

El materialismo filosófico en el aula de enseñanza media

Salvador Centeno Prieto. IES Valle del Aller (Asturias, España)

Recibido 16/12/2024

Resumen

Se trata de presentar algunas consideraciones sobre la puesta en práctica del materialismo filosófico en el aula de enseñanza media. Pero no desde posturas gremialistas, sino desde las coordenadas filosóficas del propio materialismo filosófico. Y todo ello teniendo en cuenta nuestra experiencia como profesor de filosofía en la enseñanza media en varios institutos de España.

Palabras clave: enseñanza, didáctica, materialismo filosófico, divulgación, profesor/a, filósofo/a.

Abstract

Philosophical materialism in the secondary school classroom

This paper aims to present some considerations on the implementation of philosophical materialism in the secondary school classroom. But not from a trade unionist position, but from the philosophical coordinates of philosophical materialism itself. And all of this taking into account our experience as a philosophy teacher in secondary schools in several institutes in Spain.

Key words: Teaching, Didactics, Philosophical Materialism, Popularization, Teacher, Philosopher.

387

eikasía
N.º 127
Mayo-junio
2025

El materialismo filosófico en el aula de enseñanza media

Salvador Centeno Prieto. IES Valle del Aller (Asturias, España)

Recibido 16/12/2024

Ἡ φύσις καὶ ἡ διδασχὴ παραπλήσιόν ἐστι. καὶ γὰρ ἡ διδασχὴ μεταρρυσμοῖ τὸν ἄνθρωπον, μεταρρυσμοῦσα δὲ φυσιοποιεῖ.

(La naturaleza y la enseñanza poseen cierta similitud, puesto que la enseñanza transforma al hombre y, al transformarlo, produce su naturaleza).

Demócrito, D-K. (68 B 33)

§ 1. Introducción

Enseñar es difícil, hay que saber mucho para lograr transmitir un poco. Así mismo, enseñar filosofía no lo ha de ser menos. Ahora bien, pretender enseñar filosofía desde la coordenadas del materialismo filosófico tiene, sin duda, sus propias dificultades. Y estas sabemos que son numerosas, muchas de ellas comunes al oficio de profesor, otras propias del oficio de profesor de filosofía, pero otras, sin duda, son exclusivas de la enseñanza del sistema del materialismo filosófico. Saldrán a la luz algunas de las primeras, también aparecerán algunas de las segundas, pero aunque nos centremos en la últimas, que no son pocas, suponemos que no serán muchas más de las que tienen otros sistemas filosóficos por más que sean diferentes.

El materialismo filosófico es una filosofía iniciada por Gustavo Bueno en los años setenta del siglo pasado que ha ido abriéndose camino desde Oviedo y en español, a lo largo y ancho de toda la cultura hispánica, entre los otros sistemas filosóficos del presente y en continua confrontación dialéctica con ellos. También en las aulas de enseñanza media se ha estado dando siempre esta confrontación dialéctica entre los distintos sistemas filosóficos más conspicuos. De esto hablaremos más adelante. Bien es verdad que no es algo exclusivo de la filosofía ni de esta filosofía, también se da en otras disciplinas. Por ejemplo, la lucha entre estructuralistas y funcionalistas que se dio en la enseñanza de la lengua a finales del siglo pasado fue a muerte. Tal batalla también llegó a la enseñanza media, por supuesto, el que la experimentó lo sabe.

Los primeros profesores que quisimos implantar el materialismo filosófico en las aulas fuimos evidentemente los alumnos de Gustavo Bueno. Y quisimos hacerlo en primer lugar no sólo por nuestra formación, sino por convencimiento de que tal sistema filosófico tenía muchas virtualidades, todas ellas apropiadas para el mundo futuro al que habrían de enfrentarse nuestros alumnos. Pero al hacerlo, como ya hemos dicho, encontramos dificultades. Es lógico, no hay pedagogía que no las tenga. Entraremos en ellas sin descuidar señalar también, cómo no, las ventajas de carácter principalmente crítico que este sistema habría de aportar a nuestros pupilos.

Ya diremos después qué significa eso de «sistema crítico», porque seguramente es por ello por lo que fue acusado de ἀσεβεία [*asébeia*], ‘impiedad’, por el poder político de turno, como veremos, y algunos de sus libros fueron puestos en el punto de mira de la censura política. Y entendemos que tal circunstancia no es necesariamente negativa sino que solamente es indicativa de que sólo la filosofía que se ejerce desde el poder político está exenta de tales críticas, precisamente porque ha dejado de ser crítica para convertirse en dogma de un gobierno o de un partido político. No es este el caso. La *implantación política de la filosofía* no es tanto llevar la filosofía al poder que pudiera ejercer un partido o un gobierno, sino administrar el poder de la crítica filosófica al gobierno de la *polis*.

A pesar de todo, llegamos al convencimiento de que tal sistema es sin duda el mejor, porque nos parece más potente que ninguno. Aunque no por eso consideramos que tuviese un carácter soteriológico, salvífico o que venga a darnos la definitivas recetas para alcanzar la felicidad de nuestros alumnos o de la sociedad política en marcha. La filosofía no nos ha de salvar de nada, tampoco la del materialismo filosófico, pero al menos sí ha de ser en algún sentido liberadora. Ha de liberarnos de la esclavitud de la ignorancia, incluso liberadora también de ciertas creencias, ideologías, sofismas y mitos disfrazados siempre de saberes, incluso de saberes científicos que también padecen de mitologemas enquistados entre sus verdades dogmáticas. Desde luego, no es poco todo eso.

No estamos diciendo nada nuevo porque de ese mismo modo presenta Platón en la *República* la enseñanza de la filosofía. Lo hace en aquel pasaje en el que el «esclavo» es liberado de sus ataduras por un filósofo que ha tenido que bajar de nuevo obligatoriamente a la caverna. Y ello con el fin de *orientarle la mirada* y liberarlo de su

ignorancia incluso *a la fuerza* —no debemos olvidarnos de ese detalle— para de ese modo obligarle a subir la escarpada y esforzada subida hacia la luz.

El método de tal actividad filosófica será, pues, el dialéctico: hay que subir para volver a bajar, pero no para dejar las cosas igual y permanecer observando y dependiendo de las sombras. No hay otro método, o no hay otro que sea filosófico, de modo que una filosofía será tanto menos filosofía cuanto más se aleje de ese método. Esto es fundamental. La filosofía, y más la del materialismo filosófico, no consiste en la contemplación gnóstica de ningún conocimiento al modo como se representa por ejemplo la actividad de *El pensador* de Rodin. Nada de eso, la filosofía implica ese movimiento dialéctico de *regressus-progressus*.

La filosofía ha de hacerse a partir del «esclavo ignorante» e inocente de su propia esclavitud, por eso donde más y mejor filosofía se puede hacer es en los institutos. Principalmente porque la filosofía ha de partir de los saberes mundanos del presente en marcha del ciudadano medio, que no es otro que el alumno de medias. Y tal filosofía no parte de unos axiomas o principios, sino que siempre parte *in medias res*. Parte de otros conocimientos ya dados, de los conocimientos técnicos y principalmente de las ciencias, aquellas de las que nuestros alumnos ya conocen algo. Sin pretender por ello lograr una filosofía perenne, inmutable, eterna o exenta. Nada de eso procura el materialismo filosófico, sino que es un sistema actualista *contragnosticista*, dialéctico y crítico.

Porque la filosofía no ha de ser sierva de nada, ni de la teología, ni de las ciencias, ni de la literatura, ni de la felicidad, ni de los pueblos o naciones, ni siquiera de la democracia o de los sentimientos (psicagogia) tan de moda en la actualidad en nuestras ideologizadas aulas. Y subrayamos de nuevo que esta filosofía es un sistema frente a las posturas sofísticas e ideológicas que, aunque de algún modo sean críticas, no son ni filosóficas ni sistemáticas, principalmente lo primero.

§ 2. El materialismo filosófico en el aula de medias

Vamos a intentar, desde nuestra experiencia didáctica, resaltar en unos pocos puntos las dificultades con las que nos enfrentamos los profesores de filosofía en la enseñanza media¹ a la hora de explicar el materialismo filosófico²:

1) Una de las primeras dificultades es el hecho de que tal filosofía sea *sistemática*.

Dado que su sistematismo no es dogmático, ni axiomático —eso facilitaría mucho las cosas a la hora de explicar—, sino que es crítico y dialéctico (más adelante desarrollaremos esto) se entiende que debemos empezar a explicar los problemas *in medias res* y contrastar unas cadenas de ideas frente a otras propias de otros sistemas filosóficos. Es decir, no se puede enseñar como si de un saber positivo se tratase. Eso hace que el conocimiento de unas ideas requiera conocer previamente otras, y para conocer estas otras quizá se necesitasen las primeras, de tal modo que terminamos en un círculo vicioso. Que termina aclarándose tanto más cuantas más veces sigas pasando por él y revisando detalles que no habían quedado claros con anterioridad. En realidad, este no es un problema nuevo para los profesores de filosofía. A todo profesor de filosofía le habrá pasado algo similar al explicar por ejemplo a Platón, pues para explicar su filosofía del conocimiento se necesita explicar su teoría política, pero para

¹ No queremos hacer diferencia entre *enseñanza media* y *enseñanza secundaria* a pesar de que la legislación educativa actual usa casi siempre el segundo sintagma. Si hemos decidido usar preferentemente el primero es porque el segundo nos llevaría a tener que diferenciar entre la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y la no obligatoria, es decir, el Bachillerato. Hay que tener en cuenta que se imparten enseñanzas filosóficas tanto en la etapa obligatoria (la Ética con los distintos nombres y distintos contenidos que ha tenido a lo largo de la cambiante legislación) como en la no obligatoria: Filosofía de primero e Historia de la Filosofía de segundo principalmente.

