «Él un Dios, el Dios racional, es la proyección al infinito de fuera del hombre por definición, es decir, del hombre absoluto, el hombre no hombre, y el otro Dios, el Dios sentimental o volitivo, es la proyección al infinito de dentro del hombre por vida, del hombre concreto, de carne y hueso» (Unamuno, 2007:51).

razón velada) o como construcción (utilizando la razón novelada). De esta manera, como podemos ver, se reabre, de nuevo, la discusión entre naturaleza-cultura (historia), siendo la primera versión una interpretación naturalista de la verdad, donde esta está dada de antemano; mientras que la segunda corresponde a una versión «cultural», pues aquí la verdad no está, sino que hay que hacerla, es una *con-vención* y no una *con-vicción*. La verdad como convención supone pasar de la concepción univocista a la comprensión pluralista el mundo, «tener que afrontar no una única verdad absoluta, sino un montón de verdades relativas que se contradicen [...] poseer como única certeza la sabiduría de lo incierto» (Kundera, 1987:17).

Como ya se habrá podido adivinar, la primera, la versión metafísica, es la propia del pensamiento epistemológico, de la razón velada, mientras que la hermenéutica opta por la defensa de la verdad convencional, novelada, que se hace a la vez que se dice, que se narra, esto es, democrática y pluralista.

La verdad natural, necesaria, que se impone, es la certeza, es una verdad que se demuestra, es la verdad propia de la Ilustración, que ilumina, fruto de la razón clara y distinta. La verdad construida, contingente, es probabilidad, es verosimilitud, no necesidad, es *poiesis*.

Y es porque el poeta no cree en la verdad, en esa verdad que presupone que hay cosas que son y cosas que no son y en la correspondencia verdad y engaño. [...] De ahí que frente a un hombre de pensamiento el poeta produzca la impresión primera de ser un escéptico. Mas, no es así: ningún poeta puede ser escéptico, ama la verdad, mas no la verdad excluyente, no la verdad imperativa, electora, seleccionadora de aquello que va a erigirse en dueño de todo lo demás, de todo. ¿Y no se habrá querido para eso el todo: para poder ser poseído, abarcado, dominado? Algunos indicios hay de ello. Sea o no así, el «todo» del poeta es bien diferente, pues no es el todo como horizonte, ni como principio; sino en todo caso un «todo» a posteriori que solo lo será cuando ya cada cosa haya llegado a su plenitud. La verdad... ¿cómo teniéndola no ha sido la filosofía el único camino del hombre desde la tierra, hasta ese alto cielo inmutable donde resplandecen las ideas? El camino sí se hizo, pero hay algo en el hombre que no es razón, ni ser, ni unidad, ni verdad —esa razón, ese ser, esa unidad, esa verdad—. (María Zambrano, 1996:24-25).

Sin embargo, los que mantienen que hay cosas que son y otras que no son, los que defienden la razón excluyente o apuestan por el Conocimiento en vez de la esperanza, no aprecian la belleza de la metáfora, del humor ni de la novela, pues para ellos la verdad es solo Una, la que se corresponde con la realidad y la realidad no puede ser ficción. «La raíz común de todos estos problemas es el miedo a que la pluralidad de posibilidades que ofrece el pensamiento discursivo nos traicione, nos haga «perder el contacto» con la realidad» (Rorty, 1996:207). Porque lo que realmente preocupa a los epistemólogos, a los defensores de la Verdad, es la fidelidad en la representación, ya que deben levantar acta de los hechos, son fedatarios de la realidad. Abogar por la postura pragmatista, por la razón novelada es, precisamente, negar que haya una

realidad a la que poder ser fiel, por lo que el pragmatista se convierte en cronista, aceptando que no hay nada «tan real como la ficción»⁸. Apostar, sin embargo, por la adhesión absoluta a la Verdad supone creer en la necesidad de los hechos, esto es, en el destino, en la consecución inevitable de un porvenir que es en realidad un deber ya cumplido. Ser fundamentalista es, por tanto, ser fatalista, es lo que Serna llamaría un hombre sin tragedia, sin futuro⁹. Es desechar la visión caleidoscópica del hombre y aceptar solo su versión racionalista. La perspectiva epistemológica, que vela por/la realidad, puede apostar por la convicción porque aún cree en el enfoque maniqueísta de la realidad que aporta la ciencia, donde verdad y opinión, realidad y ficción, fondo y apariencia, esencia y existencia, lógica y retórica o pensamiento y lenguaje quedan absolutamente contrapuestos.

Bajo las ideas de la conciencia epistemológica subyace la creencia en que existe un «armazón neutro y permanente cuya estructura puede mostrar la filosofía» y que los «objetivos que van a ser confrontados por la mente, o las reglas que constriñen la investigación, son comunes a todo discurso» (Rorty, 1989:288). Negar que haya fundamentos que sirvan como base común para juzgar las pretensiones de conocimiento puede poner en peligro la idea de filósofo como guardián de la racionalidad (Rorty, 1989:289). Pero, ¿acaso debe ser el filósofo el guardián de la racionalidad? Si esta fuese tan inequívoca, tan matemáticamente infalible, no necesitaría de guardián, desde luego no de filósofos, si acaso de científicos que se dedicasen a distribuir las reglas. Si, por el contrario, la razón no es tan clara y distinta, deberíamos descartar la posibilidad de presentarla como valiosa por su fondo inmutable y pasar a reivindicar su forma histórica, esto es, humana. Dirá Rorty que hay que dejar de hablar de la verdad para trabajar con la veracidad. (Rorty, 2002:25-26). Y es que la verdad es atemporal y eterna, mientras que la veracidad es temporal y contingente, como la libertad.

Podríamos decir que veracidad en ese sentido tiene que ver con la autonomía del pensar, propia de quienes confían en la multiplicidad de verdades. Si la creencia en esencias y universales lleva a la confianza en una Verdad, la autonomía del pensar nos conduce al camino contrario (Cfr., Serna, 2011:39). Ese es, precisamente, el gran problema de Occidente, la confluencia entre neofóbicos y neófilos (Cfr., Serna, *ibidem*), es el sempiterno empeño por separar en parejas dicotómicas la realidad.

Pensamiento y lenguaje, forma y contenido, realidad y ficción quedan, empero, unidos en la novela, donde Razón y Verdad se convierten en razones y verdades. Rorty hablará de la novela como «utopía democrática» (Rorty, 1993:112). Y es que la novela es un acto contra el univocismo, en ella todo se hace plural, la verdad, la razón, el tiempo. «Ella duplicará el universo [...] los dioses significan una dinastía bajo la cual lo imposible es posible. Donde ellos reinan lo normal no existe; emana de su trono omnímodo desorden. La Constitución que han jurado tiene un solo artículo: se permite la aventura» (Ortega, 1987:91-92).

8 El profesor Marín Casanova afirma en su fantástico texto «Tan real como la ficción» que «el hecho no es verdadero, simplemente es. Es la verdad la que es hecho, la que es hecha» (Marín, 2013:34)

9 Ver Serna, 2002:17-19.

4. PRAGMATISMO Y QUIJOTISMO

Podemos definir la filosofía pragmatista bajo la célebre frase de Paul Valéry «el futuro ya no es lo que era». Para los pragmatistas el futuro no es lo que era porque cuentan con un elemento anti-metafísico: la esperanza. Que la esperanza sea lo último que se pierda no está tan claro, pues para perder algo debemos haberlo disfrutado alguna vez. Sin embargo, en la ciencia y filosofías modernas, iluminadas por la clara razón, no había lugar para la esperanza, pues ellas tenían naturaleza, historia, Razón y con esto no solo un origen, sino un destino ya «de-limitado», un bien y un mal... En la ciencia moderna «la Verdad es una y el error múltiple», porque para la epistemología no solo hay materialmente una Verdad, sino también un solo camino de acceder a ella. De ahí que podamos decir que la ciencia avanza, progresa, mientras que la hermenéutica dialoga.¹⁰

Con todo, dada esta perspectiva, el camino elpidológico es inviable, ya que no hay un futuro mejor posible, solo hay Un futuro posible. Es decir, el futuro fue, es y será siempre lo mismo. Sin embargo, para el pragmatismo el futuro ya no es lo que era porque su filosofía tampoco lo es, porque no pretende ofrecer otro paradigma que haga progresar el conocimiento humano, sino que más bien acaba con la visión de que exista dicho paradigma; el pragmatismo es «lo que nos queda cuando dejamos de ser epistemológicos» (Rorty, 1989:296).

El pragmatismo no cree en el progreso, pero no porque no desee un futuro mejor, sino, precisamente, porque lo *espera*. Porque la razón del pragmatista es vital, histórica, y el mundo, la verdad son múltiples y contingentes, esto es, creaciones humanas. Y así mismo lo entiende Don Quijote en el capítulo LXVI: «Lo que te sé decir es que no hay fortuna en el mundo, ni las cosas que en él suceden, buenas o malas que sean, vienen acaso, sino por particular providencia de los cielos, y de aquí viene lo que suele decirse: que cada uno es artífice de su ventura».

Los pragmatistas –tanto clásicos como «neo» –no creen que haya una manera en que las cosas realmente son. Por ello, quieren reemplazar la distinción apariencia-realidad por una distinción entre las descripciones menos útiles y más útiles del mundo y de nosotros mismos. Cuando se plantea la pregunta «¿útiles para qué?» no tienen nada que responder, excepto, «útiles para crear un futuro mejor (Rorty, 1997:14).

