



Universidad de Oviedo

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional**

**Amor, humor y conocimiento**

**(Love, humor and knowledge)**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

Autor: Rubén Gutiérrez Jiménez

Tutor: Manuel González Suárez

Mayo y junio de 2023

## Índice:

1. Resumen del TFM .....	5
2. Introducción .....	6
3. Breve reflexión sobre la formación recibida y las prácticas profesionales realizadas.....	8
4. Propuesta de programación docente.....	11
4.1. Contribución de la materia al logro de las capacidades y de las competencias clave.....	11
4.2. Instrumentos, procedimientos de evaluación y criterios de calificación.....	28
4.3. Organización y secuenciación del currículo en Unidades de Programación.....	39
A) Unidad de Programación nº 1 .....	39
1. Contextualización y temporalización.....	37
2. Metodología y contenidos.....	40
3. Evaluación y conexión con los elementos curriculares.....	46
4. Recuperación.....	50
B) Unidad de Programación nº 2.....	52
1. Contextualización y temporalización.....	52
2. Metodología y contenidos.....	53
3. Evaluación y conexión con los elementos curriculares.....	59
4. Recuperación.....	62
C) Proyecto de innovación e investigación educativa. Unidad de Programación nº 3.....	63
1. Contextualización y temporalización.....	63
2. Metodología y contenidos.....	65
3. Evaluación y conexión con los elementos curriculares.....	71
4. Autoevaluación y conclusiones.....	76
5. Recuperación.....	77
4.4. Medidas de atención a las diferencias individuales.....	79
4.5. Concreción de planes, programas y proyectos en el área.....	83
4.6. Actividades complementarias y extraescolares.....	85
4.7. Recursos y materiales didácticos.....	87

4.8. Indicadores de logro y procedimiento de evaluación .....	89
5. Anexos.....	93
Anexo 1. Aristóteles, <i>Acerca del alma</i> .....	93
Anexo 2. Platón, <i>Fedón</i> .....	97
Anexo 3. Aristóteles, <i>Acerca del alma</i> .....	114
Anexo 4. Montaigne, <i>La amistad</i> .....	125
Anexo 5. La Biblia, <i>Génesis</i> .....	137
Anexo 6. Freud, <i>Teorías sexuales infantiles</i> .....	140
Anexo 7. Machado, <i>Soledades</i> .....	154
Anexo 8. Matute, <i>Bernardino</i> .....	154
Anexo 9. Galdón, <i>La mujer del filósofo</i> .....	161
Anexo 10. De los Ríos, <i>Estudios sobre educación</i> .....	168
Anexo 11. Kant, <i>Crítica de la Razón Pura</i> .....	169
Anexo 12. Kant, <i>Crítica de la Razón Pura</i> .....	173
Anexo 13. Ferlosio, <i>Educación e Instruir</i> .....	183
Anexo 14. Borges, <i>Historia de la eternidad</i> .....	186
Anexo 15. Sade, <i>Justine</i> .....	199
Anexo 16. Borges, <i>La perpetua carrera de Aquiles y la tortuga</i> .....	202
Anexo 17. Cervantes, <i>El Quijote</i> .....	207
Anexo 18. Machado, <i>Cancionero apócrifo</i> .....	208
Anexo 19. Arendt, <i>La condición humana</i> .....	213
Anexo 20. Bergson, <i>La risa</i> .....	218
Anexo 21. Bergson, <i>La risa</i> .....	219
Anexo 22. Bergson, <i>La risa</i> .....	222
Anexo 23. Bergson, <i>La risa</i> .....	224
Anexo 24. Pirandello, <i>El humorismo</i> .....	224
Anexo 25. Laercio, <i>Vida y opiniones de los filósofos ilustres</i> .....	233
Anexo 26. Clarín, <i>Para vicios</i> .....	238
Anexo 27. Cervantes, <i>El Quijote</i> .....	242
Anexo 28. Ferlosio, <i>Barroco</i> .....	243
Anexo 29. Apuleyo y Anónimos, <i>El asno de oro, Lazarillo y Estebanillo</i> .....	246
Anexo 30. Freud, <i>El chiste y su relación con lo inconsciente</i> .....	249

Anexo 31. Comentarios a <i>Amanece, que no es poco</i> .....	256
Anexo 32. Memes.....	261
6. Referencias bibliográficas.....	270

## **1. Resumen del TFM**

El presente Trabajo de Fin de Máster lo comienzo, tras una breve introducción, reflexionando sobre la formación recibida y las prácticas profesionales realizadas. En esta breve reflexión analizo los conocimientos que adquirí durante el Máster en Formación del Profesorado y durante las prácticas que realicé en un centro docente, separando aquellos conocimientos que he considerado de provecho para mi formación de aquellos otros que estimo inapropiados a la hora de ejercer la docencia. El siguiente punto consiste en una propuesta de programación docente, la cual he elaborado con arreglo a los conocimientos adquiridos durante el Máster y las prácticas comentados anteriormente. La programación expuesta se desarrolla en base a tres temas que, además de por su utilidad y relevancia, considero que interesarían y motivarían la atención del alumnado de 1º de Bachillerato: el amor, el conocimiento y el humor. La manera de impartir dichos temas descansa fundamentalmente en el estudio de textos filosóficos y literarios durante las clases, así como en la práctica de debates.

### **Abstract**

This Master's Thesis begins with a reflection on the educational training I received and the internship period at the corresponding educational center. In this reflection, I analyze the knowledge I acquired during the Master's classes as well as during my internship at the high school, distinguishing between the aspects I have considered useful to my training from those I believe to be inappropriate for the teaching profession. The following section consists of a teaching program proposal, which has been elaborated according to the knowledge acquired during the Masters degree and the internship period previously discussed. The proposed program is developed around three topics that, in addition to their usefulness and relevance, I have judged that they would interest and motivate the students in the first course of Bachillerato: love, knowledge and humor. The way of teaching these topics rests fundamentally on the study of philosophical and literary texts during the classes, as well as on debate sessions.

## 2. Introducción

La imagen que yo, durante mi etapa de estudiante de Educación Secundaria, tenía del filósofo<sup>1</sup> era la de una persona que trata diversos asuntos desde una perspectiva distinta a la que comúnmente se adopta y se ocupa de leer mucho. Siempre me ha causado simpatía esta imagen (que, por lo demás, comparte una gran parte de la sociedad), y a buen seguro que me ayudó a interesarme por la filosofía cuando comencé a estudiarla sin tener nada claro en qué consistía aquello. Después, dependiendo del modo que adopte el profesor a la hora de impartir la asignatura, esa imagen se puede ir difuminando. Esto les ha sucedido a los alumnos del centro en que he cursado las prácticas, los cuales no han llegado a conocer el diálogo filosófico, sino sólo el monólogo, y no han tenido que enfrentarse a ningún texto y reflexionar sobre lo que allí se escribe, sino que tomaban los apuntes que les iba dictando el profesor, los memorizaban y los vertían en un examen. No es de extrañar, por lo tanto, que el ejercicio filosófico no cumpliera sus expectativas, y que aquella imagen idílica pasasen a considerarla una quimera cuando se les ha presentado la realidad. Cuando he hablado con ellos les he insistido en que eso no es así, y en la Programación docente que he elaborado he hecho lo posible por demostrarlo. Aunque en ella también se contemplan clases magistrales, proyección de películas, la representación de una obra de teatro o ejercicios como el de la realización de memes, el peso de la asignatura descansa sobre la práctica de debates y el estudio y composición de textos. Consciente de que estos últimos, cuando son de contenido filosófico, en ocasiones resultan densos y abstrusos, en la Programación he incluido muchos textos literarios, no sólo porque estéticamente resulten más atractivos y con su sabor artístico deleiten, sino porque un texto literario bien sabroso tiene que exudar filosofía y poderse estudiar desde ella. Uno de los objetivos del profesor de filosofía de Educación Secundaria debería ser el hacerles ver a los alumnos que, estudien posteriormente lo que estudien, a la hora de afrontar cualquier saber siempre se ha de adoptar una perspectiva filosófica, dado que la filosofía abarca todas las disciplinas. Esto, que se demuestra mediante el análisis filosófico de textos tanto literarios como de otras materias, cobra todo su sentido en los debates, puesto que en ellos se pretende que el alum-

---

<sup>1</sup> Cuando utilice el género gramatical masculino para referirme a colectivo me estaré refiriendo tanto al género sexual masculino como al femenino.

nado consiga reconocer y aplicar la materia teórica de la asignatura en su forma de vivir y de pensar. Para ello, es preciso que los contenidos que se seleccionen estén relacionados con sus pensamientos y su vida; de ahí que haya elegido tres temas sobre los que pivote la asignatura que, bajo mi punto de vista, cumplen ese requisito, y por estar presente en su día a día, probablemente despierten el interés de los alumnos: el amor, el conocimiento y el humor. Soy consciente de que al tratar asuntos amorosos, al analizar y criticar los conocimientos que están adquiriendo como estudiantes o al trabajar el humor pueden surgir conflictos que enrarezcan o alboroten el ambiente de la clase; sin embargo, considero que la filosofía encuentra su sentido en la resolución de problemas, y si aquí pueden brotar, con más motivo debe aplicarse a tales cuestiones. Con todo, también soy consciente de que mi bagaje docente aún es parco, y de que muchas de esas cosas que ahora sobre el papel me parecen idóneas, quizá luego sobre el terreno no lo sean; con todo, igual que ha cambiado poco la imagen que, antes de saber nada de Filosofía, tenía del filósofo, espero que al ejercer la profesión docente conserve la imagen idílica que de ella atesoro. Por lo pronto, mi Programación la he ideado como un instrumento de ayuda para el alumnado, a pesar de que este tipo de documentos, en la práctica, pocas veces cumplen esa función. Entre los anexos aparecen algunos exámenes que he incluido para que el Tribunal que lo corrija pueda hacerse una idea del tipo de prueba que pondría; los cuales, evidentemente, serían eliminados de la Programación oficial.

### 3. Breve reflexión sobre la formación recibida y las prácticas profesionales realizadas

Comenzaré analizando la formación recibida en el Máster en Formación del Profesorado.

Cinco han sido las asignaturas que más me han influido a la hora de realizar la Programación docente que presento en este trabajo. En las asignaturas de *Comentario de texto* e *Innovación* he aprendido a preparar y dirigir debates en el aula, ya sea eligiendo textos y temas de interés para el alumnado, formando equipos y repartiendo las posturas a defender, motivando la participación, rebatiendo las ideas de los participantes para provocar la reflexión o generando un clima agradable mediante el encauzamiento del desarrollo del debate. Las asignaturas de *TIC* y *Aprendizaje* me han enseñado el variado abanico de herramientas digitales de que dispongo para preparar mis clases con materiales originales y de interés. De la primera he tomado el ejercicio de los memes, y de la segunda la proyección de películas (una de ellas la he conocido en esa clase). Finalmente, reconozco que de la asignatura de *Complementos* ha sido de la que más he tomado prestado para programar mis clases, pues en dicha asignatura leíamos y analizábamos textos filosóficos en clase, turnándose las explicaciones del profesor con las intervenciones de los alumnos.

El resto de las asignaturas del Máster las trataré en conjunto, porque siendo más las críticas que voy a realizar que los elogios, prefiero no señalar directamente ninguna, sumado a que esos errores que estimo que cometen se repiten mayoritariamente. El primero de ellos radica en confundir la sencillez con la simplicidad. Uno de los grandes objetivos del docente, bajo mi punto de vista, consiste en presentar de manera sencilla contenidos complejos; no obstante, existe el riesgo de que, en el afán de buscar la sencillez, se incurra en la simplicidad, como considero que les ha sucedido a estos profesores a los que me refiero, tanto a la hora de impartir su materia como en las recomendaciones que nos hacían para impartir las nuestras. Con respecto a lo último, daban por supuesto que los conocimientos que tengamos que enseñar son aburridos por sí mismos, y se han dedicado a enseñarnos métodos pedagógicos (algunos de ellos barnizados de cientifismo) que *endulcen* dichos saberes para motivar a los alumnos y que se los *traguen* con gusto. Sin negar que los métodos de enseñanza influyen mucho en la atención del estudiantado, me parece que los conocimientos pueden resultar interesantes por sí mismos;



por lo cual, si se elige un material de interés para las clases, no sería necesario tener que camuflar todo saber bajo formas lúdicas, como nos querían hacer ver algunos profesores. Respecto de la materia que nos enseñaban, además de simple, estaba colgada toda en el campus virtual, por lo que las clases se reducían a asistir a ellas de brazos cruzados mientras el profesor pasaba la hoja de firmas y diapositivas de contenido insulso y consabido. Dicha simplicidad se contrarrestaba con la abundancia de material (en su mayoría de carácter jurídico o administrativo), llegando al extremo de que en una asignatura que llegaron a impartir hasta cinco profesores, cada uno enviase tres o cuatro trabajos, algunos de ellos para realizar en grupo, aunque no requerían colaboración entre los miembros, por lo que bastaba con repartirse el copioso material y elaborarlo individualmente. De esto he aprendido a mandar trabajos en grupo que precisen y en que se aprecie la colaboración del conjunto. Finalmente, añadiré que para la elaboración de la gran mayoría de los trabajos del Máster apenas se necesitaba pensar nada, sino simplemente buscar entre el ingente material la información requerida y pegarla en crudo. Lo mismo sucedía con las exposiciones, basadas en la memorización, síntesis y reproducción del contenido enviado.

Ahora pasaré a hablar acerca de las prácticas realizadas en el centro, en las que reconozco que he aprendido más bien poco, tanto filosófica como pedagógicamente. Comenzaré diciendo que el tutor del centro nos ha tratado antes como a alumnos del instituto que como a aprendices de docente; lo cual, si se quiere buscar un lado positivo, ha servido para que los alumnos nos viesan como semejantes, y durante los recreos se acercasen a hablarnos para contarnos su vida, confesarnos sus problemas, consultarnos sus dudas o pedirnos consejo. Digo que nos ha tratado como alumnos porque las prácticas han consistido básicamente en asistir a las clases y tomar apuntes. El profesor daba clase a dos cursos de 1º de Bachillerato y a otros dos de 2º, y en ambos cursos impartía el mismo contenido (prestando, según mi criterio, demasiada importancia a la prueba de acceso a la universidad, pues dicho contenido era el relativo a esa prueba), con la única diferencia de que en 1º repetía algunos conceptos y desechaba otros, por lo que los alumnos de prácticas terminábamos recibiendo el mismo tedioso contenido cuatro veces. Este contenido se fundamentaba en las nociones básicas sobre los autores más importantes, estructurado a la manera de un manual de Historia de la Filosofía, y el profesor lo iba dictando de memoria durante toda la hora para que los alumnos lo fuesen co-

piando, intercalando de vez en cuando algunos ejemplos, pero sin preguntar a los alumnos para comprobar si lo habían entendido ni dejarles plantearle sus dudas. En ocasiones, al terminar su clase, nos pedía que diésemos esa misma clase en la siguiente hora valiéndonos de los apuntes que habíamos tomado, lo cual se reducía a leer esos mismos apuntes y a hablar de los mismos ejemplos que él hubiese puesto, sin posibilidad de elaboración alguna por nuestra parte. Su manera de dar las clases se reflejaba en el examen (uno por evaluación) que tenían que realizar los estudiantes: del mismo modo que él basaba su explicación en relatar el contenido, punto por punto, de memoria, exigía que los alumnos reflejasen sus apuntes en el examen. A mí, personalmente, hacer descansar el estudio de la filosofía en la reproducción memorística, sin reflexionar sobre la materia, ni leer y trabajar sobre los textos, ni debatir las ideas que se estén tratando, me parece un error que he pretendido subsanar en la programación que he elaborado.

El tema de mi proyecto de innovación, que es el humor, se me ocurrió porque este profesor, en ocasiones, para amenizar la clase dirigía algunas bromas de mal gusto contra algunos alumnos en particular o contra la clase en general; de ahí que pensase en la necesidad de tratar sobre el uso del humor en el bloque de la ética. Respecto a las tres clases que nos dejó impartir, no nos impuso el contenido, pues aseguraba que éste tenía poca relevancia, y lo importante era tener una actitud segura y rígida a la hora de impartirlo. Estas tres clases estuvieron encuadradas en la semana posterior al viaje de fin de curso y anterior a las vacaciones de Semana Santa, lo cual, sumado a que lo que enseñásemos no entraría en el examen, hizo que la asistencia fuese escasa (a mi última sesión, que coincidía con un torneo de fútbol del centro, asistieron dos personas, y aunque pedí al profesor que me la cambiase para después de las vacaciones, no accedió), quedándome la sensación de haber dado clases como un profesor particular antes que como un profesor de instituto.

## **4. Propuesta de programación docente**

### **4.1. Contribución de la materia al logro de las capacidades y de las competencias clave**

Los Descriptores operativos de las Competencias clave que deben ser adquiridas en cada Situación de aprendizaje de las Unidades de Programación se detallan en el apartado 3 (“Evaluación y conexión con los elementos curriculares”) de cada Unidad de Programación del punto 4.3 (“Organización y secuenciación del currículo en Unidades de Programación”).

A continuación, reproduzco un extracto del *Decreto 60/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias*, donde se establece la contribución de la materia al logro de las capacidades y de las competencias clave para la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato. Especificaré también cuáles son esas competencias clave en Bachillerato y cuáles sus descriptores de salida, así como las competencias específicas que deben desempeñarse en la asignatura antedicha.

El Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, capacidad para la adquisición de otros saberes y habilidades, preparación para desempeñar funciones sociales de mayor complejidad y para el acceso a la educación superior, y conocimientos sobre los aspectos más relevantes del patrimonio cultural y natural de la sociedad en la que vivimos. Los principios pedagógicos que han de permitir alcanzar estos fines favorecerán el aprendizaje autónomo del alumnado, estimularán sus capacidades para el trabajo en equipo, potenciarán las técnicas de indagación e investigación y la transferencia y aplicación de lo aprendido a la vida real. No obstante, lo dicho, no resulta conveniente imponer una uniformidad metodológica inhibitoria de iniciativas, sino que más bien deberán señalarse unos criterios generales que las orienten y potencien.

Las estrategias metodológicas deberán tener como objetivo principal el desarrollo tanto de las competencias clave del Bachillerato como de las competencias específicas de la materia de Filosofía, para favorecer un aprendizaje permanente, secuencial y progresivo que le resulte útil al alumnado no solo en esta etapa terminal de sus estudios sino también a lo largo de toda la vida. En este sentido, la materia de Filosofía realiza aportaciones a todas las competencias clave de la siguiente manera:

La Filosofía contribuye a la adquisición de múltiples destrezas vinculadas a la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), pues su propia naturaleza discursiva y deliberativa promueve que se

incorporen a la práctica regular del aula situaciones comunicativas de diferente modalidad y en diferentes soportes. Así, por ejemplo, el alumnado tendrá que relacionar conocimientos y habilidades que tienen que ver con la producción oral en diferentes contextos (debates en pequeño o gran grupo, exposiciones orales...), con la lectura e interpretación de textos de distinto género (ensayísticos, literarios, periodísticos...) y en distintos soportes (libro impreso, formatos digitales...) y con la producción propia de textos escritos (comentario de texto, pequeñas disertaciones...). De manera simultánea al desarrollo de estas destrezas se adquieren las actitudes y valores propios de la competencia como, por ejemplo, el desarrollo del espíritu crítico, la valoración del diálogo como herramienta esencial para resolver conflictos, el ejercicio de la escucha, el interés y la actitud positiva hacia el debate racional, la argumentación, etc.

La participación de la materia en el desarrollo de la Competencia Matemática y la Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM) son el rigor argumentativo, la producción de juicios fundamentados, la identificación de preguntas relevantes, la detección de falacias... Por último, y dado el enorme impacto de la ciencia y la tecnología en la configuración del presente individual y social, resulta imprescindible la aportación de la Filosofía al desarrollo de actitudes y valores propios de la competencia, particularmente los vinculados a la formación de un juicio mesurado, informado y crítico que toda ciudadana y ciudadano deberían poder articular en relación con la actividad científico-tecnológica, de manera que esta responda a las demandas sociales de bienestar, igualdad y justicia, y no a intereses económicos o políticos espurios.

Las aportaciones a la Competencia Digital (CD) se centran, por un lado, en la creación de contenidos digitales para la comunicación de conclusiones de los distintos aprendizajes, la búsqueda, selección y procesamiento de la información, así como el diseño y utilización de foros para el intercambio y la deliberación pública sobre algunas cuestiones abordadas en la materia. Además, y dada la naturaleza esencial de la Filosofía como saber crítico, promueve el desarrollo de actitudes y valores para el análisis racional de las tecnologías y los medios tecnológicos como agentes transformadores de la vida individual y de las relaciones sociales, valorando sus fortalezas y debilidades, los riesgos y las oportunidades que implican, la existencia de unos principios éticos en su uso, etc.

La Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA) está esencialmente vinculada con las habilidades para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. A tales fines contribuye la materia desde dos perspectivas fundamentales: en primer lugar, reflexionando sobre algunos conceptos de naturaleza psicológica (estructura y formación de la personalidad, motivación, emoción, voluntad...) que favorecen tomar conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, sobre los factores que pueden facilitar o dificultar su puesta en marcha y su curso, la identificación de metas o la constancia necesaria para alcanzarlas. En segundo lugar, la materia contribuya a destrezas de autorregulación y control del propio proceso de aprendizaje, tanto a escala individual como grupal; en efecto, prácticas comunes como la realización de pequeñas disertaciones o trabajos de investigación en grupo, en tanto que responden a pautas explícitas, promueven habilidades imprescindibles para el aprendizaje autónomo, tales como la planificación, que sitúa las metas y el plan de acción para alcanzarlas, la supervisión, que analiza permanentemente el ajuste del proceso a los fines previstos, o la evaluación, desde la que se revisa tanto el curso como el resultado del aprendizaje.

La contribución a la Competencia Emprendedora (CE) podría aparecer formulada en la máxima aristotélica «de la potencialidad al acto». Se concreta, en primer término, en un tratamiento específico de las condiciones y las fases del proceso creativo, de la oportunidad de asumir calculadamente riesgos como condición para la innovación y la evolución en el ámbito individual, profesional o social, así como del conocimiento y práctica para el desarrollo de la creatividad. En segundo lugar, las finalidades y las prácticas más generales de la materia fomentan destrezas básicas para el emprendimiento, como la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la planificación del trabajo individual y grupal, el trabajo cooperativo, el diálogo, la negociación, la comunicación de resultados, etc.

Asimismo, la materia participa en la adquisición de la Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC) aportando, en primer lugar, conocimientos acerca de la herencia cultural referidos, fundamentalmente, a corrientes, escuelas y autoras o autores de la tradición filosófica, incluyendo algún acercamiento elemental a la reflexión filosófica sobre el arte y la belleza. Simultáneamente, se procura que el alumnado comience a reconocer los marcos ideológicos generales de interpretación de la naturaleza, del ser humano y de la sociedad que, en contacto con los contextos históricos respectivos, han ido sucediéndose a lo largo del tiempo y hacen inteligible el curso de corrientes culturales, estilos artísticos, etc. Por último, las prácticas cooperativas habituales en el aula favorecen el desarrollo de habilidades relevantes en la producción artística como el trabajo colectivo, la conciencia de la importancia de apreciar y apoyar las producciones ajenas o el respeto y el aprecio de la diversidad cultural.

En cuanto a la Competencia Ciudadana (CC), la materia Filosofía contribuye decisivamente a la misma en tanto realiza aportaciones esenciales que permiten al alumnado abordar el análisis de contenidos relativos al ser humano, a los grupos, a las instituciones y a los procesos de socialización diferenciada que se han dado históricamente. Tales cuestiones permiten un acercamiento imprescindible para comprender el dinamismo y la complejidad social, interpretar fenómenos, problemas o conflictos sociales. Asimismo, al promover el análisis crítico de la realidad social, la argumentación y el debate racional, se estimulan actitudes de tolerancia, respeto de la diversidad, aprecio de los valores democráticos como soportes imprescindibles de la convivencia, y de participación, responsabilidad y compromiso en la transformación social en la dirección de los valores de igualdad, justicia y libertad.

Por otro lado, la materia Filosofía tiene como meta principal que el alumnado sea capaz de pensar y comprender, abstrayéndose racionalmente del campo concreto estudiado en cada una de las materias, para centrarse en aquello que caracteriza específicamente a la Filosofía, esto es, reflexionar, criticar y argumentar, utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio, sobre los problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio, tanto de las personas como de la sociedad.

Es especialmente relevante la toma de conciencia de algunos presupuestos teóricos que se han formulado en determinados contextos históricos que suponían, y aún suponen, una oposición frontal a las vindicaciones de emancipación de las mujeres, negándoles su condición de seres plenamente racionales y estigmatizando su capacidad intelectual, postergándolas a una condición servil y a una minoría de edad perpetua para no compartir con ellas los mismos derechos de ciudadanía. Replantarse esas cuestiones en el presente resulta imperativo para impugnar la visión androcéntrica del mundo así como el hecho de que

nos encontrarnos en un momento en el que las relaciones entre los sexos están experimentando un cambio que forma ya parte inseparable de la sociedad occidental contemporánea.

Se propone una metodología que favorezca un aprendizaje activo y participativo en la adquisición de las competencias, que sea flexible, que combine diversos métodos, técnicas y actividades, desde el trabajo individual o grupal del alumnado a la explicación teórica del profesorado, que plantea constantes dudas, preguntas, etc. Las estrategias expositivas con que el profesorado presenta al alumnado, oralmente o mediante textos, un conocimiento ya elaborado que debe asimilar, suponen una herramienta fundamental: resultan adecuadas para los planteamientos introductorios y panorámicos, sobre todo de tipo histórico, así como para enseñar hechos y conceptos, especialmente aquellos más abstractos y teóricos, que el alumnado difícilmente puede alcanzar por sí solo o con ayudas indirectas. No obstante, parece conveniente que esta estrategia se acompañe de la realización por parte del alumnado de actividades que posibiliten el entretajimiento coherente de los nuevos conocimientos con los que ya posee.

El uso del diálogo es una metodología dinámica, abierta y participativa que sirve para practicar las habilidades de forma integrada, no de forma aislada y arbitraria: en la conversación, avanzando a través de preguntas y respuestas, las habilidades se trabajan simultáneamente, dominando ahora un matiz y luego otro, pero actuando conjuntamente para tratar de construir un entramado de ideas coherente. Al menos desde Sócrates, el diálogo es el verdadero motor de la actividad filosófica, ya que se utiliza para aclarar el propio pensamiento y el ajeno en una situación natural, incardinada en el mundo, y no a través de ejercicios puramente formales, descontextualizados o planteados como tareas escolares de corrección con plantilla.

Las estrategias de comentario y análisis de textos filosóficos permiten presentar al alumnado una serie de materiales en bruto que éste deberá elaborar, siguiendo unas pautas de actuación, enfrentándose a textos, argumentaciones y debates problemáticos en los que debe poner en práctica y utilizar reflexivamente conceptos, procedimientos y actitudes para así adquirirlos y afianzarlos de forma consistente. El empleo de estas estrategias está más relacionado con el aprendizaje de procedimientos, aunque estos conllevan, inevitablemente, la adquisición previa de conceptos, dado que tratan de poner al alumnado en situaciones que fomenten su reflexión y pongan en juego sus ideas y conocimientos. Por otro lado, son fórmulas que resultan muy útiles para el aprendizaje y desarrollo de hábitos, actitudes y valores.

Los mapas conceptuales constituyen un medio eficaz para saber centrar tanto la atención del alumnado como para ceñir la explicación de clase a aquello que se hubiera seleccionado como fundamental. A los alumnos les resulta útil disponer de un esquema completo y sencillo en el que aparezcan solo los conceptos esenciales de la temática tratada y de sus relaciones lógicas. Si se dispone de un buen mapa conceptual, tanto el alumnado como el profesorado pueden escribir, explicar o estudiar una unidad o bloque temático con coherencia lógica por muy complicado que inicialmente pudiera parecer. El uso de esta estrategia metodológica se justifica por ser el medio más adecuado para desarrollar el pensamiento reflexivo propio de la materia.

El uso del debate, desarrollando en lo posible el diálogo filosófico, utilizando para la discusión los problemas filosóficos de hoy y de ayer y sirviéndose de la voz de quienes desde la filosofía ya reflexionaron previamente sobre los mismos, pueden ser muy útiles para consolidar los contenidos de la materia.

Las lecturas y los textos escogidos en forma de antología serán los detonantes del diálogo, donde se debatirán las ideas de viva voz. Es una buena forma de potenciar las habilidades cognitivas y las capacidades de aprendizaje, lo que implica convertir al alumnado en una persona capaz de comprender e interpretar un texto, expresarse con claridad y precisión, distinguir lo que es esencial y lo que no lo es y saber seleccionar y utilizar información relevante.

Finalmente, la elaboración de pequeños ensayos, discursos y disertaciones permitirán al alumnado exponer ideas claras y precisas, con coherencia y consistencia, haciendo uso de un lenguaje académico riguroso que le obligue a la argumentación y contextualización de los temas tratados y le permita incorporar críticamente el pensamiento de los distintos autores. La creación de contenidos digitales mediante diferentes aplicaciones (blogs, wikis, presentaciones online, documentos compartidos, etc.) permitirán al alumnado familiarizarse con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La elaboración, consolidación y maduración de conclusiones y actitudes personales acerca de los contenidos pueden trabajarse a través de ensayos breves, reflexiones, aforismos, ponencias, discursos, etc. que pueden ejecutarse tanto de forma oral como por escrito. Por último, el desarrollo de un portfolio es una herramienta que permite al alumnado sistematizar su conocimiento mediante el desarrollo de glosarios de términos, resúmenes, esquemas y mapas conceptuales, líneas de tiempo, etc.

### **Competencias clave en el Bachillerato**

El Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y aptitud. Debe, asimismo, facilitar la adquisición y el logro de las competencias indispensables para su futuro formativo y profesional, y capacitarlo para el acceso a la educación superior.

Para cumplir estos fines, es preciso que esta etapa contribuya a que el alumnado progrese en el grado de desarrollo de las competencias que, de acuerdo con el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, debe haberse alcanzado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Las competencias clave que se recogen en dicho Perfil de salida son las siguientes:

- Competencia en Comunicación Lingüística.
- Competencia Plurilingüe.
- Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería.
- Competencia Digital.
- Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender.
- Competencia Ciudadana.
- Competencia Emprendedora.
- Competencia en Conciencia y Expresión Culturales.

Estas competencias clave son la adaptación al sistema educativo español de las establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Esta adaptación responde a la necesidad de vincular dichas compe-

tencias a los retos y desafíos del siglo XXI, así como al contexto de la educación formal y, más concretamente, a los principios y fines del sistema educativo establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Si bien la Recomendación se refiere al aprendizaje permanente, que debe producirse a lo largo de toda la vida, el Perfil de salida remite al momento preciso del final de la enseñanza básica. Del mismo modo, y dado que las competencias clave se adquieren necesariamente de forma secuencial y progresiva a lo largo de toda la vida, resulta necesario adecuar las mismas a ese otro momento del desarrollo personal, social y formativo del alumnado que supone el final del Bachillerato. Consecuentemente, en el presente anexo, se definen para cada una de las competencias clave un conjunto de descriptores operativos, que dan continuidad, profundizan y amplían los niveles de desempeño previstos al final de la enseñanza básica, con el fin de adaptarlos a las necesidades y fines de esta etapa postobligatoria.

De la misma manera, en el diseño de las enseñanzas mínimas de las materias de Bachillerato, se mantiene y adapta a las especificidades de la etapa la necesaria vinculación entre dichas competencias clave y los principales retos y desafíos globales del siglo XXI a los que el alumnado va a verse confrontado. Esta vinculación seguirá dando sentido a los aprendizajes y proporcionará el punto de partida para favorecer situaciones de aprendizaje relevantes y significativas, tanto para el alumnado como para el personal docente.

Con carácter general, debe entenderse que la consecución de las competencias y objetivos del Bachillerato está vinculada a la adquisición y desarrollo de dichas competencias clave. Por este motivo, los descriptores operativos de cada una de las competencias clave constituyen el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de las diferentes materias. Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave esperadas en Bachillerato y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa.

### **Descriptores operativos de las competencias clave para Bachillerato**

A continuación, se definen cada una de las competencias clave y se enuncian los descriptores operativos del nivel de adquisición esperado al término del Bachillerato. Para favorecer y explicitar la continuidad, la coherencia y la cohesión entre etapas, se incluyen también los descriptores operativos previstos para la enseñanza básica.

Es importante señalar que la adquisición de cada una de las competencias clave contribuye a la adquisición de todas las demás. No existe jerarquía entre ellas, ni puede establecerse una correspondencia exclusiva con una única materia, sino que todas se concretan en los aprendizajes de las distintas materias y, a su vez, se adquieren y desarrollan a partir de los aprendizajes que se producen en el conjunto de las mismas.

### **Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)**

La Competencia en Comunicación Lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósi-



tos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

Esta competencia constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.

### **Descriptorios operativos**

Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...

CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.

CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Al completar el Bachillerato, el alumno o la alumna...

CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.

CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

CCL4. Lee con autonomía obras relevantes de la literatura poniéndolas en relación con su contexto sociohistórico de producción, con la tradición literaria anterior y posterior y examinando la huella de su legado en la actualidad, para construir y compartir su propia interpretación argumentada de las obras, crear y recrear obras de intención literaria y conformar progresivamente un mapa cultural.

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando y rechazando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

### **Competencia Plurilingüe (CP)**

La Competencia Plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

#### **Descriptorios operativos**

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...

CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.

CP2. A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.

CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social. CP3. Conoce y valora críticamente la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal y anteponiendo la comprensión mutua como característica central de la comunicación, para fomentar la cohesión social.

Al completar el Bachillerato, la alumna o el alumno...

CP1. Utiliza con fluidez, adecuación y aceptable corrección una o más lenguas, además de la lengua familiar o de las lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas con espontaneidad y autonomía en diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.

CP2. A partir de sus experiencias, desarrolla estrategias que le permitan ampliar y enriquecer de forma sistemática su repertorio lingüístico individual con el fin de comunicarse de manera eficaz.

CP3. Conoce y valora críticamente la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal y anteponiendo la comprensión mutua como característica central de la comunicación, para fomentar la cohesión social.

### **Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM)**

La Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (competencia STEM por sus siglas en inglés) entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.

La competencia matemática permite desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos.

La competencia en ciencia conlleva la comprensión y explicación del entorno natural y social, utilizando un conjunto de conocimientos y metodologías, incluidas la observación y la experimentación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para poder interpretar y transformar el mundo natural y el contexto social.

La competencia en tecnología e ingeniería comprende la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de las ciencias para transformar nuestra sociedad de acuerdo con las necesidades o deseos de las personas en un marco de seguridad, responsabilidad y sostenibilidad.

#### **Descriptorios operativos**

Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...

STEM1. Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.

STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose preguntas y comprobando hipótesis mediante la experimentación y la indagación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y las limitaciones de la ciencia.

STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad.

STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de procesos, razonamientos, demostraciones, métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y precisa y en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos.), aprovechando de forma crítica la cultura digital e incluyendo el lenguaje matemático-formal con ética y responsabilidad, para compartir y construir nuevos conocimientos.

STEM5. Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable.

Al completar el Bachillerato, el alumno o la alumna...

STEM1. Selecciona y utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones propias de la modalidad elegida y emplea estrategias variadas para la resolución de problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.

STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar fenómenos relacionados con la modalidad elegida, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose hipótesis y contrastándolas o comprobándolas mediante la observación, la experimentación y la investigación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y limitaciones de los métodos empleados.

STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando y creando prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma colaborativa, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y evaluando el producto obtenido de acuerdo a los objetivos propuestos, la sostenibilidad y el impacto transformador en la sociedad.

STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de investigaciones de forma clara y precisa, en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos.) y aprovechando la cultura digital con ética y responsabilidad y valorando de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida para compartir y construir nuevos conocimientos.

STEM5. Planea y emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física y mental, y preservar el medio ambiente y los seres vivos, practicando el consumo responsable, aplicando principios de ética y seguridad para crear valor y transformar su entorno de forma sostenible adquiriendo compromisos como ciudadano en el ámbito local y global.

### **Competencia digital (CD)**

La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.

Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

### **Descriptorios operativos**

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...

CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.

CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.

CD3. Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.

CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.

CD5. Desarrolla aplicaciones informáticas sencillas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles para resolver problemas concretos o responder a retos propuestos, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.

Al completar el Bachillerato, la alumna o el alumno ...

CD1. Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.

CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales de forma individual o colectiva, aplicando medidas de seguridad y respetando, en todo momento, los derechos de autoría digital para ampliar sus recursos y generar nuevo conocimiento.

CD3. Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.

CD4. Evalúa riesgos y aplica medidas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente y hace un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.

CD5. Desarrolla soluciones tecnológicas innovadoras y sostenibles para dar respuesta a necesidades concretas, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.

### **Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA)**

La Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender implica la capacidad de reflexionar sobre la propia persona para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otras personas de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

#### **Descriptorios operativos**

Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno ...

CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.

CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas.

CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.

CPSAA4. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.

CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.

Al completar el Bachillerato, el alumno o la alumna...

CPSAA1.1 Fortalece el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de objetivos de forma autónoma para hacer eficaz su aprendizaje.

CPSAA1.2 Desarrolla una personalidad autónoma, gestionando constructivamente los cambios, la participación social y su propia actividad para dirigir su vida.

CPSAA2. Adopta de forma autónoma un estilo de vida sostenible y atiende al bienestar físico y mental propio y de otras personas, buscando y ofreciendo apoyo en la sociedad para construir un mundo más saludable.

CPSAA3.1 Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de otras personas, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia.

CPSAA3.2 Distribuye en un grupo las tareas, recursos y responsabilidades de manera ecuánime, según sus objetivos, favoreciendo un enfoque sistémico para contribuir a la consecución de objetivos compartidos.

CPSAA4. Compara, analiza, evalúa y sintetiza datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las fuentes.

CPSAA5. Planifica a largo plazo evaluando los propósitos y los procesos de la construcción del conocimiento, relacionando los diferentes campos del mismo para desarrollar procesos autorregulados de aprendizaje que le permitan transmitir ese conocimiento, proponer ideas creativas y resolver problemas con autonomía.

### **Competencia ciudadana (CC)**

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

#### **Descriptorios operativos**

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...

CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con otras personas en cualquier contexto.

CC2. Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución Española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.

CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.

CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecodependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.

Al completar el Bachillerato, la alumna o el alumno ...

CC1. Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad, para contribuir a la consolidación de su madurez personal y social, adquirir una conciencia ciudadana y responsable, desarrollar la autonomía y el espíritu crítico, y establecer una interacción pacífica y respetuosa con otras personas y con el entorno.

CC2. Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución Española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.

CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.

CC4. Analiza las relaciones de interdependencia y ecoddependencia entre nuestras formas de vida y el entorno, realizando un análisis crítico de la huella ecológica de las acciones humanas, y demostrando un compromiso ético y ecosocialmente responsable con actividades y hábitos que conduzcan al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la lucha contra el cambio climático.

### **Competencia Emprendedora (CE)**

La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero.

#### **Descriptorios operativos**

Al completar la enseñanza básica, la alumna o el alumno...

CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.

CE2. Evalúa las fortalezas y debilidades propias, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, y comprende los elementos fundamentales de la economía y las finanzas, aplicando cono-



cimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor.

CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

Al completar el Bachillerato, el alumno o la alumna...

CE1. Evalúa necesidades y oportunidades y afronta retos, con sentido crítico y ético, evaluando su sostenibilidad y comprobando, a partir de conocimientos técnicos específicos, el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar y ejecutar ideas y soluciones innovadoras dirigidas a distintos contextos, tanto locales como globales, en el ámbito personal, social y académico con proyección profesional emprendedora.

CE2. Evalúa y reflexiona sobre las fortalezas y debilidades propias y las de otras personas, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, interioriza los conocimientos económicos y financieros específicos y los transfiere a contextos locales y globales, aplicando estrategias y destrezas que agilicen el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios, que lleven a la acción una experiencia o iniciativa emprendedora de valor.

CE3. Lleva a cabo el proceso de creación de ideas y soluciones innovadoras y toma decisiones, con sentido crítico y ético, aplicando conocimientos técnicos específicos y estrategias ágiles de planificación y gestión de proyectos, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para elaborar un prototipo final de valor para el resto de las personas, considerando tanto la experiencia de éxito como de fracaso, una oportunidad para aprender.

### **Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC)**

La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma.

#### **Descriptorios operativos**

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...

CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.

CCEC2. Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, distinguiendo los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.

CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.

CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.

Al completar el Bachillerato, la alumna o el alumno ...

CCEC1. Reflexiona, promueve y valora críticamente el patrimonio cultural y artístico de cualquier época, contrastando sus singularidades y partiendo de su propia identidad, para defender la libertad de expresión, la igualdad y el enriquecimiento inherente a la diversidad.

CCEC2. Investiga las especificidades e intencionalidades de diversas manifestaciones artísticas y culturales del patrimonio, mediante una postura de recepción activa y deleite, diferenciando y analizando los distintos contextos, medios y soportes en que se materializan, así como los lenguajes y elementos técnicos y estéticos que las caracterizan.

CCEC3.1 Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones con creatividad y espíritu crítico, realizando con rigor sus propias producciones culturales y artísticas, para participar de forma activa en la promoción de los derechos humanos y los procesos de socialización y de construcción de la identidad personal que se derivan de la práctica artística.

CCEC3.2 Descubre la autoexpresión, a través de la interacción corporal y la experimentación con diferentes herramientas y lenguajes artísticos, enfrentándose a situaciones creativas con una actitud empática y colaborativa, y con autoestima, iniciativa e imaginación.

CCEC4.1 Selecciona e integra con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para diseñar y producir proyectos artísticos y culturales sostenibles, analizando las oportunidades de desarrollo personal, social y laboral que ofrecen sirviéndose de la interpretación, la ejecución, la improvisación o la composición.

CCEC4.2 Planifica, adapta y organiza sus conocimientos, destrezas y actitudes para responder con creatividad y eficacia a los desempeños derivados de una producción cultural o artística, individual o colectiva, utilizando diversos lenguajes, códigos, técnicas, herramientas y recursos plásticos, visuales, audiovisuales, musicales, corporales o escénicos, valorando tanto el proceso como el producto final y comprendiendo las oportunidades personales, sociales, inclusivas y económicas que ofrecen.

### **Competencias específicas para la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato**

Competencia específica 1. Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis e interpretación de textos y otras

formas de expresión filosófica y cultural, para reconocer la radicalidad y trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí.

Competencia específica 2. Buscar, gestionar, interpretar, producir y transmitir correctamente información relativa a cuestiones filosóficas a partir del empleo contrastado y seguro de fuentes, el uso y análisis riguroso de las mismas, y el empleo de procedimientos elementales de investigación y comunicación, para desarrollar una actitud indagadora, autónoma, rigurosa y creativa en el ámbito de la reflexión filosófica.

Competencia específica 3. Usar y valorar adecuadamente argumentos y estructuras argumentales, a partir de su análisis tanto formal como informal, para producir y apreciar distintos tipos de discurso de forma rigurosa, y evitar así modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis.

Competencia específica 4. Practicar el ejercicio del diálogo filosófico de manera rigurosa, crítica, tolerante y empática, interiorizando las pautas éticas y formales que este requiere, mediante la participación en actividades grupales y a través del planteamiento dialógico de las cuestiones filosóficas, para promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática.

Competencia específica 5. Reconocer el carácter plural de las concepciones, ideas y argumentos en torno a cada uno de los problemas fundamentales de la filosofía, mediante el análisis crítico de diversas tesis relevantes con respecto a los mismos, para generar una concepción compleja y no dogmática de dichas cuestiones e ideas y una actitud abierta, tolerante, y comprometida con la resolución racional y pacífica de los conflictos.

Competencia específica 6. Comprender las principales ideas y teorías filosóficas de los más importantes pensadores y pensadoras, mediante el examen crítico y dialéctico de las mismas y de los problemas fundamentales a los que estas responden, para generar una concepción rigurosa y personal de lo que significa la filosofía, de su riqueza e influencia cultural e histórica y de su aportación al patrimonio común.

Competencia específica 7. Adquirir una perspectiva global, sistémica y transdisciplinar en el planteamiento de cuestiones fundamentales y de actualidad, analizando y categorizando sus múltiples aspectos, distinguiendo lo más substancial de lo accesorio e integrando información e ideas de distintos ámbitos disciplinares desde la perspectiva fundamental de la filosofía, para tratar problemas complejos de modo crítico, creativo y transformador.

Competencia específica 8. Analizar problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, mediante la exposición crítica y dialéctica de distintas posiciones filosóficamente pertinentes en la interpretación y resolución de los mismos, para desarrollar el juicio propio y la autonomía moral.

Competencia específica 9. Desarrollar la sensibilidad y la comprensión crítica del arte y otras manifestaciones y actividades con valor estético mediante el ejercicio del pensamiento filosófico acerca de la belleza y la creación artística, para contribuir a la educación de los sentimientos y al desarrollo de una actitud reflexiva con respecto al lenguaje y sentido de las imágenes.

## **4.2 Instrumentos, procedimientos de evaluación y criterios de calificación**

La evaluación del alumnado se efectuará siguiendo los puntos del Artículo 30 del *Decreto 60/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias*:

Artículo 30. Evaluación.

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Bachillerato será continua y diferenciada según las distintas materias.

2. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o de una alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades, con especial seguimiento a la situación de alumnado con necesidades educativas especiales y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de las competencias para continuar el proceso educativo, con los apoyos que cada uno precise.

3. Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en la evaluación continua y evaluación final de las materias son los criterios de evaluación de cada uno de los cursos.

4. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones, se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

5. Los profesores y las profesoras que imparten docencia en un mismo grupo se reunirán periódicamente en sesiones de evaluación, al menos una vez al trimestre, de acuerdo con lo que se establezca en el proyecto educativo y en la programación general anual del centro docente, para realizar el seguimiento y evaluación tanto de los aprendizajes del alumnado como de los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

6. El tutor o la tutora coordinará las reuniones a las que se refiere el apartado anterior y, tras la celebración de las mismas o cuando se den las circunstancias que lo aconsejen, informará por escrito a cada estudiante y a su familia sobre el resultado del proceso de aprendizaje seguido.

7. El profesorado de cada materia decidirá, al término del curso, si el alumno o la alumna ha logrado los objetivos y ha alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes, de acuerdo con los referentes establecidos en el apartado 3.

8. El alumnado podrá realizar una prueba extraordinaria de las materias no superadas en las fechas que determine la Consejería.

9. Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado garantizándose, asimismo, que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

A continuación, anexo una tabla con los Criterios de evaluación acordados para cada Competencia específica de la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato en el Decreto 60/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias. Esta tabla me servirá para calificar las competencias adquiridas en cada Situación de aprendizaje, con arreglo a los Indicadores de logro del criterio de evaluación y al Grado de adquisición de las competencias específicas. Como en cada Situación de aprendizaje se deben adquirir unas determinadas competencias específicas y, por lo tanto, se han de aplicar los Criterios de evaluación que correspondan a dichas competencias, la tabla será ajustada a los Criterios de evaluación necesarios para cada Situación de aprendizaje. Cada Criterio de evaluación que se aplique a una actividad tiene un mismo peso, es decir, que la actividad se dividirá entre el número de Criterios de evaluación que le correspondan, y cada Criterio se valorará por igual. Las Competencias específicas, así como sus Criterios de evaluación, correspondientes a cada Situación de aprendizaje, se detallan en el apartado 3 (“Evaluación y conexión con los elementos curriculares”) de cada Unidad de Programación del punto 4.3 (“Organización y secuenciación del currículo en Unidades de Programación”). En dicho apartado también se pondera el peso específico que posee cada actividad de cada Situación de aprendizaje en la Unidad de programación a la que pertenece. En el apartado susodicho también aparece el modo de recuperar los ejercicios que se hayan suspendido en cada evaluación. La nota final de cada evaluación se corresponderá con la nota de cada ejercicio.

En cuanto a la nota final del curso, se calculará la media aritmética estricta (y el consiguiente redondeo al entero más próximo) siempre y cuando los resultados se hayan mantenido o hayan disminuido conforme se desarrollaba en el curso. Si el alumno, en cambio, ha ido mejorando sus resultados, se le aplicará la ponderación correspondiente al proceso de evaluación continua, la cual concede más peso a esas calificaciones finales más altas que fuera obteniendo.

Si al final del curso, tras haber realizado la recuperación específica de cada evaluación, el alumno siguiese con alguna evaluación suspendida, tendría la posibilidad de realizar un examen final de todo el curso. Los alumnos que traigan pen-

diente la asignatura de Filosofía de 4º de la ESO, siguiendo los criterios calificativos de la evaluación continua, recibirán para dicha asignatura la misma calificación que hayan adquirido en la de Filosofía de 1º de Bachillerato.

Criterios de evaluación	Indicadores de logro del criterio de evaluación Grado de adquisición competencias específicas	INSUFICIENTE Iniciado	SUFICIENTE Iniciado/en proceso	BIEN En proceso	NOTABLE Adquirido	SOBRESALIENTE Ampliamente adquirido	CALIFICACIÓN COMPETENCIAS	UNIDAD DE PROGRAMACIÓN N° _____
1.1. Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filosóficos mediante su reconocimiento, análisis y reformulación en textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural..	Reconoce la radicalidad y trascendencia de problemas filosóficos							
	Analiza textos y otros medios de expresión filosóficos o de cualquier ámbito.							
	Reformula textos y otros medios de expresión filosóficos o de cualquier ámbito.							
2.1. Demostrar un conocimiento práctico de los procedimientos elementales de la investigación filosófica a través de tareas	Sabe identificar fuentes fiables a la hora de investigar.							
	Busca de manera eficiente y se-							

como la identificación de fuentes fiables, la búsqueda eficiente y segura de información y la correcta organización, análisis, interpretación, evaluación, producción y comunicación de esta, tanto digitalmente como por medios tradicionales..	gura la información.							
	Sabe organizar y analizar la información.							
	Sabe interpretar y evaluar la información.							
	Sabe producir y comunicar la información.							
2.2. Desarrollar una actitud indagadora, autónoma y activa en el ámbito de la reflexión filosófica mediante el diseño, la elaboración y la comunicación pública de productos originales tales como trabajos de investigación, disertaciones o comentarios de texto.	Desarrolla una actitud indagadora, autónoma y activa en el ámbito de la reflexión filosófica.							
	Sabe elaborar productos originales tales como trabajos de investigación, disertaciones o comentarios de texto.							
	Sabe comunicar públicamente productos originales tales como trabajos de investigación, disertaciones o comentarios							

	de texto.							
3.1. Producir y evaluar discursos argumentativos, orales y escritos, acerca de cuestiones y problemas filosóficos, demostrando un uso correcto de normas y pautas lógicas, retóricas y argumentativas.	Produce y evalúa discursos argumentativos, orales y escritos, acerca de cuestiones y problemas filosóficos.							
	Demuestra un uso correcto de normas y pautas lógicas, retóricas y argumentativas.							
3.2. Detectar y evitar modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis, explicando la naturaleza o mecanismo de dichos sesgos y falacias.	Detecta y evita modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis.							
	Explica la naturaleza o mecanismo de dichos sesgos y falacias.							
3.3. Reconocer la importancia de la cooperación, el compromiso con la verdad, el respeto a la pluralidad y el rechazo de toda actitud	Reconoce la importancia de la cooperación, el compromiso con la verdad, el respeto a la pluralidad y el rechazo de toda actitud							



chazo de toda actitud discriminatoria o arbitraria, aplicando dichos principios a la práctica argumentativa.	discriminatoria o arbitraria							
	Aplica dichos principios a la práctica argumentativa.							
4.1. Promover el contraste e intercambio de ideas y la práctica de una ciudadanía activa y democrática a través de la participación en actividades grupales y el ejercicio del diálogo racional, respetuoso, abierto, constructivo y comprometido con la búsqueda de la verdad, acerca de cuestiones y problemas filosóficamente relevantes.	Promueve el contraste e intercambio de ideas y la práctica de una ciudadanía activa y democrática.							
	Participa en actividades grupales y en el ejercicio del diálogo racional, respetuoso, abierto y constructivo							
	Está comprometido con la búsqueda de la verdad, acerca de cuestiones y problemas filosóficamente relevantes.							

5.1. Generar una concepción compleja y no dogmática de los problemas filosóficos mediante el análisis crítico de tesis filosóficas distintas y opuestas en torno a los mismos.	Genera una concepción compleja y no dogmática de los problemas filosóficos.							
	Analiza críticamente tesis filosóficas distintas y opuestas en torno a los mismos.							
5.5. Comprender y exponer distintas tesis y teorías filosóficas como momentos de un proceso dinámico y siempre abierto de reflexión y diálogo, a través del análisis comparativo de los argumentos, principios, metodologías y enfoques de dichas tesis y teorías.	Comprende y expone distintas tesis y teorías filosóficas como momentos de un proceso dinámico y siempre abierto de reflexión y diálogo							
	Analiza comparativamente los argumentos, principios, metodologías y enfoques de dichas tesis y teorías.							

<p>6.1. Tomar consciencia de la riqueza e influencia del pensamiento filosófico identifican- do y analizando las principales ideas y teorías filosóficas en textos o docu- mentos pertene- cientes a ámbitos</p>	<p>Ha tomado consciencia de la riqueza e influencia del pensa- miento filo- sófico identi- ficando y analizando las principa- les ideas y teorías filo- sóficas en textos o do- cumentos pertenecien- tes a ámbitos culturales diversos.</p>							
<p>culturales diver- sos, así como poniéndolas en relación con ex- periencias, ac- ciones o aconte- cimientos comu- nes y de actuali- dad.</p>	<p>Ha puesto dichas ideas y teorías filosóficas en relación con expe- riencias, acciones o aconteci- mientos co- munes y de actualidad.</p>							
<p>6.2 Adquirir y demostrar un conocimiento significativo de las ideas y teo- rías filosóficas de algunos de los más importantes pensadores y pensadoras de la</p>	<p>Ha adquirido y demostra- do un cono- cimiento significativo de las ideas y teorías filosóficas de algunos de los más importantes pensadores y pensadoras de la histo- ria.</p>							

historia, mediante su aplicación y el análisis crítico en el contexto de la práctica individual o colectiva de la indagación filosófica.	Aplica y el analiza críticamente ese conocimiento en el contexto de la práctica individual o colectiva de la indagación filosófica.							
7.1. Afrontar cuestiones y problemas complejos de carácter fundamental y de actualidad de modo interdisciplinar, sistémico y creativo, utilizando conceptos, ideas y procedimientos provenientes de distintos campos del saber y orientándolos y articulándolos críticamente desde una perspectiva filosófica.	Afronta cuestiones y problemas complejos de carácter fundamental y de actualidad de modo interdisciplinar, sistémico y creativo.							
	Utiliza conceptos, ideas y procedimientos provenientes de distintos campos del saber.							
	Sabe orientarlos y articularlos críticamente desde una perspectiva filosófica.							

<p>8.1. Desarrollar el propio juicio y la autonomía moral mediante el análisis filosófico de problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, considerando las distintas posiciones en disputa y elaborando, argumentando, exponiendo y sometiendo al diálogo las propias tesis al respecto.</p>	<p>Desarrolla el propio juicio y la autonomía moral mediante el análisis filosófico de problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad.</p>							
	<p>Sabe considerar las distintas posiciones en disputa.</p>							
	<p>Elabora, argumenta, expone y somete al diálogo las propias tesis al respecto.</p>							
<p>9.1. Generar un adecuado equilibrio entre el aspecto racional y el emotivo en la consideración de los problemas filosóficos, especialmente los referidos al ámbito de la estética, a través de la</p>	<p>Genera un adecuado equilibrio entre el aspecto racional y el emotivo en la consideración de los problemas filosóficos, especialmente los referidos al ámbito de la estética.</p>							

<p>reflexión expresa en torno al arte y a otras actividades o experiencias con valor estético y el análisis del papel de las imágenes y el lenguaje audiovisual en la cultura contemporánea.</p>	<p>Reflexiona expresamente en torno al arte y a otras actividades o experiencias con valor estético y analiza el papel de las imágenes y el lenguaje audiovisual en la cultura contemporánea.</p>							
--	---	--	--	--	--	--	--	--

### **4.3. Organización y secuenciación del currículo en Unidades de Programación**

#### **A) Unidad de Programación nº 1: Amor al saber y saber del amor**

##### **1. Contextualización y temporalización**

El primer trimestre del curso, encuadrado entre el 12 de septiembre y el 22 de diciembre, lo dedicaré a impartir la Unidad de Programación nº1, que se corresponde con el Bloque A de los Saberes Básicos recogidos en el BOPA, el cual lleva por título “La filosofía y el ser humano”.

Como el amor es uno de los principales sentimientos del ser humano en general y de los alumnos, por su edad, en particular, he decidido tomar como tema principal de este primer trimestre *el amor*, y jugando con la etimología del término *filosofía*, lo he titulado “Amor al saber y saber del amor”. Además de atractiva, creo que la reflexión en torno al amor, con los estudiantes en los albores del amor sexual, se hace precisa por cuanto precisan romper con algunos prejuicios, equívocos, ideas, comportamientos o costumbres que traen interiorizados y necesitan ser repensados. Además, siendo el amor por el saber lo que caracteriza a la filosofía, y el objetivo de cualquier profesor el despertarlo por la materia que imparte, parece adecuado hacer ver al alumnado que se pueden amar cosas tan raras como el saber por sí mismo, más allá de calificaciones, provechos, emulaciones o imposiciones. Por lo tanto, si la filosofía puede afirmar que todo saber es digno de ser amado, pero el amor sobrepasa los objetos de la sabiduría, habremos de tratar el tema del amor antes que el del saber, pues abarca un espectro más amplio. Bomas aparte, amén de que la filosofía nos ofrece una literatura amplísima acerca del amor, es un asunto del que, por concernir a todo el mundo, todos tenemos que decir algo, que escuchar a muchos y que reflexionar acerca de él. De ahí que pueda darnos mucha materia para debatir en clase, pues además de los ámbitos sexual y sapiencial que hemos señalado, el amor se puede aplicar a los amigos, a la familia, a la naturaleza, a la patria, al dinero, a la falta de amor, a la violencia en general y a la de género en particular, y a más asuntos que necesitan que les preguntemos por qué, para qué o cómo son amados si lo son. Para este trimestre he programado treinta clases, consciente de

que el cálculo sólo puede ser aproximado, pues algunas sesiones se pueden alargar si surgen dudas y necesito resolverlas, con otros contratiempos que puedan aflorar.

## 2. Metodología y contenidos

En la 1ª clase esbozaré los contenidos que vamos a tratar a lo largo del curso, expondré los modos y criterios de evaluación, la metodología que vamos a seguir, aclararé dudas, preguntaré qué alumnos cursaron la asignatura de Filosofía en 4º de la ESO, qué les pareció, qué aprendieron, y sondearé a los que nunca la hayan estudiado a fin de averiguar los conocimientos que poseen, la concepción que tienen de la filosofía y sus expectativas respecto de ella.

Para las clases 2ª y 3ª repartiré fotocopiado un fragmento de la obra de Aristóteles *Acerca del alma* (Aristóteles, 2020) (Anexo 1, p. 93) que iremos leyendo. Se trata del Capítulo 2º del Libro 1º de esta obra, en que se recoge la concepción que tenían del alma algunos filósofos presocráticos. Veremos que Anaxágoras afirmaba que el intelecto es la causa del orden y la armonía, pero no lo identificaba con el alma; que Empédocles estableció que el alma está compuesta de todos los elementos; que Tales supuso en el alma el movimiento motor (el imán posee alma, puesto que mueve el hierro); que Diógenes dijo que el alma es aire, porque el principio del movimiento ha de ser lo más ligero; que Heráclito afirmaba que el principio es alma, pues ésta es la exhalación a partir de la que se forma todo lo demás, lo más incorpóreo, lo que se encuentra en perpetuo fluir; que Alcmeón aseguraba que el alma es inmortal porque, como los seres divinos (los astros), está en perpetuo movimiento; que Hipón dijo que es agua, porque el semen de los animales es húmedo; o que Critias afirmó que es sangre, porque lo propio del alma es sentir. Además de reflexionar sobre cada una de estas ideas acerca del alma, esbozaré las nociones fundamentales del pensamiento de los filósofos presocráticos más trascendentes.

Aristóteles, en el tratado antedicho, cuenta que a Platón el alma le parecía principio de movimiento y de conocimiento; pero como esto es quedarse un poco cortos en cuanto a la concepción que tenía Platón sobre el alma, en las tres clases siguientes estudiaremos un fragmento del *Fedón* (Plantón, 2004) (Anexo 2, p. 97) que repartiré fotocopiado. Tres alumnos se encargarán leer las intervenciones de Sócrates, Simmias y Cebes, y yo me encargaré de intercalar la explicación. El texto parte con una reflexión



de Sócrates acerca de la muerte (la cual se le venía encima), en que dice que el filósofo no debe temerla, pues gracias a ella logra desprenderse el alma del cuerpo, estorbo éste durante la vida para alcanzar el conocimiento puro. Pero como Cebes no las tiene todas consigo, y teme que al perder el cuerpo se desvanezca el alma, Sócrates, para demostrar la inmortalidad de ésta, presentará dos argumentos: el argumento de la compensación de los procesos contrarios y el de la reminiscencia; combinará ambos argumentos y demostrará la afinidad del alma con las Ideas. Sobre la teoría de las Ideas daré una explicación sucinta.

Para las clases 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> y 9<sup>a</sup> retomaremos la obra de Aristóteles *Acerca del alma* (Aristóteles, 2020) (Anexo 3, p. 114), concretamente los cuatro primeros Capítulos del segundo Libro, donde se explica que el alma y el cuerpo son un todo que, como seres vivientes (para seguir siéndolo), no se puede separar. Veremos que el estagirita no se pregunta por la existencia del alma, sino que pasa directamente a estudiarla desde un punto de vista biológico, pues alma es lo que tenemos los seres vivos, por lo que las plantas tienen alma (vegetativa), los animales también (vegetativa y sensitiva), y los hombres, además de las otras dos, tenemos un alma intelectiva. Para aclarar la noción de alma en Aristóteles explicaré las duplas sustancia-accidente, acto-potencia, materia-forma y género-especie. Los alumnos irán leyendo por turnos el texto que les entregue fotocopiado, y yo iré intercalando la explicación. Al final de la última clase informaré a los alumnos de que, pasadas tres clases, realizarán un examen para el que pueden utilizar tanto los textos como los apuntes.

Las clases 10<sup>a</sup> y 11<sup>a</sup> comenzaré resolviendo las dudas que pueda haber sobre los textos que han de estudiar, y el tiempo restante lo aplicaremos a preparar la representación de la comedia *Las nubes*, de Aristófanes (Aristófanes, 2015), que será representada a final de curso, dado que en el tercer trimestre trataremos “El humor en la moral y en el arte”. Estas clases sólo servirán para principiar los ensayos, que luego habrán de continuar en horario no lectivo. Intentaré que en otras asignaturas afines se dediquen algunas clases al ensayo de la obra. Si a los alumnos no les interesase esta obra en concreto, buscaríamos otra de contenido humorístico y carácter filosófico. Si no estuviesen dispuestos a representar obra alguna, comenzaríamos a leer *Las nubes* y les explicaría que, según cuentan, la que ahí se pinta era la concepción que la gran mayoría de los atenienses tenía de Sócrates. Intentaré que el centro consiga ejemplares de la obra para la bi-

biblioteca y se los presten a los alumnos durante todo el curso. Además de actuar o cantar en el coro, los alumnos también pueden participar componiendo el decorado o el vestuario, haciendo de apuntador, etc.

En la clase 12<sup>a</sup> se realizará la prueba antedicha, consistente en diferenciar las concepciones del alma platónica y aristotélica.

Comenzaré la 13<sup>a</sup> clase enviando como tarea para casa la lectura del ensayo de Cicerón *Lelio o de la amistad* (Cicerón, 2007), para lo que dejaré dos semanas de margen. Les enviaré el texto por correo mediante la plataforma de Educastur, e intentaré que el centro consiga ejemplares para la biblioteca. Quizá los alumnos de Latín puedan tratar el texto o estudiar a Cicerón, si el Departamento de Lenguas Clásicas lo considera oportuno. Después comenzaremos a ver la película de Marco Ferreri *El banquete* (Martín Poncio, 2022), que terminaremos de ver en la siguiente sesión. Al finalizar ésta formaré siete grupos, para que en la clase siguiente cada grupo defienda en un debate la postura de uno de los personajes que aparecen en la película. Los personajes y la idea que tienen sobre el amor son los siguientes: 1. Fedro: el amor nos impulsa a realizar acciones virtuosas. 2. Pausanias: el amor está al servicio de la belleza; pero existen dos tipos de belleza: la corporal y la espiritual, siendo el mejor amor el que se fija en la segunda. 3. Erixímaco: “El amor desencadena y amaina la tempestad”, trae cosas buenas y malas, dependiendo de si amamos con las partes buenas o malas de nuestro cuerpo. Tras la violencia y la inquietud, lleva la calma al cuerpo o al alma. 4. Aristófanes: Mito de la media naranja: todos tenemos un amor al que estamos predestinados, y nuestro objetivo es encontrarlo. 5. Agatón: el amor posee todas las virtudes, pues es justo, bueno, generoso, modesto, hace vivir la inmortalidad, inspira a los poetas y concede la paz a los hombres. 6. Diotima: el amor no posee ni la belleza ni el bien, dado que los desea; es pobre, riguroso, áspero y duro, pero también valiente, lleno de ganas de vivir, y un buen pensador y orador. Te puede quitar inmediatamente todo lo que te ha dado. Primero buscamos la belleza material y luego la espiritual. El amor más perfecto es el amor por el saber, de una belleza absoluta y que nunca se altera. 7. Alcibíades: el amor es una sensación que, como Sócrates, nos engaña; como cuando estamos ebrios, que nos creemos que nos ama, pero, en realidad, sólo nos fuerzan a demostrar que somos nosotros los que amamos. El amor sólo engendra celos.

Para las sesiones 16ª y 17ª entregaré fotocopiado el ensayo de Montaigne *La amistad* (Montaigne, 2011) (Anexo 4, p.125), que los alumnos irán leyendo en alto por turnos y yo iré explicando según lo hagan. En el ensayo se defiende que la amistad es la relación humana más perfecta, por encima de la social y la familiar (se estudia la paterno-filial, la fraternal y la conyugal); se analizan los distintos tipos y géneros de amistad; se aconseja cómo conducir una buena amistad, y se habla del amor a la patria. Haré ver al alumnado que Montaigne incurre en comentarios sexistas y homófobos en algunos puntos del discurso.

En la 18ª clase resolveré las dudas que puedan albergar los estudiantes sobre la lectura que han hecho de la obra de Cicerón que tenían que leer en casa (las virtudes que encierra la amistad, sus implicaciones políticas y sociales, sus características, o cuantas cuestiones vayan surgiendo). Antes de terminar haré que la clase se divida en cuatro grupos y les enviaré el siguiente trabajo: valiéndose de los textos de Cicerón y de Montaigne, cada grupo escribirá un diálogo, al modo de los platónicos, sobre la amistad. Todos deben tener voz en el diálogo, que será representado y entregado por escrito en la 21ª sesión. Cada representación debería durar entre diez y doce minutos.

Durante la 19ª clase cada alumno se ocupará de escribir en prosa o en verso una reflexión personal acerca del amor. Con el fin de que aflore la inspiración, escucharemos el programa de Radio Clásica *Músicas con alma* emitido el día de Santa Cecilia (21-11-2022) titulado “La fiesta de la música” (*Músicas con alma*, 2022), que arranca con el aria de Händel titulado *¿Qué pasión no puede despertar o sofocar la música?*, y donde sigue reflexionando sobre el papel que juega la música en las almas de la mano de filósofos y poetas como Platón (“El ritmo y la armonía encuentran su camino hacia el interior del alma”), William Shakespeare (“La música es el alimento espiritual de los que viven de amor”), Miguel de Cervantes (“La música compone los ánimos descompuestos y alivia los trabajos que nacen del espíritu”), Hildegard Von Bingen (“Las palabras simbolizan el cuerpo, y la música, jubilosa, deja al descubierto el espíritu”) o Arthur Schopenhauer, entre otros. En la clase siguiente, los alumnos deberán salir a la pizarra a leer su reflexión o declamar su poema, que ha de durar entre uno y dos minutos. Durante la clase escucharemos de fondo el programa de *Músicas con alma* emitido el día 15-2-2023 y titulado “En los brazos de Venus” (*Músicas con alma*, 2023).