² Una salvedad: declararse *materialista filosófico* no es declararse exactamente *buenista*, seguidor de Gustavo Bueno, eso sería mantenerse en un mero personalismo en el que no es necesario ni aconsejable caer. Entre otras razones porque tal personalismo nos puede llevar a considerar tal sistema filosófico como si perteneciese a una sola persona. Tampoco supone pertenecer a una secta, ni defender a ultranza las doctrinas del maestro. Defendemos con esto que no hay un solo modo de ser materialista filosófico. De hecho, ya desde hace muchos años, desde la escuela de filosofía de Oviedo (EFO) no se habla de *generaciones*, término que tendría una connotación más bien temporal, sino de *oleadas*. Este término, en cambio, sin dejar de tener un carácter temporal, atiende más a las formas de ser materialista filosófico. Entendemos que en la confrontación dialéctica de todas esas oleadas está también la propia filosofía materialista de la escuela. Las oleadas que suelen distinguirse son las siguientes: 1.ª, de 1976 a 1985; 2.ª, de 1986 a 1995; 3.ª, de 1996 a 2005; 4.ª, de 2006 a 2015 y 5.ª, de 2016 a 2025. Sinceramente no sabemos qué «ola» es la que nosotros estamos «surfeando», pero estamos seguros de que de todas ellas se puede aprender mucho para el aula.

explicar esta necesitamos de nuevo aquella. A veces resulta agotador para el profesor y frustrante y desconcertante para el alumno, porque pocas veces se suele llegar a conclusiones claras y precisas.

- 2) Otra dificultad: ¿qué *nivel de explicación* del sistema debemos alcanzar a la hora de exponer el sistema del materialismo? Todo profesor sabe que eso depende del nivel de interés, de conocimientos y de absorción que tengan los alumnos. ¿Cómo adaptar el sistema del materialismo filosófico a unos alumnos que no siempre muestran interés ni siempre muestran determinados conocimientos necesarios para entender ciertas ideas del materialismo? Es este siempre un problema irresuelto. Eso nos llevaba a plantearnos si es prudente o deseable desde el punto de vista didáctico dejar sin explicar algunas cuestiones que, aunque necesarias para entender algunas cosas, resulten de difícil comprensión para el alumno. De la misma manera que en física resultaría innecesario o quizá imprudente desarrollar, en el bachillerato por ejemplo, la mecánica cuántica, de igual modo el profesor de filosofía tendrá que plantearse si no resultaría imprudente o innecesario explicar algunos aspectos del materialismo filosófico, pongamos por caso las implicaciones del *Ego trascendental*, los ciclos de la *historia filosófica de la filosofía* respecto a las principales ideas ontológicas (M, M_i y E)³, o bien las figuras de la dialéctica (*anábasis, catábasis, anástasis, catástasis, metábasis*), por poner algunos ejemplos. Es inevitable, a veces hay que postular a las bravas ciertas ideas apelando a la fe de los alumnos más que a sus comprensión. Así y todo, el discurso explicativo del profesor ha de ser en ocasiones largo y a veces complejo, algo necesario si no queremos vulgarizar demasiado nuestro sistema. Pero todo profesor sabe que la línea que divide la divulgación de la vulgarización es muy difusa. En cualquier caso, el hecho de que la filosofía se la presentemos como sistemática hará comprender al alumno que tal filosofía no es un conjunto de ocurrencias o de opiniones. *Filosofar no es opinar. Las ideas están ordenadamente entrelazadas*, por lo tanto no caben caprichos. Los resultados de los razonamientos no nos llevan a opiniones sino a resultados que están más allá de nuestra

³ En el materialismo filosófico existe un conjunto de ideas ontológicas que resultan esenciales para la composición y comprensión del sistema y son las siguientes: M (Materia ontológico general); M_i (Mundo o Materia ontológico especial), la cual es descrita según tres géneros de materialidad: M_1 , M_2 y M_3 unidos sinectivamente. Finalmente, E (Ego trascendental). Para el desarrollo de estas ideas *vid.*: Bueno (1972).

voluntad y por lo tanto no son opiniones subjetivas ni cambiantes, están dentro de un sistema, dentro de teorías o de doctrinas filosóficas.

3) No es más fácil desde el materialismo filosófico enseñar Ética de la ESO o Filosofía de primero de Bachillerato que Historia de la Filosofía de segundo. Hay varios problemas específicos de cada asignatura a la hora de desarrollarlas en el aula si queremos mantenernos dentro del materialismo filosófico⁴. Se nos ocurre señalar los siguientes:

a) En la *Filosofía de 1.º*, que es una asignatura de carácter preferentemente temático:

i) ¿Cómo mantenerse dentro el sistema del materialismo filosófico sin romper la propuesta temática oficial de la ley educativa (en realidad de las sucesivas leyes)? Según la experiencia que tenemos, no es lo más difícil. Por lo general el Servicio de Inspección no se suele meter con los contenidos, ni tampoco con la modificación del orden de su exposición, sólo lo haría si hubiese quejas de los padres o si hubiese muchos suspensos. En ese caso sí.

ii) A la hora de explicar un problema filosófico suele darse un corrimiento, a veces innecesario, hacia la propia historia de la filosofía como recurso explicativo meramente doxográfico. Suele ocurrir eso porque es algo sencillo de hacer para el profesor. La historización de la filosofía suele ser un recurso propio y a veces abusivo de los profesores de filosofía. Pareciera que no hacerlo e inclinarse por un sistema filosófico frente a otros se

⁴ Gustavo Bueno no sólo considera que la filosofía que se enseñe ha de ser sistemática, sino que la propia filosofía desde la que se enseña, queremos decir, la propia enseñanza ha de ser también sistemática, ha de hacerse desde un sistema. Encontramos ejercitada esa idea ya en una ponencia publicada en las actas del Congreso Iberoamericano de Educación de 15 de marzo de 1949. El autor era muy joven todavía y, sin embargo, el artículo está escrito desde un sistema, sí, pero no evidentemente desde el materialismo filosófico, que todavía no había nacido, sino desde el aristotélico. Y desde esos presupuestos define la educación como un «sistema de hábitos virtuosos». La adquisición de hábitos no virtuosos que no serían educativos por más que se pretendiesen enseñar. La educación implica un orden, dice, y una «armonía en la posesión de la totalidad de elementos de la Educación, y no el desarmónico y desproporcionado desarrollo de uno de tales elementos». Algo que está especialmente en consonancia con la idea que ya tiene ahí del bachillerato, pues más adelante dice de este que «aspira a lograr individuos que se hallen en posesión de todas las virtudes indispensables en una formación íntegra». Desde luego que esa armonía, sobre todo si estamos hablando de la enseñanza de la filosofía, no está reñida con la dialéctica propia de esta disciplina. Creemos que estas ideas siguen estando en consonancia con las que posteriormente sostendrá de una forma más madura desde su sistema filosófico (*vid.* Bueno, 2022: 237-260).

interpretarse por parte de algunos padres, pedagogos y docentes como adoctrinamiento. Como si el profesor tuviese sólo que exponer las alternativas de las diferentes escuelas y quedarse ahí, para que elija el alumno: hay que mostrar neutralidad e imparcialidad. Como si eso fuese posible en filosofía. Nosotros entendemos que no se trata de no exponer tales alternativas, sino de confrontarlas, criticarlas y comprobar cuál es la más potente. No se trata de exponer, leer o analizar los textos de los grandes filósofos, sino de debatirlos y criticarlos desde el materialismo filosófico o, en su defecto, desde cualquier sistema filosófico. En realidad sólo desde un sistema omniabarcante pueden tratarse filosóficamente los problemas del presente. En cualquier caso, es el presente lo que no podemos perder de vista en todo momento. Hacemos filosofía no sólo desde el presente, sino para el presente, diríamos incluso que la hacemos con vistas al «futuro» teniendo en cuenta la juventud de nuestros alumnos. Por eso no nos podemos quedar anclados en el pretérito sin más⁵.

b) En la *asignatura de Historia de la Filosofía* en segundo de Bachillerato surgen otros problemas similares:

i) El primer problema que queremos destacar no es exclusivo del materialismo filosófico pero surge al preguntarse cómo historiar la filosofía, sobre todo de una de estas dos formas: *temática* o *cronológica* (de un tema todos los autores o de un autor todos los temas). En la última ley educativa, la LOMLOE, se pretende dar a la Historia de la Filosofía un desarrollo temático sin dejar de ser cronológico. Una conjugación difícil pero a veces aconsejable. Por eso ya en las primeras lecciones sobre la filosofía clásica griega se enfoca su desarrollo de manera temática: naturaleza, antropología, ética, política, ciencia, etc. de modo que de cada tema se recorran los autores que lo tratan, en vez de en cada autor los temas. Y así se pretende hacer en las demás épocas históricas, pero no con la misma resolución ni con el mismo éxito, porque a medida que se va avanzando en la historia del

⁵ La idea de presente no la identificamos con el instante físico-temporal, ni con el momento físico actual que pudiera recoger un periódico del día sino que tendría un carácter más amplio, diríamos que histórico.

pensamiento el método se vuelve cada vez más cronológico, más biográfico incluso, y menos temático⁶.

