



Universidad
de La Laguna

CURIOSIDAD EMANCIPADA HACIA UN MODELO DE CIUDADANÍA RESPONSABLE

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Realizado por: Enrique Arroyo Mateos

Tutora: Concepción Ortega Cruz

Aceptar ser vulnerable significa afectar y ser afectado, situarse en el punto crítico donde brillan las luces que nos esperan y amenazan los infiernos que nos abochornan. Significa, como la vida en democracia, ponerse de pie cada día e interrogarse, interrogarnos, cómo estamos llevando nuestras vidas, y, con esta duda salir al mundo.

SEGURÓ MENDLEWICZ MIQUEL, “Vulnerabilidad”

Resumen:

La siguiente investigación propone un proceder inspirado en “El gran Asombro: La curiosidad como estímulo en la Historia de la Filosofía” de Jeanne Hersch. Comenzamos este análisis diagnosticando problemas de comprensión en la educación española, resultantes de la inestabilidad de los modelos educativos. Destacando la figura del docente en fomentar la curiosidad y el diálogo crítico, esenciales para la comprensión y el aprendizaje. La curiosidad se presenta como la base del conocimiento. Por ello, se realiza un análisis epistemológico de la curiosidad y su relación con el aprendizaje y la ciudadanía proponiendo un enfoque filosófico que promueve la convivencia democrática y la responsabilidad comunitaria, alejado de lógicas metafísicas violentas que frustran la convivencia en comunidad. La curiosidad se comprende entonces en esta búsqueda como una predisposición fundamental que impulsa al ser humano a conocer y asumir la vulnerabilidad compartida, proyectándonos hacia una ciudadanía comprometida y responsable.

Palabras Clave: Curiosidad, asombro, convivencia democrática, responsabilidad comunitaria, vulnerabilidad, ciudadanía

Abstract:

This research proposes a new approach based on “L'étonnement philosophique” by Jeanne Hersch. We begin by diagnosing comprehension problems in Spanish education, resulting from the instability of educational models, and highlight the role of teachers in fostering curiosity and critical dialogue, which are essential for understanding and learning. Curiosity is presented as the basis of knowledge. An epistemological analysis of curiosity and its relationship with learning and citizenship is conducted, proposing a philosophical approach that promotes democratic coexistence and community responsibility, steering away from violent metaphysical logics that hinder community coexistence. Curiosity is understood in this context as a fundamental predisposition that drives human beings to seek knowledge and embrace shared vulnerability, projecting us towards a committed and responsible citizenship.

Keywords: Curiosity, astonishment, democratic coexistence, community responsibility, vulnerability, citizenship.

ÍNDICE

Introducción.....	4
1. Genealogía de la Educación Secundaria en España.....	5
1.1 Problemas de comprensión en la educación secundaria actual.....	8
2. Curiosidad como puerta de entrada a la comprensión.....	9
2.1 La curiosidad como condición de posibilidad del conocimiento.....	10
2.1.1 Diferencias entre asombro y curiosidad.....	11
2.2 Epistemologías de la curiosidad.....	12
2.2.1 La teoría epistemológica de la curiosidad en Berlyne.....	12
2.1.2 El despertar de la curiosidad según John Dewey.....	13
2.3 La relación entre la curiosidad y el aprendizaje.....	14
2.3.1 La memoria como factor que despierta la curiosidad de nuestro alumnado..	15
3. La enseñanza de la Filosofía como posibilidad generadora del empoderamiento	
ciudadano.....	16
3.1 La metodología socrática en Lipman y Sharp.....	17
3.2 El sentido de aprender filosofía hoy.....	22
3.3.2 Alteridad, posmodernidad y nuevos circuitos democráticos inclusivos.....	29
4. Genealogía de la curiosidad en proyección a una emancipación de la ciudadanía.	
32	
4.1 Asombro presocrático: El espectáculo del cambio.....	33
4.1.1 Devenir y permanencia: Heraclito y Parménides.....	34
4.2 El asombro a través del diálogo socrático.....	34
4.2.1 Platón: El asombro y la educación del ser humano.....	35
4.2.2 Herencia platónica: Del amor platónico al asombro aristotélico.....	36
4.2.3 Filosofía práctica: Los estoicos y los epicúreos.....	37
4.3 René Descartes: asombro y esencia.....	38
4.3.1 La ética de Spinoza: Del determinismo a la conciencia de libertad.....	39

4.4 David Hume: El despertar del sueño dogmático de la razón de Kant.....	39
4.4.1 Immanuel Kant: De los límites del conocimiento que nos impulsan a ser libres.....	40
4.5 Karl Marx: Una filosofía de la transformación social.....	41
4.5.1 Similitudes y diferencias entre Sigmund Freud y Karl Marx.....	42
4.5.3 ¿Existe asombro filosófico en Marx y en Freud?.....	43
4.6 Henri Bergson: Perplejidad ante lo vivo.....	44
4.7 Existencia como sentido ético de la responsabilidad en Soren Kierkegaard.....	47
4.7.1 F. Nietzsche: Metafísica vitalista y asombro enamorado de la vida.....	49
4.9 Karl Jaspers: Nihilismo que se disuelve en sentido por la ciudadanía responsable	55
5. Conclusión: ¿Qué es la curiosidad?.....	59
Bibliografía.....	62

Introducción

La motivación que ha configurado la creación de este trabajo ha sido el interés hacia el libro “El gran Asombro: La curiosidad como estímulo en la Historia de la Filosofía” de Jeanne Hersch, ya que alrededor de su lectura fui elaborando lo que terminaría siendo este Trabajo de Final de Máster.

Comenzando por una breve genealogía histórica, detectando la situación española para diagnosticar, posteriormente, lo que sería un mal institucional a nivel educativo en los jóvenes: notables problemas de comprensión. Consecuentemente, nos planteamos cuál sería la metodología que aborde la resolución de dicho problema.

Desde la curiosidad, porque en este trabajo la concebimos como condición de posibilidad que inaugura el conocimiento en el ser humano, y a su vez, realizaremos un recorrido que cartografie las diferentes epistemologías de la curiosidad que existen, y éstas se correlacionen con el aprendizaje.

Una vez tengamos clara cuál es la base epistémica de la curiosidad, iremos un paso más allá vinculándola con la filosofía como generadora de ciudadanía, desde metodología como las de Lipman y Sharp que siembran espacios de promoción ciudadana, pero que deben tener criterios actualizables posmodernos basados en la interpretación y el diálogo, que apelen por la convivencia, desde un modelo de ciudadanía comprometida por no imponerse desde la violencia de un gran relato metafísico. Dejando claro que el sentido de aprender filosofía hoy debe ser el de cuidar del mundo desde la conversación socrática, el compromiso moral y el político que nos emancipe de todos aquellos modelos que atenten la vida comunitaria misma.

Por último, se establece un recorrido de la historia de la filosofía que se pregunta desde la comprensión por el sentido, por el concepto del asombro, dialogando con los diferentes autores que se van tejiendo, a lo largo del proyecto, buscando diferencias entre ambas nociones para concluir con la definición del concepto mismo de curiosidad.

1. Genealogía de la Educación Secundaria en España

Antes de abordar las concepciones centrales de este proyecto, contextualizaremos en primera instancia cómo ha ido evolucionando el sistema de la enseñanza secundaria a lo largo de los Siglos XIX y XX, abordando de este modo, particularmente, la importancia de la Educación Secundaria en España en el desarrollo de la Historia.¹

Las bases ideológicas que sostienen los principios de la enseñanza liberal en el Siglo XIX son platónicas o jerárquicas, ya que el sistema educativo debe seleccionar una élite, creando un prototipo de sistema que despierte las potencialidades del alumnado, y, al mismo tiempo, que los elegidos y excluidos dentro del propio sistema acepten los resultados.

Reducimos de este modo la educación, bajo el mencionado contexto histórico, a una función selectiva. Es decir, la que permite y legitima que las clases dirigentes subordinen a las clases más humildes o populares.

La enseñanza primaria y secundaria demostraba un primer signo clasista que alejaba a las clases populares de esa enseñanza liberal que se impartía en secundaria. Teniendo en cuenta esta situación social, ¿cómo surgiría entonces la generalización de la educación secundaria?: como necesidad por impartir un modelo de enseñanza liberal que transmitiera de algún modo los valores burgueses. Democratizando el acceso de las clases más populares, los valores del capital o de las clases dominantes terminaron por generalizar sus modelos de enseñanza, en un principio exclusivos, a las clases más humildes en virtud a un beneficio mayor, la socialización, el adoctrinamiento y, por ende, la consecuente legitimación de un *status quo* erigido por las clases dominantes.

Estos primeros intentos por democratizar y acercar la secundaria a las clases populares los encontramos en la Constitución de 1812, cuyo documento se proponía

¹ Lorenzo Vicente, J. A. (1996). Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista complutense de educación*.

alcanzar una nación civilizada, definiendo el ideal de ciudadanía bajo el paradigma liberal del capitalismo industrial del Siglo XIX.

En cambio, entre los años 1836 y 1868 se llevaron a cabo diversas reformas liberales en España, suponiendo grandes cambios estructurales a niveles administrativos y económicos, como la división provincial, la creación de la Dirección General de Estudios y la desamortización de Mendizábal.

Otros cambios significativos fueron la implementación de la Ley Moyano en 1857, la cual definía la Secundaria como un periodo escolar independiente y específico para las clases medias. Definiendo de este modo lo que se conocería a nivel legislativo como **Sistema de Enseñanza Liberal**, derogando la gratuidad de la enseñanza, limitando el acceso de este modo a la Secundaria. Por otra parte, se generarían los primeros institutos obedeciendo a políticas liberales como el Plan Pidal, el cual se terminaría abandonando a favor de un servicio público de precios políticos. De esta forma, se establece un paradigma clasista de enfoque clásico/humanista de carácter preparatorio.

Durante el Sexenio Revolucionario (1868-1874) nos vinculamos nuevamente con los ideales liberales, buscando esta vez cierto interés por establecer el principio de libertad de enseñanza, desde un marco constitucional, propiciando la enseñanza libre en 1869. Un plan que se extendería hasta 1880, elaborado por Ruiz Zorrilla, con un enfoque formativo que permitiría diversificar las opciones: una con latín y otra sin latín, permitiendo el acceso de la ciudadanía a la cultura y la Ilustración.

La Restauración (1874-1930), en cambio, enfrentó un conflicto porque se generó una necesidad por crear una ley que regulara la enseñanza separando las funciones docentes y examinadoras y la coordinación entre grados de enseñanza, la gratuidad parcial de la secundaria y el desarrollo de la formación profesional.

Durante La Segunda República (1931-1936) el país atravesó muchos cambios significativos que democratizaron las enseñanzas Primaria y Secundaria a la mayoría de

la población. Desafortunadamente, la Guerra Civil interrumpió dicho proyecto educativo, aunque se intentaron hacer ajustes desde las dos perspectivas ideológicas. En el bando republicano se abrevió un bachillerato para los obreros y, en el bando nacional, se suprimió la coeducación desde una contrarreforma educativa.

En contraposición al modelo republicano, el Régimen Franquista (1937-1970) supuso una gran herida a nivel democrático y educativo. En general, se produjeron grandes retrocesos a niveles educativos en el país, a pesar de que la Ley Villar supusiera una transición hacia un modelo tecnócrata en proyección a una industrialización del país que democratizara y dividiera la enseñanza en dos ciclos. A pesar de esto, encontramos una importante influencia de la iglesia en la escuela a nivel ideológico y adoctrinante, a consecuencia del nacional catolicismo. Por otro lado, se sitúa a los docentes en un contexto muy comprometido de escasez de recursos educativos.

A partir de los años 70, España comenzaría a experimentar con la transición hacia la democracia un cambio de paradigma político necesario para implementar una reforma integral.

Habíamos mencionado previamente la Ley Villar que, a fin de cuentas, responde a la liberalización y a la terciarización de la actividad económica de todo el país basándose en valores neoliberales como la igualdad de oportunidades en proyección a la industrialización de la sociedad española. De este modo, se pretende expandir la Educación Básica y Media en todas las clases sociales, aunque, eso sí, creando nuevos males emergentes tales como la meritocracia. Lógica meritocrática que obedece a un paradigma educativo que, como ya veremos en futuros apartados, aplicando una perspectiva productivista pretenden agotar o fragmentar al individuo en capacidades que lo instrumentalicen en lugar de proyectarlo hacia valoraciones de carácter cualitativo e interpretativo que pongan en juego un aspecto fundamental en la educación: la comprensión.

Tras efectuar un recorrido genealógico de la Educación Secundaria, Juan A. Lorenzo (1996) nos sugiere diferentes problemas y soluciones en lo que respecta al

escenario particular de la Educación Secundaria. En primer lugar, debemos contextualizar la etapa educativa comentada, ya que comprender su respectiva génesis y su evolución, según el autor, nos proporciona herramientas verdaderamente valiosas que nos ayudan a señalar la relación que esta etapa mantiene con condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y su relación con otros fenómenos y procesos sociales.

1.1 Problemas de comprensión en la educación secundaria actual

Jimenez (2013) pone en cuestión la problemática de la carencia, la cual cristaliza una formación adecuada para el profesorado, la inestabilidad en los modelos educativos especialmente en secundaria, teniendo por consecuencia que no se asiente un modelo educativo de referencia duradero.

Tras haber realizado un análisis histórico-genealógico, y su consecuente evolución en lo que respecta a la educación en España, en este punto, debemos preguntarnos cuál es la situación actual de la misma. Es decir, explorar un diagnóstico que nos permita determinar con exactitud, esclareciendo cuales son los problemas que sistemáticamente afectan hoy a nuestro sistema educativo.