¹⁰ Plantear el problema del conocimiento está vinculado directamente con el concepto de razón que se tenga y, asimismo, con la noción de verdad. En este sentido, la epistemología ha estudiado los límites del conocimiento tradicionalmente desde la constatación del error. Sin embargo, este hecho, lejos de hacer pensar sobre la posibilidad del carácter caleidoscópico de la realidad y la verdad, ha fomentado más bien la creación de una ciencia cada vez más especializada, menos humana. Una ciencia cuyo lenguaje pretende imitar a la naturaleza, pues el error no puede estar en el objeto estudiado ni en los sentidos, sino en el intelecto y en el modo de expresión. Esto supone partir de la existencia no solo de una Verdad con mayúsculas, sino de un único camino para hallarla (de ahí que la ciencia se autorrefute en la búsqueda del método científico que no conlleve el error), por lo que la ciencia no dialoga, sino que progresa. Para Kuhn, sin embargo, la estructura de las revoluciones científicas no es racional, esto es, que contiene componentes históricos. Este es un primer paso hacia la comprensión hermenéutica del problema del conocimiento, pues para la hermenéutica el problema del conocimiento no radica en que los humanos hagamos la historia, sino en que somos historia.

Sin embargo, para el epistemólogo, para el especialista, algo será útil si tiene garantías científicas, esto es, si, aplicado con el método vigente, tiene éxito. Para el pragmatista, por su lado, el éxito no es el objetivo y, por supuesto, no quiere ni necesita ninguna garantía metafísica o epistemológica del éxito futuro. El pragmatista se siente en la obligación moral de continuar la conversación porque entiende que la actividad socrática es en sí misma su propio fin. (Cfr., Rorty, 1995:254).

Y esta es la primera coincidencia que hallamos entre quijotismo y pragmatismo. A Don Quijote no le interesa el éxito cuando se lanza a una nueva aventura. Para el hidalgo lo importante, lo que valida sus acciones, antes que el éxito, es que ha dado su palabra y ha de cumplirla, pues le fuerza la ley de caballería a cumplir su palabra antes que su gusto: «hice lo que pude, derribándome, y aunque perdí la honra, no perdí, ni puedo perder, la virtud de cumplir mi palabra. Cuando era caballero andante, atrevido y valiente, con mis obras y con mis manos acreditaba mis hechos; y agora, cuando soy escudero pedestre, acreditaré mis palabras cumpliendo la que di de mi promesa.»

La actitud de Don Quijote es esperanzadora, vitalista, los otros, los incrédulos, representados en la obra acaso por el fiel Sancho, entendidos en el pragmatismo como epistemólogos, tienen las certidumbres, los molinos, pues son incapaces de superar el *miedo*.¹¹ Esto es, precisamente, lo que el pragmatismo pretende, reemplazar un presente insatisfecho por un futuro más satisfactorio, sustituyendo la certidumbre por la esperanza, la contemplación de lo eterno por lo novedoso.

Decir que uno debe reemplazar el conocimiento por la esperanza, es decir, más o menos, la misma cosa: que uno debe dejar de preocuparse por si lo que cree está bien fundado y comenzar a preocuparse por si se ha sido lo suficientemente imaginativo como para pensar alternativas interesantes a las propias creencias actuales (Rorty, 1997: 27).

Si algo le sobra a nuestro caballero, es ingenio y no se puede negar que sus alternativas son lo suficientemente interesantes como para haberse erigido como el más ejemplar de los personajes literarios. Precisamente para el pragmatismo entender algo mejor es tener algo más que decir acerca de ello. Don Quijote es, sin duda, en este sentido, todo un pragmatista, pues afirma en cada nuevo episodio su personalidad, su genio.

La obra más universal de Cervantes no está escrita en pos del Conocimiento, no pretende ofrecer un sistema fundamental, sino una comprensión individual del mundo, esto es, una comprensión pragmatista o hermenéutica¹². En su obra ¿Hay una filosofía en el Quijote? David Rubio analiza el concepto de filosofía, afirmando que si entendemos la palabra Filosofía en sentido amplio, como comprensión individual del

¹¹Dice Unamuno muy acertadamente al respecto: «¿qué diremos de la realidad de sus visiones? Si la vida es sueño por qué hemos de obstinarnos en negar que los sueños sean vida? Y todo cuanto es vida es verdad. Lo que llamamos realidad ¿es algo más que una ilusión que nos lleva a obrar y produce obras? El efecto práctico es el único criterio valedero de la verdad de una visión siquiera.» (Unamuno, 1914:291).

gran problema de la vida, podríamos ver quizás una constante filosófica en todas las obras cervantinas. (Rubio,1924:5).

Para el quijotismo que se deriva de la obra de Cervantes, así como para el pragmatista, no existe una descripción objetiva de cómo sea el mundo, solo hay interpretaciones de cómo pueda ser, o, mejor dicho, de cómo es; no hay texto, sino lecturas, no hay mundo, sino formas de habitarlo; no hay, por decirlo con los pragmatistas, más allá de los juegos del lenguaje. Y esta característica básica del pragmatismo y el quijotismo, que es a su vez propia del ser que se dice de muchas maneras, se debe, principalmente al saber de la contingencia, pues este nos ayuda a sostener que nunca se puede tener la última palabra. Tal virtud es llamada por el pragmatismo «ironía». Y dijimos al principio que el epistemólogo, el que divide el mundo en bien y mal, realidad y ficción, no conocía los placeres de la novela, del humor ni de la metáfora. Y, por tanto, tampoco podrá disfrutar de la ironía. Y no podrá disfrutar de la ironía en el doble sentido del genitivo, no podrá disfrutarla para sí, es decir, no podrá hacer gala de esta virtud, pero tampoco podrá disfrutarla en los otros, esto es, apreciarla. Esta doble vertiente es definida por los pragmatistas como «tolerancia» y «flexibilidad». La tolerancia será la principal virtud social del ironista y se refiere a quedar abiertos a las personas diferentes de uno mismo. La flexibilidad, por su lado, es la capacidad de modificar la imagen de sí mismo.

Para poder ser tolerantes y flexibles, es decir, ironistas tanto en la vida pública como en la privada, hemos de admitir nuestro carácter ficticio, lo que quiere decir que hemos de aceptar que no tenemos identidad en el sentido de que nunca somos idénticos. Modificar la imagen de sí mismo es aceptar que no somos más que actores en nuestra propia vida, ni siquiera autores, a lo sumo coautores; y quedar abierto a los otros es reconocer a (los) otros en los múltiples papeles que desempeñan. Es lo que el profesor Choza llamará ficción pública y ficción privada (Cfr., Choza, 2002:139).

Es Don Quijote, que parece haber asumido su papel hasta la locura, quien nos muestra un mundo donde las barreras entre el exterior y el interior se han roto, donde la ficción pública y la privada se encuentran en armonía sin que ningún actor se halle fuera de plano, donde su interpretación particular de la realidad, la de Don Quijote, embriaga la totalidad de la obra. Cervantes no nos ofrece en su magnífico relato verdades absolutas, más bien, como diría Van Gogh, «mentiras más verdaderas que las verdades literales», porque, siguiendo la máxima pragmatista al respecto, «no hay que leer libros con la esperanza de encontrar verdades profundas, sino para aprender de qué conviene cuidarse». Así, la novela en general y la cervantina en particular representan el más fuerte de los humanismos, pues, como dijimos al principio de este escrito, la vida del hombre más que tener un sentido literal lo tendrá literario. Se trata de una apuesta por la esperanza, por el futuro, por la creación y no por las ideas fundamentales e inmutables, por las esencias. En Don Quijote la verdad se hace, *verum et factum reciprocantur seu convertuntur*.

Como apunta Pedro Cerezo el corazón se alía con la fábula, con los mitos, con la fe en la vida misma, fe en la conciencia en cuanto a libertad y, lo más importante, en

su potencia de afirmación creadora, dotando de finalidad al universo (Cfr., Cerezo, 2007:35). Don Quijote es de corazón, de este corazón fabuloso, lleno de fe en la vida que se confirma en los actos, que, huyendo de la finalidad en sí de la vida, de los fundamentos del universo, dota a la existencia de mucho más sentido, la dota del único sentido al que puede aspirar el hombre, animal de circunstancias, el sentido literario.

La hermenéutica, el pragmatismo, la novela, tienen más que ver con la conciencia que con la ciencia, con el corazón que con la Razón¹². La novela es una historia de conciencia porque es *una* historia, no pretende ser *la* Historia, como la ciencia. Dice Unamuno en *San Manuel Bueno, Mártir* que la novela es la más íntima historia, la más verdadera. Y aquí nos topamos con otro de los grandes temas del pragmatismo: la verdad.

