

## Crítica de libros

NEGRETE ALCUDIA, Juan Antonio: *Diálogos de Filosofía*. Editorial Manuscritos, Madrid, 2011. 374 pp.

Estamos ante un libro de necesaria aparición en estas páginas, y no solo por cuanto a la coincidencia del título, sino por cuanto al aliento que las mueve y que mueve a todo verdadero diálogo filosófico.

En efecto, se trata de un extenso diálogo en el que se destacarían, a mi juicio, dos palabras cuyo ayuntamiento, si bien pudiera traer al lector un regusto peyorativo debido a la novela de nuestro Miguel Unamuno, no por menos me resisto aquí a enlazar en un profundo diálogo: las dos palabras son por un lado *amor* y por el otro *pedagogía*.

Porque de amor, amor al Conocimiento, que es siempre amor a la Verdad trata este diálogo platónico que se urde sin prisas ni pausas entre un aprendiz y su maestro. Pedagogía, cuando el maestro es distinto del mero profesor encargado de meros contenidos informativos o el adiestrador de fórmulas preconcebidas y dogmáticas.

Amor y pedagogía. Pero no con el sarcasmo que la novela de Unamuno publicada recién comenzado el siglo pasado utilizara, criticando los excesos pigmaliónicos de la enseñanza que muchas ideologías falsarias o muchas religiones han extendido: fabricar clones intelectuales, soldados teóricos a imagen y semejanza de sus creadores. En este caso se trata, por el contrario, de un libro de filosofía.

Y como en todos los libros de filosofía –esto es, de amor a la sabiduría– que se precien, se defiende una tesis: hay que volver a pensar los grandes temas del Conocimiento con mayúsculas: el Bien, la Belleza... etc. Y es preciso hacerlo –esta es la convicción del autor, Juan Antonio Negrete– volviendo a recuperar lo que ya Platón defendiera frente al relativismo sofista. Así mismo lo expone María Zambrano: frente al recelo sofista respecto a la profunda relación entre lenguaje y realidad, Platón postula que la sabiduría ha de tratar de realidades, y no solo de palabras sin valor ontológico. Para ello, y en paralelo, es preciso hoy día superar el relativismo postmoderno de la intertextualidad, pero también la psicopedagogía voluntarista de las motivaciones que inunda cada vez más los centros de enseñanza primarios, medios y superiores del Occidente; y centrarse en el conocimiento. Esta es la auténtica tesis que cabe extraer del libro para el que suscribe estas

paginas; una tesis verdaderamente platónica y griega. Tesis que Juan Antonio Negrete, autor formado en la tradición clásica, adopta sin ambages.

Para lograrlo, como sostiene el autor en su diálogo, no existe otro modo que el de tratar el problema de lo Uno y lo Múltiple, problema por excelencia de la filosofía occidental ya desde los presocráticos; el que podría vertebrar la filosofía de Aristóteles, Spinoza o Kant. Y ello al modo platónico, el modo claro y sencillo de toda auténtica filosofía, explicado a un joven que está descubriendo el mundo, pero al mismo tiempo, emboscándose en la densidad misma de los problemas, afrontándolos sin miedo ni recurriendo a profusos armamentos bibliográficos. ¿Cómo dar razón de la multiplicidad sino se hace desde una idea que la haga análogamente comprensible? ¿Cómo entender las ideas sino es desde las cosas mismas? A este movimiento del alma en que consiste conocer Platón lo llamó Dialéctica. Y esta dialéctica es la que a lo largo de todo el libro, un profesor va mostrando con el ritmo mismo del aprender y vivir, a un joven. Y lo hace a través del latido mismo en el que los propios diálogos platónicos nos sumergían en los grandes problemas hace más de dos milenios y medio. El intento de Juan Antonio Negrete resulta por ello mismo modesto a la par que valiente. Porque la filosofía se ha convertido hoy día en gran medida en filología, propugnando comentarios de comentarios de textos de Foucault o Derrida. ¿Quién si no se atrevería hoy día a escribir una tesis sobre Dios? ¿O sobre la Libertad? Pensar si ello supone hoy día un desvarío o una lección resulta es una las consecuencias que la lectura de este libro de Juan Antonio Negrete puede hacer surgir en el lector.

Nuestra época filosófica, la del fin de los grandes relatos, ha edulcorado la filosofía en «pensamiento» y ha relegado al filósofo en mero «pensador». Y es que todo pensar se ha hecho formalmente válido de suyo, sin determinar en principio *qué* se piensa. Lo único que cuenta en este marasmo contemporáneo del pensamiento es la opinión por cuanto pertenece a un sujeto (como la *sola fides* voluntarista y luterana) y no el diálogo mismo, entreverado de luces y sombras, de filias, pero también de polémicas. Tolerante, a la par que intolerante, pero siempre desde el respeto a la Verdad, y no a las actitudes subjetivas. *Amicus Plato, sed magis amica veritas*. Ahí se encuentra el verdadero amor que une a los dos personajes de este libro.

Porque vivimos una época, en definitiva, de nueva sofística, de miedo a pensar. Frente a todo ello –valiente labor decimos– el autor quiere recuperar de nuevo el *eros* platónico por el Conocimiento. Esto es lo que siempre ha sido la filosofía: diálogo del alma consigo misma; amor por aprender y enseñar, haciéndolos en su *fluir* entretejido, en su *sym-*

*ploké*, una gran Viceversa. Como bien dice el prologuista del libro, Luis Martínez de Velasco, citando unos versos de Antonio Machado, *¿ya se oyen palabras viejas? Pues aguzad las orejas*.

José Antonio Santiago Sánchez

DOMÍNGUEZ PRIETO, Pablo: *Lógica*. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 2010, 417 pp.