Los problemas que principalmente nos preocupan son aquellos relacionados con la comprensión.² Como mencionamos anteriormente, la comprensión resulta un valor fundamental ya que es condición de posibilidad a la hora de establecer vínculos, donde se respire un clima de aula saludable. Debemos como docentes ser conscientes del contexto que rodea al alumnado, sus problemáticas sociales, a la hora de transmitir ese mensaje que emitimos en nuestras clases en colaboración con nuestro alumnado. El profesor porta ese mensaje y los alumnos lo interpretan. El papel del docente es que el alumnado adquiera capacidades hermenéuticas que le capaciten para interpretar o comprender las realidades sociales, el entorno, los textos, la literatura y todas esas

² García, E., Jiménez, J. E., González, D., & Jiménez-Suárez, E. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 113-123.

inquietudes que involucre a su vida cotidiana y ciudadana. Pero, ¿qué tiene que ver esto con la comprensión y nuestro rol como docente en las aulas?

Jean Grondin en “¿Qué es hermenéutica?”³, a modo de alegoría, nos cuenta que hermenéutica, etimológicamente, hace referencia al Dios clásico *Hermes*, el mensajero de los dioses, el primer hermeneuta. El docente, por tanto, debe actuar como Hermes, la comprensión transporta sentido, acuerdo y significación de lo que queremos transmitir a nuestro alumnado. Nuestra tarea es facilitar, esclarecer el mensaje para que en el horizonte este encuentre un sentido en sus vidas, tal como aprender a leer y a escribir. Quien comprende e interpreta un texto en principio no debería presentar ningún problema a la hora de comunicarlo. Leer, escribir y comunicar son entonces horizontes de sentido que se retroalimentan de la propia comprensión, un círculo hermenéutico. Si alguno de estos elementos fallara, ese mensaje de alguna manera, no estaría llegando por interferencias, porque las diversas codificaciones no llegarían a su destinatario correspondiente. De ahí que el docente pueda representar ese guardián del mensaje asegurando la recepción por parte de su alumnado.

Diseñar preguntas en los textos pueden facilitar dicha comprensión, así como aplicar una mayéutica o una interpelación directa y socrática, abierta a la pregunta y a la sugerencia respecto a nuestro alumnado que despierte una curiosidad en acto que potencialmente se traduzca en una ciudadanía crítica y responsable.

2. Curiosidad como puerta de entrada a la comprensión

Después de haber indicado la necesidad de tener en cuenta la realidad del alumnado, abordando problemáticas que afectan a su entorno educativo, tales como esos problemas de comprensión que hemos expuesto en el apartado anterior, nos resta su respectivo abordaje conceptual desde un marco teórico adecuado. Es decir, desde un marco teórico específico que logre inocular necesidades específicas en el alumnado

³ Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?*. Herder.

utilizando para ello metodologías alternativas que procuren el despertar de la comprensión, incentivando, de este modo, su curiosidad.

2.1 La curiosidad como condición de posibilidad del conocimiento

El asombro constituye una condición fundamental en el ser humano, supone el motor que le empuja a conocer el mundo, la pregunta supone al fin y al cabo una predisposición afectiva de apertura respecto al mundo.

El asombro es un *pathos*, una disposición afectiva, según Aristóteles, que nos anima a querer ver qué hay más allá de nuestros límites cognoscitivos.

*Desde el comienzo, nos ocuparemos de los filósofos capaces de asombrarse, capaces de ir más allá de lo que parece evidente en la vida cotidiana para plantear preguntas fundamentales.*⁴

La pregunta supone una disposición afectiva respecto a la incertidumbre, no de parálisis sino de capacidad creativa, generamos posibilidades desde la contemplación de lo que no comprendemos, desde la fascinación humilde comunitaria y vulnerable que funda comunidades e identidades democráticas.

La curiosidad es el sello auténtico del conocimiento filosófico que se imprime sobre el ser humano, aquel que contempla fascinado su frágil condición vulnerable. Vulnerabilidad que le obliga a cuidar y depender al mismo tiempo de un mundo frágil que debe ser cuidado.

⁴ Hersch, J. (2010). *El gran asombro: La curiosidad como estímulo en la historia de la filosofía* (R. Rius Gatell, Trans.). Acanalado, p.8

2.1.1 Diferencias entre asombro y curiosidad

La comprensión y la interpretación no sólo nos emancipa y nos libera en proyección a construir sociedades de salud democrática equilibrada, sino tal como hemos visto, resulta ser un instrumento hermenéutico o comprensivo que permite, que habilita, la conversación directa con las problemáticas, con las inquietudes que preocupaban a nuestros muertos, a nuestros antepasados, a nuestros pensadores y pensadoras.

El conocimiento sin duda es el fundamento que determina a ambas instancias y es condición originaria que nos permite formular preguntas, es decir, funda inquietudes y ciudadanía: Asombro y curiosidad.

¿Dónde estriba entonces su diferencia?

El asombro supone un *pathos*, esa condición de posibilidad que nos permite formular preguntas, frente al mundo, una relación afectiva que establecemos al mismo, y sobre el que nos extrañamos. Ante un mundo que nos produce incertidumbre. El asombro es arrojamiento, vacío, pregunta y nihilismo. Por ese mismo motivo depende de la curiosidad.

La curiosidad no es sólo una predisposición que nos permite enfrentarnos al conocimiento; supone la predisposición entre todas las predisposiciones. Genera el sentido y la dirección sobre todo preguntar que se asombra, sobre un terreno contingente, quiero decir, sobre un terreno comunitario.

La curiosidad supone entonces, emancipación que despliega circuitos democráticos desde la comprensión de ese diálogo plural y socrático que busca al otro y que no se impone en ningún momento, solo busca aquella verdad ciudadana del enriquecimiento propio del mestizaje, de la perspectiva interpretativa, que nos libera, hacia la construcción de sociedades democráticas; nunca hacia la violencia subordinadora y abisal del hecho.

2.2 Epistemologías de la curiosidad

Teniendo esta base clara, en este punto nos interesa ver cuáles son las condiciones de posibilidad que, a niveles epistemológicos, permite que la curiosidad se configure como una perspectiva adecuada a la hora de intervenir con el alumnado. Este apartado lo dedicaremos a cartografiar una serie de epistemologías de la curiosidad que den solidez, desde la teoría del conocimiento, a los fundamentos que nos permiten despertar el asombro y una disposición afectiva hacia el conocimiento. El docente, a lo largo de este proceso formativo, debe acompañar a su alumnado como oportunidad para que descubran el mundo de las relaciones y del entorno que les rodea, que los proyectará hacia una futura ciudadanía independiente y autónoma.

Por un lado, teoría epistemología de la curiosidad en Berlyne, autor que indaga la actividad exploratoria, y, por otro lado, tenemos a John Dewey, con el despertar de la curiosidad y las potencialidades creativas que las niñas y niños tienen durante el periodo de la infancia.

2.2.1 La teoría epistemológica de la curiosidad en Berlyne

Berlyne supuso una figura influyente a la hora de categorizar el concepto de curiosidad. La actividad exploratoria desde el enfoque de Berlyne, pionero en este modelo de investigaciones, supone uno de esos modos precisos de conocer la teoría epistemológica de la curiosidad, este postula que la curiosidad se alimentaba de los estímulos que pudiéramos localizar en el ambiente dependiendo de la novedad y los estímulos no familiares para que genere sobre la persona un conflicto cognitivo. La novedad es necesaria para despertar la curiosidad:

Llamaremos curiosidad al estado de incomodidad que se debe a la falta de datos adecuados, la cual a su vez motiva una exploración con fines específicos.⁵

⁵ Berlyne, D. E. (1970). Curiosidad y exploración. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 4(3 & 4). p.152

González (2016) afirma que en la teoría epistemológica de Berlyne existen dos tipos de curiosidad: la perceptual, asociada al comportamiento exploratorio o sensorial, y la epistémica, que se centra en la búsqueda del conocimiento. Pero, según Berlyne, existe una segunda dimensión en la curiosidad, la curiosidad específica, que se suele dar en un entorno de desarrollo de actividades cotidianas.

2.1.2 El despertar de la curiosidad según John Dewey

Para John Dewey, según expresa Rodríguez (2016), la curiosidad es un proceso que nos ayuda a mejorar los hábitos del pensamiento que evoluciona en todo sujeto, en primer lugar, desde la exploración hacia un proceder intelectual; una segunda fase donde la curiosidad tiene un componente de relaciones interpersonales, posibilitando la pregunta y enriqueciendo a su vez la experiencia infantil. Y, una última fase, en la que ya existe cierta autonomía en la curiosidad. Es decir, en esta etapa se descubren ciertas indagaciones debido a que se averiguan respuestas a las preguntas, por lo que se presentan avances intelectuales y sociales en el niño.

Pero, ¿cómo despertamos la curiosidad según Dewey? Siempre estimulando lo inesperado y la novedad como condiciones necesarias para despertar la curiosidad. El maestro para Dewey supone una figura fundamental, ya que es quien democratiza todos esos estímulos, quien guía el conocimiento desde cuestiones más superficiales o triviales hasta cuestiones más complejas o abstractas.

La teoría del vacío conceptual en el psicólogo Shukina, según Rodríguez (2016), también es importante en cuestiones relativas a la curiosidad, debido a que desde esta categoría se generan los primeros intereses cognitivos y son los docentes las figuras que orientarían dicho interés, lo que a fin de cuentas, en clave aristotélica, es lo que da empuje al alumnado a explorar el mundo: esto se conoce a nivel epistemológico como curiosidad intelectual. Rellenar esos vacíos con sus respectivas inquietudes y con su asombro particular.

En Dewey hemos visto que la curiosidad es un proceso que se cultiva, una predisposición que nos conduce hacia lo inesperado y, en Shukina digamos que el docente orientará un interés específico al alumnado para que explore el mundo tenga herramientas suficientes como para orientarse sobre él.

Es decir herramientas epistémicas y afectivas que le permitan construir procesos de aprendizaje desde cierto acompañamiento en esos procesos formativos o de formabilidad.

2.3 La relación entre la curiosidad y el aprendizaje

La educación pretende alimentar disposiciones afectivas hacia el conocimiento, una estrategia por la cual aplicamos ese incondicional ideal de la curiosidad que se proyecta hacia esa predisposición platónica del amor al conocimiento. La curiosidad supone una instancia, un valor que permite que construyamos el aprendizaje desde sus cimientos acompañando y siendo la guía que nuestro alumnado necesita, permitiéndonos conocer a su vez sus propios procesos de formación.

El docente, según el pedagogo marxista Paulo Freire desde su obra *Pedagogía del oprimido*, dispone de un modelo de curiosidad vinculado con la curiosidad epistémica, de las que dependen directamente las prácticas educativas que los docentes deben incorporar vital e inherentemente a su profesión:

*La curiosidad epistémica que seduce al docente en el arte de aprender es un atributo de la forma de vida, que se relaciona con la naturaleza crítica de las prácticas educativas.*⁶

Toda una postura de compromiso del docente ante el alumnado de encontrarse ante un contexto de formación permanente para satisfacer las necesidades éticas,

⁶ Arcia, J. H. Curiosidad ingenua, curiosidad epistémica y memoria imaginal, p.2

morales y epistémicas del mismo. El enseñar supone un proceso de aprendizaje conjunto, lo cual indica un modelo de enseñanza dialógico que construye los conocimientos junto a nuestro alumnado.

Es por ello que se propone la reivindicación de la investigación que gestiona el entramado entre el pensamiento crítico y la curiosidad epistémica, aquella que liga con el conocimiento situado y el diálogo en la diversidad⁷.

El modelo de curiosidad ingenua en cambio, recrea la curiosidad desde los instantes de cotidianidad, la cotidianidad como una oportunidad para descubrir el mundo y la memoria, recreando ese lugar de inspiración curiosa o de descubrimiento.

2.3.1 La memoria como factor que despierta la curiosidad de nuestro alumnado

Existe un modelo de memoria que científicamente se denomina memoria imaginal (Arcia), la cual nos permite desarrollar capacidades como la autonomía y la imaginación; la tarea del docente solo consiste en despertar estas potencialidades. Para lograr alcanzar esta autonomía, es decir, lograr despertar ese aletargado sueño dogmático del que adolece nuestro alumnado, debemos habilitar espacios seguros que se proyecten hacia esa ciudadanía, debemos ser coherentes con esos valores. Es decir, para lograr una promoción hacia la ciudadanía de nuestro alumnado primero debemos estimular la curiosidad desde el asombro, desde el descubrimiento, y un *ethos* que se proyecte por la preservación y el cuidado del sentido de las cosas mismas:

La libertad se expresa en la autonomía individual, que está relacionada con la individuación como atributo de libertad del alma para pensar, a partir de un diseño

⁷ *Íbid.*, p.3

*mental que convoca la curiosidad ingenua y la curiosidad epistémica, desde el asombro hasta la investigación y la autonomía académica.*⁸

3. La enseñanza de la Filosofía como posibilidad generadora del empoderamiento ciudadano

Teniendo como referencia clave las epistemologías de la curiosidad, ahora, podemos buscar enfoques metodológicos que implementar en el aula.

Como hemos indicado, la curiosidad es la predisposición que, como docentes, queremos despertar en nuestro alumnado, ya que supone la base actitudinal del cómo debemos enfrentarnos ante todo conocer. Una metodología que abarque una filosofía que suponga un elemento pedagógico democratizador que contemple un mayor y una accesible introducción en la disciplina de la filosofía. Para ello, es necesario una metodología que implementa el diálogo socrático en las aulas como método que cultive y despierte una predisposición ante el conocimiento de curiosidad con el propósito de proyectar todas esas enseñanzas prácticas en la futura vida ciudadana del alumnado.

Antes de sumergirnos en la metodología que explícito nos sumergiremos brevemente en la finalidad del método socrático. Esta consiste en cultivar a individuos críticos que, a través del diálogo estimulen al alumnado y a los individuos adultos la capacidad de reflexionar autónomamente, generando ciudadanos que generen valores democráticos en la búsqueda de valores por la convivencia, y no simplemente a funcionarios que cumplan sus respectivas funciones en sus determinadas responsabilidades profesionales.