La hermenéutica en su versión menos metafísica, en su versión pragmatista, no cree en el descubrimiento de la verdad común subyacente, sino que defiende la idea de una verdad que se construye, que se hace a través del propio discurso. De ahí que el hermeneuta, o el orador, como lo llamará Perelman, no pueda convencer, sino persuadir. Apostar por la filosofía epistemológica es apostar por el carácter apriorístico de la verdad, donde el discurso no tiene ningún sentido, es apostar por la *mathesis universalis*. Si la verdad se dice de una sola manera, si solo se admite la certeza, desechando lo posible (verosímil), entonces, solo quedará descubrirla (la verdad, la naturaleza humana, también lo bueno y lo malo) y socializarla. Es lo que Serna llamaría un hombre sin tragedia, sin futuro. La perspectiva epistemológica puede apostar por la convicción porque aún cree en el enfoque maniqueísta de la realidad que aporta la ciencia, donde verdad y opinión, realidad y ficción, fondo y apariencia, esencia y existencia, lógica y retórica o pensamiento y lenguaje quedan absolutamente contrapuestos. Si la epistemología apuesta, por tanto, por el discurso único, por un auditorio universal necesario, la filosofía menos metafísica, el pragmatismo, lo hará por el discurso particular. El pragmatismo no toma el conocimiento como representación exacta de la realidad, el lenguaje no contiene ya la verdad, sino que depende de la interpretación propia de que se dote al discurso. Por tanto, esto comporta quedar abierto a la posibilidad de múltiples maneras de hablar sobre la misma realidad o, lo que es lo mismo, que la verdad se dice de muchas maneras.

Esta es, podríamos decir, junto al carácter esperanzador, la gran coincidencia entre quijotismo y pragmatismo. La esencia del quijotismo se resume, según Unamuno en el siguiente lema: *nihil cognitum quin praevoluitum*, invirtiendo la máxima latina *nihil volitum quin praecognitum*.

En un mundo donde todo es creado, donde «la naturaleza no produce tablas de salvación» (Marín, 2013:26), donde «el hombre no tiene naturaleza sino historia» (Ortega), donde tenemos que «habérmolas con el mundo» (Rorty), todo es cuestión de voluntad, también, y sobre todo, la verdad. El propio Don Quijote advierte a

¹² Como apunta David Rubio, Don Quijote, al contrario que Hamlet, no razona su misión, se ha apoderado ya de su corazón. (Cfr., David Rubio, 1924:107)

Sancho en varias ocasiones de que es el miedo lo que no le deja ver¹⁴. Y es el propio Don Quijote el que hace el mayor acto de voluntad y valentía al principio de todo, porque, como dijimos al comienzo con Heidegger, nombrar es dotar de existencia, y nuestro hidalgo se hizo absolutamente a sí mismo, se hizo existir como Don Quijote en el momento en que cambia su nombre. Alonso Quijano pasa a ser Don sin necesidad de ningún título *real*. Así, como buen cristiano, siguiendo las Santas Escrituras, donde se dice que el hombre puso nombre a todos los animales domésticos, puso nuestro hidalgo nombre a su caballo y, tras ello, se lo puso a sí mismo: «quiso ponersele a sí mismo, y en este pensamiento duró otros ocho días, y al cabo se vino a llamar don Quijote».

[...] en este mundo todo es verdad y es mentira todo. Todo es verdad en cuanto alimenta generosos anhelos y pare obras fecundas; todo es mentira mientras ahogue los impulsos nobles y aborte monstruos estériles. Por sus frutos conoceréis a los hombres y a las cosas. Toda creencia que lleve a obras de vida es creencia de verdad, y lo es de mentira la que lleve a obras de muerte. La vida es el criterio de la verdad, y no la concordancia lógica, que lo es solo de la razón. Si mi fe me lleva a crear o aumentar vida ¿para qué queréis más prueba de mi fe? Cuando las matemáticas matan, son mentira las matemáticas (Unamuno, 1914:179).

Don Quijote es pragmático porque espera un futuro mejor, pero, sobre todo, porque espera crearlo, tiene voluntad de hacer realidad lo que desea a través de su esfuerzo.

Pero el quijotismo no lo es solo frente a la epistemología o la ciencia al uso, también frente al cervantismo. El cervantismo no es la doctrina que Cervantes pretendiese transmitir con su obra, esa, a lo sumo, podría ser el quijotismo, si es que lo procuró; el cervantismo es, sin embargo, la especialidad que pretende hacer de la obra más ingeniosa y, permítaseme, pragmática, de la literatura española, una ciencia. El cervantismo es empeñarse en descubrir metafísicamente el secreto de la obra; el cervantista¹⁵ es un especialista, mientras que el quijotista es un *vividor*, un soñador. Como decíamos al principio, el quijotista no discierne entre representación y acción, es lector y actor de novela de caballería, no contempla para especializarse, porque no se siente custodio del mundo, no vela la realidad, la *novela*. El cervantista analiza con métodos, hace de una novela su trabajo, su vida, pero no así, como Don Quijote, de

13 Unamuno habla al respecto en su obra *Vida de Don Quijote y Sancho* : «el miedo y solo el miedo le hacía a Sancho y nos hace a los demás simples mortales ver molinos de viento en los desaforados gigantes que siembran mal por la tierra. Aquellos molinos molían pan, y de ese pan comían hombres endurecidos en la ceguera. Hoy no se nos aparecen ya como molinos, sino como locomotoras, dínamos, turbinas, buques de vapor, automóviles, telégrafos con hilos o sin ellos, ametralladoras y herramientas de ovariectomía, pero conspiran al mismo daño. El miedo y solo el miedo sanchopancesco nos inspira el culto y veneración al vapor y a la electricidad; el miedo y solo el miedo sanchopancesco no hace caer de hinojos ante los desaforados gigantes de la mecánica y la química, implorando de ellos misericordia.» (Unamuno, 1914:79)

14 El propio Unamuno hablará de los cervantistas como masoretas, alegando que se empeñan en escudriñar la obra, olvidando disfrutar de ella.

su vida una novela. El especialista reduce la palabra literaria a mero estudio muerto, mientras que el quijotista da su palabra hasta morir por ella.

Así, nuestro caballero es ejemplar no por perpetuar unos valores fundamentales, aunque bien sean esos valores los que parezcan incitar su voluntad, sino por reivindicar con su *ejemplo* la locura propia del poeta¹⁶, del que *crea* su futuro antes del que *crea* en su destino.

GRATIAS

- Cerezo P. Introducción. En: Unamuno M. *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid, Espasa Calpe, 2007; 9-42.
- Choza J. *Antropología filosófica. Las representaciones del sí mismo*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Kundera M. *El arte de la novela*. Barcelona, Tusquets editores, 1987.
- Marín-Casanova, JA. Tan real como la ficción. *Philologia Hispalensis*, 2013; 27:25-49
- Ortega J. *La rebelión de las masas*. Madrid, Revista de Occidente en Alianza editorial, 1997.
- Ortega J. *En torno a Galileo*. Madrid, Espasa Calpe, 1996.
- Ortega J. *Historia como sistema*. Madrid, Espasa-Calpe, 1971.
- Ortega J. *Meditaciones del Quijote*. Madrid, Alianza, 2008.
- Rorty R. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Rorty R. *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Rorty R. *Filosofía y futuro*. Barcelona, Gedisa, 2002.
- Rorty R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Catedra, 1989.
- Rubio D. *¿Hay una filosofía en el Quijote?* Nueva York, Instituto de las Españas de los Estados Unidos, 1924.
- Serna J. *Finitud y sentido*. Colombia, Discusiones, 2002.
- Unamuno M. *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid, Espasa Calpe, 2007.
- Zambrano M. *Filosofía y poesía*. Madrid, Fondo Cultura Económica, 1996.

¹⁶ El verdadero héroe, el caballero andante, necesita raíces de poeta (Cfr., Unamuno, 1914:341). Y el poeta, como veíamos con Zambrano al principio, no cree en la verdad, en esa que presupone que hay cosas que son y que no son, en la verdad excluyente.



**ESTUDIOS EN CULTURA DE PAZ,
CONFLICTOS, EDUCACIÓN
Y DERECHOS HUMANOS**

In memoriam FRANCISCO A. MUÑOZ



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

ESTUDIOS EN CULTURA DE PAZ, CONFLICTOS, EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

In memoriam FRANCISCO A. MUÑOZ

Cristina E. Coca Villar, Eulogio García Vallinas,
Víctor M. Martín Solbes y Carmen Ramírez Hurtado
(coordinadores)



EDITORIAL
SÍNTESIS

Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Manuel Torres Aguilar (director de la edición)

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>

ISBN: 000-00-000000-0-0
Depósito Legal: M. 00.000-2015

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

SOBRE LOS AUTORES	13
INTRODUCCIÓN. PAZ IMPERFECTA Y COHERENCIA VITAL: IN MEMORIAM FRANCISCO A. MUÑOZ	17
<i>Cristina E. Coca Villar, Eulogio García Vallinas, Víctor. M Martín Solbes y Carmen Ramírez-Hurtado</i>	
Referencias bibliográficas	22
Nota	23

Universidad de Cádiz

1. La Cultura de Paz y la atribución de género: análisis de estructuras sociales y culturales sobre las que se mantiene la desigualdad	27
<i>Beatriz Gallego Noche</i>	
1.1. Introducción: El sistema patriarcal y la dualidad de la existen- cia humana	27
1.2. Discursos que condicionan el proceso de atribución desigual del género	30
1.2.1. <i>Los procesos de socialización diferenciada desde la familia</i>	30
1.2.2. <i>El papel de la escuela en el discurso dominante</i>	34
1.3. A modo de conclusión	41
Referencias bibliográficas	42
Nota	44