En la 22ª sesión explicaré el *amor hacia la humanidad* que encierra el imperativo categórico kantiano: “Obra de tal manera que utilices a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin y nunca meramente como un medio”. Arrancando de la crítica de Kant hacia las éticas materiales, a las que tacha de condicionales, heterónomas y empíricas, pasaremos a la defensa de la ética formal (que, por contra, es universal, autónoma y a priori), donde se dan las acciones *por deber*, única garantía de la bondad de las acciones, las cuales habrán de respetar la forma que ordena el mencionado imperativo. Finalmente, veremos cómo Kant reconoce que para que la ética formal sea asumible han de suponerse los tres noúmenos que había tildado de irracionales en su *Crítica de la razón pura*: la existencia de Dios, la inmortalidad del alma y la libertad.

Para ver si con estos supuestos que tuvo que asumir finalmente Kant no incurría en los mismos impedimentos para alcanzar la bondad de la acción que achacaba a las éticas materiales, las cuales se sustentaban en una razón teológica, estudiaremos el mito del origen de la moral judeocristiana: el mito del Paraíso (La Biblia, 1975) (Anexo 5, p. 137). Les entregaré el texto fotocopiado y según lo vayan leyendo por turnos, iré interpretando los símbolos que allí aparecen (el huerto, el barro, la costilla, la serpiente, el árbol del conocimiento del bien y del mal, ...), explicando y relacionando las nociones de pecado, moral, prohibición, vergüenza, sexo, inocencia, responsabilidad, castigo, culpa, dolor, trabajo y maldición, para terminar viendo que, al ser expulsados Adán y Eva del Paraíso, éste supondrá para ellos la promesa de la vida eterna, del reencuentro con Dios y de la libertad de que gozaban antes de que cayese sobre ellos la maldición divina; justamente los tres noúmenos que precisaba postular Kant para que el hombre pudiese actuar *por deber*.

En las sesiones 24ª y 25ª, al hilo de la idea de *ingenuidad* perdida tras el pecado, les entregaré fotocopiado el ensayo de Freud *Teorías sexuales infantiles* (Freud, 2006) (Anexo 6, p. 140), que irán leyendo mientras les explico que, según Freud, los niños no son tan ingenuos en materia sexual como se suele creer, pues gozan de una intensa actividad sexual; pero cuando pregunta por cuestiones sexuales que le afectan, normalmente le responden con evasivas, sufre reprimendas o le regañan. Así, como suele tener la vislumbre de que se está tratando algo prohibido, unas veces acepta los mitos que le cuentan, y otras su imaginación le lleva a generar explicaciones para lo que le pasa a su

cuerpo, para el fenómeno de la reproducción y la cópula o para entender la diferencia entre hombres y mujeres. Como en algunas ocasiones Freud peca de machista y homófobo, señalaré a los estudiantes que esos puntos de la teoría se fundamentan en prejuicios.

Al comenzar la sesión 26ª preguntaré al alumnado por algunas de las teorías sexuales infantiles que estudiamos en las clases anteriores, por ver si ellos recuerdan haber creído o que les hayan contado alguno de esos mitos relacionados con el sexo. Cuando llegemos a las leyendas del origen de los niños, hablaremos de las relaciones fraternales. También intentaré hacerles ver que, si estos mitos les resultan ingenuos, no lo es menos el concebir la pornografía como una representación real de la sexualidad. De todos modos, me temo que en esta clase mi labor consistirá en contener y corregir antes que en incentivar la participación del estudiantado.

En la clase 27ª los alumnos realizarán una prueba escrita (Anexo 7, p. 154).

En la clase 28ª les leeré el cuento de Ana María Matute *Bernardino* (Matute, 1970) (Anexo 8, p. 154) y, tras la lectura, meditaremos acerca del acoso escolar, del maltrato animal y del gusto por la violencia, tanto por ejercerla como por contemplarla. Diferenciaré distintos tipos de acoso (físico, moral, mediante amenazas, burlas, redes sociales, etc.) y plantearé la pregunta de si quienes conocen la situación sin denunciarla participan del delito.

En la 29ª clase les leeré el cuento de Benito Pérez Galdós *La mujer del filósofo* (Pérez, 1942) (Anexo 9, p. 161) y, tras la lectura, meditaremos acerca del problema de la discriminación de género así en la tradición filosófica como en el resto de disciplinas. Para abrir líneas de debate iré planteando algunas de las siguientes cuestiones: ¿Creéis que muchas mujeres siguen estando relegadas a ser la mujer de...? ¿Es criticable la mujer que, por su propia voluntad, desea asumir simplemente el papel de mujer? Si el autor se ríe de dicha asunción, ¿habría que considerarlo machista o feminista? ¿Consideráis este texto una burla hacia los filósofos? Si el autor se ríe de los filósofos, ¿será machista decir que las mujeres no están hechas para la filosofía? ¿No asume el filósofo del cuento el papel que, como vimos en el *Fedón*, Sócrates prescribía a los filósofos? ¿Creéis que habría que reprocharles a ambos personajes el que asuman el desempeño de un papel? ¿Pensáis que son libres de no hacerlo? ¿Qué creéis que nos empuja a asumir convencionalismos? ¿Pueden aceptarse por voluntad propia?

Abriré la última clase proyectando el fragmento de un capítulo de *Futurama* titulado *Yo salí con una robot* (felidrim, 2011). El vídeo, patrocinado por el Papa espacial, comienza y termina exclamando: “¡No salgas con robots!”. En él se cuenta cómo la humanidad, tras la aparición de robots fabricados para satisfacer las apetencias sexuales humanas, fue conquistada por alienígenas. “Toda la civilización era sólo un esfuerzo para impresionar al sexo opuesto, y a veces al mismo sexo”, dice el vídeo, que si bien al final puede resultar un tanto homófobo, abre desde la comedia el debate de las consecuencias que acarrea la digitalización del sexo. En la clase, por tanto, comenzaremos debatiendo sobre este tema, y de ahí pasaremos al del transhumanismo. Explicaré que tiene dos vertientes: la cibernética, que desde la inteligencia artificial busca la unión del ser humano con el ciborg (esta vertiente es la menos realista); y la biotecnológica, que, mediante la ingeniería genética, especialmente la biología sintética, trata de modificar los genes de la especie para conseguir mejoras físicas y mentales, llegando a hablar de la creación de una especie nueva o de la consecución de la inmortalidad. Debatiremos los pros y los contras del transhumanismo, y plantearé si éste violaría el imperativo categórico kantiano.

### **3. Evaluación y conexión con los elementos curriculares**

Esta Unidad de Programación, titulada *Amor al saber y saber del amor*, abarca, como ya he dicho, todo el primer trimestre, se corresponde con el Bloque A (La filosofía y el ser humano) de los Saberes Básicos recogidos en el BOPA y se divide en tres Unidades de aprendizaje: la 1ª lleva por título *Acerca de las almas*, la 2ª *Acerca del amor* y la 3ª *Amores raros*. A continuación, aclararé qué ponderación corresponde a cada situación de aprendizaje, qué competencias específicas, qué criterios de evaluación, qué descriptores del perfil de salida, qué saberes básicos, qué intención educativa, qué relación con los ODS 2030, qué metodología, qué agrupamientos y qué relación interdisciplinar entre áreas existe.

#### Situación de aprendizaje nº 1: *Acerca de las almas*. (Sesiones 1ª a 12ª)

##### 1. Ponderación:

Examen sobre el alma: 20%

##### 2. Competencias específicas: 1, 2, 3, 5 y 6

3. Criterios de evaluación: 1.1; 2.1; 3.2; 3.3; 5.1; 5.2; 6.1; 6.2

4. Descriptores del perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL3, CC1, CC3

5. Saberes básicos:

- Características y concepciones del saber filosófico. Breve recensión histórica de la filosofía. Las divisiones tradicionales de la filosofía y las áreas actuales de investigación. Vigencia y utilidad de la filosofía: la importancia de filosofar en torno a los retos del siglo XXI.

- Métodos y herramientas básicos del filósofo: el uso y análisis crítico de fuentes; la comprensión e interpretación de documentos filosóficos; la identificación de problemas filosóficos en otros ámbitos de la cultura; el pensamiento y el diálogo argumentativos; la investigación y la disertación filosófica.

- El debate sobre la génesis y definición de la naturaleza humana: especificidad natural y condicionantes histórico-culturales. Concepciones filosóficas del ser humano.

- La filosofía y la existencia humana.

- La estructura psicosomática de la personalidad: sensibilidad, emotividad, deseos y volición, las facultades cognitivas. Conciencia y lenguaje.

6. Intención educativa:

¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que se plantea para esta SA? La indagación en su propia alma y el problema que supone tener una.

¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con SA? Una reflexión acerca de la complejidad del alma y el reconocimiento de la peculiaridad de cada una de ellas.

¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado? El reconocimiento de los distintos modos de concebir el alma y los problemas que entraña cada concepción.

7. Relación con ODS 2030: Educación de Calidad y Vida de Ecosistemas Terrestres.

8. Metodología: aprendizaje basado en el pensamiento, en problemas y por descubrimiento.

9. Agrupamientos: gran grupo y trabajo individual.

10. Relación interdisciplinar entre áreas: Proyectos Artísticos, Artes escénicas, Coro y Técnica Vocal, Lenguaje y Práctica Musical, Biología, Geología y Ciencias Ambientales, Griego y El Legado Clásico.

Situación de aprendizaje n° 2: *Acerca del amor.* (Sesiones 13ª a 21ª)

1. Ponderación:

- a) Debate a partir de la película “El banquete”: 5%
- b) Escrito del trabajo en grupo sobre la amistad: 15%
- c) Representación del diálogo sobre la amistad: 15%
- d) Presentación de la reflexión acerca del amor: 5%

2. Competencias específicas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 9

3. Criterios de evaluación: 1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 3.3; 4.1; 5.1; 5.2; 6.1; 6.2; 9.1

4. Descriptores del perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CD3, CPSAA3.1, CPSAA3.2, CPSAA5, CC1, CC3, CCEC1, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2

5. Saberes básicos:

- La filosofía en relación con otros campos del saber y la actividad humana.
- Métodos y herramientas básicos del filósofo: el uso y análisis crítico de fuentes; la comprensión e interpretación de documentos filosóficos; la identificación de problemas filosóficos en otros ámbitos de la cultura; el pensamiento y el diálogo argumentativos; la investigación y la disertación filosófica.

- El debate sobre la génesis y definición de la naturaleza humana: especificidad natural y condicionantes histórico-culturales. Concepciones filosóficas del ser humano.

6. Intención educativa:

¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que se plantea para esta SA? Entender los problemas que plantea el amor en todas sus formas.

¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con SA? Una mayor sensibilización en materia amorosa.

¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado? Una comprensión sensible, respetuosa y empática de las relaciones amorosas.

7. Relación con ODS 2030: Educación de Calidad y Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.

8. Metodología: Aprendizaje basado en el pensamiento, en problemas, en proyectos, cooperativo y por descubrimiento; técnicas y dinámicas de grupo; explicación gran grupo.

9. Agrupamientos: grupos heterogéneos, fijos, flexibles e interactivos; gran grupo y trabajo individual.



10. Relación interdisciplinaria entre áreas; Lengua Castellana y Literatura, Cultura Audiovisual, Análisis Musical, Artes Escénicas y El Legado Clásico.

Situación de aprendizaje nº 3: *Amores raros*. (Sesiones 22ª a 30ª)

1. Ponderación:

- a) Debate sobre la ingenuidad: 5%
- b) Examen sobre la ingenuidad: 20%
- c) Debate sobre el maltrato: 5%
- d) Debate sobre feminismo: 5%
- e) Debate sobre transhumanismo: 5%

2. Competencias específicas: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8

3. Criterios de evaluación: 1.1; 2.2; 3.1; 3.2; 3.3; 4.1; 5.1; 5.2; 6.1; 6.2; 7.1; 8.1

4. Descriptores del perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, CD4, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CC1, CC3, CCEC3.1

5. Saberes básicos:

- Características y concepciones del saber filosófico. Breve reseña histórica de la filosofía. Las divisiones tradicionales de la filosofía y las áreas actuales de investigación. Vigencia y utilidad de la filosofía: la importancia de filosofar en torno a los retos del siglo XXI.

- Métodos y herramientas básicas del filósofo: el uso y análisis crítico de fuentes; la comprensión e interpretación de documentos filosóficos; la identificación de problemas filosóficos en otros ámbitos de la cultura; el pensamiento y el diálogo argumentativos; la investigación y la disertación filosófica.

- La filosofía en relación con otros campos del saber y la actividad humana.

- La discriminación social, de género, etnia y edad en la tradición filosófica.

- El debate sobre la génesis y definición de la naturaleza humana: especificidad natural y condicionantes histórico-culturales. Concepciones filosóficas del ser humano.

- El problema de la identidad personal. Tipos y modos de identidad. La especulación en torno al transhumanismo.

6. Intención educativa:

¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que se plantea para esta SA? El reconocimiento de problemas de índole social, familiar y sexual.

¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con SA? La manera adecuada de gestionar dichos problemas.

¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado? Una reflexión seria y madura acerca de cómo comportarse social, familiar y sexualmente.

7. Relación con ODS 2030: Educación de Calidad, Salud y Bienestar, Igualdad de Género, Reducción de las Desigualdades y Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.

8. Metodología: aprendizaje basado en el pensamiento, en problemas y por descubrimiento; explicación gran grupo.

9. Agrupamientos: gran grupo y trabajo individual.

10. Relación interdisciplinar entre áreas: Lengua Castellana y Literatura, Tecnología e Ingeniería, Literatura Universal y El Legado Clásico.

#### **4. Recuperación**

a) Examen sobre el alma: 20% >>> Trabajo de 600 a 900 palabras sobre la materia del examen.

b) Debate a partir de la película “El banquete”: 5% >>> Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

c) Escrito del trabajo en grupo sobre la amistad: 15% + d) Representación del diálogo sobre la amistad: 15% >>> Trabajo individual de 600 a 900 palabras consistente en un diálogo escrito acerca de la amistad.

e) Presentación de la reflexión acerca del amor: 5% >>> Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló la presentación.

f) Debate sobre la ingenuidad: 5% >>> Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

g) Examen sobre la ingenuidad: 20% >>> Trabajo de 600 a 900 palabras sobre la materia del examen.

h) Debate sobre el maltrato: 5% >>> Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

i) Debate sobre feminismo: 5% >>> Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

j) Debate sobre transhumanismo: 5% >>> Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

## **B) Unidad de Programación n° 2: Conociendo, que es gerundio**

### **1. Contextualización y temporalización**

El segundo trimestre del curso, que comienza el 9 de enero y finaliza el 30 de marzo, lo dedicaré a impartir la Unidad de Programación n°2, que se corresponderá con el Bloque 2 de los Saberes Básicos recogidos en el BOPA, el cual lleva por título “El conocimiento y la realidad”. He titulado dicha Unidad de Programación *Conociendo*,

*que es gerundio* porque ese toque informal cuadra bastante bien con lo que quiero proponer, que es tratar el conocimiento enfocado directamente a los estudiantes, cuya condición de tal hace que el conocimiento forme parte de su día a día. Lo que sucede, como en muchos otros ámbitos de la vida, es que cuando algo se vuelve un hábito, puede pasar a ser una rutina, lo cual impide que algo tan complejo como el propio hecho de que podamos conocer no nos parezca algo sorprendente. Así, aunque el alumno dedica su día a día al conocimiento, pocas veces se pregunta por el acto mismo de conocer; de ahí la importancia que tiene el que le sean planteadas una serie de cuestiones epistemológicas y gnoseológicas que le ayudarán a comprender cómo es que entiende y aprende cada día y en qué se fundamenta eso que entiende y aprende. Muchas veces las confusiones a las que antes me he referido vienen precisamente del ámbito académico, que en su empeño por impartir los conocimientos cercenados en asignaturas, hace ver que unos no se relacionan con otros; de ahí que la filosofía tenga que asumir el papel de aglutinador del saber, haciendo ver, por ejemplo, que la escisión entre *letras* y *ciencias* que se les impone según van progresando en sus estudios es una división meramente administrativa, y que para la filosofía, capaz de estudiar las letras desde la ciencia y viceversa, las divisiones propias de la burocracia no rigen. Por tal, parece conveniente mostrar a los alumnos que desde la filosofía y la literatura se pueden tratar cuestiones como son el tiempo y el espacio, la lógica, las matemáticas, las ciencias naturales o las mecánicas de un modo distinto al que están acostumbrados a verlas. Del mismo modo, también parece conveniente invertir la relación entre el que enseña y el que es enseñado, y dar la palabra a éste último para que reflexione acerca de cuestiones pedagógicas, cuya materia les suele venir impuesta, y de ahí que muchas veces ni siquiera se hayan parado a pensar que existen diversas maneras de aprender y enseñar.

Como en las otras dos Unidades de Programación, he calculado para esta unas treinta sesiones, consciente de que hacer un ajuste más detallado pecaría tanto de ambicioso como de cuadrulado y fantasioso. En esta Unidad de Programación no he dedicado ninguna sesión a ensayar la obra de *Las nubes*; no obstante, intentaré que nos quede tiempo para hacerlo, y frecuentemente les iré preguntando cómo la llevan y dándoles ánimos para que se afanen. Si en algún momento viera que ese ánimo decayese, tendría que dedicar alguna sesión de clase para mantener vivo el interés.

## 2. Metodología y contenidos

En la 1ª sesión proyectaré la primera parte del documental *La historia de la escritura*, titulado *El primer alfabeto* (documenta historia, 2022). En él se explica, entre otras cosas, que los primeros escritos se conservan en palimpsestos que se utilizaban para contabilizar alimentos, con símbolos que se refieren al número y dibujos que representan productos. Los primeros jeroglíficos representaban las cosas mediante dibujos, por lo que los conceptos abstractos no tenían representación. Esto perduró hasta que se aplicó a la escritura el principio de Rebus, por el que las imágenes significan el sonido de la palabra que nombra el objeto dibujado. Posteriormente se produjo una adaptación de este principio, y el carácter pasó a indicar sólo el sonido inicial de la palabra, por lo que se simplificó el lenguaje hasta el punto de que con 25 o 30 caracteres se podía escribir todo. Aunque al principio se mezclaban los dibujos que representaban lo dibujado con dibujos que se referían a su sonido, finalmente el principio de Rebus se extendió a todo el vocabulario, y los símbolos ya sólo indicaban fonemas. Culturas como la sumeria, la egipcia, la maya o la china utilizaron este principio en la escritura (en el chino aún se sigue aplicando).

Durante la 2ª clase veremos la segunda parte de *La historia de la escritura*, documental que lleva por título *Y la escritura cambió el mundo* (documenta historia, 2022). En él se habla de la importancia de los materiales y las herramientas utilizados para crear escritos, así como de la idoneidad de los distintos alfabetos para adaptarse a dichos materiales y herramientas. Mediante el estudio de la caligrafía, se verá que la herramienta para escribir siempre tiene relación con el material sobre el que se escribe, y que los medios de escritura han contribuido enormemente en el desarrollo de las distintas culturas a lo largo de la historia.

A la 3ª sesión llevaré una pluma fabricada con una lata de refresco como la que sale en el documental, una pluma de ave, un cálamo y un tintero. Los alumnos irán saliendo por grupos a la pizarra, y mientras unos escriben su nombre y sus dos apellidos (cada uno con un instrumento) en un folio, otros tendrán que aplicar el principio de Rebus a los nombres de algunos de los filósofos que hayamos estudiado y yo les vaya diciendo (por ejemplo, para representar el nombre *Platón* podrían dibujar un planeta y un tonto que no se parezca a nadie de la clase), dibujándolos en la pizarra para que los

alumnos que no forman parte del grupo los adivinen. Fotocopiaré la hoja de firmas y en la siguiente clase les entregaré las fotocopias para que les quede como recuerdo.

En la 4ª sesión les enviaré para casa la lectura de la obra de Descartes *El discurso del método* (Descartes, 2007), dejándoles de margen hasta el día del examen (sesión 16ª). Esta clase y la siguiente las dedicaremos a estudiar la filosofía de Descartes, quien, en su búsqueda de una verdad puramente racional, desarrolló un método que estimó que era el natural de la propia razón, cuya primera regla consistía en dudar de todo lo que fuese posible dudar. Con la duda metódica Descartes comenzó poniendo en duda la información que nos proporcionan los sentidos, prosiguió dudando de la existencia del mundo mediante el argumento de la imposibilidad de distinguir la vigilia del sueño, para terminar dudando de todos nuestros conocimientos mediante el argumento del genio maligno. De lo único que no podía dudar era de que estaba dudando, esto es, de la conciencia del propio acto del pensamiento (“cogito, ergo sum”). A partir de la intuición de esta primera verdad que se le ha aparecido de manera clara y distinta, irá deduciendo todo el resto de principios implicados en ella. Si la conciencia es verdadera, las ideas innatas, que son las que están dentro de la conciencia y no provienen ni de la imaginación ni de la realidad externa, también lo serán. Una de esas ideas innatas, dirá Descartes, es Dios, y si la idea innata de Dios es verdadera, la realidad externa de la que habíamos dudado también tiene que ser verdadera, pues Dios tiene que ser necesariamente bueno y veraz, por lo que no puede permitir que nos engañemos cuando pensamos que el mundo existe.

En las sesiones 6ª y 7ª estudiaremos la filosofía de Hume, el máximo representante del empirismo, quien, contra la filosofía racionalista que defendieron autores como Descartes, aseguraba que toda idea de nuestro conocimiento, para ser verdadera, ha de provenir de impresiones sensibles; es decir, que si queremos saber si una idea es verdadera, tendremos que lograr identificar la impresión o impresiones sensibles de las que procede. Este “Criterio de verdad empirista” lo aplicará Hume tanto al conocimiento (crítica a la idea de causalidad, dado que ésta no proviene de ninguna impresión sensible, sino de la costumbre, por lo que sólo cabe hablar de probabilidad) como a la moral (emotivismo moral: dado que la idea de bien que rige nuestra moral tampoco se deriva de ninguna impresión sensible, el bien no tiene ninguna correspondencia con la realidad

objetiva, sino que procede únicamente de nuestras emociones subjetivas, las cuales dependen de nuestras sensaciones de placer y dolor).

En la 8ª clase celebraremos un debate que versará sobre la pedagogía. Partiendo de un texto de Giner de los Ríos (Giner, 1922) (Anexo 10, p. 168) discutiremos acerca de las condiciones materiales de los centros de enseñanza, de la relación que existe y debería existir entre profesores y alumnos, del número de alumnos por aula, de la participación de los estudiantes durante las clases, de los métodos de enseñanza, de la supremacía que se le concede a la memoria en el aprendizaje con respecto a las otras facultades de la mente, o de la inseguridad que puede provocar el encargar a la memoria toda la labor cognoscitiva.

Para las sesiones 9ª y 10ª repartiré fotocopiado un fragmento del Prólogo a la primera edición de la *Crítica de la Razón Pura* (Kant, 2007) (Anexo 11, p. 169), que iremos leyendo mientras explico cuestiones como el papel que pasó a desempeñar la metafísica a partir del advenimiento de las ciencias empíricas, la tendencia de la razón hacia cuestiones que sobrepasan sus facultades, la delimitación que Kant impone al uso de la razón, la forma en que esta última se juzga a sí misma para establecer “los límites de los conocimientos a los que puede aspirar *prescindiendo de toda experiencia*” y la validez de los conceptos *a priori* del entendimiento puro.

En la sesión 11ª repartiré fotocopiado otro fragmento de la *Crítica de la Razón Pura* (Kant, 2007), esta vez perteneciente al Prólogo a la segunda edición (Anexo 12, p. 173). Durante esta clase y las dos siguientes lo iremos leyendo y viendo que Kant expone ahí el modo de proceder de la lógica, las matemáticas y las ciencias naturales basadas en principios empíricos (estas últimas progresaron cuando “entendieron que la razón sólo reconoce lo que ella misma produce según su bosquejo”, es decir, cuando comenzaron a realizar experimentos, cuando “preguntaron a la naturaleza”). Veremos que la metafísica, en cambio, se erige sobre conceptos que no aplica a la intuición, por lo que, para poder avanzar, tendría que adoptar el método de esas ciencias; es decir, no dejar que la intuición tenga que regirse por la naturaleza de los objetos, sino asumir que “es el objeto (en cuanto objeto de los sentidos) el que se rige por la naturaleza de nuestra facultad de intuición”.

En la clase 14ª retomaremos el debate en torno a la pedagogía. Leeremos el artículo de Rafael Sánchez Ferlosio *Educación e instruir* (Sánchez, 2007) (Anexo 13, p. 183) y

tras hacerlo iré planteando algunas cuestiones para ser debatidas como las siguientes: ¿Creéis que asignaturas como Educación para la ciudadanía o Valores éticos y cívicos, al enseñar cómo debemos comportarnos para ser buenos ciudadanos, realmente pueden enseñar a tener “espíritu crítico”, es decir, a criticar la sociedad y la cultura? ¿La escuela puede enseñar a tener “espíritu crítico”, o éste se adquiere a partir del conocimiento de contenidos? ¿Cuál es la diferencia entre “educación” y “enseñanza”? ¿La enseñanza debe dejarse dirigir por la educación o creéis que, por el contrario, los conocimientos impartidos en los centros han de estar siempre libres de todo juicio de valor y orientación práctica? ¿Creéis que “el saber por el saber” genera por sí mismo la educación, o que ésta se ha de inculcar? ¿El profesor debe tener una relación personal o impersonal con los alumnos? ¿Deben “personalizarse” las materias del conocimiento a cada alumno? ¿Hasta qué punto deben participar los padres en la enseñanza de sus hijos? ¿Creéis que esa participación constituye una intromisión de la vida privada en la pública?

La sesión 15ª la dedicaré a resolver dudas acerca de *El discurso del método* (Descartes, 2007), la obra que tenían que leerse en casa, y también repasaremos lo que dimos acerca de Descartes, Hume y Kant. En la siguiente clase realizaremos un examen de cuarenta preguntas a responder *verdadero* o *falso* sobre la obra y los autores antedichos. Los errores restarán medio acierto.

Dedicaremos las cuatro clases posteriores a la lectura de un fragmento del ensayo de Borges *Historia de la eternidad* (Borges, 1974) (Anexo 14, p. 186), incluido en la obra que toma ese mismo nombre. Les entregaré el escrito fotocopiado para irlo leyendo a la par que lo voy desglosando. En esta obra, donde se repasa la historia del problema del tiempo, aparecen autores como Plotino, quien afirmaba en las *Enéadas* que, si se quiere definir la naturaleza del tiempo, antes hay que conocer la de la eternidad; o como Platón, que en el *Timeo* decía que “el tiempo es una imagen móvil de la eternidad”, a lo que Borges replica que la eternidad es más bien una imagen hecha con sustancia de tiempo. Trataremos la cuestión de la dirección del tiempo con autores como Unamuno o Bradley, así como el problema de la sincronización del tiempo individual de la persona con el general de las matemáticas. También estudiaremos las paradojas temporales que plantearon los eléatas, y que fueron rebatidas, entre otros, por Russell. Veremos cómo, para Schopenhauer, la eternidad se contiene en la especie. Finalmente, analizaremos la



eternidad cristiana que ideó Ireneo y enriqueció San Agustín, quien plantea el problema de la eternidad a través del misterio de la Trinidad y de las discusiones levantadas por la predestinación y su reprobación. Al final de la 20ª sesión enviaré un trabajo individual, que ha de ocupar entre 900 y 1200 palabras, donde se relacione la concepción de la eternidad en el cielo de los dioses de Plotino, los arquetipos o ideas de Platón que pueblan y componen la eternidad, y la eternidad cristiana en el cielo y en el infierno que plantea San Agustín.

En la clase 21ª les explicaré una serie de falacias informales (*Falacia ad hominem, ad baculum, ad vericundiam, ad populum, ad antiquitatem, ad novitatem, ad naturam, ad nauseam, post hoc, ergo propter hoc*, etc). En la sesión 22ª les entregaré fotocopiado un fragmento de la obra del Marqués de Sade *Justine* (Sade, 2012) (Anexo 15, p. 199), en el cual, por parejas y pudiendo utilizar los apuntes de la clase anterior, tendrán que señalar las falacias que contiene, para realizar una reflexión final acerca de los errores en que incurre el machismo.

Para las sesiones 23ª y 24ª les entregaré fotocopiado el ensayo de Borges *La perpetua carrera de la tortuga* (Anexo 16, p. 202), incluido en su obra *Discusión* (Borges, 1974). Estudiaremos algunas nociones de lógica formal y de la naturaleza y propiedades del espacio y del tiempo mediante el análisis de la paradoja del movimiento de Zenón de Elea y de las refutaciones que presentaron algunos autores como Aristóteles, Hobbes o Stuart Mill. También veremos las réplicas de Bergson (quien admite que el espacio sí que es infinitamente divisible, pero niega que el tiempo lo sea) y de Russell, para quien la paradoja se sustenta simplemente en una operación de contar, la cual consiste intrínsecamente en equiparar dos series. Finalmente, analizaremos la réplica de W. James a la refutación de Russell: la paradoja de Zenón “es atentatoria no solamente a la realidad del espacio, sino a la más vulnerable y fina del tiempo”.

En la 25ª sesión los alumnos realizarán un examen, por parejas y valiéndose de los apuntes de las dos clases previas, consistente en relacionar el contenido de dichas clases con un fragmento del *Quijote* (Cervantes, 1974) (Anexo 17, 207).

Al comienzo de la sesión 26ª les entregaré fotocopiado el pasaje que dedicó Antoni Machado en su *Cancionero apócrifo* (Machado, 1991) al *aristón poético* o *máquina de trovar* (Anexo 18, p. 208). La lectura del texto servirá de punto de partida para debatir acerca de las redes sociales y de la inteligencia artificial, temas que aplicaremos a

estos pasajes: “el sentimiento ha de tener tanto de individual como de genérico, porque, aunque no existe un corazón en general, que sienta por todos, sino que cada hombre lleva el suyo y siente con él, todo sentimiento se orienta hacia valores universales, o que pretenden serlo. Cuando el sentimiento acorta su radio y no trasciende del yo aislado, acotado, vedado al prójimo, acaba por empobrecerse y, al fin, canta de falsete. Tal es el sentimiento burgués, que a mí me parece fracasado; tal es el fin de la sentimentalidad romántica”; “sentir con todos es convertirse en multitud, en masa anónima”; “el poeta pretende cantarse a sí mismo, porque no encuentra temas de comunicación cordial, de verdadero sentimiento”; [el poeta] “prescinde de su propio sentir, pero anota el de su prójimo y lo reconoce en sí mismo como sentir humano (cuando lo advierte objetivado en su apartado), como expresión exacta del ambiente cordial que le rodea”. Como ejercicio para casa les enviaré que compongan una poesía como la que fabricó esa *máquina de trovar* que consigue “registrar de una manera objetiva el estado emotivo, sentimental, de un grupo humano”, pudiendo elegir ellos el “grupo humano” acerca del cual troven. En la siguiente clase cada alumno saldrá a declamar su poesía, y cuando terminen proyectaré la imagen de la pantalla del ordenador para, utilizando el *ChatGPT* y siguiendo las recomendaciones que me vayan dando los alumnos, intentar sacar una poesía del mismo tipo mediante esta herramienta e ir viendo cómo *racionaliza la lírica* esta máquina.

Para las sesiones 28ª y 29ª les entregaré fotocopiado el Prólogo de la obra de Hannah Arendt *La condición humana* (Arendt, 2006) (Anexo 19, p. 213), donde se reflexiona acerca del deseo de los hombres de escapar a la condición humana, desde el platonismo y el cristianismo, hasta la “aventura espacial” que desencadenó el sentimiento de que el hombre se sentía apesadado en la Tierra, pasando por la infinidad de obras de ciencia ficción que han expresado los deseos que luego la ciencia se ha encargado de cumplir. También aborda el problema que supone el lenguaje científico, que hace que muchas cuestiones no sean expresadas ni discutidas en un lenguaje común, generando así una escisión entre conocimiento y pensamiento que nos hace esclavos de todo artefacto técnicamente posible pero de dudoso sentido, pues las cosas sólo tienen sentido en tanto que pueden ser expresadas. Finalmente trata la cuestión de la automatización, que si en un principio se vio como encaminada a liberarnos del trabajo, ello es algo que nunca

llegará a realizarse, según Arendt, en una sociedad que glorifica el trabajo, siendo el único sentido de la automatización el aumento de la producción.

En la última sesión debatiremos sobre los temas tratados en las cuatro últimas clases: los peligros de la inteligencia artificial y de la aplicación de la ciencia en los organismos humanos, el sentido que tenga el fabricar lo que la naturaleza genera por sí misma, la destrucción que puede aparejar la creación de ciertas cosas, la aceptación de la artificialidad en el cuerpo humano, el alejamiento de nuestra condición animal o natural provocado por el uso de la ciencia y de la técnica, las consecuencias que tiene la tecnificación en el trabajo, o los peligros que supone el dejar nuestro pensamiento a cargo de máquinas.

### **3. Evaluación y conexión con los elementos curriculares**

Esta Unidad de Programación, titulada *Conociendo, que es gerundio*, abarca todo el segundo trimestre, se corresponde con el Bloque B (El conocimiento y la realidad) de los Saberes Básicos recogidos en el BOPA y se divide en dos Situaciones de aprendizaje: la 1ª lleva por título *La posibilidad de conocer y de aprender* y la 2ª *Lógicas ilógicas*.

Situación de aprendizaje nº 1: La posibilidad de conocer y de aprender. (Sesiones 1ª a 16ª)

1. Ponderación:

- a) Debate sobre pedagogía: 5%
- b) Debate sobre educación y enseñanza: 5%
- c) Examen sobre Descartes, Hume y Kant: 25%

2. Competencias específicas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7

3. Criterios de evaluación: 1.1; 2.1; 3.2; 3.3; 4.1; 5.1; 5.2; 6.1; 6.2; 7.1

4. Descriptores del perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, STEM1, STEM2, CPSAA3.2, CC1, CC3

5. Saberes básicos:

- El conocimiento: definición, posibilidad y límites. Teorías de la verdad. La desinformación y el fenómeno de la «posverdad».

- Las teorías del conocimiento: formas de racionalismo, empirismo y otras teorías.

- El saber científico: definición, demarcación y metodologías científicas. La filosofía de la ciencia: problemas y límites del conocimiento científico.

- Otros modos de saber: el problema del saber metafísico; las creencias religiosas; la razón poética; el saber común.

6. Intención educativa:

¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que se plantea para esta SA? Hacer ver al alumno la complejidad que encierran los actos de conocer, enseñar y aprender.

¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con SA? Una concepción amplia y clara de los que significa el conocimiento.

¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado? El entendimiento de la diversidad de maneras en que se puede presentar el conocimiento.

7. Relación con ODS 2030: Enseñanza de calidad.

8. Metodología: explicación gran grupo; aprendizaje basado en el pensamiento, en problemas y por descubrimiento.

9. Agrupamientos: gran grupo clase y trabajo individual.

10. Relación interdisciplinar entre áreas: Lengua Castellana y Literatura, Cultura Audiovisual, Biología, Geología y Ciencias Ambientales, Física y Química, Matemáticas y El Legado Clásico.

Situación de aprendizaje nº 2: Lógicas ilógicas. (Sesiones 17ª a 30ª)

1. Ponderación:

a) Trabajo sobre la eternidad: 25%

b) Examen por parejas sobre las falacias: 10%

c) Examen por parejas sobre las paradojas: 10%

d) Debate sobre la inteligencia artificial: 5%

e) Declamación de una poesía mecánica: 10%

f) Debate sobre la técnica: 5%

2. Competencias específicas: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9

3. Criterios de evaluación: 1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 3.3; 4.1; 5.1; 5.2; 6.1; 6.2; 7.1; 8.1; 9.1

4. Descriptores del perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, STEM1, STEM2, STEM3, CD3, CD4, CD5, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA3.2, CPSAA5, CC1, CC3, CC4, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1

5. Saberes básicos:

- El razonamiento y la argumentación. La argumentación informal. Nociones de lógica formal. La detección de falacias y sesgos cognitivos.

- Otros modos de saber: el problema del saber metafísico; las creencias religiosas; la razón poética; el saber común.

- La dimensión social y política del conocimiento. Conocimiento, poder e interés. La tecnociencia contemporánea. El papel de la mujer en la ciencia y en los otros saberes.

- El problema de lo real. Apariencia y realidad. La cuestión de las realidades virtuales.

- Unidad y pluralidad. Categorías y modos de ser. Entidades físicas y objetos ideales: el problema de los universales.

- El problema mente-cuerpo. La filosofía de la mente y el debate en torno a la inteligencia artificial.

- El problema filosófico del tiempo y el cambio. El problema del determinismo. Necesidad, azar y libertad.

- El problema filosófico de la existencia de Dios. Teísmo, ateísmo y agnosticismo.

6. Intención educativa:

¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que se plantea para esta SA? El tratar temas de interés en su vida cotidiana como puedan ser el engaño o las nuevas tecnologías, además de otros que nunca se había planteado como el problema del tiempo y el espacio.

¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con SA? La concienciación de que ciertas cuestiones que nunca se había planteado encierran una serie de problemas.

¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado? El reconocimiento de los diversos puntos de vista desde los que se pueden plantear diversas cuestiones que de antemano parecen sencillas.

7. Relación con ODS 2030: Educación de Calidad, Igualdad de Género y Trabajo Decente y Crecimiento Económico.

8. Metodología: Aprendizaje basado en el pensamiento, en problemas, en proyectos, en retos, cooperativo y por descubrimiento; técnicas y dinámicas de grupo y explicación gran grupo.

9. Agrupamientos: grupos fijos e interactivos; gran grupo y trabajo individual

10. Relación interdisciplinar entre áreas: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Tecnología e Ingeniería, Latín, Historia del Mundo Contemporáneo, Literatura Universal, El Legado Clásico y Tecnologías Digitales Aplicadas.

#### **4. Recuperación**

a) Debate sobre pedagogía: 5% >>>Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

b) Debate sobre educación y enseñanza: 5% >>>Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

c) Examen sobre Descartes, Hume y Kant: 25% >>>Trabajo de 900 a 1200 palabras sobre la materia del examen.

d) Trabajo sobre la eternidad: 25% >>>El mismo trabajo que se envió.

e) Examen por parejas sobre las falacias: 10% >>>Trabajo individual señalando las falacias en el texto y con una reflexión de 200 a 300 palabras.

f) Examen por parejas sobre las paradojas: 10% >>>Trabajo individual de 300 a 400 palabras consistente en el ejercicio del examen.

g) Debate sobre la inteligencia artificial: 5% >>>Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

h) Declamación de una poesía mecánica: 10% >>>Entrega de la poesía por escrito.

i) Debate sobre la técnica: 5% >>>Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

## **C) Proyecto de innovación e investigación educativa. Unidad de Programación nº3: El humor en la moral y en el arte**

### **1. Contextualización y temporalización**

“Las bromas son algo muy serio”. Esta máxima de Winston Churchill, además de indicar que el sentido del humor puede acarrear consecuencias indeseadas, también nos puede hacer ver que el humor ha sido, es y debe seguir siendo objeto de estudio por parte de la sociología, de la psicología o de la filosofía. Todos hemos experimentado que un profesor con sentido del humor posee una herramienta poderosísima a la hora de amenizar, confraternizar y despertar el interés del alumnado hacia su materia, y que una clase en que reine la concordia es inconcebible sin que la risa fluya de vez en cuando entre los alumnos; sin embargo, también sabemos que ciertas bromas pueden ocasionar justamente lo contrario, ya vengan de parte del profesor o del alumnado. Por ello, me he propuesto estudiar el humor desde distintos marcos teóricos, a partir de ellos concienciar al estudiantado de sus límites, significado, ventajas y peligros, y que esto sirva para investigar el modo que tiene el alumnado de recibir y generar productos cómicos.

Reconoceremos, por lo tanto, que el humor es un arma de doble filo, que así como nos puede servir para pelar y cortar frutas y hortalizas (recordemos la expresión “me parto y me mondo”), también puede resultar muy lesiva, y en muchos casos de manera involuntaria (recordemos a Bergson en su tratado sobre *La risa*: “La risa castiga ciertas faltas, casi del mismo modo que la enfermedad castiga ciertos excesos, hiriendo a inocentes y respetando a culpables, mirando siempre a un resultado general en la imposibilidad de hacer a cada caso el honor de examinarlo separadamente” (Bergson, 2002); una herramienta capaz tanto de aglutinar y endulzar las relaciones humanas, como de romperlas y amargarlas. Esta horquilla tan amplia que el humor posee en cuanto a sus consecuencias, también se da en cuanto al modo de difusión (oral, escrito, visual, auditivo, audiovisual, etc.) y en cuanto a su materia, forma, grado o naturaleza. Por tal, y porque es algo que afecta a la humanidad en su conjunto, el ámbito de aplicación es amplísimo, abarcando a toda la Enseñanza Secundaria; y el formato y contenido en que se ofrezca también lo es, pudiendo adaptarse a las distintas edades, caracteres o intereses del alumnado según las características particulares de cada grupo-clase. Incido,

no obstante, en el peligro que conlleva el humor, por lo que esa adaptación será preciso hacerla de manera delicadísima para evitar cualquier fricción. Por tal, habré de tener un conocimiento previo del grupo con el que trabaje, necesitaré darles ciertos contenidos teóricos que delimiten unos márgenes que no puedan rebasar, tendré que ofrecerles diversos contenidos humorísticos para sondear sus reacciones, les mandaré que generen algún tipo de material humorístico con arreglo a lo que se ha explicado, y finalmente expondré y corregiré las falta en que hayamos incurrido. Hay que tener en cuenta que si se quiere preconizar un humor *sano* necesitaré recurrir a ejemplos de otro humor que puedan resultar *dañino*, por lo que, amén de ir con pies de plomo, tendré que informar a las familias del delicado asunto que trataremos.

El objetivo principal de este proyecto es concienciar al alumnado de que cierto tipo de humor hiriente, como el que perpetúa estereotipos de género, raza, etnia o clase, no tiene cabida en nuestra sociedad. No obstante, si reconocemos que a algunas personas ese humor les hace gracia, habrá que analizar la conducta de esas personas, el motivo por el cual puede hacérsela, y debatir si ese tipo de humor puede aceptarse. Para ello tocaré temas como el de la libertad de expresión o el de si la prohibición sería efectiva o más bien acarrearía lo contrario. Hay que ser conscientes en todo momento de que esto último puede suceder durante el desarrollo de las sesiones, por lo cual deberé cuidar mucho el establecimiento de los límites que ponga, para no incurrir ni en la imposición de un humor inocente e insulso ni en la aceptación de otro inmoral. Será preciso exponer ciertos contenidos escabrosos para hacer ver al alumnado que, sencillamente, no tienen gracia, y tendremos que inducirles a reflexionar acerca de por qué no la tienen, si no la tienen, y de por qué la tienen si la tienen.

En un proyecto de innovación como este, que podría adaptarse a múltiples cursos y asignaturas, el material utilizado podría ser muy diverso, dependiendo del curso en que impartiese las clases y de las características y gustos de cada clase. Para Filosofía de 1º de Bachillerato, he decidido tratar la cuestión humorística en el último de los tres bloques en que se dividen los Saberes Básicos de la asignatura, dado que en ese bloque, titulado “Acción y creación”, se trata tanto la filosofía ética y política como la reflexión filosófica en torno a la creación artística. He de reconocer que, ciñendo la reflexión ética y estética al ámbito humorístico, descuido otras muchas cuestiones que conciernen a la



ética, a la política y a la creación artística; sin embargo, dada la importancia que tiene la comicidad en la vida social y en las ficciones de que disfruta el alumnado, prefiero tratarla en profundidad, lo cual no impide que afloren otros temas de índole ética o estética que serán igualmente abordados. Como, generalmente, siendo tres los bloques en que se dividen los Saberes Básicos y tres los trimestres, se le suele asignar un bloque a cada trimestre, al haberme propuesto aplicar la cuestión del humor al tercero de estos bloques por entero, he calculado que nos ocupará unas treinta sesiones, aunque soy consciente, como en las anteriores Unidades de programación, de que tal cálculo sólo puede ser aproximado. El periodo lectivo del tercer trimestre está comprendido entre el 12 de abril y el 22 de junio.

## **2. Metodología y contenidos**

En la 1ª clase repartiré un cuestionario en que pregunto al alumnado por las películas, series, canciones, libros, comics o chistes que les hayan hecho más gracia, y por aquellas otras ficciones o por algún comentario jocoso que, por contra, les haya resultado ofensivo, interesándome también por el motivo del gusto y de la ofensa. Cuando hayan entregado el cuestionario abriré un debate a partir de estas máximas tomadas del tratado sobre *La risa* de Henry Bergson (Bergson, 2002) (Anexo 20, p. 218).

Para las clases 2ª y 3ª repartiré fotocopiados algunos extractos de *La risa*, obra anteriormente citada (Anexo 21, p. 219), y explicaré su contenido teniendo en cuenta lo que en la primera clase debatimos acerca de la función social que puede desempeñar la risa, de los prejuicios sociales, del modo en que las ficciones nos hacen reír, de la relación de estas ficciones con la vida real y de la moralidad o inmoralidad que entraña el humor. Al final de la 3ª clase enviaré un ejercicio (Anexo 22, p. 222) que habrá de realizarse en grupos de tres o cuatro personas y tendrá que entregarse en el plazo de una semana.

En la 4ª clase proyectaré o leeremos parte de las ficciones que los alumnos anotaron en el cuestionario inicial, ya sea porque se repitan o porque se ajusten al tema que hemos trabajado en las clases anteriores. Incluiré la canción *Aria agraria*, de Les Luthiers (Les Luthiers, 2018).

En la 5ª clase hablaré de la moral socrática, partiendo de la amarga ironía que supuso en la vida de Sócrates esta frase que vimos en el texto de Bergson: “Olvido de sí mismo y de los demás: he aquí lo que siempre encontramos. Y examinando de cerca las cosas, veremos que este olvido se confunde precisamente con lo que hemos llamado la insociabilidad” (Bergson, 2002). Hablaré del juicio a Sócrates, de los motivos de su condena, de su concepción de la moral, de la opinión que lo atenienses tenían de él, y al hilo de esto último hablaremos de la comedia de Aristófanes *Las nubes* (Aristófanes, 2015), que espero que representemos al final del curso.

Para la 6ª sesión los alumnos tendrán que haber entregado el trabajo que les mandé en la 3ª. En esta sesión el alumnado hablará de las cuestiones que han tratado en el trabajo. Para incitar y guiar (si fuera preciso) las intervenciones y el debate, sacaré a colación estas cuestiones del texto trabajado: (Anexo 23, p. 224). Trataré de encauzar el debate a fin de que los estudiantes narren experiencias personales relacionadas con el tema estudiado. Al finalizar esta sesión enviaré a los alumnos como tarea la lectura de un fragmento del ensayo de Luigi Pirandello *El humorismo* (Pirandello, 1999) (Anexo 24, p. 224). Tendrán dos semanas para leerlo.

En la 7ª sesión, entroncando con la 5ª, hablaré de la relación entre Sócrates y Platón para seguir explicando su concepción del bien moral, la relación de éste con el conocimiento de la verdad (quien conoce el bien no puede obrar mal, por lo que sólo podemos actuar mal por ignorancia) y con la virtud entendida como un concepto universal que puede dividirse en cuatro virtudes cardinales (la sabiduría, la valentía, la prudencia y la justicia).

La 8ª sesión versará sobre la *Ética a Nicómaco* (Aristóteles, 2014). Comenzaré diferenciando la filosofía moral aristotélica respecto de la platónica (para Aristóteles cada ser vivo alcanza la virtud mediante el perfeccionamiento de la actividad que le es propia, y como lo propio del ser humano es la actividad de la razón, alcanzará la virtud cuando logre la sabiduría) y me detendré en el concepto de *felicidad* aristotélico (será feliz el virtuoso, y para que el hombre alcance la virtud tendrá que alcanzar las virtudes *éticas*, que consisten en el dominio del cuerpo, y sobre todo las *dianoéticas*, consistentes en el dominio y perfeccionamiento de la razón), preguntando al alumnado al final de la clase qué les parece aquello que decía el estagirita de que la felicidad sólo puede al-

canzarse en la vejez (pues sólo en la vejez puede lograrse la sabiduría) y de que un niño no puede considerarse que sea feliz.

La 9ª sesión arrancará con aquella disputa que mantuvieron Platón y Diógenes de Sínope cuando el segundo entró en el jardín del primero para pisotearlo, esperando, como solía hacer, a que el agraviado le preguntase el porqué de su actuación; pero como Platón ya conocía las artimañas de Diógenes, éste tuvo que ser el que dijese sin ser preguntado que estaba pisoteando la vanagloria de Platón, a lo cual contestó el último: “Diógenes, pisoteas mi vanagloria con otra vanagloria”. Partiendo, como decía, de la explicación de esta anécdota (a qué se referían el uno y el otro al acusarse de arrogantes o presuntuosos), en esta y la siguiente clase expondré los fundamentos de la filosofía cínica (preconización de la pobreza, de la filosofía, de la entereza, de la honestidad, de la sencillez, de la honradez, de la frugalidad, de la fortaleza, de la austeridad, de la naturaleza o de la sinceridad, y desprecio del poder, de la ignorancia, de la riqueza, del placer, de la cobardía, de los convencionalismos, de la debilidad o de la hipocresía) ayudándome de algunas de las anécdotas de la vida de Diógenes de Sínope recogidas por Diógenes Laercio en su obra *Vida y opiniones de los filósofos ilustres* (Laercio, 2007) (Anexo 25, p. 233).

Comenzaremos la 11ª clase leyendo en alto el hilarante cuento de Leopoldo Alas “Clarín” *Para vicios* (Clarín, 1896) (Anexo 26, p. 238), incluido en la colección titulada *Cuentos morales*. A partir de esta lectura debatiremos acerca de la conveniencia o inconveniencia de la caridad, para lo cual recordaré algunas de las ideas relativas a la pobreza defendidas por la filosofía cínica, expondré el concepto de “caridad” defendido por el cristianismo durante la Edad Media (Santo Tomás sostenía que el hombre se inclinaba de manera natural hacia la caridad) y lo contrapondré a la idea que se fue formando durante el Renacimiento sobre la caridad y el trabajo a partir de obras como el *Tratado del socorro de pobres*, de Juan Luis Vives (Vives, 2006).

En la 12ª sesión comenzaremos a ver la película de Charles Chaplin *Tiempos modernos* (Descubriendo el porvenir, 2022), para terminar de verla en la siguiente clase y dedicar el resto de la hora a reflexionar acerca de las nociones de “trabajo” (del trabajo como *maldición* que nos ofrece el mito de Adán y Eva al trabajo como *bendición* o *progreso*, que arrancó con el auge de la burguesía, haciendo que el trabajo corporal ga-

nara prestigio y permitiendo el desarrollo de las ciencias empíricas), “pobreza” (relacionando la película con lo que vimos en las dos clases anteriores) y “felicidad” (desde la *felicidad* de Aristóteles hasta la que nos provoca la risa).

Dedicaré las sesiones 14ª y 15ª a explicar y resolver las dudas que el alumnado pueda albergar acerca del texto de Pirandello (Pirandello, 1999) que tenían que leer en casa. Les explicaré algunos modos en que la ficción participa en la realidad y otros en que la realidad puede participar en la ficción. Haremos ver que la estética, en este caso la propia de los libros de caballería, siempre trae consigo una ética (al modo del honor caballeresco), y así entroncaremos con el reflejo que pudo suponer la vida de Cervantes en la elaboración de su personaje; pues, según afirma Pirandello, Cervantes llegó a darse cuenta de que toda esa moral religiosa que tenía como principal fundamento el enfrentamiento contra los musulmanes se sostenía en una quimera. También hablaremos de la comedia de Pirandello *Seis personajes en busca de autor* (Pirandello, 2018), donde se muestra la mezcla de la ficción con la realidad y de la realidad con la ficción, además de la relación del autor con los personajes que ha creado y de éstos con aquél.

En la 16ª sesión el alumnado realizará una prueba escrita (Anexo 27, p. 242).

En la 17ª sesión les entregaré fotocopiado un artículo de Rafael Sánchez Ferlosio titulado *Barroco* (Sánchez Ferlosio, 2000) (Anexo 28, p. 243), en el que se exponen varias de las características del lenguaje artístico en dicha época. El texto lo irán leyendo los alumnos en voz alta por turnos y yo intercalaré la explicación. Como en el artículo se tratan tres recursos característicos de los chistes (la hipérbole, la instantaneidad y la contestación ingeniosa ante una frase maliciosa o agresiva), les encargaré que encuentren un chiste (les recomendaré que, si no se les ocurre ninguno, busquen alguno de Eugenio o de Gila), un refrán, un dicho, una anécdota o una historia (por ejemplo, alguna de las diez que Boccaccio narra en el *Decamerón* (Boccaccio, 2007) de las que terminan con una réplica feliz a una frase maliciosa o agresiva) que contenga al menos dos de esos recursos retóricos y lo cuenten en público en la próxima clase, recordándoles que procuren no rebasar las lindes del decoro. En esa clase el profesor y los alumnos, tras la gracia contada, pondremos ésta en relación con alguno de los temas humorísticos que se hayan tratado en las clases pasadas.

En la 19ª clase leeré un fragmento de cada una de estas tres obras: *El asno de oro* (Apuleyo, 1983), *El Lazarillo de Tormes* (Anónimo, 2001) y *La vida de Estebanillo González* (Anónimo, 2009). La lectura de estos textos (Anexo 29, p. 246) ha de servir como pretexto para debatir acerca del humor que se genera a partir del sufrimiento, centrándonos en el maltrato animal, en la discapacidad y en la violencia. Nos preguntaremos por qué el dolor ajeno hace gracia, recordaremos lo que decía Bergson acerca de esto, reflexionaremos acerca de cómo cambia la sensibilidad según la época o la cultura y recordaremos y analizaremos algunos de los chistes de la clase anterior que estuviesen vinculados a cualquier forma de violencia.

En las sesiones 20ª y 21ª estudiaremos la obra de Sigmund Freud *El chiste y su relación con lo inconsciente* (Freud, 1991). A partir de una selección de textos de esta obra que entregaré a los alumnos fotocopiados (Anexo 30, p. 249), veremos cómo el chiste puede entenderse como una agresión lícita (semejante a otros juegos); comprobaremos que el chiste sirve tanto para atacar como para defenderse (será más gracioso cuanto más poderoso sea quien recibe la ofensa), que nos libera de imposiciones o prohibiciones tanto físicas como mentales, y que estas últimas las combate el chiste atacando la seguridad de nuestros conocimientos, la lógica que nos impone la propia razón y la razón crítica impuesta por la educación y la sociedad; reflexionaremos acerca de la comodidad que entrañan la distracción y el placer de disparatar, de donde derivaremos que el placer del chiste se produce por un ahorro de gasto psíquico; trataremos la relación del humor con la infancia y con la intoxicación, y finalmente distinguiremos entre el papel que juega el que cuenta el chiste y el que juega quien lo escucha.

En las sesiones 22ª y 23ª veremos la película *Amanece, que no es poco* (Cuerda, 1989), dirigida por José Luis Cuerda. En la clase siguiente, proyectando fotogramas, iré desglosando escena por escena el contenido filosófico del comienzo de la película (Anexo 31, p. 256). Tomando como ejemplo ese análisis, los alumnos, en grupos de cuatro o cinco personas, deberán desglosar quince escenas que les hayan llamado la atención. Se recomendará que el trabajo se realice en conjunto, en lugar de repartírselo. Además, tendrán que realizar una redacción de 300 a 500 palabras, también en grupo, en que se relacione la película con los textos de Freud vistos en clase. Les dejaré seis días para entregar el primer trabajo y otros tantos más para el segundo.

En la 25ª sesión proyectaré una serie de memes que he fabricado a partir de máximas filosóficas (Anexo 32, p. 260) y les ofreceré una explicación sucinta acerca de dichas máximas y su relación con la filosofía de su autor. Antes de terminar la clase, explicaré cómo he fabricado los memes desde “iloveimg.com” y encargará a los alumnos que cada uno haga un meme y me lo envíe por correo electrónico para proyectarlos en la siguiente clase. Cada alumno dará una breve explicación de su meme y calificará los del resto. Los memes podrán realizarse a partir de alguna frase filosófica de las que hayamos visto durante el curso o utilizando una de las de esta lista: 1 “Pocas veces pensamos en lo que tenemos, pero siempre en lo que nos falta” (Schopenhauer). 2 “No juzgamos a las personas que amamos” (Sartre). 3 “Nuestra envidia siempre dura más que la felicidad de quien envidiamos” (Heráclito). 4 “Vemos las cosas, no como son, sino como somos nosotros” (Kant). 5 “La felicidad no brota de la razón, sino de la imaginación” (Kant). 6 “Sólo sé que no sé nada” (Sócrates). 7 “Somos más sinceros cuando estamos iracundos que cuando estamos tranquilos” (Cicerón). 8 “Una verdad perjudicial es mejor que una mentira útil” (Nietzsche). 9 “Por lo que más se nos castiga es por nuestras virtudes” (Nietzsche). 10 “La mayoría de los hombres persiguen el placer con tal apresuramiento que, en su prisa, lo pasan de largo” (Kierkegaard). 11 “Es la preocupación por la posesión, más que ninguna otra cosa, lo que evita que el hombre viva noble y libremente” (Russell). 12 “El castigo del embustero es no ser creído, aun cuando diga la verdad” (Aristóteles).

En la sesión 27, tras haber corregido los trabajos sobre *Amanece, que no es poco* (Cuerda, 1989), preguntaré a los alumnos por lo que me haya llamado la atención de sus interpretaciones de las escenas de la película, tanto si dicha interpretación me ha parecido acertada como si no (en este último caso, daré la interpretación que considere acertada). Iré preguntando individualmente, por comprobar si han visto la película y trabajado en grupo o si se lo han repartido y cada uno ha hecho una parte. De las escenas que se repitan, pero de las que se hayan dado distintas interpretaciones, cada grupo tendrá que explicar si las de los otros grupos les parecen aceptables.

Las sesiones 28ª y 29ª, si finalmente se representa la obra de Aristófanes *Las nubes* (Aristófanes, 2015) al final del curso, las dedicaríamos a ensayarla. (Estas dos clases también podrían haberse intercalado entre algunas de las anteriores si los actores

lo hubiesen requerido o viese que decaía el interés por la representación). Si finalmente no se representase, estas dos clases las dedicaríamos a representar la obra en clase simplemente leída, y para hacerlo de seguido, sería bueno hablar con el profesor de la clase anterior o con el de la posterior para que nos cambie su clase.

La última clase la dedicaremos a hacer balance de este proyecto de innovación e investigación que hemos titulado *El humor en la moral y en el arte*. Para ello preguntaré al principio de la clase qué es lo que más gracia les ha hecho, qué lo que menos, qué cambiarían y si alguna parte les ha resultado hiriente. Si viese que esta última pregunta les da vergüenza responderla, pondría algunos ejemplos (como el comentario de Diógenes al ver a una mujer ahorcada, algunos comentarios machistas o racistas de *Amanece, que no es poco* (Cuerda, 1989) o cualquier cosa con la que, durante el desarrollo de las clases, hubiese visto que alguien ponía mala cara) para que fuesen debatidos. En los últimos quince minutos de clase mandaré a los alumnos que respondan estas mismas preguntas individualmente y por escrito, dejándoles elegir que entreguen el cuestionario con su nombre o anónimamente.

### **3. Evaluación y conexión con los elementos curriculares**

El Proyecto de innovación e investigación se corresponde, repito, con una Unidad de Programación que abarca tanto el tercer trimestre del curso como el Bloque C (Acción y creación) de los Saberes Básicos de la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato, y a todo ello le he dado el nombre de *El humor en la moral y en el arte*. De esta Unidad de Programación he sacado cuatro Situaciones de aprendizaje: la 1ª de ellas la he titulado *La risa*, la segunda *El humor y la moral*, la tercera *Realidad y ficción* y la cuarta *La creación de la comedia*.

#### Situación de aprendizaje nº 1: *La risa*. (Sesiones 1, 2, 3 y 6)

##### 1. Ponderación:

- a) Debate acerca del humor: 5%
- b) Trabajo en grupo acerca de la “La risa” de Bergson: 20%
- c) Debate acerca del trabajo de “La risa”: 5%

##### 2. Competencias específicas: 1, 2, 3, 4 y 7

3. Criterios de evaluación: 1.1; 2.2; 3.1; 3.2; 3.3; 4.1; 7.1
4. Descriptores del perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL5, CPSAA3.1, CPSAA3.2, CC1, CC3, CCEC1
5. Saberes básicos:
  - El problema ético: cómo hemos de actuar. Ser y deber ser. La deliberación moral. Las condiciones del juicio y el diálogo ético.
6. Intención educativa
  - ¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que se plantea para esta SA? El reconocimiento de la compleja naturaleza que encierra el humor.
  - ¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con esta SA? La concienciación de la función y los prejuicios sociales que entraña el humor, y de lo serias que son las ficciones humorísticas.
  - ¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado? La reflexión individual y colectiva mediante un trabajo grupal y dos debates acerca de diversas cuestiones de índole humorística.
7. Relación con ODS 2030: Educación de calidad, Paz, Justicia e Instituciones Solidarias.
8. Metodología: aprendizaje basado en el pensamiento, en problemas, cooperativo y por descubrimiento; técnicas y dinámicas de grupo; explicación gran clase.
9. Agrupamientos: gran grupo y grupos fijos.
10. Relación interdisciplinar entre áreas: Lengua Castellana y Literatura,

Situación de aprendizaje nº 2: *El humor y la moral.* (Sesiones 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13)

1. Ponderación:
  - a) Debate acerca de la caridad: 5%
  - b) Debate acerca de la pobreza, el trabajo y la felicidad: 5%
2. Competencias específicas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 8
3. Criterios de evaluación: 1.1; 2.2; 3.2; 3.3; 4.1; 5.1; 6.1; 6.2; 8.1
4. Descriptores del perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL4, CCL5, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CC1, CC3, CE2, CCEC1



## 5. Saberes básicos:

- El problema ético: cómo hemos de actuar. Ser y deber ser. La deliberación moral. Las condiciones del juicio y el diálogo ético.

- El problema ético: cómo hemos de actuar. Ser y deber ser. La deliberación moral. Las condiciones del juicio y el diálogo ético.

- Las principales respuestas al problema ético: éticas consecuencialistas, éticas del deber y éticas de la virtud. La moral amoral de Nietzsche. Éticas del cuidado. Ética medioambiental. Éticas aplicadas.

- Los derechos humanos: su génesis, legitimidad y situación en el mundo. Las distintas generaciones de derechos humanos.

- Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo: la desigualdad y la pobreza; la igualdad efectiva de derechos entre hombres y mujeres; la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia; los derechos de la infancia; la discriminación y el respeto a las minorías; los problemas ecosociales y medioambientales; los derechos de los animales.

- El hombre como ser social. Definición de lo político. Legalidad y legitimidad. La cuestión filosófica de la justicia.

- El diálogo en torno a los principios políticos fundamentales: igualdad y libertad; individuo y Estado; trabajo, propiedad y distribución de la riqueza. El debate político contemporáneo: liberalismo, utilitarismo y comunitarismo.

## 6. Intención educativa

- ¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que se plantea para esta SA? Hacer ver que la filosofía no está reñida con el humor.

- ¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con SA? Que se conciencie de la importancia que tiene la moral a la hora de hacer reír.

- ¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado? Un debate profundo en torno a cuestiones tan relevantes como la felicidad, el trabajo, la pobreza o la caridad.

7. Relación con ODS 2030: Fin de la pobreza, Educación de Calidad, Reducción de las Desigualdades, Trabajo Decente y Crecimiento Económico, Vida de Ecosistemas Terrestres, Paz, Justicia e Instituciones Solidarias.

8. Metodología: aprendizaje basado en el pensamiento, en problemas y por descubrimiento; explicación gran grupo.

9. Agrupamientos: gran grupo.

10. Relación interdisciplinar entre áreas: Lengua Castellana y Literatura, Cultura Audiovisual, Literatura Universal y El legado Clásico.

Situación de aprendizaje nº 3: *Realidad y ficción*. (Sesiones 14, 15 y 16)

1. Ponderación:

Examen acerca de “El humorismo” de Pirandello: 20%

2. Competencias específicas: 1, 5, 6 y 9

3. Criterios de evaluación: 1.1; 5.1; 5.2; 6.2

4. Descriptores del perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL4, CC1, CC3, CCEC3.1

5. Saberes básicos:

- Definición, ámbitos y problemas de la estética: arte, belleza y gusto. La relación de lo estético con otros ámbitos de la cultura. Ética y estética. El papel político del arte.

- Teorías clásicas y modernas acerca de la belleza y el arte. Teorías y problemas estéticos contemporáneos. La reflexión en torno a la imagen y la cultura audiovisual.

6. Intención educativa

- ¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que se plantea para esta SA? La participación de la realidad en la ficción y de ésta en aquélla.

- ¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con SA? La concienciación de que existe una relación tanto entre la ética y la estética como entre la vida del autor y los personajes de su obra.

- ¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado? Un escrito que muestre un modo de ver el Quijote distinto al que suele darse en clase de Lengua.

7. Relación con ODS 2030: Educación de Calidad, Paz, Justicia e Instituciones Solidarias.

8. Metodología: aprendizaje basado en el pensamiento, en problemas y por descubrimiento; explicación gran grupo.

9. Agrupamientos: gran grupo y trabajo individual.

10. Relación interdisciplinar entre áreas: Lengua Castellana y Literatura y Literatura Universal.

Situación de aprendizaje nº 4: *La creación de la comedia*. (Sesiones 4, 17-29)

1. Ponderación:

- a) Exposición de una obra de humor: 5%
- b) Debate acerca de la violencia en el humor: 5%
- c) Trabajo de Freud y “Amanece, que no es poco”: 20%
- d) Realización y exposición de un meme: 5%
- e) Exposición del trabajo de “Amanece, que no es poco”: 5%
- f) Participación en la obra “Las nubes” de Aristófanes: hasta +2 puntos extras en

la nota final.

2. Competencias específicas: 2, 3, 4, 6, 7 y 9

3. Criterios de evaluación: 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 3.3; 4.1; 6.2; 7.1; 9.1

4. Descriptores del perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5, STEM2, STEM3, CD2, CD3, CPSAA3.1, CPSAA3.2, CPSAA4, CPSAA5, CC1, CC3, CE3, CCEC1, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2

5. Saberes básicos:

- El problema ético: cómo hemos de actuar. Ser y deber ser. La deliberación moral. Las condiciones del juicio y el diálogo ético.

- Las principales respuestas al problema ético: éticas consecuencialistas, éticas del deber y éticas de la virtud. La moral amoral de Nietzsche. Éticas del cuidado. Ética medioambiental. Éticas aplicadas.

- Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo: la desigualdad y la pobreza; la igualdad efectiva de derechos entre hombres y mujeres; la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia; los derechos de la infancia; la discriminación y el respeto a las minorías; los problemas ecosociales y medioambientales; los derechos de los animales.

- El fundamento de la organización social y del poder político. Teorías del origen sobrenatural vs. teorías contractualistas. La reflexión filosófica en torno a la democracia.

- El diálogo en torno a los principios políticos fundamentales: igualdad y libertad; individuo y Estado; trabajo, propiedad y distribución de la riqueza. El debate político contemporáneo: liberalismo, utilitarismo y comunitarismo.

- Ideales, utopías y distopías. Los movimientos sociales y políticos. El feminismo y la perspectiva de género en la filosofía.

- Teorías clásicas y modernas acerca de la belleza y el arte. Teorías y problemas estéticos contemporáneos. La reflexión en torno a la imagen y la cultura audiovisual.

#### 6. Intención educativa

- ¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que se plantea para esta SA? La creación y comprensión de distintas obras cómicas.

- ¿Qué pretendemos que alcance el alumnado con SA? Destreza e ingenio a la hora de debatir, crear, exponer, representar, escribir y analizar comedia.

- ¿Cuál es el producto o productos finales del alumnado? Obras de ficción cómicas y análisis de las mismas con seriedad y calidad.

7. Relación con ODS 2030: Fin de la pobreza, Educación de Calidad, Igualdad de Género, Reducción de las Desigualdades, Paz, Justicia e Instituciones Solidarias.

8. Metodología: aprendizaje basado en el pensamiento, en problemas, en proyectos, en retos, cooperativo y por descubrimiento; pensamiento de diseño y visual; clase invertida; técnicas y dinámicas de grupo; explicación gran grupo.

9. Agrupamientos: grupo-clase, grupos fijos, equipos flexibles, trabajo individual y grupos interactivos.

10. Relación interdisciplinar entre áreas: Lengua Castellana y Literatura, Cultura Audiovisual, Proyectos Artísticos, Artes Escénicas, Coro y Técnica Vocal, Literatura Universal, El Legado Clásico y Tecnologías Digitales Aplicadas.