Según la filósofa Martha C. Nussbaum (Nussbaum, 2004:184) los valores que la educación socrática debe transmitir son los siguientes:

⁸ *Íbid.*, p.7

La filosofía, como la entiende Sócrates, es la búsqueda comprometida de la verdad. Más que la aceptación de conclusiones en particular; importa darle seguimiento a un cierto camino que lleve a ellas; no sólo hay que llegar al contenido correcto, sino alcanzarlo mediante el saber verdadero. Los libros no pertenecen a dicha exploración ni enseñan esos conocimientos.⁹

Debe ser universal e inclusiva partiendo de esa base de que toda vida digna debe ser examinada, debemos adaptarnos siempre a los contextos del alumnado para desarrollar las potencialidades de estos en el mejor de los escenarios posibles.

3.1 La metodología socrática en Lipman y Sharp

Atendiendo a la definición anterior del diálogo socrático y sus valores pedagógicos, ahora nos sumergiremos en él como metodología específica. En concreto, repasaremos la reseñable investigación de Matthew Lipman que, en colaboración con Ann Margaret Sharp, fueron los pioneros de estas propuestas, elaborando concretamente un programa de filosofía que, por un lado, defiende el diálogo socrático como estímulo y defensa de las sociedades democráticas, y, por otro lado, proponen una enseñanza de la filosofía desde edades tempranas, ya que dispone de beneficios evolutivos como una adquisición del lenguaje temprano:

El valor educativo de la filosofía, estrechamente vinculado a la vida política y social, es algo que está implícito ya en los presocráticos y que se manifiesta con toda claridad con los sofistas y con Sócrates quienes consolidan una manera específica de hacer filosofía.¹⁰

⁹ Esquivel, E. I. Z., & Rodríguez, P. D. P. (2016). El método socrático en los programas educativos actuales: una propuesta de Martha C. Nussbaum. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, (91), 79-90., p. 87

¹⁰ Moriyón, F. G. (2011). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, (2), 15-40., p.16

Todo un compromiso que involucra la vida cotidiana de las personas, la ciudadanía, el punto de partida desde donde fundamos, a partir del diálogo, paradigmas de convivencia.

Nuestra función como docentes es acompañar en ese proceso de diálogo o de aprendizaje, midiendo la calidad de la argumentación, el clima distendido del diálogo, la capacidad para construir argumentos, así como para contraargumentarlos, etc. El diálogo socrático nos ayuda a posicionarnos como ciudadanos, a tomar responsabilidad, de tomar posicionamiento frente a lo que sucede en la esfera política y en la vida en general, para tomar protagonismo. Una vida consecuente, crítica y, sobre todo, digna.

La práctica filosófica se centra en la clarificación de los supuestos, sobre los que pocas veces reflexionamos por más que estén implícitos en todo lo que decimos, y sobre todo de nuestras opiniones.¹¹

Interpelar sobre la comunidad supone aplicar el método socrático de búsqueda cooperativa de la verdad; formar buenos ciudadanos, no desde el modelo de producción capitalista sino desde una lógica que se proyecte sobre la autonomía moral del estudiantado, que se cristalice en una sociedad verdaderamente democrática. Ideal democrático que transforme las sociedades en virtud a una convivencia comunitaria que sea verdaderamente inclusiva desde medios dialógicos, y no por la fuerza y la subordinación. Intersubjetividad que a niveles metodológicos nos permite alcanzar el rigor filosófico necesario para interpretar realidades como la dimensión cognitiva en el ser humano.

Lipman pretende que las capacidades de razonamiento mejoren postulando que, desde el uso del diálogo socrático, se produzca cierto enriquecimiento cognitivo. El programa de Filosofía para niños refuerza aspectos personales y afectivos, estimulando por otro lado, la metacognición, es decir, lograr que el alumnado mejore las capacidades argumentativas invitándole a pensar en los procesos que hacen posible la propia construcción de su pensamiento, o en todas aquellas trampas argumentales que les permita alcanzar un adecuado uso de la argumentación.

¹¹ *Ibid*, p.20

Como ya hemos comentado anteriormente, a pesar de que este programa se aplique en edades tempranas no va destinado solo a niños. Estamos hablando de un programa que desarrolla la metacognición, el uso fluido del lenguaje y las potencialidades ciudadanas de los individuos, ya que, debemos tener en cuenta, que este programa debe ser de carácter longitudinal, dando el tiempo necesario para el desarrollo de aptitudes como el pensamiento crítico o la inteligencia emocional que se proyecten hacia una futura promoción hacia la ciudadanía.

La promoción hacia la ciudadanía es importante, porque toda formación debe contener y contemplar un compromiso moral que garantice, como hemos comentado anteriormente, la convivencia, y, por ende, la huida de todo relativismo moral en educación:

*Una sociedad plenamente democrática será, por tanto, una Gran Comunidad, en la que las personas participarán en condiciones de libertad. Y para ello, la comunidad de investigación en el aula se convierte en un primer paso del desarrollo de la competencia filosófica, condición necesaria para convertir el centro educativo en una comunidad democrática y posteriormente consolidar una sociedad realmente democrática.*¹²

3.1.2 Helenística posmoderna: sentido de la ciudadanía y la democracia hoy

Las investigaciones de Lipman y Sharp suponen la base epistemológica de este trabajo. El método socrático, tal como lo hemos expuesto, no solo dispone de una funcionalidad pragmática en lo que involucra a los procesos de aprendizaje. Dicho de otra forma, no sólo hace partícipe a procesos metalingüísticos que tienen que ver con la lógica, una adquisición, un manejo de competencias abstractas y coherentes en el uso del lenguaje, sino socrática en lo que concierne a la adquisición y al compromiso por

¹² *Ibid*, p.30

unos valores universales que permiten y que posibilitan a través del diálogo una convivencia comunitaria entre ciudadanos. Pero dicha base epistémica, a la que hacíamos referencia en el epígrafe anterior, debemos proyectarla sobre nuestra actualidad.

¿Cómo proyectamos valores ciudadanos que nos ayuden a convivir desde una perspectiva socrática cuya metodología sea guardiana de un modelo de curiosidad que nos empuje a conocer y, a su vez, que estimule un modelo de compromiso que nos haga actuar como futuros ciudadanos libres?

Bajo esta larga formulación, primero que nada debemos reflexionar urgentemente sobre los griegos en un sentido helenista; helenismo, ya de por sí designa un pensar griego. Y, desde la actualidad, buscaremos algún fundamento que arroje algo de luz sobre nuestro actual paradigma comunitario.

Debemos enfocar lo griego desde la posmodernidad, desde la pluralidad de posibilidades, al igual que ese ser de Aristóteles que, siendo interpretado, puede ser nombrado de múltiples formas. De aquí rescatamos una especie de helenismo posmoderno, una vía interpretativa donde los paradigmas morales y democráticos ya no dependen de grandes relatos metafísicos que puedan subordinar toda posibilidad que suponga la alteridad misma. Ante esto, la posmodernidad declara su pensamiento como débil¹³ y vulnerable, precisamente para que una supuesta verdad universal metafísica pueda suponer violencia sobre la alteridad. Ya que, si la alteridad se ve vulnerada, estaría siendo vulnerada esa interpretación que nos ha emancipado de la violencia tiránica de los hechos:

¹³ El *pensamiento débil* es un concepto del filósofo italiano Gianni Vattimo que supone el debilitar los grandes metarrelatos occidentales, ya que han supuesto la subordinación violenta de realidades que se presentan como disidentes. El pensamiento débil es la alternativa que nos abre ante la pluralidad hermenéutica, lo que nos permite determinar desde la cercanía los límites humanos desde el calor de la *polis*, el calor de la comunidad que se proyecta en una metodología pluralista no violenta basada en el diálogo que nos abren a mundos posibles que habilitan la posibilidad misma de la interpretación como circuito emancipatorio que nos dirige hacia la democracia, o como diría el propio Vattimo: *Hasta el momento los filósofos han creído describir el mundo, ahora es tiempo de interpretarlo.*

«El pensamiento débil tiene la pretensión de ser una filosofía del cristianismo que precisamente, dada la intensidad de la secularización contemporánea, se enfrente con las posiciones dogmáticas de la iglesia oficial... En un mundo como el nuestro hay que debilitar siempre la verdad sea cual sea, para ser democráticos»¹⁴

La naturaleza de la filosofía como podemos apreciar es contra-dogmática, invitándonos de este modo a configurar paradigmas por una convivencia libre fundada en el diálogo ante esos mundos posibles que suponen las realidades discursivas y experienciales que constituyen de por sí las realidades democráticas.

Desde el modelo del diálogo socrático, partiendo de un enfoque posmoderno según Barrio (2008), debemos posicionarnos contra un modelo de educación alienante, ya que en los paradigmas educativos, desgraciadamente, encontramos multitud de intereses ideológicos. Ante esto, el modelo que el autor propone es una búsqueda de la verdad no violenta compartida, asumiendo de esta manera compromisos ciudadanos en comunidad:

Ahí estriba la verdadera esencia de lo educativo. Hace ya muchos años Pedro Laín lo decía en un espléndido artículo dedicado a la vocación docente. Hablando de la relación educativa la describe como “una dual y conjunta posesión de la verdad y de sí mismo: enseñando al maestro y aprendiendo el discípulo, uno y otro aprenden a convivir en la verdad y en una personal, compartida y mutuamente donadora posesión de sí.”¹⁵

La figura del docente en el aula es quien configura, desde esta metodología, la posibilidad de ciudadanos comprometidos en virtud a un modelo de convivencia que se enfoca a generar la participación, la construcción de paradigmas y la convivencia en virtud a la necesidad de una voluntad general y real. Esta se proyecta sobre la alteridad, y no desde la violencia, sino sobre circuitos democráticos que se proyectan sobre la posibilidad del diálogo. Es de aquí de donde germina la salud de toda ciudadanía y la

¹⁴ Oñate y Zubía, T. (2000). *El retorno griego de lo divino en la postmodernidad*. Alderabán, p.160

¹⁵ Maestre, J. M. B. (2008). Sobre la llamada educación posmoderna. *Revista Española de Pedagogía*, 527-540, p. 529

prosperidad de los sistemas democráticos. Del comprender que la interpretación es libertad y diálogo que se construye en virtud de una convivencia y el hecho son puertas que se cierran en subordinación y dominio a un metarrelato que se impone al resto.

3.2 El sentido de aprender filosofía hoy

Ya hemos dilucidado que la predisposición fundamental de la filosofía siempre será la del asombro, su actitud ante el conocimiento: la curiosidad. Una relación ante lo desconocido que hace posible toda investigación, pues la investigación siempre se proyecta hacia la incertidumbre alimentada de la curiosidad por lo que no conocemos; la conversación filosófica estimula pues ese amor por descubrir, desde nuestras limitaciones humanas, lo desconocido y a preservar, por ende, esa comunidad de diálogo que en convivencia ciudadana hemos creado, para que se den condiciones de una vida digna de cuidado y de preservación por la misma:

*En la filosofía no hay atajos; salir de la caverna nunca fue tarea sencilla.*¹⁶

Entonces, ¿cómo podemos aprender filosofía en esta contemporaneidad que nos involucra? Desde estrategias que estimulen esa promoción a la ciudadanía que comentábamos anteriormente, que no se agote en un mundo mercantilizado en proyección al consumo, sino como disciplina contra-dogmática que cuestione y nos ayude a elaborar modelos de ciudadanía que aspiren a futuros escenarios saludables:

Aparece entonces la experiencia como posibilidad de crítica y la crítica como concreción y producción de la experiencia, es decir, la filosofía estudia las condiciones que posibilitan a través de la crítica la novedad, el acontecimiento y la experiencia;

¹⁶ Moriyón, F. G. (2011). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, (2), 15-40. , p.39

*produce nuevas y diversas sensibilidades, sentidos y direcciones; formas de existencia activa, que transgreden las órdenes de lo mismo y el sentido común.*¹⁷

Mundos de posibilidad que se cristalizan en la ciudadanía activa y en la propia necesidad de convivencia, desde paradigmas morales que fundamos en comunidad. Y, para ello, resulta fundamental la enseñanza de las humanidades, y, por tanto, de la filosofía, ya que nos ayuda a comprender dimensiones conceptuales que se relacionan con la transmisión de las capacidades críticas, creativas e interpretativas del alumnado:

*Desde esta perspectiva, el enseñar, como forma y expresión del pensamiento, se convierte en una paradójica experiencia que rompe los elementos preestablecidos, formas estatizadas, planeaciones curriculares rígidas y definitivas, formas de control y de restricción del pensamiento, prácticas de saber de dependencia, sumisión y autoritarismo. El enseñar se convierte en un acto de pensamiento azaroso, aventurero, incierto, fugitivo y escurridizo.*¹⁸

La enseñanza debe alejarse de todo dogma, de toda pretensión de adoctrinamiento para educar en libertad, de esas lógicas de fragmentación del sujeto que lo disuelven en un modelo de tecnocracia instrumental burocratizada, cual *Sísifo*-nihilista-contemporáneo en la cadena industrial, condenado a olvidar esas virtudes de convivencia que constituyen todo potencial diálogo ciudadano.

3.2.1 Sentido moral y práctico de la filosofía

Ante la problemática planteada ¿cómo enseñamos filosofía como potencial semilla que posibilite esa autonomía moral de futuros ciudadanos y ciudadanas?

Volvamos por un momento a Platón y su noción de amor por el conocimiento o de curiosidad. Amor o *Eros* como impulso creador. *Poiesis* es un término griego que designa la creación de aquel que está impulsado desde ese impulso creador.