2. Educar para la paz desde los Derechos Humanos y la justicia social	45
<i>Eulogio García Vallinas</i>	
2.1. Pedagogías para el aprendizaje en derechos humanos y educación para la paz	46
2.1.1. <i>Una pedagogía socialmente crítica</i>	46
2.1.2. <i>Una pedagogía holística</i>	47
2.1.3. <i>Una pedagogía política</i>	47
2.2. El análisis de la violencia desde el campo transdisciplinar de la paz	48
2.3. Aprendizaje en derechos humanos desde el análisis de la violencia estructural y la vulnerabilidad	49
2.4. La justicia social: redistribución, reconocimiento y representación	52
2.4.1. <i>Justicia económica</i>	54
2.4.2. <i>Justicia cultural</i>	55
2.4.3. <i>Justicia política</i>	57
2.5. Empoderamiento pacifista en el aprendizaje de los derechos humanos y la educación para la paz	57
Referencias bibliográficas	59
3. Democracia, crisis económica y vulnerabilidad social	61
<i>Manuel González Ganaza</i>	
3.1. La complejidad democrática como condicionante metodológico	61
3.2. Análisis comparativo: tres lecciones históricas	64
3.2.1. <i>Crisis de representación: la pieza clave en peligro</i> ...	64
3.2.2. <i>Proceso de polarización: “la traición de la democracia”</i>	65
3.2.3. <i>La crisis económica como alimento de los nacionalismos</i>	67
3.3. Consideraciones para una democracia sostenible	68
3.3.1. <i>Elementos intrínsecos a considerar</i>	68
3.3.2. <i>Elementos extrínsecos a considerar</i>	71
Referencias bibliográficas	73
4. Para una hermenéutica de la Paz: educación “democrática” e inclusión	75
<i>Sara Mariscal Vega</i>	
4.1. El sentido inclusivo de la educación para la Paz	75
4.2. El ser humano como proyecto ficticio	77

Índice

4.3. Paz y Conflicto. Una historia inacabada	79
4.4. De la crítica a la educación a la educación crítica	82
Referencias bibliográficas	85
Universidad de Córdoba	
5. Pedagogía para la paz (la educación, paz y cultura en el mundo actual)	89
<i>Cristina E. Coca Villar, Ramin Jahanbegloo y Manuel Torres Aguilar</i>	
Notas	96
6. Los retos para la comunidad internacional frente a la crisis humanitaria del desplazamiento interno	97
<i>Farina Greiner</i>	
6.1. El desplazamiento interno a nivel mundial	97
6.1.1. <i>Hechos y cifras</i>	98
6.1.2. <i>La situación legal de refugiados versus IDP: una comparación</i>	99
6.2. El papel del ACNUR en cuanto al desplazamiento interno	101
6.3. Actuales lagunas jurídicas y propuestas de cambio	101
6.4. Debilidades en el sistema de protección	103
6.4.1. <i>Debilidades dentro de las Naciones Unidas</i>	103
6.4.2. <i>Debilidades dentro de las responsabilidades de los órganos de las Naciones Unidas</i>	104
6.4.3. <i>Debilidades debido al contexto</i>	106
6.5. Resumen de las debilidades generales	108
6.6. Propuestas para la realización de cambios duraderos	108
Referencias bibliográficas	110
Webgrafía	110
7. Boat people hacia Australia: ¿Son auténticos refugiados o migrantes económicos? Una perspectiva de la situación de los cinco países principales de origen	113
<i>Riska Sri Handayani</i>	
7.1. Introducción	113
7.2. Entre refugiados y migrantes Económicos	114
7.2.1. <i>Definición de Refugiado</i>	114
7.2.2. <i>Definiciones de migrante económico</i>	115
7.3. Migrantes económicos y boat people en Australia	116
7.3.1. <i>Migrante Económico</i>	116
7.3.2. <i>Boat people</i>	117

7.4. La política australiana para los boat people y la determinación de condición de refugiado	118
7.5. Boat people y el origen de los problemas	120
7.5.1. <i>Sri Lanka</i>	120
7.5.2. <i>Irán</i>	121
7.5.3. <i>Afganistán</i>	123
7.5.4. <i>Pakistán</i>	124
7.5.5. <i>Irak</i>	125
7.5. Conclusión	126
Referencias bibliográficas	127
Nota	130

8. <i>Roger Garaudy, pionero del diálogo marxismo-cristianismo y del diálogo de civilizaciones</i>	131
<i>Juan José Tamayo</i>	
8.1. Diálogo marxismo-cristianismo	133
8.2. Del marxismo ortodoxo al marxismo crítico	134
8.2.1. <i>Crítica del marxismo ortodoxo y cientificista</i>	134
8.3. Utopía, conciencia revolucionaria y trascendencia	136
8.4. Interpretación liberadora del cristianismo	136
8.5. Diálogo de Civilizaciones y Alianza de Civilizaciones	137
8.6. Diálogo de Civilizaciones: Roger Garaudy	137
8.7. Dificultades para el diálogo: los fundamentalismos y la guerra de religiones	141
8.8. Córdoba, capital espiritual y corazón vivificante de Europa	142
8.9. Elogio de la diversidad, solidaridad y celebración de las diferencias: Ramin Jahanbegloo	142
8.10. Diálogo inclusivo de todas las culturas	144
Referencias bibliográficas	145
Nota	146

Universidad de Granada

9. <i>La ternura como valor para una Cultura de Paz</i>	149
<i>Ana Bueno Fernández</i>	
9.1. Introducción	149
9.2. Una aproximación a la idea de ternura	150
9.3. La ternura desde diferentes disciplinas	151
9.3.1. <i>La ternura desde la educación</i>	151
9.3.2. <i>La ternura desde la política</i>	152

Índice

9.4. Las barreras de la ternura	154
9.5. Las posibilidades de la ternura	154
9.5.1. <i>Otra epistemología para la ternura</i>	155
9.5.2. <i>Corporalidad</i>	156
9.5.3. <i>Cotidianidad</i>	157
9.5.4. <i>Vulnerabilidad y fragilidad</i>	158
9.5.5. <i>Tiempo</i>	159
9.5.6. <i>Ecoternura</i>	160
9.6. La ternura como paradigma de convivencia: reflexiones finales	160
Referencias bibliográficas	162
10. <i>La migración en el muro</i>	165
<i>Sussan Hesse</i>	
10.1. Introducción	165
10.2. Hipotesis	166
10.3. Metodología	167
10.3.1. <i>Imágenes de graffiti</i>	167
10.3.2. <i>Análisis de contexto</i>	168
10.3.3. <i>Entrevistas con graffiteros e inmigrantes</i>	169
10.4. Resultados	170
10.4.1. <i>Temáticas migratorias en los graffiti</i>	170
10.4.2. <i>¿Apoyo o crítica al inmigrante? Intención, percepción e impacto</i>	173
10.4.3. <i>Universalidad y contexto: apropiación del espacio</i>	175
10.4.4. <i>El diálogo en los graffiti</i>	177
10.5. Discusión	178
Referencias bibliográficas	181
11. <i>El silencio musical activo como educación para la paz</i>	183
<i>Carmen Ramírez Hurtado</i>	
11.1. Por qué es necesario aprender el silencio	183
11.2. Tipos de silencio	187
11.2.1. <i>Silencio negativo</i>	188
11.2.2. <i>Silencio positivo</i>	188
11.3. El silencio en música	191
11.4. La educación musical como empoderamiento pacifista	194
Referencias bibliográficas	195

12. Destrezas y atributos del líder hacedor de la paz: reflexiones desde el cristianismo tardoantiguo	199
<i>Purificación Ubric Rabaneda</i>	
12.1. Paz, mediación y regulación de conflictos en el cristianismo tardoantiguo: el papel de los líderes cristianos	199
12.2. Una vida ejemplar de perfección: las destrezas, virtudes y atributos del líder hacedor de paz	200
12.3. El hacedor de la paz en acción: los desafíos de conjugar vida activa y contemplativa	202
12.4. La paz en uno mismo como fundamento de la paz: la purificación del alma a través del entrenamiento en la virtud	203
12.5. El amor y el perdón como herramientas de construcción de paz	205
12.6. Conclusiones: Un puente entre el pasado y el presente: enseñanzas y aprendizajes para la paz desde el liderazgo cristianismo tardoantiguo	206
12.7. Agradecimientos	207
Referencias bibliográficas	207

Universidad de Málaga

13. Una mirada dialógica, comunicativa y competencial para la resolución pacífica de los conflictos en contextos vulnerables: ejes vertebradores para la concienciación de la dimensión global del humanismo socioeducativo	211
<i>M^a Teresa Castilla Mesa</i>	
13.1. Introducción	211
13.2. Preámbulo contextualizador de los factores desencadenantes de los conflictos y de los posicionamientos teóricos, educativos y legislativos	212
13.3. El enfoque comunicativo, los procesos dialógicos y el modelo competencial: tres miradas vertebradoras de la resolución de conflictos	215
13.3.1. <i>Enfoque comunicativo y procesos dialógicos</i>	216
13.3.2. <i>El modelo educativo competencial: una mirada favorecedora de la comprensividad en contextos vulnerables</i>	219
13.4. A modo de epílogo	220
Referencias bibliográficas	220