Pablo Domínguez Prieto fue un sacerdote español fallecido en 2009. Su repentina muerte sacó a la luz una vida pastoral y académica tremendamente rica y profunda, hasta el punto de que se le dedicó un documental cinematográfico que obtuvo un notable éxito en las salas españolas. Además de por esta película, es conocido sobre todo por haber sido decano de la Facultad de Teología San Dámaso de Madrid, hoy ya –en gran medida gracias a él– Universidad Eclesiástica San Dámaso. Pero además de su profunda dedicación pastoral y de su fructífera iniciativa pública, Pablo Domínguez era filósofo y lógico. Ocupaba la cátedra de Teoría del Conocimiento y Lógica de la misma Facultad que dirigía.

La BAC ha tenido el acierto de publicar póstumamente, dentro de su serie *Sapientia Rerum* de manuales de filosofía y con una presentación de Joseph Seifert, su *Lógica*, el libro que el autor llevaba preparando largo tiempo con la intención de condensar su acervo de conocimientos, recogiendo sus lecciones de lógica, ordenadas, sistematizadas y presentadas de manera sencilla y atractiva, pero ampliadas por sus propias investigaciones y soluciones originales.

Quizá la característica más llamativa tras una primera lectura del libro es que, en contra del lugar común –pero históricamente incidente– que declara la lógica una disciplina alejada de la realidad y desprovista de interés real para el pensamiento, el libro de Pablo Domínguez está lleno de conexiones de los problemas lógicos con cuestiones filosóficas e incluso teológicas. La actitud del autor ante la lógica puede condensarse seguramente en la frase de Heidegger con la que solía comenzar sus cursos y que se encuentra también en la primera página del libro: «Nosotros queremos conmover la Lógica. No por capricho, sino por necesidad interior. (...) Nosotros nos apartamos del orgullo barato que ve en la Lógica sólo un asunto formalista. La Lógica es para nosotros el pasar revista interrogante a los fundamentos del ser, a los lugares de la cuestionabilidad del ser humano». El planteamiento del libro, por consiguiente, está muy alejado de los manuales al uso, tanto del mayoritario enfoque lógico-matemático como –también– del minoritario lógico-escolástico. Y solo por ello ya supone una novedad interesante, en la que merece la pena zambullirse.

Botón de muestra de esta originalidad en el acercamiento a la disciplina son los autores citados –y muchas veces discutidos– en el libro. Además de nombres habituales en textos sobre lógica (Sexto Empírico, Santo Tomás, Arnauld, Kant, Stuart Mill, Peirce, Balmes, Russell, Husserl, Wittgenstein, Lukasiewicz, Kalinowski...), el autor dialoga con otros normalmente ausentes en ellos (Descartes, Hume, Schopenhauer, Comte, Ortega, Heidegger, Piaget, Sartre, Zubiri, Foucault...), recuperando así para la lógica un lugar genuinamente filosófico e incluso haciendo de ella una lente desde la que contemplar la misma historia de la filosofía. Lejos de enrocarse en posiciones «de escuela», bebe de diferentes tradiciones clásicas, modernas y contemporáneas para afrontar los problemas. En este sentido, el libro responde a la urgencia de superar el ya viejo enfrentamiento entre las dos grandes líneas del pensamiento lógico (la tradicional y la matemática), y armonizarlas –no meramente yuxtaponerlas– conservando lo que de valioso hay en cada una y desechando sus insuficiencias.

En cuanto a la estructura del libro, consta de cuatro partes. La primera es una introducción y aproximación general a la lógica. La segunda está dedicada a la «lógica gnoseológica» (escolástica tradicional), con una ordenación clásica según las tres operaciones del entendimiento pero aportando originalidad en varios puntos (como las clasificaciones de las categorías alternativas a la aristotélica o el enfoque de la analogía). La tercera estudia la que llama «lógica lingüística» o logística, en la que destaca la importancia concedida a las lógicas no clásicas, en las que el autor estaba especializado. Hasta aquí el libro es fundamentalmente un buen manual, un magnífico manual. Aunque ya en estas primeras partes propone aportaciones originales (la unidad como objeto formal de la lógica o el lugar del formalismo simbólico en la lógica, por ejemplo), y explora terrenos adyacentes a los estrictamente lógicos (epistemológicos, ontológicos, lingüísticos, metafísicos, de historia de la filosofía, etc.).

Con todo, la parte más original del libro es la dedicada a lo que el autor denomina «lógica ontológica». Partiendo del desarrollo de la metalógica y del programa formalista de Hilbert, y del fracaso de este programa gracias a los teoremas de Gödel, llega a lo que es en realidad el punto de partida del libro: la lógica se basa en la realidad, en tanto que el pensar refleja intencionalmente –a la vez que es parte de– esa misma realidad. El triple enfoque ontológico, gnoseológico y lingüístico; y la continua conexión de la lógica con la verdad, y en último término con el ser, son claves que atraviesan todo el libro. También dedica espacio en esta cuarta parte al difícil problema de la unidad de la lógica, culminando con una sucinta explicación de su propia teoría «del contorno lógico»: la lógica es una porque el ser es uno, aunque los distintos sistemas lógicos se apliquen a distintos «ámbitos de realidad». Con ello Pablo

Domínguez ofrece su propia respuesta no sólo a los «idealistas», «instrumentalistas» o «pluralistas» lógicos, sino también y sobre todo (si bien no es muy explícito en este punto) a la contraposición entre lógica escolástica tradicional y lógica simbólica matemática; y a las lógicas «divergentes» o «no-clásicas» que tanto estudió. Finalmente, vuelve a plantear el problema de la unidad de lo real, encontrando el único fundamento posible en Dios.

El libro está, como es habitual en la BAC, muy bien editado y cuidado. Se pueden, sin embargo, señalar algunas deficiencias formales achacables sin duda a la ausencia del autor para «rematar» el libro: una cierta falta de uniformidad en la terminología, algunos (pocos) errores tipográficos, algunas repeticiones innecesarias y pequeñas imprecisiones lógicas, como los 25 (!) modos válidos del silogismo categórico (p. 198) o la confusión entre los diagramas de Euler y de Venn (p. 200). También sería deseable, para su uso como manual, algunas aclaraciones y desarrollos de ciertos puntos. Pero todo ello nada pesa en comparación con el valor de un acercamiento novedoso a la par que arraigado en la tradición filosófica que se propone como superación de muchas dificultades en los que la lógica del último siglo ha encallado.