¹⁷ Cortés, Ó. P. (2009). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones de filosofía*, (11)., p.8

¹⁸ *Ibid*, p.9

Digamos que la filosofía nos enseña a crear mundos de posibilidad: la generación o generatividad de textos, la interpretación de los mismos, que ya de por sí supone un diálogo respecto a nuestro patrimonio cultural, actuando las inquietudes, por las que leemos a nuestros antiguos desde el presente para buscar respuestas; el diálogo que establecemos con los demás; las normas que establecemos en nuestras casas, en el aula, en la sociedad. Los paradigmas morales que fundamos en comunidad, y, en definitiva, esa posibilidad creativa que se abre cuando desde nuestras limitaciones humanas nos enfrentamos a esa pregunta abierta que nos hace seres humildes y abiertos a un mundo por descubrir desde una predisposición de plena curiosidad: la incertidumbre:

*El pensar no sólo es un conjunto de habilidades cognitivas , de estrategias para resolver problemas, es también aventura, una aventura vital. Enseñar y aprender filosofía se puede convertir, en la escuela básica y media, en una profunda arma de formación política, de respeto y reconocimiento del otro en situaciones tan adversas como las que viven nuestros niños y jóvenes en el mundo contemporáneo.*¹⁹

3.2.2 Sentido político-crítico-emancipatorio

¿Cuáles son los obstáculos que como docentes nos impide convertir a nuestro alumnado en futuros ciudadanos?

Precisamente ese modelo de tecnocracia instrumental que fragmenta al sujeto arrojado a una lógica mercantilista, impidiéndoles que se hagan esas preguntas originarias en proyección a una educación de calidad. El problema reside en que desde las políticas neoliberales, en beneficio a los intereses del capital, se define esa “educación de calidad” en virtud del flujo de esa tecnocracia instrumental que comentamos anteriormente.

¹⁹ *Ibid*, p.12

Ante este escenario, ¿qué alternativas nos quedan a nosotros como docentes? Ser capaces de acompañar a nuestros estudiantes durante ese proceso de aprendizaje que los conduzca precisamente hacia la ciudadanía, como un guía que desde la cercanía no los juzgue, ofreciéndoles espacios seguros donde expresar y desarrollar sus procesos educativos libremente. Que el alumnado promocióne en proyección a la ciudadanía supone que nuestra responsabilidad como docentes resida en hacerles comprender que son capaces de afrontar los conflictos del futuro sin nosotros, desde las riendas que supone la toma de conciencia de la propia autonomía moral:

No se trata de trazar un itinerario utilitarista o al servicio del mercado laboral, sino de facilitar la aparición de las condiciones educativas más adecuadas para que se dé un escenario proclive para la enseñanza, en el cual el componente emocional siempre debe estar presente.²⁰

Desde el diálogo socrático y la estimulación de la curiosidad no solo se cultivan las bases de un futuro ciudadano crítico, sino también las necesidades socioafectivas propias de una inteligencia emocional en desarrollo.

Evitando de este modo la deriva neoliberal que supone todo relativismo moral, como docentes, y más en el caso particular de la enseñanza de la filosofía, nuestro compromiso responsable de consolidar ciudadanos con herramientas suficientes para que puedan fundar una convivencia basada en valores que respeten la integridad moral y cívica como fin en sí mismo.

En ello consiste la esencial naturaleza del asombro filosófico, en crear una grieta que resquebraje nuestra monolítica visión de la realidad para cerciorarnos de que los esquemas ideológicos sobre los que estamos alzando los cimientos de la vida contemporánea han confeccionado una prisión emocional asumida con placer en la que ni siquiera sabemos que estamos atrapados, al modo de ratas skinnerianas cuya única posibilidad es responder y reaccionar a unos estímulos dados.²¹

²⁰ González Serrano, C. J. (2024). *Una filosofía de la resistencia*. Planeta S.A, p.13

²¹ *Ibid*, p.29

Es la filosofía, sin lugar a dudas, la disciplina que nos orienta y se proyecta en la acción colectiva y que se cristaliza en la *polis* comunitaria donde se configuran los paradigmas y los valores de convivencia:

*Filosofar implica tomarse en serio el escenario en el que hablamos y actuamos para asir con fuerza y decisión las riendas de nuestra responsabilidad y para emitir un juicio propio sobre cuanto sucede en el mundo. Implicar a la ciudadanía- a través de la educación y la enseñanza reglada- en este proceso conjunto de pensamiento nos impide sentirnos como seres aislados y constituirnos a través de la sana herida de lo común, que reclama de nosotros un hacer responsable derivado de un pensamiento libre y soberano.*²²

Desde el ejercicio dialógico del filosofar generamos en nuestras aulas una predisposición que rompe con ese modelo de sujeto fragmentado o aislado del capitalismo, creando en el aula circuitos democráticos a través de los cuales el alumnado desarrollará sus intereses como ciudadanía empoderada:

*Porque, como dejó escrito María Zambrano, nuestra acción más propia es la de crear camino, y nadie, en absoluto, puede llevarla a cabo por nosotros. Salvo que, por supuesto, queramos delegar en otros lo más propio de lo humano, lo más genuinamente nuestro: pensar y actuar.*²³

Desde un modelo contra-dogmático la filosofía nos ofrece, en un contexto tecnológico, la meditación en un sentido *heideggeriano*, de no disolvernó en la *técnica*, sino que ésta sea un complemento de la humanidad. El objetivo es cultivar en el alumnado, estimulando la curiosidad, la semilla de la duda para que en el futuro disponga de herramientas suficientes que no comprometan el libre ejercicio del pensamiento crítico.

La filosofía ayuda a despertar en el alumnado un sentimiento de responsabilidad moral que le enfrenta al hecho de que pertenece a una comunidad de iguales, por lo que

²² *Ibid*, p.33

²³ *Ibid*, p.39

debemos buscar la equidad, no guardar silencio ni ser cómplice ante las violencias estructurales del sistema; este posicionamiento nos permite conservar el rol de ciudadanos en un mundo cada vez más burocratizado, instrumentalizado y desgraciadamente disuelto en la *técnica* del consumo:

*El conocimiento no puede ni debe estar al servicio exclusivo del mercado laboral y sus expectativas; el conocimiento ha de fomentar, ante todo, la crítica y la autonomía y, de su mano, la forja de un pensar independiente y potencialmente disidente.*²⁴

3.3 Desde una pedagogía de la liberación hacia una posmodernidad de la alteridad

Teniendo en cuenta esta visión de la ciudadanía crítica nos cabe plantearnos la siguiente cuestión: ¿de qué modo generamos, como docentes, este modelo de ciudadanía que se abre a la participación democrática y al mismo tiempo que apueste por la conservación de la buena salud de sus instituciones?

Un enfoque preocupado y que se involucra, sin lugar a dudas, en la realidad social y en las inquietudes más inmediatas al alumnado es la pedagogía crítica de Paulo Freire.

3.3.1 La pregunta como disposición de apertura a la educación liberadora en Freire

Habíamos comentado previamente que la curiosidad supone una predisposición positiva que nos abre las puertas del conocimiento, pues, para Freire, dicha predisposición es posible gracias a las interacciones resultantes entre el profesorado y el alumnado basadas en el autoconocimiento y en la pregunta. Es decir, en esa dialéctica socrática que en definitiva sienta las bases de toda sociedad que goza de buena salud política y democrática.

²⁴ *Ibid*, p.217

Para fundamentar las bases de una educación de calidad primero debemos desligarnos de preceptos como los que Freire plantea en su *Pedagogía del oprimido* de la “educación bancaria”, ya que esta solo reproduce relatos de subordinación profesor/alumno, reduciendo al estudiante a un mero papel pasivo donde coarta sus potenciales capacidades activas y creativas durante su proceso de aprendizaje, un modelo de aprendizaje, que en definitiva, se desvincula de todo contexto.

Ante este paradigma pedagógico Freire nos propone la “educación liberadora”, la cual coincide con la dialógica socrática que ya hemos postulado, donde el alumnado se encuentre en escenarios que le favorezcan a formular cuestiones que tengan que ver directamente con la ciudadanía. Aquella materia que involucre dicho preguntar no es otra que la filosofía:

En consecuencia, resulta *fundamental que el profesor valore en su dimensión aquello que constituye el o los lenguajes, que son preguntas antes que respuestas.*²⁵

La pregunta supone la apertura que permite precisamente crear una relación que interpela al profesorado y alumnado y contempla en el ejercicio de la educación una *praxis* de la libertad que se proyecta, según Freire, en la concienciación, es decir, emanciparse de todos aquellos dispositivos de subordinación, violencia y control del sistema. Según Freire, la educación puede transformar la sociedad:

*El ser de la transformación es un sujeto que reconoce la potencia de ser humano, que reivindica en su condición humana el contexto existencial y político de los grandes cambios sociales.*²⁶

²⁵ Freire, P y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo XXI Editores, p. 73

²⁶ Muñoz Gaviria, D. A. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Revista Kavilando*, 9(1), 26-41, p.31

El ciudadano debe buscar su propio ideal de ciudadanía, su servicio de libertad, de convivencia con los demás en una mirada proyectada hacia la alteridad, una ciudadanía de carácter fragmentario que implemente la convivencia desde paradigmas intersubjetivos, el reconocimiento del otro y la confianza incondicional por el mismo; esto solo es posible como comentábamos anteriormente, a partir del diálogo, instancia que permite que construyamos los cimientos de todas las sociedades que dicen ser democráticas, y que establece límites precisamente para que no nos precipitemos sobre los temerarios abismos de la barbarie totalitaria:

*Solo se gestan prácticas de la libertad con el fin de alterar el estado de cosas existente, para lo cual el diálogo se hace necesario, para no reproducir lógicas bancarias en las praxis transformadoras, para no hacer del cambio un fascismo.*²⁷

3.3.2 Alteridad, posmodernidad y nuevos circuitos democráticos inclusivos

La educación no debe reproducir ciegamente un sistema bancario como formulaba Freire, debe categorizar las cuestiones necesarias que funcionen como esos antecedentes que estimulen el caldo de cultivo por una ciudadanía preocupada por la convivencia y el cuidado de la comunidad, establecer valores que se fundan a partir del diálogo y la educación y que consecuentemente se proyectan hacia un devenir o una *praxis* política que transforma todas esas realidades inmediatas a la convivencia ciudadana:

*El diálogo se hace comprometedor en la humanización del mundo y de los sujetos, dado que, sólo un ser comprometido- radical- hace del ejercicio permanente del diálogo y la conversación el reto político, ético y pedagógico de la alteridad.*²⁸

El diálogo es transversal a todo *ethos*, a todo “vivir bien” humano que responde a las necesidades y, por ende, a las inquietudes originarias cuya predisposición de acercamiento epistémico tildamos con anterioridad de curiosidad. Según Freire aquí

²⁷ *Ibid*, p.32

²⁸ *Ibid*, p, 33

reside precisamente la base de toda acción social, es decir, que se genere esa tradición postmoderna de mundos posibles, esa interpretación hermenéutica que supone todo contexto e intercambio con el otro, en reivindicación diversa con lo humano:

La humildad y la confianza, permiten en el sujeto la configuración de una postura amorosa, desde la cual, el diálogo se hace humanizador, vinculante, potencialmente de lo humano en sus dimensiones de relacionalidad, apertura y libertad. Por ello, el diálogo es un encuentro amoroso donde el ser humano, junto a otros y otras, transforma el mundo donde se encuentran y reconocen, y, en este sentido se notan, los cambios, especialmente porque se humaniza el mundo y humanizándolo se humaniza el sujeto.²⁹

Encuentros que, a través del diálogo, permiten la síntesis. Diálogo desde una perspectiva platónica supone una razón que se construye deliberativamente, a través de la razón, dialécticamente. Es decir, transportando el sentido de este a nuestro presente de no poseer razones sino construirlas en deliberación, en el encuentro que supone construir circuitos democráticos en alteridad con los otros, los que dan solidez precisamente a nuestros principios democráticos y razón de ser a la ciudadanía.

¿Qué implicaría entonces un modelo de educación que fuera transversal con la alteridad?

Ya hemos indicado que la alteridad supone una mirada hacia el otro³⁰ según la postmodernidad³¹ que ofrece hospitalidad y coexistencia en la posibilidad, que da lugar

²⁹ *Ibid*, p.34

³⁰ Entiéndase aquí el otro como noción postmoderno de alteridad tal como lo define el filósofo Levinas, la mirada que depositamos sobre el otro a la hora de articular circuitos democráticos a la hora de interpretar nuestras propias realidades democráticas. El otro que debemos acoger dejando atrás los autoritarismos metafísicos, de ahí que una verdadera democracia necesite circuitos comprensivos de interpretación porque configura relatos de convivencia plurales y no unívocos, acoge a esa otredad que se define bajo la noción del otro.

³¹ La posmodernidad es un periodo que atraviesa nuestra contemporaneidad que se caracteriza por el rechazo y la renuncia de los grandes metarrelatos de Occidente, hasta la generatividad como respuesta reivindicativa de nuevos valores que nos conduzcan a una sociedad que nos conduzca a crear paradigmas plurales interpretativos que se alejen de la violencia de los hechos. Esto quiere decir, que se acerque a un modelo de sociedad de perspectivas que configuran desde el diálogo intersubjetivo y de convivencia sus respectivos paradigmas.

en este caso a la transformación social que establecemos desde el enfoque de la educación a partir de las relaciones humanas:

*No sería posible pensar y realizar enseñanzas y aprendizajes sin estar con los otros y las otras.*³²

La educación nunca debe ser un medio para reproducir los valores imperantes, sino un fin que facilite los instrumentos necesarios para alcanzar la ciudadanía, no como plenitud, sino como una formabilidad que se retroalimenta en convivencia con los demás, en alteridad que busca la emancipación comunitaria que nos ayude a encontrarnos a nosotros mismos a través de los demás, a través de una conciencia de finitud o vulnerabilidad que nos hace percatarnos de la urgente necesidad de ese cuidado y esa urgencia ética que requiere fundar una comunidad para el cuidado del mundo, la conservación, la fragilidad y dignidad de todo lo que rodea al ser humano. Integrando de este modo mi propia fragilidad entre fragilidades por una convivencia común que nos une en comunidad intersubjetiva que comienza a establecer paradigmas morales desde esa misma fragilidad compartida.

*La configuración del sujeto en esta lectura crítico-humanista, se gesta en la dinámica de la vinculación con los demás seres. lo que hace de la educación la posibilidad, desde la conciencia de inacabamiento humano, de densificar mi subjetividad en la intersubjetividad.*³³

Entonces, ¿qué tipo de contenido debe ser fundamental a la hora de emancipar o relacionar los problemas que la ciudadanía padece?