## **4. Autoevaluación y conclusiones**

El modo de evaluar este proyecto de innovación y sus resultados radicará en tres puntos: el primero de ellos consistirá en comparar la encuesta y el debate de la primera clase con los de la última, lo cual mostrará si la concepción de los estudiantes sobre el humor ha cambiado; es decir, si se han concienciado de que cierto tipo de humor puede resultar hiriente, si han fortalecido su sensibilidad a la hora de afrontar cierto tipo de humor lesivo, o si su gusto por lo cómico permanece igual, se ha refinado o se ha corrompido. El segundo punto remite a los trabajos, exposiciones y al examen que han realizado, cuyos resultados revelarán el interés que ha despertado cada tema y formato

en los estudiantes, así como el éxito y la motivación que puede suponer el tratar la filosofía apoyándonos en el humor. El tercer punto consistirá en valorar la participación en los debates, si han ido ganando o perdiendo interés, cuáles han resultado más interesantes, si los alumnos se han respetado y escuchado, qué tipo de comentarios se han vertido y si ha mejorado su manera de expresarse. A partir de esta evaluación del proyecto, podré ir modificándolo en cursos posteriores.

Si por medio del humor lograrse que, además de comprender la complejidad que entraña el humor mismo, los estudiantes se interesen por las obras de algunos de los autores que hemos estudiado, ello supondrá un efecto de mejora en la iniciación estudiantil hacia la filosofía. Asimismo, si les hubiese proporcionado herramientas para que consigan distinguir el humor *sano* del *nocivo* y para hacerles menos susceptibles (que no más tolerantes) a la hora de afrontar ciertas bromas, habría logrado una mejora en su sensibilidad. Los puntos fuertes y los débiles de esta innovación se sitúan en una misma línea: en la capacidad del humor para despertar tanto la simpatía como la aversión hacia determinados contenidos. Valoraré mi proyecto de manera positiva si consiguiese lo primero, y tendría que irlo corrigiendo cuando la práctica me mostrase que a los alumnos y alumnas no les hacen gracia ciertos contenidos, que les hace incomodarse o que no despierta su interés hacia la materia.

## **5. Recuperación**

a) Debate acerca del humor: 5% >>>Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

b) Trabajo en grupo acerca de la “La risa” de Bergson: 20% >>>El mismo trabajo realizado individualmente.

c) Debate acerca del trabajo de “La risa”: 5% >>>Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

d) Debate acerca de la caridad: 5% >>>Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

e) Debate acerca de la pobreza, el trabajo y la felicidad: 5% >>>Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

f) Examen acerca de “El humorismo” de Pirandello: 20% >>>Trabajo de 600 a 900 palabra contestando la pregunta del examen.

g) Exposición de una obra de humor: 5% >>>Entrega por escrito de la obra de humor.

h) Debate acerca de la violencia en el humor: 5% >>>Trabajo de 100 a 200 palabras sobre la materia a partir de la que se desarrolló el debate.

i) Trabajo de Freud y “Amanece, que no es poco”: 20% + j) Exposición del trabajo de “Amanece, que no es poco”: 5% >>>Entrega del trabajo.

k) Realización y exposición de un meme: 5% >>>Entrega del meme.

#### **4.4. Medidas de atención a las diferencias individuales**

Las anteriores Unidades de Programación se han diseñado teniendo en cuenta los *Principios de atención a la diversidad* contenidos en el Artículo 21 del Capítulo IV (*Atención a las diferencias individuales*) del *Decreto 60/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias*:

1. La Consejería dispondrá los medios y medidas necesarias para que los alumnos y las alumnas que requieran una atención diferente a la ordinaria puedan alcanzar los objetivos establecidos para la etapa y adquirir las competencias correspondientes. La atención del alumnado que requiera una atención diferente a la ordinaria se regirá por los principios de normalización e inclusión.

2. Asimismo, se fomentará la equidad e inclusión educativa, la igualdad de oportunidades y la no discriminación del alumnado con discapacidad. Para ello se establecerán las medidas de flexibilización y alternativas metodológicas de accesibilidad y diseño universal que sean necesarias para conseguir que este alumnado pueda acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades.

3. A los efectos de lo dispuesto en el presente decreto se entiende por atención a la diversidad el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado.

4. La intervención educativa y la atención a la diversidad que desarrollen los centros docentes se ajustarán a los siguientes principios:

a) **Diversidad:** reconociendo la igual dignidad de todas y todos, independientemente de las diferencias percibidas, garantizando el desarrollo de todos los alumnos y las alumnas a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades individuales.

b) **Inclusión:** proceso sistémico de mejora e innovación educativa que promueve el acceso, la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, con particular atención al alumnado más vulnerable a la exclusión educativa o al fracaso escolar.

c) **Normalización:** en el acceso, participación y aprendizaje evitando la exclusión de las actividades ordinarias de enseñanza aprendizaje. La aceptación de las diferencias individuales y su heterogeneidad contribuye a la normalización.

d) **Aprendizaje diferenciado:** promoviendo el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje, de enseñanza y, de evaluación que posibilite el desarrollo de altas expectativas para todos y todas.

e) **Contextualización:** creación de entornos accesibles para el aprendizaje de todas las personas en entornos educativos que les permitan desarrollar todo su potencial, no sólo en propio beneficio sino para el enriquecimiento del entorno social y cultural.

f) Perspectiva múltiple: el diseño por parte de los centros docentes se hará adoptando distintos puntos de vista para superar estereotipos, prejuicios sociales y discriminaciones de cualquier clase y para procurar la inclusión del alumnado.

g) Expectativas positivas: favoreciendo la autonomía personal, la autoestima y la generación de expectativas positivas en el alumnado y en su entorno socio-familiar.

h) Sostenibilidad: comprometiéndose con el bienestar de las generaciones futuras, evitando llevar a cabo cambios no consensuados a corto plazo y con la puesta en marcha de planes y programas que puedan mantener sus compromisos a largo plazo.

i) Igualdad de mujeres y hombres: fomentando la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizando las desigualdades existentes e impulsando una igualdad real.

Partiendo de estos principios, y en colaboración con el Departamento de Orientación, como reza el punto 3 del Artículo 22 del mentado Decreto, a lo largo del curso se “podrán realizar ajustes razonables o adaptaciones curriculares y organizativas con el fin de que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales. Asimismo, se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.”

Los susodichos “ajustes razonables o adaptaciones curriculares y organizativas” que se realicen para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, para el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y para el alumnado con altas capacidades intelectuales, se efectuará de acuerdo a los artículos 23, 24 y 25 del mencionado Decreto:

-Artículo 23. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

1. Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta de la comunicación y del lenguaje, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.

2. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por profesionales especialistas, en los términos que determine la Consejería. En este proceso se oír e informará preceptivamente al padre, a la madre, al tutor o a la tutora legal del alumno o de la alumna y al propio alumno o a la propia alumna de acuerdo con lo establecido en el artículo 28.

La Consejería regulará los procedimientos que permitan resolver las discrepancias que puedan surgir, siempre teniendo en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo.



3. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

La Consejería establecerá las condiciones de accesibilidad y diseño universal de aprendizaje y los recursos de apoyo, humanos y materiales, que favorezcan el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales. Se adaptarán los instrumentos, y en su caso, los tiempos y apoyos que aseguren una correcta evaluación de este alumnado.

4. Al finalizar cada curso se evaluará el grado de consecución de los objetivos establecidos de manera individual para cada alumno o alumna. Dicha evaluación permitirá proporcionar la orientación adecuada y modificar la atención educativa prevista, así como el régimen de escolarización, que tenderá a lograr la continuidad, la progresión o la permanencia del alumnado en el más inclusivo.

5. Sin perjuicio de la aplicación de otras medidas, el alumnado con necesidades educativas especiales podrá obtener la exención parcial o total de alguna materia cuando circunstancias excepcionales y debidamente acreditadas así lo aconsejen, conforme al procedimiento que se establezca.

#### -Artículo 24. Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.

1. La identificación del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, la valoración de dichas dificultades y la correspondiente intervención, se realizará de la forma más temprana posible y en los términos que determine la Consejería.

2. La escolarización de este alumnado se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

3. Con el fin de dar respuesta a las dificultades específicas de aprendizaje, se establecerán medidas de apoyo educativo, entre ellas, medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la Lengua Extranjera. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

#### -Artículo 25. Alumnado con altas capacidades intelectuales.

1. Las condiciones personales de alta capacidad intelectual, así como las necesidades educativas que de ellas se deriven, serán identificadas previamente mediante evaluación psicopedagógica, realizada por profesionales de los servicios especializados de orientación educativa y con la debida cualificación, procurando detectarlas lo más tempranamente posible.

2. La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales se desarrollará de acuerdo con los planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular y/o ampliación curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades, según lo que establezca la Consejería.

3. La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales se podrá flexibilizar de acuerdo con el procedimiento que establezca la Consejería, en los términos que determina la normativa

vigente, de forma que pueda anticiparse un curso el inicio de la escolarización en la etapa o reducirse un curso la duración de la misma, cuando se prevea que estas son las medidas más adecuadas para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización.

La evaluación del alumnado con necesidades especiales se efectuará conforme a los puntos 2 y 4 del Artículo 30 (“Evaluación”) del mencionado Decreto:

2. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o de una alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades, con especial seguimiento a la situación de alumnado con necesidades educativas especiales y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de las competencias para continuar el proceso educativo, con los apoyos que cada uno precise.

4. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones, se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

## 4.5. Concreción de planes, programas y proyectos en el área

En este apartado se detalla la contribución que desde la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato se lleva a cabo en los planes, programas y proyectos del centro.

### A) Programa de lectura, escritura e investigación

El Decreto del Principado de Asturias De 60/2022, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato indica que, en las distintas materias, los centros docentes desarrollarán actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público. De acuerdo con lo establecido en dicho decreto, para la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato, además de una variedad de actividades en que se ejercita la expresión tanto oral como escrita, se leerán, bien en clase o bien como actividad para casa, los fragmentos de obras filosóficas y literarias que componen el Anexo de la presente Programación. El modo de trabajar cada uno de los textos se detalla en el apartado 3 (“Evaluación y conexión con los elementos curriculares”) de cada Unidad de Programación del punto 4.3 (“Organización y secuenciación del currículo en Unidades de Programación”). A todo ello se suma la obra de Cicerón *Lelio o de la amistad* (Cicerón, 2007), el *Discurso del método* de Descartes (Descartes, 2007) y la comedia de Aristófanes *Las nubes* (Aristófanes, 2015), que será ensayada durante las clases y representada al final del tercer trimestre. De ambas obras, gracias al Proyecto de biblioteca escolar, se intentará que haya ejemplares en la biblioteca del centro para cubrir las demandas del alumnado, así como de otras obras de las que se trabajarán fragmentos y que podrían interesar a los alumnos íntegramente.

### B) Proyecto de biblioteca escolar

Uno de los objetivos de la asignatura es fomentar el hábito y el placer de la lectura, por lo que es imprescindible contar con una buena biblioteca en el centro. Para ello es preciso que la biblioteca, además de ser un espacio silencioso, iluminado, cómodo y amplio, posea una colección que interese a los alumnos y les ayude en las distintas asignaturas, una serie de ordenadores que faciliten el acceso del alumnado a la información, además de un equipo de profesores que les asesoren. La biblioteca del centro cumple todos estos requisitos y tiene el compromiso de ir mejorando sus servicios curso a curso.

Por lo pronto, cuenta con un servicio de préstamos durante todos los recreos, en el cual participan algunos profesores del departamento de Lengua Castellana y Literatura, Inglés y Filosofía.

Desde la asignatura de Filosofía participaremos en el proyecto de colaboración del centro con la biblioteca pública “La Granja” informando e incentivando la participación de los alumnos en concursos, clubs de lectura y obras actividades. También se les animará a que presenten algunos de los textos que han de realizar para la asignatura en los diversos concursos literarios que organiza la biblioteca del centro, los cuales se detallan en el apartado 4.6 “Actividades complementarias y extraescolares”. Desde la biblioteca del centro también se realizarán actividades relacionadas con efemérides, como el día de las escritoras, de las bibliotecas, de la poesía, del teatro o del libro, de todo lo cual se hablará en clase a fin de fomentar las actividades programadas.

### **C) Proyecto radiofónico**

El centro forma parte de la red de radios escolares de Asturias *R que R*, a través de la cual se fomenta el uso de la radio como herramienta en los procesos de enseñanza a través de un enfoque metodológico más activo, se aprende en un contexto integrador en que el alumnado protagoniza el aprendizaje produciendo y recibiendo información, además de suponer una herramienta cooperativa e interactiva. Por tal, desde la asignatura de Filosofía se animará a los alumnos de 1º de Bachillerato a que graben en podcast algunos de los cuentos que hayamos leído durante las clases para que puedan ser escuchados por todo el alumnado del centro.

### **D) Olimpiadas de Filosofía**

El centro participa en las Olimpiadas de Filosofía que organiza la Sociedad Asturiana de Filosofía; por tal, desde la asignatura de Filosofía se irá informando a los alumnos acerca del tema de las Olimpiadas y los posibles enfoques del mismo durante los meses de octubre y noviembre, se intentará incluir dicho tema dentro del currículo de la asignatura durante los meses de diciembre, enero y febrero, para finalmente, animar a los alumnos a que realicen los trabajos que se piden para el concurso y, tras analizarlos y valorarlos durante el mes de marzo, presentarlos en abril, mes en que suele tener lugar el evento.

#### 4.6. Actividades complementarias y extraescolares

La siguiente tabla señala la vinculación que existe entre las tres Unidades de Programación que conforman mi Programación Didáctica y algunas de las actividades complementarias y extraescolares realizadas en el centro en el que realicé las prácticas.

Actividad	Tipo	Fecha estimada	Vinculación con Unidades de Programación
Actividades en torno al Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer	AC	Noviembre	UUPP 1 y 2
Representaciones teatrales	AC	Tercer trimestre	UP 3
Visita a la biblioteca pública La Granja	AC	Octubre	UUPP 1, 2 y 3
Festival de Teatro Clásico de Gijón (Teatro Jovellanos)	AC	Marzo	UUPP 1, 2 y 3
Animaciones a la lectura	AC	Sin concretar	UUPP 1, 2 y 3
Talleres literarios	AC	Sin concretar	UUPP 1, 2 y 3
Encuentros literarios con autores	AC	Sin concretar	UUPP 1, 2 y 3
Concurso de microrrelatos	AC	Sin concretar	UP 1
Jóvenes talentos de relato corto (Coca Cola)	AC	Sin concretar	UP 1
Rutas literarias: La Regenta	AC	Sin concretar	UP 3
Visualización día de la Mujer 8 de marzo	AC	Semana del 8 de marzo	UUPP 1 y 2
Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia	AC	11 de febrero	UP 2
Participación en el Certamen Ciceronianum	AC	Por determinar	UP 1

Visita del Museo de Bellas Artes	AC	Por determinar	UP 3
Visita a la Cocina Económica de Oviedo	AC	Primer trimestre	UP 3
Olimpiada de Filosofía	AC	Marzo o abril	UUPP 1, 2 y 3
Semana de la Ciencia y la tecnología	AC	Primer trimestre	UP 2
Actividades para celebrar el Día del libro.	AC	Abril	UUPP 1, 2 y 3

#### 4.7. Recursos y materiales didácticos

En este apartado detallaré los recursos materiales que usaré para desempeñar el ejercicio docente. El modo de utilizarlo aparece desarrollado en las Unidades de Programación

MATERIAL DE USO GENERAL Y ESPECÍFICO		
<b>Materiales didácticos</b>	Referencia	Fotocopias de los textos
	Forma de acceso	Se entregan
	Referencia	Lecturas obligatorias
	Forma de acceso	Biblioteca
	Referencia	Programación de la asignatura
	Forma de acceso	A través de la plataforma “Educastur Campus”
<b>Materiales digitales</b>	Referencia	Películas y documental
	Forma de acceso	Ordenador, proyector y altavoces de clase, entrando en “youtube”
	Referencia	Utilización del ChatGPT
	Forma de acceso	Ordenador y proyector de clase, descargando y utilizando “chatGPT”
	Referencia	Creación y presentación de memes
	Forma de acceso	Ordenador y proyector de clase, entrando en “iloveimg.com”
	Referencia	Lecturas obligatorias
	Forma de acceso	Se difunden de manera gratuita a través de la plataforma “Educastur Campus”
	Referencia	Audición de podcast

	Forma de acceso	Ordenador y altavoces de clase, entrando en “rtve.es”
<b>Material alternativo de escritura</b>	Referencia	Pluma artesanal, pluma de ave, cálamo y tintero
	Forma de acceso	Los llevará el profesor



#### 4.8. Indicadores de logro y procedimiento de evaluación

El siguiente cuadro será utilizado para realizar el seguimiento de una serie de indicadores de logro que se deben cumplir durante la práctica docente. Si no se cumplen, en la columna derecha aparecen unos cuadros que serán rellenados con las propuestas que, según qué objetivos no se alcancen, vayan sugiriendo según se desarrollen las clases.

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN ----- EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE			
INDICADORES DE LOGRO		SÍ / NO	PROPUESTAS DE MEJORA
TEMPORALIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN			
1	Se realiza la unidad de programación teniendo en cuenta la programación de aula y la temporalización propuesta.		
2	Cada clase se imparte según la temporalización propuesta.		
3	Dejo tiempo a los alumnos para plantear sus dudas.		
4	Los alumnos tienen tiempo para realizar las actividades que les mando para casa y las han entregado a tiempo.		
5	En los debates todos tienen tiempo y ocasión de intervenir.		
6	Tengo tiempo para resumir lo impartido en la clase anterior.		
7	Tengo tiempo para formular preguntas a los alumnos.		

ORGANIZACIÓN DEL AULA			
8	La distribución de la clase favorece la metodología elegida.		
9	Se han probado varios modos de distribución en las distintas metodologías.		
10	Se ha comprobado que la variación en la distribución favorece el seguimiento de la clase.		
11	Ha habido problemas de conducta de algunos alumnos.		
12	Ha costado mantener el silencio cuando ha sido preciso.		
RECURSOS EN EL AULA			
13	Se utilizan recursos didácticos variados.		
14	El centro ha sufragado el coste de las fotocopias		
15	Los materiales digitales que se les han enviado a los alumnos les han llegado sin problemas.		
16	El centro ha incorporado al catálogo de la biblioteca las obras de lectura obligatoria para que todos puedan acceder a ellas, y también algunas obras de las que sólo hemos tratado fragmentos en clase.		
17	El ordenador y el proyector de clase han funcionado siempre.		
METODOLOGÍA EN EL AULA			
18	Se utilizan metodologías activas, actividades significativas y tareas variadas.		

<b>19</b>	Las clases teóricas, las lecturas y el resto de actividades han despertado el interés por la materia tratada.		
<b>20</b>	Los debates han generado interés y se ha participado en ellos con educación, escuchando la opinión de los compañeros y respetando los turnos de palabra.		
<b>21</b>	Se ha representado la función teatral programada y ha participado en ella la mayoría del alumnado.		
<b>22</b>	Los alumnos han adquirido destreza a la hora de exponer en público.		
<b>23</b>	Los alumnos han adquirido destreza leyendo en alto.		
<b>24</b>	Los alumnos han adquirido destreza redactando.		
<b>25</b>	Los alumnos han adquirido destreza a la hora de razonar, rebatir y exponer sus argumentos en los debates.		
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>			
<b>26</b>	Se realizan actividades multinivel para dar respuesta a los distintos ritmos, capacidades y estilos de aprendizaje		

27	Ningún alumno ha sido excluido para la realización de alguna actividad.		
28	Se ha fomentado la equidad, la inclusión, la igualdad de oportunidades y la no discriminación.		
29	Se realizan actividades que despierten las distintas motivaciones e intereses del alumnado.		
30	Se fomenta la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, se analizan las desigualdades existentes y se impulsa una igualdad real.		
31	Se respetan las distintas situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado.		
32	Se han normalizado las diferencias individuales y la heterogeneidad del alumnado.		
33	Se adoptan distintos puntos de vista para superar estereotipos, prejuicios sociales y discriminaciones de cualquier clase.		
34	Se favorece la autonomía personal, la autoestima y la generación de expectativas positivas en el alumnado y en su entorno socio-familiar.		

Evaluación de la programación y de la práctica docente basado en:			
<input type="checkbox"/> Resultados académicos	<input type="checkbox"/> Cuestionarios o encuestas	<input type="checkbox"/> Rúbricas	<input type="checkbox"/> Otros:
Propuestas de mejora:			

## 5. Anexos

### Anexo 1: Aristóteles, *Acerca del alma*.

#### CAPÍTULO SEGUNDO

Que recoge y expone las doctrinas de otros filósofos en torno al conocimiento y al movimiento como rasgos característicos del alma

Puesto que estamos estudiando el alma se hace necesario que —al tiempo que recorreremos las dificultades cuya solución habrá de encontrarse a medida que avancemos— recojamos las opiniones de cuantos predecesores afirmaron algo acerca de ella: de este modo nos será posible retener lo que dijeron acertadamente así como tomar precauciones respecto de aquello que puedan haber dicho sin acierto. El comienzo de la investigación, por otra parte, consiste en proponer aquellas propiedades que de manera especialísima parecen corresponder al alma por naturaleza. Ahora bien, lo animado parece distinguirse de lo inanimado principalmente por dos rasgos, el movimiento y la sensación y ambas caracterizaciones acerca del alma son aproximadamente las que hemos recibido de nuestros predecesores: algunos afirmaron, en efecto, que el alma es primordialmente y de manera especialísima el elemento motor. Y como, por otra parte, pensaban que lo que no se mueve no puede mover a otro, supusieron que el alma se encuentra entre los seres que se mueven. De ahí que Demócrito afirme que el alma es un cierto tipo de fuego o elemento caliente; siendo infinitos en número las figuras y los átomos, concluye que los de figura esférica son fuego y alma y los compara con las motas que hay en suspensión en el aire y que se dejan ver en los rayos de luz a través de las rendijas; afirma que el conjunto originario formado por todos los átomos constituye los elementos de la Naturaleza en su totalidad (Leucipo piensa de manera semejante); de ellos, a su vez, los que tienen forma esférica son alma ya que tales figuras son especialmente capaces de pasar a través de todo y de mover el resto estando ellas mismas en movimiento: y es que parten del supuesto de que el alma es aquello que procura el movimiento a los animales. De donde resulta también que la frontera del vivir se encuentra en la respiración; en efecto, cuando el medio ambiente contrae a los cuerpos empujando

hacia el exterior aquellas figuras que —por no estar jamás en reposo— procuran a los animales el movimiento, la ayuda viene de fuera al penetrar otras semejantes en el momento de la respiración. Y es que estas últimas, contribuyendo a repeler la fuerza contractora y condensadora, impiden que se dispersen las figuras ya presentes en el interior de los animales; éstos, a su vez, viven hasta tanto son capaces de realizar tal operación.

Parece, por lo demás, que la doctrina procedente de los pitagóricos implica el mismo razonamiento: efectivamente, algunos de ellos han afirmado que el alma se identifica con las motas en suspensión en el aire, si bien otros han afirmado que es aquello que mueve a éstas. De éstas lo afirmaron porque se presentan continuamente en movimiento, aunque la ausencia de aire sea total. A la misma postura vienen a parar también cuantos afirman que el alma es lo que se mueve a sí mismo: es que todos ellos, a lo que parece, parten del supuesto de que el movimiento es lo más peculiar del alma y que si bien todas las demás cosas se mueven en virtud del alma, ella se mueve por sí misma; conclusión ésta a la que llegan al no haber observado nada que mueva sin que esté a su vez en movimiento. También Anaxágoras, de manera similar, afirma que el alma es la que mueve —e igualmente quienquiera que haya afirmado que el intelecto puso en movimiento al universo— por más que su afirmación no es exactamente igual que la de Demócrito. Pues éste identificaba sin más alma e intelecto: la verdad es la apariencia; de ahí que, a su juicio, Homero se expresó con justeza al decir que Héctor yacía con la mente sin sentido. No recurre al intelecto como potencia relativa a la verdad, sino que, por el contrario, sinonimiza alma e intelecto. Anaxágoras, por su parte, se expresa con menos claridad: a menudo dice que el intelecto es la causa de la armonía y el orden, mientras que en otras ocasiones dice de él que es el alma, por ejemplo, cuando afirma que se halla presente en todos los animales, grandes y pequeños, nobles y vulgares. No parece, sin embargo, que el intelecto entendido como prudencia se dé por igual en todos los animales, ni siquiera en todos los hombres.

Todos aquellos que se fijaron en el hecho de que el ser animado se mueve supusieron que el alma es el motor por excelencia. Los que se han fijado, sin embargo, en que conoce y percibe los entes identifican el alma con los principios: si ponen muchos, con todos ellos, y si ponen uno sólo, con éste. Así, Empédocles establece que el alma se compone de todos los elementos y que, además, cada uno de ellos es alma cuando dice:

Vemos la tierra con la tierra, el agua con el agua, el divino éter con el éter, con el fuego el fuego destructor, el amor con el amor y el odio, en fin, con el dañino odio. También y de la misma manera construye Platón el alma a partir de los elementos en el *Timeo*: y es que, a su juicio, lo semejante se conoce con lo semejante y, por otra parte, las cosas se componen de los principios. De manera similar se especifica, a su vez, en el tratado denominado *Acerca de la Filosofía*, que el animal en sí deriva de la idea de Uno en sí y de la longitud, latitud y profundidad primeras, siendo el proceso análogo para todo lo demás. También, y según otra versión, el intelecto es lo Uno mientras que la ciencia es la Diada: ésta va, en efecto, de un punto de partida único a una única conclusión; el número de la superficie es, a su vez, la opinión y el del sólido es la sensación: se afirma, pues, que los números constituyen las ideas en sí y los principios y, además, que proceden de los elementos y que ciertas cosas se disciernen con el intelecto, otras con la ciencia, otras con la opinión y otras con la sensación. Estos números, por lo demás, son las ideas de las cosas. Y puesto que el alma les parecía ser a la vez principio de movimiento y principio de conocimiento, algunos llevaron a cabo una síntesis de ambos aspectos, afirmando que el alma es número que se mueve a sí mismo. Discrepan, sin embargo, sobre cuáles y cuántos son los principios, especialmente aquellos autores que ponen principios corpóreos y aquellos otros que los ponen incorpóreos; de unos y otros discrepan, a su vez, los que proponen una mezcla estableciendo que los principios proceden de ambos tipos de realidad. Discrepan además en cuanto al número de los mismos: los hay, en efecto, que ponen uno sólo mientras otros ponen varios. De acuerdo con todas estas teorías dan cuenta del alma. Y no sin razón han supuesto que aquello que mueve a la Naturaleza ha de contar entre los primeros principios. De ahí que algunos hayan opinado que era fuego: éste es, en efecto, el más ligero y más incorpóreo de los elementos, amén de que se mueve y mueve primordialmente todas las demás cosas.

Demócrito, por su parte, se ha pronunciado con mayor agudeza al explicar el porqué de cada una de estas propiedades: alma e intelecto son la misma cosa, algo que forma parte de los cuerpos primarios e indivisibles y que mueve merced a la pequeñez de sus partículas y su figura; explica cómo de todas las figuras la mejor para el movimiento es la esférica y que así son el intelecto y el fuego. Anaxágoras, a su vez, parece afirmar que alma e intelecto son distintos —como ya dijimos más arriba— si bien recurre a am-

bos como si se tratara de una única naturaleza por más que proponga especialmente al intelecto como principio de todas las cosas: afirma al respecto que solamente él —entre los entes— es simple, sin mezcla y puro. Pero, al decir que el intelecto pone todo en movimiento, atribuye al mismo principio tanto el conocer como el mover. Parece que también Tales —a juzgar por lo que de él se recuerda— supuso que el alma es un principio motor si es que afirmó que el imán posee alma puesto que mueve al hierro. Por su parte, Diógenes —así como algunos otros— dijo que el alma es aire, por considerar que éste es no sólo lo más ligero, sino también principio, razón por la cual el alma conoce y mueve: conoce en cuanto que es lo primero y de él se derivan las demás cosas; es principio de movimiento en cuanto que es lo más ligero. Heráclito afirma también que el principio es alma en la medida en que es la exhalación a partir de la cual se constituye todo lo demás; es además lo más incorpóreo y se encuentra en perpetuo fluir; lo que está en movimiento, en fin, es conocido por lo que está en movimiento. Tanto él como la mayoría han opinado que los entes se hallan en movimiento. Cercano a los anteriores es también, a lo que parece, el punto de vista de Alcmeón acerca del alma: efectivamente, dice de ella que es inmortal en virtud de su semejanza con los seres inmortales, semejanza que le adviene por estar siempre en movimiento puesto que todos los seres divinos —la luna, el sol, los astros y el firmamento entero— se encuentran también siempre en movimiento continuo. Entre los de mentalidad más tosca, en fin, algunos como Hipón llegaron a afirmar que el alma es agua; su convicción deriva, al parecer, del hecho de que el semen de todos los animales es húmedo; este autor refuta, en efecto, a los que dicen que el alma es sangre, replicando que el semen no es sangre y sí es, sin embargo, el alma primera. Otros, como Critias, han afirmado, por el contrario, que el alma es sangre, partiendo de que lo más propio del alma es el sentir y esto le corresponde al alma en virtud de la naturaleza de la sangre. Todos los elementos han encontrado, por tanto, algún partidario, si exceptuamos la tierra; nadie se ha pronunciado por ésta a no ser quien haya afirmado que el alma proviene de todos los elementos o se identifica con todos ellos.

En resumidas cuentas, todos definen al alma por tres características: movimiento, sensación e incorporeidad. Cada una de estas características se remonta, a su vez, hasta los principios. De ahí que los que definen al alma por el conocimiento hagan de ella un



elemento o algo derivado de los elementos coincidiendo entre sí en sus afirmaciones a excepción de uno de ellos: afirman, en efecto, que lo semejante es conocido por lo semejante y, puesto que el alma conoce todas las cosas, la hacen compuesta de todos los principios. Por tanto, todos aquellos que afirman que hay una única causa y un único elemento, establecen también que el alma es ese único elemento, por ejemplo, el fuego o el aire; por el contrario, aquellos que afirman que los elementos son múltiples, hacen del alma también algo múltiple. Anaxágoras es el único en afirmar que el intelecto es impasible y que nada tiene en común con ninguna otra cosa: cómo y por qué causa conoce siendo de naturaleza tal, ni lo ha dicho ni se deduce con claridad de sus afirmaciones. Por otra parte, aquellos que ponen las contrariedades entre los principios construyen el alma a partir de los contrarios, mientras que los que establecen como principio alguno de los contrarios —por ejemplo, lo caliente o lo frío o cualquier otro por el estilo— establecen también paralelamente que el alma es sólo uno de los contrarios. De ahí que busquen apoyo en los nombres: los que afirman que el alma es lo caliente pretenden que *zên* (vivir) deriva de *zeîn* (hervir); los que afirman que el alma es lo frío pretenden que *psyché* (alma) deriva su denominación de *psychrón* (frío) en razón del enfriamiento (*katápsyxis*) resultante de la respiración.

Estas son las doctrinas transmitidas en torno al alma, así como las causas que han motivado el que estos autores se expresen al respecto de tal manera. (Aristóteles, 2020, 403b-406a)

## **Anexo 2: Platón, *Fedón***

¿Consideramos que la muerte es algo?

-Y mucho -dijo Simmias contestando.

-¿Acaso es otra cosa que la separación del alma del cuerpo ? ¿Y el estar muerto es esto: que el cuerpo esté solo en sí mismo, separado del alma, y el alma se quede sola en sí misma separada de cuerpo? ¿Acaso la muerte no es otra cosa sino esto?

-No, sino eso -dijo.

-Examina ahora, amigo, si compartes mi opinión en lo siguiente. Pues con eso creo que sabremos más de la cuestión que estudiamos. ¿Te parece a ti que es propio de

un filósofo andar dedicado a los que llaman placeres, tales como los propios de comidas y de bebidas?

-En absoluto, Sócrates -dijo Simmias.

-¿Qué de los placeres del sexo?

-En ningún modo.

-¿Y qué hay respecto de los demás cuidados del cuerpo? ¿Te parece que tal persona los considera importantes? Por ejemplo, la adquisición de mantos y calzados elegantes, y los demás embellecimientos del cuerpo, ¿te parece que los tiene en estima, o que los desprecia, en la medida en que no tiene una gran necesidad de ocuparse de ellos?

-A mí me parece que los desprecia -dijo-, por lo menos el que es de verdad filósofo.

-Por lo tanto, ¿no te parece que, por entero -dijo-, la ocupación de tal individuo no se centra en el cuerpo, sino que, en cuanto puede, está apartado de éste, y, en cambio, está vuelto hacia el alma?

-A mí sí.

-¿Es que no está claro, desde un principio, que el filósofo libera su alma al máximo de la vinculación con el cuerpo, muy a diferencia de los demás hombres? -Está claro.

-Y, por cierto, que les parece, Simmias, a los demás hombres que quien no halla placer en tales cosas ni participa de ellas no tiene un vivir digno, sino que se empeña en algo próximo al estar muerto el que nada se cuida de los placeres que están unidos al cuerpo.

-Muy verdad es lo que dices, desde luego.

-¿Y qué hay respecto de la adquisición misma de la sabiduría? ¿Es el cuerpo un impedimento o no, si uno lo toma en la investigación como compañero? Quiero decir, por ejemplo, lo siguiente: ¿acaso garantizan alguna verdad la vista y el oído a los humanos, o sucede lo que incluso los poetas nos repiten de continuo, que no oímos nada preciso ni lo vemos? Aunque, si estos sentidos del cuerpo no son exactos ni claros, mal lo serán los otros. Pues todos son inferiores a éstos. ¿O no te lo parecen a ti?

-Desde luego -dijo.

-¿Cuándo, entonces -dijo él-, el alma aprehende la verdad? Porque cuando intenta examinar algo en compañía del cuerpo, está claro que entonces es engañada por él.

-Dices verdad.

-¿No es, pues, al reflexionar, más que en ningún otro momento, cuando se le hace evidente algo de lo real?

-Sí.

-Y reflexiona, sin duda, de manera óptima, cuando no la perturba ninguna de esas cosas, ni el oído ni la vista, ni dolor ni placer alguno, sino que ella se encuentra al máximo en sí misma, mandando de paseo al cuerpo, y, sin comunicarse ni adherirse a él, tiende hacia lo existente.

-Así es.

-Por lo tanto, ¿también ahí el alma del filósofo desprecia al máximo el cuerpo y escapa de éste, y busca estar a solas en sí ella misma?

-Es evidente.

-¿Qué hay ahora respecto de lo siguiente, Simmias? ¿Afirmamos que existe algo justo en sí o nada? -Lo afirmamos, desde luego, ¡por Zeus!

-¿Y, a su vez, algo bello y bueno?

-¿Cómo no?.

-¿Es que ya has visto alguna de tales cosas con tus ojos nunca?

-De ninguna manera -dijo él.

-¿Pero acaso los has percibido con algún otro de los sentidos del cuerpo? Me refiero a todo eso, como el tamaño, la salud, la fuerza, y, en una palabra, a la realidad de todas las cosas, de lo que cada una es. ¿Acaso se contempla por medio del cuerpo lo más verdadero de éstas, o sucede del modo siguiente: que el que de nosotros se prepara a pensar mejor y más exactamente cada cosa en sí de las que examina, éste llegaría lo más cerca posible del conocer cada una?

-Así es, en efecto.

-Entonces, ¿lo hará del modo más puro quien en rigor máximo vaya con su pensamiento solo hacia cada cosa, sin servirse de ninguna visión al reflexionar, ni arrastrando ninguna otra percepción de los sentidos en su razonamiento, sino que, usando sólo de la inteligencia pura por sí misma, intente atrapar cada objeto real puro, prescin-

diendo todo lo posible de los ojos, los oídos y, en una palabra, del cuerpo entero, porque le confunde y no le deja al alma adquirir la verdad y el saber cuando se le asocia? ¿No es ése, Simmias, más que ningún otro, el que alcanzará lo real?

-¡Cuán extraordinariamente cierto -dijo Simmias- es lo que dices, Sócrates! -Por consiguiente es forzoso -dijo- que de todo eso se les produzca a los auténticamente filósofos una opinión tal, que se digan entre sí unas palabras de este estilo, poco más o menos: «Puede ser que alguna senda nos conduzca hasta el fin, junto con el razonamiento, en nuestra investigación, en cuanto a que, en tanto tengamos el cuerpo y nuestra alma esté contaminada por la ruindad de éste, jamás conseguiremos suficientemente aquello que deseamos. Afirmamos desear lo que es verdad. Pues el cuerpo nos procura mil preocupaciones por la alimentación necesaria; y, además, si nos afligen algunas enfermedades, nos impide la caza de la verdad. Nos colma de amores y deseos, de miedos y de fantasmas de todo tipo, y de una enorme trivialidad, de modo que ¡cuán verdadero es el dicho de que en realidad con él no nos es posible meditar nunca nada! Porque, en efecto, guerras, revueltas y batallas ningún otro las origina sino el cuerpo y los deseos de éste. Pues a causa de la adquisición de riquezas se originan todas las guerras, y nos vemos forzados a adquirirlas por el cuerpo, siendo esclavos de sus cuidados. Por eso no tenemos tiempo libre para la filosofía, con todas esas cosas tuyas. Pero el colmo de todo es que, si nos queda algún tiempo libre de sus cuidados y nos dedicamos a observar algo, inmiscuyéndose de nuevo en nuestras investigaciones nos causa alboroto y confusión, y nos perturba de tal modo que por él no somos capaces de contemplar la verdad.

» Conque, en realidad, tenemos demostrado que, si alguna vez vamos a saber algo limpiamente, hay que separarse de él y hay que observar los objetos reales en sí con el alma por sí misma. Y entonces, según parece, obtendremos lo que deseamos y de lo que decimos que somos amantes, la sabiduría, una vez que hayamos muerto, según indica nuestro razonamiento, pero no mientras vivimos. Pues si no es posible por medio del cuerpo conocer nada limpiamente, una de dos: o no es posible adquirir nunca el saber, o sólo muertos. Porque entonces el alma estará consigo misma separada del cuerpo, pero antes no. Y mientras vivimos, como ahora, según parece, estaremos más cerca del saber en la medida en que no tratemos ni nos asociemos con el cuerpo, a no ser en la estricta necesidad, y no nos contaminemos de la naturaleza suya, sino que nos purifiquemos de

él, hasta que la divinidad misma nos libere. Y así, cuando nos desprendamos de la insensatez del cuerpo, según lo probable estaremos en compañía de lo semejante y conoceremos por nosotros mismos todo lo puro, que eso es seguramente lo verdadero. Pues al que no esté puro me temo que no le es lícito captar lo puro.

» Creo que algo semejante, Simmias, es necesario que se digan unos a otros y que mantengan tal creencia los que rectamente aman el saber. ¿No te lo parece así?

-Del todo, Sócrates.

-Por lo tanto -dijo Sócrates-, si eso es verdad, compañero, hay una gran esperanza, para quien llega adonde yo me encamino, de que allí de manera suficiente, más que en ningún otro lugar adquirirá eso que nos ha procurado la mayor preocupación en la vida pasada. Así que el viaje que ahora me han ordenado hacer se presenta con una buena esperanza, como para cualquier otro hombre que considere que tiene preparada su inteligencia, como purificada.

-Muy bien -dijo Simmias.

-¿Pero es que no viene a ser una purificación eso, lo que desde antiguo se dice en la sentencia «el separar al máximo el alma del cuerpo» y el acostumbrarse ella a recogerse y concentrarse en sí misma fuera del cuerpo, y a habitar en lo posible, tanto en el tiempo presente como en el futuro, sola en sí misma, liberada del cuerpo como de unas cadenas?

-Desde luego.

-¿Por tanto, eso es lo que se llama muerte, la separación y liberación del alma del cuerpo?

-Completamente -dijo él.

-Y en liberarla, como decimos, se esfuerzan continuamente y ante todo los filósofos de verdad, y ese empeño es característico de los filósofos, la liberación y la separación del alma del cuerpo. ¿O no?

-Parece que sí.

-Por lo tanto, lo que decíamos en un comienzo: sería ridículo un hombre que se dispusiera a sí mismo durante su vida a estar lo más cerca posible del estar muerto y a vivir de tal suerte, y que luego, al llegarle la muerte, se irritara de ello.

-Ridículo. ¿Cómo no?

-En realidad, por tanto -dijo-, los que de verdad filosofan, Simmias, se ejercitan en morir, y el estar muertos es para estos individuos mínimamente temible. Obsérvalo a partir de lo siguiente. Si están, pues, enemistados por completo con el cuerpo, y desean tener a su alma sola en sí misma, cuando eso se les presenta, ¿no sería una enorme incoherencia que no marcharan gozosos hacia allí adonde tienen esperanza de alcanzar lo que durante su vida desearon amantemente -pues amaban el saber- y de verse apartados de aquello con lo que convivían y estaban enemistados? Ciertamente que, al morir sus seres amados, o sus esposas, o sus hijos, muchos por propia decisión quisieron marchar al Hades, guiados por la esperanza de ver y convivir allí con los que añoraban. ¿Y, en cambio, cualquiera que ame de verdad la sabiduría y que haya albergado esa esperanza de que no va a conseguirla de una manera válida en ninguna otra parte de no ser en el Hades, va. a irritarse de morir y no se irá allí gozoso? Preciso es creerlo, al menos si de verdad, amigo mío, es filósofo. Pues él tendrá en firme esa opinión: que en ningún otro lugar conseguirá de modo puro la sabiduría sino Allí. Si eso es así, lo que justamente decía hace un momento, ¿no sería una enorme incoherencia que tal individuo temiera la muerte?

-En efecto, enorme, ¡por Zeus! -dijo él.

-Por lo tanto, eso será un testimonio suficiente para ti -dijo-, de que un hombre a quien veas irritarse por ir a morir, ése no es un filósofo, sino algún amigo del cuerpo. Y ese mismo será seguramente amigo también de las riquezas y de los honores, sea de una de esas cosas o de ambas.

-Desde luego -dijo-, es así como tú dices.

-¿Acaso, Simmias -dijo-, no se aplica muy especialmente la llamada valentía a los que presentan esa disposición de ánimo?

-Por completo, en efecto -dijo.

-Por consiguiente, también la templanza, e incluso eso que la gente llama templanza, el no dejarse excitar por los deseos, sino dominarlos moderada y ordenadamente, ¿acaso no les conviene a estos solos, a quienes en grado extremo se despreocupan del cuerpo y viven dedicados a la filosofía?

-Forzosamente -dijo.

-Porque si quieres -dijo él- considerar la valentía y templanza de los otros, te va a parecer que es absurda.

-¿Cómo dices, Sócrates?

-¿Sabes -dijo él- que todos los otros consideran la muerte uno de los grandes males?

-Y mucho -dijo.

-¿Así que por miedo de mayores males los valientes de entre éstos afrontan la muerte, cuando la afrontan?

-Así es.

-Por lo tanto, por tener miedo y por temor son valientes todos a excepción de los filósofos. Y, sin embargo, es absurdo que alguien sea valiente por temor y por cobardía.

-Desde luego que sí.

-¿Qué pasa con los moderados de éstos? ¿No les sucede lo mismo: que son moderados por una cierta intemperancia? Y aunque decimos que eso es imposible, sin embargo, les ocurre una experiencia semejante en lo que respecta a su boba moderación. Porque por temor de verse privados de otros placeres y por más que los desean, renuncian a unos dominados por otros. Aunque, sí, llaman intemperancia al ser dominado por los placeres, no obstante, les sucede que, al ser dominados por placeres, ellos dominan otros placeres. Y eso es semejante a lo que se decía hace un instante: que en cierto modo, ellos se han hecho moderados por su intemperancia.

-Pues así parece.

-Bienaventurado Simmias, quizá no sea ése el cambio correcto en cuanto a la virtud, que se truequen placeres por placeres y pesares por pesares y miedo por miedo, mayores por menores, como monedas, sino que sea sólo una la moneda válida, contra la cual se debe cambiar todo eso, la sabiduría. Y, quizá, comprándose y vendiéndose todas las cosas por ella y con ella, existan de verdad la valentía, la moderación, la justicia, y, en conjunto, la verdadera virtud, en compañía del saber, tanto si se añaden como si se restan placeres, temores y las demás cosas de tal clase. Y si se apartan del saber y se truecan unas por otras, temo que la virtud resultante no sea sino un juego de sombras, y servil en realidad, y que no tenga nada sano ni verdadero. Acaso lo verdadero, en reali-

dad, sea una cierta purificación de todos esos sentimientos, y también la moderación y la justicia y la valentía, y que la misma sabiduría sea un rito purificador.

Y puede ser que quienes nos instituyeron los cultos místicos no sean individuos de poco mérito, sino que de verdad de manera cifrada se indique desde antaño que quien llega impuro y no iniciado al Hades yacerá en el fango, pero que el que llega allí purificado e iniciado habitará en compañía de los dioses. Ahora bien, como dicen los de las iniciaciones, «muchos son los portadores de tirso, pero pocos los bacantes». Y éstos son, en mi opinión, no otros sino los que han filosofado rectamente. De todo eso no hay nada que yo, en lo posible, haya descuidado en mi vida, sino que por cualquier medio me esforcé en llegar a ser uno de ellos. Si me esforcé rectamente y he conseguido algo, al llegar allí lo sabremos claramente, si dios quiere, dentro de un poco según me parece. Esto es, pues, Simmias y Cebes, lo que yo digo en mi defensa, de cómo, al abandonaros a vosotros y a los amos de aquí, no lo llevo a mal ni me irrito, reflexionando en que también allí voy a encontrar no menos que aquí buenos amos y compañeros. [A la gente le produce incredulidad el tema.] Así que, si en algo soy más convincente en mi defensa ante vosotros que ante los jueces atenienses, estaría satisfecho.

Después que Sócrates hubo dicho esto, tomó la palabra Cebes y dijo:

-Sócrates, en lo demás a mí me parece que dices bien, pero lo que dices acerca del alma les produce a la gente mucha desconfianza en que, una vez que queda separada del cuerpo, ya no exista en ningún lugar, sino que en aquel mismo día en que el hombre muere se destruya y se disuelva, apenas se separe del cuerpo, y saliendo de él como aire exhalado o humo se vaya disgregando, voladora, y que ya no exista en ninguna parte. Porque, si en efecto existiera ella en sí misma, concentrada en algún lugar y apartada de esos males que hace un momento tú relatabas, habría una inmensa y bella esperanza, Sócrates, de que sea verdad lo que tú dices. Pero eso, tal vez, requiere de no pequeña persuasión y fe, lo de que el alma existe, muerto el ser humano, y que conserva alguna capacidad y entendimiento.

-Dices verdad Cebes -dijo Sócrates-. Pero ¿qué vamos a hacer? ¿O es que quieres que charlemos de esos mismos temas de si es verosímil que sea así, o de si no?

-Yo, desde luego -dijo Cebes-, escucharía muy a gusto la opinión que tienes acerca de estas cosas.



-Al menos ahora creo -dijo Sócrates- que nadie que nos oiga, ni aunque sea autor de comedias, dirá que prolongo mi cháchara y que no hago mi discurso sobre los asuntos en cuestión. Conque, si os parece bien, hay que aplicarse al examen.

Y examinémoslo desde este punto: si acaso existen en el Hades las almas de las personas que han muerto o si no. Pues hay un antiguo relato del que nos hemos acordado, que dice que llegan allí desde aquí, y que de nuevo regresan y que nacen de los difuntos. Pues, si eso es así, que de nuevo nacen de los muertos los vivos, ¿qué otra cosa pasaría, sino que persistirían allí nuestras almas? Porque no podrían nacer de nuevo en ningún sitio de no existir, y eso es un testimonio suficiente de que ellas existen, si de verdad puede hacerse evidente que de ninguna otra parte nacen los vivos sino de los muertos. Pero si no es posible, habría necesidad de otro argumento.

-Así es, en efecto -dijo Cebes.

-Ahora bien, no examines eso sólo en relación con los humanos -dijo Sócrates-, si quieres comprenderlo con más claridad, sino en relación con todos los animales y las plantas, y en general respecto a todo aquello que tiene nacimiento, veamos si todo se origina así, no de otra cosa sino que nacen de sus contrarios todas aquellas cosas que tienen algo semejante, por ejemplo la belleza es lo contrario de la fealdad y lo justo de lo injusto, y a otras cosas innumerables les sucede lo mismo. Examinemos, pues, esto: si necesariamente todos los seres que tienen un contrario no se originan nunca de ningún otro lugar sino de su mismo contrario. Por ejemplo, cuando se origina algo mayor, ¿es necesario, sin duda que nazca de algo que era antes menor y luego se hace mayor?

-Sí.

-Por tanto, si se hace menor, ¿de algo que antes era mayor se hará luego menor?

-Así es -dijo.

-¿Y así de lo más fuerte nace lo más débil y de los más lento lo más rápido?

-Desde luego.

-¿Qué más? ¿Lo que se hace peor no será a partir de algo mejor, y si se hace más justo, de lo más injusto?

-¿Pues cómo no?

-¿Tenemos bastante entonces con esto, que todo sucede así, que las cosas contrarias se originan a partir de sus contrarios?

-Desde luego.

-¿Qué más? Ocurre algo como esto en esos cambios, que entre todos esos pares de contrarios que son dos hay dos procesos genéticos, de lo uno a lo otro por un lado, y luego de nuevo de lo otro hacia lo anterior. Entre una cosa mayor y una menor hay un aumento y una disminución, y así llamamos a un proceso crecer y a otro disminuir.

-Sí -dijo.

-Por tanto, también el descomponerse y el componerse, y el enfriarse y el calentarse, y todo de ese modo, aunque no usemos nombres en cada caso, sino que de hecho es necesario que así se comporte, ¿nacen entre sí uno de otro y cada uno tiene su proceso genético recíproco?

-Efectivamente así es -dijo.

-¿Qué más? -dijo-. ¿Hay algo contrario al vivir, como es el dormir al estar despierto?

-Desde luego -contestó.

-¿Qué? -El estar muerto.

-¿Por tanto estas cosas nacen una de otra, si es que son contrarias, y los procesos de generación entre ellas son dos, por ser dos?

-¿Pues cómo no?

-Pues de una de las parejas que hace poco yo mencionaba -dijo Sócrates- te hablaré yo, de ella y de sus procesos genéticos, y tú dime de la otra. Me refiero al dormir y al estar despierto, y a que del dormir se origina el estar despierto, y del estar despierto el dormir, y los procesos generativos de uno y otro son el dormirse y el despertarse. ¿Te resulta bastante -dijo- o no?

-Desde luego que sí.

-Dime ahora tú -dijo- de igual modo respecto a la vida y la muerte. ¿No afirmas que el vivir es lo contrario al estar muerto?

-Yo sí.

-¿Y nacen el uno del otro?

-Sí.

-Así pues, ¿qué se origina de lo que vive?

-Lo muerto.

-¿Y qué -dijo- de lo que está muerto?

-Necesario es reconocer -dijo- que lo que vive.

-¿De los muertos, por tanto, Cebes, nacen las cosas vivas y los seres vivos?

-Está claro.

-Existen entonces -dijo- nuestras almas en el Hades.

-Parece ser.

-Es que de los dos procesos generativos a este respecto al menos uno resulta evidente. Pues el morir, sin duda, es evidente, ¿o no?

-En efecto, así es -respondió.

-¿Cómo, pues -dijo él-, haremos? ¿No admitiremos el proceso genético contrario, sino que de ese modo quedará coja la naturaleza? ¿O es necesario- conceder al morir algún proceso generativo opuesto?

-Totalmente necesario -contestó.

-¿Cuál es éste?

-El revivir.

-Por lo tanto -dijo él-, si existe el revivir, ¿ése sería el proceso generativo desde los muertos hacia los vivos, el revivir?

-Sí, en efecto. -Así que hemos reconocido que de ese modo los vivos han nacido de los muertos no menos que los muertos de los vivos, y siendo eso así parece haber un testimonio suficiente, sin duda, de que es necesario que las almas de los muertos existan en algún lugar, de donde luego nazcan de nuevo.

-A mí me parece -contestó-, Sócrates, que según lo que hemos acordado es necesario que sea así.

-Advierte, por cierto, Cebes -dijo-, que no lo hemos acordado injustamente, según me parece a mí. Porque si no se admitiera que unas cosas se originan de las otras siempre, como avanzando en un movimiento circular, sino que el proceso generativo fuera uno rectilíneo, sólo de lo uno a lo opuesto enfrente, y no se volviera de nuevo hacia lo otro ni se produjera la vuelta, ¿sabes que todas las cosas al concluir en una misma forma se detendrían, y experimentarían el mismo estado y dejarían de generarse?

-¿Cómo dices? -replicó.

-No es nada difícil de imaginar lo que digo -dijo él-. Así, por ejemplo, si existiera el dormirse, y no se compensara con el despertarse que se origina del estar dormido, sabes que al concluir todo vendría a demostrar que lo de Endimión fue una fruslería y en ningún lugar se le distinguiría por el hecho de que todas las cosas tendrían su mismo padecimiento: quedarse dormidas. Y si todas las cosas se mezclaran y no se separaran, pronto habría resultado lo de la sentencia de Anaxágoras: «conjuntamente todas las cosas». De modo similar, amigo Cebes, también si murieran todos los seres que participan de la vida y, después de haber muerto, permanecieran en esa forma los muertos, y no revivieran de nuevo, ¿no sería entonces una gran necesidad que todo concluyera por estar muerto y nada viviera? Pues si los seres vivos nacieran, por un lado, unos de los otros, y, por otro, los vivientes murieran, ¿qué recurso habría para impedir que todos se consumieran en la muerte?

-Ninguno en mi opinión, Sócrates -dijo Cebes-, sino que me parece que dices por completo la verdad.

-Pues nada es más cierto, Cebes -dijo-, según me parece a mí, y nosotros no reconocemos esto mismo engañándonos, sino que en realidad se da el revivir y los vivientes nacen de los muertos y las almas de los muertos perviven [y para las buenas hay algo mejor, y algo peor para las malas].

-También es así -dijo Cebes tomando la palabra-, de acuerdo con ese otro argumento, Sócrates, si es verdadero, que tú acostumbras a decirnos a menudo, de que el aprender no es realmente otra cosa sino recordar, y según éste es necesario que de algún modo nosotros hayamos aprendido en un tiempo anterior aquello de lo que ahora nos acordamos. Y eso es imposible, a menos que nuestra alma haya existido en algún lugar antes de llegar a existir en esta forma humana. De modo que también por ahí parece que el alma es algo inmortal.

-Pero, Cebes -dijo Simmias interrumpiendo-, ¿cuáles son las pruebas de eso? Recuérdamelas. Porque en este momento no me acuerdo demasiado de ellas.

-Se fundan en un argumento espléndido -dijo Cebes-, según el cual, al ser interrogados los individuos, si uno los interroga correctamente, ellos declaran todo de acuerdo a lo real. Y, ciertamente, si no se diera en ellos una ciencia existente y un entendimiento correcto, serían incapaces de hacerlo. Luego, si uno los pone frente a los dibujos geomé-

tricos o a alguna otra representación similar entonces se demuestra de manera clarísima que así es.

-Y si no te convences, Simmias, con esto -dijo Sócrates-, examínalo del modo siguiente, y al examinarlo así vas a concordar con nosotros. Desconfías, pues de que en algún modo el llamado aprendizaje es una reminiscencia.

-No es que yo -dijo Simmias- desconfíe, sino que solicito experimentar eso mismo de lo que ahora se trata: que se me haga recordar. Si bien con lo que Cebes intentó exponer casi ya lo tengo recordado y me convenzo, sin embargo, en nada menos me gustaría ahora oírte de qué modo tú planteas la cuestión.

-Yo, del modo siguiente -repuso-. Reconocemos, sin duda, que siempre que uno recuerda algo es preciso que eso lo supiera ya antes.

-Desde luego -dijo.

-¿Acaso reconocemos también esto, que cuando un conocimiento se presenta de un cierto modo es una reminiscencia? Me refiero a un caso como el siguiente. Si uno al ver algo determinado, o al oírlo o al captar alguna otra sensación, no sólo conoce aquello, sino, además, intuye otra cosa de la que no informa el mismo conocimiento, sino otro, ¿no diremos justamente que la ha recordado, a esa de la que ha tenido una intuición?

-¿Cómo dices?

-Por ejemplo, tomemos lo siguiente. Ciertamente es distinto el conocimiento de un ser humano y el de una lira.

-¿Cómo no?

-Desde luego sabes que los amantes, cuando ven una lira o un manto o cualquier otro objeto que acostumbra a utilizar su amado, tienen esa experiencia. Reconocen la lira y, al tiempo, captan en su imaginación la figura del muchacho al que pertenece la lira. Eso es una reminiscencia. De igual modo, al ver uno a Simmias a menudo se acuerda de Cebes, y podrían darse, sin duda, otros mil ejemplos.

-Mil, desde luego, ¡por Zeus! -dijo Simmias.

-Por tanto, dijo él-, ¿no es algo semejante una reminiscencia? ¿Y en especial cuando uno lo experimenta con referencia a aquellos objetos que, por el paso del tiempo o al perderlos de vista, ya los había tenido en el olvido?

-Así es, desde luego -contestó.

-¿Y qué? -dijo él-. ¿Es posible al ver pintado un caballo o dibujada una lira recordar a una persona, o al ver dibujado a Simmias acordarse de Cebes?

-Claro que sí.

-¿Por lo tanto, también viendo dibujado a Simmias acordarse del propio Simmias?

-Lo es, en efecto -respondió.

-¿Entonces no ocurre que, de acuerdo con todos esos casos, la reminiscencia se origina a partir de cosas semejantes, y en otros casos también de cosas diferentes?

-Ocurre.

-Así que, cuando uno recuerda algo a partir de objetos semejantes, ¿no es necesario que experimente, además, esto: que advierta si a tal objeto le falta algo o no en su parecido con aquello a lo que recuerda?

-Es necesario.

-Examina ya -dijo él- si esto es de este modo. Decimos que existe algo igual. No me refiero a un madero igual a otro madero ni a una piedra con otra piedra ni a ninguna cosa de esa clase, sino a algo distinto, que subsiste al margen de todos esos objetos, lo igual en sí mismo. ¿Decimos que eso es algo, o nada?

-Lo decimos, ¡por Zeus! -dijo Simmias-, y de manera rotunda.

-¿Es que, además, sabemos lo que es?

-Desde luego que sí -repuso él.

-¿De dónde, entonces, hemos obtenido ese conocimiento? ¿No, por descontado, de las cosas que ahora mismo mencionábamos, de haber visto maderos o piedras o algunos otros objetos iguales, o a partir de esas cosas lo hemos intuito, siendo diferente a ellas? ¿O no te parece que es algo diferente? Examínalo con este enfoque. ¿Acaso piedras que son iguales y leños que son los mismos no le parecen algunas veces a uno iguales, y a otro no?

-En efecto, así pasa.

-¿Qué? ¿Las cosas iguales en sí mismas es posible que se te muestren como desiguales, o la igualdad aparecerá como desigualdad?

-Nunca jamás, Sócrates.

-Por lo tanto, no es lo mismo -dijo él- esas cosas iguales y lo igual en sí.

-De ningún modo a mí me lo parece, Sócrates.

-Con todo -dijo-, ¿a partir de esas cosas, las iguales, que son diferentes de lo igual en sí, has intuido y captado, sin embargo, el conocimiento de eso?

-Acertadísimamente lo dices -dijo.

-¿En consecuencia, tanto si es semejante a esas cosas como si es desemejante?

-En efecto.

-No hay diferencia ninguna -dijo él-. Siempre que al ver un objeto, a partir de su contemplación, intuyas otro, sea semejante o desemejante, es necesario -dijo- que eso sea un proceso de reminiscencia.

-Así es, desde luego.

-¿Y qué? -dijo él-. ¿Acaso experimentamos algo parecido con respecto a los maderos y a las cosas iguales de que hablábamos ahora? ¿Es que no parece que son iguales como lo que es igual por sí, o carecen de algo para ser de igual clase que lo igual en sí, o nada?

-Carecen, y de mucho, para ello -respondió.

-Por tanto, ¿reconocemos que, cuando uno al ver algo piensa: lo que ahora yo veo pretende ser como algún otro de los objetos reales, pero carece de algo y no consigue ser tal como aquél, sino que resulta inferior, necesariamente el que piensa esto tuvo que haber logrado ver antes aquello a lo que dice que esto se asemeja, y que le resulta inferior?

-Necesariamente.

-¿Qué, pues? ¿Hemos experimentado también nosotros algo así, o no, con respecto a las cosas iguales y a lo igual en sí?

-Por completo.

-Conque es necesario que nosotros previamente hayamos visto lo igual antes de aquel momento en el que al ver por primera vez las cosas iguales pensamos que todas ellas tienden a ser como lo igual pero que lo son insuficientemente.

-Así es.

-Pero, además, reconocemos esto: que si lo hemos pensado no es posible pensarlo, sino a partir del hecho de ver o de tocar o de alguna otra percepción de los sentidos. Lo mismo digo de todos ellos.

-Porque lo mismo resulta, Sócrates, en relación con lo que quiere aclarar nuestro razonamiento.

-Por lo demás, a partir de las percepciones sensibles hay que pensar que todos los datos en nuestros sentidos apuntan a lo que es lo igual, y que son inferiores a ello. ¿O cómo lo decimos?

-De ese modo.

-Por consiguiente, antes de que empezáramos a ver, oír, y percibir todo lo demás, era necesario que hubiéramos obtenido captándolo en algún lugar el conocimiento de qué es lo igual en sí mismo, si es que a este punto íbamos a referir las igualdades aprehendidas por nuestros sentidos, y que todas ellas se esfuerzan por ser tales como aquello, pero le resultan inferiores.

-Es necesario de acuerdo con lo que está dicho, Sócrates.

-¿Acaso desde que nacimos veíamos, oíamos, y teníamos los demás sentidos? - Desde luego que sí.

-¿Era preciso, entonces, decimos, que tengamos adquirido el conocimiento de lo igual antes que éstos?

-Sí.

-Por lo tanto, antes de nacer, según parece, nos es necesario haberlo adquirido.

-Eso parece.

-Así que si, habiéndolo adquirido antes de nacer, nacimos teniéndolo, ¿sabíamos ya antes de nacer y apenas nacidos no sólo lo igual, lo mayor, y lo menor, y todo lo de esa clase? Pues el razonamiento nuestro de ahora no es en algo más sobre lo igual en sí que sobre lo bello en sí, y lo bueno en sí, y lo justo y lo santo, y, a lo que precisamente me refiero, sobre todo aquello que etiquetamos con «eso lo que es», tanto al preguntar en nuestras preguntas como al responder en nuestras respuestas. De modo que nos es necesario haber adquirido los conocimientos de todo eso antes de nacer.

-Así es.

-Y si después de haberlos adquirido en cada ocasión no los olvidáramos, naceríamos siempre sabiéndolos y siempre los sabríamos a lo largo de nuestra vida. Porque el saber consiste en esto: conservar el conocimiento que se ha adquirido y no perderlo. ¿O no es eso lo que llamamos olvido, Simmias, la pérdida de un conocimiento?



-Totalmente de acuerdo, Sócrates -dijo.

-Y si es que después de haberlos adquirido antes de nacer, pienso, al nacer los perdimos, y luego al utilizar nuestros sentidos respecto a esas mismas cosas recuperamos los conocimientos que en un tiempo anterior ya teníamos, ¿acaso lo que llamamos aprender no sería recuperar un conocimiento ya familiar? ¿Llamándolo recordar lo llamaríamos correctamente?

-Desde luego.

-Entonces ya se nos mostró posible eso, que al percibir algo, o viéndolo u oyéndolo o recibiendo alguna otra sensación, pensemos a partir de eso en algo distinto que se nos había olvidado, en algo a lo que se aproximaba eso, siendo ya semejante o desemejante a él. De manera que esto es lo que digo, que una de dos, o nacemos con ese saber y lo sabemos todos a lo largo de nuestras vidas, o qué luego, quienes decimos que aprenden no hacen nada más que acordarse, y el aprender sería reminiscencia.

-Y en efecto que es así, Sócrates.

-¿Cuál de las dos explicaciones prefieres, Simmias? ¿Que hemos nacido sabiéndolo o que luego recordamos aquello de que antes hemos adquirido un conocimiento? -No sé, Sócrates, qué elegir en este momento.

-¿Qué? ¿Puedes elegir lo siguiente y cómo te parece bien al respecto de esto? ¿Un hombre que tiene un saber podría dar razón de aquello que sabe, o no?

-Es de todo rigor, Sócrates -dijo.

-Entonces, ¿te parece a ti que todos pueden dar razón de las cosas de que hablamos ahora mismo?

-Bien me gustaría -dijo Simmias-. Pero mucho más me temo que mañana a estas horas ya no quede ningún hombre capaz de hacerlo dignamente.

-¿Por, tanto, no te parece -dijo-, Simmias, que todos lo sepan?

-De ningún modo.

-¿Entonces es que recuerdan lo que habían aprendido?

-Necesariamente.

-¿Cuándo han adquirido nuestras almas el conocimiento de esas mismas cosas? Porque no es a partir de cuando hemos nacido como hombres.

-No, desde luego.

-Antes, por tanto.

-Sí.

-Por tanto existían, Simmias, las almas incluso anteriormente, antes de existir en forma humana, aparte de los cuerpos, y tenían entendimiento.

-A no ser que al mismo tiempo de nacer, Sócrates, adquiramos esos saberes, pues aún nos queda ese espacio de tiempo.

-Puede ser, compañero. ¿Pero en qué otro tiempo los perdemos? Puesto que no nacemos conservándolos, según hace poco hemos reconocido. ¿O es que los perdemos en ese mismo en que los adquirimos? ¿Acaso puedes decirme algún otro tiempo?

-De ningún modo, Sócrates; es que no me di cuenta de que decía un sinsentido.

-¿Entonces queda nuestro asunto así, Simmias? -dijo él-. Si existen las cosas de que siempre hablamos, lo bello y lo bueno y toda la realidad de esa clase, y a ella referimos todos los datos de nuestros sentidos, y hallamos que es una realidad nuestra subsistente de antes, y estas cosas las imaginamos de acuerdo con ella, es necesario que, así como esas cosas existen, también exista nuestra alma antes de que nosotros estemos en vida. Pero si no existen, este razonamiento que hemos dicho sería en vano. ¿Acaso es así, y hay una idéntica necesidad de que existan esas cosas y nuestras almas antes de que nosotros hayamos nacido, y si no existen las unas, tampoco las otras?

-Me parece a mí, Sócrates, que en modo superlativo -dijo Simmias- la necesidad es la misma de que existan, y que el razonamiento llega a buen puerto en cuanto a lo de existir de igual modo nuestra alma antes de que nazcamos y la realidad de la que tú hablas. No tengo yo, pues, nada que me sea tan claro como eso: el que tales cosas existen al máximo: lo bello, lo bueno, y todo lo demás que tú mencionabas hace un momento. Y a mí me parece que queda suficientemente demostrado. (Platón, 2004, 66c-77a)

### **Anexo 3: Aristóteles, *Acerca del alma*.**

## LIBRO SEGUNDO CAPÍTULO PRIMERO

Donde se recurre a la doctrina expuesta en la Metafísica para definir al alma como entidad —entiéndase forma, esencia y definición— del viviente.

Quedan explicadas ya las doctrinas transmitidas por nuestros predecesores en torno al alma. Volvamos, pues, de nuevo desde el principio e intentemos definir qué es el alma y cuál podría ser su definición más general.

Solemos decir que uno de los géneros de los entes es la entidad y que ésta puede ser entendida, en primer lugar, como materia —aquello que por sí no es algo determinado—, en segundo lugar, como estructura y forma en virtud de la cual puede decirse ya de la materia que es algo determinado y, en tercer lugar, como el compuesto de una y otra. Por lo demás, la materia es potencia, mientras que la forma es entelequia. Ésta, a su vez, puede entenderse de dos maneras, según sea como la ciencia o como el acto de teorizar.

Por otra parte, y a lo que parece, entidades son de manera primordial los cuerpos y, entre ellos, los cuerpos naturales: éstos constituyen, en efecto, los principios de todos los demás. Ahora bien, entre los cuerpos naturales los hay que tienen vida y los hay que no la tienen; y solemos llamar vida a la autoalimentación, al crecimiento y al envejecimiento. De donde resulta que todo cuerpo natural que participa de la vida es entidad, pero entidad en el sentido de entidad compuesta. Y puesto que se trata de un cuerpo de tal tipo —a saber, que tiene vida— no es posible que el cuerpo sea el alma: y es que el cuerpo no es de las cosas que se dicen de un sujeto, antes al contrario, realiza la función de sujeto y materia. Luego el alma es necesariamente entidad en cuanto forma específica de un cuerpo natural que en potencia tiene vida. Ahora bien, la entidad es entelequia, luego el alma es entelequia de tal cuerpo.