- ii) Inmediatamente aparece también el problema de hasta qué punto debe ser una disciplina más o menos filológica y qué grado de importancia debe darse a los textos y a la doxografía. En el último apartado volveremos sobre este polémico asunto desde un punto de vista más filosófico que didáctico. No obstante, consideramos que el alumno debe aprender a leer los textos originales en vez de adaptaciones o sólo leer a los historiadores de la filosofía. Pero leer directamente a los autores aumenta las dificultades para el alumno, sobre todo cuando pretendemos que comprenda las obras de los antiguos porque hay que explicarle los avatares por los que han tenido que pasar tales obras. Hay que contar, además, con que los alumnos no leen griego y tampoco saben latín. Ahora bien, partir de una historia filológica de la filosofía no es quedarse en ella. Más adelante volveremos sobre esto, así como sobre otros problemas de la filosofía de la historia de la filosofía.
- iii) El problema de cómo hacer pasar cronológicamente una idea a través de varios sistemas diferentes y cómo se comporta esta al ser traducida a cada

⁶ El estudio de la historia de la filosofía según un determinado orden no es un problema nuevo. Ya viene de la Antigüedad y desde entonces podemos encontrar varias opciones entre las que destacan las siguientes (y que nuestra LOMLOE no ha sabido conjugar muy bien, ¿será porque el legislador no disponía de una *teoría filosófica de la historia de la filosofía?*): 1) Historias de la filosofía de *carácter más bien cronológico*: i) *Biográficas*: lo que en la Antigüedad se llamaban «Vidas...». Así tenemos: *Vidas de filósofos ilustres* de Diógenes Laercio. ii) *Sucesiones* o práctica «*diadoquista*»: el principal representante de esta forma de historiar fue Soción de Alejandría, pero también se puede incluir a Alejandro Polihistor y a Sosícrates. De él surgió la idea, que seguirá después Diógenes Laercio, de dividir la filosofía griega en dos escuelas o líneas de pensamiento: la itálica que comienza con Ferécides y Pitágoras y la jónica que comienza con Tales y Anaximandro. Se llama así porque *διάδοχος* [*diádokhos*] es 'el sucesor', 'el maestro de una escuela' que sigue a otro maestro anterior y este a otro hasta llegar al fundador. Esta forma muestra sobre todo cómo se va formando y desarrollando una tradición y un pensamiento de escuela. 2) Historias de la filosofía de *carácter pretendidamente temático*: i) *Doxografías*: serían aquellas obras que se encargan de reunir las opiniones (*dóxai*) gratas (*placita*) de diversos filósofos sobre un tema. El primero en practicar esta forma de trabajar fue Teofrasto el cual fue imitado luego por otros muchos. La obra paradigmática de esta práctica historiográfica son los *Vetusta placita*, de autor desconocido y que siguió, por supuesto, a Teofrasto. ii) *Lexicografías*: consisten en reunir las opiniones de los filósofos alrededor de un tema concreto. Fue practicado sobre todo durante la Edad Media por Focio o Suidas y es una generalización de las doxografías. 3) Existieron otras formas de historiar las ideas como la que podríamos denominar *herética* (Clitómaco, Epicuro, Apolodoro, Galeno e Hipólito); otra forma sería *la historia de sectas* (Panecio de Rodas); también los *comentarios de textos* (practicada principalmente por platónicos); *summulas, quaestiones* o compilaciones (propias de la Edad Media), etc., etc.

sistema resulta difícil de llevar a la práctica con los alumnos. Pero no se trata tanto de hacerla pasar por el tiempo y las escuelas, como si fuese una mera exposición sucesiva, sino que, como damos por asentados ya los sistemas, se trataría más bien de tratar las ideas como si viviesen en una biocenosis histórica, como si su supervivencia dependiese de las críticas que los otros sistemas hacen a la idea de referencia. Dicho de otra manera, la historia de la ideas habría de ser expuesta de forma darvinista más que linneana. Ver su relación, ver incluso cómo unas ideas han surgido de otras, pues no son eternas, o cómo han muerto por otras o no han podido surgir por otras que se lo impedían. Dicho de otra manera y dado que estamos hablando de historia de la filosofía, hacer ver al alumno que las ideas del presente son modificaciones de las pretéritas, incluso aquellas que hablan de cosas eternas, como la propia idea de cosmos o de Dios.

Es evidente entonces que la crítica que debemos ejercitar y enseñar en la asignatura de Historia de la Filosofía tampoco puede ser neutral y por muy filológica que se presente y por mucha importancia que se les haya dado a algunos de los sistemas (Platón, Aristóteles, Kant, etc.) ha de hacerse desde un sistema y en nuestro caso evidentemente la hacemos desde el materialismo filosófico. De tal modo que desde él habrá que criticar sobre todo los sistemas idealistas y todos aquellos cuyo trasfondo sea metafísico. En definitiva, sin renunciar por ello a la historia filológica de la filosofía como complementaria, sobre todo en la filosofía antigua, la historia de la filosofía que practiquemos ha de ser necesariamente una *historia filosófica de la filosofía*⁷. Por eso el profesor de filosofía no sólo debe tener conocimientos

⁷ No entendemos la crítica tan mordaz que desde la ortodoxia de la Escuela se hace siempre a la historia filológica de la filosofía como si esta aportase muy poco o nada. Porque creemos que resulta imprescindible, sobre todo para la lectura de los presocráticos, de los clásicos griegos y de toda la Antigüedad. Pero es cierto, además, que resulta imprescindible como complemento, como trampolín para saltar a partir de ella a la historia filosófica de la filosofía como etapa final de la actividad del historiador de la filosofía. No hay ninguna razón para denigrarla u olvidarla por más razones que haya para no considerarla como definitiva o única forma de hacer historia de la filosofía. Entre una y otra forma de hacer filosofía hay una relación dialéctica o quizá de mera complementariedad. Además, los críticos ortodoxos de la Escuela (EFO) se olvidan de algo muy importante: cuando Gustavo Bueno ideó el nuevo plan de estudios para la licenciatura de lo que se llamó entonces Filosofía y Ciencias de la Educación, allá por principios de los setenta, consideró imprescindible una asignatura que se cursaba en cuarto de carrera y que se llamaba justamente así: Historia Filológica de la Filosofía y se la encargó

de primer grado (de las ciencias principalmente y de la historia de las ciencias), sino conocimientos de la propia historia de las ideas a la vez que un saber poner en ejercicio una exposición dialéctica y crítica de esas ideas históricas. Un conocimiento crítico que ha de ejercitarse constantemente desde el materialismo filosófico.

Ya hemos dicho que no cabe la neutralidad ni mucho menos el eclecticismo, los conflictos del presente en marcha son irreductibles y hay que definirse, decantarse y por tanto hay que tomar partido constantemente. De la misma manera que un pintor no puede ser cubista a la vez que realista o impresionista, un filósofo, ni tampoco un profesor de filosofía, no puede ser idealista y materialista a la vez, ni tampoco primero una cosa y después la otra. La síntesis, el sincretismo o el eclecticismo en filosofía no son casi nunca posibles, tampoco son necesarios, ni incluso deseables. No cabe tampoco presentar nuestra filosofía como si fuese la filosofía final, la definitiva, la que sintetizara todas las filosofías en una: parecería que ese fuese el ideal del profesor de filosofía. Pero no, no existe una filosofía definitiva y unitaria. Sin embargo, eso no quiere decir que las ideas que se usen en un sistema, aunque en muchos casos incompatibles, no sean traducibles a otros sistemas. El filósofo y el profesor de filosofía están haciendo eso constantemente. Porque no se puede renunciar a la historia de las ideas. Sería un despilfarro, un error. En realidad es una imposibilidad, todas las ideas con las que trabaja la filosofía son pretéritas. De ahí la importancia de conocer la historia de la filosofía. Y es en esa posibilidad de traducibilidad como se mide la potencia de cada sistema filosófico. Esto reafirma la frase, tantas veces pronunciada por Bueno, de que «pensar siempre es pensar contra alguien». Se sepa o no, se quiera o no, eso es así, y más cuando hacemos historia de la filosofía. Y conocer la

impartir a Santiago González Escudero, un catedrático de griego nada menos. Un profesor extraordinario que aunque no nos dejó una obra muy extensa, su valor como profesor fue inmenso. Su obra está en realidad en sus propios alumnos de los que se ocupaba y preocupaba constantemente. Sirva esto también en homenaje a su memoria.

historia de la filosofía no es poca cosa, pero una dificultad añadida es disponer de una «gramática» apropiada para enseñarla⁸.

La labor del filósofo es en realidad inmensa, siempre inacabada. Principalmente porque su saber y su labor crítica es siempre de segundo grado. Se le exige por tanto un gran conocimiento de saberes que no son propiamente filosóficos, pero que ha de presuponer, son los saberes de primer grado. Esa es la razón por la cual la filosofía se empieza a impartir cuando el aprendiz de filósofo ya conoce, al menos de forma inicial, los saberes de primer grado, principalmente las ciencias. Por esa razón la filosofía, que se imparte en la enseñanza media distribuida en distintas asignaturas, guarda relación con todas las demás disciplinas que se imparten en el instituto. Uno de los problemas de su enseñanza es precisamente que al profesor de filosofía, a diferencia de otros profesores que podrían explicar su materia con cierta dignidad si sólo conocen bien su disciplina⁹, se le presuponen saberes previos y distintos a la propia actividad filosófica, pero a la vez necesarios. Obligatoriamente ha de conocer las ciencias, que no son pocas, las religiones, que son muchas, los mitos, las técnicas, la historia, los movimientos políticos, las ideologías, etc., etc. Y, además, debe conocer también los distintos sistemas filosóficos. Añadido a esto, debe también saber desenvolverse mínimamente en las lenguas clásicas, latín y griego, y en algunas lenguas modernas, cómo si no podría partir de una historia filológica de la filosofía. Por último, debe saber hacer atractivo y fácil lo que no siempre lo es o, al menos, no lo es para todo el mundo o a cualquier edad. No se puede decir, pues, que nuestra tarea sea una tarea fácil ni breve si se quiere hacer bien.