14. <i>Pura Vida, reflexiones desde el Tínao</i>	223
<i>Antonio Leal Martín</i>	
14.1. “¿Qué tengo en mis manos?”	223
14.2. Fundamentación Teórica	224
14.3. Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y Programas de Garantía Social (PGS)	227
14.4. ¿De quién hablamos?	227
14.5. De la “cualificación” a la “competencia”	228
14.6. Propuesta Metodológica	229
14.6.1. <i>Diseño de la investigación</i>	229
14.7. Conclusiones y propuestas	234
14.8. Fuentes de información	237
14.8.1. <i>Bibliografía</i>	237
14.8.2. <i>Webgrafía</i>	238
15. <i>Derechos humanos, ciudadanía crítica y cultura de paz. Encuentros ontológicos desde la educación social</i>	241
<i>Victor M. Martín Solbes</i>	
15.1. Algunos presupuestos reflexivos	241
15.2. La paz imperfecta, paso a paso	243
15.3. Miradas a las ciudadanías desde la cultura de paz	244
15.4. La educación social como praxis de paz	250
Referencias bibliográficas	256
16. <i>Vivir en el alambre. Estudio de caso único sobre la construcción de la identidad de una persona con discapacidad intelectual en situa- ción de riesgo social</i>	259
<i>Manuel Toledo Quesada</i>	
16.1. Introducción	259
16.2. Cuerpo teórico	261
16.3. Metodología de la investigación	266
16.3.1. <i>Objetivos</i>	266
16.3.2. <i>Acercándonos al proceso de investigación y uso de herramientas</i>	266
16.4. Sobre el trabajo empírico	267
16.4.1. <i>Estudio de caso</i>	267
16.5. Conclusiones	269
16.6. Líneas de investigación futura	272
Referencias bibliográficas	272
Nota	272

Sobre los autores

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Beatriz Gallego Noche

Doctora en Ciencias de la Educación, profesora Contratada Doctora en el Departamento de Didáctica. Participa como docente y coordinadora de varios cursos en el Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en la sede de Cádiz.

Eulogio García Vallinas

Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cádiz. Coordinador en la UCA del Master Interuniversitario en *Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos*. Director del Grupo de Investigación del SICA HUM-936 *Análisis de la Exclusión y de las Oportunidades Socioeducativas*. Director de la *Revista Tavira de Ciencias de la Educación*.

Manuel Antonio González Ganaza

Licenciado en Ciencias Políticas por la UNED y Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos por la Universidad de Cádiz, título en el que obtuvo Premio Extraordinario.

Sara Mariscal Vega

Graduada en Filosofía por la Universidad de Sevilla y Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos por la Universidad de Cádiz (con Premio Extraordinario). Secretaria de la revista *Argumentos de Razón Técnica*,

ha publicado últimamente en las revistas *Analogía Filosófica* (México) y *Utopía y Praxis* (Venezuela).

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Cristina Coca Villar

Diplomada Universitaria. Titulada en Protocolo y relaciones institucionales y postgrado en Resolución de Conflictos. Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. Responsable de Relaciones institucionales de la Cátedra Unesco de Resolución de Conflictos de la Universidad de Córdoba.

Farina Greiner

Bachelor of Arts en Traducción (alemán, inglés y español) en 2013 por la Universidad de Heidelberg (Alemania). Máster en Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos. Actualmente realiza su Tesis doctoral en la Universidad de Córdoba.

Ramin Jahanbegloo

Filósofo y politólogo, Doctor por la Universidad de la Sorbona y postgrado en Harvard. Profesor en la Universidad de York, Toronto (Canadá)

Riska Sri Handayani

Graduada en Ciencias Políticas por la Universitas Pembangunan Nasional “Veteran” Yogyakarta (Indonesia). Máster en Cultura de paz, conflictos, educación y Derechos humanos. Actualmente realiza su Tesis doctoral en la Universidad de Córdoba.

Juan José Tamayo

Doctor en teología por Salamanca y en Filosofía y Letras por la Universidad Autónoma de Madrid. Catedrático en la Universidad Carlos III, Director de la Cátedra de Teología y Ciencia de las religiones Ignacio Ellacuría de la Universidad Carlos III.

Manuel Torres Aguilar

Catedrático de Historia del Derecho y de las Instituciones, Doctor en Derecho, postgrado en resolución de conflictos, diploma de altos estudios en gestión universitaria. Director de la Cátedra Unesco de Resolución de Conflictos de la Universidad de Córdoba.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Ana Bueno

Estudió filosofía en la Universidad de Zaragoza. Realizó el máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en la Universidad de Granada en el curso 2012-2013. Feminista y activista LGTB. Trabaja en el ámbito asociativo en temas relacionados con educación para el desarrollo, cuidados y género.

Susann Hesse

Estudió psicología en la Universidad de Magdeburgo (Alemania) y en la Universidad de Oviedo. Realizó el máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en la Universidad de Granada en el curso 2011-2012. Es voluntaria y trabajadora en el ámbito asociativo con inmigrantes, educación no formal y comercio justo.

Carmen Ramírez Hurtado

Coordinadora del Master Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos, y profesora de dicho Master en la sede de Granada. En esta universidad imparte también materias del área de Didáctica de la Expresión Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación. En la actualidad realiza investigaciones sobre Música y Paz.

Purificación Ubric Rabaneda

Profesora de Historia Antigua y del Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en la sede de Granada. En la actualidad combina su especialización en la historia del cristianismo y la espiritualidad en la Antigüedad Tardía con la investigación para la Paz.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

M^a Teresa Castilla Mesa

Profesora Titular de la Universidad de Málaga en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Coordinadora del Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos, Coordinadora de EFOPEM (Equipo de Formación y Orientación Profesional para el Empleo y el Emprendimiento), responsable de la Sección de Orientación Profesional del SOUCE (Servicio de Orientación Universitario de Ciencias de la Educación).

Antonio Leal Martín

Diplomado en Magisterio Educación Especial y Licenciado en Psicopedagogía (UMA); Master Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación

y Derechos Humanos (UMA). Tutor en el Programa de Apoyo Lingüístico para Extranjeros, I.E.S. Santa Barbara 2012/15.

Victor M. Martín Solbes

Doctor en Pedagogía; ha sido educador social en Instituciones Penitenciarias, actualmente profesor de la Universidad de Málaga, autor de libros, capítulos de libros y artículos científicos. Coordinador en la UMA del Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. Premio Internacional en Educación Social Joaquín Grau i Fuster con la obra “La Educación Social en territorios periféricos

Manuel Toledo Quesada

Diplomado en Magisterio de educación especial, licenciado en pedagogía y máster en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos. Monitor de educación especial en el plan de apertura (aula matinal) en el CEIP Ciudad de Palma de Mallorca en Torremolinos.

4

Para una hermenéutica de la Paz: educación “democrática” e inclusión

Sara Mariscal Vega

El presente trabajo ofrece un estudio crítico de la Cultura de Paz desde los fundamentos de una visión filosófica de los conceptos de “paz” y “conflicto”, pasando por la reivindicación de una educación inclusiva y responsable, entendiendo por ésta una que fomente la toma de conciencia de las consecuencias de las acciones propias. Para ello partiremos principalmente de tres elementos: la ficticidad del ser humano, el carácter procesual de las historias y la necesidad de una educación eminentemente crítica. Dado que entendemos que los conflictos, no sólo a nivel histórico, sino individual, social y educativo, son contingentes, esto es, no son necesarios, y, por ende, pueden ser sometidos a crítica, a interpretación, pretendemos ofrecer la hermenéutica como método para el manejo de los conflictos en el proceso educativo.

4.1. El sentido inclusivo de la educación para la Paz

En 2008 la UNESCO habla de convivencia efectiva, aludiendo que: “una escuela inclusiva no es tal sólo porque recibe alumnos diversos, sino porque la convivencia efectiva—la “escuela vivida”—genera una vivencia de inclusión y de oportunidades para todos” (Unesco, 2008, p. 17).

Para comprender qué sea eso de una convivencia efectiva me parece imprescindible entender la diferencia entre la mera convivencia y la relación. Según la RAE, “convivir” es “vivir en compañía de otros u otros”, mientras que la “relación” implica “conexión, correspondencia, trato, comunicación de alguien con otra persona”. Es decir, compartir un espacio concreto no es convivir efectivamente, no

nos conduce a la posibilidad del diálogo, sino que es necesaria la comunicación, establecer puntos de encuentro para relacionarnos activamente con los otros. Y es que para aceptar la posibilidad del diálogo con el otro es indispensable un paso previo: tenerle en cuenta y aceptarlo como otro sujeto con aptitudes similares a las de uno mismo para el diálogo. La inclusión se muestra aquí no como un tolerar al otro, dejarle ser, sino como un esfuerzo por comprender(lo), ofrecer y recoger razones de su existencia, aceptar la diversidad. Aceptar la diversidad es afirmar lo propiamente humano, esto es, aceptar que “la diversidad es la norma y no una excepción”(Unesco, 2008, p. 42)

Una educación que acepte la diversidad como norma educará en la diferencia y no en la homogeneización. La educación para la paz debe, necesariamente, educar en la diferencia, partiendo de la gran distinción entre “diferencias” y “desigualdades”. En este sentido, podemos decir que es imprescindible reconocer la diferencia y valorarla, pero nunca admitir ni tolerar la desigualdad. Educar en la igualdad absoluta, por el contrario, trae consigo el peligro de la homogenización, que comportaría la negación de la diferencia, de la identidad individual, cultural, étnica o sexual. La convivencia pacífica comienza con el respeto hacia el otro, que es, ineludible y afortunadamente diferente. Por ello, en los centros educativos se deben crear proyectos donde predominen el diálogo y la atención a las diferencias como algo positivo, como apertura hacia la comprensión y no como situaciones excepcionales que hay que respetar desde la más rancia tolerancia, es decir, desde la no implicación afectiva ni comprensiva.