Pero la palabra «entelequia» se entiende de dos maneras: una, en el sentido en que lo es la ciencia, y otra, en el sentido en que lo es el teorizar. Es, pues, evidente que el alma lo es como la ciencia: y es que teniendo alma se puede estar en sueño o en vigilia y la vigilia es análoga al teorizar mientras que el sueño es análogo a poseer la ciencia y no ejercitarla. Ahora bien, tratándose del mismo sujeto la ciencia es anterior desde el punto de vista de la génesis, luego el alma es la entelequia primera de un cuerpo natural que en potencia tiene vida. Tal es el caso de un organismo. También las partes de las plantas son órganos, si bien absolutamente simples, por ejemplo, la hoja es envoltura del peri-

carpio y el pericarpio lo es del fruto; las raíces, a su vez, son análogas a la boca puesto que aquéllas y ésta absorben el alimento. Por tanto, si cabe enunciar algo en general acerca de toda clase de alma, habría que decir que es la entelequia primera de un cuerpo natural organizado. De ahí además que no quepa preguntarse si el alma y el cuerpo son una única realidad, como no cabe hacer tal pregunta acerca de la cera y la figura y, en general, acerca de la materia de cada cosa y aquello de que es materia. Pues si bien las palabras «uno» y «ser» tienen múltiples acepciones, la entelequia lo es en su sentido más primordial.

Queda expuesto, por tanto, de manera general qué es el alma, a saber, la entidad definitoria, esto es, la esencia de tal tipo de cuerpo. Supongamos que un instrumento cualquiera —por ejemplo, un hacha— fuera un cuerpo natural: en tal caso el «ser hacha» sería su entidad y, por tanto, su alma, y quitada ésta no sería ya un hacha a no ser de palabra. Al margen de nuestra suposición es realmente, sin embargo, un hacha: es que el alma no es esencia y definición de un cuerpo de este tipo, sino de un cuerpo natural de tal cualidad que posee en sí mismo el principio del movimiento y del reposo.

Pero es necesario también considerar, en relación con las distintas partes del cuerpo, lo que acabamos de decir. En efecto, si el ojo fuera un animal, su alma sería la vista. Esta es, desde luego, la entidad definitoria del ojo. El ojo, por su parte, es la materia de la vista, de manera que, quitada ésta, aquél no sería en absoluto un ojo a no ser de palabra, como es el caso de un ojo esculpido en piedra o pintado. Procede además aplicar a la totalidad del cuerpo viviente lo que se aplica a las partes ya que en la misma relación en que se encuentra la parte respecto de la parte se encuentra también la totalidad de la potencia sensitiva respecto de la totalidad del cuerpo que posee sensibilidad como tal. Ahora bien, lo que está en potencia de vivir no es el cuerpo que ha echado fuera el alma, sino aquel que la posee. El esperma y el fruto, por su parte, son tal tipo de cuerpo en potencia. La vigilia es entelequia a la manera en que lo son el acto de cortar y la visión; el alma, por el contrario, lo es a la manera de la vista y de la potencia del instrumento. El cuerpo, a su vez, es lo que está en potencia. Y así como el ojo es la pupila y la vista, en el otro caso —y paralelamente— el animal es el alma y el cuerpo. Es perfectamente claro que el alma no es separable del cuerpo o, al menos, ciertas partes de la misma si es que es por naturaleza divisible: en efecto, la entelequia de ciertas partes del alma perte-

nece a las partes mismas del cuerpo. Nada se opone, sin embargo, a que ciertas partes de ella sean separables al no ser entelequia de cuerpo alguno. Por lo demás, no queda claro todavía si el alma es entelequia del cuerpo como lo es el piloto del navío.

El alma queda, pues, definida y esbozada a grandes rasgos de esta manera.

## CAPITULO SEGUNDO

Abundase en la definición emprendida en el capítulo anterior enriqueciéndola con la teoría de potencia y acto.

Puesto que aquello que en sí es claro y más cognoscible, desde el punto de vista de la razón, suele emerger partiendo de lo que en sí es oscuro, pero más asequible, intentemos de nuevo, de acuerdo con esta práctica, continuar con nuestro estudio en torno al alma. El enunciado definitorio no debe limitarse, desde luego, a poner de manifiesto un hecho —esto es lo que expresan la mayoría de las definiciones—, sino que en él ha de ofrecerse también y patentizarse la causa. Sin embargo, los enunciados de las definiciones suelen ser a manera de conclusiones: por ejemplo, ¿qué es la cuadratura? —que un rectángulo equilátero sea equivalente a otro cuyos lados no sean iguales. Pero una definición tal no es sino el enunciado de una conclusión. Por el contrario, aquel que dice que la cuadratura es el hallazgo de una media proporcional, ése sí que expone la causa del asunto.

Digamos, pues, tomando la investigación desde el principio, que lo animado se distingue de lo inanimado por vivir. Y como la palabra «vivir» hace referencia a múltiples operaciones, cabe decir de algo que vive aun en el caso de que solamente le corresponda alguna de ellas, por ejemplo, intelecto, sensación, movimiento y reposo locales, amén del movimiento entendido como alimentación, envejecimiento y desarrollo. De ahí que opinemos también que todas las plantas viven. Salta a la vista, en efecto, que poseen en sí mismas la potencia y principio, en cuya virtud crecen y menguan según direcciones contrarias: todos aquellos seres que se alimentan de manera continuada y que se mantienen viviendo indefinidamente hasta tanto son capaces de asimilar el alimento, no crecen, desde luego, hacia arriba sin crecer hacia abajo, sino que lo hacen en una y otra y todas las direcciones. Por lo demás, esta clase de vida puede darse sin que se den las otras, mientras que las otras —en el caso de los vivientes sometidos a corrup-

ción— no pueden darse sin ella. Esto se hace evidente en el caso de las plantas en las que, efectivamente, no se da ninguna otra potencia del alma. El vivir, por tanto, pertenece a los vivientes en virtud de este principio, mientras que el animal lo es primariamente en virtud de la sensación: de ahí que a aquellos seres que ni se mueven ni cambian de lugar, pero poseen sensación, los llamemos animales y no simplemente vivientes. Por otra parte, la actividad sensorial más primitiva que se da en todos los animales es el tacto. Y de la misma manera que la facultad nutritiva puede darse sin que se dé el tacto ni la totalidad de la sensación, también el tacto puede darse sin que se den las restantes sensaciones. Y llamamos facultad nutritiva a aquella parte del alma de que participan incluso las plantas. Salta a la vista que los animales, a su vez, poseen todos la sensación del tacto. Más adelante diremos por qué razón sucede así cada uno de estos hechos. Por ahora baste con decir que el alma es el principio de todas estas facultades y que se define por ellas: facultad nutritiva, sensitiva, discursiva y movimiento. Ahora bien, en cuanto a si cada una de estas facultades constituye un alma o bien una parte del alma y, suponiendo que se trate de una parte del alma, si lo es de tal manera que resulte separable únicamente en la definición o también en la realidad, no es difícil discernirlo en el caso de algunas de ellas, si bien el caso de algunas otras entraña cierta dificultad. En efecto: así como ciertas plantas se observa que continúan viviendo aunque se las parta en trozos y éstos se encuentren separados entre sí, como si el alma presente en ellas fuera —en cada planta— una entelequia pero múltiple en potencia, así también observamos que ocurre con ciertas diferencias del alma tratándose de insectos que han sido divididos: también, desde luego, cada uno de los trozos conserva la sensación y el movimiento local y, con la sensación, la imaginación y el deseo: pues allí donde hay sensación hay también dolor y placer, y donde hay éstos, hay además y necesariamente apetito. Pero por lo que hace al intelecto y a la potencia especulativa no está nada claro el asunto si bien parece tratarse de un género distinto de alma y que solamente él puede darse separado como lo eterno de lo corruptible. En cuanto al resto de las partes del alma se deduce claramente de lo anterior que no se dan separadas como algunos pretenden. Que son distintas desde el punto de vista de la definición es, no obstante, evidente: la esencia de la facultad de sentir difiere de la esencia de la facultad de opinar de igual manera que difiere el sentir y el opinar; y lo mismo cada una de las demás facultades mencionadas.

Más aún, en ciertos animales se dan todas estas facultades mientras en otros se dan algunas y en algunos una sola. Esto es lo que marca la diferencia entre los animales (por qué razón, lo veremos más adelante). Algo muy parecido ocurre también con las sensaciones: ciertos animales las poseen todas, otros algunas y otros, en fin, solamente una, la más necesaria, el tacto.

Pues bien, puesto que la expresión «aquello por lo que vivimos y sentimos» tiene dos acepciones —e igualmente la expresión «aquello por lo que sabemos»: solemos referirnos ya a la ciencia ya al alma, toda vez que decimos saber por una y otra; y lo mismo también la expresión «aquello por lo que sanamos»: cabe referirse ya a la salud ya a cierta parte del cuerpo o a todo él — tanto la ciencia como la salud son estructura, forma, definición y a manera de acto del sujeto que las recibe —del que recibe la ciencia y del que recibe la salud respectivamente—, ya que, según nuestra opinión, el acto del agente tiene lugar en el paciente afectado por él; por el contrario, el alma es aquello por lo que vivimos, sentimos y razonamos primaria y radicalmente. Luego habrá de ser definición y forma específica, que no materia y sujeto. En efecto: dado que, como ya hemos dicho, la entidad se entiende de tres maneras — bien como forma, bien como materia, bien como el compuesto de ambas— y que, por lo demás, la materia es potencia mientras que la forma es entelequia y puesto que, en fin, el compuesto de ambas es el ser animado, el cuerpo no constituye la entelequia del alma, sino que, al contrario, ésta constituye la entelequia de un cuerpo. Precisamente por esto están en lo cierto cuantos opinan <sup>20</sup> que el alma ni se da sin un cuerpo ni es en sí misma un cuerpo. Cuerpo, desde luego, no es, pero sí, algo del cuerpo, y de ahí que se dé un cuerpo y, más precisamente, en un determinado tipo de cuerpo: no como nuestros predecesores que la endosaban en un cuerpo sin preocuparse de matizar en absoluto en qué cuerpo y de qué cualidad, a pesar de que ninguna observación muestra que cualquier cosa al azar pueda recibir al azar cualquier cosa. Resulta ser así, además, por definición: pues en cada caso la entelequia se produce en el sujeto que está en potencia y, por tanto, en la materia adecuada. Así pues, de todo esto se deduce con evidencia que el alma es entelequia y forma de aquel sujeto que tiene la posibilidad de convertirse en un ser de tal tipo

### CAPÍTULO TERCERO

De cómo se relacionan entre sí las distintas facultades del alma y que ésta ha de definirse a través de aquéllas.

En cuanto a las antedichas potencias del alma, en ciertos vivientes se dan todas —como decíamos— mientras que en otros se dan algunas y en algunos, en fin, una sola. Y llamábamos potencias a las facultades nutritiva, sensitiva, desiderativa, motora y discursiva. En las plantas se da solamente la facultad nutritiva, mientras que en el resto de los vivientes se da no sólo ésta, sino también la sensitiva. Por otra parte, al darse la sensitiva se da también en ellos la desiderativa. En efecto: el apetito, los impulsos y la voluntad son tres clases de deseo; ahora bien, todos los animales poseen una al menos de las sensaciones, el tacto, y en el sujeto en que se da la sensación se dan también el placer y el dolor —lo placentero y lo doloroso—, luego si se dan estos procesos, se da también el apetito, ya que éste no es sino el deseo de lo placentero. De otro lado, los animales poseen la sensación del alimento, ya que la sensación del alimento no es sino el tacto: todos los animales, en efecto, se alimentan de lo seco y de lo húmedo, de lo caliente y de lo frío y el tacto es precisamente el sentido que percibe todo esto. Las otras cualidades las percibe el tacto sólo accidentalmente: y es que en nada contribuyen a la alimentación ni el sonido ni el color ni el olor. El sabor, sin embargo, constituye una de las cualidades táctiles. El hambre y la sed son apetitos: el hambre, de lo seco y caliente; la sed, de lo frío y húmedo; el sabor, en fin, es algo así como el regusto de estas cualidades. Más adelante se dilucidará todo esto. Baste por ahora con decir que aquellos vivientes que poseen tacto poseen también deseo. Por lo que se refiere a si poseen además imaginación, no está claro y más adelante se analizará. Por lo demás, hay animales a los que además de estas facultades les corresponde también la del movimiento local; a otros, en fin, les corresponde además la facultad discursiva y el intelecto: tal es el caso de los hombres y de cualquier otro ser semejante o más excelso, suponiendo que lo haya.

Es, por tanto, evidente que la definición de alma posee la misma unidad que la definición de figura, ya que ni en el caso de ésta existe figura alguna aparte del triángulo y cuantas a éste suceden, ni en el caso de aquélla existe alguna fuera de las antedichas. Es posible, pues, una definición común de figura que se adapte a todas pero que no será propia de ninguna en particular. Y lo mismo ocurre con las almas enumeradas. De ahí



que resulte ridículo —en este caso como en otros— buscar una definición común, que no será definición propia de ninguno de los entes, en vez de atenerse a la especie propia e indivisible, dejando de lado definiciones de tal tipo. Por lo demás, la situación es prácticamente la misma en cuanto se refiere al alma y a las figuras: y es que siempre en el término siguiente de la serie se encuentra potencialmente el anterior, tanto en el caso de las figuras como en el caso de los seres animados, por ejemplo, el triángulo está contenido en el cuadrilátero y la facultad vegetativa está contenida en la sensitiva. Luego en relación con cada uno de los vivientes deberá investigarse cuál es el alma propia de cada uno de ellos, por ejemplo, cuál es la de la planta y cuál es la del hombre o la de la fiera. Y deberá además examinarse por qué razón se encuentran escalonadas del modo descrito. Sin que se dé la facultad nutritiva no se da, desde luego, la sensitiva, si bien la nutritiva se da separada de la sensitiva en las plantas. Igualmente, sin el tacto no se da ninguna de las restantes sensaciones, mientras que el tacto sí que se da sin que se den las demás: así, muchos animales carecen de vista, de oído y de olfato. Además, entre los animales dotados de sensibilidad unos tienen movimiento local y otros no lo tienen. Muy pocos poseen, en fin, razonamiento y pensamiento discursivo. Entre los seres sometidos a corrupción, los que poseen razonamiento poseen también 10 las demás facultades, mientras que no todos los que poseen cualquiera de las otras potencias poseen además razonamiento, sino que algunos carecen incluso de imaginación, mientras otros viven gracias exclusivamente a ésta. En cuanto al intelecto teórico, es otro asunto. Es evidente, pues, que la explicación de cada una de estas facultades constituye también la explicación más adecuada acerca del alma.

#### CAPÍTULO CUARTO

En que Aristóteles analiza la facultad nutritiva intercalando en este análisis una amplia e interesante digresión sobre el alma como causa.

Si se pretende realizar una investigación en torno a estas facultades, es necesario captar desde el principio qué es cada una de ellas, para de esta manera pasar después a sus propiedades, etc. Pero si ha de decirse qué es cada una de ellas, por ejemplo, qué es la facultad intelectual o la sensitiva o la nutritiva, antes aún habrá de definirse qué es inteligir o sentir: los actos y acciones son, en efecto, anteriores a las potencias desde el

punto de vista de la definición. Pero si esto es así, antes aún que los actos habrán de quedar definidos sus objetos; por este motivo habría, pues, que tratar primero acerca de éstos, por ejemplo, acerca del alimento, lo sensible y lo inteligible. Esto aclarado, hablaremos en primer lugar acerca de la nutrición y la generación ya que el alma nutritiva se da —además de en los animales— en el resto de los vivientes y constituye la potencia primera y más común del alma; en virtud de ella en todos los vivientes se da el vivir y obras suyas son el engendrar y el alimentarse. Y es que para todos los vivientes que son perfectos —es decir, los que ni son incompletos ni tienen generación espontánea— la más natural de las obras consiste en hacer otro viviente semejante a sí mismos —si se trata de un animal, otro animal, y si se trata de una planta, otra planta— con el fin de participar de lo eterno y lo divino en la medida en que les es posible: todos los seres, desde luego, aspiran a ello y con tal fin realizan cuantas acciones realizan naturalmente —la palabra «fin», por lo demás, tiene dos sentidos: objetivo y subjetivo—. Ahora bien, puesto que les resulta imposible participar de lo eterno y divino a través de una existencia ininterrumpida, ya que ningún ser sometido a corrupción puede permanecer siendo el mismo en su individualidad, cada uno participa en la medida en que le es posible, unos más y otros menos; y lo que pervive no es él mismo, sino otro individuo semejante a él, uno no en número, sino en especie.

Por otra parte, el alma es causa y principio del cuerpo viviente. Y por más que las palabras «causa» y «principio» tengan múltiples acepciones, el alma es causa por igual según las tres acepciones definidas: ella es, en efecto, causa en cuanto principio del movimiento mismo, en cuanto fin y en cuanto entidad de los cuerpos animados. Que lo es en cuanto entidad, es evidente: la entidad es la causa del ser para todas las cosas; ahora bien, el ser es para los vivientes el vivir y el alma es su causa y principio. Amén de que la entelequia es la forma de lo que está en potencia. Es evidente que el alma es también causa en cuanto fin. La Naturaleza —al igual que el intelecto— obra siempre por un fin y este fin constituye su perfección. Pues bien, éste no es otro que el alma en el caso de los animales de acuerdo con el modo de obrar de la Naturaleza. Todos los cuerpos naturales, en efecto, son órganos del alma tanto los de los animales como los de las plantas: lo que demuestra que su fin es el alma. La palabra «fin», por lo demás, tiene dos sentidos, objetivo y subjetivo. Por último, el alma constituye también el principio primero

del movimiento local, si bien tal potencia no se da en todos los vivientes. También la alteración y el crecimiento existen en virtud del alma. En cuanto a la sensación, parece ser un cierto tipo de alteración y ningún ser que no participe del alma posee sensaciones. Lo mismo ocurre en el caso del crecimiento y del envejecimiento: que nada envejece ni crece naturalmente a no ser que se alimente y nada, a su vez, se alimenta a no ser que participe de la vida. Por cierto, que Empédocles no atinó en la explicación de este proceso al afirmar que las plantas crecen hacia abajo al crecer las raíces porque tal es el lugar al que naturalmente se mueve la tierra y hacia arriba porque este es el lugar al que naturalmente se mueve el fuego. No interpreta acertadamente el «arriba» y el «abajo», ya que el arriba y el abajo no son lo mismo ni para cada uno de los seres ni para el universo como conjunto; antes al contrario, lo que es la cabeza para los animales eso son las raíces para las plantas, si es que hemos de considerar idénticos por sus funciones a órganos que son diversos. Pero, además, ¿qué es lo que mantiene unidos al fuego y a la tierra a pesar de que se mueven en sentido opuesto? Pues se disgregarían a no ser que haya algo que lo impida. Pero si lo hay, eso será el alma, causa del movimiento y de la nutrición.

Otros opinan que la naturaleza del fuego es, sin más, la causa de la nutrición y del crecimiento puesto que, a lo que se observa, es el único entre todos los cuerpos o elementos que se nutre y crece. De ahí que alguien pueda opinar que también es él el que realiza tal función en las plantas y animales. Sin embargo, es en cierto sentido concausa, pero no causa sin más: ésta es más bien el alma. Pues el crecimiento del fuego no tiene límite, en tanto dura el combustible, mientras que todos los seres naturalmente constituidos tienen un límite y una proporción en cuanto a su tamaño y crecimiento. Ahora bien, esta configuración corresponde al alma y no al fuego, a la forma más bien que a la materia.

Pero puesto que la misma potencia del alma es a la vez nutritiva y generativa, es necesario hablar primero acerca de la nutrición ya que por esta función se define frente a las demás potencias. Parece, por lo demás, que lo contrario constituye el alimento de lo contrario, bien entendido que no es así en el caso de todos los contrarios, sino en el de aquellos que no sólo se generan uno a partir del otro, sino que además se hacen crecer recíprocamente: y es que muchos contrarios tienen su génesis uno a partir del otro,

pero no todos poseen cantidad; por ejemplo, la salud que se genera a partir de la enfermedad. Es manifiesto, por otra parte, que ni siquiera todos los contrarios que poseen cantidad se alimentan recíprocamente del mismo modo, pues si bien el agua es alimento del fuego, el fuego a su vez no alimenta al agua. Parece, pues, que los contrarios son respectivamente alimento y alimentado primordialmente en el caso de los cuerpos simples. El asunto, con todo, encierra una dificultad. Algunos opinan que lo semejante se alimenta y crece con lo semejante, mientras que —como dijimos— otros opinan a la inversa, es decir, que lo contrario se alimenta con lo contrario; éstos se apoyan en que lo semejante no puede ser afectado por la acción de lo semejante y, sin embargo, el alimento cambia al ser digerido y el cambio en todos los casos se produce hacia el término contrario o intermedio. Más aún, el alimento padece una cierta afección por parte del que se alimenta mientras que éste no resulta afectado por el alimento, del mismo modo que el artesano no es afectado por la materia, pero sí ésta por él; el artesano solamente cambia en cuanto pasa de la inactividad a la actividad. Por lo demás, la controversia depende de qué se entiende por alimento, si lo que se incorpora al principio o lo que se incorpora al final de la digestión. Si es tanto lo uno como lo otro —en un caso aún sin digerir y en el otro caso ya digerido— cabría hablar de alimento en ambos sentidos: así, pues, en la medida en que el alimento está aún sin digerir, lo contrario se alimenta de lo contrario, mientras que, en cuanto que está ya digerido, lo semejante se alimenta de lo semejante. Con que resulta evidente que las afirmaciones de unos y otros son a la vez acertadas y erróneas en cierto sentido. Y puesto que nada se alimenta a no ser que participe de la vida, lo alimentado será el cuerpo animado en tanto que animado: el alimento, pues, guarda relación —y no accidental— con el ser animado. Por otra parte, en el alimento hay que distinguir dos poderes, el de nutrir y el de hacer crecer: de una parte, el alimento hace crecer, en la medida en que el ser animado posee cantidad, y de otra, alimenta en la medida en que es individuo y entidad: el alimento, en efecto, conserva la entidad y ésta pervive gracias a él en la medida en que se alimenta. El alimentó es, en fin, principio de la generación, no del viviente que se alimenta, sino de otro semejante a éste, puesto que la entidad de éste existe ya y nada se engendra —sólo se conserva— a sí mismo. Luego el principio del alma al que corresponden tales funciones será una potencia capaz de conservar el sujeto que la posee en cuanto tal, mientras que el alimento

es, por su parte, aquello que la dispone a actuar; de ahí que un ser privado de alimento no pueda continuar existiendo. Y puesto que intervienen tres factores —lo alimentado, aquello con que se alimenta y el principio alimentador— el principio alimentador es el alma primera, lo alimentado es el cuerpo que la posee y, por último, aquello con que se alimenta es el alimento. Y como lo correcto es, por lo demás, poner a cada cosa un nombre derivado de su fin y el fin en este caso es engendrar otro ser semejante, el alma primera será el principio generador de otro ser semejante. Por último, la expresión «aquello con que se alimenta», puede entenderse de dos maneras lo mismo que «aquello con que se gobierna un barco»; la mano y el gobernalle, éste que mueve y es movido, aquélla que mueve únicamente. Ahora bien, todo alimento ha de encerrar necesariamente la posibilidad de ser digerido, siendo lo caliente el factor que realiza la digestión. De ahí que todo ser animado posea calor vital. Queda, pues, expuesto en líneas generales qué es la alimentación. No obstante, habrán de hacerse ulteriores aclaraciones en torno a ella en los tratados pertinentes. (Aristóteles, 2020, 412a-417a)

#### **Anexo 4: Montaigne, *Ensayos*.**

##### LA AMISTAD

Considerando cómo lleva a cabo su tarea un pintor que tengo, me han venido ganas de imitarlo. Elige el lugar más bello y más centrado de cada pared para situar en él un cuadro elaborado con toda su habilidad, y el vacío a su alrededor lo llena de grotescos, que son pinturas fantásticas sin otra gracia que la variedad y la extrañeza. ¿Qué son también éstos, a decir verdad, sino grotescos y cuerpos monstruosos, compuestos de miembros diferentes, sin figura determinada, sin otro orden, continuidad y proporción que los fortuitos?

Desinit in piscem mulier formosa superne. [Lo que empieza en mujer acaba en pez].

Voy bien en el segundo punto con mi pintor; pero me quedo corto en la otra, y mejor, parte. Mi habilidad, en efecto, no llega hasta el punto de osar acometer un cuadro rico, pulido y conforme al arte. Se me ha ocurrido tomar prestado uno a Étienne de la Boétie, que honrará el resto de esta tarea. Es un discurso al que llamó “La servidumbre

voluntaria”, pero que después fue rebautizado con mucha propiedad “El contra uno por quienes ignoraban su nombre”. Lo escribió a manera de ensayo, en su primera juventud, en honor de la libertad contra los tiranos. Desde hace mucho, circula en manos de gente de entendimiento, no sin una muy grande y merecida consideración, pues no podría ser más gentil ni más rico. Con todo, dista mucho de ser lo mejor de lo que era capaz. Y si a la edad en que le conocí, más avanzada, hubiera concebido como yo el proyecto de poner sus fantasías por escrito, veríamos abundantes cosas singulares y que nos acercarían mucho al honor de la Antigüedad, pues, sobre todo en cuanto a talento natural, no conozco ninguno que le sea comparable. Pero no ha quedado de él más que este discurso, y aun por casualidad —creo que jamás volvió a verlo después que se le escapó de las manos—, y ciertas memorias sobre el edicto de enero famoso por nuestras guerras civiles, que tal vez tendrán aún cabida en otro sitio. Es cuanto he podido recuperar de sus reliquias —yo, a quien nombró, con una recomendación tan amorosa, cuando tenía la muerte en los dientes, heredero de su biblioteca y de sus papeles mediante su testamento—, aparte del librito de obras suyas que he hecho salir a la luz. Tengo, además, una deuda particular con esta pieza, porque sirvió de medio para nuestra primera relación. Me la mostraron, en efecto, mucho tiempo antes de que le conociera, y me dio la primera noticia de su nombre. Encauzó así la amistad que hemos alimentado entre nosotros, mientras Dios ha querido, tan entera y tan perfecta que ciertamente los libros apenas hablan de otras semejantes, y, entre los hombres de hoy, no se encuentra huella alguna en vigor. Se precisan tantas coincidencias para formarlas, que es mucho si la fortuna la alcanza una vez en tres siglos.

A nada parece habernos encaminado más la naturaleza que a la sociedad. Y dice Aristóteles que los buenos legisladores se han preocupado más de la amistad que de la justicia. Ahora bien, éste es el punto culminante de su perfección. Porque, en general, aquellas que forja y nutre el placer o el provecho, la necesidad pública o privada, son menos bellas y nobles, menos amistades, en la medida que hacen intervenir otra causa, fin y fruto en la amistad que ella misma. Tampoco concuerdan con ella, ni conjuntamente ni por separado, esas cuatro especies antiguas: natural, social, hospitalaria y erótica. De hijos a padres, se trata más bien de respeto. La amistad se nutre de comunicación, y ésta no puede darse entre ellos porque la disparidad es demasiado grande y acaso vulne-

raría los deberes naturales. Porque ni pueden comunicarse a los hijos todos los pensamientos secretos de los padres, para no crear una intimidad indecorosa, ni las advertencias y correcciones, en las que radica una de las primeras obligaciones de la amistad, podrían ejercerse de hijos a padres. Ha habido naciones donde, por costumbre, los hijos mataban a sus padres, y otras donde los padres mataban a sus hijos, para evitar las trabas que a veces pueden ponerse entre sí, y el uno depende por naturaleza de la destrucción del otro. Algunos filósofos han desdeñado este lazo natural. Prueba de ello, Aristipo. Le insistieron en cierta ocasión sobre el afecto que debía a sus hijos por haber surgido de él, se puso a escupir y dijo que también eso había salido de él, y que engendrábamos igualmente piojos y gusanos. Y otro, a quien Plutarco quería inducir a entenderse con su hermano, replicó: «No le tengo más en cuenta porque hayamos salido del mismo agujero». A decir verdad, el nombre de hermano es hermoso y está lleno de dilección; por eso lo convertimos, él y yo, en nuestra alianza. Pero compartir bienes, los repartos, y el hecho de que la riqueza de uno conlleve la pobreza del otro, diluyen extraordinariamente y aflojan el lazo fraternal. Al tener que conducir el curso de su promoción por el mismo camino y al mismo paso, es forzoso que los hermanos tropiecen y choquen a menudo. Además, ¿por qué ha de darse en ellos la correspondencia y relación que generan las amistades verdaderas y perfectas? Padre e hijo pueden tener temperamentos enteramente alejados, y los hermanos también: «Es mi hijo, es mi pariente, pero un hombre brutal, un malvado o un necio». Y también, en la medida que se trata de amistades impuestas por la ley y la obligación natural, tienen tanto menos de elección nuestra y de libertad voluntaria. Y nuestra libertad voluntaria no tiene producción más propiamente suya que el amor y la amistad. No es que yo no haya probado cuanto puede darse por ese lado. He tenido el mejor padre que jamás ha existido, y el más indulgente, hasta su extrema vejez, y pertenezco a una familia famosa y ejemplar de padre a hijos en lo que se refiere a concordia fraternal:

et ipse notus in fratres animi paterni. [y yo mismo soy conocido por mi ánimo paterno con mis hermanos].

El amor por las mujeres, aun cuando nazca de nuestra elección, no se le puede comparar, ni cabe asignarle este papel. Su ardor, lo confieso,

neque enim est dea nescia nostri/ quae dulcem curis miscet amaritiam, [y, en efecto, no me es desconocida la diosa/ que mezcla una dulce amargura con las cuitas],

es más activo, más agudo y más violento. Pero es un ardor ligero y voluble, fluctuante y diverso, un ardor febril, expuesto a accesos y remisiones, y que nos une sólo por una esquina. En la amistad se produce un calor general y universal, por lo demás templado y regular, un calor constante y reposado, lleno de dulzura y pulcritud, que no tiene nada de violento ni de hiriente. Es más, en el amor se trata tan sólo del deseo furioso de aquello que nos rehúye:

Come segue la lepre il cacciatore/ al freddo, al caldo, alla montagna, al lito,/ né più l'estima poi che presa vede,/ et sol dietro a chi fugge affretta il piede. [Como el cazador que persigue a la liebre con frío o con calor, en la montaña o en el llano, deja de apreciarla cuando la ve presa, y sólo apresura el paso cuando le rehúye].

En cuanto se convierte en amistad, es decir, en acuerdo de voluntades, desmaya y languidece. El goce lo destruye, porque su fin es corporal y es susceptible de saciedad. La amistad, por el contrario, se goza a medida que se desea; se eleva, nutre y va en aumento tan sólo con el goce, porque es espiritual y porque el alma se purifica con el uso. En otros tiempos estas pasiones volubles han tenido cabida en mí por debajo de la amistad perfecta; por no hablar de él, que las confiesa de sobra con sus versos. Ambas pasiones se han llegado, pues, a conocer entre sí en mi interior; pero nunca a compararse. La primera ha mantenido su ruta con un vuelo altivo y soberbio, mirando desdeñosamente cómo la otra seguía su camino muy por debajo de ella.

En cuanto al matrimonio, es un contrato en el cual sólo la entrada es libre — la duración es obligada y forzosa, depende de otra cosa que de nuestra voluntad—, y un contrato que suele establecerse con vistas a otros fines. Además, en él surgen mil enredos externos que hay que desenmarañar, capaces de romper el hilo y de turbar el curso de un vivo afecto. En la amistad, en cambio, no existe otro asunto ni negocio que el de ella misma. Aparte de que, a decir verdad, la capacidad habitual de las mujeres no llega a la altura del diálogo y la comunicación que nutre este santo lazo; ni su alma parece lo bastante firme para sostener la presión de un nudo tan apretado y tan duradero. Y ciertamente, sin esto, si fuera posible establecer una relación de este tipo, libre y voluntaria, en la cual no sólo las almas obtuviesen un goce perfecto, sino también los cuerpos parti-



ciparan en la alianza, en la cual estuviese implicado el hombre entero, es cosa segura que la amistad sería más plena y más cumplida. Pero este sexo todavía no ha podido alcanzarla con ningún ejemplo, y el acuerdo general de las escuelas antiguas lo excluye de ella.

Y en lo que concierne a la licencia griega, nuestras costumbres la abominan justamente. Sin embargo, tampoco respondía del todo a la unión y el acuerdo perfectos que demandamos aquí, ya que, según sus usos, comportaba una necesaria disparidad de edades y diferencia de funciones entre los amantes.

Quis est enim iste amor amicitiae? cur neque deformem adolescentem quisquam amat, neque formosum senem? [¿Qué es, en efecto, este amor de la amistad? ¿Por qué nadie ama ni al adolescente deforme ni al anciano hermoso?]

Porque ni siquiera la descripción que de ella efectúa la Academia me desautorizará, según creo, si digo esto de su parte: que el primer furor inspirado por el hijo de Venus en el corazón del amante con respecto a la flor de una tierna juventud, al cual permiten todas las insolentes y apasionadas acometidas que puede producir un ardor immoderado, se fundaba simplemente en la belleza externa, falsa imagen de la generación corporal. No podía, en efecto, fundarse en el espíritu, cuya manifestación permanecía todavía oculta, que apenas empezaba a nacer y no había alcanzado la edad de germinar. Que si este furor se adueñaba de un ánimo abyecto, empleaba como medios para su persecución las riquezas, los regalos, el favor para ascender a cargos importantes y otras bajas mercancías del mismo estilo, que ellos reprueban. Si caía en un ánimo más noble, los medios eran en igual medida nobles: lecciones filosóficas, enseñanzas para venerar la religión, para obedecer las leyes, para morir por el bien del país, ejemplos de valentía, prudencia y justicia. El amante se esforzaba por hacerse aceptable merced a la amabilidad y belleza de su alma, dado que las de su cuerpo se habían marchitado mucho tiempo antes, y esperaba establecer, a través de esta relación mental, una alianza más firme y duradera. Cuando la persecución tenía éxito en el momento oportuno, surgía en el amado el deseo de concebir espiritualmente por medio de una belleza espiritual. En efecto, no le exigen al amante que dedique tiempo y sensatez a su empresa, pero sí se lo exigen con todo rigor al amado, pues éste había de evaluar una belleza interior, cosa que es difícil de reconocer y ardua de descubrir. Ésta era para él la principal; la del cuerpo,

accidental y secundaria: justo al contrario que para el amante. Por eso, prefieren al amado y demuestran que también los dioses lo prefieren. Y censuran con fuerza al poeta Esquilo por haber concedido el papel de amante a Aquiles, que se hallaba en la primera e imberbe lozanía de la adolescencia y era el más hermoso de los griegos, en su amor con Patroclo.

De esta relación general, cuando la parte dominante y de mayor dignidad desempeñaba sus funciones y prevalecía, dicen que producía frutos muy útiles tanto en lo privado como en lo público. Que constituía la fuerza de los países que aprobaban su práctica, y la principal defensa de la equidad y la libertad. Prueba de ello, los saludables amores entre Harmodio y Aristogiton. Por eso la llaman sagrada y divina, y, a su juicio, tan sólo se le oponen la violencia de los tiranos y la cobardía de los pueblos. Al cabo, no podemos conceder a favor de la Academia sino decir que era un amor que terminaba en amistad, cosa que concuerda bastante con la definición estoica del amor: «Amorem conatum esse amicitiae faciendae ex pulchritudinis specie» [El amor es un intento de trabar amistad a partir de la apariencia de belleza]. Vuelvo a mi descripción, de carácter más justo y más uniforme. Omnino amicitiae corroboratis iam confirmatisque ingeniis et aetatibus iudicandae sunt. [En general, la amistad se ha de juzgar una vez que el temperamento y la edad han madurado y se han confirmado].

Por lo demás, lo que solemos llamar amigos y amistades no son más que relaciones y familiaridades entabladas por alguna ocasión o ventaja a cuyo propósito nuestras almas se unen. En la amistad de que yo hablo, se mezclan y confunden entre sí con una mixtura tan completa, que borran y no vuelven a encontrar ya la costura que las ha unido. Si me instan a decir por qué le quería, siento que no puede expresarse más que respondiendo: porque era él, porque era yo. Hay, más allá de todo mi discurso, y de cuanto pueda decir de modo particular, no sé qué fuerza inexplicable y fatal mediadora de esta unión. Nos buscábamos antes de habernos visto y por noticias que oíamos el uno del otro, las cuales causaban en nuestro afecto más impresión de la que las noticias mismas comportaban, creo que por algún mandato del cielo. Nos abrazábamos a través de nuestros nombres.

Y en el primer encuentro, que se produjo por azar en una gran fiesta y reunión ciudadana, nos resultamos tan unidos, tan conocidos, tan ligados entre nosotros, que

desde entonces nada nos fue tan próximo como el uno al otro. Él escribió una excelente sátira latina, que se ha publicado, con la cual excusa y explica la precipitación de nuestro entendimiento, tan pronto llegado a la perfección. Dado que iba a durar tan poco y dado que se había iniciado tan tarde —pues los dos éramos hombres hechos, y él más, por algún año—, no tenía tiempo que perder, ni había de ajustarse al modelo de las amistades blandas y ordinarias, en las cuales se requieren las precauciones de un largo trato previo. Esta no tiene otra idea que la suya propia, y no puede referirse sino a sí misma. No fue una consideración especial, ni dos, ni tres, ni cuatro, ni mil; fue no sé qué quintaesencia de toda esta mezcla lo que, captando mi entera voluntad, la llevó a hundirse y a perderse en la suya, lo que, captando su entera voluntad, la llevó a hundirse y a perderse en la mía, con un afán y empeño semejante. Digo «perderse» de verdad, sin reservarnos nada que nos fuera propio, ni que fuera suyo o mío.

Cuando Lelio, en presencia de los cónsules romanos que, tras la condena de Tiberio Graco, perseguían a todos sus cómplices, preguntó a Cayo Blossio, su mejor amigo, qué habría aceptado hacer por él, éste le respondió: «Todo». «¿Cómo todo?», prosiguió el otro; «¿y qué si te hubiese ordenado incendiar los templos?». «Nunca me lo habría ordenado», replicó Blossio. «Pero ¿si lo hubiese hecho?», añadió Lelio. «Habría obedecido», respondió. Si su amistad con Graco era tan perfecta como dicen los libros de historia, no tenía necesidad alguna de ofender a los cónsules con esta última y osada confesión; y no debía apartarse de su confianza en la voluntad de Graco. Pero, con todo, quienes tachan de sediciosa su respuesta no entienden bien este misterio, y no presuponen, como es el caso, que estaba seguro de la voluntad de Graco, por poder y por conocimiento. Eran más amigos que ciudadanos, más amigos que amigos o enemigos de su país, que amigos de la ambición y del desorden. Confiando plenamente el uno en el otro, los dos tenían por completo sujetas las riendas de la inclinación del otro. Y, si haces que el tiro sea guiado por la virtud y la dirección de la razón —por lo demás, es del todo imposible engancharlo sin esto—, la respuesta de Blossio es la correcta. Si sus acciones empezaron a fallar, no eran amigos el uno del otro según mi medida, ni amigos de sí mismos.

Al fin y al cabo, esta respuesta no suena de otro modo que como sonaría la mía si alguien me preguntara: «¿Matarías a tu hija si tu voluntad te ordenara matarla?», y yo

dijera que sí. Porque esto no prueba en absoluto que yo consintiera en hacerlo, pues no albergo dudas sobre mi voluntad, ni tampoco sobre la de un amigo semejante. Todos los razonamientos del mundo no pueden privarme de mi confianza en las intenciones y los juicios del mío. Ninguna de sus acciones podría serme presentada, fuere cual fuere su aspecto, sin que yo descubriese al instante su motivo. Nuestras almas han tirado juntas del carro de una manera tan acompasada, se han estimado con un sentimiento tan ardiente, y se han descubierto, con el mismo sentimiento, tan íntimamente la una a la otra, que no sólo yo conocía la suya como si fuese la mía, sino que ciertamente, con respecto a mí, habría preferido fiarme de él a hacerlo de mí mismo.

Que nadie me sitúe en este rango las amistades comunes. Las conozco tanto como el que más, y de las más perfectas en su género. Pero no aconsejo que se confundan sus reglas; nos engañaríamos. En estas otras amistades hay que avanzar con la brida en la mano, con prudencia y precaución. El lazo no está anudado de forma que no debamos desconfiar un poco. «Amalo», decía Quilón, «como si algún día hubieras de odiarlo; ódialo como si algún día hubieras de amarlo». Este precepto, que es tan abominable en la amistad suprema y capital, resulta sano para la práctica de amistades ordinarias y comunes. Con respecto a éstas debe aplicarse una sentencia que le era muy familiar a Aristóteles: «¡Oh amigos míos, no existe amigo alguno!».

En esta noble relación, los servicios y los favores, que nutren a las demás amistades, no merecen siquiera ser tenidos en cuenta. La causa es la fusión tan plena de las voluntades. La amistad que me profeso a mí mismo no se acrecienta por la ayuda que me proporciono en caso de necesidad, digan lo que digan los estoicos, y en absoluto me agradezco el servicio que me presto. De igual manera, la unión de tales amigos, al ser verdaderamente perfecta, les hace perder el sentimiento de estos deberes, y detestar y excluir de entre ellos palabras de división y diferencia como «favor», «obligación», «reconocimiento», «ruego», «agradecimiento» y otras semejantes. Dado que entre ellos todo es efectivamente común, voluntades, pensamientos, juicios, bienes, mujeres, hijos, honor y vida, y dado que su acuerdo constituye un alma en dos cuerpos, según la muy certera definición de Aristóteles, nada pueden prestarse ni darse. Por eso, los legisladores, para honrar el matrimonio por medio de alguna semejanza imaginaria con esta alianza divina, prohíben las donaciones entre marido y mujer. Pretenden con ello de-

mostrar que todo debe ser de los dos, y que no han de dividir ni repartir nada entre ambos. Si en la amistad de la que hablo uno pudiera dar al otro, sería el favorecido quien obligaría al compañero. Dado que ambos aspiran, más que a cualquier otra cosa, a favorecerse mutuamente, el que procura materia y ocasión de ser favorecido es quien asume el papel de generoso, brindando al amigo la satisfacción de efectuar con él aquello que más desea. Cuando el filósofo Diógenes necesitaba dinero, no decía que lo pedía a los amigos, sino que lo exigía.

Y, para mostrar cómo se pone esto en práctica, contaré un singular ejemplo antiguo. El corintio Eudamidas tenía dos amigos: Carixeno de Sición y Areteo de Corinto. A punto de morir en la pobreza, mientras que sus dos amigos eran ricos, redactó así su testamento: «Lego a Areteo el mantenimiento y cuidado de mi madre en su vejez; a Carixeno, el casamiento de mi hija y la asignación de la dote más grande que le sea posible. Y en caso de que uno de los dos faltare, nombro sustituto de su parte al superviviente». Los primeros que vieron el testamento se burlaron; pero los herederos, al ser advertidos, lo aceptaron con singular satisfacción. Y como uno de ellos, Carixeno, falleció cinco días más tarde, se procedió a la sustitución en favor de Areteo. Este mantuvo con toda solicitud a la madre y, de cinco talentos que poseía, dio dos y medio para casar a su única hija, y los otros dos y medio para casar a la hija de Eudamidas, cuyas bodas celebró el mismo día.

El ejemplo es magnífico, salvo por una circunstancia: la multitud de amigos. La perfecta amistad de la que hablo es indivisible: cada uno se da tan completamente al amigo, que no le queda nada que repartir para los demás; al contrario, le apena no ser doble, triple o cuádruple, y no poseer múltiples almas y voluntades para entregarlas todas a este objeto. Las amistades comunes pueden repartirse: podemos amar en uno la belleza, en otro el carácter afable, en otro la generosidad, en aquél la condición de padre o de hermano, y así sucesivamente. Pero la amistad que posee y rige el alma con plena soberanía no puede ser doble. Si dos amigos pidieran ayuda al mismo tiempo, ¿a cuál acudirías? Si requirieran de ti servicios contrarios, ¿qué solución encontrarías? Si uno confiara a tu silencio algo que al otro le fuera útil saber, ¿cómo te las arreglarías? La amistad única y principal libera de todas las demás obligaciones. El secreto que he jurado no revelar a nadie puedo comunicarlo, sin perjurio, a quien no es otro sino yo mismo.

Desdoblarse es ya un gran milagro, y no conocen su eminencia quienes hablan de triplicarse. Nada es extremo si tiene un igual. Quien suponga que, entre dos, amo a uno tanto como al otro, y que se aman entre ellos y me aman a mí en la misma medida que yo los amo, multiplica en cofradía la cosa más única y unida, y de la que hallar una sola es ya lo más raro del mundo. El resto de la historia se acomoda muy bien a lo que yo decía. Eudamidas, en efecto, concede a sus amigos, a modo de gracia y favor, utilizarlos a su servicio. Les deja en herencia un generoso don que consiste en procurarles los medios de favorecerle. Y, sin duda, la fuerza de la amistad se manifiesta con mucha más riqueza en su acción que en la de Areteo.

En suma, se trata de hechos inimaginables para quien no los ha experimentado, y que me llevan a honrar de forma extraordinaria la respuesta de un joven soldado a Ciro. Al preguntarle éste por cuánto cedería un caballo con el que acababa de ganar el premio de una carrera, y si lo querría cambiar por un reino, le dijo: «Ciertamente no, Majestad, pero sí lo entregaría de buena gana por adquirir un amigo, si hallara a alguien digno de semejante compromiso». Decía con razón «si hallara a alguien». Porque es fácil encontrar hombres convenientes para una relación superficial, pero en ésta, en la cual se negocia desde lo más profundo del corazón, que no reserva nada, es necesario que todos los motivos sean perfectamente claros y seguros.

En aquellas alianzas que sólo están unidas por un extremo no debe atenderse sino a las imperfecciones que conciernen de modo particular a ese extremo. La religión de mi médico o de mi abogado no puede importar; tal consideración no tiene nada que ver con los servicios de la amistad que me deben. Y en la relación doméstica que mis sirvientes establecen conmigo, hago lo mismo. De un lacayo apenas pregunto si es casto; averiguo si es diligente. Y no temo tanto al mulero jugador como al débil, ni al cocinero que jura como al ignorante. No me dedico a decirle a la gente lo que tiene que hacer — ya hay bastantes que se dedican a ello—, sino lo que hago yo:

Mihi sic usus est, tibi ut opus est factum. [Esta es mi costumbre, tú haz lo que te convenga].

A la familiaridad de la mesa asocio lo ameno, no lo prudente. En el lecho, la belleza antes que la bondad. Y en la reunión para conversar, la capacidad incluso sin honradez. Igualmente en lo demás.

Aquel al que encontraron a caballo de un bastón, jugando con sus hijos, rogó al hombre que le sorprendió que no dijera nada hasta que él mismo fuese padre. Consideraba que la pasión que surgiría entonces en su alma lo volvería juez equitativo de una acción tal. Del mismo modo, yo desearía hablar a gente que hubiera experimentado lo que digo. Pero no ignoro qué lejos se encuentra del uso común este tipo de amistad, y hasta qué punto es rara, de modo que no espero encontrar ningún buen juez. Porque los discursos mismos que la Antigüedad nos ha legado sobre el asunto me parecen flojos en comparación con mi sentimiento. Y, en este punto, los hechos superan incluso a los preceptos de la filosofía.

*Nil ego contulerim iucundo sanus amico.* [Mientras mantenga la cordura, nada será para mí comparable a un amigo]

Un antiguo, Menandro, llamaba feliz a quien había podido encontrar siquiera la sombra de un amigo. No le faltaba en absoluto razón, sobre todo si había experimentado alguno. Porque en verdad, si comparo todo el resto de mi vida —aunque, con la gracia de Dios, la haya pasado dulce, dichosa y, salvo la pérdida de un amigo así, exenta de grave aflicción y llena de tranquilidad de espíritu, pues me he dado por satisfecho con mis bienes naturales y originales, sin buscar otros—, si la comparo toda, digo, con los cuatro años que me fue concedido gozar de la dulce compañía y del trato de este personaje, no es más que humo, no es sino una noche oscura y enojosa. Desde el día que le perdí,

*quem semper acerbum,/ semper honoratum (sic Dii noluitis) habebo,* [que siempre consideraré aciago, que siempre consideraré honrado —así, dioses, lo quisistéis—],

no hago más que arrastrarme lánguidamente. Y aun los placeres que se me ofrecen, en lugar de consolarme, redoblan mi dolor por haberlo perdido. Íbamos a medias en todo; me parece que le arrebato su parte:

*Nec fas esse ulla me uoluptate hic frui/ decreui, tantisper dum ille abest meus particeps.* [He decidido que no es bueno gozar de ningún placer/ en ausencia de quien los compartía conmigo].

Estaba ya tan hecho y acostumbrado a ser siempre el segundo que me parece no ser ya sino a medias:

Illam meae si partem animae tulit/ maturior uis, quid moror altera,/ nec charus ae-  
que nec superstes/ integer? Ille dies utramque duxit ruinam. [Si un golpe prematuro se  
llevó aquella mitad de mi alma, ¿por qué he de quedar yo, la otra mitad, sin ser estimado  
y sin sobrevivir íntegro? Aquel día trajo la ruina de las dos].

No hay acción ni imaginación en que no le eche en falta, como también él me ha-  
bría echado en falta a mí. En efecto, de la misma manera que me superaba infinitamente  
en toda otra capacidad y virtud, lo hacía también en el deber de la amistad:

Quis desiderio sit pudor aut modus/ tam chari capitis? [¿Qué pudor o qué modera-  
ción puede haber en la añoranza de un ser tan querido?]

O misero frater adempte mihi!/ Omnia tecum una perierunt gaudia nostra,/ quae  
tuus in uita dulcis alebat amor./ Tu mea, tu moriens fregisti commoda frater/ tecum una  
tota est nostra sepulta anima,/ cuius ego interitu tota de mente fugavi/ haec studia, atque  
omnes delicias animi. [¡Oh hermano que, desgraciado de mí, me has sido arrebatado!  
Contigo se han desvanecido todas nuestras alegrías que, mientras vivías, tu dulce amor  
alimentaba. Tú, al morirte, has destruido mis placeres, hermano; contigo ha sido sepul-  
tada toda nuestra alma. Yo, a su muerte, he expulsado del fondo de mi espíritu estos  
afanes y todas las delicias del espíritu].

Alloquar? audiero numquam tua uerba loquentem?/ Numquam ego te uita frater  
amabilior/ aspiciam posthac? at certe semper amabo. [¿Podré hablarte?, ¿te oiré alguna  
vez decir alguna cosa?, ¿nunca más te veré, hermano más amable que la vida? Pero,  
ciertamente, siempre te amaré].

Pero oigamos un poco hablar a este muchacho de dieciséis años.

He visto que esta obra ha sido publicada después, y con mala intención, por quie-  
nes intentan turbar y cambiar el estado de nuestro orden político, sin preocuparse por si  
lo mejorarán, que la han mezclado con otros escritos de su estofa. Me he desdicho, por  
ello, de darle cabida aquí. Y para que la memoria del autor no sufra daño entre aquellos  
que no han podido conocer de cerca sus opiniones y sus actos, les advierto de que trató  
este asunto en la infancia, a manera solamente de ejercicio, como un asunto vulgar y  
trasegado en mil lugares de los libros. No pongo en duda que creyera lo que escribía,  
pues era lo bastante escrupuloso para no mentir ni siquiera jugando. Y sé, además, que,  
de haber tenido que elegir, habría preferido nacer en Venecia a hacerlo en Sarlat, y con



razón. Pero tenía otra máxima soberanamente impresa en el alma: la de obedecer y someterse con todo escrúpulo a las leyes bajo las que había nacido. Nunca hubo mejor ciudadano, ni más apasionado del reposo de su país, ni más contrario a los desórdenes y a las novedades de su tiempo. Habría empleado su capacidad en extinguirlos antes que en brindarles más motivos de agitación. Su espíritu estaba moldeado en el patrón de otros siglos que éstos.

Ahora bien, sustituiré esta obra seria por otra más alegre y más festiva, producida en la misma época de su vida. (Montaigne, 2011, pp. 240-263).

### **Anexo 5: La Biblia, Génesis**

#### **EL DRAMA DEL PARAÍSO**

#### **Primer acto: creación**

Cuando el Señor Dios hizo la tierra y el cielo no había todavía en la tierra arbus- to alguno, ni brotaba hierba en el campo, porque el Señor Dios no había enviado aún la lluvia sobre la tierra, ni existía nadie que cultivase el suelo; sin embargo, un manantial brotaba de la tierra y regaba la superficie del suelo. Entonces el Señor Dios formó al hombre del polvo de la tierra, sopló en su nariz un hálito de vida, y el hombre se convirtió en un ser viviente.

El Señor Dios plantó un huerto en el Edén, al oriente, y en él puso al hombre que había formado. El Señor Dios hizo brotar del suelo toda clase de árboles hermosos de ver, y buenos para comer, así como el árbol de la vida en medio del huerto, y el árbol del conocimiento del bien y del mal. De Edén salía un río que regaba el huerto, y desde aquí se partía en cuatro brazos. El primero se llama Pisón; es el que bordea la región de Evilá, donde hay oro, el oro de esta región es puro; y también hay allí resina olorosa y ónice; El segundo se llama Guijón; es el que bordea la región de Cus. El tercero se llama Tigris; es el que pasa al este de Asiria. El cuarto es el Éufrates. Así que el Señor Dios tomó al hombre y lo puso en el huerto de Edén para que lo cultivara y lo guardara. Y dio al hombre este mandato:

-Puedes comer de todos los árboles del huerto; pero no comas del árbol del conocimiento del bien y del mal, porque si comes de él morirás sin remedio.

Después el Señor Dios pensó: no es bueno que el hombre esté solo; voy a pro-

porcionarle una ayuda adecuada. Entonces el Señor Dios formó de la tierra toda clase de animales del campo y aves del cielo, y se los presentó al hombre para ver cómo los iba a llamar, porque todos los seres vivos llevarían el nombre que él les diera. Y el hombre fue poniendo nombre a todos los ganados, a todas las aves del cielo y a todas las bestias salvajes, pero no encontró una ayuda adecuada para sí. Entonces el Señor hizo caer al hombre en un letargo, y mientras dormía le sacó una costilla y llenó el hueco con carne. Después, de la costilla que había sacado al hombre, el Señor Dios formó una mujer y se la presentó al hombre. Entonces éste exclamó:

-Ahora sí;/ esto es hueso de mis huesos/ y carne de mi carne;/ por eso se llamará varona,/ porque del varón ha sido sacada.

Por esta razón deja el hombre a su padre y a su madre y se une a su mujer, y los dos se hacen uno solo.

Estaban ambos desnudos, el hombre y su mujer, pero no sentían vergüenza el uno del otro.

### **Segundo acto: pecado**

La serpiente era el más astuto de todos los animales del campo que había hecho el Señor Dios. Fue y dijo a la mujer:

-¿Así que Dios os ha dicho que no comáis de ninguno de los árboles del huerto?

La mujer respondió a la serpiente:

-¡No! Podemos comer del fruto de los árboles del huerto; sólo nos ha prohibido, bajo pena de muerte, comer o tocar el fruto del árbol que está en medio del huerto.

Replicó la serpiente a la mujer:

-¡No moriréis! Lo que pasa es que Dios sabe que en el momento en que comáis se abrirán vuestros ojos y seréis como Dios, conocedores del bien y del mal.

La mujer se dio cuenta entonces de que el árbol era bueno para comer, hermoso de ver y deseable para adquirir sabiduría. Así que tomó de su fruto y comió, se lo dio también a su marido, que estaba junto a ella, y él también comió. Entonces se les abrieron los ojos, se dieron cuenta de que estaban desnudos, entrelazaron hojas de higuera y se hicieron unos ceñidores.

### **Tercer acto: castigo**

Oyeron después los pasos del Señor Dios que se paseaba por el huerto al fresco de la tarde, y el hombre y su mujer se escondieron de su vista entre los árboles del huerto. Pero el Señor Dios llamó al hombre diciendo:

-¿Dónde estás?

El hombre respondió:

-Oí tus pasos en el huerto, tuve miedo y me escondí, porque estaba desnudo.

El Señor Dios replicó:

-¿Quién te hizo saber que estabas desnudo? ¿Has comido acaso del árbol del que te prohibí comer?

Respondió el hombre:

-La mujer que me diste por compañera me ofreció el fruto del árbol, y comí.

Entonces el Señor Dios dijo a la mujer:

-¿Qué es lo que has hecho?

Y ella respondió:

-La serpiente me engañó, y comí.

.Entonces el Señor Dios dijo a la serpiente:

-Por haber hecho eso,/ serás maldita entre todos los animales/ y entre todas las bestias del campo./ Te arrastrarás sobre tu vientre/ y comerás polvo todos los días de tu vida./ Pondré enemistad entre ti y la mujer,/ entre tu linaje y el suyo;/ él te herirá en la cabeza,/ pero tú sólo herirás su talón.

A la mujer le dijo:

-Multiplicaré los dolores de tu preñez,/ parirás a tus hijos con dolor;/ desearás a tu marido, y él te dominará.

Al hombre le dijo:

-Por haber hecho caso a tu mujer/ y haber comido del árbol prohibido,/ maldita sea la tierra por tu culpa./ Con fatiga comerás sus frutos/ todos los días de tu vida./ Ella te dará espinas y cados,/ y comerás la hierba de los campos./ Con el sudor de tu frente/ comerás el pan,/ hasta que vuelvas a la tierra,/ porque de ella fuiste formado./ Ciertamente eres polvo/ y al polvo volverás.

El hombre puso a su mujer el nombre de Eva –es decir, Vitalidad-, porque ella sería madre de todos los vivientes. El Señor Dios hizo para Adán y su mujer unas túnicas de piel, y los vistió.

Después el Señor Dios pensó: “Ahora que el hombre es como uno de nosotros, conoedor del bien y del mal, sólo le falta echar mano al árbol de la vida, comer su fruto y vivir para siempre”.

Así que el Señor Dios lo expulsó del huerto de Edén, para que trabajase la tierra de la que había sido sacado. Expulsó al hombre y, en la parte oriental del huerto de Edén, puso a los querubines y la espada de fuego para guardar el camino del árbol de la vida. (La Biblia, 1975, pp. 9-11)

#### **Anexo 6: Freud, *Teorías sexuales infantiles*.**

El material en que se basa este resumen proviene de varias fuentes. En primer lugar, de la observación directa de las exteriorizaciones y del pulsionar de los niños; en segundo, de las comunicaciones de neuróticos adultos que en el curso de un tratamiento psicoanalítico refieren lo que recuerdan conscientemente sobre su infancia, y, en tercero, de las inferencias, construcciones y recuerdos inconcientes traducidos a lo conciente que son fruto de los psicoanálisis con neuróticos.

El hecho de que la primera de esas tres fuentes no haya brindado por sí sola todo lo digno de saberse tiene su fundamento en la conducta de los adultos hacia la vida sexual infantil. Si uno no atribuye a los niños actividad sexual alguna, tampoco se tomará el trabajo de observarla, y por otra parte sofocará de ella las exteriorizaciones que resultaren llamativas. Por eso son muy limitadas las oportunidades de aprovechar esta fuente, la más explícita y generosa. Y en cuanto a lo que proviene de comunicaciones espontáneas de adultos acerca de sus recuerdos infantiles conscientes, está expuesto en grado sumo a la objeción de que pudieron falsificarse en la visión retrospectiva, y por añadidura se los apreciará bajo el punto de vista de que los testigos se volvieron neuróticos después. El material del tercer origen es alcanzado por todas las impugnaciones que suelen plantearse a la confiabilidad del psicoanálisis y a la seguridad de las conclusiones

de él extraídas; no cabe examinar aquí la legitimidad de ese juicio; sólo aseveraré que todo el que conozca y practique la técnica psicoanalítica obtendrá una amplia confianza en sus resultados.

No puedo garantizar que mis conclusiones sean completas; sólo puedo dar cuenta del cuidado que he puesto para obtenerlas.

Un difícil problema consiste en decidir hasta dónde es lícito presuponer para todos los niños, o sea, para cada niño individual, lo que aquí se informará sobre ellos en general. La presión pedagógica y la diversa intensidad de la pulsión sexual posibilitarán sin duda grandes variaciones individuales en la conducta sexual del niño, sobre todo en cuanto al momento en que emerge el interés sexual infantil. Por eso no he articulado mi exposición siguiendo épocas sucesivas de la infancia, sino que he sintetizado lo que en diferentes niños adquiere vigencia ora más temprano, ora más tarde. Pero estoy convencido de que ningún niño -al menos ninguno con plenas dotes de sensibilidad o intelecto- puede dejar de ocuparse de los problemas sexuales en los años anteriores a la pubertad.

No atribuyo gran valor a la objeción de que los neuróticos serían una clase particular de seres humanos señalados por una disposición degenerativa, y que por ello no se podría extraer de su vida infantil conclusiones respecto de la infancia de otros. Los neuróticos son seres humanos como los demás, no hay una frontera tajante entre ellos y los normales, y no siempre es fácil distinguirlos en su infancia de quienes luego serán sanos. Es uno de los más valiosos resultados de nuestras indagaciones psicoanalíticas que sus neurosis no tienen un contenido psíquico particular, propio y exclusivo de ellos, sino que, como lo ha expresado C. G. Jung, enferman a raíz de los mismos complejos con que luchamos nosotros, los sanos. La diferencia sólo reside en que los sanos saben dominar esos complejos sin sufrir perjuicios grandes, registrables en la práctica, mientras que los neuróticos consiguen sofocarlos, pero al precio de unas costosas formaciones sustitutivas; vale decir que fracasan en la práctica. En la infancia, desde luego, neuróticos y normales están mucho más próximos entre sí que más adelante en su vida, de modo que yo no puedo considerar un error de método el utilizar las comunicaciones de

neuróticos acerca de su infancia en unos razonamientos por analogía sobre la vida infantil normal. Pero como los que después serán neuróticos traen hartas veces en su constitución una pulsión sexual particularmente intensa y una inclinación a su madurez temprana, a su prematura exteriorización, nos posibilitarán discernir muchas cosas en el quehacer sexual infantil de una manera más flagrante y nítida que lo que nuestra capacidad de observación, ya embotada de suyo, nos permitiría ver en otros niños. Por lo demás, el real valor de estas comunicaciones provenientes de neuróticos adultos sólo se apreciará si uno, siguiendo el ejemplo de Havelock Ellis, se toma el trabajo de recopilar también los recuerdos infantiles de adultos sanos.

Debido a circunstancias externas e internas poco propicias, las comunicaciones que siguen se refieren predominantemente al desarrollo sexual de uno de los sexos, a saber, el masculino. Ahora bien, el valor de una recopilación como la que intento aquí no necesita ser sólo descriptivo. La noticia acerca de las teorías sexuales de los niños, tal como ellas se configuran en el pensar infantil, puede resultar interesante en diversos contextos; también -cosa sorprendente- para entender los mitos y cuentos tradicionales. Y resulta indispensable para la concepción de las neurosis mismas, en las cuales estas teorías infantiles conservan vigencia y cobran un influjo que llega a comandar la configuración de los síntomas.

Si pudiéramos considerar con ojos nuevos las cosas de esta Tierra, renunciando a nuestra corporeidad, como unos seres dotados sólo de pensamiento que provinieran de otros planetas, acaso nada llamaría más nuestra atención que la existencia de dos sexos entre los hombres, que, tan semejantes como son en todo lo demás, marcan sin embargo su diferencia con los más notorios indicios. Ahora bien, no parece que también los niños escojan este hecho básico como punto de partida para sus investigaciones sobre problemas sexuales. Puesto que tienen noticia de padre y madre hasta donde llega su recuerdo, toman su presencia como una realidad ya no susceptible de ulterior indagación, y de igual modo se comporta el varoncito hacia una hermanita de quien lo separe la escasa diferencia de uno o dos años de edad. El esfuerzo de saber de los niños en modo alguno despierta aquí de una manera espontánea, por ejemplo, a consecuencia de una necesidad

innata de averiguar las causas, sino bajo el aguijón de las pulsiones egoístas que los gobiernan: cuando -acaso cumplido el segundo año de vida- los afecta la llegada de un nuevo hermanito. Aquellos niños que no han recibido un huésped así en su propia casa pueden empero ponerse en tal situación por las observaciones que hagan en otros hogares. El retiro de asistencia por los padres, experimentado o temido con razón, la vislumbre de que se estará obligado a compartir para siempre todo bien con el recién llegado, tienen por efecto despertar la vida de sentimientos del niño y aguzar su capacidad de pensar. El niño mayor exterioriza una sincera hostilidad hacia los competidores; esta se abre paso en sus juicios inamistosos sobre ellos, en desearles «que la cigüeña se los lleve de vuelta y cosas de parecido tenor; y en ocasiones hasta les hace cometer pequeños atentados en perjuicio del que yace inerte en la cuna. Por regla general, una mayor diferencia de edad debilita la expresión de esa hostilidad primaria; de igual modo, en años más tardíos, y si faltan hermanitos, puede prevalecer el deseo de tener un compañero de juegos, tal como el niño ha podido observarlo en otros hogares.

Entonces, bajo la incitación de esos sentimientos e inquietudes, el niño pasa a ocuparse del primer, grandioso problema de la vida, y se pregunta «¿de dónde vienen los hijos?»; claro que al comienzo la pregunta reza: «¿De dónde ha venido este hijo molesto?». Uno cree percibir el eco de este primer interrogante en muchísimos enigmas del mito y de la saga; la pregunta misma, como todo investigar, es un producto del apremio de la vida, como si al pensar se le planteara la tarea de prevenir la recurrencia de un suceso tan temido. Supongamos, no obstante, que el pensar del niño se emancipe pronto de su incitación y prosiga su trabajo como una pulsión autónoma de investigar. Si el niño no está ya demasiado amedrentado, tarde o temprano emprenderá el camino más próximo y demandará una respuesta a sus padres o a las personas encargadas de su crianza, que para él significan la fuente del saber. Pero ese camino fracasa. Recibe una respuesta evasiva, o una reprimenda por su apetito de saber, o lo despachan con alguna información de cuño mitológico que en los países de lengua alemana es: «La cigüeña trae a los hijos, y los saca del agua». Los niños descontentos con esta solución, y que le oponen enérgica duda, son muchos más -tengo razones para suponerlo- de lo que sospechan sus padres, sólo que no siempre lo confesarán con franqueza. Sé de un varoncito

de tres años que tras recibir ese esclarecimiento fue echado de menos, para desesperación de su niñera, y lo encontraron a la orilla del gran estanque del castillo adonde había ido en su ansia de ver a los niños en el agua; conozco de otro que no pudo consentir a su incredulidad sino el tímido enunciado de que él lo sabía mejor: no es la cigüeña la que trae a los hijos, sino... la garza. De muchas comunicaciones paréceme desprenderse que los niños rehúsan creencia a la teoría de la cigüeña; a partir de este primer engaño y rechazo alimentan desconfianza hacia los adultos, adquieren la vislumbre de algo prohibido que los «grandes» desean mantenerles en reserva y por eso rodean de secreto sus ulteriores investigaciones. Pero así han vivenciado también la primera ocasión de un «conflicto psíquico», pues unas opiniones por las que sienten una predilección pulsional, pero no son «correctas» para los grandes, entran en oposición con otras sustentadas por la autoridad de los grandes pero que a ellos mismos no les resultan gratas. Desde este conflicto psíquico puede desenvolverse pronto una «escisión psíquica»; una de las opiniones, la que conlleva el ser «bueno», pero también la suspensión del reflexionar, deviene la dominante, consciente; la otra, para la cual el trabajo de investigación ha aportado entretanto nuevas pruebas que no deben tener vigencia, deviene sofocada, «inconsciente». Queda de esta manera constituido el complejo nuclear de la neurosis.

Hace poco, por el análisis de un varoncito de cinco años, que su padre emprendió con él y luego me entregó para su publicación, obtuve la prueba irrefutable de una intelección sobre cuyo rastro hacía ya tiempo que me había puesto el psicoanálisis de adultos. Ahora sé que la alteración de la madre durante el embarazo no escapa a los penetrantes ojos del niño, y él es bien capaz de establecer algún tiempo después el nexo correcto entre el engrosamiento del vientre materno y la aparición del hijo. En el caso mencionado, el varoncito tenía tres años y medio cuando nació su hermana, y cuatro años y tres cuartos cuando por unas alusiones inequívocas dejó traslucir su mejor saber. Ahora bien, ese temprano discernimiento se mantendrá siempre en secreto, y luego será reprimido y olvidado en conexión con los ulteriores destinos de la investigación sexual infantil.



Por tanto, la «fábula de la cigüeña» no se cuenta entre las teorías sexuales infantiles; es, al contrario, la observación de los animales, tan poco dados a esconder su vida sexual y de quienes el niño se siente tan afín, la que refuerza su incredulidad. Con el discernimiento de que el hijo crece en el vientre de la madre, adquirido por el niño de una manera autónoma, estaría sobre el camino correcto para solucionar el primer problema en que prueba su capacidad de pensar. Pero en ulteriores pasos es inhibido por una ignorancia que no se deja sustituir, y por falsas teorías que el estado de su propia sexualidad le impone.