Una de las labores primeras es, por ejemplo, su labor crítica frente a la filosofía espontánea e inconsciente que practican a menudo los científicos. También los profesores de ciencias que dan clase en los institutos caen más a menudo de lo deseable en esa práctica que Bueno llamaba: «filosofía espontánea de los científicos». Algo que seguramente es inevitable, pero en rigor, cuando se explica una ciencia hay que

⁸ Vid. punto 2) del último epígrafe de este artículo.

⁹ En rigor, esto no es exactamente así porque el profesor que sólo conozca, aunque sea muy bien, su materia, y no conozca otras, tampoco puede conocer bien la suya. El propio G. Bueno solía recordar aquella frase de José de Letamendi que decía: «El médico que sólo sabe medicina; ni medicina sabe». La tecnología médica no es un saber exento, lo mismo podríamos decir del resto de saberes incluido por supuesto el saber filosófico.

advertir el neófito qué es científico y qué no. Muchos compañeros que no son de filosofía, aunque no siempre se atreven a decirlo en las Comisiones de Coordinación Pedagógica (CCP) del instituto, terminan por mostrar cierto descontento porque consideran que nuestras críticas llegan demasiado lejos y nos metemos en sus disciplinas, como si estas fuesen exentas y por sí mismas autosuficientes o no estuviesen presas también de ideologías. La concepción que ellos tienen de las ciencias que imparten no es científica, no puede serlo, es filosófica. Aunque no lo sepan. A veces incluso nos advierten de nuestra supuesta insolencia, cuando en realidad es al revés, son ellos los que con su reduccionismo o su fundamentalismo científico suelen hacer esa *filosofía espontánea* creyendo que su ciencia tiene el suficiente poder como para hacer trascendental alguno de sus conceptos y traspasar los límites de la categoría sin dejar por ello, así lo creen, de hacer ciencia. Sus correligionarios de prestigio hacen lo mismo. Por eso nos podemos encontrar a físicos con premio Nobel que, apoyados en su renombre, hablan, por ejemplo, de la existencia de Dios o del Universo, a químicos o biólogos hablando de vida extraterrestre, etc. Se exceden en su afán crítico-científico, que es en principio loable y, como Monsieur Jourdain en *El burgués gentilhomme* de Molière que hablaba en prosa sin saberlo, en este caso hacen filosofía sin saberlo, creyendo sin embargo, que están haciendo ciencia o algo muy cercano y por tanto respetable. En realidad, no tienen excusa, deberían ser más prudentes. ¿Ignorancia culpable la de muchos científicos? Posiblemente. Incluso podría hacerse extensible esta misma actitud, *mutatis mutandis*, a muchos profesores de ciencias.

A decir verdad, lo más atractivo y también lo más urgente y útil incluso para los alumnos no es la crítica que se ha de hacer desde la filosofía a las ciencias, que también, sino a otras disciplinas no científicas como la religión, la magia, los mitos, las ideologías, las técnicas, las tecnologías o las pseudociencias. En el fondo, lo que está haciendo aquí el profesor de filosofía no es la enseñanza de un saber positivo, sino una labor crítica negativa y destructora, aquella que impide pensar monstruosidades o necesidades propias de disciplinas poco críticas o poco científicas pero que, por múltiples razones en las que no vamos a entrar, resultan muy atractivas para los adolescentes, y en realidad también para los que no lo son tanto. Resulta curioso cómo esta labor, importante para el materialismo filosófico, resulta atractiva para los adolescentes: la filosofía como destructora de mitos es una de las actividades más

gratas para nuestros alumnos y que además coincide con una de las actividades más necesarias de la filosofía del presente.

El profesor de filosofía tendrá que plantearse cuál ha de ser la función de la filosofía en el enseñanza media. Tal función evidentemente, vista desde el materialismo filosófico, no va a ser la de desvelarnos qué es y cómo conseguir la felicidad, cómo gestionar sus sentimientos, etc. Algo, por cierto, muy solicitado desde la nueva pedagogía imperante. En todo caso se encargaría de estudiar, desde el punto de vista filosófico, el desarrollo de las idea de felicidad o de sentimiento y cómo estas se van desarrollando dialécticamente, *apagógicamente* frente a otras ideas de otros filósofos y de otros sistemas de pensamiento, etc. Esta sería una manera de enseñar a los alumnos que pensar en filosofía es siempre, como decía Bueno, pensar contra alguien. Es decir, hacer filosofía, filosofar implica siempre un método dialéctico. Entendiendo «dialéctica» no de forma blanda, al modo aristotélico diríamos, como aquello que es discutible, sino como el método filosófico más apropiado para acercarnos a las verdades. El alumno, en la práctica diaria de la clase debería darse cuenta de que sin el método dialéctico no se podría hacer filosofía. Por eso el profesor tendrá que hacer ver al alumno que el sistema del materialismo filosófico es en ese proceder más potente que otros porque este sistema puede traducir a los otros, pero recíprocamente no siempre se consigue. Aunque en ese proceso inevitablemente crítico con otros sistemas tendrá que triturarlos y después desechar unas partes a la vez que transformar y apropiarse de otras, reordenarlas dentro del sistema de otra manera y darles otras funciones o finalidades.

Tejer y destejer la compleja urdimbre de nuestras representaciones intelectuales, a la altura de cada época histórica, ha sido, es y será siempre la tarea fundamental de la filosofía. [Bueno, Hidalgo e Iglesias, 1987: 5]

Ciertamente lo que más suele gustar a los alumnos es la «trituradora de ideas» (*pars destruens* del hacer filosófico), quizá porque la crítica tiene efectos catárticos inmediatos en su mundo cultural entorno. En la adolescencia hay como un anhelo por demoler las viejas ideas que les parecen trasnochadas y un anhelo, a su vez, de reconstrucción (*pars construens*) a partir de las cenizas. Les resulta curioso cuando la confrontación se produce en su mismo ámbito cultural y más aún si es cercana. Por

ejemplo, cuando llega el profesor de Religión y comenta a los alumnos, al profesor de filosofía no suele atreverse, ¿cómo es que hemos dicho en clase de Filosofía aquello de que el núcleo de la religión lo encontramos en los númenes animales o que Dios es esencialmente imposible? Y no sólo el de Religión, sino también el de Llingua Asturiana que subrepticamente nos reprocha que hablemos de los *bables* en vez del *asturiano*, o el de Historia que nos critica por considerar que hacer historia no es hacer *memoria histórica o memoria democrática*, que la historia tiene tanto que ver con la memoria como la química o la biología, las cuales sería imposibles practicar sin memorizar nada, o incluso el de Física que suele sonreír socarronamente al señalarnos que la física de Aristóteles no es tal física en realidad.

Otras veces la discordancia aparece con la exposición del (mal llamado) *método científico*, como si hubiese sólo uno, pero sin embargo, tal método, en singular, aparece reiteradamente en todos los libros de texto de ciencias. Eso demuestra la filosofía de la ciencia con la que trabajan no sólo los científicos, sino los propios profesores de ciencias o, al menos, sus libros de texto. Otras veces manifiestan no estar de acuerdo con la estructura ontológica de la realidad que explicamos a los alumnos: «¿cómo que no todo está relacionado con todo?», nos llegó una vez a preguntar extrañada una compañera de química. Con ello venía a insinuar que le estropeábamos sus clases, o que pretendíamos saber cosas que en realidad no sabíamos cuando, por ejemplo, manteníamos que no todo era reducible a la química, y que cómo sabíamos eso si no éramos químicos. Como si el estudio químico de la realidad agotase esta. En definitiva, nos ven a veces como intrusos en su saber gremial, cuando precisamente la labor de la filosofía, también en el Bachillerato y en el instituto, por supuesto, es precisamente ese intrusismo crítico partiendo de que las ciencias no agotan la realidad, ni las ciencias son científicas cuando hablan de sí mismas o de otras. Y esa labor se ve más cercana en los institutos, porque en las facultades tal interdisciplinaridad no es posible en la práctica cercana. En estas sólo hay especialistas en distintos departamentos, a veces estancos, donde practican la mera doxografía mucho más que la filosofía de segundo grado.

Los alumnos deben apreciar que hay un conocimiento que va más allá de las ciencias y que es crítico incluso con ellas. ¿Cómo que la teoría de la Gran Explosión (no compartimos que haya que decirlo en inglés) no es una teoría enteramente científica y

que en realidad no pasa de ser una hipótesis problemática? Su puesta en duda suele ya dejar descolocados a los alumnos y también, como venimos diciendo, a los compañeros profesores que suelen ser fundamentalistas científicos.

El alumno debería acostumbrarse a trabajar, no con objetos —eso lo hacen las técnicas—, no con conceptos —eso lo hacen las ciencias—, sino principalmente con ideas, con ideas filosóficas, que son el resultado de aquellos conceptos que han ido más allá de la categoría en donde han nacido. Por ejemplo, la idea de *evolución*, sin perjuicio de que haya nacido o haya tenido una primera utilización en la técnica de la escritura (*evolutio* de un rollo) y más tarde en la ciencia de la biología, ha terminado por hacerse trascendental a dicha categoría y por eso hoy por hoy hablamos de *evolución* en psicología, sociología, historia, lingüística, etc. Lo mismo ha pasado con otras ideas.