Como ya hemos comentado anteriormente, un contenido humanístico o filosófico que nos valga como pretexto para configurar en el aula espacios de apertura. Es decir, servirnos de metodologías con la que los docentes puedan desarrollar sus sesiones en la medida en que estos tengan un acercamiento cálido y emocional con su alumnado, dando validez epistémica y comunitaria a esa convivencia que se genera en

³² *Ibid*, p.37

³³ *Ibid*, p.39

las aulas. Ya que de este modo se generan los espacios seguros que como docentes siembran precedentes para una ciudadanía del futuro.

*La manera en que educamos también nos predispone a vivir- y vivenciar cuanto vivimos- de una manera determinada. Los estilos educativos que recibimos en casa y en el colegio inclinan nuestras emociones, conductas y conocimientos a ser empleados en una u otra dirección, Por eso, la enseñanza reglada no solo ha de capacitar para el universo laboral; también nos debe imbricar en el mundo como seres interconectados que, mediante la intersubjetividad, crean una red de relaciones por las que no solo pretenden sobrevivir, sino vivir bien.*³⁴

4. Genealogía de la curiosidad en proyección a una emancipación de la ciudadanía

Ya hemos visto que la curiosidad es condición de posibilidad de ciudadanía crítica y emancipada. A lo largo de la historia de la filosofía se suele hablar del asombro pero, ¿existe alguna obra que de manera transversal nos ofrezca una historia de la curiosidad a lo largo de la historia de la filosofía?

Esa visión genealógica a la que hago referencia podemos apreciarla en la obra de la filósofa Jeanne Hersch: *El gran asombro: la curiosidad como estímulo en la historia de la filosofía* abordando la curiosidad concebida como conjunto de predisposiciones que se van configurando a lo largo de la historia como *ethos* o actitud con la que debemos abrirnos ante el conocimiento.

El modelo de historia de la filosofía que Hersch ofrece de asombro o curiosidad nos lo ofrece desde un marco cualitativo de la comprensión, es decir, no desde un clásico enfoque positivista/historicista. Lo que se trata por descubrir o desvelar en esta

³⁴ González Serrano, C. J. (2024). Una filosofía de la resistencia. Planeta S.A, p.73

obra es ese conjunto de predisposiciones o inquietudes comunes que nos ofrecen herramientas desde el enfrentarnos a lo desconocido para empezar a tejer elementos de convivencia ciudadana, desde el reconocimiento propio que supone el asumir todas esas limitaciones humanas que nos constituyen y nos unen en compromiso por crear sociedades y proyectos comunitarios de convivencia en común.

El recorrido histórico que a continuación haremos se puede interpretar de varias maneras: como diferentes herramientas que potencien el acceso a la curiosidad y a la ciudadanía desde un entorno como las aulas, y, como hemos comentado anteriormente, sembrar esa semilla de responsabilidad ciudadana de predisposición que prepare al alumnado a una vida autónoma que no se disuelva en una vida meramente productiva y burocratizada.

4.1 Asombro presocrático: El espectáculo del cambio

Según Hersch, lo que produce la curiosidad en el ser humano es el *espectáculo del cambio*, inquietudes que proyectan al ser humano al conocer el mundo. Aquello que permanece a través de las inclemencias y las arbitrariedades del cambio definieron los *arjés* o los principios fundamentales de los presocráticos, también llamados filósofos de la naturaleza. Porque estos principios fundamentales siempre se orientaban bajo elementos que observaban en la naturaleza como principio de permanencia sobre todas las cosas pese a las grandes fuerzas que ejerce el devenir o el cambio.

Para Tales de Mileto esa sustancia que ofrecía resistencia frente al devenir era el agua, ya que resultaba ser el fundamento metafísico que era capaz de transformar toda la materia sin destruirse, de dar sentido y forma y en definitiva un primer relato racional comprensivo del mundo.

4.1.1 Devenir y permanencia: Heraclito y Parménides

Entre la escuela jónica y la eleática; Heráclito y Parménides, entre el cambio y la permanencia tendrían un combate dialéctico.

La inspiración que mediante la curiosidad le hacía responder a Heráclito qué era aquello que persistía a través del cambio, era el cambio mismo, la lucha entre contrarios, condición que hacía posible la realidad, generando de este modo un equilibrio y un principio regulador llamado *logos*. Mientras que Parménides parte del principio metafísico de identidad donde el ser supone una realidad absoluta, inmutable, la realidad objetiva confiere forma esférica, fuera de esta solo se generan conocimientos aparentes y falsos.

4.2 El asombro a través del diálogo socrático

Llegamos a Sócrates para esclarecer una vez más el fundamento y la relación que podemos establecer entre el diálogo socrático y la educación. Pero esta vez desde el marco genealógico que Hersch plantea en su particular historia de la filosofía

Desde Sócrates comenzamos a conceptualizar, según Hersch, las verdades como filosóficas, es decir, principios de carácter universal que dan sentido a nuestra identidad que se busca a sí misma y que a su vez se cuestiona.

*Sócrates ayudaba a dar luz a las mentes.*³⁵

Como docentes, con nuestro alumnado, debemos ser esa figura que despierte y oriente ese conocimiento aletargado, desde esa poderosa herramienta del diálogo, ya que de por sí supone un modelo de virtuosismo moral que se proyecta en el dar a conocer los valores de la educación, que es precisamente lo que nos permite desarrollarnos como potenciales ciudadanos.

³⁵ Hersch, J. (2010). *El gran asombro: La curiosidad como estímulo en la historia de la filosofía* (R. Rius Gatell, Trans.). Acantilado., p.25

*Conocernos a nosotros mismos significa descubrir en nosotros mismos la raíz más profunda de nuestro sentido de lo verdadero, pero también las debilidades y las carencias de esta raíz: descubrir igualmente nuestro no-saber, nuestra tendencia a la ilusión, nuestra inclinación a engañarnos a nosotros mismos. Todo eso está contenido en el «conócete a tí mismo».*³⁶

4.2.1 Platón: El asombro y la educación del ser humano

Continuaremos con el relevo filosófico de Platón, no sólo desde su intencionalidad por buscar la verdad o la esencia última de las cosas, sino de su ambición pedagógica por educar al ser humano tras haber vivido en una democracia que había condenado al que consideraba al más justo de entre los hombres, su maestro: Sócrates.

El modelo de curiosidad que aquí exploramos se basa en la dialéctica, es decir, desde la definición platónica, la distinción entre lo verdadero y lo falso, lo cual permite acceder desde su teoría del conocimiento a la contemplación del verdadero conocimiento. Aquel que no se queda sujeto a meras apariencias propias a opiniones falsas frente a ese verdadero conocimiento que Platón buscaba, aquel que se triangula en virtud a la construcción del modelo de ciudadanía socrática. Es decir, un intelectualismo moral que apuntaba lo bueno, lo bello y lo verdadero como la base de una ciudadanía virtuosa. Y en contraposición la ignorancia, lo feo y la opinión como la ausencia de los valores comentados:

*A los ojos de Platón, se trate del Estado o de la persona individual, lo esencial es siempre la educación. Hay que formar ciudadanos honestos, capaces de reconocer el verdadero bien, y de guiarse según el mundo de las Ideas: capaces de responder a una exigencia absoluta, impuesta no por los hechos, sino por las Ideas.*³⁷

³⁶ *Ibid*, p.28

³⁷ *Ibid*, p.46

4.2.2 Herencia platónica: Del amor platónico al asombro aristotélico

Aristóteles, discípulo de Platón, comparte ese amor incondicional por el conocimiento aunque no se cite en esta obra, ese amor platónico probablemente que conocemos como asombro aristotélico es herencia directa del propio Platón. *Eros* que nos empuja a conocer y que sin duda impulsó a Aristóteles, desde un platonismo completamente heterodoxo e inmanente a contradecir todo el sistema filosófico que había generado su maestro. Sintetizando a su modo, todo el conocimiento de su época desde diferentes disciplinas: la metafísica, la biología, la ética, la poética, la antropología, etc.

El modelo de curiosidad que en Aristóteles encontramos reside quizás en un ejercicio contemplativo que desde la humildad valora y estima desde cierta conciencia comunitaria, desde ese modelo de alma compartida que ya no es inmortal, que a pesar de poseer facultades racionales dispone de límites comprensivos. Como ese motor inmovil que postula en su metafísica, que teoriza que como tal no es un ente divino, solo una *physis* inmensa que escapa ante nuestra limitada comprensión humana. Lo que nos queda entonces es fundar un modelo de ciudadanía que cuide y preserve esa constitutiva vulnerabilidad.

*Se comprende, así, la admiración de Aristóteles por los trágicos griegos. La tragedia denuncia la desmesura de los hombres, su hybris. Llevando las consecuencias de esta desmesura hasta el límite, la tragedia reconduce a los hombres a su justa medida y a la humildad ante lo absoluto.*³⁸

4.2.3 Filosofía práctica: Los estoicos y los epicúreos

Nos encontramos en el último de los periodos de la filosofía Antigua: la filosofía helenística, aquella que etimológicamente suponía un volver a pensar lo griego. A partir de este punto cambiamos el enfoque, ya que estas se proyectan sobre modelos de

³⁸ *Ibid*, p.66

filosofías prácticas, ámbitos morales que se fundamentan en el orden moral y la vida virtuosa de su ciudadanía. En la obra que estamos trabajando encontramos dos escuelas fundamentales: la escuela epicúrea y la escuela estoica.

La inquietud fundamental de los epicúreos no era otra que la de encontrar la felicidad, mientras que en la de los estoicos era la preparación de la vida justa de los seres humanos. La felicidad en los epicúreos es la concepción que permitiría la serenidad del alma, así como la mitigación de las principales dolencias del ser humano: la angustia frente a la muerte y el temor por los dioses, asunto que se resolvía desde la serenidad filosófica, una actitud parecida a la escuela estoica: aceptar todo aquello que se presente sin pretender cambiarlo:

Veremos que, a pesar de las profundas diferencias, la enseñanza de la escuela epicúrea coincidía mucho más con la de la escuela estoica de lo que parece a primera vista. Pues lo que los epicúreos recomendaban era una especie de ascesis sin privación, una ascesis sin privación, una ascesis sutil, inteligente y equilibrada-civilizadas si se me permite-, que asegura la serenidad.³⁹

Lo que nos debe resultar fundamental en la filosofía es esa actitud de apertura, dando a conocer desde la humildad el conocimiento certero de nuestros límites y nos acerca desde una postura cercana y cálida ante el conocimiento.

Un misterio, en filosofía, no se suprime. Cuando lo iluminamos se profundiza.⁴⁰

4.3 René Descartes: asombro y esencia

Ahora nos transportamos a la modernidad filosófica, donde el paradigma de la razón cambia, ya no hablamos del orden ni *cosmos* en un sentido griego, ni la racionalidad del *logos*, sino del cálculo, la dominación, la representación a través del

³⁹ *Ibid*, p.73

⁴⁰ *Ibid*, p.97

ratio que nace de un nuevo modelo que inaugura el cartesianismo: la subjetividad moderna.

René Descartes es un filósofo que duda sistemáticamente de todo hasta que alcanza una primera certeza ontológica. El yo que piensa y que por consecuencia existe. Incluso desde ese escepticismo metódico tan radical como el que Descartes plantea no hay lugar para la parálisis moral, es decir, para el relativismo moral.

¿A qué viene todo esto? Pues precisamente porque, incluso situándonos en un hipotético escenario donde dudamos sistemáticamente de todo, no debemos olvidar que vivimos en un mundo sujeto a reglas, convenciones y normas sobre las que debemos convivir y tomar decisiones inmediatas. Es decir, no hay lugar ni para parálisis, ni para relativismos morales, en lo que a asuntos de la ciudadanía respecta. Ante esta problemática que genera la propia teoría cartesiana, Descartes elabora y nos propone una moral provisional para poder tomar decisiones en el ámbito comunitario frente a la incertidumbre que la duda nos puede generar.

Recapitulando la teoría del conocimiento de Descartes, este trataría de demostrar la existencia de Dios, desde la imperfección certera de la existencia que padecemos, y desde esa visión mecanicista del mundo predominante en la modernidad es la racionalidad el objeto que da materialidad al mundo.

Pero, ¿cuál es ese estímulo que empujó a Descartes al asombro filosófico? Al igual que los presocráticos, aquello que permanece cuando todo cambia; la esencia. De ahí que Descartes resulte ser dualista, los cuerpos se extienden (*res extensa*) porque esconden tras sus cuerpos la sustancia que los define y les da entidad propia. (*res cogitans*)

Además, Descartes se pregunta sobre lo que persiste a través del cambio. Tiene en su mano un pedazo de cera, duro, blanco, frío, inodoro y de una forma bien determinada. Lo aproxima al fuego y lo calienta, y el pedazo de cera se ablanda, se vuelve maleable, cambia de color y adquiere olor. A diferencia de los antiguos pensadores de Mileto, Descartes no se pregunta sobre lo que persiste en el conjunto del

*universo, sino lo que persiste en el pedazo de cera. Las cualidades cambian, lo que queda es el concepto.*⁴¹

4.3.1 La ética de Spinoza: Del determinismo a la conciencia de libertad

Del discípulo heterodoxo de Descartes, Baruch Spinoza debemos saber que fue el precursor de la ética materialista moderna y contemporánea. Ética concebida como aquel prejuicio humano que es condición de posibilidad de toda libertad, dado que nos permite conocer nuestras limitaciones humanas de un modo que nos da cierto margen de maniobra para ser libres, es decir quien conoce sus limitaciones como ser humano, sabrá poner límites a sus acciones y será consecuente del impacto que generan sus acciones sobre el mundo. Libertad implica conciencia de que es aquello que condiciona nuestras acciones, una brújula moral, ya que solo el ser humano tiene un sentido de consecuencia de sus acciones porque convive desde la ciudadanía.