Estas falsas teorías sexuales que ahora elucidaré poseen, todas, un curiosísimo carácter. Aunque grotescamente falsas, cada una de ellas contiene un fragmento de la verdad, y son análogas en este aspecto a las soluciones tildadas de «geniales» que los adultos intentan para los problemas del universo cuya dificultad supera el intelecto humano. Lo que hay en esas teorías de correcto y acertado le explica por su proveniencia de los componentes de la pulsión sexual, ya en movimiento dentro del organismo infantil. En efecto, tales supuestos no han nacido del albedrío psíquico ni de unas impresiones casuales, sino de las objetivas necesidades de la constitución psicosexual; por eso podemos hablar de teorías sexuales típicas en los niños, y por eso hallamos las mismas opiniones erróneas en todos los niños cuya vida sexual nos resulta accesible.

La primera de estas teorías se anuda al descuido de las diferencias entre los sexos, que al comienzo de estas consideraciones destacamos como característico del niño. Ella consiste en atribuir a todos los seres humanos, aun a las mujeres, un pene, como el que el varoncito conoce en su cuerpo propio. Justamente en aquella constitución sexual que nos vemos precisados a reconocer como «normal», el pene es ya en la infancia la zona erógena rectora, el principal objeto sexual autoerótico, y es lógico que la alta estima de que goza se refleje en la incapacidad para representarse sin ese esencial ingrediente a una personalidad parecida al yo. Si el varoncito llega a ver los genitales de una hermanita, sus manifestaciones evidencian que su prejuicio ya ha adquirido fuerza bastante para doblegar a la percepción; no comprueba la falta del miembro, sino que regularmente dice, a modo de consuelo y conciliación: «Ella tiene ... pero todavía es chiquito; claro

es que cuando ella sea más grande le crecerá». La representación de la mujer con pene retorna aun más tarde en el soñar del adulto: en estado de excitación sexual nocturna derriba a una mujer, la desnuda y se dispone al coito, pero de pronto la visión del miembro plenamente formado en lugar de los genitales femeninos interrumpe el sueño y la excitación. Los numerosos hermafroditas de la Antigüedad clásica son fiel reflejo de esta representación infantil antaño universal; se puede observar que ella no ofende a la mayoría de los hombres normales, mientras que las formaciones hermafroditas de los genitales realmente admitidas por la naturaleza casi siempre excitan el máximo horror.

Si esta representación de la mujer con pene se ha «fijado» en el niño, si ella resiste todos los influjos de la vida posterior y vuelve incapaz al varón de renunciar al pene en su objeto sexual, entonces el individuo, aun siendo normal su vida sexual en los demás aspectos, se verá precisado a convertirse en un homosexual, a buscar sus objetos sexuales entre hombres que por otros caracteres somáticos y anímicos recuerden a la mujer. La mujer verdadera, como más tarde la ha discernido, permanece imposible para él como objeto sexual pues carece del encanto {Reiz} sexual esencial, y aun, en conexión con otra impresión de la vida infantil, acaso sienta horror hacia ella. El niño gobernado en lo principal por la excitación del pene ha solido procurarse placer estimulándolo con la mano; sus padres o las personas encargadas de su guarda lo han pillado, y lo aterrizaron con la amenaza de que le sería cortado el miembro. El efecto de esta «amenaza de castración» es, en su típico nexos con la estima que se tiene por esta parte del cuerpo, superlativa y extraordinariamente profundo y duradero. Sagas y mitos dan testimonio del tumulto en la vida de los sentimientos infantiles, del espanto que se anuda al complejo de castración, que incluso más tarde es recordado por la conciencia con la correspondiente revuelta. Los genitales de la mujer, percibidos luego y concebidos como mutilados, recuerdan aquella amenaza y por eso despiertan en el homosexual horror en vez de placer. Y en esa reacción ya no puede modificarse nada si el homosexual aprende de la ciencia que no anda tan errado el supuesto infantil de que también la mujer posee un pene. La anatomía ha discernido en el clítoris, dentro de la vulva femenina, un órgano homólogo al pene, y la fisiología de los procesos sexuales ha podido agregar que ese pene pequeño, y que ya no crecerá, se comporta de hecho en la infancia de la mujer co-

mo un pene genuino y cabal, se convierte en la sede de unas excitaciones movidas al tocarlo, su estimulabilidad presta al quehacer sexual de la niña un carácter masculino, y hace falta una oleada represiva en la pubertad para que, por remoción de esta sexualidad masculina, surja la mujer. Enseña también la ciencia que muchas mujeres tienen menoscabada su función sexual porque esa excitabilidad del clítoris persiste tenazmente, lo cual las vuelve anestésicas en el coito, o porque la represión ha sido hipertrófica, de suerte que su efecto es cancelado en parte por una formación sustitutiva histérica; nada de esto refuta la teoría sexual infantil de que la mujer, como el hombre, posee un pene.

En la niña pequeña se puede observar fácilmente que comparte por entero aquella estimación de su hermano. Desarrolla un gran interés por esa parte del cuerpo en el varón, interés que pronto pasa a estar comandado por la envidia. Se siente perjudicada, hace intentos de orinar en la postura posibilitada al varón por la posesión del pene grande, y cuando exterioriza el deseo: «Preferiría ser un muchacho», nosotros sabemos cuál es la falta que ese deseo está destinado a remediar.

Si el niño pudiera seguir las indicaciones que parten de la excitación del pene se aproximaría un trecho a la solución de su problema. Que el niño crezca en el vientre de la madre no es, evidentemente, explicación suficiente. ¿Cómo llega ahí adentro? ¿Qué es lo que da el primer empuje a su desarrollo? Es probable que el padre tenga algo que ver; en efecto, él mismo declara que el niño es su hijo también. Por otro lado, el pene ha tenido sin ninguna duda su participación en estos procesos que no se alcanzan a colegir, pues lo atestigua con su coexcitación a raíz de todo ese trabajo de pensamiento. Con esa excitación se conectan unas impulsiones que el niño no se sabe interpretar, unos impulsos oscuros a un obrar violento, a penetrar, despedazar, abrir en alguna parte un agujero. Pero cuando el niño parece estar así en el mejor camino para postular la existencia de la vagina y atribuir al pene del padre esa penetración en la madre como aquel acto por el cual se engendra el hijo en el vientre materno, en ese punto la investigación se interrumpe, desconcertada, pues la obstaculiza la teoría de que la madre posee pene como un varón, y la existencia de la cavidad que acoge al pene permanece ignorada para el niño. Con facilidad se admitirá que el carácter infructuoso de ese empeño del pensa-

miento contribuye luego a su desestimación y olvido. Ahora bien, este cavilar y dudar se volverá arquetípico para todo trabajo posterior del pensar en torno de problemas, y el primer fracaso ejercerá por siempre un efecto paralizante.

Su ignorancia de la vagina posibilita al niño convencerse también de la segunda de sus teorías sexuales. Si el hijo crece en el vientre de la madre y es sacado de ahí, ello ocurrirá por la única vía posible: la abertura del intestino. Es preciso que el hijo sea evacuado como un excremento, tina deposición. Si años más tarde este problema es asunto de meditación solitaria o de conversación entre dos niños, tal vez sobrevenga el expediente de que el hijo sale por el ombligo que se abre, o que cortan el vientre para sacarlo, como sucede con el lobo en el cuento «Caperucita Roja». Estas teorías se enuncian de manera expresa y luego se las recuerda también conscientemente; ya no contienen nada chocante. En efecto, los mismos niños han olvidado por completo que en años anteriores creyeron en otra teoría del nacimiento, que ahora tropieza con el obstáculo de la represión, sobrevenida entre tanto, de los componentes sexuales anales. En aquella época la deposición de las heces era algo de lo que se podía hablar sin horror en el cuarto de los niños; el niño todavía no estaba tan lejos de sus inclinaciones coprófilas constitucionales; no era ninguna degradación haber venido al mundo como un montón de caca, aún no execrado por el asco. La teoría de la cloaca, válida para tantos animales, era la más natural y la única que podía imponérsele al niño como probable.

Entonces no era sino consecuente que el niño no concediera a la mujer el doloroso privilegio de parir. Si los hijos nacían por el ano, el varón podía parir igual que la mujer. Así, el muchacho podía fantasear que él mismo concebía hijos, sin que por eso pudieran imputársele inclinaciones femeninas. De ese modo, no hacía más que activar su erotismo anal todavía vivaz.

Si en años posteriores de la infancia la teoría de la cloaca, relativa al nacimiento, se conserva en la conciencia -lo cual en ocasiones sucede-, ella conlleva una solución, que no es más la originaria, para la pregunta por la génesis de los hijos. Ocurre, pues, como en los cuentos tradicionales: uno come algo determinado y entonces concibe un

hijo. Los enfermos mentales reaniman después esta teoría infantil sobre el nacimiento. La maniática, por ejemplo, conduce al médico que la visita hasta un montoncito de caca que ha depuesto en un ángulo de su celda, y le dice riendo: «Es el hijo que he parido hoy».

La tercera de las teorías sexuales típicas se ofrece a los niños cuando, por alguno de los azares hogareños, son testigos del comercio sexual entre sus padres, acerca del cual, en ese caso, pueden recibir sólo unas percepciones harto incompletas. Pero cualquiera que sea la pieza de ese comercio que entonces observen, la posición recíproca de las dos personas, los ruidos que hacen o ciertas circunstancias secundarias, siempre llegan a lo que podríamos llamar la misma concepción sádica del coito: ven en él algo que la parte más fuerte le hace a la más débil con violencia, y lo comparan, sobre todo los varoncitos, con una riña como las que conocen del trato entre niños, y que por cierto no dejan de ir contaminadas por una excitación sexual. No he podido comprobar que los niños discernieran en este hecho entre sus padres, por ellos observado, la pieza que les faltaba para solucionar el problema de los hijos; a menudo pareció como si ese nexo fuera desconocido por los niños justamente por su interpretación del acto de amor como violencia. Pero esta concepción impresiona, a su vez, como un retorno de aquel oscuro impulso al quehacer cruel que se anudó a la excitación del pene a raíz de la primera reflexión acerca del enigma de la procedencia de los hijos. Tampoco cabe desconocer la posibilidad de que ese temprano impulso sádico, que estuvo a punto de dejar colegir el coito, emergiera bajo el influjo de unos oscurísimos recuerdos del comercio entre los padres, recuerdos para los cuales el niño había recogido el material, sin valorizarlo entonces, cuando en sus primeros años de vida compartía el dormitorio con aquellos.

La teoría sádica del coito, que aislada despista donde podría haber aportado una corroboración, es también ella la expresión de uno de los componentes sexuales innatos, impresos con mayor o menor intensidad según los niños, y por eso mismo lleva razón en un cierto tramo, colige en parte la esencia del acto sexual y la «lucha entre los sexos», que lo precede. No es raro que el niño pueda reafirmar esta concepción suya mediante unas percepciones accidentales que él aprehende en parte de manera correcta, en

parte otra vez falsamente, y aun en sentido opuesto. En muchos matrimonios es común que la esposa se revuelva de hecho contra el abrazo conyugal, que no le aporta placer alguno y le trae el peligro de un nuevo embarazo, y así es posible- que la madre depare al niño a quien considera dormido -o que se hace el dormido- una impresión que sólo podría interpretarse como una defensa contra una acción violenta. Otras veces, aun, el matrimonio entero brinda al atento niño el espectáculo de una querrela continua, que se expresa en palabras airadas y ademanes inamistosos, y entonces a él no podrá asombrarle que esa querrela persista también de noche y se zanje con los mismos métodos que el niño está acostumbrado a emplear en su trato con sus hermanitos o sus compañeros de juego.

Y como confirmatorias de su concepción ve el niño unas huellas de sangre que eventualmente descubre en la cama o la ropa interior de la madre. Son para él pruebas de que a la noche se ha vuelto a producir una embestida así del padre sobre la madre, mientras que nosotros interpretaríamos la misma huella de sangre fresca más bien como indicio de una pausa en el comercio sexual. Muchos casos de «horror a la sangre» en los neuróticos, de otro modo inexplicados, hallan su esclarecimiento dentro de este nexo. Otra vez, el error del niño recubre una partícula de verdad; bajo ciertas circunstancias, consabidas, los rastros de sangre se aprecian ciertamente como signo de que se ha iniciado un comercio sexual.

En conexión más laxa con el problema de saber de dónde vienen los hijos, el niño se ocupa en averiguar la esencia y el contenido de lo que llaman «estar casado», y responde a esa cuestión de diversos modos, según sea la conjunción entre percepciones casuales hechas en los padres y sus propias pulsiones todavía teñidas de placer. Lo único común a tales respuestas parece ser prometerse del estar casado una satisfacción placentera y la remoción de la vergüenza. La concepción más frecuente que yo he hallado reza: «orinar cada uno en presencia del otro»; una variante que suena como si simbólicamente quisiera expresar un plus de saber: «el marido orina en la bacinilla de la esposa». Otras veces el sentido de estar casados se sitúa en lo siguiente: «mostrarse recíprocamente la cola» (sin avergonzarse). En un caso en que la educación había conseguido

posponer la averiguación de lo sexual por un lapso particularmente largo, la niña de catorce años, ya menstruante, por incitación de sus lecturas dio en la idea de que estar casado consistía en una «mezcla de la sangre», y como su propia hermana aún no tenía el período, la concupiscente ensayó un atentado en una visitante que, según le había confesado, empezaba a menstruar, a fin de constreñirla a esa «mezcla de sangres».

Las opiniones infantiles sobre la naturaleza del matrimonio, no rara vez conservadas por el recuerdo consciente, poseen un gran valor significativo para la sintomatología de una neurosis luego contraída. Primero se procuran expresión en los juegos infantiles en que se hace con otro lo que constituye el estar casado, y en algún momento posterior el deseo de estarlo puede escoger la forma de expresión infantil para aflorar en una fobia al comienzo irreconocible, o en un síntoma correspondiente.

Serían estas las más importantes entre las teorías sexuales típicas producidas espontáneamente en los primeros años de la infancia, sólo bajo el influjo de los componentes pulsionales sexuales. Sé que no he obtenido un material completo ni he establecido un nexo sin lagunas con el resto de la vida infantil. Aquí sólo puedo hacer unos agregados dispersos que todo especialista habría echado de menos. Así, por ejemplo, la significativa teoría de que se recibe un hijo a través de un beso, que deja traslucir desde luego el predominio de la zona erógena bucal. De acuerdo con mi experiencia, esta teoría es exclusivamente femenina y muchas veces produce efecto patógeno en muchachas cuya investigación sexual experimentó las más poderosas inhibiciones en la infancia. Una de mis pacientes había llegado por una percepción casual a la teoría de la «couvade», que, como se sabe, es costumbre general en muchos pueblos y probablemente lleva el propósito de contradecir la duda en la paternidad, que nunca se puede eliminar por completo. Un tío un poco raro había permanecido en casa tras el nacimiento de su propio hijo y recibía a las visitas con ropa de cama; así, ella hizo la inferencia de que en un nacimiento tomaban parte los dos padres y tenían que meterse ambos en cama.

Hacia el décimo o undécimo año sobreviene la comunicación de las cosas sexuales a los niños. Un niño criado en condiciones sociales más desinhibidas, o que haya

encontrado una oportunidad más feliz para observar, comunica a otros lo que sabe porque ello le permite sentirse maduro y superior. Lo que los niños averiguan de ese modo es casi siempre lo correcto, vale decir, se les revela la existencia de la vagina y su destinación, pero en lo demás estos esclarecimientos que ellos se proporcionan unos a otros no rara vez van mezclados con falsedades, inficionados por relictos de las teorías sexuales infantiles más antiguas. Casi nunca son completos ni suficientes para la solución del viejo problema. Así como antes la ignorancia de la vagina, ahora la del semen estorba la intelección de los nexos. El niño no puede colegir que del miembro sexual masculino se evacue otra sustancia que la orina, y en ocasiones una «doncella inocente» se muestra todavía indignada la noche de bodas por el hecho de que el marido le haya «orinado adentro». Ahora bien, a estas comunicaciones sobrevenidas en los años de la pubertad sigue un nuevo ímpetu subvirtiente de la investigación sexual infantil; pero las teorías que los niños crean entonces ya no presentan el sello típico y originario que era característico de las teorías primarias de la infancia temprana, en un tiempo en que los componentes sexuales infantiles podían imponer, de una manera desinhibida y sin mudanza, su expresión en teorías. Esos posteriores empeños del pensamiento para solucionar el enigma sexual no me han parecido dignos de recopilarse, y además son muy escasos los títulos que pueden reclamar en materia de significación patógena. Su diversidad depende en primera línea, desde luego, de la naturaleza del esclarecimiento recibido; su significatividad reside más bien en que vuelven a despertar las huellas, devenidas inconscientes, de aquel primer período del interés sexual, de suerte que no rara vez se anuda a ellos un quehacer sexual masturbatorio y algún desasimiento afectivo respecto de los padres. De ahí el juicio anatematizador de los educadores, para quienes semejante esclarecimiento en esos años «corrompe» a los niños.

Unos pocos ejemplos bastarán para mostrar qué elementos suelen filtrarse en estas postreras cavilaciones de los niños sobre la vida sexual. Una muchacha ha escuchado decir a sus compañeras de colegio que el marido da un huevo a la esposa, que esta empolla en su vientre. Un varoncito que también ha escuchado hablar del huevo identifica ese «huevo» con el testículo, que vulgarmente recibe idéntico nombre, y se quiebra la cabeza pensando cómo el contenido de los testículos puede renovarse de continuo. Los



esclarecimientos rara vez alcanzan para prevenir incertidumbres esenciales acerca de los procesos genésicos. Así es como las muchachas pueden dar en la expectativa de que el comercio sexual acontece de una vez para siempre, pero dura largo tiempo, veinticuatro horas, y de esa única vez provienen en serie todos los hijos. Uno creería que determinado niño adquirió la noticia sobre los procesos reproductores en ciertos insectos; pero esta conjetura no se corrobora, la teoría aparece como una creación autónoma. Otras niñas descuidan el período de embarazo, la vida en el vientre materno, y suponen que el niño es dado a luz inmediatamente tras la noche del primer comercio. Marcel Prévost ha elaborado en una placentera historia, en sus *Lettres de femmes* este error de las vírgenes. Difícil de agotar, y acaso interesante, en general, es el tema de esta investigación sexual tardía de los niños o de adolescentes retenidos en el estadio infantil; pero es ajeno a mi interés, y sólo debo poner de relieve todavía que en ella los niños producen muchas cosas desacertadas, destinadas a contradecir un discernimiento más antiguo, mejor, pero reprimido y devenido inconsciente.

Tiene su valor, asimismo, la manera en que los niños se conducen hacia las comunicaciones que les llegan. En muchos, la represión de lo sexual se ha propagado hasta el punto de que no quieren escuchar nada, y estos consiguen también permanecer ignorantes hasta edad tardía; ignorantes en apariencia, al menos, hasta que en el psicoanálisis de los neuróticos sale a la luz el saber proveniente de la primera infancia. Conozco también dos muchachos de entre diez y trece años que prestaron oídos, sí, al esclarecimiento sexual, pero dieron a su informante esta respuesta desautorizadora: «Es posible que tu padre y otra gente hagan eso, pero de mi padre yo sé de cierto que jamás lo haría». Por diverso que sea este comportamiento posterior de los niños hacia la satisfacción del apetito de saber sexual, respecto de su primera infancia tenemos derecho a suponer una conducta enteramente uniforme y a creer que en ese tiempo se afanaron con el máximo celo por averiguar qué hacían juntos los padres, y de dónde, pues, salen los hijos.

(Freud, 2006, pp. 1262-1272)

### **Anexo 7: Antonio Machado,**

Lee este poema de Antonio Machado (Machado, 1991), trata de comprender fundamentalmente lo que quieren decir los dos últimos versos y relaciónalo con la filosofía que hemos visto en Kant, en la Biblia y en Freud.

La primavera besaba  
suavemente la arboleda,  
y el verde nuevo brotaba  
como una verde humareda.  
Las nubes iban pasando  
sobre el campo juvenil...  
Yo vi en las hojas temblando  
las frescas lluvias de abril.  
Bajo ese almendro florido,  
todo cargado de flor  
—recordé—, yo he maldecido  
mi juventud sin amor.  
Hoy, en mitad de la vida,  
me he parado a meditar...  
¡Juventud nunca vivida  
quién te volviera a soñar!  
(Machado, 1991, pp. 143 y 144)

### **Anexo 8: Ana María Matute, *Cuentos*.**

#### BERNARDINO

Un niño mimado

Siempre oímos decir en casa, al abuelo y a todas las personas mayores, que Bernardino era un niño mimado.

Bernardino vivía con sus hermanas mayores, Engracia, Felicidad y Herminia, en «Los Lúpulos», una casa grande, rodeada de tierras de labranza y de un hermoso jardín, con árboles viejos agrupados formando un diminuto bosque, en la parte lindante con el

río. La finca se hallaba en las afueras del pueblo y, como nuestra casa, cerca de los grandes bosques comunales.

Alguna vez, el abuelo nos llevaba a «Los Lúpulos», en la pequeña tartana, y, aunque el camino era bonito por la carretera antigua, entre castaños y álamos, bordeando el río, las tardes en aquella casa no nos atraían. Las hermanas de Bernardino eran unas mujeres altas, fuertes y muy morenas. Vestían a la moda antigua —habíamos visto mujeres vestidas como ellas en el álbum de fotografías del abuelo— y se peinaban con moños levantados, como roscas de azúcar, en lo alto de la cabeza. Nos parecía extraño que un niño de nuestra edad tuviera hermanas que parecían tías, por lo menos. El abuelo nos dijo:

—Es que la madre de Bernardino no es la misma madre de sus hermanas. Él nació del segundo matrimonio de su padre, muchos años después.

Esto nos armó aún más confusión. Bernardino, para nosotros, seguía siendo un ser extraño, distinto. Las tardes que nos llevaban a «Los Lúpulos» nos vestían incómodamente, casi como en la ciudad, y debíamos jugar a juegos necios y pesados, que no nos divertían en absoluto. Se nos prohibía bajar al río, descalzarnos y subir a los árboles. Todo esto parecía tener una sola explicación para nosotros:

—Bernardino es un niño mimado —nos decíamos. Y no comentábamos nada más.

Bernardino era muy delgado, con la cabeza redonda y rubia. Iba peinado con un flequillo ralo, sobre sus ojos de color pardo, fijos y huecos, como si fueran de cristal. A pesar de vivir en el campo, estaba pálido, y también vestía de un modo un tanto insólito. Era muy callado, y casi siempre tenía un aire entre asombrado y receloso, que resultaba molesto. Acabábamos jugando por nuestra cuenta y prescindiendo de él, a pesar de comprender que eso era bastante incorrecto. Si alguna vez nos lo reprochó el abuelo, mi hermano mayor decía:

—Ese chico mimado... No se puede contar con él.

Verdaderamente no creo que entonces supiéramos bien lo que quería decir estar mimado. En todo caso, no nos atraía, pensando en la vida que llevaba Bernardino. Jamás salía de «Los Lúpulos» como no fuera acompañado por sus hermanas. Acudía a la misa o paseaba con ellas por el campo, siempre muy seriecito y apacible.

Los chicos del pueblo

Los chicos del pueblo y los de las minas lo tenían atravesado. Un día, Mariano Alborada, el hijo de un capataz, que pescaba con nosotros en el río a las horas de la siesta, nos dijo:

—A ese Bernardino le vamos a armar una.

—¿Qué cosa? —dijo mi hermano, que era el que mejor entendía el lenguaje de los chicos del pueblo.

—Ya veremos —dijo Mariano, sonriendo despacito—. Algo bueno se nos presentará un día, digo yo. Se la vamos a armar. Están ya en eso Lucas Amador, Gracianín y el Buque... ¿Queréis vosotros?

Mi hermano se puso colorado hasta las orejas:

—No sé —dijo—. ¿Qué va a ser?

—Lo que se presente —contestó Mariano, mientras sacudía el agua de sus alpargatas, golpeándolas contra la roca—. Se presentará, ya veréis.

Sí: se presentó. Claro que a nosotros nos cogió desprevenidos, y la verdad es que fuimos bastante cobardes cuando llegó la ocasión. Nosotros no odiamos a Bernardino, pero no queríamos perder la amistad con los de la aldea, entre otras cosas porque hubieran hecho llegar a oídos del abuelo andanzas que no deseábamos que conociera. Por otra parte, las escapadas con los de la aldea eran una de las cosas más atractivas de la vida en las montañas

Un perro querido

Bernardino tenía un perro que se llamaba «Chu». El perro debía de querer mucho a Bernardino, porque siempre le seguía saltando y moviendo su rabito blanco. El nombre de «Chu» venía probablemente de Chucho, pues el abuelo decía que era un perro sin raza y que maldita la gracia que tenía. Sin embargo, nosotros le encontrábamos mil, por lo inteligente y simpático que era. Seguía nuestros juegos con mucho tacto y se hacía querer en seguida.

—Ese Bernardino es un pez —decía mi hermano—. No le da a «Chu» ni una palmada en la cabeza. ¡No sé cómo «Chu» le quiere tanto! Ojalá que «Chu» fuera mío...

A «Chu» le adorábamos todos, y confieso que alguna vez, con muy mala intención, al salir de «Los Lúpulos» intentamos atraerlo con pedazos de pastel o terrones de azúcar, para ver si se venía con nosotros. Pero no: en el último momento «Chu» nos dejaba con un palmo de narices, y se volvía saltando hacia su inexpresivo amito, que le esperaba quieto, mirándonos con sus redondos ojos de vidrio amarillo.

—Ese pavo... —decía mi hermano pequeño—. Vaya un pavo ése...

Y, la verdad, a qué negarlo, nos roía la envidia.

Una tarde en que mi abuelo nos llevó a «Los Lúpulos» encontramos a Bernardino raramente inquieto.

—No encuentro a «Chu» —nos dijo—. Se ha perdido, o alguien me lo ha quitado. En toda la mañana y en toda la tarde que no lo encuentro...

—¿Lo saben tus hermanas? —le preguntamos.

—No —dijo Bernardino—. No quiero que se enteren...

Al decir esto último se puso algo colorado. Mi hermano pareció sentirlo mucho más que él.

—Vamos a buscarlo —le dijo—. Vente con nosotros, y ya verás cómo lo encontraremos.

—¿A dónde? —dijo Bernardino—. Ya he recorrido toda la finca...

—Pues afuera —contestó mi hermano—. Vente por el otro lado del muro y bajaremos al río... Luego, podemos ir hacia el bosque... en fin, buscarlo. ¡En alguna parte estará!

Bernardino dudó un momento. Le estaba terminantemente prohibido atravesar el muro que cercaba «Los Lúpulos», y nunca lo hacía. Sin embargo, movió afirmativamente la cabeza.

Nos escapamos por el lado de la chopera, donde el muro era más bajo. A Bernardino le costó saltarlo, y tuvimos que ayudarle, lo que me pareció que le humillaba un poco, porque era muy orgulloso.

Recorrimos el borde del terraplén y luego bajamos al río. Todo el rato íbamos llamando a «Chu», y Bernardino nos seguía, silbando de cuando en cuando. Pero no lo encontramos.

El encuentro en el bosque

Ibamos ya a regresar, desolados y silenciosos, cuando nos llamó una voz, desde el caminito del bosque:

—¡Eh, tropa!...

Levantamos la cabeza y vimos a Mariano Alborada. Detrás de él estaban Buque y Gracianín. Todos llevaban juncos en la mano y sonreían de aquel modo suyo, tan especial. Ellos sólo sonreían cuando pensaban algo malo.

Mi hermano dijo:

—¿Habéis visto a «Chu»?

Mariano asintió con la cabeza:

—Sí, lo hemos visto. ¿Queréis venir?

Bernardino avanzó, esta vez delante de nosotros. Era extraño: de pronto parecía haber perdido su timidez.

—¿Dónde está «Chu»? —dijo. Su voz sonó clara y firme.

Mariano y los otros echaron a correr, con un trotecillo menudo, por el camino. Nosotros les seguimos, también corriendo. Primero que ninguno iba Bernardino.

Efectivamente: ellos tenían a «Chu». Ya a la entrada del bosque vimos el humo de una fogata, y el corazón nos empezó a latir muy fuerte.

Habían atado a «Chu» por las patas traseras y le habían arrollado una cuerda al cuello, con un nudo corredizo. Un escalofrío nos recorrió: ya sabíamos lo que hacían los de la aldea con los perros sarnosos y vagabundos. Bernardino se paró en seco, y «Chu» empezó a aullar tristemente. Pero sus aullidos no llegaban a «Los Lúpulos». Habían elegido un buen lugar.

—Ahí tienes a «Chu», Bernardino —dijo Mariano—. Le vamos a dar de veras.

Bernardino seguía quieto, como de piedra. Mi hermano, entonces, avanzó hacia Mariano.

—¡Suelta al perro! —le dijo—. ¡Lo sueltas o...!

—Tú, quieto —dijo Mariano, con el junco levantado como un látigo—. A vosotros no os da vela nadie en esto... ¡Como digáis una palabra voy a contarle a vuestro abuelo lo del huerto de Manuel el Negro!

Mi hermano retrocedió, encarnado. También yo noté un gran sofoco, pero me mordí los labios. Mi hermano pequeño empezó a roerse las uñas.

La tortura

—Si nos das algo que nos guste —dijo Mariano— te devolvemos a «Chu».

—¿Qué queréis? —dijo Bernardino. Estaba plantado delante, con la cabeza levantada, como sin miedo. Le miramos extrañados. No había temor en su voz.

Mariano y Buque se miraron con malicia.

—Dineros —dijo Buque.

Bernardino contestó:

—No tengo dinero.

Mariano cuchicheó con sus amigos, y se volvió a él:

—Bueno, por cosa que lo valga...

Bernardino estuvo un momento pensativo. Luego se desabrochó la blusa y se desprendió la medalla de oro. Se la dio. De momento, Mariano y los otros se quedaron como sorprendidos. Le quitaron la medalla y la examinaron.

—¡Esto no! —dijo Mariano—. Luego nos la encuentran y... ¡Eres tú un mal bicho! ¿Sabes? ¡Un mal bicho!

De pronto, les vimos furiosos. Sí; se pusieron furiosos y seguían cuchicheando. Yo veía la vena que se le hinchaba en la frente a Mariano Alborada, como cuando su padre le apaleaba por algo.

—No queremos tus dineros —dijo Mariano—. ¡Guárdate tu dinero y todo lo tuyo... ¡Ni eres hombre ni ná!

Bernardino seguía quieto. Mariano le tiró la medalla a la cara. Le miraba con ojos fijos y brillantes, llenos de cólera. Al fin, dijo:

—Si te dejas dar de veras tú, en vez del Chucho...

Todos miramos a Bernardino, asustados.

—No... —dijo mi hermano.

Pero Mariano nos gritó:

—¡Vosotros a callar, o lo vais a sentir...! ¿Qué os va en esto? ¿Qué os va...?

Fuimos cobardes y nos apiñamos los tres juntos a un roble. Sentí un sudor frío en las palmas de las manos. Pero Bernardino no cambió de cara. («Ese pez...», que decía mi hermano.) Contestó:

—Está bien. Dadme de veras.

Mariano le miró de reojo, y por un momento nos pareció asustado. Pero en seguida dijo:

—¡Hala, Buque...!

Se le tiraron encima y le quitaron la blusa. La carne de Bernardino era pálida, amarillenta, y se le marcaban mucho las costillas. Se dejó hacer, quieto y flemático. Buque le sujetó las manos a la espalda, y Mariano dijo:

—Empieza tú, Gracianín...

Gracianín tiró el junco al suelo y echó a correr, lo que enfureció más a Mariano. Rabioso, levantó el junco y dio de veras a Bernardino; hasta que se cansó

A cada golpe mis hermanos y yo sentimos una vergüenza mayor. Oíamos los aullidos de «Chu» y veíamos sus ojos, redondos como ciruelas, llenos de un fuego dulce y dolorido que nos hacía mucho daño. Bernardino, en cambio, cosa extraña, parecía no sentir el menor dolor. Seguía quieto, zarandeado solamente por los golpes, con su media sonrisa fija y bien educada en la cara. También sus ojos seguían impávidos, indiferentes. («Ese pez», «Ese pavo», sonaba en mis oídos.)

Cuando brotó la primera gota de sangre, Mariano se quedó con el mimbre levantado. Luego vimos que se ponía muy pálido. Buque soltó las manos de Bernardino, que no le ofrecía ninguna resistencia, y se lanzó cuesta abajo, como un rayo.

Mariano miró de frente a Bernardino.

—Puerco —le dijo—. Puerco.

Tiró el junco con rabia y se alejó, más aprisa de lo que hubiera deseado.

### La reunión

Bernardino se acercó a «Chu». A pesar de las marcas del junco, que se inflamaban en su espalda, sus brazos y su pecho, parecía inmune, tranquilo y altivo, como siempre. Lentamente desató a «Chu», que se lanzó a lamerle la cara, con aullidos que partían el alma. Luego, Bernardino nos miró. No olvidaré nunca la transparencia hueca



fija en sus ojos de color de miel. Se alejó despacio por el caminillo, seguido de los saltos y los aullidos entusiastas de «Chu». Ni siquiera recogió su medalla. Se iba sosegado y tranquilo, como siempre.

Sólo cuando desapareció nos atrevimos a decir algo. Mi hermano recogió la medalla del suelo, que brillaba contra la tierra.

—Vamos a devolvérsela —dijo.

Y aunque deseábamos retardar el momento de verle de nuevo volvimos a «Los Lúpulos».

Estábamos ya llegando al muro cuando un ruido nos paró en seco. Mi hermano mayor avanzó hacia los mimbres verdes del río. Le seguimos, procurando no hacer ruido.

Echado boca abajo, medio oculto entre los mimbres, Bernardino lloraba desesperadamente, abrazado a su perro. (Matute, 1970, pp. 62-28).

## **Anexo 9: Benito Pérez Galdós, *Viajes y fantasías*.**

### LA MUJER DEL FILOSOFO

#### 1

Dos causas determinan, principalmente, el carácter de las personas: las cualidades innatas, o las que nacen y se desarrollan en la naturaleza a consecuencia de la educación y del trato. Son éstas las que, por lo general, enaltecen o rebajan el alma de la mujer, que, más flexible y movediza que su compañero, en goces y desdichas, cede, prontamente, a la influencia exterior, adopta las ideas y los sentimientos que se le imponen, y concluye por no ser sino lo que el hombre quiere que sea.

La mujer aislada, sobre todo en nuestro país, donde la emancipación de tan privilegiado ser no ha pasado de los códigos de alguna asociación extravagante, ofrece bien escasos tipos a la investigación del hombre observador y curioso.

Para explorar con fruto en la muchedumbre femenil, es preciso considerar a la mujer unida, formando, ya la pareja social y siendo un reflejo de las locuras o de las sublimidades del hombre. ¡Y qué singular aspecto ofrecen las cualidades de éste, pasando al través del carácter de su compañera, como pasa la luz, descomponiéndose y alte-

rándose, al través del cristal! Habréis visto, muchas veces, pasearse por la escena del mundo, al avaro, al hipócrita, al mentiroso, ya otros muchos, más o menos raros. Todo esto es muy curioso; pero ¡cuánta mayor extrañeza no ofrecen tales y tan feos (; risibles vicios, si encarnados en el alma de un hombre, se proyectan, digámoslo así. como sombras, sobre el alma de una mujer, sin contaminarla! Es de suponer que más de una vez habréis fijado la atención con asombro, en esos seres desdichados que el mundo designa llamándoles la mujer del avaro, la mujer del hipócrita, pobres hembras que en sí no son ni avaras ni hipócritas, pero que, por vivir unidas a quien posee cualquiera de aquellas fealdades morales, se distinguen de las demás de su sexo, y son una especialidad, como otras muchas marcadas, desde el nacer, con indeleble sello. Son el marido mismo, imperfectamente reproducido; son un facsímil incorrecto, una aberración fotográfica, una vislumbre, una caricatura, si se quiere.

## II

Estas consideraciones hemos hecho buscando entre la multitud de hembras de todas clases que pueblan y regocijan el suelo de la católica España, una que se distinguiera, entre todas las de su sexo, por un desmedido amor a los trabajos especulativos; y digámoslo, en honor de la verdad, casi en honor suyo, no la hemos encontrado. La filosofante no existe: este monstruo no ha sido abortado aún por la sociedad, que, sin duda, a pesar de la turbación de los tiempos, no ha encontrado materiales para fundirla en la misma turquesa de donde salió, hace medio siglo, la literata sentimental, y hace treinta años, la poetisa romántica.

Es cierto que hace poco ha aparecido una excrescencia informe, una aberración que se llama la mujer sufragista; y puede ser que las fuerzas generadoras de la naturaleza hayan lanzado al mundo en este tipo un esbozo de la filosofante que ha de venir, cuando Dios se fuere servido de fustigar con nuevos azotes, este tan apaleado linaje a que pertenecemos.

Pero sea lo que quiera, ello es que la mujer consagrada a las investigaciones de la idea pura .no existe, por lo menos entre nosotros. Aun no tenemos noticia de que haya sido el terror de cualquier barrio de Madrid, una krausista, una hegeliana, una cartesiana o una peripatética. El único ser que alguna semejanza pudiera tener con las anteriores

personalidades enteramente convencionales, es la mujer del filósofo, y a tan desdichado cuan anómalo ejemplar de la rareza humana, vamos a consagrar este capítulo.

Y aquí viene, como anillo al dedo, el nombrar a Doña María de la Cruz Magallón y Valtorres, mujer casada, por lo religioso y lo civil (*aeclesia et republica*) con uno de los más estupendos sabios de estos tiempos; hombre que, a tantas y tantas calidades propias de su inteligencia, añade la de ser bibliófilo, anticuario y rebuscador de papeles viejos, con lo cual dicho se está que calienta una silla en cada uno de esos panteones que se llaman Academias, y goza, entre los doctos, de un prestigio parecido al que inspiraban aquellos antiguos oráculos tan ininteligibles como graves, y objeto siempre de admiración ciega y supersticiosa.

Pues bien; el doctor X inspira a cuantos le rodean, un sentimiento parecido a la superstición, y la persona más fascinada es su consorte, que se considera puesta a gran altura sobre las demás de su sexo, por estar enlazada con varón tan por encima de los otros mortales.

Este matrimonio vive modestamente, aunque sin estrechez, porque el lujo chocaría de frente con los fueros de la filosofía, y la miseria es exclusivo don de poetas y literatos, alcanzando rara vez a los académicos y a los árcades. No tienen hijos, pues a nadie se esconde que los filósofos sólo se reproducen de peras a higos y en muy contadas ocasiones, por contener en sus naturalezas contemplativas la menor cantidad posible de animal. Aquel hogar no se parece a hogar alguno, del mismo modo que el filósofo no tiene punto de semejanza con ninguna otra curiosidad de la creación.

Nos está vedado penetrar en ciertas interioridades del matrimonio; pero aun sin necesidad de hacer exploraciones indiscretas, sabemos que el doctor X se consagra, noche y día, a sus estudios, sumergiéndose en cuerpo y alma en el océano sin fondo de la idea. En tan fatigosa tarea, el buen hombre se consume y adelgaza; el desarrollo excesivo de sus facultades mentales impide en él todo otro desarrollo, y cada vez es más espíritu y menos materia, según su gráfica expresión. El día no tiene bastantes horas para su trabajo, ni la lámpara de la noche suficiente petróleo para alumbrar su incesante lectura, escritura o meditación. Revuelve mil libros, hojea códices, saca apuntes, escribe cuartillas, y se enflaquece, como si cada idea le sacara del cuerpo una buena porción de su natural substancia. Añádase a esto que es sobrio sobre toda ponderación, más en el be-

ber que en el comer, y se comprenderá cómo el doctor X va, paso a paso, encaminado a asimilar su naturaleza con la de un exprimido y enjuto bacalao.

Y en tanto (¡oh falta de equilibrio!) doña María de la Cruz engorda más cada día, y rebosa salud por todos sus poros.

### III

Pasa un año y otro, y la mujer del filósofo no tiene hijos a pesar de desearlos ardentemente, aunque no sea más que uno, que perpetúe las glorias de su padre. La infeliz contempla el perenne afán de su esposo, advierte cómo se espiritualiza y adelgaza el sabio entre los sabios, y cada día se aburre más.

Este aburrimiento va creciendo y apoderándose de su espíritu. La mujer del filósofo también tiene sus horas contemplativas y sus momentos de profunda abstracción.

A su casa no van más que sabios, pero ¡qué sabios!, académicos de todas las corporaciones conocidas y algún discípulo con antiparras, amarillo como un códice y desabrido como un sistema filosófico. Ninguno de estos seres saca a Doña María de la Cruz de su aburrimiento, así como tampoco el buen doctor X, que, cuando se encuentra a solas con ella, y en los breves momentos que le deja libre el trabajo, le explica complicadas teorías sobre la naturaleza y el espíritu. Él tiene costumbre de relacionar siempre el efecto con la causa en todos los accidentes de la vida; pero esto no es entretenimiento para la melancólica esposa, que cada día se aburre más.

Y para que comprendas, lector amigo, la magnitud de su hastío, añadiré algunas noticias acerca de las relaciones de Doña Cruz. Sus amigas son:

Doña Antonia Cazuelo de la Piedra, mujer del investigador de antigüedades prehistóricas.

Doña Pepita Ariana de los Vedas, hija del profesor de sánscrito.

Doña Rebeca Talmud, hermana del hebraizante.

Doña Rosa de los Vientos, esposa del principal astrónomo del Observatorio.

Doña Margarita Romero y la Zarza, hermana del profesor de Botánica.

En las casas de todas estas veneradas personas suele haber reuniones íntimas, sobre las cuales los respectivos sabios que habitan allí, proyectan triste y fatídica sombra. En casa de los Cazuelo de la Piedra, el niño recita por las noches la conjugación griega, para que la tertulia admire precocidad tan inverosímil. En casa del profesor de

sánscrito, Pepita hace minuciosa relación de la ceremonia del último grado conferido en la Universidad, y pasa revista a todas las togas rojas, amarillas o azules que exornaban tan interesante escena. En casa del hebraizante, su hermana no puede eximirse de referir los triunfos académicos de aquél, el número de prólogos que lleva escritos, para apadrinar otros tantos libros, y la cantidad de ediciones de sus obras que han hecho los librerías de Leipzig y Francfort. ¡Ciencia, ciencia por todas partes, en casa y fuera de casa! Doña Cruz se aburre más cada día, y remedando a su esposo en las aficiones contemplativas, busca consuelo en la soledad, y se extasía evocando algún recuerdo de cosa ignorante, profana e iliteraria, que endulce tan desabrida existencia.

Con estas ideas, Doña Cruz se asoma al balcón de su casa y contempla con arrobamiento la muchedumbre que va y viene, el vulgo alegre, movable, ajeno él las abstracciones, y que no estudia, ni escribe, ni se consume día por día. Doña Cruz siente una admiración instintiva hacia todo lo que es ignorante, y aborrece aquella perfección intelectual que distingue a su consorte de las demás curiosidades de la creación.

Y sigue él adelgazándose y consumiéndose, y ella echan do carnes y reventando de salud y lozanía. Pasan años y ningún hijo viene a hacer menos tristes y soporíferas las horas de este matrimonio. Está escrito que el filósofo no ha de reproducirse, y que en la tierra no ha de quedar un vástago para perpetuar las abstracciones del uno y los tormentos de la otra. Ella, que se cree de una fecundidad prodigiosa, está destinada a no ser madre. ¡Terrible privación! En vano su esposo le explica un día en que, por casualidad, hablan de este asunto, la teoría de las Mónadas de Leibnitz. Ella no entiende de mónadas, y llora la esterilidad de una unión formada por dos seres de tan diversa naturaleza y espíritu.

#### IV

Pero llega un momento en la vida de nuestra heroína, en el cual se para, piensa, calcula y toma una resolución definitiva. Conviene hacer aquí una bifurcación, es decir, considerar lo que haría la mujer del filósofo en dos casos distintos, según los sentimientos y la educación que le supongamos.

Al llegar al apogeo del aburrimiento (y sabido es que la mujer puede hacer frente al peligro y a la desgracia, pero jamás al hastío), al llegar a ese instante supremo en que es difícil aguantar más tiempo el peso de la cruz que se lleva a cuevas, la esposa del

doctor X puede seguir dos caminos: o llenarse de resignación y seguir adelante, o cortar por lo sano y romper los lazos morales y sociales, volviendo la espalda a dos cosas igualmente austeras, la moral y la ciencia.

Si la mujer del filósofo es una de esas naturalezas impresionables y nerviosas, de fácil voluntad y dispuestas a dejarse arrastrar por cualquier arrebatado de pasión o despecho, entonces es probable que busque fuera de casa lo que en ella no ha podido encontrar, y abandone para siempre la compañía de tan extraño ser. Incapaz de elevar su espíritu a las regiones de lo absoluto, tira a lo vulgar, como la cabra al monte; no comprende lo meritorio que sería unir, hasta el fin, su existencia a la de aquel buen hombre tan superior, por la inteligencia, a los demás de su especie, y huye buscando, lejos del santo hogar de la ciencia, las distracciones y los placeres que allí no existen. No puede soportar el fastidio, cree que tiene derecho a la mitad de las horas y a la mitad de la atención que su esposo consagra a abstrusas cavilaciones. Es orgullosa y egoísta. La gloria no vale más que ella; todo lo quiere para sí; no comprende que quepa en el hombre otro amor que el de la mujer, ni otro anhelo que el de contentarla. Turbada, desalentada y ciega, da el paso fatal y no vuelve más al buen camino.

Pero si, por el contrario, la mujer del filósofo es persona que tiene alta idea del deber y recta conciencia; si tiene en el fondo del alma esa fuerza incontrastable que vence las momentáneas y seductoras alteraciones nerviosas; si sabe sobreponer la voz serena de su razón a la chillona algarabía de los sentidos que clama sin cesar en momentos de turbación moral y de duda, entonces inclinará la cabeza respetando el destino y las conveniencias sociales, se encerrará en la triste vivienda, continuando en el desempeño de su fastidioso papel, con cristiana resignación.

¡Y cuidado si es triste su casa! Allí, ni un niño que juegue, ni un perro que ladre; ningún extraño y disonante rumor ha de turbar el silencio profundo en que necesita vivir la inteligencia del sabio. Algunas flores crecen, tristes y descoloridas, en un balcón, esforzándose en alegrar aquel recinto. Los días son más largos allí adentro, y las noches parece que no tienen fin. El tic-toc de un reloj está diciendo continuamente los instantes de tristeza que transcurren, y allí la uniformidad es la vida, y el fastidio es un sistema.

Entre tanto, algo se ha de hacer para calmar la impaciencia y natural inquietud de que la mujer del filósofo está poseída. Anhelando ejercitar las fuerzas de su espíritu,

en alguna cosa, se hace mojigata, y ya la tenéis metida en el golfo de las más oscuras abstracciones, casi lo mismo que su esposo. Pasa todos los días cuatro horas en la iglesia, comiéndose a Cristo por los pies, como vulgarmente, y de un modo muy gráfico, se dice. Goza mucho contemplando la faz amarilla y charolada de este y del otro santo, y se entretiene en aquel inocente y soso comercio, con las imágenes, atiborrándose de letanías, rosarios, novenas, cuarenta horas y demás refrigerios espirituales. Su marido, entre tanto, se guarda muy bien de cohibir tan inofensivo pasatiempo, y como advierte que ella se va volviendo cada vez más austera, más agria y sobre todo más impertinente; él, por su parte, se va encerrando más dentro de su filosofía, como el galápago dentro de su concha. Se van reconcentrando uno y otro, aislándose cada día más, viviendo dentro de sí, con menosprecio y desgana de todo lo que pasa al exterior.

Pero véase qué singular desequilibrio: él enflaquece más y más con sus libros, y ella crece en gordura con sus santos. La disparidad aumenta. Hoy son más antitéticos que ayer, y mañana más que hoy, porque el filósofo es cada día más filósofo, y su esposa cada día más mujer.

## V

Así pasan los años, y él se seca. El ejercicio de pensar consume la savia de su cuerpo, como una llama el líquido que le da la vida. Aquella máquina se va a parar, fatigada de tanta faena, y el buen espíritu de nuestro doctor agita las alas, preparándose a partir para la región de donde quizá no debía nunca haber salido. En una palabra, el filósofo se muere del modo más apacible y sencillo del mundo; inclina la frente sobre el libro, contrae ligeramente los músculos de su rostro y expira. Su mujer se le encuentra así, cubierto de una aureola de gloria, y mal alumbrado por la débil llama de la lámpara, que se extingue también poco a poco por no vivir más que su dueño.

¿Y qué siente Doña Cruz en aquel supremo instante? La mojigatería produce cierta insensibilidad; pero no es tanta la de la mujer del sabio, que permanezca indiferente ante la ascensión (así puede llamarse) de éste. Después de todo, y a pesar de su pena, a Doña Cruz le parece que no se ha muerto nada en la casa. Un cuarto vacío, un libro huérfano y la ciencia de luto, según la fórmula oficial publicada al día siguiente en los periódicos.

Doña Cruz lee, con gozo mezclado de melancolía, los elogios póstumos, las gacetas apologéticas, la ofrenda final de insípidos ditirambos que acompaña la inhumación del filósofo. Aquel matrimonio ilógico se deshace; aquel lazo absurdo se rompe; aquella pareja formada tan sólo por lo convencional, y en ningún modo por la naturaleza, se desbarata. La mujer del filósofo queda libre; pasan meses, y ¡cosa singular!, ya la compañía de los santos no le es tan agradable; la casa se anima; caras alegres y voces sonoras sustituyen a la voz y a la cara del profesor de sánscrito y del astrónomo del Observatorio. Doña Cruz sale y entra, va aquí y allí, se sonríe, y un día..., ¡cielos!, se casa. Inútil es decir que su segundo esposo no es ningún filósofo ni otro ser alguno que remotamente se le parezca. Es un señor de la curia, retirado a la vida privada después de hacerse rico; hombre ignorante y vulgar si los hay en la tierra ¿Necesitaremos decir que Doña Cruz tiene un chiquillo todos los años? No; esto se supone.

\* \* \*

Lector impresionable, no vayas a deducir de esta fabulilla, retrato, cuadro de costumbres o historia, si quieres, que los filósofos no deben casarse. ¡Qué herejía! Cásense enhorabuena; pero ya habrás observado más de una vez en cuántos apuros domésticos se ven metidos los hombres demasiado sabios, demasiado estudiosos y demasiado abstraídos. La inteligencia, lector amigo, también tiene su higiene, y si a esto añades que ninguna mujer casada con filósofo seguirá fácilmente a su marido a las regiones de la idea pura, puedes deducir la moraleja de este trabajo. (Pérez, 1942, pp. 1724-1728)

#### **Anexo 10: Giner de los Ríos, *Estudios sobre educación*.**

“Transformad esas antiguas aulas, suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Romped esas enormes masas de alumnos; por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección, o alternar en un interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles, ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno del profesor, a todos esos elementos clásicos, un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que



están vivos [“] Y entonces la cátedra es un taller, y el maestro, un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo, lo que pierde en pompa y en gallardas libreas” (Giner, 1922, pp. 34 y 35).

### **Anexo 11: Immanuel Kant, *Crítica de la Razón Pura*.**

La razón humana tiene, en una especie de sus conocimientos, el destino particular de verse acosada por cuestiones que no puede apartar, pues le son propuestas por la naturaleza de la razón misma, pero a las que tampoco puede contestar, porque superan las facultades de la razón humana.

En esta perplejidad cae la razón sin su culpa. Comienza con principios, cuyo uso en el curso de la experiencia es inevitable y que al mismo tiempo se halla suficientemente garantizado por ésta. Con ello elevase (como lo lleva consigo su naturaleza) siempre más arriba, a condiciones más remotas. Pero pronto advierte que de ese modo su tarea ha de permanecer siempre inacabada porque las cuestiones nunca cesan; se ve pues obligada a refugiarse en principios que exceden todo posible uso de la experiencia y que, sin embargo, parecen tan libres de toda sospecha, que incluso la razón humana ordinaria está de acuerdo con ellos. Pero así se precipita en obscuridades y contradicciones; de donde puede colegir que en alguna parte se ocultan recónditos errores, sin poder empero descubrirlos, porque los principios de que usa, como se salen de los límites de toda experiencia, no reconocen ya piedra de toque alguna en la experiencia. El teatro de estas disputas sin término llámase *Metafísica*.

Hubo un tiempo en que esta ciencia era llamada la *reina* de todas las ciencias y, si se toma el deseo por la realidad, ciertamente merecía tan honroso nombre, por la importancia preferente de su objeto. La moda es ahora mostrarle el mayor desprecio y la matrona gime, abandonada y maltrecha, como Hecuba: *modo maxima rerum, tot generis natisque potens - nunc trahor exul, inops*. (Ovidio, *Metamorfosis*).

Su dominio empezó siendo *despótico*, bajo la administración de los *dogmáticos*. Pero como la legislación llevaba aún en sí la traza de la antigua barbarie, deshízose poco

a poco, por guerra interior, en completa *anarquía*, y los *escépticos*, especie de nómadas que repugnan a toda construcción duradera, despedazaron cada vez más la ciudadana unión. Mas eran pocos, por fortuna, y no pudieron impedir que aquellos dogmáticos trataran de reconstruirla de nuevo, aunque sin concordar en plan alguno. En los tiempos modernos pareció como si todas esas disputas fueran a acabarse; creyóse que la legitimidad de aquellas pretensiones iba a ser decidida por medio de cierta *Fisiología* del entendimiento (del célebre Locke). El origen de aquella supuesta reina fue hallado en la plebe de la experiencia ordinaria; su arrogancia hubiera debido, por lo tanto, ser sospechosa, con razón. Pero como resultó sin embargo que esa *genealogía*, en realidad, había sido imaginada falsamente, siguió la metafísica afirmando sus pretensiones, por lo que vino todo de nuevo a caer en el *dogmatismo* anticuado y carcomido y, por ende, en el desprestigio de donde se había querido sacar a la ciencia. Ahora, después de haber ensayado en vano todos los caminos (según se cree), reina el hastío y un completo *indiferentísimo*, madre del Caos y de la Noche en las ciencias, pero también al mismo tiempo origen, o por lo menos preludeo de una próxima transformación e iluminación, si las ciencias se han tornado confusas e inútiles por un celo mal aplicado.

Es inútil en efecto querer fingir *indiferencia* ante semejantes investigaciones, cuyo objeto no puede ser *indiferente* a la naturaleza humana. Esos supuestos *indiferentistas*, en cuanto piensan algo, caen de nuevo inevitablemente en aquellas afirmaciones metafísicas, por las cuales ostentaban tanto desprecio, aun cuando piensen ocultarlas trocando el lenguaje de la escuela por el habla popular. Esa indiferencia empero, que se produce en medio de la prosperidad de todas las ciencias y que ataca precisamente aquella, a cuyos conocimientos -si pudiéramos adquirirlos- renunciaríamos menos fácilmente que a ningunos otros, es un fenómeno que merece atención y reflexión. Es evidentemente el efecto no de la ligereza, sino del Juicio maduro de la época, que no se deja seducir por un saber aparente; es una intimación a la razón, para que emprenda de nuevo la más difícil de sus tareas, la del propio conocimiento, y establezca un tribunal que la asegure en sus pretensiones legítimas y que en cambio acabe con todas las arrogancias infundadas, y no por medio de afirmaciones arbitrarias, sino según sus eternas e inmutables leyes. Este tribunal no es otro que la *Crítica de la razón pura* misma.

Por tal no entiendo una crítica de los libros y de los sistemas, sino de la facultad de la razón en general, respecto de todos los conocimientos a que esta puede aspirar *independientemente de toda experiencia*; por lo tanto, la crítica resuelve la posibilidad o imposibilidad de una metafísica en general, y determina, no solo las fuentes, sino también la extensión y límites de la misma; todo ello, empero, por principios.

Ese camino, el único que quedaba libre, lo he emprendido yo hoy y me precio de haber conseguido así apartar todos los errores que hasta ahora habían dividido la razón, oponiéndola a sí misma, cuando actuaba sin basarse en la experiencia. Y no es que haya eludido sus cuestiones, disculpándome con la incapacidad de la razón humana, sino que las he especificado todas por principios y, después de haber descubierto el punto de desavenencia de la razón consigo misma, las he resuelto a su entera satisfacción. Cierto que la contestación a esas cuestiones no ha recaído como pudiera esperarlo el exaltado afán dogmático de saber; pues este afán no podría satisfacerse más que con artes de magia, de que yo no entiendo. Pero tampoco es ese el destino natural de nuestra razón; y el deber de la filosofía era disipar la ilusión nacida de una mala inteligencia, aunque por ello hubiera que aniquilar tan preciada y amada ilusión. En este trabajo, ha sido mi designio el hacer una exposición detalladísima y me atrevo a afirmar que no ha de haber un solo problema metafísico que no esté resuelto aquí o al menos de cuya solución no se dé aquí la clave. Y, en realidad, es la razón pura una unidad tan perfecta, que si su principio fuera insuficiente para solo una de las cuestiones que le son propuestas por su propia naturaleza, habría desde luego que desecharlo, porque entonces no sería adecuado para resolver, con completa seguridad, ninguna otra.

Al decir esto, creo percibir en el rostro del lector una indignación mezclada con desprecio, por pretensiones al parecer tan vanidosas e inmodestas; y sin embargo, son ellas sin comparación más moderadas que las de cualquier autor del programa más ordinario, que se jacta de demostrar en él quizá la naturaleza simple del *alma* o la necesidad de un primer *comienzo del mundo*. Tal autor se compromete en efecto a extender el conocimiento humano más allá de todos los límites de la experiencia posible, cosa que, lo confieso, supera totalmente a mi facultad. En vez de eso, he de ocuparme solo de la razón misma y de su pensar puro, y no he de buscar muy lejos su conocimiento detallado, pues lo encuentro en mí mismo, y ya la lógica ordinaria me da un ejemplo de que todas

sus acciones simples pueden enumerarse completa y sistemáticamente; solo que aquí se plantea la cuestión de cuanto puedo esperar alcanzar con ella, si se me quita toda materia y ayuda de la experiencia.

Esto es lo que tenía que decir sobre la *integridad* en la consecución de *cada uno* de los fines y la *exposición detallada* en la consecución de *todos* juntos; que no constituyen un propósito arbitrario, sino que la naturaleza del conocimiento mismo nos los propone como materia de nuestra investigación crítica.

Hay aún que considerar la *certeza* y la *claridad*, requisitos que se refieren a la *forma*, como exigencias esenciales que pueden, con razón, plantearse al autor que se atreve a acometer una empresa tan espinosa.

Por lo que toca a la *certeza*, he fallado sobre mí mismo el juicio siguiente: que en esta clase de consideraciones no es de ningún modo permitido *opinar* y que todo lo que se parezca a una hipótesis, es mercancía prohibida que a ningún precio debe estar a la venta, sino ser confiscada tan pronto como sea descubierta. Pues todo conocimiento que ha de subsistir *a priori*, se reconoce en que debe ser tenido por absolutamente necesario, y más aún una determinación de todos los conocimientos puros *a priori*, puesto que debe ser el modelo y por tanto el ejemplo mismo de toda certeza apodíctica (filosófica). Si esto a que me comprometo, lo he llevado a cabo en este punto, quede completamente abandonado al juicio del lector, porque al autor solo corresponde dar razones, mas no juzgar del efecto de las mismas sobre sus jueces. Pero para que nada pueda inocentemente ser causa de que se debiliten esas razones, séale permitido al autor advertir él mismo cuáles son los pasajes que pudieran ocasionar alguna desconfianza, aunque sólo se refieren al fin accesorio; de este modo quedará de antemano prevenido el influjo que la más mínima duda del lector en este punto pudiera tener sobre su juicio respecto al fin principal.

No conozco ningunas investigaciones que sean más importantes para desentrañar la facultad que llamamos entendimiento y, al mismo tiempo, para determinar las reglas y límites de su uso, que las que, en el segundo capítulo de la Analítica trascendental, he puesto bajo el título de *Deducción de los conceptos puros del entendimiento*; también me han costado más trabajo que ningunas otras, aunque no en balde, según creo. Ese estudio, dispuesto con alguna profundidad, tiene empero dos partes. Una se

refiere a los objetos del entendimiento puro y debe exponer y hacer concebible la validez objetiva de sus conceptos *a priori*, por eso justamente es esencial para mis fines. La otra va enderezada a considerar el entendimiento puro mismo, según su posibilidad y las facultades cognoscitivas en que descansa, por lo tanto en sentido subjetivo; y aunque este desarrollo es de gran importancia para mi fin principal, no pertenece, sin embargo, esencialmente a él; porque la cuestión principal sigue siendo: ¿qué y cuánto pueden conocer el entendimiento y la razón, independientemente de toda experiencia? y no es: ¿cómo es posible la *facultad de pensar* misma? Como esto último es, por decirlo así, buscar la causa de un efecto dado y, en este sentido, tiene algo parecido a una hipótesis (aunque no es así en realidad, como lo demostraré en otra ocasión) parece como si este fuera el caso en que me tomo la libertad de *opinar* y en que el lector tiene que ser libre también de *opinar* de modo distinto. Considerando esto, debo prevenir al lector y recordarle que en el caso de que mi deducción subjetiva no llevase a su ánimo toda la convicción que espero, la objetiva, sin embargo, que es la que aquí me importa principalmente, recibe toda su fuerza, para lo cual en todo caso puede ser bastante lo dicho en las páginas 235 a 241. (Kant, 2007, pp. 7-12)

## **Anexo 12: Kant, *Crítica de la Razón Pura***

Si la lógica ha tenido tan buen éxito, debe esta ventaja sólo a su carácter limitado, que la autoriza y hasta la obliga a hacer abstracción de todos los objetos del conocimiento y su diferencia. En ella, por tanto, el entendimiento no tiene que habérselas más que consigo mismo y su forma. Mucho más difícil tenía que ser, naturalmente, para la razón, el emprender el camino seguro de la ciencia, habiendo de ocuparse no sólo de sí misma sino de objetos. Por eso la lógica, como propedéutica, constituye solo por decirlo así el vestíbulo de las ciencias y cuando se habla de conocimientos, se supone ciertamente una lógica para el juicio de los mismos, pero su adquisición ha de buscarse en las propias y objetivamente llamadas ciencias.

Ahora bien, por cuanto en estas ha de haber razón, es preciso que en ellas algo sea conocido a priori, y su conocimiento puede referirse al objeto de dos maneras: o bien para determinar simplemente el objeto y su concepto (que tiene que ser dado por

otra parte) o también para hacerlo real. El primero es conocimiento teórico, el segundo conocimiento práctico de la razón. La parte pura de ambos, contenga mucho o contenga poco, es decir, la parte en donde la razón determina su objeto completamente a priori, tiene que ser primero expuesta sola, sin mezclarle lo que procede de otras fuentes; pues administra mal quien gasta ciegamente los ingresos, sin poder distinguir luego, en los apuros, qué parte de los ingresos puede soportar el gasto y qué otra parte hay que librar de él.

La matemática y la física son los dos conocimientos teóricos de la razón que deben determinar sus objetos a priori; la primera con entera pureza, la segunda con pureza al menos parcial, pero entonces según la medida de otras fuentes cognoscitivas que las de la razón.

La matemática ha marchado por el camino seguro de una ciencia, desde los tiempos más remotos que alcanza la historia de la razón humana, en el admirable pueblo griego. Mas no hay que pensar que le haya sido tan fácil como a la lógica, en donde la razón no tiene que habérselas más que consigo misma, encontrar o mejor dicho abrirse ese camino real; más bien creo que ha permanecido durante largo tiempo en meros tanteos (sobre todo entre los egipcios) y que ese cambio es de atribuir a una revolución, que la feliz ocurrencia de un sólo hombre llevó a cabo, en un ensayo, a partir del cual, el carril que había de tornarse ya no podía fallar y la marcha segura de una ciencia quedaba para todo tiempo y en infinita lejanía, emprendida y señalada. La historia de esa revolución del pensamiento, mucho más importante que el descubrimiento del camino para doblar el célebre cabo, y la del afortunado que la llevó a bien, no nos ha sido conservada. Sin embargo, la leyenda que nos trasmite Diógenes Laercio, quien nombra al supuesto descubridor de los elementos mínimos de las demostraciones geométricas, elementos que, según el juicio común, no necesitan siquiera de prueba, demuestra que el recuerdo del cambio efectuado por el primer descubrimiento de este nuevo camino, debió parecer extraordinariamente importante a los matemáticos y por eso se hizo inolvidable. El primero que demostró el triángulo isósceles (háyase llamado Thales o como se quiera), percibió una luz nueva; pues encontró que no tenía que inquirir lo que veía en la figura o aún en el mero concepto de ella y por decirlo así aprender de ella sus propiedades, sino que tenía que producirla, por medio de lo que, según conceptos, él mismo ha-

bía pensado y expuesto en ella a priori (por construcción), y que para saber seguramente algo a priori, no debía atribuir nada a la cosa, a no ser lo que se sigue necesariamente de aquello que él mismo, conformemente a su concepto, hubiese puesto en ella.

La física tardó mucho más tiempo en encontrar el camino de la ciencia; pues no hace más que siglo y medio que la propuesta del judicioso Bacon de Verulam ocasionó en parte -o quizá más bien dio vida, pues ya se andaba tras él- el descubrimiento, que puede igualmente explicarse por una rápida revolución antecedente en el pensamiento. Voy a ocuparme aquí de la física sólo en cuanto se funda sobre principios empíricos.

Cuando Galileo hizo rodar por el plano inclinado las bolas cuyo peso había él mismo determinado; cuando Torricelli hizo soportar al aire un peso que de antemano había pensado igual al de una determinada columna de agua; cuando más tarde Stahl transformó metales en cal y ésta a su vez en metal, sustrayéndoles y devolviéndoles algo, entonces percibieron todos los físicos una luz nueva. Comprendieron que la razón no conoce más que lo que ella misma produce según su bosquejo; que debe adelantarse con principios de sus juicios, según leyes constantes, y obligar a la naturaleza a contestar a sus preguntas, no empero dejarse conducir como con andadores; pues de otro modo, las observaciones contingentes, los hechos sin ningún plan bosquejado de antemano, no pueden venir a conexión en una ley necesaria, que es sin embargo lo que la razón busca y necesita. La razón debe acudir a la naturaleza llevando en una mano sus principios, según los cuales tan sólo los fenómenos concordantes pueden tener el valor de leyes, y en la otra el experimento, pensado según aquellos principios; así conseguirá ser instruida por la naturaleza, mas no en calidad de discípulo que escucha todo lo que el maestro quiere, sino en la de juez autorizado, que obliga a los testigos a contestar a las preguntas que les hace. Y así la misma física debe tan provechosa revolución de su pensamiento, a la ocurrencia de buscar (no imaginar) en la naturaleza, conformemente a lo que la razón misma ha puesto en ella, lo que ha de aprender de ella y de lo cual por si misma no sabría nada. Solo así ha logrado la física entrar en el camino seguro de una ciencia, cuando durante tantos siglos no había sido más que un mero tanteo.

La metafísica, conocimiento especulativo de la razón, enteramente aislado, que se alza por encima de las enseñanzas de la experiencia, mediante meros conceptos (no como la matemática mediante aplicación de los mismos a la intuición), y en donde por

tanto la razón debe ser su propio discípulo, no ha tenido hasta ahora la fortuna de emprender la marcha segura de una ciencia; a pesar de ser más vieja que todas las demás y a pesar de que subsistiría aunque todas las demás tuvieran que desaparecer enteramente, sumidas en el abismo de una barbarie destructora. Pues en ella tropieza la razón continuamente, incluso cuando quiere conocer a priori (según pretende) aquellas leyes que la experiencia más ordinaria confirma. En ella hay que deshacer mil veces el camino, porque se encuentra que no conduce a donde se quiere; y en lo que se refiere a la unanimidad de sus partidarios, tan lejos está aún de ella, que más bien es un terreno que parece propiamente destinado a que ellos ejerciten sus fuerzas en un torneo, en donde ningún campeón ha podido nunca hacer la más mínima conquista y fundar sobre su victoria una duradera posesión. No hay pues duda alguna de que su método, hasta aquí, ha sido un mero tanteo y, lo que es peor, un tanteo entre meros conceptos.

Ahora bien ¿a qué obedece que no se haya podido aún encontrar aquí un camino seguro de la ciencia? ¿Es acaso imposible? Mas ¿por qué la naturaleza ha introducido en nuestra razón la incansable tendencia a buscarlo como uno de sus más importantes asuntos? Y aún más ¿cuán poco motivo tenemos para confiar en nuestra razón, si, en una de las partes más importantes de nuestro anhelo de saber, no sólo nos abandona, sino que nos entretiene con ilusiones, para acabar engañándonos! O bien, si solo es que hasta ahora se ha fallado la buena vía, ¿qué señales nos permiten esperar que en una nueva investigación seremos más felices que lo han sido otros antes?