De tal modo que al hacerse trascendentales estas entran en relación, a veces en colisión, con otras también trascendentales y es cuando podemos hablar de lo que Platón llamaba *symploké*, concepto del que se ha apropiado el materialismo filosófico presuponiendo, claro está, el pluralismo ontológico. Pero resulta que no todas las ideas pueden estar relacionadas con todas (discontinuidad). En cambio, los alumnos, y también los profesores, incluidos los de ciencias, como hemos dicho, tienden siempre a aceptar ese: «todo con todo» o «cualquier cosa con cualquier cosa» (continuismo). Y, por cierto, es muy importante para el materialismo filosófico resaltar el discontinuidad a sabiendas incluso de que el continuismo es una idea muy arraigada en el presente.

Por ejemplo, el famoso proyecto de la *gran historia* (aunque tal sintagma se conoce sobre todo en inglés, *Big History*) es un movimiento académico relativamente floreciente en la cultura centroeuropea y anglosajona (aunque empezó con más fuerza de la que muestra en la actualidad) que intenta poner en práctica, como si fuese posible, el continuismo o, en el mejor de los casos, la multidisciplinariedad disfrazada de una pretendida unificación de las ciencias y un reduccionismo fisicalista basado en las ideas de materia, energía y complejidad. De modo que se intenta explicar de manera unificada y supuestamente científica: el cosmos, la tierra, la vida y la historia, desde la Gran Explosión hasta la actualidad en donde todo parece estar relacionado con todo, no hay principio de discontinuidad¹⁰. Evidentemente tampoco puede darse

¹⁰ Dos libros que recogen esta idea continuista, reduccionista e interdisciplinar son: de F. Spier, *El lugar del hombre en el cosmos: la Gran Historia y el futuro de la humanidad* (2011); un libro que habla del hombre

el caso de que ninguna idea esté relacionada con ninguna, eso nos haría caer en el nihilismo, sino sólo algunas con algunas y de determinada forma. De eso ha de encargarse la filosofía.

Por vía del ejemplo: una de las diferencias entre una técnica, la albañilería pongamos por caso, y la filosofía es que en la albañilería hay una gran diferencia entre los materiales con los que el albañil trabaja y las herramientas de las que este se sirve para trabajar esos materiales. De tal modo que tenemos que el albañil trabaja con ladrillos, tejas, yeso, cemento, etc. y, además, todo ese material lo trabaja con herramientas tales como la paleta, la plomada, la llana, etc. Sin embargo, en filosofía, tanto el material como las herramientas son lo mismo: el material son las ideas. ¿Y con qué se trabajan las ideas? Con otras ideas. Las ideas se derriban (critican) con ideas, pero también se llavean o se asientan (se aploman) sirviéndonos de otras ideas. De ese modo se logra levantar un edificio de mayor o menor racionalidad, más sólido y fuerte que el anterior. Llaveando (*symploké*) los ladrillos o los sillares, es decir, las ideas, de tal modo que el edificio, el sistema construido, no se agriete y se sostenga frente a otros modos de construir que serían supuestamente más inestables.

De modo que las ideas, como si fuesen sillares, se entrelazan, pero no todos con todos como es evidente. No puede haber una conexión total pero tampoco una desconexión absoluta. Esto explica en primer lugar por qué el escepticismo absoluto no es una opción. El materialismo filosófico no es un escepticismo, precisamente porque se apoya en las ciencias. Pero a la vez tampoco es posible la unidad de las ciencias en una única ciencia o en un único saber. Cada saber (científico, técnico, mágico, mítico, etc.) conecta elementos entre sí, pero porque a la vez esos elementos están desconectados de otros elementos exteriores a la categoría. De no ser así las conexiones serían infinitas y simultáneas y el conocimiento sería también imposible. Esto nos obliga al estudio y la investigación de esas relaciones. Y dado que hay

y del cosmos como si no fuesen ideas filosóficas trascendentales, las usa como si fuesen conceptos científicos claros y distintos. Su título nos recuerda los libros de Max Scheler, *El puesto del hombre en el cosmos* y también el de *La idea del hombre y la historia* pero, sin embargo, no los incorpora. Estamos ante un claro ejemplo de la utilización de lo que desde el materialismo filosófico venimos llamando «filosofía espontánea de los científicos»: científicismo, reduccionismo, continuismo y materialismo científico. Lo mismo podríamos decir de la contribución de D. Christian, *Mapas del tiempo: introducción a la Gran Historia* (2005).

desconexiones cada disciplina se ocuparía de un conjunto de ellas, de lo que llamamos una *categoría*.

Otra de las cuestiones de interés para transmitir a los alumnos es que esas ideas filosóficas no son ideas sustanciales, incambiables y eternas al modo como las presenta Platón. Y tampoco son ideas caprichosas y de carácter psicológico, sino que son ideas históricas que nacen en una época, van cambiando en otras e incluso llegan a morir o a desaparecer. Y que estas, más que salir de las ocurrencias de alguien extraordinario, de un filósofo de renombre como Platón, santo Tomás o Hegel, brotan, en la mayor parte de los casos, del desenvolvimiento y del hacer humano de cada época. Del primer contacto que tienen los hombres con el medio que les rodea surgen las técnicas. Por eso suele ser ahí donde empiezan a fraguarse las ideas que terminarán haciéndose trascendentales o filosóficas.

La idea de *evolución*, como hemos visto, nace, en primer lugar, del propio proceso técnico de desarrollo de un papiro antiguo (*evolutio*), o la idea de *progreso* surge de la idea de subir unas gradas o una escalera (*progredior*), etc. Salen, pues, en primer lugar de las primeras conceptualizaciones técnicas y después de las conceptualizaciones científicas. No salen de un *entendimiento agente*, de la autoconciencia del sabio, ni tampoco de la mente de Dios. La razón siempre es operatoria, no puede ser exclusivamente mental o autopensante. Uno sólo puede filosofar si parte de la realidad material y anclado en el presente.

La filosofía no puede convertirse en mera historia doxográfica o de textos filosóficos. La filosofía ha de presentarse implantada o inmersa en el presente en marcha, de no ser así terminaríamos por considerar la filosofía o bien de forma intemporal y exenta o bien como algo del pretérito. Lo que hay que buscar más bien es lo contrario, ver el pretérito desde el presente y como elemento de crítica del presente en marcha. Dicho de otra manera, el filósofo, la filosofía no puede quedarse en el mundo intemporal de las ideas, tiene que bajar de nuevo a la caverna. Es más, si ha subido es para después bajar. Por esa razón el profesor tiene que enseñar filosofía desde y para el presente en marcha. Tiene que conocer no sólo los distintos sistemas filosóficos y sus interacciones, sino el estado de los distintos conocimientos de la actualidad: las ciencias principalmente, pero también las técnicas, las tecnologías, la religión, etc., así como la salud política del Estado, la historia, la moral, las artes, etc. Y

entendemos que ha de ser así porque en el fondo enseñar en *medias* es como enseñar al ciudadano medio, al ciudadano de cultura media de un Estado. Porque entendemos que la enseñanza media no tiene como finalidad enseñar una profesión o con vistas a ella, como nos exigen muchas veces los alumnos y sobre todo los padres, sino que la finalidad es una educación integral, es decir, íntegra y apropiada para un ciudadano. Y para lograrlo nada mejor que la filosofía.

Sin filosofía aquella educación integral sería imposible, porque la organización de los distintos saberes ya es una cuestión filosófica. De esto ya se dio cuenta Platón, el cual por eso consideraba imprescindible la filosofía para el buen gobierno de la polis. *Mutatis mutandis* diríamos lo mismo para la actualidad. La filosofía resulta muy útil, algunos filósofos consideran que es imprescindible, para que funcione una democracia que, aunque esté coronada, como la nuestra, no esté descerebrada o descentrada, como a veces lo parece. Diríamos por eso que *la democracia es imposible sin un buen Bachillerato*. Hay que tener en cuenta que los alumnos a los que enseñamos representan la futura nación política, por eso el papel que ha de jugar la filosofía en la enseñanza no es diferente al papel que ha de jugar en una *nación histórica*, con más razón, si cabe, en una *nación política*¹¹. Fuera del ciudadano, en el niño o en el salvaje por ejemplo, lo mismo que fuera de la polis no hay filosofía académica, no es posible o quizá tampoco sea necesaria, pero en la polis termina resultando imprescindible su enseñanza, sea esta reglada o no. Y por eso la filosofía empieza *in medias res*, dicho de otra forma, empieza en el Bachillerato, no antes, y en la polis, no antes de que esta surgiese ni fuera de ella. La filosofía supone, pues, un desarrollo tanto biográfico, psicológico o individual como social, político e histórico sin los cuales esta sería imposible.

§ 3. El oficio filosófico del profesor de filosofía

El problema del materialismo filosófico es que no se trata de una filosofía de fácil divulgación o difusión, pero tampoco pretende ser una filosofía esotérica. Gustavo Bueno no hacía una filosofía que se adaptase fácilmente a quien no tuviese un nivel académico mínimo. Es, ciertamente, una filosofía muy exigente. Como todas las

¹¹ Para un desarrollo de la idea de nación como concepto no unívoco *vid.* Bueno (1999: sobre todo el cap. II, 77 y ss.). Ahí podrá diferenciarse entre nación biológica, étnica, histórica, política, fraccionaria, etc.

grandes filosofías por otra parte. Requiere de amplios conocimientos de muchos tipos: científicos, históricos, técnicos, míticos, lingüísticos..., pero también filosóficos, por supuesto, principalmente de historia de la filosofía. El materialismo filosófico requiere un gran esfuerzo, exige años de dedicación y estudio, muchos años.