*No podemos hablar de ética a propósito de las cosas, que no son libres. Una teja que cae de un tejado y causa la muerte de un ser humano no comete un acto contrario a la ética porque la teja no es libre. Quien dice «ética» dice «libertad».*⁴²

4.4 David Hume: El despertar del sueño dogmático de la razón de Kant

Antes de sumergirnos en la culminación del proyecto Ilustrado debemos conocer una de las causas que lo cristalizan, las cuales podemos presenciarlas en el filósofo empirista David Hume. Este autor estructura toda su teoría del conocimiento a partir de la experiencia, definiendo a su vez los límites en la propia comprensión humana, delimitando a la propia experiencia sensible desde una actitud crítica.

⁴¹ *Ibid*, p.132

⁴² *Ibid*, p.137

La principal pregunta que inquieta a Hume es la pregunta por la causalidad , es decir, el modo en el que construimos el conocimiento a partir de sucesiones y hábitos, siendo algo que depende de la costumbre y el sujeto.

4.4.1 Immanuel Kant: De los límites del conocimiento que nos impulsan a ser libres

El escenario anterior comentado y trazado por David Hume supuso la condición de posibilidad que germinó la semilla del despertar del sueño dogmático de Immanuel Kant ya que la raíz de su asombro residía en la pregunta por los límites propios del conocimiento humano. Inquietudes que ponen en relieve, en entredicho, esa costumbre del sujeto, concepción erigida por la causalidad de Hume, desde el descubrimiento kantiano de leyes universales y estructurales de sensibilidad y entendimiento que categoricen una ciencia humana de carácter universal que den solidez y rigor filosófico al proyecto ilustrado.

Ese cielo estrellado sobre mí que rezaba el epitafio de la tumba de Kant- representando su ciencia o epistemología- y la razón moral en mí representando el deber ser, un espacio reservado para la metafísica kantiana. Un nuevo modelo de ciudadanía esta vez ilustrado comprometido con el ideal de libertad, aquel que se emancipa de tutelas y que no sirve desde la autonomía moral. La ética dignifica lo humano según Kant, nunca la relativiza, y su respectivo valor supone configurar paradigmas intersubjetivos que refuercen una convivencia pacífica por ese deber ser y por la libertad humana, un universal que nos convoque en un proyecto democrático para alcanzar la dignidad que toda ciudadanía supone y constituye:

La verdadera libertad, por el contrario, consiste en obedecer al deber, porque sólo el deber, con su universalidad y necesidad, atraviesa la realidad de los fenómenos hasta llegar a los noúmenos, la única realidad en la que es posible la libertad. Ser libre-según Kant- significa afirmar la autonomía de la propia voluntad, y la autonomía es la acción guiada por la única ley moral en su absolutez.⁴³

⁴³ *Ibid*, p.221

4.5 Karl Marx: Una filosofía de la transformación social

Viajamos ahora a la filosofía contemporánea, y por ende a todas las problemáticas que circundan al autor que ahora nos ocupa: Karl Marx. Un filósofo preocupado por el contexto de su época enfocaría su modelo de asombro, no a interpretar y a describir la realidad como ya habían hecho filósofos anteriores, sino a tratar de efectuar transformaciones sociales significativas sobre una realidad que tiende desde su infraestructura económica a alienar a los individuos:

*Marx parte en principio de la realidad humana, no del espíritu universal, ni tampoco de la naturaleza virgen. En la realidad humana, según Marx, son las condiciones materiales de la existencia humana las que determinan la conciencia, y no a la inversa.*⁴⁴

Las condiciones materiales son entonces las que determinan el pensamiento, siendo esta la clave y el hilo conductor del materialismo marxista, es decir, el trabajo. El ser humano concebido como *homo faber* que mantiene una relación con lo que produce, de un trabajo que no le pertenece y del que violentamente le sacan beneficio y le engañan desde el ya mencionado *status quo* que condiciona sobre una superestructura social, cultural y religiosa que se diluía en ideología de las clases dominantes frente a las dominada en violenta y frenética lucha de clases.

*Las condiciones de vida de los trabajadores , a mediados del Siglo XIX, eran para él intolerables, y no hay que olvidar la situación en la que se encontraban: sin derechos, ninguna protección contra la arbitrariedad, sin vacaciones, trabajo de las mujeres y los niños, jornadas laborales de quince horas, sin seguridad social, condiciones sanitarias y de alojamiento indignas, mortalidad temprana, etcétera. Los seres humanos eran, cuerpo y alma, una mercancía.*⁴⁵

⁴⁴ *Ibid*,p.263

⁴⁵ *Ibid*, p.279

4.5.1 Similitudes y diferencias entre Sigmund Freud y Karl Marx

Antes de abandonar el análisis de Marx me gustaría vislumbrar algunas similitudes y diferencias que tiene respecto a Sigmund Freud, no desde una clásica hermenéutica de la sospecha, sino desde una hermenéutica más clásica y comprensiva que se detenga en los aspectos comunes y diferenciales de ambos autores.

Como ya hemos visto, Marx se detiene en los asuntos relativos al estudio de la sociedad desde el marco económico y social, mientras que Freud se ocupa de la perspectiva psicológica del inconsciente así como de las represiones ocultas de los individuos. Por un lado, las condiciones materiales influyen sobre la realidad material y, por otro lado, la represión que genera esa superestructura dominante es la ideología o conjunto de creencias que influyen sobre el subconsciente. Aquel que condiciona sobre nuestra toma de decisiones, y por ende sobre nuestra libertad.

4.5.2 La influencia de Sócrates sobre Freud y el psicoanálisis

Lo más interesante que podemos destacar de Sigmund Freud es la manera o el enfoque en el que decide destacar la figura clásica de Sócrates. Estableciendo de este modo una relación entre la mayéutica y el psicoanálisis. Pero, ¿de qué modo se pueden vincular ambas concepciones?

Recordemos aquella máxima socrática del *conócete a tí mismo* como principio fundamental de educación y de cultivo de un modelo de ser humano que desde un diálogo o una mayéutica junto a su maestro despertaba aquellos conocimientos aletargados que lo hacían libre.

Si trasladamos la mayéutica socrática al psicoanálisis freudiano, quizás nos estemos transportando hacia un lenguaje de carácter existencial. El objeto de ese *conócete a tí mismo* en el psicoanálisis es que el ser humano debe conocer su inconsciente. Y, desde un diálogo mayéutico acompañado junto a su terapeuta, el paciente descubrirá aquel mal que le perturba para liberarse de él.

Liberarse de esa represión freudiana para aceptarse a uno mismo tal como es y de este modo alcanzar la libertad, que haciendo un paralelismo con Spinoza, se trata de conocer todo aquello que como sujetos de conocimiento nos determina- en este caso el subconsciente- para tener cierto margen de maniobra sobre esa realidad que ahora conocemos.

*Freud, en cambio, influido por el espíritu científico de su tiempo, al enunciar la exigencia del «Conócete a tí mismo», pide al hombre que descubra su inconsciente, que en él es, en cierto sentido, un dato empírico, aunque reprimido. El inconsciente es, a la vez, dado y disimulado.*⁴⁶

4.5.3 ¿Existe asombro filosófico en Marx y en Freud?

Habíamos comentado con Marx que hay cierto asombro en su intento por transformar la sociedad pero no es exactamente así. Tanto en Marx como en Freud no identificamos como tal un asombro filosófico que se le asemeje, pero sí que identificamos inquietudes paralelas a sus contextos particulares, desde un análisis estructural de la sociedad y de las represiones internas que se esconden tras de esta, que surgen en ambos autores como una respuesta disidente ante una realidad convulsa.

Es perplejidad lo que les ocasionó a Marx y a Freud estas realidades de la sociedad del Siglo XIX. Cuando el asombro ante una realidad que es cruenta, si nuestra conciencia es crítica y ciudadana, nuestra reacción es de cambiar un paradigma social que se presenta como injusto.

Marx pretende cambiar las condiciones materiales que terminaban por alienar a los individuos y Freud liberar todas esas represiones que a nivel individual se generaban sobre esa estructura económica, asentada como paradigma capitalista. Pretendiendo dismantelar en ambos casos desde sus respectivas teorías mostrando la realidad oculta determinada por una infraestructura económica que favorece mecanismos represivos de

⁴⁶ *Ibid*, p.286

alienación sobre los individuos. Legitimando de este modo un *status quo* que no permite ni le interesa que se desarrolle en los ciudadanos un modelo de ciudadanía libre.

De este modo podemos apreciar tanto en Freud como en Marx autores que se retroalimentan y en sus teorías potenciales herramientas de sospecha que permitan que los individuos se emancipen en proyección a crear un modelo de ciudadanía libre.

La crítica marxista encuentra su carácter científico en el hecho de denunciar la religión, la ética, el arte, la cultura, por su naturaleza ideológica, por ser productos y, al mismo tiempo, máscaras de la verdadera realidad, la realidad de las relaciones determinadas por los medios de producción y por los conflictos de intereses que derivan de ellos. Las interpretaciones freudianas proceden de modo distinto y, sin embargo, de forma análoga: religión, ética, arte, cultura sirven para disimular o sublimar los impulsos sexuales reprimidos por la censura, pero que constituyen la única realidad. Para ambos lo oculto es siempre más real que lo voluntariamente producido en la claridad de la conciencia.⁴⁷

4.6 Henri Bergson: Perplejidad ante lo vivo

Si tomamos la filosofía como una disciplina contra-dogmática, Bergson, en contraposición a las tendencias positivistas, sería toda una referencia al igual, que autores como Nietzsche y Kierkegaard, al no disponer una perspectiva supersticiosa y aplicar un enfoque crítico respecto a los modelos cientificistas con el objetivo último de alcanzar una concepción más humilde respecto al ser humano.

El asombro de Bergson reside en que no podemos encerrar la realidad desde explicaciones o representaciones racionales propias de la ciencia, tal como se pretendía en la modernidad filosófica. Se asombra del modo en el que construimos el conocimiento, un modelo inmediato, cualitativo, afectivo, interpretativo, comprensivo,

⁴⁷ *Ibid*, pp.294-295

hermenéutico frente a otro modelo cuantitativo o científico que se refleja en un modelo de temporalidad experiencial que padece desde su propia percepción vivencial:

*Creemos que nos observamos en el tiempo donde tiene lugar nuestra vivencia, pero, en realidad, este tiempo vivido lo hemos transformado en un espacio, y nos consideramos a nosotros mismos en esta proyección espacial.*⁴⁸

El autor hace referencia en definitiva a un modelo de conciencia que define la realidad en proyección a la fascinación por lo que supone el fenómeno de lo vivo. Es precisamente en este punto donde radica la raíz del asombro de Bergson, es decir, la fascinación que siente y que emana del misterio que la vida de por sí supone. Y ante esto, se contraponen a las perspectivas positivistas por cómo parasitan e instrumentalizan la vida desde su determinismo metodológico:

*Pero Bergson se asombra todavía más de nuestra incapacidad de comprender lo que constituye la esencia de esta vida infinitamente creadora. A pesar de que nosotros mismos somos seres vivos y de que la biología continúa progresando no comprendemos casi nada de la vida en cuanto evolución creadora.*⁴⁹

Bergson no solo comprende la vida como creación desde el punto de vista del misterio y la indeterminación que supone, le atribuye al ser humano la facultad de crear, ya que la creación o el misterio es el propósito o el sentido mismo de la propia experiencia vital.

*Bergson no acepta ni un plan preestablecido, ni un fin consolidado por anticipado, ni tampoco un mecanismo automático. Quiere comprender la vida como creación continua sin fin. Se trata pues, de otra manera de concebir la finalidad, que ya no implica el conocimiento de un resultado final que ya deba ser obtenido y, por tanto, de todo el camino que conduce a él, sino de la representación de una fuerza radicalmente creadora, a la que Bergson denomina impulso vital.*⁵⁰

⁴⁸ *Ibid*, p.299

⁴⁹ *Ibid*, p.306

⁵⁰ *Ibid*, p.308

El crear supone un apreciar la vida, una actitud o una disposición afectiva comprensiva o hermenéutica que interpreta el mundo, desde un estimar que genera sentido sobre un mundo incapaz de generar valor sobre sí mismo.

En lo que concierne al «ver», el ojo es un acto, simple y creador, del «impulso vital». El órgano que permite ver es un acto cristalizado.⁵¹

Bergson, en definitiva, hereda el vitalismo nietzscheano y el sentido de la libertad de Kierkegaard que en ambos sentidos veremos a continuación. Lo más importante es quedarnos con que Bergson nos da las bases para apreciar un principio vital contingente para apreciar la vida y sospechar de todos aquellos dogmas que tiendan a parasitar o instrumentalizar y que el conocimiento creador más valioso es aquel que proceda y emerja y se inspire en la propia vida que la respeta, la cuida y que la conserva.

Más allá del sujeto moral que obedece a los principios, más allá del sujeto religioso que encuentra su lugar en el seno de una institución, existe el sujeto libre, que trasciende todo fijado de una vez por todas y se identifica con el impulso vital, creador al infinito. Así, para Bergson, el fondo de todo es el espíritu creador, es decir, la libertad.⁵²

4.7 Existencia como sentido ético de la responsabilidad en Soren Kierkegaard

A partir de autores como Kierkegaard y Nietzsche el peso que confieren sus respectivas biografías a la hora de comprender sus obras cobran especial relevancia, tal vez porque, influidos desde cierta subjetividad cartesiana, les ayuda a expresar esa autenticidad propia del modo en el que deseaban transmitir sus voluntades, y por ende, transmitir desde esas experiencias que padecían sus respectivas doctrinas vitalistas.

⁵¹ *Ibid*, p.308

⁵² *Ibid*, p.317

En el caso que ahora nos ocupa desarrollaremos e indagaremos cual era esa raíz de asombro que atravesaba el pensamiento de Soren Kierkegaard el cual, como ya hemos comentado, se encontrará condicionado por su condición afectiva y biográfica.

Kierkegaard era un filósofo cristiano que mantenía una postura crítica respecto al cristianismo, desconfiaba de la visión que ese dogma de fe mantenía respecto a la existencia reduciéndola a pecado original, para el autor esto ya de por sí implicaba un desprecio y un rechazo a la vida, y comenzó a ver en su propio dogma de fe una doctrina peligrosa que alienaba la voluntad de los individuos.