Yo debiera creer que los ejemplos de la matemática y de la física, ciencias que, por una revolución llevada a cabo de una vez, han llegado a ser lo que ahora son, serían bastante notables para hacernos reflexionar sobre la parte esencial de la transformación del pensamiento que ha sido para ellas tan provechosa y se imitase aquí esos ejemplos, al menos como ensayo, en cuanto lo permite su analogía, como conocimientos de razón, con la Metafísica. Hasta ahora se admitía que todo nuestro conocimiento tenía que regirse por los objetos; pero todos los ensayos, para decidir a priori algo sobre estos, mediante conceptos, por donde sería extendido nuestro conocimiento, aniquilábanse en esa suposición. Ensáyese pues una vez si no adelantaremos más en los problemas de la metafísica, admitiendo que los objetos tienen que regirse por nuestro conocimiento, lo cual concuerda ya mejor con la deseada posibilidad de un conocimiento a priori de dichos



objetos, que establezca algo sobre ellos antes de que nos sean dados. Ocurre con esto como con el primer pensamiento de Copérnico quien, no consiguiendo explicar bien los movimientos celestes si admitía que la masa toda de las estrellas daba vueltas alrededor del espectador, ensayó si no tendría mayor éxito haciendo al espectador dar vueltas y dejando en cambio las estrellas inmóviles. En la metafísica se puede hacer un ensayo semejante, por lo que se refiere a la intuición de los objetos. Si la intuición tuviera que regirse por la constitución de los objetos, no comprendo cómo se pueda a priori saber algo de ella. ¿Rígese empero el objeto (como objeto de los sentidos) por la constitución de nuestra facultad de intuición?, entonces puedo muy bien representarme esa posibilidad. Pero como no puedo permanecer atendido a esas intuiciones, si han de llegar a ser conocimientos, sino que tengo que referirlas, como representaciones, a algo como objeto, y determinar este mediante aquéllas, puedo por tanto: o bien admitir que los conceptos, mediante los cuales llevo a cabo esa determinación, se rigen también por el objeto y entonces caigo de nuevo en la misma perplejidad sobre el modo como pueda saber a priori algo de él; o bien admitir que los objetos o, lo que es lo mismo, la experiencia, en donde tan sólo son ellos (como objetos dados) conocidos, se rige por esos conceptos y entonces veo en seguida una explicación fácil; porque la experiencia misma es un modo de conocimiento que exige entendimiento, cuya regla debo suponer en mí, aún antes de que me sean dados objetos, por lo tanto a priori, regla que se expresa en conceptos a priori, por los que tienen pues que regirse necesariamente todos los objetos de la experiencia y con los que tienen que concordar. En lo que concierne a los objetos, en cuanto son pensados sólo por la razón y necesariamente, pero sin poder (al menos tales como la razón los piensa) ser dados en la experiencia, proporcionarán, según esto, los ensayos de pensarlos (pues desde luego han de poderse pensar) una magnífica comprobación de lo que admitimos como método transformado del pensamiento, a saber: que no conocemos a priori de las cosas más que lo que nosotros mismos ponemos en ellas.

Este ensayo tiene un éxito conforme al deseo y promete a la metafísica, en su primera parte (es decir en la que se ocupa de conceptos a priori, cuyos objetos correspondientes pueden ser dados en la experiencia en conformidad con ellos), la marcha segura de una ciencia. Pues según este cambio del modo de pensar, puede explicarse muy bien la posibilidad de un conocimiento a priori y, más aún, proveer de pruebas sa-

tisfactorias las leyes que están a priori a la base de la naturaleza, como conjunto de los objetos de la experiencia; ambas cosas eran imposibles según el modo de proceder hasta ahora seguido. Pero de esta deducción de nuestra facultad de conocer a priori, en la primera parte de la metafísica, despréndese un resultado extraño y al parecer muy desventajoso para el fin total de la misma, que ocupa la segunda parte, y es a saber: que con esa facultad no podemos salir jamás de los límites de una experiencia posible, cosa empero que es precisamente el afán más importante de esa ciencia. Pero en esto justamente consiste el experimento para comprobar la verdad del resultado de aquella primera apreciación de nuestro conocimiento a priori de razón, a saber: que éste se aplica sólo a los fenómenos y, en cambio considera la cosa en sí misma, si bien real por sí, como desconocida para nosotros. Pues lo que nos impulsa a ir necesariamente más allá de los límites de la experiencia y de todos los fenómenos, es lo incondicionado, que necesariamente y con pleno derecho pide la razón, en las cosas en sí mismas, para todo condicionado, exigiendo así la serie completa de las condiciones. Ahora bien, ¿encuétrase que, si admitimos que nuestro conocimiento de experiencia se rige por los objetos como cosas en sí mismas, lo incondicionado no puede ser pensado sin contradicción; y que en cambio, desaparece la contradicción, si admitimos que nuestra representación de las cosas, como ellas nos son dadas, no se rige por ellas como cosas en sí mismas, sino que más bien estos efectos, como fenómenos, se rigen por nuestro modo de representación? ¿Encuétrase por consiguiente que lo incondicionado ha de hallarse no en las cosas en cuanto las conocemos (nos son dadas), pero sí en ellas en cuanto no las conocemos, o sea como cosas en sí mismas? Pues entonces se muestra que lo que al comienzo admitíamos solo por vía de ensayo, está fundado. Ahora bien, después de haber negado a la razón especulativa todo progreso en ese campo de lo suprasensible, quedamos por ensayar si ella no encuentra, en su conocimiento práctico, datos para determinar aquel concepto transcendente de razón, aquel concepto de lo incondicionado y, de esa manera, conformándose al deseo de la metafísica, llegar más allá de los límites de toda experiencia posible con nuestro conocimiento a priori, aunque sólo en un sentido práctico. Con su proceder, la razón especulativa nos ha proporcionado por lo menos sitio para semejante ampliación, aunque haya tenido que dejarlo vacío, autorizándonos, por tanto, más aún, exigiéndonos ella misma que lo llenemos, si podemos, con sus datos prácticos.

En ese ensayo de variar el proceder que ha seguido hasta ahora la metafísica, emprendiendo con ella una completa revolución, según los ejemplos de los geómetras y físicos, consiste el asunto de esta crítica de la razón pura especulativa. Es un tratado del método, no un sistema de la ciencia misma; pero, sin embargo, bosqueja el contorno todo de la ciencia, tanto en lo que se refiere a sus límites, como también a su completa articulación interior. Pues la razón pura especulativa tiene en sí esto de peculiar, que puede y debe medir su propia facultad, según la diferencia del modo como elige objetos para el pensar; que puede y debe enumerar completamente los diversos modos de proponerse problemas y así trazar el croquis entero de un sistema de metafísica. Porque, en lo que a lo primero atañe, nada puede ser atribuido a los objetos en el conocimiento a priori, sino lo que el sujeto pensante toma de sí mismo; y, en lo que toca a lo segundo, es la razón pura especulativa, con respecto a los principios del conocimiento, una unidad totalmente separada, subsistente por sí, en la cual cada uno de los miembros está, como en un cuerpo organizado, para todos los demás, y todos para uno, y ningún principio puede ser tomado con seguridad, en una relación, sin haberlo al mismo tiempo investigado en la relación general con todo el uso puro de la razón. Por eso tiene la metafísica una rara fortuna, de la que no participa ninguna otra ciencia de razón que trate de objetos (pues la lógica ocúpase sólo de la forma del pensamiento en general); y es que si por medio de esta crítica queda encarrilada en la marcha segura de una ciencia, puede comprender enteramente el campo de los conocimientos a ella pertenecientes y terminar por tanto su obra, dejándola para el uso de la posteridad, como una construcción completa; porque no trata más que de principios de las limitaciones de su uso, que son determinadas por aquellos mismos. A esa integridad está pues obligada como ciencia fundamental, de ella debe poder decirse: *nil actum reputans, si quid superesset agendum*.

Pero se preguntará: ¿cuál es ese tesoro que pensamos dejar a la posteridad con semejante metafísica, depurada por la crítica, y por ella también reducida a un estado inmutable? En una pasajera inspección de esta obra, se creará percibir que su utilidad no es más que negativa, la de no atrevernos nunca, con la razón especulativa, a salir de los límites de la experiencia; y en realidad tal es su primera utilidad. Ésta empero se torna pronto en positiva, por cuanto se advierte que esos principios, con que la razón especu-

lativa se atreve a salir de sus límites, tienen por indeclinable consecuencia, en realidad, no una ampliación, sino, considerándolos más de cerca, una reducción de nuestro uso de la razón; ya que ellos realmente amenazan ampliar descomedidamente los límites de la sensibilidad, a que pertenecen propiamente, y suprimir así del todo el uso puro (práctico) de la razón. Por eso una crítica que limita la sensibilidad, si bien en este sentido es negativa, sin embargo, en realidad, como elimina de ese modo al mismo tiempo un obstáculo que limita y hasta amenaza aniquilar el uso puro práctico, resulta de una utilidad positiva, y muy importante, tan pronto como se adquiere la convicción de que hay un uso práctico absolutamente necesario de la razón pura (el moral), en el cual ésta se amplía inevitablemente más allá de los límites de la sensibilidad; para ello no necesita, es cierto, ayuda alguna de la especulativa, pero sin embargo, tiene que estar asegurada contra su reacción, para no caer en contradicción consigo misma. Disputar a este servicio de la crítica su utilidad positiva, sería tanto como decir que la policía no tiene utilidad positiva alguna, pues que su ocupación principal no es más que poner un freno a las violencias que los ciudadanos pueden temer unos de otros, para que cada uno vaque a sus asuntos en paz y seguridad. Que espacio y tiempo son solo formas de la intuición sensible, y por tanto sólo condiciones de la existencia de las cosas como fenómenos; que nosotros además no tenemos conceptos del entendimiento y por tanto tampoco elementos para el conocimiento de las cosas, sino en cuanto a esos conceptos puede serles dada una intuición correspondiente; que consiguientemente nosotros no podemos tener conocimiento de un objeto como cosa en sí misma, sino sólo en cuanto la cosa es objeto de la intuición sensible, es decir como fenómeno; todo esto queda demostrado en la parte analítica de la Crítica. De donde se sigue desde luego la limitación de todo posible conocimiento especulativo de la razón a los meros objetos de la experiencia. Sin embargo, y esto debe notarse bien, queda siempre la reserva de que esos mismos objetos, como cosas en sí, aunque no podemos conocerlos, podemos al menos pensarlos. Pues si no, seguiríase la proposición absurda de que habría fenómeno sin algo que aparece. Ahora bien, vamos a admitir que no se hubiere hecho la distinción, que nuestra Crítica ha considerado necesaria, entre las cosas como objetos de la experiencia y esas mismas cosas como cosas en sí. Entonces el principio de la casualidad y por tanto el mecanismo de la naturaleza en la determinación de la misma, tendría que valer para todas las cosas en

general como causas eficientes. Por lo tanto, de uno y el mismo ser, v. g. del alma humana, no podría yo decir que su voluntad es libre y que, al mismo tiempo, sin embargo, está sometida a la necesidad natural, es decir, que no es libre, sin caer en una contradicción manifiesta; porque habría tomado el alma, en ambas proposiciones, en una y la misma significación, a saber, como cosa en general (como cosa en sí misma). Y, sin previa crítica, no podría tampoco hacer de otro modo. Pero si la Crítica no ha errado, enseñando a tomar el objeto en dos significaciones, a saber como fenómeno y como cosa en sí misma; si la deducción de sus conceptos del entendimiento es exacta y por tanto el principio de la casualidad se refiere sólo a las cosas tomadas en el primer sentido, es decir a objetos de la experiencia, sin que estas cosas en su segunda significación le estén sometidas; entonces una y la misma voluntad es pensada, en el fenómeno (las acciones visibles), como necesariamente conforme a la ley de la naturaleza y en este sentido como no libre, y sin embargo, por otra parte, en cuanto pertenece a una cosa en sí misma, como no sometida a esa ley y por tanto como libre, sin que aquí se cometa contradicción. Ahora bien, aunque mi alma, considerada en este último aspecto, no la puedo conocer por razón especulativa (y menos aún por la observación empírica), ni por tanto puedo tampoco conocer la libertad, como propiedad de un ser a quien atribuyo efectos en el mundo sensible, porque tendría que conocer ese ser como determinado según su existencia, y, sin embargo, no en el tiempo (cosa imposible, pues no puedo poner intuición alguna bajo mi concepto), sin embargo, puedo pensar la libertad, es decir que la representación de ésta no encierra contradicción alguna, si son ciertas nuestra distinción crítica de ambos modos de representación (el sensible y el intelectual) y la limitación consiguiente de los conceptos puros del entendimiento y por tanto de los principios que de ellos dimanen. Ahora bien, supongamos que la moral presupone necesariamente la libertad (en el sentido más estricto) como propiedad de nuestra voluntad, porque alega a priori principios que residen originariamente en nuestra razón, como datos de ésta, y que serían absolutamente imposibles sin la suposición de la libertad; supongamos que la razón especulativa haya demostrado, sin embargo, que la libertad no se puede pensar en modo alguno, entonces necesariamente aquella presuposición, es decir la moral, debería ceder ante ésta, cuyo contrario encierra una contradicción manifiesta, y por consiguiente la libertad y con ella la moralidad (pues su contrario no encie-

rra contradicción alguna, a no ser que se haya ya presupuesto la libertad) deberían dejar el sitio al mecanismo natural. Mas para la moral no necesito más sino que la libertad no se contradiga a sí misma y que, por tanto, al menos sea pensable, sin necesidad de penetrarla más, y que no ponga pues obstáculo alguno al mecanismo natural de una y la misma acción (tomada en otra relación); resulta pues, que la teoría de la moralidad mantiene su puesto y la teoría de la naturaleza el suyo, cosa que no hubiera podido ocurrir si la crítica no nos hubiera previamente enseñado nuestra inevitable ignorancia respecto de las cosas en sí mismas y no hubiera limitado a meros fenómenos lo que podemos conocer teóricamente. Esta misma explicación de la utilidad positiva de los principios críticos de la razón pura, puede hacerse con respecto al concepto de Dios y de la naturaleza simple de nuestra alma. La omito, sin embargo, en consideración a la brevedad. Así pues, no puedo siquiera admitir Dios, la libertad y la inmortalidad para el uso práctico necesario de mi razón, como no cercene al mismo tiempo a la razón especulativa su pretensión de conocimientos transcendentales. Porque ésta, para llegar a tales conocimientos, tiene que servirse de principios que no alcanzan en realidad más que a objetos de la experiencia posible, y por tanto, cuando son aplicados, sin embargo, a lo que no puede ser objeto de la experiencia, lo transforman realmente siempre en fenómeno y declaran así imposible toda ampliación práctica de la razón pura. Tuve pues que anular el saber, para reservar un sitio a la fe; y el dogmatismo de la metafísica, es decir el prejuicio de que puede avanzarse en metafísica, sin crítica de la razón pura, es la verdadera fuente de todo descreimiento opuesto a la moralidad, que siempre es muy dogmático. Así pues, no siendo difícil, con una metafísica sistemática, compuesta según la pauta señalada por la crítica de la razón pura, dejar un legado a la posteridad, no es éste un presente poco estimable. Basta comparar lo que es la cultura de la razón mediante la marcha segura de una ciencia, con el tanteo sin fundamento y el vagabundeo superficial de la misma sin crítica; o advertir también cuanto mejor empleará aquí su tiempo una juventud deseosa de saber, que en el dogmatismo corriente, que inspira tan tempranos y poderosos alientos, ya para sutilizar cómodamente sobre cosas de que no entiende nada y en las que no puede, como no puede nadie en el mundo, conocer nada, ya para acabar inventando nuevos pensamientos y opiniones, sin cuidarse de aprender las ciencias exactas. Pero sobre todo se reconocerá el valor de la crítica, si se tiene en cuenta la in-

apreciable ventaja de poner un término, para todo el porvenir, a los ataques contra la moralidad y la religión, de un modo socrático, es decir por medio de la prueba clara de la ignorancia de los adversarios. Pues alguna metafísica ha habido siempre en el mundo y habrá de haber en adelante; pero con ella también surgirá una dialéctica de la razón pura, pues es natural a ésta. Es pues el primer y más importante asunto de la filosofía, quitarle todo influjo desventajoso, de una vez para siempre, cegando la fuente de los errores. (Kant, 2007, pp.16-28)

### **Anexo 13: Rafael Sánchez Ferlosio, *Educar e Instruir*.**

Ya al solo título del artículo de Fernando Savater, *¿Ciudadanos o feligreses?* (El País, 4 de julio de 2007), puede reprochársele un principio de confusión. Yo no veo ahí ningún *aut/aut*, porque no hallo diferencia *formal* entre “ser buen cristiano” y “ser buen ciudadano”; aun más, ¿acaso no ha ejercido nunca la parroquia funciones de división administrativa para asuntos civiles? No sólo no hay diferencias de forma, sino que incluso pueden encontrarse muchas coincidencias de contenido.

En alguna otra ocasión he deplorado la falta de confianza de Fernando Savater en “los contenidos” del conocimiento, en la medida en que, con respecto a la enseñanza pública, no se conforma con la “instrucción”, sino que encarece, casi como más importante, “la educación”. En ésta incluye hasta lo que llaman “espíritu crítico”; pero no sólo ocurre que el dicho *espíritu crítico* no puede ser materia de enseñanza, ni menos todavía de educación, sino que, por añadidura (aunque por mi parte preferiría para él otro nombre menos activo, más receptivo), es algo que sólo puede surgir precisamente de los contenidos: la extrañeza crítica sólo puede suscitarla la atrición entre dos términos del contenido; por ejemplo, la que tan desoladoramente hizo empecinarse y estrellarse a San Anselmo de Canterbury, o sea, la que le chirriaba en el oído al violentar la compatibilidad entre “infinitamente justo” e “infinitamente misericordioso” como atributos simultáneos de la Divinidad (“Proslógion”).

El llamado “espíritu crítico” guarda tal vez un notable parentesco con lo que los helenos llamaban “asébeia” (más o menos “impiedad”), y presumo que chocaba, al menos mediatamente, con la “paideia”. Ahora bien, esta segunda, más familiar a nuestra

comprensión, mantiene, a su vez, una poderosa analogía con lo que ha dado en llamarse “educación para la ciudadanía”. Yo no sé cómo se las arregla Fernando Savater para conservar la paz en las entrañas de su entendimiento, con su ya acrisolado empeño en conciliar la “educación para la ciudadanía” (ojo: no le atribuyo el invento oficial de la expresión completa) con su gran conocimiento y su notoria devoción por las doctrinas y los autores de la Ilustración. Me lo pregunto porque, al menos a mi juicio, la “ilustración” –toda ilustración- es justamente crítica de la cultura vigente, es contra-cultura, y, a fin de cuentas, “asébeia”.

Pero la afirmación más gratuita –y quiero creer que menos meditada- de la savaterina defensa de la educación está en su obra *El valor de educar*, página 47: “Esta contraposición educación *versus* instrucción resulta hoy ya notablemente obsoleta y engañosa”. Tomando la frase en serio habría que preguntarle si esa obsolescencia es un dato de hecho, como por ejemplo, si es que hace tiempo que nadie se interesa por semejante distinción, o un dato de derecho, como que las más modernas doctrinas pedagógicas afirman positivamente que la dualidad entre las dos cosas debe desecharse por ser científicamente falaz y, por lo tanto, perjudicial. Pero ¿cómo se reintegra la engañosa disyuntiva? Por mi parte, si me pongo a imaginar una instrucción que sea al mismo tiempo educativa, se me ocurren fórmulas un tanto monstruosas: a la demanda de una “zoología educativa”, por ejemplo, se ajustaría una clasificación del reino animal que partiera de una división entre “animales dañinos” y “animales benéficos”, o bien, si se prefiere, entre “animales comestibles” y “animales incomedibles”.

#### El saber por el saber

No y no. Los conocimientos que proporciona la instrucción, exentos de toda clase de orientación práctica y juicios de valor, aparte de ser, precisamente, el resultado de unas ciencias que durante siglos se han esforzado por purificarse de toda la morralla de fines e intereses que las condicionaban –como la alquimia pudo trocarse en química cuando se liberó del designio de conseguir el oro, o la astrología se hizo astronomía cuando renunció a predecir el porvenir-, pueden ni deben, de ninguna manera, dejarse dirigir por ninguna finalidad educativa. A la postre resulta que es justamente el rostro absolutamente inexpresivo –*sine ira et studio*- del saber por el saber el que hace nacer



en el sujeto, de su propia mente, la opinión y la conducta que la educación, a la manera de una trofalaxia, querría meterle en la boca ya masticadas y bien ensalivadas.

En el libro *Educación para la ciudadanía* (Ediciones Akal, SA. Madrid, 2007), de Carlos Fernández Liria, Pedro Fernández Liria y Luis Alegre Zahonero, se empieza representando –a partir de una anécdota del rey persa Ciro- el *espacio de la ciudadanía* como “lugar vacío” o “lugar de cualquier otro”, y por la índole de ese lugar caracterizan la propia condición de “ciudadano”. Por lo que entiendo, se quiere definir al ciudadano en cuanto tal como el hombre vaciado de toda particularidad. Después, como si tácticamente traspusieran su *lugar de cualquier otro* al aula de matemáticas, hacen que el vaciamiento de particularidades, la impersonalidad del profesor y los alumnos, privilegie la propia validez del Teorema de Pitágoras como validez para *cualquier otro*: ateniense, espartano, persa o incluso marciano, si lo hubiera. La idea, aunque torpe y morosamente expuesta (y aún peor resumida por mí), es aceptable. Y, dicho sea de paso, mal podrían, ciertamente, los clérigos y obispos mantener frente a ella la más vaga y remota acusación de “relativismo”. Lo que yo echo de menos, sin embargo, es que los autores se hayan dejado escapar una ocasión de oro para señalar y encarecer la radical *impersonalidad de los conocimientos*, y, en consecuencia, la impersonalidad del *lugar público* en el que se imparten, la impersonalidad de la que deben sentirse revestidos los alumnos y de la relación del profesor respecto de ellos. Este que podría designarse como “principio de impersonalidad” alteraría notablemente –en caso de aplicarse- la configuración actual de la enseñanza (estoy pensando, por supuesto, tan sólo en el aspecto de *instrucción* –que es el que el pasaje del libro saca a colación-, no en el de *educación*). Empezaría por poner en entredicho el eslogan de “tratamiento personalizado” con que algunos colegios caros encarecen sus ventajas; en plena conformidad con el pasaje del libro comentado, no es, evidentemente, el Teorema de Pitágoras el que debe adaptarse a las condiciones personales del alumno, sino éste el que debe adaptarse a la esencial impersonalidad de ese teorema. Finalmente, nuestro principio de impersonalidad pondría coto a otra más peliaguda y escabrosa cuestión: la de la perturbadora intromisión de los papás y las mamás en las tareas de la enseñanza. El famoso “derecho” de semejantes figuras de elegir para sus hijos la enseñanza que deseen lo ejercen contratando el colegio que prefieran, pero aquí debería acabarse todo. Los padres tienen con el hijo una relación pri-

vada y personal; va contra la naturaleza *pública* de la enseñanza, donde debe primar en solitario la impersonalidad, el que, violando las puertas contractuales, se monten a cuchos sobre el niño, como un jinete en un caballo de carreras, y se hagan conducir por aulas y pasillos, para que lo particular no deje de controlar y sofocar un solo instante lo que sólo respira plenamente en la anónima atmósfera de los universales. (Sánchez, 2007)

**Anexo 14: Jorge Luis Borges, *Historia de la eternidad*.**

HISTORIA DE LA ETERNIDAD

I

En aquel pasaje de las Enéadas que quiere interrogar y definir la naturaleza del tiempo, se afirma que es indispensable conocer previamente la eternidad, que —según todos saben— es el modelo y arquetipo de aquél. Esa advertencia liminar, tanto más grave si la creemos sincera, parece aniquilar toda esperanza de entendernos con el hombre que la escribió. El tiempo es un problema para nosotros, un tembloroso y exigente problema, acaso el más vital de la metafísica; la eternidad, un juego o una fatigada esperanza. Leemos en el Timeo de Platón que el tiempo es una imagen móvil de la eternidad; y ello es apenas un acorde que a ninguno distrae de la convicción de que la eternidad es una imagen hecha con sustancia de tiempo. Esa imagen, esa burda palabra enriquecida por los desacuerdos humanos, es lo que me propongo historiar.

Invirtiendo el método de Plotino (única manera de aprovecharlo) empezaré por recordar las oscuridades inherentes al tiempo: misterio metafísico, natural, que debe preceder a la eternidad, que es hija de los hombres. Una de esas oscuridades, no la más ardua pero no la menos hermosa, es la que nos impide precisar la dirección del tiempo. Que fluye del pasado hacia el porvenir es la creencia común, pero no es más ilógica la contraria, la fijada en verso español por Miguel de Unamuno:

Nocturno el río de las horas fluye  
desde su manantial que es el mañana  
eterno. . .

Ambas son igualmente verosímiles —e igualmente inverificables. Bradley niega las dos y adelanta una hipótesis personal: excluir el porvenir, que es una mera construcción de nuestra esperanza, y reducir lo "actual" a la agonía del momento presente desintegrándose en el pasado. Esa regresión temporal suele corresponder a los estados decrecientes o insípidos, en tanto que cualquier intensidad nos parece marchar sobre el porvenir. . . Bradley niega el futuro; una de las escuelas filosóficas de la India niega el presente, por considerarlo inasible. *La naranja está por caer de la rama, o ya está en el suelo*, afirman esos simplificadores extraños. *Nadie la ve caer*.

Otras dificultades propone el tiempo. Una, acaso la mayor, la de sincronizar el tiempo individual de cada persona con el tiempo general de las matemáticas, ha sido hartamente voceada por la reciente alarma relativista, y todos la recuerdan —o recuerdan haberla recordado hasta hace muy poco. (Yo la recobro así, deformándola: Si el tiempo es un proceso mental, ¿cómo lo pueden compartir miles de hombres, o aun dos hombres distintos?). Otra es la destinada por los eleatas a refutar el movimiento. Puede caber en estas palabras: Es imposible que en ochocientos años de tiempo transcurra un plazo de catorce minutos, porque antes es obligatorio que hayan pasado siete, y antes de siete, tres minutos y medio, y antes de tres y medio, un minuto y tres cuartos, y así infinitamente, de manera que los catorce minutos nunca se cumplen. Russell rebate ese argumento, afirmando la realidad y aun vulgaridad de números infinitos, pero que se dan de una vez, por definición, no como término "final" de un proceso enumerativo sin fin. Esos guarismos anormales de Russell son un buen anticipo de la eternidad, que tampoco se deja definir por enumeración de sus partes.

Ninguna de las varias eternidades que planearon los hombres —la del nominalismo, la de Ireneo, la de Platón— es una agregación mecánica del pasado, del presente y del porvenir. Es una cosa más sencilla y más mágica: es la simultaneidad de esos tiempos. El idioma común y aquel diccionario asombroso *dont chaque édition fait regretter la precedente*, parecen ignorarlo, pero así la pensaron los metafísicos. *Los objetos del alma, son sucesivos, ahora Sócrates y después un caballo* —leo en el quinto libro de las Enéadas—, siempre una cosa aislada que se concibe y railes que se pierden; pero la Inteligencia Divina abarca juntamente todas las cosas. *El pasado está en su presente, así*

*como también el porvenir. Nada transcurre en ese mundo, en el que persisten todas las cosas, quietas en la felicidad de su condición.*

Paso a considerar esa eternidad, de la que derivaron las subsiguientes. Es verdad que Platón no la inaugura —en un libro especial, habla de los "antiguos y sagrados filósofos" que lo precedieron— pero amplía y resume con esplendor cuanto imaginaron los anteriores. Deussen lo compara con el ocaso: luz apasionada y final. Todas las concepciones griegas de eternidad convergen en sus libros, ya rechazadas, ya exornadas trágicamente. Por eso lo hago preceder a Ireneo, que ordena la segunda eternidad: la coronada por las tres diversas pero inextricables personas. Dice Plotino con notorio fervor: *Toda cosa en el cielo inteligible también es cielo, y allí la tierra es cielo, como también lo son los animales, las plantas, los varones y el mar. Tienen por espectáculo el de un mundo que no ha sido engendrado. Cada cual se mira en los otros. No hay cosa en ese reino que no sea diáfana. Nada es impenetrable, nada es opaco y la luz encuentra la luz. Todos están en todas partes, y todo es todo. Cada cosa es todas las cosas. El sol es todas las estrellas, y cada estrella es todas las estrellas y el sol. Nadie camina allí como sobre una tierra extranjera. Ese universo unánime, esa apoteosis de la asimilación y del intercambio, no es todavía la eternidad; es un cielo limítrofe, no emancipado enteramente del número y del espacio. A la contemplación de la eternidad, al mundo de las formas universales quiere exhortar este pasaje del quinto libro: *Que los hombres a quienes maravilla este mundo -su capacidad, su hermosura, el orden de su movimiento continuo, los dioses manifiestos o invisibles que lo recorren, los demonios, árboles y animales- eleven el pensamiento a esa Realidad, de la que todo es la copia. Verán ahí las formas inteligibles, no con prestada eternidad sino eternas, y verán también a su capitán, la Inteligencia pura, y la Sabiduría inalcanzable, y la edad genuina de Cronos, cuyo nombre es la Plenitud. Todas las cosas inmortales están en él. Cada intelecto, cada dios y cada alma. Todos los lugares le son presentes, ¿adónde irá? Está en la dicha, ¿a qué probar mudanza y vicisitud? No careció al principio de ese estado y lo ganó después. En una sola eternidad las cosas son suyas: esa eternidad que el tiempo remeda al girar en torno del alma, siempre desertor de un pasado, siempre codicioso de un porvenir.**

Las repetidas afirmaciones de pluralidad que dispensan los párrafos anteriores, pueden inducirnos a error. El universo ideal a que nos convida Plotino es menos estu-  
dioso de variedad que de plenitud; es un repertorio selecto, que no tolera la repetición y  
el pleonasma. Es el inmóvil y terrible museo de los arquetipos platónicos. No sé si lo  
miraron ojos mortales (fuera de la intuición visionaria o la pesadilla) o si el griego re-  
moto que lo ideó, se lo representó alguna vez, pero algo de museo presiento en él: quie-  
to, monstruoso y clasificado. . . Se trata de una imaginación personal de la que puede  
prescindir el lector; de lo que no conviene que prescinda es de alguna noticia general de  
esos arquetipos platónicos, o causas primordiales o ideas, que pueblan y componen la  
eternidad.

Una prolija discusión del sistema platónico es imponible aquí, pero no ciertas  
advertencias de intención propedéutica. Para nosotros, la última y firme realidad de las  
cosas es la materia— los electrones giratorios que recorren distancias estelares en la  
soledad de los átomos—; para los capaces de platonizar, la especie, la forma. En el libro  
tercero de las Enéadas, leemos que la materia es irreal: es una mera y hueca pasividad  
que recibe las formas universales como las recibiría un espejo; éstas la agitan y la pue-  
blan sin alterarla. Su plenitud es precisamente la de un espejo, que simula estar lleno y  
está vacío; es un fantasma que ni siquiera desaparece, porque no tiene ni la capacidad de  
cesar. Lo fundamental son las formas. De ellas, repitiendo a Plotino, dijo Pedro Malón  
de Chaide mucho después: *Hace Dios como si vos tuviédes un sello ochavado de oro  
que en una parte tuviese un león esculpido; en la otra, un caballo; en otra, un águila, y  
así de las demás; y en un pedazo de cera imprimiédes el león; en otro, el águila; en  
otro, el caballo; cierto está que todo lo que está en la cera está en el oro, y no podéis  
vos imprimir sino lo que allí tenéis esculpido. Mas hay una diferencia, que en la cera al  
fin es cera, y vale poco; mas en el oro es oro, y vale mucho. En las criaturas están estas  
perfecciones finitas y de poco valor: en Dios son de oro, son el mismo Dios. De ahí po-  
demos inferir que la materia es nada.*

Damos por malo ese criterio y aun por inconcebible, y sin embargo lo aplicamos  
continuamente. Un capítulo de Schopenhauer no es el papel en las oficinas de Leipzig ni  
la impresión, ni las delicadezas y perfiles de la escritura gótica, ni la enumeración de los  
sonidos que lo componen ni siquiera la opinión que tenemos de él; Miriam Hopkins está

hecha de Miriam Hopkins, no de los principios nitrogenados o minerales, hidratos de carbono, alcaloides y grasas neutras, que forman la sustancia transitoria de ese fino espectro de plata o esencia inteligible de Hollywood. Esas ilustraciones o sofismas de buena voluntad pueden exhortarnos a tolerar la tesis platónica. La formularemos así: *Los individuos y las cosas existen en cuanto participan de la especie que los incluye, que es su realidad permanente.* Busco el ejemplo más favorable: el de un pájaro. El hábito de las bandadas, la pequeñez, la identidad de rasgos, la antigua conexión con los dos crepúsculos, el del principio de los días y el de su término, la circunstancia de que son más frecuentes al oído que a la visión —todo ello nos mueve a admitir la primacía de la especie y la casi perfecta nulidad de los individuos. Keats, ajeno de error, puede pensar que el ruiseñor que lo encanta es aquel mismo que oyó Ruth en los trigales de Belén de Judá; Stevenson erige un solo pájaro que consume los siglos: el ruiseñor devorador del tiempo. Schopenhauer, el apasionado y lúcido Schopenhauer, aporta una razón: *la pura actualidad corporal en que viven los animales, su desconocimiento de la muerte y de los recuerdos.* Añade luego, no sin una sonrisa: *Quien me oiga asegurar que el gato gris que ahora juega en el patio, es aquel mismo que brincaba y que travesaba hace quinientos años, pensará de mí lo que quiera, pero locura más extraña es imaginar que fundamentalmente es otro.* Y después: *Destino y vida de leones quiere la leonidad que, considerada en el tiempo, es un león inmortal que se mantiene mediante la infinita reposición de los individuos, cuya generación y cuya muerte forman el pulso de esa imperecedera figura.* Y antes: *Una infinita duración ha precedido a mi nacimiento, ¿qué fui yo mientras tanto? Metafísicamente podría quizá contestarme: "Yo siempre he sido yo; es decir, cuantos dijeron yo durante ese tiempo, no eran otros que yo."*

Presumo que la eterna Leonidad puede ser aprobada por mi lector, que sentirá un alivio majestuoso ante ese único León, multiplicado en los espejos del tiempo. Del concepto de eterna Humanidad no espero lo mismo: sé que nuestro yo lo rechaza, y que prefiere derramarlo sin miedo sobre el yo de los otros. Mal signo; formas universales mucho más arduas nos propone Platón. Por ejemplo, la Mesidad, o Mesa Inteligible que está en los cielos: arquetipo cuadrúpedo que persiguen, condenados a ensueño y a frustración, todos los ebanistas del mundo. (No puedo negarla del todo: sin una mesa ideal,

no hubiéramos llegado a mesas concretas.) Por ejemplo, la Triangularidad: eminente polígono de tres lados que no está en el espacio y que no quiere denigrarse a equilátero, escaleno o isósceles. (Tampoco lo repudio; es el de las cartillas de geometría.) Por ejemplo: la Necesidad, la Razón, la Postergación, la Relación, la Consideración, el Tamaño, el Orden, la Lentitud, la Posición, la Declaración, el Desorden. De esas comodidades del pensamiento elevadas a formas ya no sé qué opinar; pienso que ningún hombre las podrá intuir sin el auxilio de la muerte, de la fiebre, o de la locura. Me olvidaba de otro arquetipo que los comprende a todos y los exalta: la eternidad, cuya despedaza-da copia es el tiempo.

Ignoro si mi lector precisa argumentos para descreer de la doctrina platónica. Puedo suministrarle muchos: uno, la incompatible agregación de voces genéricas y de voces abstractas que cohabitan *sans gêne* en la dotación del mundo arquetipo; otro, la reserva de su inventor sobre el procedimiento que usan las cosas para participar de las formas universales; otro, la conjetura de que esos mismos arquetipos asépticos adolecen de mezcla y de variedad. No son irresolubles: son tan confusos como las criaturas del tiempo. Fabricados a imagen de las criaturas, repiten esas mismas anomalías que quieren resolver. La Leonidad, digamos, ¿cómo prescindiría de la Soberbia y de la Rojez, de la Melenidad y la Zarpidad? A esa pregunta no hay contestación y no puede haberla: no esperemos del término leonidad una virtud muy superior a la que tiene esa palabra sin el sufijo.

Vuelvo a la eternidad de Plotino. El quinto libro de las Enéadas incluye un inventario muy general de las piezas que la componen. La Justicia está ahí, así como los Números (¿hasta cuál?) y las Virtudes y los Actos y el Movimiento, pero no los errores y las injurias, que son enfermedades de una materia en que se ha maleado una Forma. No en cuanto es melodía, pero sí en cuanto es Armonía y es Ritmo, la Música está ahí. De la patología y la agricultura no hay arquetipos, porque no se precisan. Quedan excluidas igualmente la hacienda, la estrategia, la retórica y el arte de gobernar —aunque, en el tiempo, algo deriven de la Belleza y del Número. No hay individuos, no hay una forma primordial de Sócrates, ni siquiera de Hombre Alto o de Emperador; hay, generalmente, el Hombre. En cambio, todas las figuras geométricas están ahí. De los colores sólo están los primarios: no hay Ceniciento ni Purpúreo ni Verde en esa eternidad. En

orden ascendente, sus más antiguos arquetipos son éstos: la Diferencia, la Igualdad, la Moción, la Quietud y el Ser.

Hemos examinado una eternidad que es más pobre que el mundo. Queda por ver cómo la adoptó nuestra iglesia y le confió un caudal que es superior a cuanto los años transportan.

## II

El mejor documento de la primera eternidad es el quinto libro de la *Enéidas*; el de la segunda o cristiana, el oncenso- libro de las Confesiones de San Agustín. La primera no se concibe fuera de la tesis platónica; la segunda, sin el misterio profesional de la Trinidad y sin las discusiones levantadas por predestinación y reprobación. Quinientas páginas en folio no agotarían el tema: espero que estas dos o tres en octavo no parecerán excesivas.

Puede afirmarse, con un suficiente margen de error, que "nuestra" eternidad fue decretada a los pocos años de la dolencia crónica intestinal que mató a Marco Aurelio, y que el lugar de ese vertiginoso mandato fue la barranca de Fourvière, que antes se nombró *Forum vetus*, célebre ahora por el funicular y por la basílica. Pese a la autoridad de quien la ordenó —el obispo Ireneo—, esa eternidad coercitiva fue mucho más que un vano paramento sacerdotal o un lujo eclesiástico: fue una resolución y fue un arma. El Verbo es engendrado por el Padre, el Espíritu Santo es producido por el Padre y el Verbo, los gnósticos solían inferir de esas dos innegables operaciones que el Padre era anterior al Verbo, y los dos al Espíritu. Esa inferencia disolvía la Trinidad. Ireneo aclaró que el doble proceso —generación del Hijo por el Padre, emisión del Espíritu por los dos— no aconteció en el tiempo, sino que agota de una vez el pasado, el presente y el porvenir. La aclaración prevaleció y ahora es dogma. Así fue promulgada la eternidad, antes apenas consentida en la sombra de algún desautorizado texto platónico. La buena conexión y distinción de las tres hipóstasis del Señor, es un problema inverosímil ahora, y esa futilidad parece contaminar la respuesta; pero no cabe duda de la grandeza del resultado, siquiera para alimentar la esperanza: *Aeternitas est merurn hodie, est immediata et lucida fruitio rerum infinitarum*. Tampoco, de la importancia emocional y polémica de la Trinidad.



Ahora, los católicos laicos la consideran un cuerpo colegiado infinitamente correcto, pero también infinitamente aburrido; los liberales, un vano cancerbero teológico, una superstición que los muchos adelantos de la República ya se encargarán de abolir. La trinidad, claro es, excede esas fórmulas. Imaginada de golpe, su concepción de un padre, un hijo y un espectro, articulados en un solo organismo, parece un caso de teratología intelectual, una deformación que sólo el horror de una pesadilla pudo parir. El infierno es una mera violencia física, pero las tres inextricables Personas importan un horror intelectual, una infinidad ahogada, especiosa, como de contrarios espejos. Dante las quiso denotar con el signo de una superposición de círculos diáfanos, de diverso color; Donne, por el de complicadas serpientes, ricas e indisolubles. *Toto coruscat trinitas mysterio*, escribió San Paulino; *Fulge en pleno misterio la Trinidad*.

Desligada del concepto de redención, la distinción de las tres personas en una tiene que parecer arbitraria. Considerada como una necesidad de la fe, su misterio fundamental no se alivia, pero despuntan su intención y su empleo. Entendemos que renunciar a la Trinidad —a la Dualidad, por lo menos— es hacer de Jesús un delegado ocasional del Señor, un incidente de la historia, no el auditor imperecedero, continuo, de nuestra devoción. Si el Hijo no es también el Padre, la redención no es obra directa divina; si no es eterno, tampoco lo será el sacrificio de haberse denigrado a hombre y haber muerto en la cruz. Nada menos que una infinita excelencia pudo satisfacer por un alma perdida para infinitas edades, instó Jeremías Taylor. Así puede justificarse el dogma, si bien los conceptos de la generación del Hijo por el Padre y de la procesión del Espíritu por los dos, siguen insinuando una prioridad, sin contar su culpable condición de meras metáforas. La teología, empeñada en diferenciarlas, resuelve que no hay motivo de confusión, puesto que el resultado de una es el Hijo, el de la otra el Espíritu. Generación eterna del Hijo, procesión eterna del Espíritu, es la soberbia decisión de Ireneo: invención de un acto sin tiempo, de un mutilado zeitloses Zeitwort, que podemos tirar o venerar, pero no discutir. Así Ireneo se propuso salvar el monstruo, y lo consiguió. Sabemos que era enemigo de los filósofos; apoderarse de una de sus armas y volverla contra ellos, debió causarle un belicoso placer.

Para el cristiano, el primer segundo del tiempo coincide con el primer segundo de la Creación —hecho que nos ahorra el espectáculo (reconstruido hace poco por Va-

léry) de un Dios vacante que devana siglos baldíos en la eternidad "anterior". Manuel Swedenborg (*Vera christiana religio*, 1771) vio en un confín del orbe espiritual una estatua alucinatoria por la que se imaginan devorados todos aquellos *que deliberan insensata y estérilmente sobre la condición del Señor antes de hacer el mundo*.

Desde que Ireneo la inauguró, la eternidad cristiana empezó a diferir de la alejandrina. De ser un mundo aparte, se acomodó a ser uno de los diecinueve atributos de la mente de Dios. Librados a la veneración popular, los arquetipos ofrecían el peligro de convertirse en divinidades o en ángeles; no se negó por consiguiente su realidad — siempre mayor que la de las meras criaturas— pero se los redujo a ideas eternas en el Verbo hacedor. A ese concepto de los *universalia ante res* viene a parar Alberto Magno: los considera eternos y anteriores a las cosas de la Creación, pero sólo a manera de inspiraciones o formas. Cuida muy bien de separarlos de los *universalia in rebus*, que son las mismas concepciones divinas ya concretadas variamente en el tiempo, y —sobre todo— de los *universalia post res*, que son las concepciones redescubiertas por el pensamiento inductivo. Las temporales se distinguen de las divinas en que carecen de eficacia creadora, pero no en otra cosa; la sospecha de que las categorías de Dios pueden no ser precisamente las del latín, no cabe en la escolástica... Pero advierto que me adelanto.

Los manuales de teología no se demoran con dedicación especial en la eternidad. Se reducen a prevenir que es la intuición contemporánea y total de todas las fracciones del tiempo, y a fatigar las Escrituras hebreas en pos de fraudulentas confirmaciones, donde parece que el Espíritu Santo dijo muy mal lo que dice bien el comentador. Suelen agitar con ese propósito esta declaración de ilustre desdén o de mera longevidad: *Un día delante del Señor es como mil años, y mil años son como un día*, o las grandes palabras que oyó Moisés y que son el nombre de Dios: *Soy El que Soy*, o las que oyó San Juan el Teólogo en Patmos, antes y después del mar de cristal y de la bestia de color escarlata y de los pájaros que comen carne de capitanes: *Yo soy la A y la Z, el principio y el fin*. Suelen copiar también esta definición de Boecio (concebida en la cárcel, acaso en vísperas de morir por la espada) : *Aeternitas est interminabilis vitae tota et perfecta possessio*, y que me agrada más en la casi voluptuosa repetición de Hans Lassen Martensen: *Aeternitas est merum hodie, est ¡inmediata et lucida fruitio rerum infinitarum*. Parecen

desdeñar, en cambio, aquel oscuro juramento del ángel que estaba de pie sobre el mar y sobre la tierra (Revelación, X, 6): *y juró por Aquel que vivirá para siempre, que ha creado el cielo y las cosas que en él están, y la tierra y las cosas que en ella están, y la mar y las cosas que en ella están, que el tiempo dejará de ser*. Es verdad que tiempo en ese versículo, debe equivaler a demora.

La eternidad quedó como atributo de la ilimitada mente de Dios, y es muy sabido que generaciones de teólogos han ido trabajando esa mente, a su imagen y semejanza. Ningún estímulo tan vivo como el debate de la predestinación *ab aeterno*. A los cuatrocientos años de la Cruz, el monje inglés Pelagio incurrió en el escándalo de pensar que los inocentes que mueren sin el bautismo alcanzan la gloria. Agustín, obispo de Hipona, lo refutó con una indignación que sus editores aclaman. Notó las herejías de esa doctrina, aborrecida de los justos y de los mártires: su negación de que en el hombre Adán ya hemos pecado y perecido todos los hombres, su olvido abominable de que esa muerte se trasmite de padre a hijo por la generación carnal, su menosprecio del sangriento sudor, de la agonía sobrenatural y del grito de Quien murió en la cruz, su repulsión de los secretos favores del Espíritu Santo, su restricción de la libertad del Señor. El britano había tenido el atrevimiento de invocar la justicia; el Santo —siempre sensacional y forense— concede que según la justicia, todos los hombres merecemos el fuego sin perdón, pero que Dios ha determinado salvar algunos, según su inescrutable arbitrio, o, como diría Calvino mucho después, no sin brutalidad: porque sí (*quia voluit*). Ellos son los predestinados. La hipocresía o el pudor de los teólogos ha reservado el uso de esa palabra para los predestinados al cielo. Predestinados al tormento no puede haber: es verdad que los no favorecidos pasan al fuego eterno, pero se trata de una preterición del Señor, no de un acto especial... Ese recurso renovó la concepción de la eternidad.

Generaciones de hombres idolátricos habían habitado la tierra, sin ocasión de rechazar o abrazar la palabra de Dios; era tan insolente imaginar que pudieran salvarse sin ese medio, como negar que algunos de sus varones, de famosa virtud, serían excluidos de la gloria. (Zwingli, 1523, declaró su esperanza personal de compartir el cielo con Hércules, con Teseo, con Sócrates, con Aristides, con Aristóteles y con Séneca.) Una amplificación del noveno atributo del Señor (que es el de omnisciencia) bastó para conjurar la dificultad. Se promulgó que ésta importaba el conocimiento de todas las cosas:

vale decir, no sólo de las reales, sino de las posibles también. Se rebuscó un lugar en las Escrituras que permitiera ese complemento infinito, y se encontraron dos: uno, aquel del primer Libro de los Reyes en que el Señor le dice a David que los hombres de Kenlah van a entregarlo si no se va de la ciudad, y él se va; otro, aquel del Evangelio según Mateo, que impreca a dos ciudades: *¡Ay de ti, Korazín! ¡Ay de ti, Bethsaida! porque si en Tiro y en Sidón se hubieran hecho las maravillas que en vosotras se han hecho, ha tiempo que se hubieran arrepentido en saco y en ceniza.* Con ese repetido apoyo, los modos potenciales del verbo pudieron ingresar en la eternidad: Hércules convive en el cielo con Ulrich Zwingli porque Dios sabe que hubiera observado el año eclesiástico, la Hidra de Lerna queda relegada a las tinieblas exteriores porque le consta que hubiera rechazado el bautismo. Nosotros percibimos los hechos reales e imaginamos los posibles (y los futuros); en el Señor no cabe esa distinción, que pertenece al desconocimiento y al tiempo. Su eternidad registra de una vez (*uno intelligendi actu*) no solamente todos los instantes de este repleto mundo, sino los que tendrían su lugar si el más evanescente de ellos cambiara —y los imposibles, también. Su eternidad combinatoria y puntual es mucho más copiosa que el universo.

A diferencia de las eternidades platónicas, cuyo riesgo mayor es la insipidez, ésta corre peligro de asemejarse a las últimas páginas de Ulises, y aun al capítulo anterior, al del enorme interrogatorio. Un majestuoso escrúpulo de Agustín moderó esa prolijidad. Su doctrina, siquiera verbalmente, rechaza la condenación; el Señor se fija en los elegidos y pasa por alto a los réprobos. Todo lo sabe, pero prefiere demorar su atención en las vidas virtuosas. Juan Escoto Erígena, maestro palatino de Carlos el Calvo, deformó gloriosamente esa idea. Predicó un Dios indeterminable; enseñó un orbe de arquetipos platónicos; enseñó un Dios que no percibe el pecado ni las formas del mal; enseñó la deificación, la reversión final de las criaturas (incluso el tiempo y el demonio) a la unidad primera de Dios. *Divina bonitas consurnrñabit malitiam, aeterna vita absorbebit mortem, beatitudo miseriam.* Esa mezclada eternidad (que a diferencia de las eternidades platónicas, incluye los destinos individuales; que a diferencia de la institución ortodoxa, rechaza toda imperfección y miseria) fue condenada por el sínodo de Valencia y por el de Langres. *De divisione naturae, libri V*, la obra controversial que la predicaba,

ardió en la hoguera pública. Acertada medida que despertó el favor de los bibliófilos y permitió que el libro de Erígena llegara a nuestros años.

El universo requiere la eternidad. Los teólogos no ignoran que si la atención del Señor se desviara un solo segundo de mi derecha mano que escribe, ésta recaería en la nada, como si la fulminara un fuego sin luz. Por eso afirman que la conservación de este mundo es una perpetua creación y que los verbos conservar y crear, tan enemistados aquí, son sinónimos en el Cielo.

### III

Hasta aquí, en su orden cronológico, la historia general de la eternidad. De las eternidades, mejor, ya que el deseo humano soñó dos sueños sucesivos y hostiles con ese nombre: uno, el realista, que anhela con extraño amor los quietos arquetipos de las criaturas; otro, el nominalista, que niega la verdad de los arquetipos y quiere congregarse en un segundo los detalles del universo. Aquél se basa en el realismo, doctrina tan apartada de nuestro ser que descreo de todas las interpretaciones, incluso de la mía; éste en su contendor el nominalismo, que afirma la verdad de los individuos y lo convencional de los géneros. Ahora, semejantes al espontáneo y alelado prosista de la comedia, todos hacemos nominalismo *sans le savoir*: es como una premisa general de nuestro pensamiento, un axioma adquirido. De ahí, lo inútil de comentarlo.

Hasta aquí, en su orden cronológico, el desarrollo debatido y curial de la eternidad. Hombres remotos, hombres barbados y mitrados la concibieron, públicamente para confundir herejías y para vindicar la distinción de las tres personas en una, secretamente para restañar de algún modo el curso de las horas. *Vivir es perder tiempo: nada podemos recobrar o guardar sino bajo forma de eternidad*, leo en el español emersonizado Jorge Santayana. A lo cual basta yuxtaponer aquel terrible pasaje de Lucrecio, sobre la falacia del coito: *Como el sediento que en el sueño quiere beber y agota formas de agua que no lo sacian y parece abrasado por la sed en el medio de un río: así Venus engaña a los amantes con simulacros, y la vista de un cuerpo no les da hartura, y nada pueden desprender o guardar, aunque las manos indecisas y mutuas recorran todo el cuerpo. Al fin, cuando en los cuerpos hay presagio de dichas y Venus está a punto de sembrar los campos de la mujer, los amantes se aprietan con ansiedad, diente amoroso contra diente; del todo en vano, ya que no alcanzan a perderse en el otro ni a ser un mismo*

*ser*. Los arquetipos y la eternidad —dos palabras— prometen posesiones más firmes. Lo cierto es que la sucesión es una intolerable miseria y que los apetitos magnánimos codician todos los minutos del tiempo y toda la variedad del espacio.

Es sabido que la identidad personal reside en la memoria y que la anulación de esa facultad comporta la idiotez. Cabe pensar lo mismo del universo. Sin una eternidad, sin un espejo delicado y secreto de lo que pasó por las almas, la historia universal es tiempo perdido, y en ella nuestra historia personal —lo cual nos afantasma incómodamente. No basta con el disco gramofónico de Berliner o con el perspicuo cinematógrafo, meras imágenes de imágenes, ídolos de otros ídolos. La eternidad es una más copiosa invención. Es verdad que no es concebible, pero el humilde tiempo sucesivo tampoco lo es. Negar la eternidad, suponer la vasta aniquilación de los años cargados de ciudades, de ríos y de júbilos, no es menos increíble que imaginar su total salvamento. ¿Cómo fue incoada la eternidad? San Agustín ignora el problema, pero señala un hecho que parece permitir una solución: los elementos de pasado y de porvenir que hay en todo presente. Alega un caso determinado: la rememoración de un poema. *Antes de comenzar, el poema está en mi anticipación; apenas lo acabé, en mi memoria; pero mientras lo digo, está distendiéndose en la memoria, por lo que llevo dicho; en la anticipación, por lo que me falta decir. Lo que sucede con la totalidad del poema, sucede con cada verso y con cada sílaba. Digo lo mismo, de la acción más larga de la que forma parte el poema, y del destino individual, que se compone de una serie de acciones, y de la humanidad, que es una serie de destinos individuales.* Esa comprobación del íntimo enlace de los diversos tiempos del tiempo incluye, sin embargo, la sucesión, hecho que no condice con un modelo de la unánime eternidad.

Pienso que la nostalgia fue ese modelo. El hombre enternecido y desterrado que rememora posibilidades felices, las ve *sub specie aeternitatis*, con olvido total de que la ejecución de una de ellas excluye o posterga las otras. En la pasión, el recuerdo se inclina a lo intemporal. Congregamos las dichas de un pasado en una sola imagen; los ponientes diversamente rojos que miro cada tarde, serán en el recuerdo un solo poniente. Con la previsión pasa igual: las más incompatibles esperanzas pueden convivir sin estorbo. Dicho sea con otras palabras: el estilo del deseo es la eternidad. (Es verosímil que en la insinuación de lo eterno —de la *immediata et lucida fruitio rerum infinitarum*—

esté la causa del agrado especial que las enumeraciones procuran.) (Borges, 1974, pp. 353-365)

### **Anexo 15: Marqués de Sade, *Justine*.**

¿No sería un engaño sentir piedad del pollo que degüellan para mi cena? Un individuo tan inferior a mí, privado de cualquier relación conmigo, jamás puede inspirarme ningún sentimiento. Pues bien, las relaciones de la esposa con el marido no tienen una consecuencia diferente que la del pollo conmigo; ambos son unos animales familiares que hay que utilizar, que hay que emplear para el uso indicado por la naturaleza, sin diferenciarlos en lo más mínimo. Vaya, me pregunto que si la intención de la naturaleza fuera la de que vuestro sexo hubiera sido creado para la dicha del nuestro, y viceversa, ¿habría cometido, esta naturaleza ciega, tantas inepticias en la construcción de uno y otro sexo?, ¿les habría conferido mutuamente unos errores tan graves de los que debían resultar indefectiblemente el alejamiento y la antipatía mutuas? Sin ir a buscar unos ejemplos más lejos, con la conformación que tú me conoces, dime, por favor, Thérèse, ¿a qué mujer podría yo hacer feliz, y, a la inversa, qué hombre podrá encontrar dulce el goce de una mujer, si no está dotado de las gigantescas proporciones necesarias para contentarla? ¿Serán, en tu opinión, las cualidades morales las que la compensarán de los defectos físicos? ¿Y qué ser razonable, conociendo una mujer a fondo, no exclamará con Eurípides: «Aquel de los dioses que ha puesto la mujer en el mundo, puede vanagloriarse de haber producido la peor de todas las criaturas, y la más molesta para el hombre?». Si, por consiguiente, está demostrado que los dos sexos no se convienen mutuamente en absoluto, y que no existe querella fundada, por parte de uno, que no con venga inmediatamente al otro, es falso, pues, a partir de ahí, que la naturaleza los haya creado para su felicidad recíproca. Puede haberles permitido el deseo de juntarse para concurrir al objetivo de la propagación, pero en absoluto el de unirse con la intención de que el uno procure la felicidad del otro. Así, pues, no teniendo el más débil ningún título a reclamar para obtener la piedad del más fuerte, y no pudiendo ya oponerle que puede hallar su felicidad en él, no tiene otra opción que la sumisión; y como, pese a la dificultad de esta felicidad mutua, está en la esencia de los individuos de uno y otro sexo traba-

jar en procurársela, el más débil debe reunir sobre él, mediante esta sumisión, la única dosis de felicidad que le sea dable recoger, y el más fuerte debe trabajar en la propia, por la vía de opresión que le plazca emplear, ya que está demostrado que la única dicha de la fuerza reside en el ejercicio de las facultades del fuerte, es decir en la más completa opresión. Así, esa felicidad que los dos sexos no pueden encontrar conjuntamente, la encontrarán, el uno con su obediencia ciega, el otro con la más absoluta energía de su dominación. ¡Qué!, si no estuviera en la intención de la naturaleza que uno de los sexos tiranizara al otro, ¿acaso no los habría creado de fuerza igual? Al hacer a uno de ellos inferior al otro en todos los puntos, ¿no ha indicado de manera suficiente que su voluntad era que el más fuerte utilizara los derechos que ella le daba? Cuanto más extiende éste su autoridad, más desdichada hace, con ello, a la mujer unida a su suerte, y mejor ejecuta así los designios de la naturaleza. No es a partir de las quejas del ser débil que hay que juzgar el procedimiento; en tal caso los juicios sólo podrían ser viciosos, ya que sólo tomaríais, al hacerlos, las ideas del débil: hay que juzgar la acción por el poder del fuerte, por la amplitud que ha dado a su poder, y cuando los efectos de esta fuerza recaen sobre una mujer, examinar entonces lo que es una mujer, la manera como este ser despreciable ha sido vista, tanto en la antigüedad como en nuestros días, por las tres cuartas partes de los pueblos de la Tierra.

»Ahora bien, ¿qué veo al proceder con sangre fría a este examen? Una criatura enclenque, siempre inferior al hombre, infinitamente menos hermosa que él, menos ingeniosa, menos buena, constituida de una manera asquerosa, enteramente opuesta a lo que puede gustar al hombre, a lo que debe deleitarle..., un ser malsano las tres cuartas partes de su vida, incapaz de satisfacer a su esposo todo el tiempo en que la naturaleza le obliga al embarazo, de un humor agrio, desabrido, imperioso; tirana, si se le conceden unos derechos, baja y rastrera si se la cautiva; pero siempre falsa, siempre malvada, siempre peligrosa; una criatura tan perversa en fin, que fue muy seriamente discutido durante varias sesiones del concilio de Mâcon, si este individuo extravagante, tan diferente del hombre como del hombre lo es el simio de la selva, podía pretender al título de criatura humana, y se debía razonablemente concedérselo. Pero ¿fue esto un error del siglo, y la mujer había sido mejor vista en los que lo precedieron? ¿Los persas, los medas, los babilonios, los griegos, los romanos honraban a este sexo odioso que hoy nos



atrevernos a convertir en nuestro ídolo? ¡Ay!, lo veo oprimido en todas partes, en todas partes alejado rigurosamente de la administración, en todas partes despreciado, envilecido, encerrado; en una palabra, tratadas en todas partes las mujeres como unas bestias que se utilizaban en el instante necesario, y que se encierran acto seguido en el redil. Si me detengo un momento en Roma, oigo al sabio Catón gritarme desde el seno de la antigua capital del mundo: "Si los hombres estuvieran sin mujeres, seguirían conversando con los dioses". Escucho a un senador romano comenzar su arenga con estas palabras: "Señores, si nos fuera posible vivir sin mujeres, entonces conoceríamos la auténtica felicidad". Oigo a los poetas cantar en los teatros de Grecia: "¡Oh, Júpiter! ¿Qué razón pudo obligarte a crear mujeres? ¿No podías dar el ser a los humanos por unos caminos mejores y más cuerdos, por unos medios, en una palabra, que nos hubieran evitado el azote de las mujeres?". Veo a estos mismos pueblos, los griegos, sentir por ese sexo tal desprecio que se precisan leyes para obligar a un espartano a la propagación, y que una de las penas de estas sabias repúblicas es obligar al malhechor a vestirse de mujer, es decir, a disfrazarse del ser más vil y más despreciado que conocen.

»Sin seguir buscando ejemplos en unos siglos tan alejados de nosotros, ¿con qué mirada este desgraciado sexo es visto todavía ahora en la superficie del globo? ¿Cómo es tratado? Lo veo, encerrado en toda Asia, servir allí de esclavo a los bárbaros caprichos de un déspota que lo molesta, lo atormenta, y se ríe de sus dolores. En América, veo unos pueblos naturalmente humanos, los esquimales, practicar entre los hombres todos los actos posibles de beneficencia, y tratar a las mujeres con toda la dureza imaginable; las veo humilladas, prostituidas a los extranjeros en una parte del universo, servir de moneda en otra. En África, mucho más envilecidas sin duda, las veo ejerciendo la función de bestias de carga, trabajar la tierra, sembrarla y servir a sus maridos de rodillas. ¿Seguiré al capitán Cook en sus nuevos descubrimientos? ¿La encantadora isla de Otaiti, donde el embarazo es un crimen que vale a veces la muerte a la madre, y casi siempre al hijo, me ofrecerá unas mujeres más dichosas? En otras islas descubiertas por ese mismo marino, las veo golpeadas y vejadas por sus propios hijos, y al propio marido juntarse a su familia para atormentarla con mayor rigor. (Sade, 2012, pp. 192-196)

## Anexo 16: Jorge Luis Borges, *Discusión*.

### LA PERPETUA CARRERA DE AQUILES Y LA TORTUGA

Las implicaciones de la palabra joya —valiosa pequeñez, delicadeza que no está sujeta a la fragilidad, facilidad suma de traslación, limpidez que no excluye lo impene-trable, flor para los años— la hacen de uso legítimo aquí. No sé de mejor calificación para la paradoja de Aquiles, tan indiferente a las decisivas refutaciones que desde más de veintitrés siglos la derogan, que ya podemos saludarla inmortal. Las reiteradas visitas del misterio que esa perduración postula, las finas ignorancias a que fue invitada por ella la humanidad, son generosidades que no podemos no agradecerle. Vivámosla otra vez, siquiera para convencernos de perplejidad y de arcano íntimo. Pienso dedicar unas páginas —unos compartidos minutos— a su presentación y a la de sus correctivos más afamados. Es sabido que su inventor fue Zenón de Elea, discípulo de Parménides, negador de que pudiera suceder algo en el universo.

La biblioteca me facilita un par de versiones de la paradoja gloriosa. La primera es la del hispanísimo diccionario Hispano Americano, en su volumen vigésimo tercero, y se reduce a esta cautelosa noticia: *El movimiento no existe: Aquiles no podría alcanzar a la, perezosa tortuga*. Declino esa reserva y busco la menos apurada exposición de G. H. Lewes, cuya *Biographical History of Philosophy* fue la primera lectura especulativa que yo abordé, no sé si vanidosa o curiosamente. Escribo de esta manera su exposición: Aquiles, símbolo de rapidez, tiene que alcanzar la tortuga, símbolo de morosidad. Aquiles corre diez veces más ligero que la tortuga y le da diez metros de ventaja. Aquiles corre esos diez metros, la tortuga corre uno; Aquiles corre ese metro, la tortuga corre un decímetro; Aquiles corre ese decímetro, la tortuga corre un centímetro; Aquiles corre ese centímetro, la tortuga un milímetro; Aquiles el milímetro, la tortuga un décimo de milímetro, y así infinitamente, de modo que Aquiles puede correr para siempre sin alcanzarla. Así la paradoja inmortal.

Paso a las llamadas refutaciones. Las de mayores años —la de Aristóteles y la de Hobbes— están implícitas en la formulada por Stuart Mili. El problema, para él, no es más que uno de tantos ejemplos de la falacia de confusión. Cree, con esta distinción, abrogarlo:

En la conclusión del Sofisma, *para siempre* quiere decir cualquier imaginable lapso de tiempo; en las premisas, cualquier número de subdivisiones de tiempo. Significa que podemos dividir diez unidades por diez, y el cociente otra vez por diez, cuantas veces queramos, y que no encuentran fin las subdivisiones del recorrido, ni por consiguiente las del tiempo en que se realiza. Pero un ilimitado número de subdivisiones puede efectuarse con lo que es limitado. El argumento no prueba otra infinitud de duración que la contenida en cinco minutos. Mientras los cinco minutos no hayan pasado, lo que falta puede ser dividido por diez, y otra vez por diez, cuantas veces se nos antoje, lo cual es compatible con el hecho de que la duración total sea cinco minutos. Prueba, en resumen, que atravesar ese espacio finito requiere un tiempo infinitamente divisible, pero no infinito. (Mili, *Sistema de lógica*, libro quinto, capítulo siete.)

No anteveo el parecer del lector, pero estoy sintiendo que la proyectada refutación de Stuart Mili no es otra cosa que una exposición de la paradoja. Basta fijar la velocidad de Aquiles a un segundo por metro, para establecer el tiempo que necesita:

$$10+1+(1/10)+(1/100)+(1/1000)+(1/10000)+\dots$$

El límite de la suma de esta infinita progresión geométrica es doce (más exactamente, once y un quinto; más exactamente, once con tres veinticincoavos), pero no es alcanzado nunca. Es decir, el trayecto del héroe será infinito y éste correrá para siempre, pero su derrotero se extenuará antes de doce metros, y su eternidad no verá la terminación de doce segundos. Esa disolución metódica, esa ilimitada caída en precipicios cada vez más minúsculos, no es realmente hostil al problema: es imaginárselo bien. No olvidemos tampoco de atestiguar que los corredores decrecen, no sólo por la disminución visual de la perspectiva, sino por la disminución admirable a que los obliga la ocupación de sitios microscópicos. Realicemos también que esos precipicios eslabonados corrompen el espacio y con mayor vértigo él tiempo vivo, en su doble, desesperada persecución de la inmovilidad y del éxtasis.

Otra voluntad de refutación fue la comunicada en mil novecientos diez por Henri Bergson, en el notorio *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*: nombre que comienza por ser una petición de principio. Aquí está su página:

Por una parte, atribuimos al movimiento la divisibilidad misma del espacio que recorre, olvidando que puede dividirse bien un objeto, pero no un acto; por otra, nos

habitamos a proyectar éste acto mismo en el espacio, a aplicarlo a la línea que recorre el móvil, a solidificarlo, en una palabra. De esta confusión entre el movimiento y el espacio recorrido nacen, en nuestra opinión, los sofismas de la escuela de Elea; porque el intervalo que separa dos puntos es infinitamente divisible, y si el movimiento se compusiera de partes como las del intervalo, jamás el intervalo sería franqueado. Pero la verdad es que cada uno de los pasos de Aquiles es un indivisible acto simple, y que después de un número dado de estos actos, Aquiles hubiera adelantado a la tortuga. La ilusión de los Eleatas provenía de la identificación de esta serie de actos individuales *sui generis*, con el espacio homogéneo que los apoya. Como este espacio puede ser dividido y recompuesto según una ley cualquiera, se creyeron autorizados a rehacer el movimiento total de Aquiles, no ya con pasos de Aquiles, sino con pasos de tortuga. A Aquiles persiguiendo una tortuga sustituyeron, en realidad, dos tortugas regladas la una sobre la otra, dos tortugas de acuerdo en dar la misma clase de pasos o de actos simultáneos, para no alcanzarse jamás. ¿Por qué Aquiles adelanta a la tortuga? Porque cada uno de los pasos de Aquiles y cada uno de los pasos de la tortuga son indivisibles en tanto que movimientos, y magnitudes distintas en tanto que espacio: de suerte que no tardará en darse la suma, para el espacio recorrido por Aquiles, como una longitud superior a la suma del espacio recorrido por la tortuga y de la ventaja que tenía respecto de él. Es lo que no tiene en cuenta Zenón cuando recompone el movimiento de Aquiles, según la misma ley que el movimiento de la tortuga, olvidando que sólo el espacio se presta a un modo de composición y descomposición arbitrarias, y confundiéndolo así con el movimiento. (*Datos inmediatos*, versión española de Barnés, páginas 89, 90. Corrijo, de paso, alguna distracción evidente del traductor.) El argumento es concesivo. Bergson admite que es infinitamente divisible el espacio, pero niega que lo sea el tiempo. Exhibe dos tortugas en lugar de una para distraer al lector. Acollara un tiempo y un espacio que son incompatibles: el brusco tiempo discontinuo de James, con su *perfecta efervescencia de novedad*, y el espacio divisible hasta lo infinito de la creencia común.