Manuel Oriol Salgado

MARTÍNEZ NAVARRO, Emilio: *Ética profesional de los profesores*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 2010. 289 pp.

En las últimas décadas ha resurgido con fuerza la reflexión sobre las éticas profesionales, que tiene sus precedentes más antiguos en textos fundamentales como el juramento hipocrático. Sin duda, la complejidad de la actual situación profesional hace muy aconsejable estas reflexiones que se traducen en publicaciones, revistas, cursos de formación e incluso la inclusión de asignaturas específicas en algunos centros de formación universitaria. El libro del profesor Martínez Navarro se enmarca en esta línea de trabajo y aparece publicado en una colección titulada «Ética de las Profesiones».

El libro nos ofrece un panorama completo, bien estructurado y bien enfocado sobre la dimensión ética del profesorado. Los dos capítulos iniciales permiten centrar el marco de su reflexión: oportunas distinciones entre ética, moral y legalidad en el primer capítulo, y una defensa del pluralismo cívico como opción adecuada para resolver los problemas morales que plantean las profesiones. Sigue con una definición casi impecable de la enseñanza, destacando lo que sería su bien interno central: la contribución al pleno desarrollo del alumnado. Como señala-

ré más adelante, es algo restringida, pero es en todo caso una definición valiosa. Y desde ahí va abriendo en sucesivos círculos concéntricos la tarea del profesorado: como especialista en un área de conocimiento (no creo que esto se aplique al profesorado de infantil y primaria); como miembro de un centro educativo; como persona relacionada con compañeros de trabajo, familias y comunidad local. Más allá de la comunidad local parece no haber otras relaciones importantes, aunque algo dice en el capítulo 5 sobre la relación con el contexto ético-político. El penúltimo capítulo expone cuáles son los principales conflictos éticos en la enseñanza, quizá lo más flojo del libro, no por lo que expone, que son apreciaciones valiosas y provocadoras por poner el dedo en la llaga de frecuentes carencias éticas, sino por lo que no incluye. El último capítulo se centra en la ética de la docencia en la Universidad; es el único nivel educativo que tiene capítulo propio, lógico teniendo en cuenta que el autor trabaja en la Universidad y se nota a lo largo de todo el libro el peso que ese contexto específico tiene sobre todo el planteamiento. En los anexos recoge dos códigos deontológicos. Como he dicho antes, no cabe la menor duda de que se trata de un libro muy completo que aborda con rigor lo fundamental de la dimensión ética del profesorado.

Dicho lo anterior, paso a comentar lo que me parecen insuficiencias importantes del trabajo, pero centrándome en el enfoque general y sin entrar en la discusión de aspectos concretos que suscitan mis dudas y me invitan a reflexionar sobre el tema. La riqueza del libro se manifiesta precisamente en la frecuencia con la que sus afirmaciones sobre detalles específicos provocan una reflexión personal. Si bien no comparto la distinción entre éticas de máximos y de mínimos, ni tampoco me parece adecuado la delimitación de la ética cívica, se trata de un planteamiento que goza de gran aceptación y que constituye sin duda un punto de partida legítimo y bien fundamentado. En este caso, lo más relevante para el tema es que provoca que el libro se escorde en exceso hacia planteamientos deontológicos, por más que llame la atención sobre la exigencia de excelencia y de plenitud existencial (ética de máximos según su terminología) en el trabajo docente. Los anexos lo dejan claro: incluyen dos códigos deontológicos.

Ahora bien, desde mi punto de vista, lo más grave es que el autor deja fuera lo que constituye el problema ético fundamental de la educación formal, en especial de la educación universal y obligatoria. Escaso eco han dejado en sus reflexiones las aportaciones de los llamados teóricos de la reproducción social, quienes ven en todo el sistema educativo contemporáneo un modelo de control social muy bien estructurado, que funciona sistémicamente al margen o por encima de las intenciones de quienes en trabajan en dicho sistema. Ni Bowles y Gintis,

ni Bourdieu y Passeron, ni Foucault, ni Apple o Lerena, ni siquiera Freire, son mencionados en ningún momento. Y el asunto es grave puesto que esos autores ponen en cuestión la legitimidad política y moral del sistema educativo vigente, o realmente existente, que se basa en la perpetuación de dos mitos profundamente arraigados y reiteradamente desmentidos: la meritocracia y la igualdad de oportunidades. De hecho, son muchos los autores que consideran que el sistema educativo es, en definitiva, una institución que enseña sobre todo a obedecer el orden establecido y que legitima y consolida las ilegítimas desigualdades sociales. En un libro mío recientemente publicado, titulado *El troquel de las conciencias. Una historia de la educación moral en España*, muestro que ese es el papel dominante de la escuela contemporánea, aunque no es el único. Se puede discrepar de esta tesis, y posiblemente el autor discrepe; lo que me resulta más difícil entender es que ni siquiera se la mencione cuando se está hablando de la ética del profesorado.

Cuando todavía resuena la calificación de los profesores, en concreto los de filosofía, como «perros guardianes» (título de una célebre novela de Paul Nizan), parece necesario que al menos se trate esta contradicción entre dos exigencias básicas de la educación, formar personas íntegras, autónomas y críticas, y socializar e integrar en la sociedad, con predominio fáctico casi absoluto de la segunda exigencia a costa de la primera. Para algunos, yo entre ellos, uno de los problemas morales del profesorado es participar todos los años en la ceremonia de la legitimación encubierta de la desigualdad, ceremonia que se materializa y consume en las calificaciones académicas. Ann Sharp, una filósofa de la educación a la que el autor conoce bien, líder del movimiento Filosofía para Niños, lo expresaba con contundencia: calificar es profundamente inmoral. Y seguir siendo parte de una institución que con cierta razón Foucault equiparaba a la cárcel y el manicomio por su papel en el control y uniformización sociales genera problemas de conciencia muy agudos, de no fácil solución. Es cierto que el autor aborda esos problemas, sobre todo en el capítulo 7, pero no logra darles la fuerte carga de crítica que merecen en una reflexión sobre la ética de los docentes.