Una educación para la paz pasa por una educación por y para la diferencia, esto es, por y para la inclusión. Incluir proviene del verbo latino “includo”, que significa encerrar. Es encerrar en sí, abarcar, abrazar, entrañar. Algo que encierra en sí todo lo posible, todo lo real es inclusivo. Frente a “excludo”, excluir, impedir, encerrar (se) en sí, restringir, protegerse del otro, de lo otro, atrincherarse. En el encerrar (se) en sí se da la preponderancia de un sujeto sobre el resto. De este modo, “inclusivo” sería aquello que abre, no que cierra, que se abre, no que se res-guarda.

Más aún, existe una distinción pronominal en la lengua española denominada “inclusividad” por la que la primera persona del plural posee una forma inclusiva y otra exclusiva. La forma inclusiva sería un “yo + tú + (otros)” y la forma exclusiva de la primera persona del plural significaría un “yo + otro(s), pero no tú).

De este modo, una escuela inclusiva sería una escuela del nosotros, no del yo. Para conseguirlo es necesario desestabilizar el sentido fuerte del yo, que se antepone a la comunidad, considerándose razón suficiente y única. Por tanto, el equipo docente no debería acusar las diferencias como un factor negativo, sino como un elemento indispensable para el desarrollo de la propia personalidad. En este sentido, el profesorado debe comprender que esa educación para la paz, que atiende a la construcción de la identidad, no debe abordar la inclusión como la preocupación por los alumnos con necesidades específicas, sino que supone un proceso sin fin, continuo.

Y es que, las diferencias son inherentes a las personas, cuya única particularidad es, precisamente, ser cambiante y, por ello, deben entenderse como una característica humana. Podemos decir entonces que la diferencia es un concepto indispensable en el desarrollo de la cultura de paz. Entendido ese carácter enriquecedor del cambio, el cuerpo docente debe reivindicar las diferencias para educar en la diversidad, pero haciendo consciente a los niños de que las desigualdades sí son injustas. Comprender la distinción entre “diferencia” y “desigualdad”, asumiendo el valor de la diferencia, debería ser la base de una cultura de paz inclusiva en las escuelas.

4.2. El ser humano como proyecto ficticio

Ortega y Gasset hace referencia a la conexión entre “inteligencia” y “elegancia”, situando la raíz común en el término “elientia”, cualidad de quien sabe elegir. Así, dirá que “el hombre es un ser elegante”, porque es el único capaz de elegir y, además, elige bien. Por tanto, no sólo podemos elegir, sino que elegimos elegir y, en tanto que lo hacemos, nos declaramos responsables de nuestra vida.

De este modo, las actitudes violentas no podrían quedar nunca justificadas más allá de las propias acciones, pues, como todo en la vida humana, no son algo ineludible, sino que suponen una elección. En esta línea, defendemos una escuela que vincule la Cultura de Paz a la responsabilidad, donde los alumnos se hagan cargo de las razones de sus actos y de la de los demás, no sólo de sus consecuencias, que suelen derivar en castigos. En este sentido, habría que diferenciar entre violencia y conflicto. Si bien hemos denunciado desde el principio las actitudes violentas, partimos del supuesto de que el conflicto no es un concepto negativo, pues la propia vida es ya de suyo conflictiva, se presenta como problema, hay que hacérsela, fabricársela. Por tanto, el conflicto es indesligable de la vida humana. Precisamente el hombre se caracteriza por su ingenio para habérselas con el mundo, es decir, no se trata de educar en la paz evitando el conflicto, sino hallando la mejor forma de solucionarlo y prevenirlo en ocasiones posteriores. Por eso, creemos, no hay que ir a las consecuencias, sino a las causas del mismo, sólo así podremos ir reduciendo el conflicto. Se trata de seguir educando en la libertad de elección, de hacernos conscientes de nuestra responsabilidad individual, pero comprendiendo que debemos elegir siempre conscientemente. En este sentido hay que recordar que la elección de la paz es dinámica, supone comprometerse con el continuo cambio de los tiempos y las personas, pero, sobre todo, es una opción que nos implica con nosotros mismos, con nuestra capacidad para hacernos cargo del mundo en tanto que colectividad.

Así, partimos aquí de la idea de que el hombre es el ser ficticio por excelencia, pues se hace a sí mismo y a su vida mediante esas elecciones, es el máximo creador. Un creador que antes que nada fue náufrago en su propia tierra, pues se halla en un primer momento perdido ante una vida que tiene que inventarse, necesita una

tabla para salvarse, pero “sea de lo que sea la tabla lo relevante es que no es fruto espontáneo de un árbol edénico. Esa tabla no nace como tal, se hace. La naturaleza no produce tablas de salvación.”(Marín, 2013, p. 26).

Si el ser humano tiene que inventarse el mundo, querrá que éste sea lo más favorable para la supervivencia y la convivencia de los habitantes. Por eso, quizás, tuvo que inventarse, también, el concepto de paz. Francisco Adolfo Muñoz reconoce en su escrito “La paz imperfecta ante un universo en conflicto” que la paz “puede ser reconocida como una invención de los humanos” (Muñoz, 2001, p. 21). Que la paz sea una invención, esto es, un artificio, no la hace menos preciada, sino que, justamente por ser artificial, es aún más valiosa. Y es que siempre ha valido más el producto manufacturado que la materia prima. Y, en este caso, conceptos como el de paz, por el hecho de haber sido manufacturados por el humano, llevan el sello de nuestra fragilidad, de nuestra caducidad, de nuestra finitud, de nuestras limitaciones.(Marín, 2009, p. 163).

Por eso, asumimos que una Cultura de Paz vinculada a esta idea de creación humana supone una de las mayores enseñanzas para los alumnos, a saber: que el conocimiento del ser humano es limitado y condicionado, esto es, histórico, y que, por ende, no podemos mantener que existe sólo un tipo válido de ser, de vivir, que la existencia del hombre entraña, desde los inicios, el pluralismo.

Así, si entendemos que la propia vida, la de cada uno, es artificio, creación, podemos aceptar la posibilidad de la existencia de otros yoes distintos, que, por sus condiciones concretas y sus elecciones personales hayan ido fabricándose una tabla de salvación muy distinta a la nuestra. Si, por el contrario, pensamos que los conceptos son cerrados, naturales, que la verdad está de antemano, que sólo hay que descubrir cuál es el modo correcto de ser, la Cultura de Paz no dará fruto alguno, pues seguirá siendo una mera herramienta para que unos pocos acaben convenciendo a otros muchos de la verdad de su discurso. Se trata de descubrir que el hombre es un ser ficticio, narrativo, y que cada vida es un modo distinto de enfrentarse al problema que es la realidad, haciéndola propia, comprendiéndola. “Comprender” trae consigo la asimilación de lo otro posible, es todo un momento de apertura, de salir fuera. Por eso, porque no está todo hecho ni dicho, el hombre narra y hace el mundo mientras lo comprende.

En ese comprender el mundo podremos entender que la vida concreta y la historia general de la humanidad no son la suma de acontecimientos, sino que constituyen un proceso en el que se incluye el cambio frente a lo estático, la duda frente a la seguridad, lo posible frente a lo verdadero, los puntos de vistas múltiples frente a la mirada única. Por ser el humano cambiante dirá Ortega que no tiene naturaleza, sino historia. El hombre se hace a sí mismo en esa historia, no responde ya a unas características inmutables provenientes de su naturaleza. Aceptar que el hombre no tiene naturaleza, es decir, que no tiene un sólo modo de ser, es el primer paso hacia la paz, pues supone asimilar lo otro no sólo como posible, sino como respetable, razonable, comprensible.

En el trabajo realizado en torno a la Cultura de Paz aún podemos dar un paso más al reconocer no sólo la legitimidad de los otros puntos de vistas, que nos hará ser más tolerables y, por tanto, evitar muchos conflictos, sino que debemos hacer y hacer(nos) conscientes de que para hallar un sentido en esa amalgama de acontecimientos que es nuestra vida, es decir, para convertirla en narración, debemos aceptar que nuestra historia se entrelaza con la de los demás, se hace con los otros ineludiblemente. El otro ya no es sólo posible, sino necesario, por lo que la convivencia efectiva se hace inexcusable.

Pero para tener en cuenta al otro que tengo en frente necesito también tener en cuenta al otro que fui, es decir, mi pasado. Y el pasado no sólo es concreto, personal, sino que nos referimos aquí al pasado histórico, cultural. Es imprescindible la valoración de la memoria, la mirada hacia el pasado, hacia el ayer para poder comprender la historia en su totalidad, para poder conocer las condiciones que nos llevaron a la situación actual.