Arribo, por eliminación, a la única refutación que conozco, a la única de inspiración condigna del original, virtud que la estética de la inteligencia está reclamando. Es la formulada por Russell. La encontré en la Obra nobilísima de William James, *Some Problems of Philosophy*, y la concepción total que postula puede estudiarse en los libros

ulteriores de su inventor —*Introduction to Mathematical Philosophy*, 1919; *Our Knowledge of the External World*, 1926— libros de una lucidez inhumana, insatisfactorios e intensos. Para Russell, la operación de contar es (intrínsecamente) la de equiparar dos series. Por ejemplo, si los primogénitos de todas las casas de Egipto fueron muertos por el Ángel, salvo los que habitaban en casa que tenía en la puerta una señal roja, es evidente que tantos se salvaron como señales rojas había, sin que esto importe enumerar cuántos fueron. Aquí es indefinida la cantidad; otras operaciones hay en que es infinita también. La serie natural de los números es infinita, pero podemos demostrar que son tantos los impares como los pares.

Al 1 corresponde el 2

“ 3      “      “ 4

“ 5      “      “ 6, etcétera.

La prueba es tan irreprochable como baladí, pero no difiere de la siguiente de que hay tantos múltiplos de tres mil dieciocho como números hay.

Al 1 corresponde el 3018

“ 2      “      “ 6036

“ 3      “      “ 9054

“ 4      “      “ 12072, etcétera.

Lo mismo puede afirmarse de sus potencias, por más que éstas se vayan rarificando a medida que progreseemos.

Al 1 corresponde el 3018

“ 2      “      “ 9.108.324

“ 3. ..., etcétera.

Una genial aceptación de estos hechos ha inspirado la fórmula de que una colección infinita —verbigracia, la serie de los números naturales— es una colección cuyos miembros pueden desdoblarse a su vez en series infinitas. La parte, en esas elevadas latitudes de la numeración, no es menos copiosa que el todo: la cantidad precisa de puntos que hay en el universo es la que hay en un metro de universo, o en un decímetro, o en la más honda trayectoria estelar. El problema de Aquiles cabe dentro de esa heroica respuesta. Cada sitio ocupado por la tortuga guarda proporción con otro de Aquiles, y la minuciosa correspondencia, punto por punto, de ambas series simétricas, basta para pu-

blicarlas iguales. No queda ningún remanente periódico de la ventaja inicial dada a la tortuga: el punto final en su trayecto, el último en el trayecto de Aquiles y el último en el tiempo de la carrera, son términos que matemáticamente coinciden. Tal es la solución de Russell. James, sin recusar la superioridad técnica del contrario, prefiere disentir. Las declaraciones de Russell (escribe) eluden la verdadera dificultad, que atañe a la categoría creciente del infinito, no a la categoría estable, que es la única tenida en cuenta por él, cuando presupone que la carrera ha sido corrida y que el problema es el de equilibrar los trayectos. Por otra parte, no se precisan dos: el de cada cual de los corredores o el mero lapso del tiempo vacío, implica la dificultad, que es la de alcanzar una meta cuando un previo intervalo sigue presentándose vuelta a vuelta y obstruyendo el camino (*Some Problems of Philosophy*, 1911, pág. 181).

He arribado al final de mi noticia, no de nuestra cavilación. La paradoja de Zenón de Elea, según indicó James, es atentatoria no solamente a la realidad del espacio, sino a la más invulnerable y fina del tiempo. Agrego que la existencia en un cuerpo físico, la permanencia inmóvil, la fluencia de una tarde en la vida, se alarman de aventura por ella. Esa descomposición, es mediante la sola palabra infinito, palabra (y después concepto) de zozobra que hemos engendrado con temeridad y que una vez consentida en un pensamiento, estalla y lo mata. (Hay otros escarmientos antiguos contra el comercio de tan alevosa palabra: hay la leyenda china del cetro de los reyes de Liang, que era disminuido en una mitad por cada nuevo rey; el cetro, mutilado por dinastías, persiste aún.) Mi opinión, después de las calificadísimas que he presentado, corre el doble riesgo de parecer impertinente y trivial. La formularé, sin embargo: Zenón es incontestable, salvo que confesemos la idealidad del espacio y del tiempo. Aceptemos el idealismo, aceptemos el crecimiento concreto de lo percibido, y eludiremos la pululación de abismos de la paradoja.

¿Tocar a nuestro concepto del universo, por ese pedacito de tiniebla griega?, interrogará mi lector. (Borges, 1974, pp. 244- 248)

## Anexo 17: Cervantes, *El Quijote*

### Capítulo LI

–Señor, un caudaloso río dividía dos términos de un mismo señorío (y esté vuestra merced atento, porque el caso es de importancia y algo dificultoso). Digo, pues, que sobre este río estaba una puente, y al cabo della, una horca y una como casa de audiencia, en la cual de ordinario había cuatro jueces que juzgaban la ley que puso el dueño del río, de la puente y del señorío, que era en esta forma: "Si alguno pasare por esta puente de una parte a otra, ha de jurar primero adónde y a qué va; y si jurare verdad, déjenle pasar; y si dijere mentira, muera por ello ahorcado en la horca que allí se muestra, sin remisión alguna". Sabida esta ley y la rigurosa condición della, pasaban muchos, y luego en lo que juraban se echaba de ver que decían verdad, y los jueces lo[s] dejaban pasar libremente. Sucedió, pues, que, tomando juramento a un hombre, juró y dijo que para el juramento que hacía, que iba a morir en aquella horca que allí estaba, y no a otra cosa. Repararon los jueces en el juramento y dijeron: "Si a este hombre le dejamos pasar libremente, mintió en su juramento, y, conforme a la ley, debe morir; y si le ahorcamos, él juró que iba a morir en aquella horca, y, habiendo jurado verdad, por la misma ley debe ser libre". Pídese a vuestra merced, señor gobernador, qué harán los jueces del tal hombre; que aun hasta agora están dudosos y suspensos. Y, habiendo tenido noticia del agudo y elevado entendimiento de vuestra merced, me enviaron a mí a que suplicase a vuestra merced de su parte diese su parecer en tan intricado y dudoso caso.

A lo que respondió Sancho:

–Por cierto que esos señores jueces que a mí os envían lo pudieran haber escusado, porque yo soy un hombre que tengo más de mostrenco que de agudo; pero, con todo eso, repetidme otra vez el negocio de modo que yo le entienda: quizá podría ser que diese en el hito.

Volvió otra y otra vez el preguntante a referir lo que primero había dicho, y Sancho dijo:

–A mi parecer, este negocio en dos paletas le declararé yo, y es así: el tal hombre jura que va a morir en la horca, y si muere en ella, juró verdad, y por la ley puesta mere-

ce ser libre y que pase la puente; y si no le ahorcan, juró mentira, y por la misma ley merece que le ahorquen.

–Así es como el señor gobernador dice –dijo el mensajero–; y cuanto a la entereza y entendimiento del caso, no hay más que pedir ni que dudar.

–Digo yo, pues, agora –replicó Sancho– que deste hombre aquella parte que juró verdad la dejen pasar, y la que dijo mentira la ahorquen, y desta manera se cumplirá al pie de la letra la condición del pasaje.

–Pues, señor gobernador –replicó el preguntador–, será necesario que el tal hombre se divida en partes, en mentirosa y verdadera; y si se divide, por fuerza ha de morir, y así no se consigue cosa alguna de lo que la ley pide, y es de necesidad espresa que se cumpla con ella. (Cervantes, 1974, pp. 570 y 571)

#### **Anexo 18: Antonio Machado, *Cancionero apócrifo*.**

*Los siete reversos* es el tratado filosófico en que Mairena pretende enseñarnos los siete caminos por donde puede el hombre llegar a comprender la obra divina: la pura nada. Partiendo del pensamiento mágico de Abel Martín, de *la esencial heterogeneidad del ser, de la inmanente otredad del ser que se es*, de la substancia única, quieta y en perpetuo cambio, de la conciencia integral, o gran ojo..., etc.; es decir, del pensamiento poético, que acepta como principio evidente la realidad de todo contenido de conciencia, intenta Mairena la génesis del pensamiento lógico, de las formas homogéneas del pensar: la pura substancia, el puro espacio, el puro tiempo, el puro movimiento, el puro reposo, el puro ser que no es y la pura nada.

El libro es extenso, contiene cerca de 500 páginas, en cuarto mayor. No fue leído en su tiempo. Ni aun lo cita Menéndez y Pelayo en su índice expurgatorio del pensamiento español. Su lectura, sin embargo, debe recomendarse a los estudiosos. Su análisis detallado nos apartaría mucho del poeta. Quede para otra ocasión y volvamos ahora a las poesías de Juan de Mairena.

Sostenía Mairena que sus Coplas mecánicas no eran realmente suyas, sino de la Máquina de Trovar, de Jorge Meneses. Es decir, que Mairena había imaginado un poeta,



el cual, a su vez, había inventado un aparato, cuyas eran las coplas que daba a la estampa.

Diálogo entre Juan de Mairena y Jorge Meneses.

Mairena.—¿Qué augura usted, amigo Meneses, del porvenir de la lírica?

Meneses.—Pronto el poeta no tendrá más recurso que enfundar su lira y dedicarse a otra cosa.

Mairena.—¿Piensa usted?...

Meneses.—Me refiero al poeta lírico. El sentimiento individual, mejor diré: el polo individual del sentimiento, que está en el corazón de cada hombre, empieza a no interesar, y cada día interesará menos. La lírica moderna, desde el declive romántico hasta nuestros días (los del simbolismo), es acaso un lujo, un tanto abusivo, del hombre manchesteriano, del individualismo burgués, basado en la propiedad privada. El poeta exhibe su corazón con la jactancia del burgués enriquecido que ostenta sus palacios, sus coches, sus caballos y sus queridas. El corazón del poeta, tan rico en sonoridades, es casi un insulto a la afonía cordial de la masa, esclavizada por el trabajo mecánico. La poesía lírica se engendra siempre en la zona central de nuestra psique, que es la del sentimiento; no hay lírica que no sea sentimental. Pero el sentimiento ha de tener tanto de individual como de genérico, porque, aunque no existe un corazón en general, que sienta por todos, sino que cada hombre lleva el suyo y siente con él, todo sentimiento se orienta hacia valores universales, o que pretenden serlo. Cuando el sentimiento acorta su radio y no trasciende del yo aislado, acotado, vedado al prójimo, acaba por empobrecerse y, al fin, canta de falsete. Tal es el sentimiento burgués, que a mí me parece fracasado; tal es el fin de la sentimentalidad romántica. En suma, no hay sentimiento verdadero sin simpatía, el mero pathos no ejerce función cordial alguna, ni tampoco estética. Un corazón solitario -ha dicho no sé quién, acaso Pero Grullo— no es un corazón; porque nadie siente si no es capaz de sentir con otro, con otros..., ¿por qué no con todos?

Mairena.—¡Con todos! ¡Cuidado, Meneses!

Meneses.—Si, comprendo. Usted, como buen burgués tiene la superstición de lo selecto, que es la más plebeya de todas. Es usted un cursi.

Mairena.—Gracias.

Meneses.—Le parece a usted que sentir con todos es convertirse en multitud, en masa anónima. Es precisamente lo contrario. Pero no divaguemos. Hay una crisis sentimental que afectará a la lírica, y cuyas causas son muy complejas. El poeta pretende cantarse a sí mismo, porque no encuentra temas de comunión cordial, de verdadero sentimiento. Con la ruina de la ideología romántica, toda una sentimentalidad, concomitantemente, se viene abajo. Es muy difícil que una nueva generación siga escuchando nuestras canciones. Porque lo que a usted le pasa, en el rincón de su sentir, que empieza a no ser comunicable, acabará por no ser nada. Una nueva poesía supone una nueva sentimentalidad, y ésta, a su vez, nuevos valores. Un himno patriótico nos conmueve a condición de que la patria sea para nosotros algo valioso; en caso contrario, ese himno nos parecerá vacío, falso, trivial o ramplón. Comenzaremos a disputar insinceros a los románticos, declamatorios, hombres que simulan sentimientos, que, acaso, no experimentaban. Somos injustos. No es que ellos no sintieran; es, más bien, que nosotros no podemos sentir con ellos. No sé si esto lo comprende usted bien, amigo Mairena.

Mairena.—Sí, lo comprendo. Pero usted, ¿no cree en una posible lírica intelectual?

Meneses.—Me parece tan absurda como una geometría sentimental o un álgebra emotiva. Tal vez sea ésta la hazaña de los epígonos del simbolismo francés. Ya Mallarmé llevaba dentro el negro catedrático capaz de intentarla. Pero este camino no lleva a ninguna parte.

Mairena.—¿Qué hacer, Meneses?

Meneses.—Esperar a los nuevos valores. Entretanto, como pasatiempo, simple juguete, yo pongo en marcha mi arstión poético o máquina de trovar. Mi modesto aparato no pretende substituir ni suplantarse al poeta (aunque puede con ventaja suplir al maestro de retórica), sino registrar de una manera objetiva el estado emotivo, sentimental, de un grupo humano, más o menos nutrido, como un termómetro registra la temperatura o un barómetro la presión atmosférica.

Mairena.—¿Cuantitativamente?

Meneses.—No. Mi artefacto no registra en cifras, no traduce a lenguaje cuantitativo la lírica ambiente, sino que nos da su expresión objetiva, completamente desindividualizada, en un soneto, madrigal, jácara o letrilla que el aparato compone y recita con

asombro y aplauso de la concurrencia. La canción que el aparato produce la reconocen por suya todos cuantos la escuchan, aunque ninguno, en verdad, hubiera sido capaz de componerla. Es la canción del grupo humano, ante el cual el aparato funciona. Por ejemplo, en una reunión de borrachos, aficionados al cante hondo, que corren una juerga de hombres solos, a la manera andaluza, un tanto sombría, el aparato registra la emoción dominante y la traduce en cuatro versos esenciales, que son su equivalente lírico. En una asamblea política, o de militares, o de usureros, o de profesores, o de sportsmen, produce otra canción, no menos esencial. Lo que nunca nos da el aparato es la canción individual, aunque el individuo esté caracterizado muy enérgicamente, por ejemplo: *la canción del verdugo*. Nos da, en cambio, si se quiere, la canción de los aficionados a ejecuciones capitales, etc.

Mairena.—¿Y en qué consiste el mecanismo de ese arístón poético o máquina de cantar?

Meneses.—Es muy complicado, y, sin auxilio gráfico, sería difícil de explicar. Además, es mi secreto. Bástele a usted, por ahora, conocer su función.

Mairena.—¿Y su manejo?

Meneses.— Su manejo es más sencillo que el de una máquina de escribir. Esta especie de piano-fonógrafo tiene un teclado dividido en tres sectores: el positivo, el negativo y el hipotético. Sus fonogramas no son letras, sino palabras. La concurrencia ante la cual funciona el aparato elige, por mayoría de votos, el substantivo que, en el momento de la experiencia, considera más esencial, por ejemplo: *hombre*, y su correlato lógico, biológico, emotivo, etc., por ejemplo: *mujer*. El verbo siempre en función en las tres zonas del aparato, salvo el caso de substitución por voluntad del manipulador, es el verbo objetivador, el verbo ser, en sus tres formas: *ser*, *no ser*, *poder ser*, o bien *es*, *no es*, *puede ser*, es decir, el verbo en sus formas positiva u ontológica, negativa o divina, e hipotética o humana. Ya contiene, pues, el aparato elementos muy esenciales para una copla: *es hombre*, *no es hombre*, *puede ser hombre*, *es mujer*, etc. Los vocablos lógicamente rimados son hombre y mujer; los de la rima propiamente dicha: *mujer* y (puede) *ser*. Sólo el substantivo hombre queda huérfano de rima sonora. El manipulador elige el fonograma lógicamente más afín, entre los consonantes a *hombre*, es decir, *nombre*.

Con estos ingredientes el manipulador intenta una o varias coplas, procediendo por tanteos, en colaboración con su público. Y comienza así:

*Dicen* (el sujeto suele ser un impersonal) *que el hombre no es hombre.*

Esta proposición esencialmente contradictoria la da mecánicamente el tránsito del sustantivo *hombre* de la primera a la segunda zona del aparato. Mi artificio no es, como el de Lulio, máquina de pensar, sino de anotar experiencias vitales, anhelos, sentimientos, y sus contradicciones no pueden resolverse lógicamente, sino psicológicamente. Por esta vía ha de resolverla el manipulador, y con los solos elementos de que aun dispone: *nombre y mujer*. Y es ahora el sustantivo *nombre* el que entra en función. El manipulador ha de colocarlo en la relación más esencial con *hombre y mujer*, que puede ser una de estas dos: *el nombre de un hombre* pronunciado por una *mujer*, o *el nombre de una mujer* pronunciado por un *hombre*. Tenemos ya el esquema de dos coplas posibles para expresar un sentimiento elementalísimo en una tertulia masculina: el sentimiento de la ausencia de la mujer, que nos da la razón psicológica que explica la contradicción lógica del verso inicial. El hombre no es hombre (lo es insuficientemente) para un grupo humano que define la hombría en función del sexo, bien por carencia de un nombre de mujer, el de la amada, que cada hombre puede pronunciar bien por ausencia de mujer en cuyos labios suene el nombre de cada hombre.

Para abreviar, pongamos que el aristón nos da esta copla:

Dicen que el hombre no es hombre  
mientras que no oye su nombre  
de labios de una mujer.  
Puede ser.

Este puede ser no es ripio, aditamento inútil o parte muerta de la copla. Está en la zona tercera del teclado, y el manipulador pudo omitirlo. Pero lo hace sonar, a instancias de la concurrencia, que encuentra en él la expresión de su propio sentir, tras un momento de reflexión autoinspectiva. Producida la copla, puede cantarse en coro.

\* \* \*

En el prólogo a sus *Coplas mecánicas* hace Mairena el elogio del artificio de Meneses. Según Mairena, el aristón poético es un medio, entre otros, de racionalizar la lírica, sin incurrir en el barroco conceptual. La sentencia, reflexión o aforismo que sus co-

plas contienen van necesariamente adheridos a una emoción humana. El poeta, inventor y manipulador del artificio mecánico es un investigador y colector de sentimientos elementales; un *folklorista*, a su manera, y un creador impasible de canciones populares, sin incurrir nunca en el pastiche de lo popular. Prescinde de su propio sentir, pero anota el de su prójimo y lo reconoce en sí mismo como sentir humano (cuando lo advierte objetivado en su apartado), como expresión exacta del ambiente cordial que le rodea. Su aparato no ripia ni pedantea, y aun puede ser fecundo en sorpresas, registrar fenómenos emotivos extraños. Claro está que su valor, como el de otros inventos mecánicos, es más didáctico y pedagógico que estético. La Máquina de Trovar, en suma, puede entretener a las masas e iniciarlas en la expresión de su propio sentir, mientras llegan los nuevos poetas, los cantores de una nueva sentimentalidad. (Machado, 1991, pp. 365-370)

#### **Anexo 19: Hannah Arendt, *La condición humana*.**

En 1957 se lanzó al espacio un objeto fabricado por el hombre y durante varias semanas circundó la Tierra según las mismas leyes de gravitación que hacen girar y mantienen en movimiento a los cuerpos celestes: Sol, Luna y estrellas. Claro está que el satélite construido por el hombre no era ninguna luna, estrella o cuerpo celeste que pudiera proseguir su camino orbital durante un período de tiempo que, para nosotros, mortales sujetos al tiempo terreno, dura de eternidad a eternidad. Sin embargo, logró permanecer en los cielos; habitó y se movió en la proximidad de los cuerpos celestes como si, a modo de prueba, lo hubieran admitido en su sublime compañía.

Este acontecimiento, que no le va a la zaga a ningún otro, ni siquiera a la descomposición del átomo, se hubiera recibido con absoluto júbilo de no haber sido por las incómodas circunstancias políticas y militares que concurrían en él. No obstante, cosa bastante curiosa, dicho júbilo no era triunfal; no era orgullo o pavor ante el tremendo poder y dominio humano lo que abrigaba el corazón del hombre, que ahora, cuando levantaba la vista hacia el firmamento, contemplaba un objeto salido de sus manos. La inmediata reacción, expresada bajo el impulso del momento, era de alivio ante el primer «paso de la victoria del hombre sobre la prisión terrena». Y esta extraña afirmación, lejos de ser un error de algún periodista norteamericano, inconscientemente era el eco

de una extraordinaria frase que, hace más de veinte años, se esculpió en el obelisco fúnebre de uno de los grandes científicos rusos: «La humanidad no permanecerá atada para siempre a la Tierra».

Durante tiempo esta creencia ha sido lugar común. Nos muestra que, en todas partes, los hombres no han sido en modo alguno lentos en captar y ajustarse a los descubrimientos científicos y al desarrollo técnico, sino que, por el contrario, los han sobrepasado en décadas. En éste, como en otros aspectos, la ciencia ha afirmado y hecho realidad lo que los hombres anticiparon en sueños que no eran descabellados ni vanos. La única novedad es que uno de los más respetables periódicos de este país publicó en primera página lo que hasta entonces había pertenecido a la escasamente respetada literatura de ciencia ficción (a la que, por desgracia, nadie ha prestado la atención que merece como vehículo de sentimientos y deseos de la masa). La trivialidad de la afirmación no debe hacernos pasar por alto su carácter extraordinario; ya que, aunque los cristianos se han referido a la Tierra como un valle de lágrimas y los filósofos han considerado su propio cuerpo como una prisión de la mente o del alma, nadie en la historia de la humanidad ha concebido la Tierra como cárcel del cuerpo humano ni ha mostrado tal ansia para ir literalmente de aquí a la Luna. La emancipación y secularización de la Edad Moderna, que comenzó con un desvío, no necesariamente de Dios, sino de un dios que era el Padre de los hombres en el cielo, ¿ha de terminar con un repudio todavía más ominoso de una Tierra que fue la Madre de todas las criaturas vivientes bajo el firmamento?

La Tierra es la misma quintaesencia de la condición humana, y la naturaleza terrena según lo que sabemos, quizá sea única en el universo con respecto a proporcionar a los seres humanos un hábitat en el que moverse y respirar sin esfuerzo ni artificio. El artificio humano del mundo separa la existencia humana de toda circunstancia meramente animal, pero la propia vida queda al margen de este mundo artificial y, a través de ella, el hombre se emparenta con los restantes organismos vivos. Desde hace algún tiempo, los esfuerzos de numerosos científicos se están encaminando a producir vida también «artificial», a cortar el último lazo que sitúa al hombre entre los hijos de la naturaleza. El mismo deseo de escapar de la prisión de la Tierra se manifiesta en el intento de crear vida en el tubo de ensayo, de mezclar «plasma de germen congelado pertene-

ciente a personas de demostrada habilidad con el microscopio a fin de producir seres humanos superiores», y de «alterar [su] tamaño, aspecto y función»; y sospecho que dicho deseo de escapar de la condición humana subraya también la esperanza de prolongar la vida humana más allá del límite de los cien años. Este hombre futuro -que los científicos fabricarán antes de un siglo, según afirman- parece estar poseído por una rebelión contra la existencia humana tal como se nos ha dado, gratuito don que no procede de ninguna parte (materialmente hablando), que desea cambiar, por decirlo así, por algo hecho por él mismo. No hay razón para dudar de nuestra capacidad para lograr tal cambio, de la misma manera que tampoco existe para poner en duda nuestra actual capacidad de destruir toda la vida orgánica de la Tierra. La única cuestión que se plantea es si queremos o no emplear nuestros conocimientos científicos y técnicos en este sentido, y tal cuestión no puede decidirse por medios científicos; se trata de un problema político de primer orden y, por lo tanto, no cabe dejarlo a la decisión de los científicos o políticos profesionales.

Mientras tales posibilidades quizá sean aún de un futuro lejano, los primeros efectos de los triunfos singulares de la ciencia se han dejado sentir en una crisis dentro de las propias ciencias naturales. La dificultad reside en el hecho de que las «verdades» del moderno mundo científico, si bien pueden demostrarse en fórmulas matemáticas y comprobarse tecnológicamente, ya no se prestan a la normal expresión del discurso y del pensamiento. En cuanto estas «verdades» se expresen conceptual y coherentemente, las exposiciones resultantes serán «quizá no tan sin sentido como "círculo triangular", pero mucho más que un "león alado"» (Erwin Schrodinger). Todavía no sabemos si ésta es una situación final. Pero pudiera ser que nosotros, criaturas atadas a la Tierra que hemos comenzado a actuar como si fuéramos habitantes del universo, seamos incapaces de entender, esto es, de pensar y hablar sobre las cosas que, no obstante, podemos hacer. En este caso, sería como si nuestro cerebro, que constituye la condición física, material, de nuestros pensamientos, no pudiera seguir lo que realizamos, y en adelante necesitaríamos máquinas artificiales para elaborar nuestro pensamiento y habla. Si sucediera que conocimiento (en el moderno sentido de *know-how*) y pensamiento se separasen definitivamente, nos convertiríamos en impotentes esclavos no tanto de nuestras máquinas

como de nuestros *know-how*, irreflexivas criaturas a merced de cualquier artefacto técnicamente posible, por muy mortífero que fuera.

Sin embargo, incluso dejando de lado estas últimas y aún inciertas consecuencias, la situación creada por las ciencias es de gran significación política. Dondequiera que esté en peligro lo propio del discurso, la cuestión se politiza, ya que es precisamente el discurso lo que hace del hombre un ser único. Si siguiéramos el consejo, con el que nos apremian tan a menudo, de ajustar nuestras actitudes culturales al presente estado del desarrollo científico, adoptaríamos con toda seriedad una forma de vida en la que el discurso dejaría de tener significado, ya que las ciencias de hoy día han obligado a adoptar un «lenguaje» de símbolos matemáticos que, si bien en un principio eran sólo abreviaturas de las expresiones habladas, ahora contiene otras expresiones que resulta imposible traducir a discurso. La razón por la que puede ser prudente desconfiar del juicio político de los científicos *qua* científicos no es fundamentalmente su falta de «carácter» -que no se negaran a desarrollar armas atómicas- o su ingenuidad -que no entendieran que una vez desarrolladas dichas armas serían los últimos en ser consultados sobre su empleo—, sino concretamente el hecho de que se mueven en un mundo donde el discurso ha perdido su poder. Y cualquier cosa que el hombre haga, sepa o experimente sólo tiene sentido en el grado en que pueda expresarlo. Tal vez haya verdades más allá del discurso, y tal vez sean de gran importancia para el hombre en singular, es decir, para el hombre en cuanto no sea un ser político; pero los hombres en plural, o sea, los que viven, se mueven y actúan en este mundo, sólo experimentan el significado debido a que se hablan y se sienten unos a otros a sí mismos.

Más próximo y quizás igualmente decisivo es otro hecho no menos amenazador: el advenimiento de la automatización, que probablemente en pocas décadas vaciará las fábricas y liberará a la humanidad de su más antigua y natural carga, la del trabajo y la servidumbre a la necesidad. También aquí está en peligro un aspecto fundamental de la condición humana, pero la rebelión contra ella, el deseo de liberarse de la «fatiga y molestia», no es moderna sino antigua como la historia registrada. La liberación del trabajo en sí no es nueva; en otro tiempo se contó entre los privilegios más firmemente asentados de unos pocos. En este caso, parece como si el progreso científico y el desarrollo



técnico sólo hubieran sacado partido para lograr algo que fue un sueño de otros tiempos, incapaces de hacerlo realidad.

Sin embargo, esto es únicamente en apariencia. La Edad Moderna trajo consigo la glorificación teórica del trabajo, cuya consecuencia ha sido la transformación de toda la sociedad en una sociedad de trabajo. Por lo tanto, la realización del deseo, al igual que sucede en los cuentos de hadas, llega en un momento en que sólo puede ser contraproducente. Puesto que se trata de una sociedad de trabajadores que está a punto de ser liberada de las trabas del trabajo, y dicha sociedad desconoce esas otras actividades más elevadas y significativas por cuyas causas merecería ganarse esa libertad. Dentro de esta sociedad, que es igualitaria porque ésa es la manera de hacer que los hombres vivan juntos, no quedan clases, ninguna aristocracia de naturaleza política o espiritual a partir de la que pudiera iniciarse de nuevo una restauración de las otras capacidades del hombre. Incluso los presidentes, reyes y primeros ministros consideran sus cargos como tarea necesaria para la vida de la sociedad y, entre los intelectuales, únicamente quedan individuos solitarios que mantienen que su actividad es trabajo y no un medio de ganarse la vida. Nos enfrentamos con la perspectiva de una sociedad de trabajadores sin trabajo, es decir, sin la única actividad que les queda. Está claro que nada podría ser peor.

Este libro no ofrece respuesta a estas preocupaciones y perplejidades. Dichas respuestas se dan a diario, y son materia de práctica, sujeta al acuerdo de muchos; nunca consisten en consideraciones teóricas o en la opinión de una persona, como si se tratara de problemas que sólo admiten una posible y única solución. Lo que propongo en los capítulos siguientes es una reconsideración de la condición humana desde el ventajoso punto de vista de nuestros más recientes temores y experiencias. Evidentemente, es una materia digna de meditación, y la falta de meditación -la imprudencia o desesperada confusión o complaciente repetición de «verdades» que se han convertido en triviales y vacías- me parece una de las sobresalientes características de nuestro tiempo. Por lo tanto, lo que propongo es muy sencillo: nada más que pensar en lo que hacemos.

En efecto, «lo que hacemos» es el tema central del presente libro. Se refiere sólo a las más elementales articulaciones de la condición humana, con esas actividades que tradicionalmente, así como según la opinión corriente, se encuentran al alcance de todo ser humano. Por ésta y otras razones, la más elevada y quizá más pura actividad de la

que es capaz el hombre, la de pensar, se omite en las presentes consideraciones. Así, pues, y de manera sistemática, el libro se limita a una discusión sobre labor, trabajo y acción, que constituye sus tres capítulos centrales. Históricamente, trato en el último capítulo de la Época Moderna y, a lo largo del libro, de las varias constelaciones dentro de la jerarquía de actividades tal como las conocemos desde la historia occidental.

No obstante, la Edad Moderna no es lo mismo que el Mundo Moderno. Científicamente, la Edad Moderna que comenzó en el siglo XVII terminó al comienzo del XX; políticamente, el Mundo Moderno, en el que hoy día vivimos, nació con las primeras explosiones atómicas. No discuto este Mundo Moderno, contra cuya condición contemporánea he escrito el presente libro. Me limito, por un lado, al análisis de esas generales capacidades humanas que surgen de la condición del hombre y que son permanentes, es decir, que irremediablemente no pueden perderse mientras no sea cambiada la condición humana. Por otro lado, el propósito del análisis histórico es rastrear en el tiempo la alienación del Mundo Moderno, su doble huida de la Tierra al universo y del mundo al yo; hasta sus orígenes, con el fin de llegar a una comprensión de la naturaleza de la sociedad tal como se desarrolló y presentó en el preciso momento en que fue vencida por el advenimiento de una nueva y aún desconocida edad. (Arendt, 2006, pp. 13-20)

#### **Anexo 20: Henry Bergson, *La risa*.**

- A) “Allí donde el prójimo deja de conmovernos comienza la comedia”. (Bergson, 2002, p. 104)
- B) “Se ha dicho con frecuencia que los *leves* defectos de nuestros semejantes son los que nos hacen reír”. (Bergson, 2002, p. 106)
- C) “Lo cómico es aquello mediante lo cual el personaje se entrega sin saberlo, el gesto involuntario, la palabra inconsciente. Toda distracción es cómica. Y cuando más profunda sea la distracción, tanto más elevada será la comedia”. (Bergson, 2002, p. 112)
- D) “El personaje resultará cómico, porque hay un aspecto de su persona que él mismo ignora, un aspecto por donde se escapa a sí mismo, y por eso tan sólo es por lo que nos hace reír. Las frases profundamente cómicas son esas frases ingenuas en que un vicio se muestra al descubierto”. (Bergson, 2002, pp. 112-113)

E) “Olvido de sí mismo y de los demás: he aquí lo que siempre encontramos. Y examinando de cerca las cosas, veremos que este olvido se confunde precisamente con lo que hemos llamado la insociabilidad”. (Bergson, 2002, p. 113)

### **Anexo 21: Bergson, *La risa*.**

“Toda sociedad pequeña que se forma en el seno de la grande tiende, por un vago instinto, a inventar un medio de corregir y suavizar la rigidez de las costumbres en otro ambiente contraídas y que es necesario modificar. No de otro modo procede la sociedad propiamente dicha. Es indispensable que cada uno de sus miembros atienda a cuanto le rodea y procure amoldarse al medio ambiente, no recluyéndose en su propio carácter como en una torre de marfil. Y por esta razón hace que se cierna sobre cada uno, si no la amenaza de una corrección material, la perspectiva al menos de una humillación que no por ser levísima deja de ser temida. Tal debe ser la misión de la risa. La risa, algo humillante siempre para quien la motiva, es verdaderamente una especie de broma social pesada.

De ahí el carácter ambiguo de lo cómico, que no pertenece por entero ni al arte ni a la vida. Por un lado, los personajes de la vida real no nos harían reír nunca si no fuésemos capaces de asistir a sus actos como a un espectáculo visto desde lo alto del palco, es decir, que sólo nos parecen cómicos porque representan una comedia. Pero, por otro lado, en el teatro mismo, el placer de la risa no es un placer puro, un placer exclusivamente estético, absolutamente desinteresado, sino que le acompaña siempre una segunda intención que, cuando no la tenemos nosotros mismos, la tiene la sociedad para con nosotros. A producir el efecto cómico concurre siempre la intención implícita de humillar, y por ende de corregir, al menos en lo externo. Esta es la razón de que la comedia diste menos de la vida real que el drama.” (Bergson, 2002, pp. 104-105)

“La verdad es que el personaje cómico puede hallarse a buenas con la moral; pero faltarle, en cambio, ponerse a bien con la sociedad. El carácter de Alceste es el de un hombre honrado, pero es insociable, y por eso mismo cómico. La flexibilidad de un vacío sería menos fácil de ridiculizar que la rigidez de una virtud. La *rigidez* es sospechosa a la sociedad y, por lo tanto, la rigidez de Alceste es lo que nos hace reír a pesar de su honradez. Todo aquel que se aísla se expone al ridículo, pues lo cómico se com-

pone en gran parte de este mismo aislamiento. Así se explica que lo cómico se relacione con tanta frecuencia con las costumbres, con las ideas y, digamos la palabra, con los prejuicios de la sociedad.” (Bergson, 2002, p. 107)

“Se podría decir, en cierto sentido, que es cómico todo *carácter*, siempre que se entienda por esta palabra todo lo que hay de *hecho* en nuestra persona, todo lo que se halla en nosotros en el estado de mecanismo capaz de funcionar automáticamente, todo lo que hay en nosotros como ya fabricado. Por ahí es por donde nos repetimos nosotros mismos, y por ahí también es por donde otros pueden repetirnos. Todo personaje cómico es un *tipo*. Y, a la inversa, toda semejanza con un tipo tiene algo de cómico. Podemos haber tratado durante mucho tiempo a una persona sin descubrir en ella nada risible; si se aprovecha una aproximación accidental para aplicarle el nombre de un héroe de drama o novela, es posible que por un instante se nos presente esta persona al borde del ridículo. Sin embargo, el personaje de novela podrá no ser cómico. Pero es cómico parecersele. Es cómico distraerse de sí mismo. Venir a ajustarse, por decirlo así, a un marco ya hecho. Y, sobre todo, es cómico pasar uno mismo a la condición de marco en que otros se vayan a colocar; esto es, solidificarse en un carácter.” (Bergson, 2002, p. 114)

“Ninguna persona es ridícula sino mediante cierto estado que se asemeja a una *distracción* y en virtud de algo que sobre ella vive, sin incorporarse a su organismo, como un parásito.

Pero todo esto se observa desde fuera y puede corregirse. Además, siendo el objeto de la risa una corrección, es muy útil que la corrección alcance al mayor número posible de personas. He ahí por qué la observación cómica tiende por instinto hacia lo general. Elige entre las singularidades las susceptibles de propagarse, las que no están ligadas con un nexo indisoluble a la individualidad de la persona, aquellas que podríamos llamar comunes. Al trasladarlas a la escena, crea una obra que pertenecerá al arte porque sólo pretende agradar, pero que se diferenciará de las demás obras de arte por su carácter de generalización y por su inconsciente propósito de corregir e ilustrar. Podemos decir que la comedia se halla entre el arte y la vida. No es completamente desinteresada como el arte puro. Con la risa acepta la vida social como un ambiente propio y hasta sigue uno de sus impulsos. Y en este punto vuelve la espalda al arte, que es una

ruptura con la sociedad y la vuelta a la sencillez de la Naturaleza.” (Bergson, 2002, pp. 128-129)

“La risa es, ante todo, una corrección. Hecha para humillar, ha de producir una impresión penosa en la persona sobre quien actúa. La sociedad se venga por su medio de las libertades que con ella se ha tomado. No llenaría sus fines la risa si llevase el sello de la simpatía y de la bondad. Pero ¿se podrá decir que al menos su intención es buena, que a menudo castiga porque ama, y que al reprimir las manifestaciones exteriores de ciertos defectos nos invita a que corrijamos en nosotros estas mismas faltas y nos mejoremos interiormente?

Mucho habría que hablar sobre este punto. En general, es indudable que la risa cumple una función útil. Pero de ahí no se sigue que la risa acierte siempre, ni tampoco que se inspire en un pensamiento de benevolencia ni de equidad.

Para dar siempre en lo justo sería menester que proviniese de un acto de reflexión. Ahora bien; la risa es efecto de un mecanismo montado en nosotros por la Naturaleza, o lo que viene a ser lo mismo, por una antiquísima costumbre de la vida social. Y este mecanismo funciona de por sí, no tiene tiempo de pararse a ver dónde va. La risa castiga ciertas faltas, casi del mismo modo que la enfermedad castiga ciertos excesos, hiriendo a inocentes y respetando a culpables, mirando siempre a un resultado general en la imposibilidad de hacer a cada caso el honor de examinarlo separadamente.

Así ocurre con cuanto se realiza por vías naturales, sin el auxilio de la reflexión consciente.

En este sentido no puede ser la risa absolutamente justa, y repito que no debe ser tampoco buena. Su misión es la de intimidar humillando. No la cumpliría si la Naturaleza, previendo ese efecto, no hubiese dejado hasta en el mejor de los hombres un pequeño fondo de maldad, o cuando menos de malicia.

Y será mejor no profundizar en este punto, pues no encontraríamos nada halagüeño para nosotros mismos. Veríamos que este movimiento de expansión no es sino el preludeo de la risa, que el que ríe reentra en sí mismo y afirma más o menos orgullosamente su yo, considerando al prójimo como un fantoche, cuyos hilos tiene en su mano. Junto a esta presunción hallaríamos también un poco de egoísmo, y detrás, algo menos

espontáneo y más amargo, cierto pesimismo que se va afirmando a medida que el que ríe razona su risa.

En eso como en otras cosas, la Naturaleza se ha servido del mal para conseguir el bien. Esto ha sido, ante todo, lo que hemos tenido presente en este estudio. Nos ha parecido que la sociedad, a medida que se iba perfeccionando, comunicaba a sus miembros una flexibilidad de adaptación cada vez mayor, tendiendo a un equilibrio más perfecto en el fondo y lanzando cada vez más hacia la superficie toda perturbación. Y nos ha parecido también que la risa realizaba una misión útil al subrayar estas ondulaciones.” (Bergson, 2002, pp. 145-147)

### **Anexo 22: Bergson, *La risa*.**

A partir de lo que sepáis de la obra *Don Quijote de la Mancha* (Cervantes Saavedra, 1974), de los textos explicados en clase, de los temas debatidos y de vuestras experiencias personales, realizad una redacción grupal de 600 a 900 palabras acerca de este texto tomado del ensayo de Henry Bergson *La risa* (Bergson, 2002):

“He aquí a Don Quijote que marcha a la aventura. Ha leído en sus libros que a todo caballero le salen al paso gigantes con quienes ha de combatir. Así pues, necesita un gigante. Esta idea es como un privilegiado recuerdo que se instaló en su espíritu, y allí sigue al acecho, inmóvil, esperando una ocasión para lanzarse fuera y encarnar en alguna cosa. Es un recuerdo que necesita materializarse. Cualquier objeto, el primero que se le ofrezca, aunque tenga solamente una semejanza muy lejana, recogerá todo el aspecto de esos gigantes que adivinó en los libros. Por consiguiente, Don Quijote verá gigantes allí donde los demás vemos molinos de viento. Esto es cómico y absurdo. Pero ¿es un absurdo vulgar?

¿No comprobáis en él una inversión verdaderamente singular del sentido común? Consiste en querer amoldar las cosas a las ideas y no las ideas a las cosas. Consiste en ver delante de uno mismo lo que se piensa, en lugar de pensar en lo que se ve. El sentido común necesita que todos los recuerdos permanezcan en su sitio. Entonces el recuerdo apropiado responderá en seguida al llamamiento de la actualidad y servirá para interpretarla dócilmente. En Don Quijote ocurre lo contrario. Un grupo de recuerdos

manda sobre los otros y hasta se impone a la misma persona. En este caso la realidad habrá de plegarse a la imaginación, reduciéndose a vivir para darle cuerpo. Una vez formada la ilusión, la desenvuelve Don Quijote muy razonablemente, ateniéndose a todas sus consecuencias, moviéndose con la seguridad y precisión del sonámbulo que ejecuta su sueño. Este es el origen del error, y ésta la lógica especial que preside el absurdo. Ahora bien, esta lógica ¿es privativa de Don Quijote?

Hemos visto que el personaje cómico peca siempre por obstinación de espíritu o de carácter, por distracción o por automatismo. En el fondo de lo cómico hay una rigidez de cierto género que obliga a seguir rectamente el camino, sin escuchar y sin querer oír. ¡Cuántas escenas cómicas del teatro de Molière podrían reducirse a este tipo sencillísimo! *Un personaje que sigue su idea* y que vuelve a ella constantemente por más que le interrumpa. Se puede pasar insensiblemente del que no quiere oír al que no quiere ver, y, por último, al que sólo ve lo que desea. El que se obstina acaba por ajustar las cosas a su idea, en vez de acomodarla a las cosas. Todo personaje cómico marcha, pues, por la senda de ilusión que acabamos de describir. Don Quijote nos presenta el tipo general del absurdo cómico.

¿Hay un nombre especial para esta inversión del sentido común? Aguda o crónica, se la encuentra en ciertas formas de la locura. Se asemeja por más de un concepto a la idea fija. Pero ni la locura ni la idea fija nos harán nunca reír, pues son enfermedades. Excitan nuestra piedad y ya sabemos que la risa es incompatible con la emoción. Si existe una locura risible, tendrá que ser una locura conciliable con la salud general del espíritu, una *locura normal* si se permite la frase. Ahora bien; hay un estado normal del espíritu, imitación acabada de la locura, en el cual existen las mismas asociaciones de ideas que en la alineación mental, la misma lógica singular que en la idea fija. Tal estado es el del sueño. Y si nuestro análisis es exacto, se le podrá resumir en el siguiente teorema: «El absurdo cómico es de la misma naturaleza que el de los sueños.»

La marcha de la inteligencia en el sueño es la que acabamos de señalar. El espíritu, como enamorado de sí mismo, no busca en el mundo exterior sino un pretexto para materializar las fantasías. El oído percibe sonidos confusos; en el campo de la visión circulan todavía colores; en una palabra, los sentidos no se han cerrado aún completamente. Pero el que sueña, en vez de evocar sus recuerdos todos para interpretar lo que

sus sentidos perciben, se vale de lo que percibe para encarnar el recuerdo favorito. El ruido que hace el viento silbando en la chimenea se convierte entonces, según su estado de alma y según la idea que llena su imaginación, en el aullido de una fiera o en un cántico melodioso. Tal es el mecanismo de la ilusión del sueño.” (Bergson, 2002, pp. 137-140)

**Anexo 23: Bergson, *La risa*.**

- A) [La forma de pensar absurda de Don Quijote] “consiste en querer amoldar las cosas a las ideas y no las ideas a las cosas. Consiste en ver delante de uno mismo lo que se piensa, en lugar de pensar en lo que se ve.” (Bergson, 2002, p. 138)
- B) “En el fondo de lo cómico hay una rigidez de cierto género que obliga a seguir rectamente el camino, sin escuchar y sin querer oír.” (Bergson, 2002, p. 138)
- C) “Ni la locura ni la idea fija nos harán nunca reír, pues son enfermedades. Excitan nuestra piedad y ya sabemos que la risa es incompatible con la emoción. Si existe una locura risible, tendrá que ser una locura conciliable con la salud general del espíritu, una *locura normal* si se permite la frase.” (Bergson, 2002, p. 139)
- D) “Los razonamientos que nos mueven a risa son aquellos que, aun sabiendo que son falsos, podríamos tener por verdaderos si los oyéramos en sueños. Constituyen una imitación del verdadero razonamiento, lo bastante aproximada para inducir a engaño a un espíritu que se adormece. Son lógicos todavía, pero con una lógica falta de tono, y que por eso mismo nos descansa del trabajo intelectual.” (Bergson, 2002, p. 140)

**Anexo 24: Pirandello, *El humorismo***

Aun cuando el poeta [Ariosto], gracias a la magia de su estilo, logra dar consistencia de realidad a ese elemento maravilloso y asciende luego en un vuelo [el vuelo de Ruggero en el hipogrifo] de mucha altura hasta el ápice de esta realidad fantástica, luego, casi como si temiera su propio vértigo, se precipita para posarse sobre la realidad efectiva y rompe así el encanto de lo fantástico. Ruggero vuela, magnífico, en su hipo-



grifo, pero hasta en la magnificencia del vuelo el poeta avista en la tierra las razones del presente que le gritan: ¡Baja, baja!

*Non crediate, Signor, che perá stia*

*Per si lungo camin sempre su l'ale:*

*Ogni sera all'albergo se ne gía*

*Schivando a suo pater d'allogiar male*

¿Y este hipogrifo es verdadero? ¿Auténticamente verdadero? ¿Nos lo presenta el poeta sin nunca demostrarnos que tiene conciencia de su irrealidad? Lo ve por primera vez descender del castillo de Atlante en los Pirineos, llevando al amo en su grupa, y dice que sí; que el castillo, como castillo, no era verdadero, sino fingido, obra de magia, pero no el hipogrifo, pues éste sí era verdadero y natural. ¿Auténticamente verdadero? ¿Genuinamente natural? ¡Sí, sí! Nacido de un grifo y de una jumenta. Son animales que nacen en los montes Rifeos.

-¡Ah, pero! ..., ¿eso es verdad? ¿Y cómo es que nunca los vemos?

-¡Sí, se ven! ..., *pero raras veces...*

Esta atenuación puramente irónica me recuerda aquella farsa napolitana en que un impostor se queja de sus desgracias, y entre otras refiere que su padre antes de morir sufrió muchísimo cuando se vio forzado a vivir sin el hígado; y como se le hace notar que sin hígado es imposible vivir, el impostor admite que sí tenía, aunque poco... Y así ocurre con los hipogrifos. ¡Sí, que se ven! Pero raras veces. Es que el poeta evita que se lo tenga por impostor. Parece que quiere decirnos:

-Señores míos, de estos infundios no se puede prescindir; es menester que los use en mi poema, y que yo, hasta donde sea posible, finja creer en ellos. [...]

Para quien rastree semejanzas entre Ariosto y Cervantes, bastará poner brevemente en claro la tesitura en que desde un principio ha colocado Cervantes a su héroe, y aquélla en que se coloca Ariosto. Don Quijote no finge creer, como cree Ariosto, en ese mundo maravilloso de leyendas caballerescas. Don Quijote cree en él muy seriamente. Lo lleva consigo, tiene en sí ese mundo, que es su realidad, su razón de ser. La realidad que lleva y siente en sí Ariosto es muy otra, y con esa realidad anda como extraviado en la leyenda. Don Quijote en cambio, que lleva en sí la leyenda, anda como extraviado en la realidad. Tanto es cierto, que, para no desvariar del todo, para de cualquier manera

reencontrarse (tan perdidos andan los dos), el uno se pone a buscar la realidad en la leyenda y el otro la leyenda en la realidad. Como se ve, dos tesis bien opuestas.

- Sí - os dice Don Quijote -, los molinos de viento son molinos de viento, pero también son gigantes; no soy yo, Don Quijote, quien ha confundido los molinos de viento con gigantes, sino que es el mago Frestón quien ha trocado a los gigantes en molinos de viento.

He aquí la leyenda en la realidad evidente.

-Sí -os dice Ariosto-, Ruggero vuela en el hipogrifo; el mago Frestón -o sea, la extravagante imaginación de mis antecesores- también ha metido tales bestias en ese mundo, y es necesario que yo haga volar en el hipogrifo a mi Ruggero; pero os digo asimismo que todas las noches él baja hasta la posada y evita del mejor modo posible que le den mal albergue.

He aquí la realidad en la leyenda evidente.

Pero una cosa es fingir creer y otra muy distinta creer en serio. Aquella ficción, en sí irónica, puede facilitar el acuerdo con la leyenda, y ésta, o se desvanece fácilmente en la ironía, según vimos, o con un procedimiento inverso al puramente fantástico -esto es, mediante un andamiaje lógico-, permite que se la reduzca a apariencia de realidad. En cambio, la realidad verdadera, si por un momento permite que la contemplación fantástica de un maníaco la altere en formas inverosímiles, se resiste y se rebela si este maníaco, no conforme con contemplarla a su manera y desde lejos, pretende arremeter contra ella. Una cosa es embestir un castillo fingido, que de pronto puede diluirse en humo, y otra, muy distinta, emprenderla contra un verdadero molino de viento que no se deja abatir como un gigante imaginario.

*-Mire vuestra merced -respondió Sancho- que aquellos que allí se parecen, no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que volteadas del viento hacen andar la piedra del molino.*

Pero Don Quijote mira compasivamente a su panzudo escudero y grita a los molinos:

*-Pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar.*

El es ¡ay!, quien lo paga. Y nos reímos. Pero el estallido de risa que aquí produce este contraste con la realidad, es muy distinto de aquel que produce allá el acuerdo que Ariosto procura establecer con aquel mundo fantástico mediante la Ironía, la cual niega precisamente la realidad de ese mundo. La una es la risa de la ironía, la otra es la del humorismo.

Cuando también Orlando choca con la realidad y pierde totalmente el sentido, arroja las armas, se quita la máscara, se despoja de todo aparato legendario y, ya desnudo, desplómase en la realidad. La tragedia estalla. Nadie puede reír del aspecto ni de los actos de Orlando y la comicidad que puede haber en ellos ha sido superada por lo trágico de su furor.

Don Quijote esta también loco, pero es un loco que no se desnuda; antes bien, es un loco que se viste, que se disfraza con todo su aparato legendario y que, así disfrazado, marcha con la máxima seriedad hacia sus ridículas aventuras.

Aquella desnudez y este disfraz son los signos más manifiestos de la locura de ambos. Aquélla, en su tragicidad, participa de lo cómico; ésta tiene algo de trágico en su comicidad. Sin embargo, no nos reiremos de los furores de aquel hombre desnudo: nos reímos, sí, de las proezas de este enmascarado; aunque también sentimos que cuanto hay en él de trágico no está totalmente anulado por lo cómico de su disfraz, mientras lo cómico de aquella desnudez está anulado por lo trágico de la furibunda pasión. Sentimos, en suma, que aquí lo cómico también ha sido superado, no, empero, por lo trágico, sino a través de su misma comicidad. Nos compadecemos riendo o reírnos compadeciéndonos.

¿Cómo ha logrado el poeta el efecto?

Por mi parte no consigo convencerme de que el ingenioso hidalgo Don Quijote haya nacido en un lugar de la Mancha y no, más bien, en Alcalá de Henares en 1547. No consigo convencerme de que la famosa batalla de Lepanto, que cayó en el vacío como tantas magníficas empresas de la caballería, preparadas espectacularmente (por algo el sutil gran visir de Selim pudo decir a los cristianos: "Nosotros os hemos cortado un brazo al arrebatáros la isla de Chipre; pero vosotros, ¿qué daño nos habéis producido destruyéndonos muchas naves, al punto reconstruidas? ¡Nuestra barba refloreció al siguiente día!"); no consigo convencerme, digo, de que la famosa batalla de Lepanto, de

la cual los confederados cristianos no supieron sacar provecho alguno, no sea algo parecido a *la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento*.

-Ésta es -dice Don Quijote a su fiel escudero- ¡ésta es, Sancho, buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra!

¿No vería, pues, Don Quijote el turbante turco en la testa de esos gigantes que al bueno de Sancho sólo le parecían molinos de viento? Acaso para España lo eran.

La isla de Chipre podía interesar a los señores de Venecia: una guerra contra los turcos podía interesar a Pío V, fiero papa dominicano, en cuyas viejas venas se estremecía, cálida aún, la sangre de la juventud. Pero, en aquellos hermosos días de primavera, en que Torres llegó a España enviado por el Papa a patrocinar la causa de los venecianos, Felipe II iba a los suntuosos festejos de Córdoba y Sevilla... ¡Molinos de viento, pues, las naves del Gran Visir!

Pero no para Don Quijote, digo, no para Don Quijote el de la Mancha, sino para el de Alcalá. Eran gigantes verdaderos para él, ¡y con qué corazón de gigante fue a su encuentro! Le fue mal, por desgracia. Pero no quiso rendirse ante la evidencia, como jamás se había rendido, ni ante enemigo alguno, ni ante su ingrata suerte. Y dijo entonces que las cosas de la guerra están sujetas, más que las otras, a continua mudanza; pensó y le pareció verdad que el malvado encantador su enemigo, el mago Frestón, aquel que le había quitado sus libros y su casa, era quien le había trocado a los gigantes en molinos para arrebatarse así la gloria del triunfo.

¿Solamente esto? Una mano también le arrebató ese mago malvado. Una mano y, además, la libertad.

Muchos han querido explicarse la razón por la cual Miguel de Cervantes Saavedra, valeroso soldado, supérstite de Lepanto y de Terceira, antes que cantar épicamente, como hubiese correspondido a su naturaleza heroica, las gestas del Cid, o los triunfos de Carlos V, o la misma jornada de Lepanto, o la expedición de las Azores, prefirió concebir un tipo como el Caballero de la Triste Figura y componer un libro como *Don Quijote*. Y hasta se ha querido suponer que Cervantes creó su héroe por la misma razón que más tarde tuvo nuestro buen Tassoni para crear su Conde de Culagna. Alguien, es cierto, se ha arriesgado a decir que la verdadera razón de la obra está en el permanente contraste que se produce en nosotros entre las tendencias poéticas y las tendencias prosaicas

de la naturaleza humana: entre las ilusiones de la generosidad y del heroísmo y las duras experiencias de la realidad. Pero ésta, que acaso podría ser una explicación abstracta del libro, no nos da las causas que originaron su composición.

Descartando como inadmisibles los puntos de vista de Sismondi y de Bruterwek, todos los críticos se han atendido más o menos a lo que el propio Cervantes declara en el prólogo de la primera parte de su obra maestra y al finalizar la segunda, o sea, que esa obra no tiene más propósito que el de contener la difusión de los libros de caballería y anular su importancia ante el vulgo: y que el deseo del autor no fue sino entregar a la execración de los hombres las falsas y extravagantes historias caballerescas, las cuales, heridas de muerte por la de su verdadero Don Quijote, desde ese momento sólo trastabillarán, para caer irremisiblemente.

Nos cuidaremos muy mucho de contradecir al propio autor, sobre todo porque es notorio el predicamento que por aquellos tiempos tuvieron en España los libros de caballería, y cómo el gusto por semejante literatura llegó a convertirse en una verdadera locura. Bien al contrario: nos valdremos nosotros de tales palabras, y nos serviremos del autor mismo y de la historia de su propia vida para demostrar la razón esencial del libro y aquella, más profunda, de su humorismo.

¿Cómo nace en Cervantes la idea de aprehender real y vivo, en su país, en su época -y no lejos, en la Francia de Carlomagno- ese su héroe, celebrándolo con aquel propósito expresado en las palabras del prólogo? ¿Cuándo y dónde le nace esta idea y por qué?

No carece de razón el favor extraordinario que obtiene por aquellos tiempos la literatura épica y caballerescas; la lucha entre la Cristiandad y el Islamismo constituye el íncubo del siglo en que vivió el poeta. Colocado a su vez desde la infancia bajo la fascinación del espíritu caballeresco, el poeta, pobre pero altivo descendiente de una noble familia adicta desde muchos siglos antes a la monarquía y a las armas, fue durante toda su vida un denodado defensor de la fe. No tenía, por lo tanto, necesidad de ir a buscar lejos, en la leyenda, al héroe, al caballero de la fe y de la justicia: lo tenía en sí mismo. Y este héroe es el que combate en Lepanto, y el que hace frente durante cinco años, esclavo en Argel, a Liassan, el feroz rey berberisco; este héroe es el que combate por su rey en otras tres campañas contra franceses e ingleses.

¿Cómo ocurre que de pronto se le truecan en molinos de viento estas campañas y el yelmo que lleva en la cabeza en una bacía vil? Ha tenido mucha aceptación una idea de Sainte-Beuve, según la cual en las grandes obras del genio humano vive escondida una plusvalía futura, la que se desarrolla por sí sola, independientemente del propio autor, como del germen se derivan la flor y el fruto, sin que el jardinero haya hecho otra cosa que no sea zapar bien, rastrillar, regar el terreno y abonarlo y cuidarlo asegurando su mayor fecundidad.

De esa idea hubieran podido valerse todos aquellos que en la Edad Media descubrían no sé cuáles alegorías en los poetas griegos y latinos. Este también era un modo de desenlazar en forma lógica las creaciones de la fantasía. Ciertamente es que cuando un poeta logra dar auténtica vida a su criatura, ésta vive tan independiente de él, que podemos imaginarla en otras situaciones en las que su autor no pensó colocarla, y la veremos obrar así según las íntimas leyes de su propia vida, leyes que ni siquiera el autor habría podido violar. Ciertamente es también que esta criatura, en la cual el poeta logró recoger intuitivamente y compendiar y hacer vivir tantos detalles característicos y tantos elementos aquí y allá esparcidos, puede concluir siendo eso que suele llamarse un tipo, lo que no estaba en la intención del autor en el acto de la creación.

Pero, ¿puede decirse esto con propiedad del Quijote? ¿Puede decirse y sostenerse en serio que la intención del poeta fue solamente la de herir, con el arma del ridículo, la autoridad y el prestigio que tenían en el mundo y para el vulgo los libros de caballería, a fin de anular sus dañosos efectos, y que el poeta no soñó siquiera con colocar en su obra maestra cuanto nosotros vemos en ella?

¿Quién es Don Quijote y por qué se lo considera loco? En el fondo, Don Quijote -todos lo reconocen- no tiene sino una sola y santa aspiración: la justicia. Quiere proteger a los débiles y humillar a los poderosos, buscar remedio a los entuertos del destino y vengar las violencias de la maldad. ¡Cuánto más bella y noble sería la vida, y más justo el mundo, si los propósitos del ingenioso hidalgo pudieran realizarse! Don Quijote es manso, de sentimientos exquisitos, pródigo, despreocupado de sí, totalmente entregado a los demás. ¡Y qué bien habla! ¡Cuánta franqueza y cuánta generosidad en todo lo que dice! Considera el sacrificio como un deber, y todos sus actos, al menos en las intenciones, merecen alabanza y gratitud.

¿En qué estriba entonces la sátira? Todos admiramos a este virtuoso caballero, y sus desgracias, si en un sentido nos hacen reír, en el otro nos conmueven profundamente.

Si lo que Cervantes se proponía era causar estrago en los libros de caballerías, por los dañosos efectos que producían en el ánimo de sus contemporáneos, el ejemplo que nos ofrece con Don Quijote es ineficaz. El efecto que esos libros producen en Don Quijote, no es perjudicial sino para él, para el pobre hidalgo. Y es perjudicial así, únicamente porque el ideal caballeresco ya no podía concertarse con la realidad de los nuevos tiempos.

Ahora bien: esto es precisamente lo que Miguel de Cervantes Saavedra aprendió a su propia costa. ¿Qué recompensa había merecido por su heroísmo, qué recompensa por los dos arcabuzos recibidos y por la pérdida de la mano en la batalla de Lepanto, por la esclavitud sufrida durante cinco años en Argel, por el valor demostrado en el asalto a Terceira, por su nobleza de ánimo, por su grandeza de ingenio, por su paciente modestia? ¿Qué suerte corrieron sus sueños generosos, por los que había combatido en el campo de batalla y escrito páginas inmortales? ¿Qué suerte, las ilusiones luminosas? Se había armado caballero como su Don Quijote, había peleado, afrontando enemigos y riesgos de todo género por causas justas y santas, le habían alentado siempre los más altos y nobles ideales, ¿y qué premio había recibido? Después de haber vivido miserablemente de unos empleos nada dignos de él, excomulgado primero como comisario de aprovisionamientos militares en Andalucía, y luego como recaudador, defraudado, ¿no concluye en prisión? ¿Y dónde se halla esta prisión? ¡Nada menos que en la Mancha! Y en esa oscura y ruinosa prisión de la Mancha es donde nace Don Quijote.

Pero el verdadero Don Quijote había nacido antes; había nacido en Alcalá de Henares en 1547. Sin haberse encontrado aún a sí mismo, sin haberse visto bien todavía, había creído combatir contra gigantes y lucir en su cabeza el yelmo de Mambrino. Sólo allí, en la oscura cárcel de la Mancha, se reconoce, se ve finalmente; advierte que los gigantes eran molinos de viento, y el yelmo de Mambrino una bacía vil. Se ve, y ríe de sí mismo. Ríen, con él, todos sus dolores. ¡Ah! ¡Loco, loco, loco! ¡Y al fuego con todos los libros de caballería!

¡Como para hablar de plusvalía futura! Leed en el prólogo de la primera parte lo que Cervantes dice al desocupado lector: “Pero no he podido yo contravenir la orden de la naturaleza; que en ella cada cosa engendra su semejante. Y así, ¿qué podía engendrar el estéril y mal cultivado ingenio mío sino la historia de un hijo seco, avellanado, antojadizo y lleno de pensamientos varios y nunca imaginados de otro alguno, bien como quien se engendró en una cárcel donde toda incomodidad tiene su asiento y donde todo triste ruido hace su habitación?”

¿Y cómo podría explicarse de otro modo la profunda amargura, que es como la sombra que acompaña cada paso, cada acto ridículo, cada loca empresa del pobre hidalgo de la Mancha? Es el penoso sentimiento que nos inspira la imagen del propio Cervantes, cuando, consustanciada como está con su mismo dolor, se propone ser ridícula. Y se lo propone porque la reflexión, fruto de muy amarga experiencia, sugiere al autor el sentimiento de lo contrario, por lo cual reconoce su sinrazón y quiere castigarse con la burla que los demás liarán de él.

¿Por qué Cervantes no cantó al Cid Campeador? ¡Y quién sabe si en la oscura y ruinosa cárcel la imagen de aquel héroe no se asomó de verdad a despertar en él una angustiosa envidia!

¿No se produjo acaso en aquella cárcel y en presencia del poeta, un diálogo entre Don Quijote, que quiso vivir su época –como no ya en la suya, sino fuera del tiempo y del mundo, en plena leyenda, habían vivido los caballeros errantes-, y el Cid Campeador, que, identificándose con su época, pudo fácilmente convertir en leyenda su propia historia?

En los otros pueblos la novela de caballería había creado sus propios personajes ficticios o, mejor aún, había surgido de la leyenda misma formada en torno a los caballeros. ¿Y qué hace entonces tal leyenda? Acrece, transforma, idealiza; abstrae de la realidad común, de la materialidad de la vida, de todas las pequeñas vicisitudes ordinarias, causa precisamente de las mayores dificultades en la existencia. Para que un personaje, no ya ficticio, sino hombre real y viviente, que se imponga como modelo las desmesuradas imágenes ideales forjadas por la imaginación colectiva o por la fantasía de un poeta, logre llenar con su propia sustancia estas grandiosas máscaras legendarias,



necesitará no sólo una extraordinaria nobleza de ánimo, sino también la ayuda de su época. Y esto ocurre con el Cid Campeador.

¿Y con Don Quijote, qué?... Tiene valor a toda prueba, ánimo nobilísimo, llama de fe. Sin embargo, el valor sólo le acarrea frecuentes palizas: su nobleza de ánimo sólo es locura; y la llama de su fe, pobre mecha de estopa que él se obstina en mantener encendida; mísero globo mal hecho y remendado que no consigue elevarse, que mientras pretende lanzarse a combatir con las nubes en las que ve gigantes y monstruos, anda a tumbos, a ras de tierra, enredándose en espinas y malezas que lo desgarran cruelmente. (Pirandello, 1999, pp.157-180)

### **Anexo 25: Diógenes Laercio, *Vida y opiniones de filósofos ilustres*.**

Al observar a un ratón que corría de aquí para allá, según cuenta Teofrasto en su *Megárico*, sin preocuparse de un sitio para dormir y sin cuidarse de la oscuridad o de perseguir cualquiera de las comodidades convencionales, [Diógenes] encontró una solución para adaptarse a sus circunstancias. Fue el primero en doblarse el vestido, según algunos, por tener necesidad incluso de dormir en él. Y se proveyó de un morral, donde llevaba sus provisiones, y acostumbraba usar cualquier lugar para cualquier cosa, fuera comer, dormir o dialogar. En ocasiones decía, señalando el Pórtico de Zeus y el camino de las procesiones, que los atenienses los habían decorado para que él viviera allí.

[...] Había encargado una vez a uno que le buscara alojamiento. Como éste se retrasara, tomó como habitación la tina que había en el Metroon, según relata él mismo en sus cartas. Y durante el verano se echaba a rodar sobre la arena ardiente, mientras en invierno abrazaba a las estatuas heladas por la nieve, acostumbrándose a todos los rigores.

[...] Como no se le acercaba nadie al pronunciar un discurso serio, se puso a tararear. Al congregarse la gente a su alrededor, les echó en cara que acudían a los charlatanes de feria, pero iban lentos a los asuntos serios. Decía que los hombres compiten en cavar zanjas y en dar coces, pero ninguno en ser honesto. Admiraba a los eruditos que investigaban las desventuras de Odiseo, mientras ignoraban las suyas propias. Y tam-

bién a los músicos, que afinaban las cuerdas de la lira, y tenían desafinados los impulsos del alma. Se extrañaba de que los matemáticos estudiaran el sol y la luna y descuidaran sus asuntos cotidianos. De que los oradores dijeran preocuparse de las cosas justas y no las practicasen jamás. Y, en fin, de que los avaros hicieran reproches al dinero y lo adoraran.

[...] Al invitarle uno a una mansión muy lujosa y prohibirle escupir, después de aclararse la garganta le escupió en la cara, alegando que no había encontrado otro lugar más sucio para hacerlo.

[...] Decía que imitaba a los directores de un coro: que también ellos dan la nota más alta para que el resto capte el tono adecuado.

[...] Al observar una vez a un niño que bebía en las manos, arrojó fuera de su zurrón su copa, diciendo: «Un niño me ha aventajado en sencillez». Arrojó igualmente el plato, al ver a un niño que, como se le había roto el cuenco, recogía sus lentejas en la corteza cóncava del pan.

[...] Cuando tomaba el sol en el Craneo se plantó ante él Alejandro y le dijo: «Pídeme lo que quieras». Y él contestó: «No me hagas sombra».

[...] Habiendo colocado un individuo perverso sobre la pared de su casa la inscripción: «Que nada malo entre», comentó: «¿Y el dueño de la casa dónde se meterá?».

[...] A uno que le golpeó con un madero y luego le dijo: «¡Cuidado!», le respondió: «¿Es que vas a atizarme de nuevo?».

[...] Viendo a uno que hacía abluciones de purificación, le espetó: «Desgraciado, ¿no sabes que, así como no puedes librarte de tus errores de gramática por más abluciones que hagas, tampoco te purificarás de los de tu vida?».

[...] Cuenta Dionisio el estoico que, apresado tras la batalla de Queronea, fue conducido a presencia de Filipo. Entonces le preguntó éste quién era, y contestó: «Un observador de tu ambición insaciable». Así suscitó su admiración y quedó en libertad.

[...] Voceaba a menudo que los dioses habían concedido a los hombres una existencia fácil, pero que ellos mismos se la habían ensombrecido al requerir pasteles de miel, ungüentos perfumados y cosas por el estilo. A este respecto le dijo a uno al que su esclavo le ataba el calzado: «Aún no eres feliz del todo, mientras éste no te suene también; pero eso llegará en cuanto quedes inútil de los brazos».

[...] Una vez que se masturbaba en medio del ágora, comentó: «¡Ojalá fuera posible frotarse también el vientre para no tener hambre!».

[...] En un banquete empezaron a tirarle huesecillos como a un perro. Y él se fue hacia ellos y les meó encima, como un perro.

[...] Sólo él elogiaba a un fornido citarista al que todos criticaban. Cuando le preguntaron por qué, contestó: «Porque con esa corpulencia se dedica a tocar la cítara y no a ladrón de caminos».