Por eso, la comunidad de investigación, que Emilio Martínez Navarro propone como modelo más ético, no es que sea «más», sino que es un enfoque diferente de la ética. Todo el sistema educativo es profundamente ético y lo que busca, y consigue, por encima de todo, es troquelar las conciencias e imbuir en los alumnos unos hábitos de comportamientos morales. Lo que pasa es que hay opciones éticas bien diferenciadas y desde luego aquellas que son compatibles con la democracia como estilo de vida, que abarca tanto lo que el autor llama máxi-

mos como mínimos de la moral, no son las que gozan de protagonismo en la educación. Más bien ocurre lo contrario: la cultura del profesorado, así como la cultura de la administración educativa, es profundamente conservadora, por no decir reaccionaria, y prima la obediencia, el individualismo y la estabilidad sobre la autonomía personal, el talante cooperativo y la innovación creativa. Me remito, como botón de muestra, al alborozo generalizado mayoritario entre el profesorado con el que ha sido acogido la equiparación del estatuto legal con el de los agentes de autoridad. La asimetría profesorado-alumnado se decanta en la práctica y en la ley claramente del lado del profesor, auténtico y genuino poder cuya palabra no puede ser cuestionada. Y algo de esto está presente en los ejemplos que pone en el capítulo 9, donde ofrece unas orientaciones para resolver problemas morales, pero sigo pensando que sin la suficiente crítica institucional. Por ejemplo, sin duda el corporativismo es un mal que aqueja a todas las instituciones, y el caso del compañero que es un dechado de mala praxis profesional merece nuestra atención y hace bien Martínez Navarro en tratarlo con cierto detalle. Otros ejemplos podrían haber sido mejores, en especial los que provocan el permanente conflicto que existe entre lo que es el bien intrínseco de la educación, contribuir a la formación de personas críticas y solidarias, con una institución que con muchísima frecuencia lo que hace es justamente lo contrario.

Este olvido fundamental, desde mi punto de vista, ayuda a entender otros olvidos secundarios y algunos sesgos que se perciben a lo largo del libro. Por ejemplo, apenas menciona a los movimientos de renovación pedagógica, que en el ámbito de la educación formal obligatoria, han sido durante muchos años y siguen siendo, la punta de lanza de una rigurosa regeneración pedagógica del sistema y de una fuerte exigencia de ética profesional, personal y política, sobre todo por su insistencia en la exigencia democrática y formativa del alumnado que tan poca presencia tiene en la educación realmente existente. Es importante, porque son un puente entre la tarea concreta que se hace en cada aula y el deseo de implicar a la escuela en la transformación de la sociedad. Sí menciona, sin embargo, los colegios profesionales, reforzando una idea de los educadores como profesionales que, sin duda, puede ser un ideal interesante, sobre todo si los vemos como profesionales creativos o intelectuales críticos al decir de Giroux, pero no en la línea de los colegios profesionales, más próximos en su orientación a las profesiones liberales. Ahora bien, el sistema pide sobre todo trabajadores técnicos que se limiten a aplicar las directrices emanadas de la autoridad competente, o de la dirección del centro educativo privado con ideario propio. Y lo que es más grave, los mantiene con condiciones laborales realmente detestables, que muy poco tienen que ver con las



que suelen disfrutar los genuinos profesionales, o los profesores universitarios que gustan de verse a sí mismo como ese tipo de profesionales liberales. La mayoría del profesorado que trabaja en educación (educación infantil y primaria, educación secundaria, escuelas de idiomas, o muchos otros ámbitos de educación no formal), son trabajadores asalariados sin más, con duras condiciones laborales para los que la primera reivindicación ética consiste en exigir, siguiendo a Marx, «más salario y menos trabajo». Comparto su idea de que los sindicatos de enseñanza no debieran incidir tanto como lo hacen actualmente en las cuestiones académicas, pero desde luego debieran tener un protagonismo fundamental en la lucha genuinamente moral a favor de unas condiciones laborales justas. Dado que el autor también señala esas penosas condiciones laborales, quizá debiera haber extraído otras consecuencias o haber modificado las prioridades en el enfoque de la responsabilidad moral del profesorado.

Una última observación, más bien secundaria, pero que quizá tenga algo más de calado sobre todo si la ponemos en relación con lo que antes he dicho sobre la visión del educador como un profesional vocacional. El capítulo 10 se justifica porque «la enseñanza en la universidad tiene algunas peculiaridades que conviene tratar en un capítulo aparte». Claro que las tiene, y algunas las destaca muy bien el autor, pero cualquier otro nivel educativo tiene peculiaridades que quizá merecerían un capítulo aparte, pero no es el caso. Pensemos por ejemplo, en el profesorado de infantil, mal pagado y con escasa consideración social, pero con un impacto enorme en la educación de las personas, mucho mayor que el que tiene el profesorado universitario. O pensemos en el profesorado de secundaria obligatoria, que trabaja en una etapa de gran conflictividad y de crucial importancia en la consolidación de la autonomía personal. ¿Y qué decir los profesores de los centros privados, sometidos a durísimas condiciones laborales y con serios problemas para ejercer derechos fundamentales como la libertad de cátedra o la militancia sindical? Sinceramente no entiendo ese capítulo especial, salvo por el hecho (que es más una explicación que una justificación) de que el autor es profesor universitario.

Las críticas que acabo de exponer no dejan de ser un ejemplo de que los profesionales de la filosofía casi siempre nos entendemos, pero con frecuencia no estamos de acuerdo. No se sigue en absoluto que, como ya dije al principio, el libro pierda valor para ayudarnos a reflexionar sobre un tema tan interesante como es. Simplemente se trata de señalar algo que echo en falta y que considero de vital importancia para el tema tratado.

ROZALÉN MEDINA, JOSÉ LUIS: *Viajar es vivir – Con otro acento*. Bohodón Ediciones, Tres Cantos (Madrid), 2011. 375 pp.