El materialismo filosófico interpreta que la filosofía, también la que se ejercita en el aula, no es un simple preguntarse infantil. No debe entenderse ni ejercitarse con el fin de matar la mera curiosidad propia del joven, eso lo hacen, si acaso, las técnicas, las artes, las ciencias, la literatura, los mitos, la religión, etc. Porque la filosofía no surge del asombro psicológico del muchacho ante lo incomprensible del mundo —como pensaba Aristóteles—, ni siquiera de la duda generada por ello, sino de las contradicciones y de los problemas que aparecen en la confrontación necesaria entre los distintos saberes (lingüísticos, religiosos, técnicos, científicos, políticos...) que ya debe tener el alumno previamente adquiridos. Por ejemplo, la contradicción entre la teoría de la evolución que el alumno conoce en las clases de biología y la idea de creación *ex nihilo* que se propone en las clases de Religión. O la idea de energía que se enseña en clase de Física en cuanto diferente de la que se usa en la clase de Educación Física o en la clase de Biología o, sobre todo, la que se emplea en algunas pseudociencias. En estas, por ejemplo, se habla abiertamente de *energía positiva* o *negativa*, algo que aparece de forma acrítica siempre en los medios de comunicación, en las redes sociales o en la vida diaria de los alumnos.

La filosofía exige una educación previa, unos saberes previos. Sin ellos esta es imposible, no puede empezar de cero. La reflexión filosófica del alumno no puede quedarse en la mera reflexión psicológica y curiosa, sea esta introspectiva o pública, sino que tiene que hacerse contrastando ideas y conceptos objetivos. Tiene que ser *una reflexión de segundo grado*. La filosofía tampoco surge al modo cartesiano, de la duda, de la duda de todo, sino de la confrontación crítica de los distintos saberes entre los que surgen contradicciones a pesar de que estos mismos saberes son ellos mismos críticos.

Por ejemplo, la idea filosófica de *tiempo* ha de tener en cuenta el concepto de tiempo absoluto de Newton, a la vez que el concepto de tiempo relativista de Einstein. De igual modo, la idea de *espacio* ha de tener en cuenta el concepto relacional de Leibniz tanto como el concepto absoluto de Newton, etc. Y esta actitud crítica, clasificatoria de

acuerdo a unos criterios o principios tomados *in medias res*, ya no es una reflexión o una crítica psicologista porque está usando conceptos e ideas objetivas. Hay que enseñar al alumno que las ideas filosóficas no surgen de la mente humana como si fuesen meras ocurrencias. Eso es un puro psicologismo. Son intersubjetivas y proceden, en la mayoría de los casos, de los conceptos tecnológicos y científicos, también de la contrastación entre estos conceptos procedentes de las diferentes ciencias o de la contrastación propia de las ideas entre sí.

La labor didáctica y divulgativa que ha de hacerse del materialismo filosófico, sobre todo en el aula de Bachillerato, corre un peligro y es que no puede degenerar en una mera vulgarización para el entretenimiento de la curiosidad. El profesor tendrá que estar midiendo siempre a qué nivel explicativo tiene que adaptarse para no llegar al punto de falsear el sistema. De tal modo que, aunque evidentemente la explicación de este sistema es adaptable al foro al que va destinado, sin embargo, hay límites, pues no por eso tendríamos que hacer una adaptación ramplona, pedestre o demasiado vulgar. Somos conscientes de que la enseñanza de tal filosofía exige mucho al alumno. Pero suponemos que no más que otras materias como las temidas matemáticas o la química. Eso no quiere decir que no se pueda explicar este sistema filosófico a un bachiller. Lo que se le exigiría a este es que tenga un mínimo de conocimientos: principalmente de ciencias, historia, religión, técnicas, política, etc.

Por ejemplo, sería imposible entender la *filosofía de la religión* del materialismo filosófico sin conocer sobre todo algo el judaísmo y el cristianismo primitivo¹² o sin conocer la prehistoria, el Paleolítico, etc. También se hacen necesarios los conocimientos científicos de todo tipo. Tanto de las ciencias físico-químicas—biología, química, geología...—como de las ciencias humanas—historia, psicología, lingüística, sociología, antropología cultural...—. Y, por supuesto, también de matemáticas y lógica. Evidentemente en muchos casos concretos es el propio profesor de filosofía el que tiene que cubrir las deficiencias que en esas materias pudiera tener el alumno.

¹² Venimos observando con preocupación que los alumnos actuales cada vez conocen menos la religión cristiana y no sólo porque ya no sean creyentes ni practicantes, sino porque ninguno ha leído ni siquiera los Evangelios, incluso parecen despreciar el arte religioso. Lo religioso no está entre sus lecturas, ni entre sus preocupaciones, ni tampoco entre sus vivencias, por supuesto. Antes en el aula se podía poner como ejemplo de lo que era una ceremonia la celebración de una misa, hoy eso tienes que pensártelo porque muchos de los alumnos no han asistido nunca a una misa y si lo han hecho no han reparado en sus complejidades ni en sus simbolismos.

No es sorprendente cómo el mismo esquema operatorio que utiliza Gustavo Bueno para hacer filosofía, como conocimiento de segundo grado, puede usarse también para la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato, pues si los alumnos no participasen del conocimiento de otras disciplinas, no se podría llevar a cabo la crítica filosófica (*regressus-progressus*). Por eso es sobre todo en el instituto donde precisamente se puede hacer filosofía en ese sentido, porque es donde los alumnos están en pleno contacto con otras disciplinas. Por eso no se puede hacer en la infancia, la *filosofía para niños*, por más interesante y aconsejable que sea, no es filosofía. Incluso eso se podría hacer extensible a los primeros cursos de la ESO. Nunca más un ciudadano común vuelve a estar en contacto con tantas ciencias y saberes diferentes a la vez. Se podría decir que *el instituto es el sitio idóneo para hacer filosofía*. Es una frase que se la oímos a Gustavo Bueno varias veces. Quizá porque quería con ello desmarcarse del hacer universitario.

El materialismo filosófico en este sentido es un platonismo. De hecho Gustavo Bueno se definía muchas veces como platónico y hacía suyo el lema académico de: *no entre aquí quien no sepa geometría*. Igualmente podríamos decir eso a nuestros alumnos. Lo mismo que para acceder a la universidad nos encontramos, metafóricamente hablando, en el frontispicio de cada facultad un letrado que dice: *no entre aquí quien no haya aprobado la Selectividad*, para «entrar» a estudiar filosofía se necesitan imprescindiblemente ciertos conocimientos previos porque si no, no es posible ejercitar la labor del filósofo. Por eso, desde la plataforma platónica en la que estamos situados no se entienden las divisiones académicas artificiales entre los diferentes bachilleratos, principalmente entre bachillerato de ciencias y de letras.

El materialismo filosófico exige también el conocimiento de cierto lenguaje académico y relativamente esotérico que hay que dominar mínimamente y que quien se está iniciando es importante que empiece a incorporarlo si quiere entender algo. Pero eso no es algo extraño, ocurre con otras disciplinas y con todo sistema filosófico. Acaso se puede entender a Kant, pongamos por caso, si no se conoce el significado de términos tales como: *transcendental, ego, imperativo categórico, noumeno, intuición, razón pura, categoría, fenómeno...* Incluso cuando te estas iniciando y crees entenderlo, enseguida te das cuenta de que Kant usa esos términos con otro sentido al que tu creías o tú conocías.

A diferencia de otros sistemas el materialismo filosófico no busca una separación o una fractura entre el mundo académico y el mundano. «Todos somos filósofos» decía muchas veces G. Bueno, lo que ocurre es que no todos igual de buenos. Es, pues, una filosofía exigente desde el punto de vista didáctico. Pero exigente tanto para el discente, que tiene que estar a la altura de las lecturas y de los problemas que se le van a pedir para poder entender la realidad analizada (la realidad del «presente en marcha»), como para el docente, que se enfrenta a un sistema filosófico muy extenso, muy riguroso y por eso mismo un sistema donde será principalmente la experiencia la que le permitirá conocer bien los entresijos de su didáctica. En cualquier caso, tanto para los profesores como para los alumnos al principio el sistema resulta inclemente, pero enseguida proporciona de vez en cuando ciertos resultados que son tan deslumbrantes, desconcertantes y atrayentes que dejan atónito a la vez que seducido al principiante.

Hoy por hoy, pensando en un profesor de filosofía de *medias* que intente *enseñar* el *sistema* del materialismo filosófico, creemos que lo tendrá difícil, y ello por al menos esos tres motivos que hemos subrayado en esta frase, a saber:

1) Sobre el enseñar

- a) Porque *enseñar*, enseñar contenidos conceptuales principalmente, hoy es más difícil que hace unos años. Hoy al profesor en general, pero más quizá si es de filosofía, no sabemos muy bien por qué, le exigen estar más preocupado por la carga psico-emocional que «sufre» el alumno que por los conocimientos que ha de transmitirle. Para las autoridades legislativas y educativas los contenidos y los conocimientos, como el valor en los soldados, se presuponen: tanto los que ha de tener el profesor, que se han descuidado por completo por parte de la Administración¹³, como los del alumno, que se han rebajado, simplificado y desvirtuado. La sentimentalización de la enseñanza ha anegado todos los otros

¹³ Entre todos los cursos, cursillos o actividades de formación que se realizan por parte de los Centros de Profesores y Recursos (CPR), los sindicatos, la Consejería de Educación u otras instituciones asociadas hace más de veinte años que no hay ninguno que sea específicamente de filosofía. Tampoco los hay de otras materias. Parece evidente entonces que para la Administración educativa los profesores de filosofía ya se lo saben todo, por eso de lo que se les instruye es de: *competencia digital, bienestar emocional, perspectiva de género, sostenibilidad...* No hay ninguno, por ejemplo, sobre *epistemología, historia de las ciencias, ontología, teología, lógica, filosofía moral o didáctica de la filosofía*, por poner unos ejemplos. Esto nos resulta sorprendente a la vez que vergonzoso.