A un citarista ante el que siempre desertaban los oyentes le saludó: «¡Hola, gallo!». Él dijo: «¿Por qué?». Contestó: «Porque con tu canto los levantas a todos».

[...] Cuando uno le dijo: «Los sinopenses te condenaron al destierro», dijo: «Yo a ellos a la permanencia en su ciudad».

[...] Pedía limosna a una estatua. Al preguntarle que por qué lo hacía, contestó: «Me acostumbro a ser rechazado». Al pedirle limosna a uno -y empezó a hacerlo por necesidad-, dijo: «Si has dado ya a otros, dame también a mí. Y si no, empieza por mí».

[...] Al ver a un ladrón de mantos en los baños públicos, le preguntó: «¿Vienes a desnudarte o a vestirme?».

Al ver a unas mujeres ahorcadas de un olivo, exclamó: «¡Ojalá todos los árboles dieran un fruto semejante!».

[...] Cuando le preguntaron si tenía algún pequeño esclavo o un siervo, respondió que no. Y al volverle a preguntar: «¿Entonces, cuando te mueras, quién te llevará a la tumba?», contestó: «Cualquiera que necesite mi casa».

[...] Cuando a Platón le preguntaron: «¿Qué te parece Diógenes?», respondió: «Un Sócrates enloquecido».

[...] Preguntado acerca de qué querría recibir a cambio de un puñetazo, dijo: «Un casco».

[...] Al observar a un muchacho que se ruborizaba, le dijo: «Ánimo, ése es el color de la virtud».

[...] Al serle preguntado por qué dan limosnas a los pobres, y no a los filósofos, respondió: «Porque piensan que pueden llegar a ser cojos o ciegos, pero nunca a filosofar». Le mendigaba a un avaro, y como éste se demorara, le dijo: «Amigo, te pido para mi comida, no para mi entierro».

A uno que le censuraba por haber falsificado la moneda, le dijo: «Hubo una vez una época en que yo era como tú ahora; pero como yo soy ahora, tú no serás jamás». Y a otro que le hacía el mismo reproche le replicó: «También antes me meaba encima, pero ahora no».

Al llegar a Mindo y ver los portones de la muralla enormes y la ciudad pequeña, dijo: «¡Ciudadanos de Mindo, cerrad los portales, para que no se os escape la ciudad!»

[...] Al reprocharle que comía en medio del ágora, repuso: «Es que precisamente en medio del ágora sentí hambre». Algunos le adjudican también la anécdota de que Platón, al verle lavar unas lechugas, se le acercó y en voz baja le dijo: «Si adularas a Dionisio, no lavarías lechugas». Y él respondió igualmente en voz baja: «Y si tú lavaras lechugas no adularías a Dionisio».

Al que le dijo: «La gente se ríe de ti», le respondió: «También de ellos los asnos algunas veces; pero ni ellos se cuidan de los asnos ni yo de ellos».

[...] Le pedía limosna a un individuo de mal carácter. Cuando éste dijo: «Si logras convencerme», le replicó: «Si pudiera convencerte, te habría convencido para que te ahorcases».

[...] Al preguntarle por qué se llamaba «perro», dijo: «Porque muevo el rabo ante los que me dan algo, ladro a los que no me dan y muerdo a los malvados».

[...] Mientras comía en el ágora, los que le rodeaban le gritaban repetidamente: «¡Perro!». Contestó: «¡Perros sois vosotros que me rondáis cuando como!».

[...] Al serle preguntado qué había sacado de la filosofía, dijo: «De no ser alguna otra cosa, al menos el estar equipado contra cualquier azar».

[...] Al que le reprochaba que se metía en lugares infectos, le repuso: «También el sol entra en los retretes, pero no se mancha».

[...] A uno que le dijo: «Sin ningún conocimiento filosofas», le respondió: «Aunque tan sólo pretenda la sabiduría, también eso es filosofar».

[...] A uno que decía: «No estoy capacitado para la filosofía», le repuso: «¿Para qué entonces vives, si no te importa el vivir bien?».

[...] Al ver a un arquero torpe se sentó junto al blanco, diciendo: «Para que no me alcance».

Decía que los amantes son desdichados por placer.

[...] Al decirle alguien que sus amigos conspiraban contra él: «¿Y qué hay que hacer -dijo- si es que hay que tratar a los amigos de igual modo que a los enemigos?».

[...] Acerca de la ley decía que sin ella no es posible la vida democrática; y que sin una ciudad democrática no hay ningún beneficio del ser civilizado. La ciudad es civilización. No hay ningún beneficio de la ley sin una ciudad. Por tanto, la ley es un producto de la civilización. Se burlaba de la nobleza de nacimiento y de la fama y de todos los otros timbres honoríficos, diciendo que eran adornos externos del vicio. Decía que sólo hay un gobierno justo: el del universo; y que las mujeres debían ser comunes, sin establecer ningún matrimonio, sino que el que persuadiera a una se uniera con la que había persuadido. Por eso también los hijos habían de ser comunes.

[...] En un viaje a Egina fue capturado por unos piratas, a los que mandaba Escírpalo, conducido a Creta y puesto a la venta. Cuando el pregonero le preguntó qué sabía hacer, dijo: «Gobernar hombres». Entonces señalando a un corintio que llevaba una túnica con franja de púrpura, el ya mencionado Jeníades, dijo: «¡Véndeme a ése! Ése necesita un dueño». En efecto, lo compró Jeníades y, llevándoselo a Corinto, le encomendó educar a sus hijos y dejó en sus manos su casa. Y él la administraba de tal forma en todos los asuntos, que aquél solía pasar diciendo: «Un buen genio ha entrado en mi casa».

[...] Sobre la tumba alzaron una columna y sobre ella un perro de mármol de Paros. Después también los ciudadanos le honraron con estatuas de bronce y pusieron esta inscripción: “Hasta el bronce envejece con el tiempo,/ pero en nada tu gloria la eternidad entera, Diógenes, mellará./ Pues que tú solo diste lección de autosuficiencia a los mortales con tu vida,/ y mostraste el camino más ligero del vivir”.

[...] Algunos dicen que, al morir, encargó que lo dejaran sin enterrar para que cualquier animal pudiera alimentarse de él, o que le arrojasen a un hoyo y le echaran encima un poco de polvo. Otros, que le echaran al Iliso, para ser de utilidad a sus congéneres. (Laercio, 2007, pp. 289-315)

## Anexo 26: Clarín, *Cuentos morales*

### Para vicios

Doña Indalecia era una viuda de sesenta años que había nacido para jefe superior de Administración o para Ministro del Tribunal de Cuentas, y acaso, acaso mejor para inspector general de Policía; pero sus creencias, sus gustos, sus desgracias, sus achaques, sus desengaños la habían inclinado del lado de la piedad; y era una ferviente beata, no de las que se comen los santos, sino de las que beben los vientos practicando las obras de misericordia en forma de sociedad, fuese colectiva, comanditaria o anónima; era muy religiosa, muy caritativa, pero siempre en sociedad; creía más en la Iglesia que en Dios; pensaba que Jesús se había dejado crucificar para que, andando el tiempo, hubiese un lucido Colegio de Cardenales y Congregación del Índice. La consolaba la idea de aquella triste profecía «siempre habrá pobres entre vosotros», porque esto significaba que siempre habría Sociedad de San Vicente de Paúl y Hermanitas de los Pobres, etc., etc. Amaba los organismos caritativos mucho más que la caridad; cabe decir que las lacerías humanas no empezaban a inspirarle lástima hasta que los desgraciados estaban acogidos al amparo de alguna archicofradía. Para ella los pobres eran los pobres matriculados, los oficiales, los de esta o la otra sociedad; por estos se desvivía, pero ¡infelices! ¡de qué manera! Tenía una inquisición en cada yema de los dedos de las manos; era un Argos para perseguir el vicio de los miserables, para distinguir las verdaderas necesidades de las falsas; no daba un cacho de pan sin formar a su modo un expediente. Su gloria era ver asilos de lujo, limpios, ordenados, con rigurosa disciplina, con todos los adelantos, tales que los asilados no pudieran respirar fuera del reglamento. Y, para que más que la verdad, doña Indalecia hubiera preferido que un asilo que se creaba, limpiísimo, inmaculado, nuevecito todo... no se estrenara, no se echara a perder por el uso de los miserables a quienes se dedicaba. Llegó a ver en el pobre, en el protegido, una abstracción, una idea fría, pasiva; y así, cuando algún desgraciado a quien tenía que amparar mostraba que era hombre con flaquezas como todos, doña Indalecia se sublevaba. Los vicios en los desheredados le parecían monstruosos.

Sus convicciones se arraigaron más y más, cuando llegó a saber, por conversaciones con sacerdotes ilustrados y catedráticos, y por ciertas lecturas, que la *ciencia*

*moderna* estaba de acuerdo con ella en lo de la *caridad bien entendida*, con su cuenta y razón.

Cuando leyó que la limosna *esporádica*, la limosna suelta, en la calle, al azar, la limosna ciega, como la fe, era contraproducente, así como delito, se volvió loca de gusto. «¡Pues es claro, lo que ella había dicho siempre!». En cada pordiosero veía un criminal, y en cada transeúnte que soltaba en la calle un perro chico, un anarquista.

Su policía caritativa no sólo perseguía a los pobres falsos, a los pobres viciosos, sino a los ricos que no sabían ejercer la caridad, que daban limosnas de ciego, como palos.

Sujeto a esta vigilancia, tenía, sin que él lo sospechara, al Director de la Biblioteca provincial, don Pantaleón Bonilla, un vejete muy *distraído*, como llama el vulgo al que jamás se distrae, al que siempre está atento a una cosa. Bonilla estaba fijo en sus trece, que eran sus libros, sus teorías de filósofo y de bibliófilo científico. No hacía más que ir de casa a la Biblioteca, de la Biblioteca a casa, siempre corriendo por no perder tiempo, tropezando con transeúntes, faroles y esquinas. Cuando le costaba un coscorrón un tropiezo, suspiraba, y, en vez de rascarse, se aseguraba bien las gafas, que a su juicio tenían la culpa de todo...

Doña Indalecia era muy señora suya; la trataba, es decir, se le quitaba el sombrero, sin verla; pero no sabía el infeliz que le seguía los pasos; que la tenía escandalizada con su conducta.

«¡Y eso es un sabio!» decía para sí doña Indalecia, siguiéndole de esquina en esquina, hasta dejarlo metido en la Biblioteca. «¡Pero con este hombre no hay caridad posible; no hay organización que valga; nos lo corrompe todo! ¡Esto es un libertinaje! ¡Debe entender en ello el Gobernador como en lo de la blasfemia!»

Pero ¿qué era ello? Bonilla no advertía nada; se creía inocente. Ello era, que en cuanto salía de casa le rodeaban los pordioseros; le acosaban cojos y mancos, mujeres harapientas con tres o cuatro crías colgadas del cuerpo, por el pecho y por la espalda; pilluelos descalzos, que saltaban como gozquecillos tras los faldones de su levita... ¿Y en qué consistía el delito de Bonilla? ¡Ahí era nada! En ir soltando perros chicos y grandes como globo que arroja lastre para seguir volando...

Como no podía menos, el exceso de la *demanda* llegó a ahogar las *salidas*... El coro de miserables llegó a ser muchedumbre, motín, ola, que cortó el paso al manirroto... D. Pantaleón un día llegó a fijarse en que no le dejaban andar.

-¡Pero qué es esto! -exclamó, mirando a los lados, hacia atrás, como pidiendo auxilio-. ¿De dónde sale tanto pobre? ¿No hay policía?

-Si hubiera policía estaría usted preso -le contestó la voz de doña Indalecia, que le seguía, y que al verle volverse se le puso delante.

Y después que la viuda, repartiendo golpes con la sombrilla, el abanico y hasta con el rosario espantaba a los pobres, a los pordioseros, como Jesús arrojó del templo a los mercaderes, (ese como es de doña Indalecia), cuando ya Bonilla se vio libre de moscas, la beata con tono agridulce, y por cobrarle el favor que le había hecho, le soltó un sermón en forma.

-¡Parece mentira -vino a decirle en muchas más palabras- que siendo usted un sabio, no sepa que su manera de ejercer la caridad ofende a Dios y a la sociedad! Usted corrompe a los pobres, fomenta la holganza, subvenciona el vicio; todos esos cuartos que usted arroja a derecha e izquierda, se gastan en alcohol y otras porquerías. Cuando usted se muera y pida que le lleven en volandas al cielo los pobres a quien socorrió, se encontrará con que no puede ser, porque sus protegidos estarán en el infierno; y los que no, como no se podrán tener en pie, de borrachos, no podrán llevarle... etcétera, etc.

D. Pantaleón Bonilla escuchó a la vieja sonriendo, con interés. Cuando terminó la plática, notó que no tenía argumento serio que oponer.

-¿De modo, señora, que sin querer he estado años y años corrompiendo la sociedad, subvencionando el vicio?... Y todo sin intención. ¡Cómo tiene uno tantas cosas en la cabeza! No, y lo que es leer, yo también he leído todo eso que usted dice de la caridad ordenada, organizada: ilustres filántropos y santos muy clásicos, me han convencido de que la limosna perezosa, empírica, desordenada, casual es nociva. ¡Pero... como no tengo tiempo ni para rascarme! En fin, yo me enmendaré; yo me enmendaré... En adelante, no me meteré donde no me llaman; cada cual a lo suyo; ustedes a su caridad, yo a mis libros, cada cual a su vocación...



Durante algún tiempo, doña Indalecia pudo observar que Bonilla se enmendaba; ya no le acosaban los pobres por la calle; le dejaban ir y venir, sabiendo que ya no llovían perros grandes ni chicos. La viuda respiró satisfecha. Era una conversión.

Pero después de un viaje que tuvo que hacer para fundar algo caritativo en otra provincia, volvió y... ¡oh desencanto! vio otra vez a su don Pantaleón soltando trigo a diestro y siniestro como la molienda de San Isidro Labrador... El enjambre de los pordioseros de nuevo le seguía, como las abejas de una colmena que llevan de un lado a otro.

Tras varios días de espionaje, la implacable viuda volvió a interpelar al demagogo de las limosnas.

Pero entonces fue él quien habló largo y tendido; y vino a decir:

-Qué quiere usted, hija mía... Por lo visto... era un vicio. No tengo otros. He seguido el consejo de usted... he estado mucho tiempo sin dar un ochavo... y no me sentía bien; el no dar limosna me preocupaba, sentía una comezón... remordimientos... Me asaltaron mil dudas... Acaso usted y los suyos no tenían razón... Y yo no estoy para dudas nuevas, para más problemas... ¡bastante tengo con los míos! Figúrese usted, señora, que ando a vueltas con el criterio de la moralidad. ¿Por qué debemos ser buenos, morales? En rigor todavía no lo sé... Pero en la duda... procuro no ser como Caín. Conque... figúrese usted si por unos cuantos perros y pesetillas sueltas voy yo a cargar con cien quebraderos de cabeza. Además, yo no tengo virtud ni tiempo suficientes para ejercer la caridad metódica, sabia, ordenada... y como yo hay muchos... A los que estamos en esta inferior situación ¿se nos ha de negar todo acto de caridad? Déjesenos ser la calderilla de la filantropía, y repartir un poco de calderilla. De la mía yo no sé qué hacer si no doy limosna... Yo no fumo, no juego, no gasto en mujeres, ni bebo... ¡Algún vicio había de tener! Déjeme usted este. Como no quiera usted que me dé al aguardiente... Dispénsese usted, señora; pero no tengo tiempo ni humor para no dar limosna. Me falta algo si no la doy, tengo que contenerme, gastar la energía que necesito para otras cosas, me distraigo de mis pensares y mis quehaceres... ¡un horror! -Vuelvo a repartir cuartos, y como un reloj. Suplico a usted que no le dé vueltas. Y no me venga usted con el cielo. No pido cosa tan rica a cambio de este bronce que reparto. Nada de eso. Me basta con creer que no me condeno por darle estos perros grandes a esa mujer que trae un chiquillo colgan-

do de cada brazo... y mire usted... mire usted este pillastre, pálido, canijo, que tiritita de frío... ¿cree usted que irá a seducir a una hija de familia con este real en perros que le regalo? Y en último caso, señora, si hacen lo que yo, si también tienen vicios, pues de defectos están libres ustedes, los beatos, pero no los pobres ni los sabios; si tienen vicios... tienen que ser vicios de perro chico... *parva materia*... Con que toma, toma, toma.

Y Bonilla, entusiasmado con su discurso, empezó a echar calderilla a puñados, como el labrador que siembra y arroja el grano sin responder, más que con la esperanza, de la simiente que fructifica... Y según soltaba perros chicos y grandes, iba diciendo don Pantaleón:

-Ea, ea... tomad... para vicios... para vicios... (Clarín, 1896, pp.97-104)

### **Anexo 27: Cervantes, *El Quijote*.**

Relaciona este texto tanto con el fragmento de la obra *El humorismo* (Pirandello, 1999) que has leído como con algunos de los temas que hemos estudiado en clase:

“Hechas, pues, estas prevenciones, no quiso aguardar más tiempo a poner en efecto su pensamiento, apretándole a ello la falta que él pensaba que hacía en el mundo su tardanza, según eran los agravios que pensaba deshacer, tuertos que enderezar, sinrazones que enmendar, y abusos que mejorar, y deudas que satisfacer; y así, sin dar parte a persona alguna de su intención, y sin que nadie le viese, una mañana, antes del día (que era uno de los calurosos del mes de Julio), se armó de todas sus armas, subió sobre Rocinante, puesta su mal compuesta celada, embrazó su adarga, tomó su lanza, y por la puerta falsa de un corral, salió al campo con grandísimo contento y alborozo de ver con cuánta facilidad había dado principio a su buen deseo [...]

Yendo, pues, caminando nuestro flamante aventurero, iba hablando consigo mismo, y diciendo: ¿Quién duda sino que en los venideros tiempos, cuando salga a luz la verdadera historia de mis famosos hechos, que el sabio que los escribiere no ponga, cuando llegue a contar esta mi primera salida tan de mañana, de esta manera? "Apenas había el rubicundo Apolo tendido por la faz de la ancha y espaciosa tierra las doradas hebras de sus hermosos cabellos, y apenas los pequeños y pintados pajarillos con sus arpadas lenguas habían saludado con dulce y meliflua armonía la venida de la rosada

aurora que dejando la blanda cama del celoso marido, por las puertas y balcones del manchego horizonte a los mortales se mostraba, cuando el famoso caballero Don Quijote de la Mancha, dejando las ociosas plumas, subió sobre su famoso caballo Rocinante, y comenzó a caminar por el antiguo y conocido campo de Montiel."

Y era la verdad que por él caminaba. Y añadió diciendo:

—Dichosa edad, y siglo dichoso aquél adonde saldrán a luz las famosas hazañas mías, dignas de entallarse en bronce, esculpirse en mármoles y pintarse en tablas para memoria en lo futuro. ¡Oh tú, sabio encantador, quienquiera que seas, a quien ha de tocar el ser coronista de esta peregrina historia!, ruégote que no te olvides de mi buen Rocinante, compañero eterno mío en todos mis caminos y carreras." (Cervantes Saavedra, 1974, pp. 37-36)

### **Anexo 28: Rafael Sánchez Ferlosio, *El alma y la vergüenza*.**

#### Barroco

«Un penseque, un juzgueque y un creíque, tres caballeros muertos de un disparo en la calle de la gorguera.» La calle de la gorguera es evidentemente la garganta, por la que vienen subiendo hacia la boca la voz y las palabras, que, sin embargo, no siempre llegan a cumplir la frase entera, quedándose azoradas en puntos suspensivos: «Ah, pensé que...» / «juzgué que...» / «creí que...». Tres arranques, por tanto, de un decir que se interrumpe, acobardado, a mitad de camino, éstos son los tres caballeros que venían por la calle de la gorguera y el dicho proverbial es el comentario -según el tono, benévolo o sarcástico- que le merecen al oyente tales tímidos decires inconclusos. Pero el que sean tres caballeros y, por añadidura, que mueran de un disparo pertenece ya al gusto espectacular y artificiero que es propio del barroco. «Juzgué que», en el sentido de «estimé», «me pareció», en desuso tal vez al menos desde el siglo XIX, podría, además, fechar bastante atrás el dicho, aproximándolo al lugar a que más suena... el siglo XVII. Bien es verdad que por entonces, si no recuerdo mal, aún se oía decir únicamente «tiro» y no «disparo», y una corrección posterior sería difícil de explicar, dado que «tiro» sigue siendo hoy todavía totalmente vigente. Así, la hiperbólica atmósfera de la representa-

ción parece que quiere poner en escena aquella pistola de culata curva, casi en forma de coma, que el propio Calderón quiso que fuese áspid.

Pero la simple complicación o, menos todavía, la longitud no hace barroco. No lo hace, por ejemplo, un dicho como este: «De Toro a Zamora cinco leguas son, cinco por aquende, cinco por allende, cinco por el vado, cinco por la puente», aunque todo este vasto y luminoso paisaje se despliegue tan sólo para replicarle a otro que lo diga como lo diga la cosa es la misma, para lo cual, además, el castellano disponía de otro dicho tan lacónico como el de «Olivo y aceituno todo es uno». Mas tras haber sacado del barroco el refrán de las cinco leguas sería erróneo ir a inscribirlo en lo mudéjar a título de la ajustada combinación matemática de 6 por 6 (seis miembros de seis sílabas, dado que el miembro «cinco leguas son», al ser agudo, debe igualarse como 5+1), como un bien calculado primor de albañilería de ladrillo. El mudéjar se complace, ciertamente, en jugar con las razones matemáticas, pero de una manera extraordinariamente más compleja.

A Sigmund Freud, en su tratado sobre el chiste, se le pasaron por alto, inadvertidas, dos cosas importantes. La primera de ellas es una -no la única, por supuesto- de las situaciones funcionales más antiguas y fecundas en la creación de chistes: la de lo que Boccaccio quiso entender preferentemente por «il motto» en la jornada que en el Decamerón le dedicó. Su forma ideal era la de una réplica feliz ante una frase maliciosa o agresiva; el propio rey disculpaba y hasta celebraba al que acertase a darle una respuesta ingeniosa. De los de la Antigüedad fue, por lo visto, Diógenes de Sínope el más famoso por su destreza y rapidez en este arte, del que hizo casi un método didáctico. «Oh Diógenes -le dijeron una vez-, los sinopenses te condenaron al destierro», «Y yo a ellos a quedarse» -rebatió. Otras veces hacía alguna cosa rara para que le preguntasen «¿Qué haces?» y dar una respuesta que ya traía pensada. Le salió mal, sin embargo, con Platón: entró, en efecto, en el jardín de la Academia y se puso a patear los arriates y las flores; mas comoquiera que Platón se guardase muy bien de darle pie con la pregunta, tuvo que ser él mismo el que adelantase la respuesta preparada. «Pisoteo la vanagloria de Platón», con lo que al fin acabó por ser él el que le diese pie a Platón para aquella respuesta memorable: «Oh, Diógenes, tú pisas una vanagloria con otra vanagloria». La otra cosa que Freud no supo advertir en su tratado es la instantaneidad característica del chiste. El

rasgo de instantaneidad queda muy bien recogido en castellano con el empleo de la palabra «golpe» («Has tenido un buen golpe») para el chiste, lo mismo que en italiano con «battuta» («Bella battuta!»). Y, aún más, del ocurrente para el chiste se suele decir que «tiene chispa» ¿y hay cosa más instantánea que la chispa?

Pues bien, ya no sé de cuándo ni de qué lectura recuerdo todavía -literalmente por lo que a las dos frases directas se refiere- un chiste, barroco si los hay, que bien merecería servir de paradigma de esas dos cosas que olvidó Freud en su tratado: la situación de «motto» y la instantaneidad. Es sabido que el arzobispo de Toledo gozaba de un privilegio que sólo compartía, por cuanto se me alcanza, con el Papa o tal vez, todo lo más, con algún otro arzobispo de otra sede de importancia comparable: el de poder castrar a las voces blancas que pareciesen muy sobresalientes en los cánticos de la catedral, a fin de no perderlas con la muda. Pasaba, pues, uno de estos castrados, ya todo un mozacón, por delante del chiscón de un zapatero judío, que estaba a su tarea, cuando, en esto, levanta el judío la cabeza y va y le dice: «¿Cómo le va a vuestro gavilán sin casca-beles?», a lo que el mozo, con su voz atiplada, le replica: «¿Y al vuestro, sin caperuza?». Creo que es ocioso encarecer aquí el rasgo de «motto», o sea de réplica feliz a unas palabras agresivas; y en cuanto al de instantaneidad, la respuesta es literalmente una volea, un contragolpe sin dejar rebotar. El no dejar rebotar es aquí exactamente no repetir la palabra «gavilán», sino empalmarla en el aire según viene y devolverla con su propio impulso mediante el lance anafórico «y al vuestro».

Pero tampoco es que el barroco requiera siempre una complicación espectacular; puede surgir también en los más simples recursos efectistas, como el de la sinestesia con el remate a la media verónica que logró Manuel Machado en aquel tan famoso pie quebrado que cerraba el poema de las ciudades de Andalucía: dos últimas verónicas templadas y de súbito la media bien ceñida a la cadera: «Huelva, la orilla/de las tres carabelas/ y Sevilla», aunque no sin un punto de tufillo retórico andaluz de «ahí queda eso» que mi gusto personal nunca ha aceptado.

La afición, tan barroca, por la hipérbole pervive todavía -o al menos pervivía hasta hace poco en los hablars castellanos. Fue una mujer de Jaén a la que le oí de algo que viene «ello por ello», como suelen decir los extremeños, o sea muy justa y oportunamente: «Como la quantá ´un gitano, que ni faltó cara ni sobró mano»; y en cuanto a

los madrileños, es notorio hasta qué punto se recrean -o se recreaban- en hipérboles jocosas del tipo «más estrecho que un silbido» -que es otra sinestesia- o «más simple que el mecanismo de un chupete». Pero para hipérbole barroca ninguna como aquella de la lluvia, tan salida de madre, tan pasada de rosca, que llega a trascender el límite posible de la mera magnitud, convirtiendo la cantidad en cualidad, ya que el peso específico, al ser una nota analítica de una sustancia material determinada, debe inscribirse en lo cualitativo. Reza así: «Llueve más que el día en que enterraron a Zafra, que el ataúd era de plomo y flotaba sobre las aguas». ¡Virgen santísima, pues y qué aguacero tan tremendo, tan obstinado y tan impenitente no sería el que, a despecho de toda resistencia, lograrse convencer al plomo mismo de que es más ligero que el agua! (Sánchez Ferlosio, 2000, pp. 181-185)

**Anexo 29: Apuleyo, *El asno de oro*; Anónimo, *El Lazarillo de Tormes*; Anónimo, *Vida de Estebanillo González*.**

El asno de oro

Si había que atravesar un río a lo largo del camino, para no mojarse las polainas, también él saltaba encima y se instalaba sobre mi grupa: ligera sobrecarga, al parecer, añadida al enorme peso transportado. Y si accidentalmente, sin poder aguantar el peso, resbalaba en el fango cenagoso de la orilla en acentuada pendiente y llegaba a caer, aunque era obligación del insigne borriquero echarme una mano, estirar del ramal, auparme por la cola, descargarme al menos en parte hasta que me pusiera de pie, no creáis que me prestara la menor ayuda al verme extenuado; al contrario, empezando por la cabeza, o más exactamente por las propias orejas, me zurraba en toda mi extensión con un enorme garrote, hasta que los mismos palos, a modo de tónico, me ponían de pie. El mismo sujeto, para martirizarme, ideó todavía el fatal dispositivo siguiente: cogió unos pinchos muy agudos y recios, con la punta envenenada; hizo con ellos un haz bien atado y anudado, y me lo colgó al rabo como cilicio; con el vaivén de la marcha, todas aquellas terribles púas me pinchaban y malherían cruelmente.

Ahora, pues, era doble mi desgracia. Si echaba a correr para escapar a su feroz persecución, me herían las púas con mayor violencia; si, para evitar ese dolor, aflojaba un poco el paso, los estacazos me obligaban a correr. El maldito esclavo no parecía te-

ner sino una obsesión: la de acabar conmigo como quiera que fuera; y tal es el fin que más de una vez me prometió entre amenazas y juramentos. Precisamente surgió una ocasión para estimular sus detestables instintos a tratarme con mayor dureza. Cierta día que su acentuada impertinencia había agotado mi paciencia, levanté contra él mis potentes cascós. Entonces se le ocurre hacerme la siguiente fechoría.

Me carga con un buen fardo de estopa, lo ata con buenas sogas y me pone en marcha. En la primera granja saca discretamente un tizón encendido y lo coloca en el mismísimo centro de la carga. De aquella brasa así recogida y alimentada por el ligero combustible surgieron unas llamaradas que me envolvieron por completo en un terrible incendio. En el extremo peligro no veo ningún recurso, ningún medio de salvación; la hoguera no admite demora y corre más que el buen consejo.

Pero en la tremenda situación, la Fortuna hizo brillar para mí un rayo de alegre esperanza. Tal vez quería reservarme para futuras pruebas; lo cierto es que me libró de la muerte inminente a que estaba sentenciado. Pues casualmente las lluvias de los días anteriores acababan de formar en las inmediaciones un charco de agua cenagosa; al verlo, me tiro dentro instintivamente y, apagadas las llamaradas por completo, vuelvo a salir liberado ya de mi carga y a la vez de la muerte. Pero aquel vil y atrevido mozalbete volvió contra mí toda la odiosidad de su comportamiento: dijo a todos los pastores que, al pasar junto a una hoguera cercana, yo había dado deliberadamente un traspies y me había dejado caer para incendiarme; y riéndose de mí añadió: «¿Hasta cuándo mantendremos a esta mecha incendiaria sin el menor rendimiento?». (Apuleyo, 1983, pp. 212-214)

#### El Lazarillo de Tormes

Visto esto y las malas burlas que el ciego burlaba de mí, determiné de todo en todo dejalle; y como lo traía pensado y lo tenía en voluntad, con este postrer juego que me hizo afirmélo más. Y fue así, que luego otro día salimos por la villa a pedir limosna, y había llovido mucho la noche antes; y porque el día también llovía, y andaba rezando debajo de unos portales que en aquel pueblo había, donde no nos mojamos; mas como la noche se venía, y el llover no cesaba, díjome el ciego:

—Lázaro, esta agua es muy porfiada, y cuanto la noche más cierra, más recia; acojámonos a la posada con tiempo.

Para ir allá habíamos de pasar un arroyo, que con la mucha agua iba grande.

Yo le dije:

—Tío, el arroyo va muy ancho; mas si queréis, yo veo por donde travesemos más aína [pronto] sin nos mojar, porque se estrecha allí mucho, y saltando pasaremos a pie enjuto.

Parescióle buen consejo, y dijo:

—Discreto eres, por esto te quiero bien. Llévame a ese lugar donde el arroyo se ensangosta; que agora es invierno y sabe mal el agua, y más llevar los pies mojados.

Yo, que vi el aparejo a mi deseo, saquéle de bajo de los portales, y llevélo derecho de un pilar o poste de piedra que en la plaza estaba, sobre el cual y sobre otros cargaban saledizos de aquellas casas, y dígole:

—Tío, éste es el paso más angosto que en el arroyo hay. Como llovía recio y el triste se mojaba, y con la priesa que llevábamos de salir del agua, que encima de nos caía, y, lo más principal, porque Dios le cegó aquella hora el entendimiento (fue por darme dél venganza), creyóse de mí y dijo:

—Ponme bien derecho y salta tú el arroyo.

Yo le puse bien derecho enfrente del pilar, y doy un salto, y póngome detrás del poste como quien espera tope de toro, y díjele:

—¡Sús! Saltá todo lo que podáis, porque deis deste cabo del agua.

Aun apenas lo había acabado de decir, cuando se abalanza el pobre ciego como cabrón, y de toda su fuerza arremete, tomando un paso atrás de la corrida para hacer mayor salto, y da con la cabeza en el poste, que sonó tan recio como si diera con una gran calabaza, y cayó luego para atrás, medio muerto y hendida la cabeza.

—¿Cómo, y olistes la longaniza y no el poste?

—Olé! [Oled] ¡Olé! —le dije yo. (Anónimo, 2001, pp. 135-137)

La vida y hechos de Estebanillo González, hombre de buen humor

Acaeció traer a la tienda, antes que se acabase el mes de la suspensión, un muchacho, hijo de un mercader, para que le cortaran un poco del cabello y le emparejasen



las guedejas. Díjele a mi amo que, pues no estaba aquel arte en la suspensión de oficio, que decretara en darme licencia y facultad. Vino en ello y quiso hallarse presente, temeroso de lo pasado. Y para poder adiestrarme empecé con lindo aire a correr la tijera por encima de la dentadura de un terso y bien labrado marfil y a echar en tierra escarchados hilos de oro, acabando con tal presteza y velocidad que mi amo me dio el parabién de ser tan buen oficial. Y apenas se apartó de mí, satisfecho de que ya no erraría en nada, cuando, metiendo todo el cuerpo de las tijeras en una guedeja del tierno infante para despuntársela, no acordándome que tenía orejas y pensando que todo el distrito que cogían las dos leguas aceradas era madeja de Absalón, apreté los dedos y déjelo hecho un Malco, un ladrón principiante y una harona posta.

Dio el muchacho una voz que atronó la tienda, y tras de mil ayes, un millón de gritos. Corriole la cortina del cabello, y viendo la oreja medio cortada dije:

-¡Cuerpo de tal! ¿Aquí estáis vos, y no habláis?

Preguntome el maestro que qué era lo que había hecho. Yo le respondí que no era nada; que aquel rapaz se quejaba de vicio; que me dijera en qué parte tenía la cola con que pegaba la guitarra, para pegarle con ella media oreja que le había echado en tierra. Mi amo, oyendo esto y viendo la sangre que corría, llegose a él, y considerando una tan gran lástima, cerró conmigo y diome poco más de cien bofetadas y poco menos de cincuenta coces; y pienso que el no aumentar el número fue por dolerle los pies y haberse lastimado las manos. (Anónimo, 2009, pp. 446-447)

### **Anexo 30: Freud, *El chiste y su relación con lo inconsciente*.**

“Si en estos casos el obstáculo que se oponía a la agresión y que el chiste ayudaba a sortear era interno -la revulsión estética contra el desnudo-, en otros casos puede ser de naturaleza enteramente externa. Así, cuando Serenissimus pregunta al extraño cuya semejanza con su propia persona le resulta llamativa: «¿Su madre estuvo alguna vez en palacio?», y la inmediata respuesta reza: «No; fue mi padre» [pág. 66]. Sin duda que el interrogado habría querido aplastar al desvergonzado que osaba injuriar la memoria de su querida madre; pero ese desvergonzado es Serenissimus, a quien no se puede aplastar, ni siquiera afrentar, si no se quiere pagar con la vida esa venganza. Es forzoso

entonces tragarse en silencio el ultraje; pero por suerte el chiste enseña el camino para desquitarse sin peligro, recogiendo la alusión y volviéndola contra el atacante mediante el recurso técnico de la unificación. Aquí la impresión de lo chistoso está hasta tal punto comandada por la tendencia que ante la réplica chistosa solemos olvidar que la pregunta misma del atacante es chistosa por alusión.

Es harto común que circunstancias exteriores estorben el denuesto o la réplica ultrajante, tanto que se advierte una muy notable preferencia en el uso del chiste tendencioso para posibilitar la agresión o la crítica a personas encumbradas que reclamen autoridad. El chiste figura entonces una revuelta contra esa autoridad, un liberarse de la presión que ella ejerce. En esto reside también el atractivo de la caricatura, que nos hace reír aun siendo mala, sólo porque le adjudicamos el mérito de revolverse contra la autoridad. ” (Freud, 1991, pp. 98-99)

“A los géneros del chiste tendencioso tratados hasta aquí, el desnudador u obsceno, el agresivo (hostil) y el cínico (crítico, blasfemo), querría yo agregar un cuarto, más raro, cuyo carácter dilucidaremos con un buen ejemplo.

En una estación ferroviaria de Galitzia, dos judíos se encuentran en el vagón. «¿Adonde viajas?», pregunta uno. «A Cracovia», es la respuesta. «¡Pero mira qué mentiroso eres! —se encoleriza el otro—. Cuando dices que viajas a Cracovia me quieres hacer creer que viajas a Lemberg. Pero yo sé bien que realmente viajas a Cracovia. ¿Por qué mientes entonces?».

Esta preciosa historia, que hace la impresión de una desmesurada sofistería, opera evidentemente mediante la técnica del contrasentido. ¡El segundo incurriría en mentira porque comunica que viaja a Cracovia, que es la verdadera meta de su viaje! Empero, este poderoso medio técnico —el contra- sentido— se aparea aquí con otra técnica, la figuración por lo contrario, pues según la aseveración del primero, no contradicha, el otro miente cuando dice la verdad y dice la verdad con una mentira. Sin embargo, la sustancia más seria de este chiste es el problema de las condiciones de la verdad; el chiste vuelve a indicar un problema, y saca partido de la incertidumbre de uno de nuestros más usuales conceptos. ¿Consiste la verdad en describir las cosas tal como son, sin preocuparse del modo en que las entenderá el oyente? ¿O esta verdad es sólo jesuitismo, y la veracidad genuina debe más bien tomar en cuenta al oyente y transmitirle una copia

fiel de lo que nosotros sabemos? Considero a los chistes de esta clase lo bastante diversos de los otros para indicarles un lugar particular. No atacan a una persona o a una institución, sino a la certeza misma de nuestro conocimiento, de uno de nuestros bienes especulativos. Por tanto, el nombre adecuado para ellos sería el de chistes «escépticos».” (Freud, 1991, pp. 108-109)

“Es más fácil y cómodo desviarse de un camino de pensamiento emprendido que mantenerse en él, y confundir lo diferente que ponerlo en oposición; y muy en particular lo es entregarse a modos de inferencia desestimados por la lógica y, por último, en la trabazón de palabras y de pensamientos, prescindir de la condición de que hayan de poseer también un sentido: en verdad, nada de esto es dudoso, y es justamente lo que hacen las técnicas de chiste consideradas. Pero sí provocará asombro que tal proceder abra al trabajo del chiste una fuente de placer, pues salvo el caso del chiste sólo podemos experimentar unos sentimientos displacenteros de defensa frente a todos esos malos rendimientos de la actividad de pensar.

Es cierto que en la vida sería el «placer del disparate», como podríamos decir para abreviar, se encuentra oculto hasta desaparecer. Para pesquisarlo nos vemos obligados a considerar dos casos en los que todavía es visible y vuelve a serlo: la conducta del niño que aprende y la del adulto en un talante alterado por vía tóxica. En la época en que el niño aprende a manejar el léxico de su lengua materna, le depara un manifiesto contento «experimentar jugando» (Groos [cf. *supra*, pág. 117]) con ese material, y entrama las palabras sin atenerse a la condición del sentido, a fin de alcanzar con ellas el efecto placentero del ritmo o de la rima. Ese contento le es prohibido poco a poco, hasta que al fin sólo le restan como permitidas las conexiones provistas de sentido entre las palabras. Pero todavía, años después, los afanes de sobreponerse a las limitaciones aprendidas en el uso de las palabras se desquitan deformándolas por medio de determinados apéndices, alterándolas a través de ciertos arreglos (reduplicaciones, jerigonzas ") o aun creando un lenguaje propio para uso de los compañeros de juego, empeños estos que vuelven a aflorar en ciertas categorías de enfermos mentales.

Opino que no importa el motivo al cual obedeció el niño al empezar con esos juegos; en el ulterior desarrollo se entrega a ellos con la conciencia de que son disparatados y halla contento en ese estímulo de lo prohibido por la razón. Se vale del juego

para sustraerse de la presión de la razón crítica. Ahora bien, mucho más coactivas son las limitaciones que deben implantarse en la educación para el pensar recto y para separar lo verdadero de lo falso en la realidad objetiva; por eso tiene tan hondas raíces y es tan duradera la sublevación contra la compulsión del pensamiento y la realidad objetiva. Hasta los fenómenos del quehacer fantaseador caen bajo este punto de vista. En el último período de la infancia, y en el del aprendizaje que va más allá de la pubertad, el poder de la crítica ha crecido tanto en la mayoría de los casos que el placer del «disparate liberado» rara vez osa exteriorizarse directamente. Uno no se atreve a enunciar un disparate; pero la inclinación, característica de los niños varones, al contrasentido en el obrar, a un obrar desacomode con el fin, pareceme un directo retoño del placer por el disparate. En casos patológicos vemos esta inclinación acrecentada hasta el punto de que ha vuelto a dominar los dichos y respuestas del colegial; en algunos alumnos del *Gymnasium* aquejados de neurosis pude convencerme de que el placer, de eficacia inconsciente, por el disparate que producían no contribuía menos a sus operaciones fallidas que su real y efectiva ignorancia.

Más tarde, el alumno universitario no cesa en manifestarse contra la compulsión del pensamiento y la realidad objetiva, cuyo imperio, no obstante, sentirá cada vez más intolerante e irrestricto. Buena parte de los chascos de estudiantes corresponden a esa reacción. El hombre es, justamente, un «incansable buscador de placer» —ya no sé en qué autor he hallado esta feliz expresión—, y le resulta harto difícil cualquier renuncia a un placer que ya haya gozado una vez. Con el alegre disparate del *Bierschwefel*, el estudiante procura rescatar para sí el placer de la libertad de pensar que la instrucción académica le quita cada vez más, Y aun mucho después, cuando siendo un hombre maduro se ha reunido con otros en un congreso científico y ha vuelto a sentirse discípulo, concluidas las sesiones se ve precisado a buscar en el *Kneipzeitung* que deforma hasta el disparate las intelecciones recién adquiridas, el resarcimiento por la inhibición de pensamiento que acaba de erigirse en él.

*Bierschwefel*» y «*Kneipzeitung*», por su mismo nombre, atestiguan que la crítica, represora del placer de disparate, ha cobrado ya tanta fuerza que no se la puede apartar, ni siquiera temporariamente, sin el auxilio de recursos tóxicos. La alteración en el estado del talante es lo más valioso que el alcohol depara al ser humano, y por eso no todos

pueden prescindir de ese «veneno». El talante alegre, sea generado de manera endógena o producido por vía tóxica, rebaja las fuerzas inhibitorias, entre ellas la crítica, y así vuelve de nuevo asequibles unas fuentes de placer sobre las que gravitaba la sofocación. Es sumamente instructivo ver cómo un talante alegre plantea menores exigencias al chiste. Es que el talante sustituye al chiste, del mismo modo como el chiste debe empeñarse en sustituir al talante, en el que de ordinario reina la inhibición de posibilidades de goce, entre ellas el placer de disparate:

«Con poca gracia {*Witz*} y mucho contento».

Bajo el influjo del alcohol, el adulto vuelve a convertirse en el niño a quien deparaba placer la libre disposición sobre su curso de pensamiento, sin observancia de la compulsión lógica.

Con lo dicho esperamos haber puesto en evidencia que las técnicas de contrasentido en el chiste corresponden a una fuente de placer. Y sólo necesitamos repetir que ese placer proviene de un ahorro de gasto psíquico, un aligeramiento de la compulsión ejercida por la crítica.

Si echamos otra ojeada retrospectiva sobre los tres grupos separados de técnicas del chiste, notamos que el primero y el tercero, la sustitución de las asociaciones-cosa-del-mundo por las asociaciones-palabra y el empleo del contrasentido, pueden ser conjuntamente considerados como unos restablecimientos de antiguas libertades y unos aligeramientos de la compulsión que la educación intelectual impone; son unos alivios psíquicos que uno puede poner en cierta relación de oposición con el ahorro en que consiste la técnica del segundo grupo. Alivio de gasto psíquico, sea este preexistente, sea reclamado en el momento: he ahí, pues, los dos principios a que se reduce toda técnica de chiste, y, por tanto, todo placer derivado de tales técnicas. Por lo demás, las dos variedades de la técnica y de la ganancia de placer coinciden —al menos a grandes trazos— con la división de chiste en la palabra y chiste en el pensamiento.” (Freud, 1991, pp. 120-123)

“Ahora podemos enunciar la fórmula para la modalidad de acción del chiste tendencioso: Se pone al servicio de tendencias para producir, por medio del placer de chiste en calidad de placer previo, un nuevo placer por la cancelación de sofocaciones y represiones. Si ahora echamos una ojeada panorámica, tenemos derecho a decir que el

chiste permanece fiel a su esencia desde sus comienzos hasta su perfeccionamiento. Empieza como un juego para extraer placer del libre empleo de palabras y pensamientos. Tan pronto como una razón fortalecida le prohíbe ese juego con palabras por carencia de sentido, y ese juego con pensamientos por disparatado, él se trueca en chanza para poder retener aquellas fuentes de placer y ganar uno nuevo por la liberación del disparate. Luego, como chiste genuino, exento todavía de tendencia, presta su valimiento a lo pensado y lo fortalece contra la impugnación del juicio crítico, para lo cual le es de utilidad el principio de la conjunción de las fuentes de placer; por último, aporta grandes tendencias, que entran en guerra con la sofocación, a fin de cancelar inhibiciones interiores siguiendo el principio del placer previo. La razón-el juicio crítico-la sofocación: he ahí, en su secuencia, los poderes contra los cuales guerrea; retiene las fuentes originarias de! placer en la palabra y, desde el estadio de la chanza, se abre nuevas fuentes de placer mediante la cancelación de inhibiciones. Y en cuanto al placer que produce, sea placer de juego o de cancelación, en todos los casos podemos derivarlo de un ahorro de gasto psíquico, siempre que esta concepción no contradiga la esencia del placer y se demuestre fecunda también en otros aspectos.” (Freud, 1991, pp.131-132)

“Diríamos que la risa nace cuando un monto de energía psíquica antes empleado en la investidura {*Besetzung*} de cierto camino psíquico ha devenido inaplicable, de suerte que puede experimentar una libre descarga. Tengo en claro cuan «mala apariencia» nos echamos encima con esta formulación, pero, a fin de escudarnos, osaremos citar una acertada frase del escrito de Lipps sobre la comicidad y el humor (1898, pág. 71), que arroja luz no meramente sobre esos dos temas: «En definitiva, cada problema psicológico nos lleva a adentrarnos tanto en la psicología que, en el fondo, ninguno puede tratarse aislado». Los conceptos de «energía psíquica» y «descarga», y el abordaje de la energía psíquica como una cantidad, se me han convertido en hábitos de pensar desde que comencé a dar razón en términos filosóficos de los hechos de la psicopatología, y ya en *La interpretación de los sueños* (1900a) intenté, en armonía con Lipps, situar lo «eficaz genuinamente psíquico» en los procesos psíquicos en sí inconcientes, y no en los contenidos de conciencia. Sólo cuando hablo de «investidura de caminos psíquicos» parezco distanciarme de los símiles usuales en Lipps. Las experiencias acerca de la desplazabilidad de la energía psíquica a lo largo de ciertas vías asociativas y

acerca de la conservación, indestructible casi, de las huellas de procesos psíquicos me han sugerido, de hecho, ensayar esa figuración { *Verbildlichting*; también «ilustración» } de lo desconocido. Para evitar un malentendido debo agregar que no intento proclamar como esos tales caminos a células y haces, ni a los sistemas de neuronas que hoy hacen sus veces, si bien es forzoso que esos caminos sean figurables, de una manera que aún no sabemos indicar, por unos elementos orgánicos del sistema nervioso.

Según nuestro supuesto, entonces, en la risa están dadas las condiciones para que experimente libre descarga una suma de energía psíquica hasta ese momento empleada como investidura; ahora bien, es cierto que no toda risa es indicio de placer, pero sí lo es la risa del chiste; esto nos inclinará a referir ese placer a la cancelación de la investidura mantenida hasta el momento. Cuando vemos que el oyente del chiste ríe, mientras que su creador no puede hacerlo, esto importa decirnos que en el oyente es cancelado y descargado un gasto de investidura, mientras que a raíz de la formación del chiste surgen obstáculos sea en la cancelación, sea en la posibilidad de descarga. Difícil sería caracterizar mejor el proceso psíquico del oyente, de la tercera persona del chiste, que destacando que adquiere el placer del chiste con un ínfimo gasto propio. Por así decir, se lo regalan. Las palabras que oye del chiste generan en él de manera necesaria aquella representación o conexión de pensamientos cuya formación, también en su caso, habría tropezado con obstáculos internos igualmente grandes. Habría debido gastar empeño propio para producirlas espontáneamente como primera persona, al menos un gasto psíquico de magnitud correspondiente a la intensidad de la inhibición, sofocación o represión de ellas. Es este gasto psíquico lo que se ha ahorrado. Según nuestras anteriores elucidaciones (cf. pág. 114), diríamos que su placer está en correspondencia con ese ahorro. Según nuestra intelección del mecanismo de la risa diremos, más bien, que la energía de investidura empleada en la inhibición ha devenido de pronto superflua al producirse la representación prohibida siguiendo el camino de la percepción auditiva, y por eso está pronta a descargarse a través de la risa. En lo esencial ambas figuraciones desembocan en lo mismo, pues el gasto ahorrado corresponde exactamente a la inhibición que ha devenido superfina. Empero, la segunda es más plástica { *anschaulich*; «más intuible» }, pues nos permite decir que el oyente del chiste ríe con el monto de energía

psíquica liberado por la cancelación de la investidura de inhibición; por así decir, ríe ese monto.” (Freud, 1991, pp. 140-142)

### **Anexo 31: José Luis Cuerda, *Amanece, que no es poco***

El pueblo que nos muestra la película (Cuerda, 1989) podríamos calificarlo de surrealista, pues se trata de una sociedad perfecta, parecida a aquellas que idearon en el Renacimiento Tomás Moro en su *Utopía* (Moro, 2000) o Tomás Campanella en *La ciudad del Sol* (Campanella, 2007), con la diferencia de que en la película, no sólo la sociedad, sino que ni las leyes naturales se ajustan a la realidad, lo cual aumenta la sensación de absurdo. El recurso humorístico más socorrido es la ironía, pues enseñándonos una sociedad rural ilustrada vemos el contraste con los pueblos reales, lo cual hace que resalten sus imperfecciones y genera un juicio crítico.

1. Comienza la película con los vecinos del pueblo alabando a las fuerzas de orden público, comúnmente denostadas en la realidad. Si en la realidad fuesen, como se espera, justas, y si los ciudadanos abrazasen la justicia, esto no sería tan raro; pero las fuerzas de orden público son vistas, en el mejor de los casos, como un mal necesario, y los ciudadanos las conciben normalmente como un estorbo contra su libertad.

2. El sacerdote mira por el bienestar de sus fieles y tolera sus vicios, en lugar de reprocharles su conducta y preocuparse por el seguimiento escrupuloso de los oficios.

3. Un labrador explica sus carencias intelectuales a unos extranjeros de manera erudita, lo cual resulta paradójico.

4. Los fieles aplauden al cura al salir, como si la misa fuera un espectáculo, cuando sabemos tanto lo aburrido que es, como que tal comportamiento va contra la seriedad de las ceremonias religiosas. Se canta el himno americano, dando a entender la relación entre patriotismo y religión.

5. El padre pregunta al hijo que si le quiere como si fuese una cuestión baladí.

6. Al ver a un Guardia Civil corriendo dice: “Un Guardia Civil que se persigue”, pues como lo normal es que la Guardia Civil persiga a alguien, si no hay nadie, sólo se puede estar persiguiendo a sí mismo, lo cual supone un absurdo muy gracioso.



7. Son los forasteros los que tratan a un habitante del pueblo como a un extranjero por el hecho de que éste es negro.

8. Los niños aman tanto la escuela como la misa, en lugar de asistir a ambas como una obligación. El diálogo que tienen demuestra que entienden perfectamente la diferencia entre razón y fe, decantándose por la primera: “¿Tú crees que los conocimientos que adquiramos ahora en la escuela serán de rango superior a los bienes espirituales que nos han sido dados en la misa?” “Pues probablemente sí”.

9. Los hortelanos cantan *Il ballerino*, obra del compositor del Barroco Gastoldi, como si aquel ideal de la música de la Ilustración de cultivar a los pueblos mezclando lo culto con lo popular se hubiera cumplido.

10. Se habla del adulterio como de una cuestión meramente que afecta a la moral religiosa, como si no importase ni lo que piensa la sociedad ni las pasiones internas. El adúltero dice que no le admiten en la iglesia por una cuestión racial, no moral, a lo que replica la adúltera con un eufemismo que, por lo hipócrita y manoseado, nos hace reír: “Eres minoría étnica”. Después nos reímos por el contraste que supone el escuchar a una anciana decir a la madre del negro, la cual es blanca: “Parece que a tu muchacho se le va aclarando el cuerpo”, a lo que responde la otra: “No creas, como no sean las palmas de las manos o de los pies...; porque lo que son las ingles”.

11. Aparecen hombres que nacen de la tierra, como Adán; hombres (daos cuenta de que no hay mujeres) que no han sido criados por una familia, sino que es el pueblo quien los cuida. Son hombres libres de pecado, cuya crianza está en manos del pueblo y de su propia voluntad, pues uno de ellos está viejo porque “le da por no brotar”.

12. El maestro recibe a sus alumnos a la puerta del colegio, se preocupa por ellos y alaba otras virtudes más allá de las intelectuales, lo cual contrasta con la distancia que suele haber entre unos y otros y con que el maestro sólo les califique y se preocupe por sus estudios. Pero esta bondad se difumina cuando vemos que recibe los elogios de una bella labradora, pues siempre se puede dudar de las intenciones de quien saca algún provecho de su conducta.

13. En la vida real el alcohol saca de las personas una parte oculta; en la película sucede que el borracho se desdobra físicamente, y como siempre está ebrio, lo que sale de él es la parte sobria. A su mujer le gusta esta parte de él, y le pide que lo haga más a

menudo. Su mujer le es infiel precisamente porque es alcohólico, por lo que si él se enmendara probablemente ella también lo haría. El absurdo viene cuando el adúltero le pide al borracho que dé ese gusto de desdoblarse a su mujer, del mismo modo que él la satisface dándole las prestaciones sexuales que su marido, debido al alcoholismo, no puede darle.

14. Los americanos, junto a unas ancianas bailonas, protestan contra los maestros. Están estudiando las costumbres del pueblo y se mueven únicamente por clichés. Del mismo modo que en la realidad, aunque haya motivos, no se suele criticar la figura del maestro, en la película, aunque el maestro es ideal, se le critica por fórmula. Los americanos pertenecen a “The famous and non-existent University of Eaton USA”.

15. En una taberna de mala muerte una soprano canta *Lascia ch'io pianga*, el aria de Haendel. De nuevo la gracia estriba en el contraste.

16. Una pareja de la Guardia Civil reflexionan acerca de la componente estética que encierra toda violencia, algo que no suelen reconocer quienes la ejercen.

17. Tampoco se suele reconocer que el problema del alcoholismo viene de la dificultad de soportar determinados trabajos. Aquí, antes de que arranque la jornada laboral, la Guardia Civil se encarga de que todos los labradores acudan a su puesto de trabajo borrachos; eso sí, siempre respetando un orden.

18. Nos encontramos al mismo hortelano del comienzo reconociendo sus virtudes y sus vicios con un lenguaje exquisito.

19. A la labradora le ha salido un hombre en el bancal. Sus compañeros de oficio le recomiendan trasplantarlo: “Tú no sabes lo que chupa un hombre. Te deja la tierra seca”. Pero la labradora lo deja donde está porque se enamora de él. Aquí se está haciendo una metáfora de cómo la especie humana está esquilmando los recursos naturales, pero se sigue tolerando *por amor a la humanidad*.

20. Como una burla de la propensión de los agricultores a teorizar acerca de su labor, aparece un labrador en la taberna, borracho antes de ejercer su labor, explicando que “El rizoma de los trasplantaos es como el del lirio común”. El lirio común es una flor muy bella y delicada, igual que los humanos.

21. Los forasteros piden hospedaje, y un vecino le da muy educadamente las mismas razones que en los países ricos se les da a los inmigrantes: “No le va a ser fácil,

porque éste es un pueblo de mucha cultura, de unas peculiaridades de gran valor y de un folclore muy variado; pero un pueblo muy cerrado, ¿sabe? [Y aquí dará un motivo que, por lo sincero, resulta cómico.] Se tiene miedo a lo que venga de fuera, por lo que le pueda ocurrir a las mujeres, usted ya me entiende”. Para demostrar que ellos no son unos extranjeros de los que hay que temer, el padre replica: “Cuidao, que mi hijo es ingeniero y da clases en Oklahoma”. Para dar cuenta de la estupidez que encierran tales razonamientos, aparece el borracho y suelta: “Pues yo creo que me voy a sacar la chorra”.

22. Después de tal disparate, el monaguillo toca la corneta para echar un pregón. Anuncia el misterio de la santísima trinidad y es aplaudido al terminar. Tiene gracia que pregone eso sin más, pues es un tema al que se le dio muchas vueltas y dio lugar a muchas controversias entre teólogos durante la Edad Media.

23. Un hombre en ropa interior de cuerpo entero le propone al ingeniero cambiarle el papel, a lo que éste contesta que no porque le ha costado mucho sacarse la plaza en Oklahoma. Eso de que el actor confunda el papel que representa en la obra con el que desempeña en la vida real ya lo vimos en Don Quijote, quien consideraba su vida como una ficción cuando salió por primera vez a *desfacer entuertos*. Autores como Kafka o Calderón definieron la libertad como la conciencia que tiene la persona de saber hasta qué punto su comportamiento forma parte de un papel que está representando y puede dejar de representar.

24. El maestro explica las funciones del corazón cantando. Durante la Ilustración muchos defendieron el principio de “instruir deleitando”.

25. El alcalde regresa al pueblo y es aclamado: “Viva el munícipe por antonomasia” “Alcalde, todos somos contingentes, pero tú eres necesario”. En una sociedad ideal (como la que planteó Platón en su *República*), el gobernante debería ser el hombre más virtuoso, del que depende la felicidad del pueblo entero. Esto nos hace gracia al contrastarlo con la concepción que tenemos de la clase política actual. El problema surge cuando la juventud del pueblo se toma demasiado en serio eso de que el alcalde tiene que satisfacer los deseos de los ciudadanos y piden que la muchacha que trae con él sea comunal. Aquí vemos que no se debate si la mujer es una propiedad, sino si esa propiedad, siendo del alcalde, ha de ser pública o privada. Los americanos, ante el cariño desmedi-

do del pueblo, se ofrecen como servicio de orden, a lo que el alcalde, molesto porque se considere un peligro lo que realmente considera un elogio, responde agresivamente.

26. El cura critica la falta de humildad que demuestran tales recibimientos, pero el viejo monaguillo, quien, como Maquiavelo, antepone el interés a la virtud, defiende la conveniencia de estar a bien con el alcalde. El cura asegura que la Guardia Civil también piensa como él, a lo que el monaguillo, que sabe de la importancia de guardar las apariencias y del peligro que entraña la discordancia entre poderes, replica: “A ver si se va a creer que queremos meternos en una guerra de religión y la cagamos”. Después, cambiando de tema, como el monaguillo come pero el cura no, mantienen este diálogo:

M: -Cuando ayunas por los pobres, ¿ellos cómo lo notan?

C: -Por el cuerpo místico de Cristo.

M: -¿Y no sería mejor que lo que no te comes tú se lo dices a ellos?

C: -Ese es otro apartado: la santa limosna.

M: -Del pregón que he dado esta mañana no se ha enterado nadie.

C: -Es que para eso está la fe.

M: -Me parece a mí que tenéis un cuajo...

Que el monaguillo no se crea todas estas teorías teológicas, cuando en el pueblo ni las leyes naturales obedecen a la razón, encierra una crítica a los misterios de la fe tan aguda como graciosa.

27. Un buen ejemplo de esto último puede verse en la siguiente escena: a un hortelano le sale ardiendo el culo por pensar en la muchacha del alcalde. La explicación que da al fenómeno es esta: “Ha debido de ser algo psicossomático, como cuando a los místicos les salen los estigmas y las llagas y esas cosas”.

Anexo 32: Memes



**La boca puede mentir, pero  
la mueca del momento  
revela la verdad (Nietzsche)**

**Los malos libros provocan malas costumbres**



**y las malas costumbres provocan buenos libros (Descartes)**

**Nuestro carácter es el resultado de nuestra conducta (Aristóteles)**





**Tus fuerzas naturales, las que están dentro de ti, serán las que curarán tus enfermedades (Hipócrates)**



**Quien piensa a lo grande**

**tiene que equivocarse a lo grande (Heidegger)**







**Nunca moriría por mis creencias  
porque podría estar equivocado  
(Russell)**

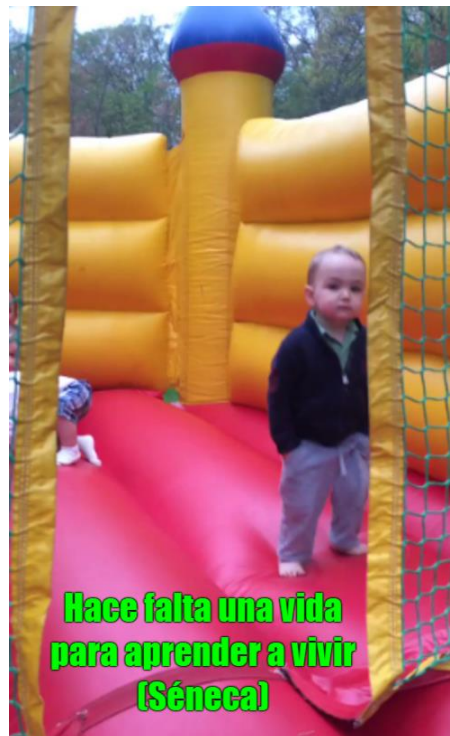


**La sencillez y  
naturalidad son  
el supremo y  
último fin de la  
cultura  
(Aristóteles)**



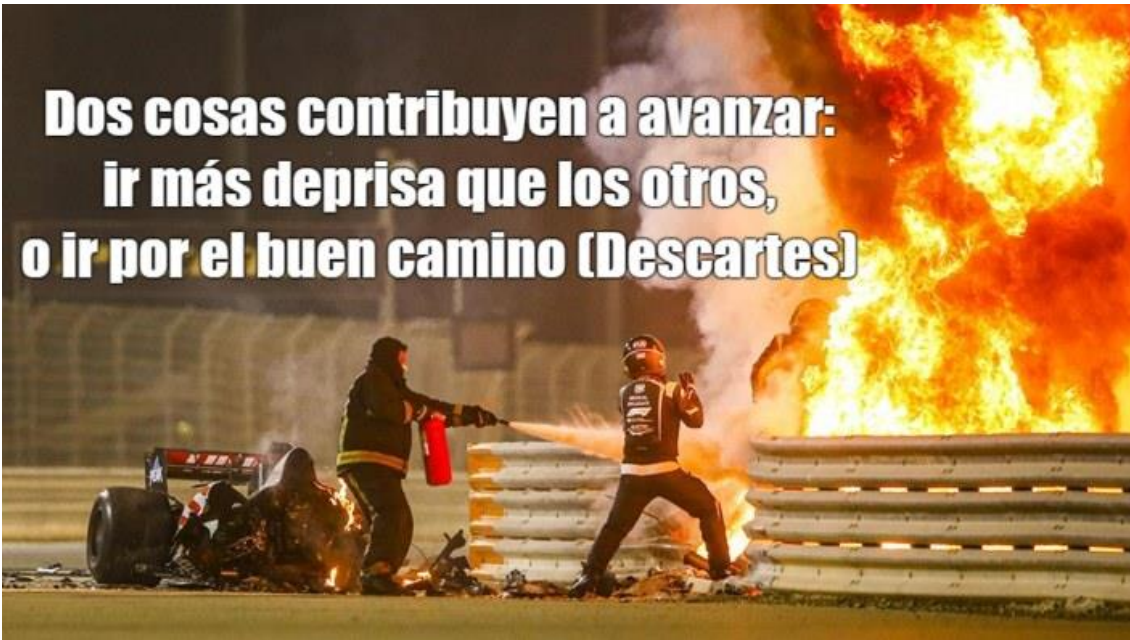


**El pensador sabe considerar las cosas más sencillas de lo que son (Nietzsche)**



**Hace falta una vida para aprender a vivir (Séneca)**

**Dos cosas contribuyen a avanzar:  
ir más deprisa que los otros,  
o ir por el buen camino (Descartes)**



**El hombre es la medida de todas las  
cosas (Protágoras)**



**Es sencillo hacer que las cosas sean complicadas,**



**pero difícil hacer que sean sencillas (Nietzsche)**



**Nuestra vida siempre expresa el  
resultado de nuestros pensamientos  
dominantes (Kierkagaard)**

## 6. Referencias

- Anónimo (2001). *La vida de Lazarillo de Tormes*. Castalia.
- Anónimo, (2009). La vida y hechos de Estebanillo González. *Lemir*, 13, 389-632.
- Apuleyo (1983). *El asno de oro*. Gredos.
- Arendt, H. (2006). *La condición humana*. Paidós.
- Aristófanes (2015). *Las nubes / Lisístrata / Dinero*. Alianza.
- Aristóteles (2014). *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- Aristóteles (2020). *Acerca del alma*. Gredos.
- Bergson, H. (2002). *La risa*. Losada.
- Boccaccio, G. (2007). *Decamerón*. Cátedra.
- Boletín Oficial del Principado de Asturias, *Decreto 60/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias*.
- Borges, J. L. (1974). *Obras completas (1923-1972)*. Emecé Editores.
- Cicerón, M. T. (2007) *De la vejez/ De la amistad*. Edimat Libros.
- Campanella, T. (2007). *La Ciudad del Sol*. Tecnos.
- Cervantes Saavedra, M. de (1974). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Everest.
- Clarín [seud. de Leopoldo Alas] (1896). *Cuentos Morales*. La España.
- Cuerda, J. L. (director). (1989). *Amanece que no es poco* [Película]. Compañía de Aventuras Comerciales; RTVE
- Descartes, R. (2007). *Discurso del método/ Meditaciones metafísicas*. Espasa Calpe.

Descubriendo el porvenir. (17 de octubre de 2022). *Tiempos modernos* [Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=byS1r7\\_52fc](https://www.youtube.com/watch?v=byS1r7_52fc)

Documanía historia. (14 de febrero de 2022). *La historia de la escritura 1/2 - El primer alfabeto* [Vídeo], Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=z8XuI\\_y\\_BqY](https://www.youtube.com/watch?v=z8XuI_y_BqY)

Documanía historia. (14 de febrero de 2022). *La historia de la escritura 2/2 - Y la escritura cambió el mundo* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=kMH5hmXhMNs>

Felidrim. (6 de junio de 2011). *Futurama no salgas con robot 3x15* [Vídeo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=UZ9joRi7Q2g>

Freud, S (1991). El chiste y su relación con lo inconsciente. En *Obras completas, vol. VIII. Amorrortu*.

Freud, S (2006). Teorías sexuales infantiles. En *Obras completas, vol. II*. RBA.

La Biblia (1975). *Génesis*. Círculo de Lectores.

Kant, I. (2007). *Crítica de la Razón Pura*. Taurus.

Laercio, D. (2007). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. Alianza.

Les Luthiers. (15 de marzo de 2018). *Aria agraria* [Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=t6PgN\\_ums98](https://www.youtube.com/watch?v=t6PgN_ums98)

Machado, A. (1991) *Galerías y Cancionero Apócrifo*. En *Poesías completas*. Espasa Calpe.

Martín Ponciano. (5 de septiembre de 2022). *El Banquete [de Platón] - 1989 - Ferreri - Película Completa - 1080p - Subtitulada Español*. [https://www.youtube.com/watch?v=3p9DLD\\_rbm0](https://www.youtube.com/watch?v=3p9DLD_rbm0)

Matute, A.M. (1970). *Algunos muchachos y otros cuentos*. Biblioteca Básica Salvat.

Montaigne, M. (2011). *Los ensayos*. Acantilado.

Moro, T. (2000). *Utopía*. Planeta.

Músicas con alma. (21 de noviembre de 2022) *La fiesta de la música* [Audio]. Rtve.es.

<https://www.rtve.es/play/audios/musicas-con-alma/>

Músicas con alma (15 de febrero de 2023). *En los brazos de Venus* [Audio].

Rtve.es. <https://www.rtve.es/play/audios/musicas-con-alma/>

Pérez Galdós, B. (1942). Viajes y fantasías. En *Obras completas VI*. Aguilar.

Pirandello, L. (1999). *El humorismo*. El Aleph.

Pirandello, L. (2018). *Seis personajes en busca de autor*. Alianza.

Platón (2004). *Fedro*. Gredos.

Programación General Anual (2022-2023) Centro de Prácticas.

Ríos, G. de los (1922). Estudios sobre educación. En *Obras completas VII*. La lectura.

Sade, M. de (2012). *Justine o los infortunios de la virtud*. CreateSpace Independent.

Sánchez Ferlosio, R. (2000). *El alma y la vergüenza*. Destino.

Sánchez Ferlosio (2007). *Educar e instruir*. El país.

Vives, J. L. (2006). *Tratado del socorro de pobres*. Pre-textos.