Ante esta problemática Kierkegaard buscaba un modelo de cristianismo no adoctrinante, que respetara los valores del cristianismo, partiendo desde una reflexión moral. Podríamos estar haciendo referencia perfectamente a lo que se conocería perfectamente como existencialismo, pues el autor que nos hallamos comentando sienta los cimientos de esta corriente filosófica.

¿Cómo lo hace? Partiendo de su solipsismo, de que lo único real es esa existencia que padecemos, esa es la base de todo existencialismo. Es decir, un principio de identidad que se afirma ante una totalidad que se le viene encima, y ante ese mundo tan inmenso, al percibirlo como disposición afectiva y de conciencia de vulnerabilidad frente al mismo siente la angustia.

Pero, ¿este solipsismo recae en un relativismo moral al reconocer que lo único que podemos reconocer es nuestra existencia particular? En absoluto, Kierkegaard nos invita a no dejarnos subordinar ante la totalidad, ante la angustia o la parálisis que nos puede producir el abismal vacío.

El solipsismo de Kierkegaard se cristaliza en un proyecto ético-existencialista, no hay un colapso de los valores morales, ni nihilismo equiparador, donde nada vale nada y todo vale lo mismo, al contrario, cada individuo, cada particularidad en Kierkegaard se concibe como valor absoluto entre tres instancias: el instante, la finitud y la existencia.

Instante como espacio temporal sobre el que somos conscientes de esa vida que padecemos. Es decir, un modelo de eternidad que adelanta al eterno retorno nietzscheano, que solo puede aspirar desde la mortal finitud que indica el fin de algo en cuanto condición de transitoriedad se refiere. Y la existencia supone un modo de ocupar el mundo que engloba las otras dos instancias, una toma de decisiones que supone ecos inmediatos sobre el mundo, esto quiere decir, un impacto que se traduce en unas consecuencias producto de una convivencia en comunidad en la que debemos asumir responsabilidad de nuestras propias acciones.

El acto del hombre proviene de lo que ha sucedido en el corazón de su subjetividad y, por este motivo, él mismo asume la responsabilidad de dicho acto. Actuando, no se deja simplemente insertar en la serie de las causas y los efectos, él no es simplemente un efecto de otra cosa, sino que se convierte en una especie de comienzo absoluto. El hombre inserta, en la trama de las causas y de los efectos, su acto libre, que tiene un origen diferente, lleva a cabo una ruptura, que el existencialismo, o filosofía de la existencia, llama ruptura existencial.⁵³

¿Dónde se encuentra entonces el corazón del asombro de Kierkegaard que impulsa a este aclamado filósofo padre del existencialismo a filosofar? Pues probablemente se trate de esa instancia que se halla tras esa incertidumbre que nos produce angustia pero sobre la que debemos tomar decisiones y no paralizarnos, porque el devenir nos demuestra que no somos eternos y que no posicionarnos en sociedad supone una decisión que en convivencia va configurando quienes somos como ciudadanos y nuestro peso responsable que supone ese peso ético que ocupamos en el mundo llamado existencia.

Lo que Kierkegaard nos enseña es que debemos posicionarnos y ser comprometidos, porque existir ya de por sí implica un compromiso ético que debe entregarse a la convivencia por un cuidado que configure espacios seguros con los demás. Ya que todos podemos definirnos desde una ciudadanía finita y vulnerable, de

⁵³ *Ibid*, pp. 326-327

ahí precisamente surge la necesidad existencial de establecer la responsabilidad por establecer un compromiso ciudadano riguroso y sólido.

*El que no puede comprender que se requiere toda la fuerza del espíritu para morir, y que el héroe muere antes de morir no llegará nunca muy lejos en su concepción de la vida.*⁵⁴

4.7.1 F. Nietzsche: Metafísica vitalista y asombro enamorado de la vida

Nietzsche es el autor del vitalismo, un modelo de ser humano que debe servirse de sus propios valores, pero no valores relativos, sino aquellos que sirvan a la vida y que no la parasiten. Como viene siendo toda la moral occidental, creando grandes sistemas metafísicos de desprecio sistematizado hacia la vida. Ante esto, Nietzsche se declara filósofo vitalista, ya que de la vida procede el valor y el conocimiento que nos permite crear e interpretar sentido sobre el mundo.

El autor, desde la finitud del ser humano, concibe al superhombre como artista que crea, que valora y que preserva todo aquello que tiene que ver con la vida. Rescata de la tragedia griega sus protagonistas trágicos, quienes asumían una conciencia de finitud y mortalidad a la hora de aceptar y aceptar nuestro destino mortal, ese *amor fatti* nietzscheano.

Nietzsche guarda cierta similitud con Kierkegaard, en el sentido del cambio y lo perecedero, todo cambia y nada permanece. Y sobre este campo se erige ese matiz ético que nos obliga a configurarnos como ciudadanos. Las libres decisiones que se materializan en Kierkegaard en su existencia particular, y que se matizan en Nietzsche en la autenticidad. Esto quiere decir que cada ser humano construye su propio camino, uno que sea fiel a la vida, ya que solo desde aquí podemos crear y generar conocimiento con sentido.

⁵⁴ Kierkegaard, S. (2014). *Temor y temblor* (V. Simón Merchán, Ed.; V. Simón Merchán, Trans.). Alianza Editorial, p.229

La creación o *poiesis* que proviene de la vida es el asombro nietzscheano, este supone la clave para cuidar de un espacio que nos ha permitido la vida. Sobre la cual generamos conocimiento en comunidad desde lo que en la teoría del conocimiento de Nietzsche se denomina perspectivismo epistemológico.

Permitiendo de este modo las posibilidades de apertura del diálogo y la convivencia democrática. Dejando a un lado la violencia de una realidad positiva y unívoca que desprecie la vida.

*El argumento al que muchos teólogos recurren, diciendo que no se puede vivir sin Dios y que con Dios todo va mejor, es insostenible después de Nietzsche y Kierkegaard. La religión ya no es cuestión de comodidad, al contrario, exige lo imposible, lo que nunca nadie podrá cumplir del todo.*⁵⁵

Nietzsche en sus fragmentos póstumos nos recordaba que *los hechos no existen, tan solo son interpretaciones*. Los hechos representan violencia metafísica que coartan el diálogo, la interpretación en cambio es un mecanismo que no relativiza, sino que integra y configura el funcionamiento de las comunidades, ya sea para conformar paradigmas morales o científicos.

La comunidad, los paradigmas y el conocimiento se construye entre sujetos, es decir, intersubjetivamente.

Dicho de otra forma, debemos rechazar toda forma de violencia metafísica porque suponen modos de subordinación y violencia. De generar modelos de gobiernos que atentan contra la vida y la integridad de los seres humanos, factor que alertará a Nietzsche desde su metafísica vitalista a toda costa.

⁵⁵ Hersch, J. (2010). El gran asombro: La curiosidad como estímulo en la historia de la filosofía (R. Rius Gatell, Trans.). Acanalado, p.352

En definitiva, Nietzsche y Kierkegaard suponen, como autores, la caída del metarrelato y la inauguración de la postmodernidad: una nueva época donde la interpretación deberá ser liberada, en ciudadanía, de la tiranía totalitaria de los hechos para beneficiar el diálogo de nuestros circuitos democráticos.

*Si ha de haber un límite este es el de la violencia, entendiendo esta, precisamente, como aquel comportamiento que no deja ser, que limita y restringe las modalidades existenciales de los cuerpos o los polos intensivos de aparición.*⁵⁶

4.8 Edmund Husserl : Curiosidad arrojada hacia las cosas mismas

Como ya hemos comentado, autores como Nietzsche y Kierkegaard conformarían el periodo filosófico que conoceríamos posteriormente como posmodernidad, el cual se desarrollaría a lo largo del Siglo XX.

La filosofía del Siglo XX, toma según Hersch, tres caminos fundamentales: la fenomenología cuyo principal exponente es Edmund Husserl, el existencialismo y las ciencias sociales y humanas.

El protagonista de este epígrafe es Edmund Husserl, filósofo alemán de origen judío, y como ya apreciábamos, principal exponente de la fenomenología.

Lo que le llamaba la atención a este autor era la relación que existe entre la conciencia y el mundo, es decir, de cómo percibimos el mundo. Y lo que despertaba el asombro en Husserl era ese límite humano que nos permite percibir y diferenciar los fenómenos del mundo. El cómo construimos el conocimiento, sobre él percibimos la experiencia particular de los fenómenos partiendo de nuestra percepción.

Esta sin duda sería la base de la fenomenología de Husserl, ese ir a las cosas mismas. Una percepción desinteresada por los objetos que deja ser a los objetos mismos. Esto se traduce en el término de *epoché*, una suspensión del juicio que da sentido

⁵⁶ González Arribas, B. (2019). *Venir a menos: crítica de la razón nihilista*. Catarata, p.109

a lo observado desde la propia percepción, percepción finito-temporal que es afectada por los fenómenos del mundo.

En el autor encontramos una especie de intuición que asume lo empírico o lo contingente como conciencia de sentido a esa realidad que percibe los objetos. Entonces ese filosofar atravesado por la curiosidad lo encontramos en Husserl, en su mirada fenomenológica de ir a las cosas mismas, desde una conciencia suspendida en un juicio abierto a la percepción en proyección o en apertura a los fenómenos del mundo.

*El hombre reconoce la realidad del mundo que le rodea, sólo de un modo muy particular; descomponiéndolo en un número infinito de aspectos sucesivos, fragmentarios, de manera que cada vez debe reconstruirlo según su mandato interior, sin llevarlo nunca a término.*⁵⁷

4.8.1 Martín Heidegger: Asombro poético del preguntar

Martín Heidegger fue discípulo directo de Edmund Husserl, también filósofo alemán de la Selva Negra. Es un autor que tiene una profunda relación con la poesía, pero no en un sentido lírico sino etimológico. Con Nietzsche ya mencionamos la concepción filosófica de origen griego de la *poiesis*, con esta noción se hace referencia a la creación en un sentido originario, un trazar sentido particular desde la interpretación hermenéutica o comprensiva.

*En efecto, una cualidad fundamental de toda poesía es ser como es y no poder ser de otro modo. Una poesía no se deja traducir ni explicar.*⁵⁸

Lo que le preocupa a Heidegger es la búsqueda de lo originario, esas preguntas fundamentales que desde el inicio de los tiempos han preocupado, han atravesado las inquietudes del ser humano, todas estas preguntas, según Heidegger, se pueden reducir a una cuestión ontológica o a un verbo, el verbo Ser.

⁵⁷ Hersch, J. (2010). El gran asombro: La curiosidad como estímulo en la historia de la filosofía (R. Rius Gatell, Trans.). Acantilado, p.367

⁵⁸ *Ibid*, p.369

Verbo que empuja a Heidegger a filosofar, a asombrarse por la filosofía, pues el verbo Ser es condición ontológica o condición de posibilidad que nos abre ante la posibilidad misma de preguntar.

El asombro filosófico de Heidegger es probablemente lo más auténtico y lo más obstinado de su pensamiento. Se asombra: «¿Por qué hay algo y no más bien nada». Es éste, pienso, su rasgo fundamental; su «¿por qué?» no se refiere a la nada, sino al ser.⁵⁹

El ser no sólo es condición para generar preguntas, sino de generar posibilidades mismas, mundos posibles, que se articulan en comprensión, interpretación y lenguaje.

El ser, para él, se revela en las posibilidades de la lengua, y yo querría añadir: en los posibles juegos de palabras.⁶⁰

Esa famosa casa del ser heideggeriana donde se hospeda el lenguaje, cuyo portador es ese ente que existe, a quien Heidegger atribuye cierta conciencia de despertar ontológico. Es decir, de cierta conciencia de finitud y vulnerabilidad. El ser humano que existe genera preguntas y posibilidades ante todas las posibilidades. Y, ante todas las posibilidades hay una certeza que confirma su condición finita, su muerte. Que es la que da sentido a la particularidad que es frente a la existencia.

La muerte como posibilidad entre todas las posibilidades otorga conciencia de finitud, y sobre todo, un modo auténtico y despierto a la hora de enfrentarnos a esa disposición de arrojamiento que supone la existencia.

Ya hemos visto que la existencia implica de cierta manera modos de ser en el mundo, decisiones que forjarán nuestro carácter en el devenir que supone esa convivencia comunitaria que fluye desde nuestra particular transitoriedad, ya que estas posibilidades de las que hablaba Heidegger también de por sí implican una toma de decisiones.

⁵⁹ *Ibid*, p.371

⁶⁰ *Ibid*, p.373

La filosofía de Martin Heidegger configura un cambio de paradigma, un giro ontológico de la hermenéutica, donde probablemente no podamos separar nuestra comprensión de nuestra dimensión afectiva, de nuestro padecer mundano y existente.

Sin embargo no queda aislado de ética, en el último Heidegger de la concepción de la *serenidad* de ese *dejar ser al ser*, de la meditación y no de la relatividad y de la fuga del pensar, el autor ponía especial énfasis en que debíamos establecer límites para conservar, para cuidar lo humano, los instrumentos técnicos pueden ser un complemento de la humanidad siempre y cuando no nos dejemos disolver por los mismos, y no nos dejemos orientar hacia nuestra propia autodestrucción.

Dejar ser al ser no supone autoridad, sino devenir posmoderno que fluye entre esas preguntas o posibilidades que emergen de ese asombro heideggeriano que nos permitió preguntar y asombrarnos fascinados frente a esa vulnerable existencia que padecemos.

Un espacio que nos permite crear desde la convivencia y la coexistencia. Desde un modelo de ciudadanía que cobre un modelo de ciudadanía existencial-empoderada padecemos y construiremos comunidades que cuiden de su vulnerable entorno.