ámbitos de esta. Se le exige también al profesor estar ocupado y preocupado por otras supuestas urgencias metodológicas tales como: las *competencias básicas*, la *perspectiva de género*, el *aprender a aprender*, la *motivación* del alumno, el trabajar su *autoestima*... y otros muchos *psicologismos* vacuos. Si el profesor entra en el juego terminan resultando asfixiantes para una enseñanza de calidad e incompatibles con la enseñanza de una filosofía materialista de contenido. La enseñanza no puede reducirse a puros psicologismos. Hoy se habla incluso de *neuroeducación*. Muchos psicólogos y pedagogos pretenden reducir (reduccionismo cientificista) toda pedagogía a la neurología cerebral (*cerebrocentrismo*)¹⁴.

- b) *Enseñar* filosofía, no sólo el materialismo filosófico, no es seguramente más difícil que enseñar las otras disciplinas, pero sí ha de hacerse de forma diferente, sobre todo porque la filosofía no es una ciencia positiva. Por eso la dialéctica como método filosófico y de enseñanza ha de estar siempre presente. Creemos que el método socrático-platónico ha de imperar frente a otros posibles. Además, han de desterrarse constantemente los saberes metafísicos e inclinarse siempre por el pluralismo ontológico en donde las realidades están en *symploké*. No todo dependen de un único *arkhé* o fundamento como podría ser un dios o un principio fisicalista. Si fuese así quizá sería más fácil. Pero no es el caso.
- c) Una de las cosas que debe *enseñarse* al alumno desde el principio es que nos decantamos por este sistema porque no cabe ser neutral y equidistante ante todos los sistemas. Y ello aunque sólo sea por los resultados después de la batalla. Eso no quiere decir que sea por eso un sistema dogmático, porque seguimos manteniendo la confrontación dialéctica con otros sistemas constantemente. Partimos del materialismo filosófico desde la primera lección. No ejercitamos, como vemos que se hace en muchos libros de texto, la práctica según la cual, a la hora de estudiar un problema filosófico, se abre sin más el abanico de respuestas o soluciones que se han dado en la historia de la filosofía y para quedarse en un eclecticismo gris y de baja intensidad. De ese modo, dejan desamparados a los alumnos ante esa maraña de posibilidades sin llevar

¹⁴ Una crítica central a esta idea la encontramos en la psicología de Marino Pérez Álvarez (2022).

a término la crítica filosófica y optar por el sistema o la solución más potente que entendemos que evidentemente es la que nos aporta el materialismo filosófico. Es evidente que esa ausencia de neutralidad nos sobreviene por la puesta en práctica del propio sistema.

Si uno se compromete a enseñar filosofía desde el materialismo filosófico tiene que ejercer de filósofo crítico y con criterios, en este caso los del materialismo filosófico, y no comportarse como un mero intelectual ecléctico o un simple doxógrafo coleccionador de opiniones, textos o frases hechas que es lo que a veces sucede, sobre todo en los manuales de filosofía y sospechamos que también entre los profesores que utilizan tales manuales sin apenas salirse de ellos. El eclecticismo parece ser la norma de los manuales de Filosofía de primero de Bachillerato, la doxografía, en cambio, lo es de los manuales de Historia de la Filosofía.

El sistematismo del materialismo filosófico, además, exige cierta praxis y cierto rigor dialéctico y más incluso lo segundo que lo primero. No se puede dejar de ser dialéctico si queremos enseñar filosofía materialista a los alumnos. Tampoco se puede ser anuente con todas las escuelas filosóficas. Eso es evidente. Tampoco se puede ser ecléctico si eres sistemático, el sistema exigirá ciertos resultados que han de ser coherentes con el propio sistema. Sistema, por otra parte, que no puede ser dogmático ni axiomático de la forma que lo es la geometría por ejemplo.

En la práctica los oficios de filósofo y de profesor de filosofía no siempre encajan de la misma manera, porque igual que hay muchos tipos de filosofía, hay muchas formas de ser profesor o de enseñar la *filosofía administrada*. De modo que a la hora de ejercer el magisterio filosófico bien podría hacerse practicando, aunque no a la vez evidentemente, una filosofía exenta, histórica, dogmática, escolástica, mundana, neutral, ecléctica, relativista, filológica, doxográfica, axiomática, etc. Ninguna de estas formas de llevar al aula la filosofía se identifican con el materialismo filosófico. Por ejemplo, ese típico profesor de filosofía que se pretende neutral, equidistante de todos los sistemas y de todas las ideas no puede ejercer de filósofo materialista porque en realidad no hace filosofía al modo como se entiende desde el materialismo

filosófico, es un mero expositor, le faltan ciertos elementos esenciales: el sistematismo, la inmersión en el presente en marcha, el método dialéctico, la crítica de segundo grado, el tratamiento en *symploké* de las ideas filosóficas trascendentales, la ontología materialista discontinuista, etc. Porque la filosofía no es lo que dice de ella su propia etimología, un mero *amor al saber*, no, ese amor también lo tiene el químico o el enfermo que va al médico y quiere saber si tiene cáncer, sino que es un tipo de saber y, a la vez, una forma de adquirir ese saber.

El profesor de filosofía, a no ser que suspenda el juicio y sea un nihilista y todo le dé igual, no puede ser neutral. Esto nos lleva a aquellos versos del poeta Campoamor que dicen así: «Y es que en el mundo traidor / nada hay verdad ni mentira; / todo es según el color / del cristal con que se mira». Estos versos encierran una paradoja que suele pasar inadvertida, porque pareciera que el poeta piensa que se pueden mirar los «cristales» de colores desde fuera, como si cupiese la posibilidad de mirar los cristales sin cristal o con un cristal acromático. Pero si el poeta dice que «todo depende del *color del cristal* con que se mira», la pregunta lógica es: *¿y con qué color se miran los cristales?* Lo mismo pasa en filosofía, no cabe una visión *acromática*, *años* diríamos, no cabe la perspectiva cero o neutral. Por tanto, no cabe decir que todo se puede ver desde una perspectiva monista, absoluta, atemporal, eterna y definitiva, pero tampoco cabe un pluralismo irreductible (todo depende del cristal). Para no destruir el pluralismo ni por otra parte para no establecer unas visiones megáricas de la realidad, el materialismo filosófico propone y ejercita lo que de facto se viene haciendo desde la Antigüedad en la historia de la filosofía: confrontación dialéctica y crítica entre los sistemas sin renunciar a la traducibilidad de unos sistemas a otros, de unas escuelas a otras. El filósofo que analiza las otras filosofías se posiciona necesariamente en una de ellas frente a las otras.

Todo ello le obliga, si quiere ser buen profesor de filosofía, a ejercitar de forma más o menos reglada (*normas* metodológicas) su propia actividad, también su interactividad dialéctica como filósofo (*dialogismos*) y, a la vez, le obliga al estudio (*autologismos*) de múltiples saberes. En primer lugar de la

tradición filosófica, lo que vulgarmente se asocia con la lectura de los filósofos y de los historiadores de la filosofía, y en segundo lugar también tendría que procurar lecturas sobre saberes científicos, políticos, técnicos o tecnológicos, religiosos, míticos, etc. Fijémonos que todos estos presupuestos exigen conocer bien al menos un idioma, en nuestro caso al menos el español. Y eso ya es condicionante, porque no es lo mismo hacer filosofía en español que en vasco o en francés. El conocimiento del idioma es una *conditio sine qua non* para hacer filosofía. Esto nos recuerda aquel famoso pasaje del *Menón* en el que Sócrates pregunta si el esclavo sabe griego. Porque si no, no podría enseñarle geometría. Pero también obliga a conocer, en lo posible, otros idiomas. Por eso el oficio de filósofo requiere mucha dedicación y cierta abnegación y no se adquiere en poco tiempo, de hecho no se termina nunca. Nunca.

Un filósofo que sólo lea filosofía no podrá ser buen filósofo dijo siempre Bueno, pero tampoco podrá ser buen profesor de filosofía. Dicho de otra manera, para hacer filosofía como saber de segundo grado debe conocer también los saberes de primer grado. ¿Tarea difícil? Sin duda. Inacabada siempre, constantemente *in fieri*, por eso siempre da una cierta sensación de insatisfacción, desasosiego e inabarcabilidad, de lucha incesante sin victoria final clara. Sí, eso es algo que todo estudiante comprueba de inmediato, como ya hemos dicho, cuando lee por primera vez un diálogo platónico. Pero es precisamente Platón el que pone en ejercicio el método geométrico, el método dialéctico, el método filosófico en definitiva. El *regressus* y el *progressus*. El materialismo filosófico practica igualmente un *regressus* y un *progressus* circular o dialéctico constantemente. Lo mismo debería hacer el profesor de filosofía. El primer momento va del plano de los fenómenos al de las esencias, al de las ideas que después hay que comprobar cómo están entrelazadas entre sí formando teorías o doctrinas. El segundo, por el contrario, va de nuevo del plano de las ideas al de los fenómenos correspondientes, pero no para dejarlos como estaban, sino para descubrir y destruir todos los elementos residuales míticos, ideológicos, pseudocientíficos o irracionales. Este movimiento dialéctico, circular está presente ya en el taller filosófico de Platón. En ese sentido podemos afirmar que metodológicamente el materialismo filosófico es

un platonismo sin ser por ello un idealismo. De modo que en el fragor de ese movimiento dialéctico el filósofo materialista se ha de dedicar en su taller a descubrir las relaciones de esas ideas que son objetivas, es decir, que están por encima de nuestra voluntad. Un entrelazamiento que por tanto depende de las cosas mismas, es lo que Bueno ha llamado, con mucho acierto: «geometría de las ideas». Este método geométrico es filosófico, porque es sistemático y, como hemos dicho, crítico. No es un método científico porque su crítica no es igual que la crítica categorial, encerrada dentro de los propios límites de la categoría de referencia, ni tampoco es igual que la crítica moralista o ideológica o psicológica, etc., sino que es una crítica dialéctica, sistemática realizada desde criterios o ideas ellas mismas trascendentales o filosóficas.