José Luis Rozalén Medina, Catedrático de Instituto y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense, nos sorprende gratamente en esta obra con una perspectiva original de sus «vivencias viajeras», con la mirada de un educador nato de la pedagogía institucionista de Giner de los Ríos y de la sensibilidad estética de Manuel B. Cossío, propia del que «sabe mirar y ver» la realidad de la belleza del mundo. El título es sugerente: *Viajar es vivir*, con acento personal, pues vivir es viajar, ya que somos por naturaleza *homo viator*. Si viajar es vivir, es, por ende, filosofar. Como bien señala Pedro Ortega Campos en el prólogo, «todos los viajes del autor rezuman cultura», y alude una cita de Séneca que hace Rozalén: «Viajar es descubrir lo que el mundo es, pero también descubrir lo que somos nosotros». La obra, de diáfana lectura, es un viaje al corazón de España y de Europa (incluida Rusia), y está perfectamente redactada por ese gran escritor que es el profesor Rozalén, e ilustrada con un bello álbum fotográfico familiar de este conquisador de Carrascosa del Campo que provoca un increíble viaje en la imaginación creadora del lector.

Entre las virtudes del autor está la de enseñar, al que no conoce las ciudades y paisajes que describe, la belleza de su patrimonio artístico, histórico y cultural, y el retrato psicológico y moral de sus gentes, y al que las conoce le enseña algo inédito. Por ejemplo, en un paseo nocturno por Opatija, la «Niza del Adriático», escribe: «Bajo el árbol, contemplando la bahía sin horizonte, conocemos a nuevos amigos con los cuales íbamos después, a lo largo de nuestro viaje, a compartir emociones y vivencias. Porque no hay que olvidar que uno de los efectos más positivos y personalizadores de los viajes es precisamente éste: encontrar en el camino buenas gentes dispuestas a ser, al menos durante unos días, más felices, más inteligentes, más tolerantes, más abiertas, más dispuestas a compartir con los demás viajeros los pequeños momentos de belleza y emoción que todo viaje va deparando». Ya Descartes al valorar los libros antiguos decía: «Porque conversar con los hombres de otras épocas es casi lo mismo que viajar. Es conveniente conocer algo de las costumbres de diversos pueblos, para juzgar las nuestras con criterio más sano y para no pensar que todo lo que opone a las nuestras sea ridículo y opuesto a la razón, como suelen hacer los que no han visto nada».

El libro comienza con una reflexión sobre el viajar mismo, para no ser mero turista sino buen viajero: «Viajar, creo yo, es vivir con el alma abierta, el corazón dispuesto y los sentidos a flor de piel». Y arranca con un homenaje entrañable a su «viejo Seat 124» que les llevó a él y a

su familia por tierras de España y Portugal. Un primer itinerario a «El corazón norte de Europa» va por Francia, vía Mont San Michel y Normandía, donde reflexiona sobre el dolor del alma europea por la sangre derramada en la Segunda Guerra Mundial, al llegar a Holanda alude al símbolo de unión con España, los molinos, para llegar a la bella ciudad de Brujas, descubrir la casa del general Spínola, el de *Las Lanzas* de Velázquez, y recordar las gentiles palabras de M. B. Cossío sobre la *victoria de Breda*. Así nos topamos con las *bicis* y canales de la «Venecia del Norte», Ámsterdam: «ciudad abierta, libre, cosmopolita y tolerante», en la que el arte vive en el Rijksmuseum del gran Rembrandt y en el Museo Van Gogh «del genio pelirrojo» –aludido por Heidegger en «Arte y Poesía»–; y la filosofía vive en el Barrio Judío de Espinoza que escribió su célebre *Ética*, de la que se conserva una antigua edición alemana de Edith Holländer, la madre de Ana Frank, cuya casa-museo –cercana a la que vivió Descartes–, causa un impacto en la persona sensible. Después vamos al emblemático Palacio de los Derechos Humanos en Estrasburgo, y a la Universidad de Heidelberg de K. Jaspers y M. Weber.

Si hay un pasaje que me ha llegado al alma es «Cazorla: los olivares de plata». Con Gracián diría: «Lo bueno, si breve, dos veces bueno». Su bellísima descripción del variopinto paisaje del Parque Natural de Cazorla, Segura y Las Villas es, sencillamente, espléndida. La naturaleza tiene, en la poesía de José Luis Rozalén Medina, nombre de belleza: «Pinos atormentados/se inclinan sobre las aguas/en permanente equilibrio/como queriendo besarlas./Margaritas silvestres,/en legión, abigarradas,/ponen en la paleta/del paisaje pinceladas/de sangre y luz,/de fulgor y esperanza./Cazorla besa a la Noche.../la Noche es rumor de agua». Estos versos muestran la huella indeleble del legado de la «Edad de Plata de la Filosofía y Cultura Española del s. XX», a la que contribuyeron sus maestros de la Institución Libre de Enseñanza. Con Machado, «a la ética por la estética», escribe: «Contemplando esta maravilla olivarrera... es más que todo eso: Es una cultura, una forma de vivir y sentir, una historia, una tradición, una estética».

De vuelta por los Alpes del Cervino y los Dolomitas en los bellísimos valles del Tirol, pasando por la majestuosa Innsbruck y por la moderna ciudad de Bolzano, regresamos a la Castilla de Astorga, para escuchar la «sinfonía eterna del verdor» de Asturias. Una excelente travesía por la historia, la gastronomía, el arte y la cultura del Cantábrico, Cudillero, Gijón, Avilés, Ribadesella y Oviedo, en cuya Universidad dejaron una impronta secular los institucionistas y el krausismo (hace una escapada a la villa marinera de S. Vicente de la Barquera donde se celebraban las Colonias Escolares de la ILE, un lugar ideal de conjunción del arte con la naturaleza). La parada «mística» es Salamanca,

en Semana Santa, que recuerda a D. Miguel de Unamuno. Leamos sus versos: «Cristo de la Buena Muerte,/esplendor en San Esteban,/portada como un retablo,/amanecer... , fría niebla.//Unamuno y sus “pensares”/en los pináculos quedan,/y las arcadas del claustro/tiemblan de duda y pena». Y su paso espiritual por la Semana Santa de Zamora, en el que recuerda al poeta local Eloy de la Prada: «Que resuene el tamboril,/que grite más la dulzaina.../¡Cristo ha resucitado!/,terminó, por fin, el Drama».