Y es que, en vistas de que el hombre no tiene naturaleza, es decir, puede ser lo que quiera ser, sólo podemos establecer un límite, el pasado. La memoria, las historia de los conflictos nos ayudan a tomar una gratificante tabla de salvación para nuestras vidas: “si no sabemos lo que va a ser, sabemos lo que no va a ser. Se vive en vistas del pasado” (Ortega, 1971, p. 55)

En la narración, como apuntará Paul Ricoeur en su gran obra *Sí mismo como otro*, se añan proyectos futuros, promesas pasadas, ideas e ilusiones. En la narración podemos entender la vida como proceso, arrepentimos y ser perdonados. Ese arrepentimiento consiste simplemente en no cometer como humanidad errores del pasado, no repetir conflictos basados en el resentimiento o el deseo de poder. La historia nos ayuda a descubrir lo que el ser humano es identificándolo con lo que éste hace. De ahí que ahora más que nunca quede justificada la idea del hombre como un ser que se hace a sí mismo, que hace su vida, que hace y narra su historia.

Y es que las cosas no son ya necesarias, en tanto que la comprensión del mundo se ha hecho histórica y condicionada, por lo que necesitamos explicar cómo han llegado a ser.

4.3. Paz y Conflicto. Una historia inacabada

La concepción que tengamos de los conflictos y de la historia de la Humanidad en torno a ellos dependerá, a su vez, en gran medida, del concepto de ser humano del que partamos. Dice Ortega que “el hombre no es cosa ninguna, sino un drama” (Ortega, 1971, p. 41) y, siguiendo esa estela, podemos afirmar que las consecuencias de un mundo sin tragedia serían las de una sociedad sin futuro, vulnerable, cuyas capacidades intelectuales estarían atrofiadas (Cfr.,SERNA, 2002:19), o, dicho de otro modo, ante una razón deseosa de dominio, control y administración del mundo, abogamos por una que quiera “habitarlo poéticamente para, asumiendo

do su precariedad, su contingencia y su historicidad, evitar el suicidio de una razón que por haber querido estar en todas partes ya no estará en ninguna”(Marín, 1996, p. 226).

Asumir el carácter trágico de la vida humana supone ni más ni menos que aceptar que el hombre es acontecimiento, y ese acontecimiento se da en un continuo hacerse, es decir, que “la vida es un gerundio y no un participio: un *faciendum* y no un *factum*”(Ortega, 1971, p. 42). Que la vida sea un hacer, una labor, es hacerla trágica, esto es, imprevisible. En una vida no-trágica no habría futuro, ser y deber ser serían la misma cosa, habría “una naturaleza humana, un fin de la historia, bastaría descubrirlo una vez, y en lo sucesivo únicamente restaría socializarlo”(Serna, 2002, p. 18). Pero en un mundo humano, trágico, donde el hombre debe fabricar su tabla de salvamento, no podemos afirmar que las cosas sean porque deben ser, es decir, necesitamos buscar las razones humanas, no naturales ni trascendentales, que subyacen a cualquier acontecimiento, incluido los conflictos. En este contexto, no podemos estudiar la historia ni los conflictos que en ella se desarrollan aislada ni superficialmente, sino que habría que rastrear qué hay previo al propio acontecer, en qué circunstancias comenzó el problema y cómo ha sido su propio proceso. Por otro lado, si aceptamos que la vida no es inmediatamente, sino que hay que hacérsela, entonces, la historia no será una simple acumulación de sucesos, sino que podemos interpretarla, continuarla o negarla a perpetuarla.

En esta línea, queremos evitar reconstruir el discurso mayoritario según el cual los conflictos, ya se desarrollen en un aula, ya sean internacionales, se reducen a la lucha de poder entre dos núcleos perfectamente diferenciados, e intentar pensar qué tipo de configuración mental subyace a las partes o pueblos enfrentados. Es decir, en este apartado queremos hacer un análisis del ideario, del tipo de racionalidad que favorece un tipo u otro de acciones. Además, pretendemos analizar los conflictos destacando el valor simbólico de alguno de los elementos que intervienen en ellos. Y es que no sólo debemos resolver los problemas trabajando sobre lo que se hace y dice, sino también sobre lo que no se dice, sobre lo que se quiere decir, sobre lo que se insinúa. Lo que se muestra a medias es tan importante como aquello que se exterioriza directamente. Un ejemplo de ello es la violencia estructural, indirecta, aunque los símbolos son, en muchas ocasiones, positivos. En cualquier caso, el símbolo nos sirve, siempre, para rastrear la naturaleza de los conflictos. Sin embargo, para percatarnos de ello debemos tener en cuenta el contexto, estudiar los casos concretos, las circunstancias.

Un ejemplo claro es el de la Guerra Fría. En 1947 Bernard Baruch, consejero del gobierno estadounidense, pronuncia la siguiente expresión para referirse a la situación de tremenda tensión existente entre la Unión Soviética y Estados Unidos: “Cold War”. Dado que fue un conflicto no declarado, no se puede determinar exactamente cuándo comenzó la Guerra Fría, pero podemos destacar como elemento más importante de este conflicto el muro de Berlín. La construcción del

muro de Berlín no sólo fue un modo de separar la RFA de la RDA, sino que tenía muchas otras implicaciones: además de distanciar a familias enteras, de justificar la presencia militar continua y fomentar el miedo entre los ciudadanos, sirvió para diferenciar la Comunidad Económica Europea del Consejo de Ayuda Mutua Económica, la OTAN de los Miembros del Pacto de Varsovia, pero sobre todo para ampliar aún más las diferencias entre la ideología comunista y la capitalista. Por tanto, un enfrentamiento silencioso, en principio sin violencia directa, consiguió efectos desastrosos, dividió fácticamente un país y acentuó las diferencias político-culturales del mundo entero. El 9 de noviembre de 1989 fue el día del *die Wende*, el “giro” o “cambio”. Es muy significativo el uso del término, pues no denota especialmente un carácter violento o vengativo, sino que expresa la necesidad de un pueblo por conseguir por fin la mejora de su vida, transmite desesperación, pero no agresividad. El muro fue destruido por los propios ciudadanos berlineses, algo absolutamente significativo, pues un elemento impuesto por la cúpula poderosa fue finalmente derribado por el pueblo. El pueblo se sintió entonces protagonista del *die Wende*, hizo suya la transformación de su país.

El segundo ejemplo simbólico es el de la frontera física, cuya idea está apoyada en un tipo de racionalidad asimismo estrecha, cerrada, que establece límites. Las fronteras no son sólo simbólicas, no representan límites imaginarios, sino que causan muertes, cierran puertas, destruyen vidas y transmiten rechazo. Por si fuera poco, hay fronteras tangibles, construcciones violentas. Sin embargo, en un mundo absolutamente globalizado, donde las TICs, que componen ya nuestra realidad, no tienen límites, el rechazo a lo otro carece de sentido. Además, gracias a las inmigraciones actuales, la alteridad que se supone en el mundo multicultural se ha convertido en rostros concretos, el otro es ya “carne abierta y ha dejado de ser una realidad virtual para convertirse en real”(García, 2002, p. 184).

Si no fuera suficiente la cercanía del que sufre, por ejemplo, en nuestras costas, tenemos la mayor enseñanza, como apuntábamos antes con Ortega, en el pasado. El pasado nos enseña que establecer fronteras, atrincherarse en los muros de la ciudad, ver al otro como un bárbaro es un absoluto error.

Estudiar el pasado nos ayuda en un doble sentido: estudiar el pasado desde el presente, para ver el sentido que han tenido esos hechos para nosotros, y proyectar el futuro desde el presente y el pasado, pensando qué debemos ajustar como seres humanos, es decir, haciendo una lectura ético-crítica de la historia(Beuchot, 2011, p. 31).

El sentido del pasado debe quedar vivo, es decir, no debe entenderse como algo que hay que olvidar, como lo que no debe ser, sino lo que es para nosotros, en nuestra experiencia del mundo. Es decir, aplicando esto también a los conflictos entre los alumnos, ellos deben asumir sus actuaciones, responsabilizarse, no negarse a sí mismos, sino aceptarse tal como son, asumir sus equivocaciones e intentar enmendarse. El otro camino, el del olvido, el del castigo sin reflexión, el de la conciencia que identifica error con pecado, que no asimila el conflicto, la contingencia como algo constitutivo del ser humano, no ayuda a la maduración de la personalidad de

cada uno y supone conflictos psicológicos que derivan, en muchas ocasiones, en problemas de mayor gravedad.

El mundo, la historia y nosotros mismos no somos lo que mostramos hoy, sino lo que fuimos ayer y también lo que no fuimos. Esta concepción de la historia, del pasado y de la vida en general sólo puede ser comprendida si aceptamos el carácter limitado e histórico del ser humano, si nos asumimos a nosotros mismos con todas nuestras facultades: racional, sentimental, poética. *Poiesis* en cuanto hacer, pero también en cuanto fantasía, imaginación. Y es que, hoy conocemos la historia del mundo a través de acontecimientos concretos pasados, de hechos, pero un día el hombre tuvo que inventarse el mundo, antes de la memoria, antes de la racionalización de la realidad. Esa “invención” del mundo no significa que el ser humano sea el creador fáctico de las cosas concretas de la realidad, sino que, por medio del ingenio consiguió establecer similitudes y alcanzar a comprender. Antes de ello no había mundo, sino simple acontecer, las cosas estaban, pero no eran nada.