*Permanecer en la vecindad del ser es síntoma de la dignidad del hombre que descubre su riqueza justo en la pobreza resultante de no entregarse al ente; que descubre su grandeza en la aceptación de su pequeñez en la que el ser humano ya no destaca por su señorío cabe y sobre los entes a los que al final termina abandonándose, sino por su estancia serena en el ser.*⁶¹

⁶¹ Chillón, J. M. (2019). *Serenidad: Heidegger para un tiempo postfilosófico*. Editorial Comares, p.113

4.9 Karl Jaspers: Nihilismo que se disuelve en sentido por la ciudadanía responsable

Seguimos con filósofos alemanes, este en concreto, Karl Jaspers, fue el maestro de la autora sobre la que estamos haciendo la genealogía sobre la curiosidad en la que estamos involucrados: Jeanne Hersch.

Tuvo un compromiso filosófico que lo empujó a construir enfoques que no se enmarcan en la mera parálisis. La incertidumbre suponía un principio de acción que nos proyecta a generar mundos posibles que se plasman en la posibilidad epistémica de generar conocimientos.

En Jaspers, desde su formación científica apreciamos una ambición por introducir cierta racionalidad de las ciencias de la naturaleza a las filosóficas, al igual que en su momento Dilthey a su manera en su intento para dar fundamento a la filosofía como ciencia del espíritu.

Ante esta problemática Jaspers se pregunta qué margen de acción tiene la filosofía en el ámbito de lo práctico, o sea, en el ámbito de la vida compartida, en comunidad. Y esta idea en Jaspers guarda una relación profundamente platónica, a través del diálogo socrático-platónico se implementa precisamente como herramienta que nos orienta a la desvelamiento de la verdad, fundamento, al que accedemos a través de la comunicación como principio que cuida y estimula la buena salud democrática de nuestras sociedades.

Es por otro lado, el estímulo o la instancia que todo docente necesita para crear espacios de participación entre el alumnado e incentivar la propia posibilidad de promoción a la ciudadanía.

La ciudadanía, por otro lado, es una categoría afectiva y existencial que debe tener una predisposición de humildad, pues reconocer nuestros límites del conocimiento

humano es una actitud epistémico-ontológica que a nivel de convivencia siempre nos supondrá la apertura ante una convivencia en aprendizaje abierta a la alteridad.

Aspectos que, sin lugar a dudas valoran rasgos fundamentales en la filosofía de Karl Jaspers: un despertar ante un mundo que no dispone de relatos absolutos, ya que, estos suponen un ejercicio de subordinación y violencia ante lo que se presente como distinto o disidente al relato metafísico unívoco y absoluto.

Podemos, es cierto, ir siempre más lejos, hacia un horizonte que está constantemente más allá de lo que ya conocemos; pero jamás podemos proclamar un conocimiento que pretenda aplicarse a la totalidad, ya que ésta, por el hecho de que intentamos conocer, nos es negada. La pregunta fundamental planteada por todos los grandes filósofos a propósito de sus asombros era: ¿que es el ser? En relación con esta pregunta, se puede decir que la filosofía de Jaspers es la muestra del fracaso de una ontología.⁶²

El asombro radica en Jaspers un despertar ontológico que se suspende en un mundo que no entiende de certezas, donde todos los grandes proyectos metafísicos de lo absoluto han fracasado, pero a través de ese fracaso el ser aún tiene, según Jaspers, cosas que decirnos: la capacidad de orientarnos en el vacío y existir sobre ese espacio sentido.

Esto quiere decir, un generar creativo en un sentido heideggeriano, ese generar posibilidades o toma de decisiones propia de individuos libres que conviven en beneficio mutuo, una coexistencia platónica, una dialéctica existencial comunicativa que, en alteridad y democracia, en el cuidado y la preservación de nuestra condición ciudadana-vulnerable coexisten y desde la frágil dignidad de la comunidad dignificamos un nuevo sentido sobre el vacío: El sentido y la dignidad propia de lo vulnerable.

⁶² Hersch, J. (2010). *El gran asombro: La curiosidad como estímulo en la historia de la filosofía* (R. Rius Gatell, Trans.). Acanalado, p.394

Por esto, como dice Jaspers, la comunicación existencial es un combate sin reservas ni límites, sin consideraciones, en el que la cuestión es la existencia del otro, a través de la cual se actualiza la mía. ⁶³

Es decir, la curiosidad en Jaspers supone un despertar de la conciencia ante las puertas del mundo en todos los aspectos, que cobra de sentido y de responsabilidad a nuestra existencia ciudadana. En la posmodernidad heredamos con Jaspers la dignidad y el cuidado por preservar el mundo y de la vida digna de los entes que contienen ese mundo, o sea, de asumir las máximas morales de responsabilidad que le corresponden a los seres humanos. Ya que, para aspirar a la humanidad, este ejercicio implica de por sí un compromiso ético y responsable como ciudadano con una comunidad y el entorno donde hacemos posible ese espacio de convivencia posible.

La penúltima esperanza de nuestra razón se basa en la confianza que deposita en los demás hombres. Pero esta confianza tal vez fracase. En caso de esta posibilidad extrema, lo absoluto (el imperativo categórico, lo incondicionado) nunca es abolido. El valor no radica en predecir un resultado fatal, sino- con nuestro saber y no-saber-en hacer todo lo que sea posible y en preservar la esperanza hasta el último suspiro. ⁶⁴

4.9.1 ¿Cuál es el sentido de este recorrido histórico?

La perspectiva de Hersch no es historicista, guarda una relación cualitativamente comprensiva con la Historia de la Filosofía, y por lo tanto, con todo eso que hemos venido defendiendo por curiosidad, asombro, responsabilidad, y ese ciudadano que arrojado a la existencia toma responsabilidad comunitaria ante el peso que ejerce su existir.

Esto es lo que enseñamos los docentes de filosofía, la importancia que tienen nuestras decisiones sobre el mundo frente a los relativismos morales, que se disuelven en un nihilismo donde nadie se quiere hacer responsable de nada, donde la convivencia no es posible, donde la barbarie se reproduce.

⁶³ *Ibid*, p.401

⁶⁴ *Ibid*, p.409

De aquí la necesidad de orientar al alumnado sobre herramientas filosóficas, que ya hemos podido ver en diferentes ejemplos a lo largo de la historia de filosofía, que se podrían cristalizar en futuras programaciones didácticas o futuros ejercicios docentes de innovación educativa. Pero, en todo caso, deben iluminar la posibilidad que se proyecte sobre circuitos democráticos que generen diálogo y convivencia comunitaria, nunca el colapso y la dinamitación de los paradigmas y los códigos morales. Ya que, como se comenta anteriormente, necesitamos de futuros ciudadanos y no de burócratas para que nuestra reflexión crítica no se disuelva nunca en la peor de las barbaries, y, al menos, en caso de que estas llegaran a reproducirse, tener criterios morales suficientes para poder señalarla en cualquiera de sus manifestaciones.

5. Conclusión: ¿Qué es la curiosidad?

Tras el recorrido establecido hasta ahora podemos diagnosticar serios problemas de comprensión en lo que respecta a nuestro paradigma actual en educación, en retrospectiva histórica a consecuencia de una notable inestabilidad en los modelos educativos.

El docente es la figura fundamental, quien brinda luz frente a tanta oscuridad, quien porta el mensaje, y quien facilita la comprensión en el alumnado. Esto lo hace posible el profesorado, despertando una actitud previa a la comprensión diseñando preguntas que se abren al diálogo, al conocimiento, a la ciudadanía crítica y responsable y, por ende, a la curiosidad.

La curiosidad es la puerta de entrada a la comprensión y la condición de posibilidad del conocimiento, pero antes de adentrarnos en la esencia misma de la curiosidad, debemos hacer un breve cartografiado epistemológico de dicha noción. Siendo este el que nos permita despertar el asombro como disposición afectiva, cálida y cercana que acompaña y educa a nuestro alumnado emancipándolo y proyectándolo hacia un modelo de ciudadanía libre que acompaña en circuitos democráticos abiertos en la alteridad que los enriquece y que se enfoca hacia el cuidado de las cosas mismas desde su condición vulnerable. Esta metodología al ser implementada en las aulas se

sumerge en un modelo inclusivo donde se desarrollan las potencialidades de un alumnado que se desenvuelve en un futuro escenario democrático, en una búsqueda de valores por la convivencia, para desarrollar una vida consecuente, pero sobre todo, digna. Una metodología que manifiesta el valor, la importancia de la ciudadanía y el papel comunitario del diálogo a la hora de fundar esos paradigmas morales que permiten la convivencia, la preservación y el cuidado de la vida misma.

Desde la enseñanza de la filosofía pretendemos alejarnos de lógicas metafísicas violentas las cuales parasitan y violentan la posibilidad de articular circuitos interpretativos o democráticos de convivencia.

Enseñar filosofía supone generar inquietudes que procedan de nuestras limitaciones humanas, que se enfrenten ante la incertidumbre como principio de contingencia. Que nos ayude a cobrar conciencia responsable de que pertenecemos a una comunidad de iguales, hecho que debe tratarse a través de la convivencia en las aulas generando espacios seguros.

La curiosidad se trata de un conjunto de predisposiciones originarias que nos empujan al conocer todas esas preguntas fundamentales que orientan al espíritu humano. A proyectar su existencia hacia un proyecto común: compartir todas aquellas inquietudes que el ser humano padece en convivencia comunitaria.

La curiosidad es meditación heideggeriana que se funde en serenidad, que es responsable y se hace responsable del mundo del que forma parte en comunidad, sin querer cambiar la esencia vulnerable de los fenómenos están sólo comprometiendo su existencia con el mundo al cuidado y la preservación del mismo.

En definitiva, la curiosidad no es solo la puerta de entrada de la comprensión, ni la condición de posibilidad originaria que estimula todo conocimiento sino la predisposición entre predisposiciones que nos empuja a conocer, lo que indica la cualidad finita que somos como ciudadanas, y que nos proyecta a tomar responsabilidad de ese ser que somos sobre un mundo que también debemos cuidar:

La condición humana se encuentra hoy amenazada de diversas formas. Una sensación que comparten muchos contemporáneos que desconocen la tradición filosófica que podría ayudarlos a enfrentarse a las amenazas. Este libro quisiera ser una introducción a los grandes pensadores del pasado que se esforzaron, cada uno a su manera, en elucidar los inagotables problemas de nuestra condición, en comprenderlos, asumirlos y amarlos. Ya que sin estos problemas, que a menudo deseáramos olvidar o negar, no seríamos hombres: ni siquiera tendríamos la posibilidad ni el deber de convertirnos en seres libres y responsables.

Que tengamos esta posibilidad y este deber es algo que descubrimos en toda su grandeza a través de las distintas variantes del asombro filosófico.⁶⁵

La importancia de la comunidad implica un compromiso muy significativo y este es la búsqueda de una verdad compartida: la vulnerabilidad de nuestros cuerpos, aquellos que toman presencia y conciencia comprometida sobre el mundo.

Las inquietudes ontológicas u originarias de la filosofía como disciplina se cristalizan sobre un horizonte ético particular, y de una toma empoderada y consciente de esa vulnerabilidad que padecemos, ya que es la única certeza o instancia real, mundana, humilde y constitutiva que puede hacernos partícipes de esa realidad que compartimos y que, simultáneamente desde un reino de interpretaciones y pluralismos, padecemos en comunidad. El sentido de la responsabilidad se nutre y se alimenta por tanto de esa ciudadanía interpretativa comprensiva que, entre padeceres mundanos nos libera y nos emancipa.

Como docentes debemos sembrar esa predisposición entre predisposiciones que es la curiosidad como actitud o *pathos* fundamental a la hora de enfrentarnos a un mundo que nos genera angustia, pero frente al que entre vulnerabilidades, en cálida y socrática comunidad, no estamos solos. Tenemos a esos compañeros sociales de alma mortal aristotélica sobre los que erigir una comunidad vulnerable para no sentirnos

⁶⁵ *Ibid*, p.415

solos y asumir de este modo la responsabilidad del mundo que a cada uno le corresponde en su respectiva libertad, sin vulnerar la integridad vulnerable que constituye al mundo ni a la ciudadanía.

*El ágora ciudadana, la plaza pública, necesita ser revitalizada con nuestra presencia física, con la insustituible comparecencia de nuestra corporalidad.*⁶⁶

⁶⁶ González Serrano, C. J. (2024). Una filosofía de la resistencia. Planeta S.A, p.105

Bibliografía

Arcia, J. H. Curiosidad ingenua, curiosidad epistémica y memoria imaginal,

Berlyne, D. E. (1970). Curiosidad y exploración. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 4(3 & 4).

Cortés, Ó. P. (2009). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones de filosofía*, (11)

Chillón, J. M. (2019). *Serenidad: Heidegger para un tiempo postfilosófico*. Editorial Comares.

Esquivel, E. I. Z., & Rodríguez, P. D. P. (2016). El método socrático en los programas educativos actuales: una propuesta de Martha C. Nussbaum. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, (91), 79-90.

Freire, P y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores

García, E., Jiménez, J. E., González, D., & Jiménez-Suárez, E. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 113-123.

González Arribas, B. (2019). *Venir a menos: crítica de la razón nihilista*. Catarata.

González Serrano, C. J. (2024). *Una filosofía de la resistencia*. Planeta S.A,

Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?*. Herder.

González, J. V. R. (2016). La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teórico. *Zegasus*, (6), 1-20,

Hersch, J. (2010). *El gran asombro: La curiosidad como estímulo en la historia de la filosofía* (R. Rius Gatell, Trans.). Acantilado.

Kierkegaard, S. (2014). *Temor y temblor* (V. Simón Merchán, Ed.; V. Simón Merchán, Trans.). Alianza Editorial

Lorenzo Vicente, J. A. (1996). Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista complutense de educación*.

Maestre, J. M. B. (2008). Sobre la llamada educación posmoderna. *Revista Española de Pedagogía*

Moriyón, F. G. (2011). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, (2), 15-40

Muñoz Gaviria, D. A. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Revista Kavilando*, 9(1), 26-41

Nussbaum, Martha C. (2004), *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, Madrid, Antonio Machado Libros S.A.

Oñate, T. (2000) El retorno griego de lo divino en la postmodernidad. Alderabán.