«En el tren del pensamiento» nos lleva de «viaje literario e intemporal a Andalucía», donde se pregunta: «¿Para qué filosofía?... ¿Por qué filosofía, si ya no hay “nostalgia de la verdad”? ¿O sí la hay?». Filosofía para criticar el atontamiento y superficialidad envolventes, filosofía para ser más auténticos y racionales, y por qué no, más felices en tiempos de tanta miseria espiritual... filosofía como aproximación amorosa a la sabiduría... Con amor, Rozalén recuerda el espíritu del Quijote: «¡Cuanta falta nos hace hoy, pienso, tu locura en los páramos de España, amigo Quijano, para construir entre todos los pueblos de esta gran nación un ideal común y generoso, abierto a todas las gentes del mundo entero!». Mientras evoca a Ortega y a los hombres del 98 que soñaron España, llega el tren a la ciudad del embrujo, a la Alhambra mora: «vuelvo a Granada». Luego el Catedrático José L. Rozalén imparte una conferencia en la Universidad de Jaén, acerca de las «huellas indelebles» en la educación de nuestro tiempo de Giner y Cossío: «Fueron luz, ejemplo, trabajo, palabra incansable para TODOS LOS ESPAÑOLES SIN EXCEPCIÓN». Ya puede estar orgulloso el profesor Rozalén de su itinerario vital: un dignísimo ejemplo de ese gran elenco de valores. Ahora llegamos en viaje interior a la *Baeza de Machado*, al que, su corazón agradecido, dedica unas perlas poéticas: «Bajo el farol neblinoso / Baeza se adormece, fría, / verdín en los secos troncos,/silencio en las celosías...//La lechuza de Machado/revolotea arquerías,/pináculos y ventanales,/relieves renacentistas...//En la misteriosa bruma/de tus soportales vibra,//Baeza de los olivares,//mi alma, que está cautiva».

Ahora nos sentimos cautivados al viajar leyendo con el profesor Rozalén, porque a su dominio de la lengua española hay que sumarle el del lenguaje artístico en todos los ámbitos de las bellas artes que describa: arquitectura, escultura, pintura o música. La segunda parte la dedica a escuchar «El latido de la vieja Europa», su excelente narración nos hace mirarla con ojos nuevos desde las raíces de la esperanza, por ejemplo, al hilo del presente de la bella Budapest, al paso del Danubio, nos lleva a su pasado histórico, señalando los hitos que constituyen el alma del pueblo húngaro. No hay escritor, músico, pintor o emperador significativo del país por el que viaje, que no tenga una semblanza o recuerdo de Rozalén, sin olvidar las observaciones prácticas que convierten al

libro en una auténtica guía cultural. En Polonia, en la Cracovia del Papa Wojtyla que contribuyó a la caída del Muro de Berlín, describe el encanto hermoso de las «pequeñas ciudades», y alude a la Universidad Jagellónica en la que estudiaron Nicolás Copérnico y Juan Pablo II, y en la que Hitler arrestó y envió a 183 profesores a campos de concentración donde murieron la mayoría. Rozalén hace memoria histórica en «Auschwitz: horror y esperanza», y nos insta a crear un nuevo humanismo basado en el respeto a los valores universales. Viajamos a la «magia envolvente de Praga» de Kepler, T. Brahe, o de Kafka. Vamos a Berlín por la Puerta de Brandemburgo con Brecht y Hegel. La emoción llega al contemplar en la *Neue Wache*, construida en el XIX por Schinkel y desde 1969 convertida en monumento dedicado a las víctimas del fascismo y la guerra, la escultura de una madre con su hijo en el regazo gritando: «¡No a las guerras!».

En la Provenza francesa, en la taurina Nimes, Rozalén tuvo que lidiar con la guía antitaurina y espetarle: «el toreo es un bello juego entre la vida y la muerte en busca de la pureza y la belleza absolutas», y con un pase de pecho le nombró a los intelectuales franceses y españoles que defendieron el arte del toreo. Pasamos al Palacio de los Papas en Avignon con una lección magistral de pintura e historia, y una apelación al cristianismo auténtico. Llegamos a «París: el encanto de una ciudad milenaria». El profesor Rozalén, con pocas pinceladas de su magistral paleta nos pinta un bello cuadro impresionista, desde los primeros pobladores de la *Île de la Cité* que le dieron su nombre, la antigua Lutecia romana, «ciudad de la luz», que se proyecta en la maravilla gótica de la Sainte Chapelle o la Catedral de Notre-Dame, la estatua «broncea y colosal» de Carlomagno, el aroma del Mercado de las Flores, el solemne Palacio de Justicia, la sombría Conciergerie altar de la guillotina, la colina de Montmartre que sostiene como imagen de paz la iglesia del Sacré-Coeur. La otra cara del París alegre: el Moulin Rouge. Evocar París es evocar al Sena, y el autor narra ambas orillas: Rive Droit y Rive Gauche. En la iglesia de Saint Germain des-Prés está enterrado Descartes, el barrio en el que se respira arte y literatura en sus tertulias, y por el que deambularon Camus, Hemingway, Sartre, S. Beauvoir, Picasso. Y del Arco del Triunfo vamos a los Campos Elíseos (final del tour), el Petit y Grand Palais, el gran Museo del Louvre (hace una espléndida síntesis), la impresionante Torre Eiffel, o el paseo romántico por el «Bateau Mouche» que «encandila y enamora», el Trocadero (en cuyo suelo hay frases alusivas a los derechos humanos), el Palais de Chaillot, Puente de Alejandro, Museo Orsay, y un largo etcétera. Diríamos que «París, bien vale un viaje».