Sólo el hombre se entiende como siendo y tiene conocimiento de su vida, del carácter problemático de su existencia. Y el ser humano no sólo se entiende como siendo lo que de facto ya es, sino que pretende que su esencia coincida con su existencia, pretende ser plenamente. Sin embargo, el individuo nunca alcanza ese nivel absoluto de plenitud, aunque muchas teorías de la paz, como las religiones, hayan intentado proporcionarla. Y no logramos esa plenitud porque es, precisamente, un imposible, pues la vía hacia la paz es eso, un camino, de nuevo, un hacer. De ahí el carácter procesual no sólo de los conflictos, que hemos descubierto constitutivos al ser humano y que defendemos hay que estudiar en cuanto a sus causas y no poniendo tanto énfasis en las consecuencias, sino de la paz, que resulta ser, como la propia vida humana, un hacer. La paz es una promesa, un horizonte, de ahí que la cultura de paz sea tan filosófica, toda vez que la filosofía es un *faciendum*. Filosofía y paz quedan unidas por su carácter finito, histórico, esto es, humano.

4.4. De la crítica a la educación a la educación crítica

Muchas son las críticas que en nuestros días se hacen por diversos medios a la escuela y la educación en general. Es cierto que vivimos en una época de crisis extensiva que hace que nos planteemos qué hemos podido hacer mal. Sin embargo, nuestra perspectiva, lejos de querer justificar la así llamada “crisis de valores”, pretende poner en entredicho que haya, precisamente, que educar en unos valores determinados.

Paulo Freire entiende la educación como emancipación y nosotros, siguiendo esta propuesta, vamos a abogar por una educación que emancipe mediante lo que llamaremos democrática. Esclarecer el concepto “democrática” es imprescindible.

Desde hace tiempo se viene defendiendo la así llamada “educación en valores”. En este sentido, existen diferentes perspectivas, pero en general se apuesta por

una escuela comprometida con la democracia, donde el docente se ve obligado a enseñar y educar. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, disidente de la citada tendencia, que aboga por una educación en valores, con contenidos específicos y continuadora de una ideología concreta, abogamos por una escuela que fomente como único valor la crítica, la revisión, que eduque a los niños en el cuestionamiento de las propias creencias y de lo aparentemente indiscutible. Es decir, no podemos afirmar una educación libre de valores, fuera de un discurso, pero sí defender una cuyo objetivo sea, precisamente, tomar conciencia de esta realidad: no hay vida sin prejuicio gadameriano.

Gadamer afirma que conocemos siempre a través de prejuicios, que el encuentro repleto de situaciones, de posiciones, posibilita precisamente la comprensión. Y es que la comprensión es el resultado del hecho de que el ser es no sólo ser en el tiempo, sino ser como tiempo. Y en esa temporalidad el hombre alcanza a comprender. El partir de la afirmación de nuestra temporalidad hace posible esa comprensión, apoyada también en la existencia de nuestro carácter finito. Porque somos finitos necesitamos comprender, explicar. Y, evidentemente, esa finitud espacio-temporal viene acompañada de ciertas circunstancias que también nos configuran. Por lo que se deduce que esas “circunstancias”, esos prejuicios son indesligables del acto comprensivo, esto es, que “los esfuerzos hermenéuticos siempre están codeterminados por un factor histórico–efectivo. Estamos dentro de tradiciones”. (Dutt, 1997, p. 37). Tomar conciencia del carácter cultural de nuestro propio modo de comprender, esto es, que sólo podemos conocer el mundo haciendo hermenéutica, será el primer paso para que los alumnos adopten una actitud abierta hacia otros modos de pensar.

Así, entendemos que hay que educar en democracia por ser éste el mejor de los sistemas políticos conocidos, sin embargo, creemos que la escuela no debe inculcar unos valores concretos, aunque éstos sean reconocidamente democráticos, pues podría convertirse en un arma al servicio del gobierno de turno. La escuela, defendemos, sólo debe inculcar un valor: la crítica. Y es que concebimos el proceso de desarrollo de la cultura de paz no como la transmisión de valores concretos, sino como la problematización continua de los valores, conceptos, percepciones de la realidad y prejuicios a través de los cuales se construye el propio período de aprendizaje. En este sentido, pretendemos presentar la propuesta de una cultura de paz cuyo objetivo sea cuestionar constantemente y transformar la sociedad modificando sus propias categorías. Por tanto, la educación democrática que aquí defendemos no se basará en una teoría jerárquica de valores, sino en una ética donde éstos se construyan entre todos. Y es que, como apunta Queraltó (2003), en la sociedad global ya no podemos operar con una ética donde los valores se relacionen jerárquicamente, sino que debemos presentarlos al modo de una red, esto es, aplicándolos todos ellos según la circunstancia. Por tanto, no se trataría de una ética material, cuyos contenidos inamovibles no puedan ser aplicados a todas las situaciones, sino, quizás, de una ética de mínimos, al modo en

que la presenta Adela Cortina. Así, no partiríamos de la existencia de unos valores fundamentales, al modo de eternos, aunque reconozcamos que existen unos que reiteradamente nos han dirigido hacia un mayor progreso social. De este modo, aludimos directamente al término “nicho axiológico”, que aparece en el escrito de Ramón Queraltó (2003), donde los valores se tienen en cuenta por su relación con los otros valores, no porque en sí mismos sean máspreciados que los otros. En este concepto se recogen los valores “atractores”, que gracias a su fuerza operativa establecen fuertes dependencias y exigencias a los demás valores. Así, el nicho axiológico sería relativo a cada situación específica, es decir, la ética de la educación democrática sería un continuo hacer, donde los valores no son dados por ningún sistema trascendente, sino que son hechos por y a la medida del ser humano.

En esa línea, creemos que la educación no es un hecho terminado, con un principio y un fin, sino que se trata de un hacer y de un hacer-se, es decir, de un camino.

En esta educación democrática se debe partir de la argumentación racional. El conflicto está reñido con el lenguaje, el diálogo y la argumentación. Muchos sistemas educativos, que son cada vez más técnicos y menos humanísticos, no ayudan a formar personas capaces de resolver sus discrepancias haciendo uso de la palabra y, en consecuencia, de la reflexión y del pensamiento.

En síntesis, la educación democrática, en contraste con la educación técnico-científica, se erige como una educación inconformista, que evita ideas de competencia y de éxito, de clasificación de las personas y sobre todo que promueve la reflexión para hacer frente a los retos futuros de una cultura universal, una cultura fundada en la convivencia globalizada. En la era de la globalización convivir en paz supone vivir juntos respetando la diversidad, con la expectativa de aprovechar nuestras diferencias. Y para sacar el mayor beneficio de estas diferencias abogamos por una educación basada en la aceptación de nuestra finitud apoyándonos en la visión hermenéutico gadameriana. En la actualidad los niños se enfrentan a una realidad infinitamente cambiante, que muta a cada instante, globalizada, informatizada, científicista. Y, por todo lo que aquí hemos defendido, creemos que para habérselas con esta realidad de la forma más efectiva y cercana a la Cultura de Paz, necesitamos partir de la aceptación de nuestros “prejuicios” como elementos indispensables. Y es que somos ineludiblemente aquello que vivimos, y como seres finitos, temporales y reflexivos, necesitamos de nuestro entendimiento, de nuestra aprehensión, de nuestros prejuicios para poder conocer y “comprender”. De este modo, siguiendo a Gadamer, la comprensión hermenéutica del mundo, de las culturas, de los modos de ser, no se agotarían en función de un único sentido, por lo que todas las representaciones serían igualmente necesarias. Así, lejos de querer reducir la variedad de las interpretaciones de la realidad vital a una supuestamente válida, se afirmaríala necesidad de esa diversidad como condición de posibilidad de un mundo en el que parecemos haber olvidado que todos somos hijos del mayor de los conflictos: la existencia.

Referencias bibliográficas

- Beuchot Punte, M. (2011). Hermenéutica analógica y filosofía de la historia. In *Arenas–Dolz, F., Gordo Piñar, G.(ed.). Márgenes de la interpretación* (pp. 31–45). Madrid: Plaza y Valdés
- Dutt, C. (1998). *En conversación con Hans-Georg Gadamer, Hermenéutica-estética-Filosofía práctica*. Madrid: Tecnos
- García Roca, J.(2002). Multiculturalidad e inmigración. In González Arnáiz, G. (Ed.), *El discurso intercultural* (pp. 163-188) Madrid: Biblioteca Nueva
- Marín Casanova, J.A. (1996). El final de la Filosofía desde la Nueva Retórica, *Contextos*, 27-28, 197-226
- Marín Casanova, J.A. (2003). El valor de la técnica, *Isegoría*, 29, 139·157
- Marín Casanova, J.A. (2013). Tan real como la ficción, *Philologia Hispalensis* 27, 25-49
- Muñoz Muñoz, F.A.(2001). La paz imperfecta ante un universo en conflicto, *Eirene: Granada*, 15, pp. 21–66.
- Ortega y Gasset, J. (1971). *Historia como sistema*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Queraltó, R. (2003). *Ética, tecnología y valores en la sociedad global. El caballo de Troya al revés*. Madrid: Tecnos
- Serna Arango, J. (2002). *Finitud y sentido. Colombia: Discusiones*.
- Unesco (2008). *Inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Pehuén Editores: Chile.