El viaje por el gran Danubio llega a Rumanía y su bella geografía de los Cárpatos, sus gentes son punto de encuentro con la comunidad de

rumanos que hay en España. Bucarest, símbolo del país, es una ciudad en la encrucijada entre el pasado y el futuro europeo. Quedan huellas del nefasto Ceaucescu, que arruinó al país. Recuerda a los ilustres B. Bartok, M. Eliade o Cioran, su gran reto es superar la pobreza y dar un salto a la calidad de vida: necesitan nuestra solidaridad. Es emotivo el capítulo *Croacia (Las heridas de los Balcanes)*. Incluye a Bosnia y Eslovenia. En *Mostar* se rinde un justo homenaje al ejército español, modelo de profesionalidad y humanidad, símbolo de libertad y recuerdo entrañable de sus gentes con España. La romántica Opatija inspiró a Julio Verne, fue reducto de paz de Chejov o Mahler. El señorío de Ljubliana, ciudad del *Ulises* de J. Joyce. Zagreb, gran capital de Croacia, y la joya del Adriático: Dubrovnik.

El broche de oro: *Rusia: un mundo fastuoso y contradictorio*. Para Rozalén el símbolo de Rusia son las *matrioshkas*, y los tres pilares de su espíritu de libertad, el amor a la familia, a la madre y a la patria. Se sienten orgullosos de su propia historia, de sus héroes, de sus gentes, como Puskhin o Dostoievski, y de sus grandes ciudades como Moscú y San Petersburgo. Sus contrastes más tristes son una pobreza tradicional y una poderosa clase de nuevos ricos. Es inevitable la comparación entre el lujoso metro de Moscú y el moderno de Madrid. En el arte destaca la Galería Tretiakov, el de Bellas Artes de Pushkin, y el gran Ermitage de San Petersburgo. Además de la mítica Plaza Roja y el Kremlin, hay un patrimonio artístico religioso colosal, no sólo de los ortodoxos, sino de los católicos. Rozalén hace una ponderada historia de los Zares, y una crítica de lo que queda del socialismo de Marx y Lenin. Es famoso «El Anillo de oro de Moscú» y el gran Teatro Bolshoi, escenario de gloriosas óperas. Pero la apoteosis histórica, artística y literaria llega con S. Petersburgo, bien retratada por Gogol en los personajes de sus obras, por Tolstoi en su *Ana Karenina*, por Pushkin con amor en su oda *El caballero de bronce*, y con tristeza por Dostoievski, en su *Crimen y castigo*. El Palacio de Invierno y el del Ermitage pertenecen a la edad dorada de la corte imperial: «Allí, para gloria de la Belleza y el Arte, están todos los grandes, de Monet a Kandinsky, de Cezanne a Van Gogh, de Watteau a Renoir, de Velázquez a Degas», glosa Rozalén. Al final de este viaje por las callejas de la vida, sólo nos cabe agradecer a José L. Rozalén Medina el enseñarnos a vivir viajando y recomendar al amigo lector: *Viajar es vivir*.

José María Callejas Berdonés

CORTINA, Adela: *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Tecnos, Madrid, 2011. 262 pp.

El día 10 de diciembre de 2009 asistí en la Fundación Juan March a una conferencia, impartida por Adela Cortina, titulada «Neuroética: ¿las bases cerebrales de la justicia y de la democracia?». Un nuevo ámbito de reflexión se presentaba desafiante ante la ética y la filosofía política. Tuve la impresión de que estaba abriéndose camino una nueva oleada de cientificismo por la ruta de la neurociencia. Me sorprendieron interesantes alusiones a temas complejos y sutiles, sólo muy recientemente explorados.

Después de aquella conferencia, Adela Cortina mantuvo un diálogo con varios expertos, científicos y filósofos, en distintas ocasiones. Y esto la ayudó, según reconoce ella misma, a enriquecer y desarrollar el tema hasta alcanzar los contenidos que nos ofrece en este libro. Quien desee informarse sobre la situación actual de dicha problemática encontrará, sin duda, en él una guía clara y fiable.

Tras un breve Prefacio, titulado «El acierto de Sócrates y de Kant», organiza su análisis y reflexión en cuatro partes: I) Neuroética; II) Neuropolítica; III) La indeclinable libertad; y IV) El reto de la educación. En el trasfondo de las tesis epistemológicas, éticas y políticas que se definen en este libro late la crítica kantiana del conocimiento y la relación o falta de relación que Kant establece entre el conocimiento de la naturaleza y el actuar práctico. Un neokantismo suave, transfigurado por una notable impronta de tipo apeliiano y habermasiano, impregna toda su reflexión filosófica.

El centro de atención lo constituyen la neuroética y la neuropolítica, estrechamente vinculadas simultáneamente a las neurociencias y a la ética o filosofía moral y a la política. La neuroética se pregunta «por las condiciones éticas en las que deben llevarse a cabo tanto las investigaciones neurocientíficas como la aplicación de sus resultados para no violar los derechos humanos ni con la investigación ni con la práctica», y por la posible existencia de unos códigos inscritos en nuestro cerebro que serían los auténticos códigos morales (p. 15). La neuropolítica se entiende como neuromarketing, «como el intento de estudiar los determinantes neurobiológicos de las elecciones políticas, y de los posicionamientos ideológicos de los individuos y de los grupos», pero, sobre todo, en estrecha relación con la ética, «como aquella rama del saber que se pregunta por las posibles bases cerebrales de nuestro modo de organizarnos políticamente» (pp. 16-17).

Un punto clave, para la salvaguarda de una ética normativa, donde quepa hablar de dignidad y responsabilidad de las personas, y de una política con capacidad transformadora de la sociedad, es la *liber-*

*tad.* ¿Somos libres o, por el contrario, estamos determinados a actuar por nuestro cerebro, un mecanismo semejante, en su funcionamiento, a un reloj?

A la hora de responder a las cuestiones planteadas por la neurociencia a la ética, a la política y a la orientación de la educación, hay que discernir hasta dónde llegan las aportaciones de dichas ciencias positivas y dónde empiezan sus límites. Hemos de evitar, según nos recomienda Adela Cortina, tanto el poner vallas a las investigaciones positivas como dar por probadas conclusiones que no lo están.

Siguiendo el consejo kantiano de diseñar un marco desde el que preguntar a la realidad, a fin de que ésta confirme o desmienta nuestras hipótesis, la autora de este libro intenta abrir el debate sobre cuatro preguntas esenciales para nuestra vida ética, política y educativa:

¿Respaldan las investigaciones neurocientíficas las aspiraciones de una ética universal, por ejemplo, la que se expresa en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, o más bien nos exigen recortarla en sus pretensiones?

¿Fundamentan o favorecen esos resultados la construcción de sociedades democráticas abiertas como la forma más adecuada de vida política o más bien apoyan la formación de sociedades cerradas?

¿Muestran que es posible la libertad humana, por muy condicionado que cada uno se encuentre a la hora de tomar decisiones?

¿Tenemos que seguir educando a las nuevas generaciones y a nosotros mismos «para respetar los derechos de todos y cada uno de los seres humanos, para participar en la vida política y para ser responsables de nuestras decisiones y nuestros actos, o es preciso tomar otra dirección?» (p. 19).

No dudo del carácter auténticamente humanista de su ética, en la que puede hablarse de libertad y responsabilidad, de dignidad de las personas. Los términos neuroética y neuropolítica no han de interpretarse en la línea de un determinismo biológico de la ética y de la política. A la altura del siglo XX «el criterio de moralidad no es el mecanismo evolutivo, del “es” del mecanismo evolutivo no surge el “debe” moral» (pp. 89-90). No le cabe la menor duda: «Sigue siendo ilegítimo incurrir en falacia naturalista, porque de los diversos “es” neurocientíficos no surge un “debe” moral» (p. 90). Juzga imprescindible, por tanto, acudir a la reflexión filosófica para distinguir entre el bien y el mal. Un somero análisis metodológico y epistemológico de las ciencias empíricas le hace captar inmediatamente sus límites a la hora de fundamentar la ética y exponer sus contenidos. El método de las neurociencias limita el ámbito de su verdad.

Los condicionamientos físicos, químicos y biológicos de la vida humana en sus dimensiones psíquicas, sociales, religiosas, técnicas, científicas,



ficas, filosóficas y artísticas no imponen necesariamente el determinismo. No obstante hay un momento, cuando habla de la *plasticidad* del cerebro, en que parece que biología y educación van íntimamente unidas hasta el punto de que no podría establecerse una neta frontera entre naturaleza y cultura (cf. pp. 221-222). Parece interpretar en ese sentido un texto entresacado de la obra *Pedagogía* de Kant: «El hombre llega a serlo por la educación, es lo que la educación le hace ser». Sin embargo, la verdad es que el concepto de educación nos sitúa en el ámbito de la cultura y no de la biología, aunque debemos reconocer que la frontera no siempre permite separarlas o distinguirlas claramente. Por eso no faltan quienes actualmente se atreven a hablar de cultura de los animales.

Varias veces a lo largo del libro nos previene contra el peligro de situar al mismo nivel el preguntar científico y el filosófico o metafísico. No le convencen ni el positivismo ni el pragmatismo a la hora de juzgar la trascendencia ética y política de las neurociencias. Se pregunta por la verdad que ha de determinar nuestras acciones y rechaza la falacia naturalista.

Después de aludir al amplio abanico de problemas que abarca el término «neurociencia», se centra en la ética de la neurociencia y en la neurociencia de la ética, en cuanto se pregunta a ver si las bases cerebrales de la conducta moral «proporcionan un *fundamento* para extraer de él obligaciones morales, es decir, para decir qué debemos hacer; o si, por el contrario, de la misma forma que hay bases psicológicas y sociales de la moral, hay también *bases cerebrales, lo cual no significa que constituyan el fundamento de la vida moral*» (p. 46). Pues no es lo mismo base que fundamento, condición necesaria que condición suficiente. Un ser sin cerebro no podría desarrollar una conducta moral por faltarle la base biológica necesaria para ello. Pero una vez dotados de un cerebro que funciona de una manera razonable, ante determinadas exigencias morales puedo preguntarme «¿por qué debo?». Es la pregunta por el fundamento de la obligación, a la que no puedo responder desde la biología sino que necesito echar mano de la filosofía o recurrir a las teorías morales. La neuroética, según Adela Cortina, trataría sobre las bases cerebrales de la conducta moral y se preguntaría por los fundamentos filosóficos de la obligación moral. Problemas a los que tendría que hacer frente: la naturaleza de la moralidad, la posibilidad de una ética universal basada en el cerebro, el modo de organización política que iría ligado a ella, la relación entre razón y emoción, la aporía determinismo-libertad a la hora de intentar explicar la acción humana, las relaciones mente-cuerpo, etc.

Distingue, pues, entre causas y condicionamientos del actuar ético. En este sentido, la neuroética no se reduce a ser el estudio de las cues-

tiones éticas, legales y sociales que surgen a raíz de los descubrimientos de las neurociencias, es decir, a una rama de la ética, una más de las éticas aplicadas. En ella se nos plantean problemas que pertenecen al ámbito de lo que se suele llamar «ética fundamental».

Adela Cortina, por tanto, no se limita a presentar la opinión de otros pensadores, científicos y filósofos, sobre las neurociencias y su repercusión en la filosofía práctica (ética, filosofía del derecho y filosofía política) y en la educación, sino que se atreve a proponer su punto de vista. Nos anima a adoptar sin complejos una perspectiva humanista, conciliable a la vez con las nuevas investigaciones científicas y con una filosofía práctica de orientación básicamente personalista. Aparecen insinuadas las tesis fundamentales de esta filosofía. Tesis que desarrolla más ampliamente en otras publicaciones anteriores.

Ildefonso Murillo