Todos los filósofos, también los materialistas filosóficos, deben practicar ambos momentos, *todo filósofo debe bajar a la caverna y ejercer, diríamos hoy, de profesor de filosofía sin dejar de ser filósofo*. La bajada de nuevo a la caverna es necesaria para cumplir la función práctica que debe cumplir todo filósofo, procurar la reforma del entendimiento, enseñar a enderezar la mirada, aplicar la *παίδεια* (*paideía*) filosófica necesaria para todo ciudadano de la polis. El oficio del filósofo es enseñar y gobernar o incluso enseñar a gobernar. No cabe, y menos aún en democracia, *παίδεια* (*paideía*) o educación integral sin filosofía. Por eso *tampoco cabe una democracia sin un buen Bachillerato*, sin una educación integral bien organizada y exigente y en la que haya, como elemento de cierre, una o varias asignaturas de filosofía. Porque si no hubiese filosofía, ¿quién iba a poner en orden los propios saberes? ¿Quién ordenaría la educación? *Toda educación es filosófica*, la pedagogía no es más que un momento, un aspecto o un modo de hacer filosofía, pues no es más que un disciplina que se preocupa de los saberes, de su trasmisión y de su aprendizaje.

Todo eso no quiere decir que haya que considerar a la filosofía como esclava de la política o de la democracia (*philosophia ancilla democratiae*) como lo fue, en tiempos, de la teología (*philosophia ancilla theologiae*). *La filosofía no se fundamenta en la democracia por la misma razón por la que no se fundamenta en la δόξα* (dóxa) *u opinión*. A esto lo llamaríamos más bien *fundamentalismo democrático*. La filosofía, si ha de ser *verdadera filosofía*, ha de ser filosofía crítica y desde esa

labor lo que hace es analizar crítica y dialécticamente todos los fundamentalismos, incluido, claro está, la crítica a la democracia, algo que ya hizo sobre todo Platón. ¡Ay, la democracia! Siempre en un precario equilibrio inestable. Necesita siempre de cierta asistencia. Es como andar en bicicleta, si deja uno de impulsarse (de educarse filosóficamente) uno se cae irremediabilmente.

La filosofía es un saber cuyo instrumental y material principal con el que trabaja son las Ideas, un componente *terciogenérico*¹⁵ que está diluido en la realidad misma y que el filósofo ha de saber descubrir, mostrar y manejar. Y eso se hace principalmente con el lenguaje de palabras. La filosofía trabaja con el lenguaje natural. No necesita, como las matemáticas o la lógica, de un lenguaje artificial, le basta el lenguaje nacional. Pero, a pesar de eso, no es un saber meramente lingüístico, no es un saber sobre palabras. *La filosofía no es filología*. Por eso conocer bien el lenguaje, saber leer y escribir bien, algo que no es fácil, es importantísimo tanto para el filósofo, como para el profesor de filosofía, como para el estudiante de esta disciplina que lo somos todos constantemente. Ahora bien, el lenguaje es siempre de una nación, de una cultura. *No existe el lenguaje universal*, este siempre lo será de un grupo social determinado. Por esa misma razón *no cabe hablar de la educación del hombre*, dicho así, en abstracto, siempre habrá que hacerlo, si acaso, de la educación de un ciudadano concreto. Todos los hombres tienen cultura, lenguaje, creencias, etc. Sí, es cierto, pero en realidad nada de todo eso les une, todo lo contrario, les separa. *Nadie se educa espontáneamente en una cultura universal*, el cosmopolitismo nunca es primario porque se defiende siempre desde una ciudadanía concreta, desde una polis concreta. Y eso tiene mucho que ver con lo que en la enseñanza media la mayoría de los manuales de ética o de ciudadanía manifiestan en sus contenidos. En la mayor parte de los casos hablan como si fuese posible una ciudadanía universal, cosmopolita, intemporal, tolerante, pacifista y sobre todo democrática. Puro panfilismo armonista que no deja de ser idealista y abstracto pero que no es visto como

¹⁵ Desde el punto de vista ontológico es lo que desde el materialismo filosófico llamamos *M₃*. Para una ampliación de esta cuestión central *vid*: Bueno (1972: en particular 265 y ss.).

tal quizá por ser la ideología dominante en la actualidad. Al menos en España. Todos ellos piensan que es necesario y suficiente con una implantación meramente gnóstica de la filosofía. Por eso en la educación ético-cívica (como si esos dos conceptos pudiesen armonizarse) que pretenden enseñar a nuestros alumnos consideran que es necesario y suficiente con enseñarlos a ser dialogantes, respetuosos, solidarios¹⁶, tolerantes, pacíficos y pacifistas para que de ese modo reine en todo momento la armonía entre los hombres y las culturas así como la «paz perpetua», aquella de la que ya hablaban Kant o Scheler. Se olvidan de que es justamente el diálogo y la tolerancia la que lleva muchas veces a la disputa entre individuos o a la guerra entre Estados. En esos manuales se pretende, sobre todo, enseñar a los alumnos a tener una confianza absoluta e inmutable en el *diálogo* entre los hombres, el cual, de seguirlo, nos llevará sin duda a esa armonía ecuménica y a ese panfilismo ideal e idealista.

Por cierto, una duda. Ese diálogo pretendidamente universal ¿en qué idioma se llevaría a cabo? Porque, como ya hemos dicho, no hay lengua universal. Seamos claros, en la práctica, qué curioso, se hace en inglés, luego ahí está funcionando subrepticia e inadvertidamente un modo de imperialismo que es presentado ante los ingenuos como dialogante, armonista, ético y cosmopolita. Esto es, cuando menos, tan asombroso como sospechoso.

No vamos a entrar aquí en el problema soterrado que supone la enseñanza bilingüe (casi siempre en inglés) que se ha adoptado en la mayoría de los centros educativos en detrimento muchas veces del español y en detrimento también de las materias impartidas. En apariencia se presenta siempre como una enseñanza más universal: la educación del hombre más que del ciudadano (español). El cosmopolitismo educativo es una farsa pedagógica lo mismo que es también una farsa política o moral el presentarse como cosmopolita. La educación y las identidades culturales entran constantemente en relación

¹⁶ Casi siempre confundiendo conceptualmente *solidaridad* (que implica ‘soldarse’, ‘unirse a alguien contra un tercero’), con *generosidad*. Por eso, quizá, nunca se ensalzan ni la *generosidad* ni la *fraternidad*, estas virtudes están fuera del abanico de virtudes axiológicamente consideradas. Han hecho *de la virtud un valor*. Quizá por eso ha dejado de usarse la palabra *virtud* y ha sido sustituida por la de *valor*. Lo cual no está exento de consecuencias, pero en las que no podemos detenernos ahora.

dialéctica. Porque unas identidades procuran una educación que se enfrenta inevitablemente a otros tipos de educación y a otros tipos de identidades. Además, sin una identidad definida no habría forma de establecer una educación definida. Por eso resulta puramente ideológica, por no decir cándida, la presentación de la educación como una educación universalista, cosmopolita, eticista, armonista, inclusiva a la vez que natural y rousseauniana. Resulta que *toda educación está enmarcada necesariamente en una polis*, de modo que *todo Estado que se precie ha de tener un proyecto educativo determinado, toda educación se presenta siempre dentro de un proyecto político*, de no ser así no podría alcanzar sus objetivos, lo cual haría peligrar la propia *eutaxia*¹⁷ del Estado. Y en eso estamos en España. ¿O no?

En cualquier caso, nada de todo esto es tan simple. La violencia y las guerras no son algo irracional, ni siquiera algo incivilizado, pensar lo contrario es instalarse en una posición idealista y pánfila, dicho sea en sentido etimológico. No debemos pensar que la racionalidad pueda darse sólo en el reino de las palabras o de los discursos. Oímos más de una vez decir a Gustavo Bueno que en un taller mecánico en donde se arreglan motores o coches hay tanta racionalidad como en un libro de filosofía. El armonismo no es consustancial al materialismo filosófico, pero porque entendemos que tampoco es consustancial al mundo. El alumno al que vamos a enseñar nuestro sistema filosófico sabemos que se va a integrar en una sociedad en donde hay todo un conjunto de productos que le van a ofertar, que le van a intentar vender a toda costa. Le ofertarán todo tipo de productos materiales, pero también cosas tan inconmensurables como la felicidad o incluso todo tipo de saberes: técnicos, sagrados, místicos, científicos, etc.

¹⁷ *Eutaxia* es un término griego ἐνταξία (*eytaxía*) compuesto de dos términos: ἐν (*ey*) que hace referencia a algo bueno, más τάξις (*táxis*) que significa 'orden' o 'disposición'. Pero este *buen orden*, que por otra parte podría verse desde muchos puntos de vista (religioso, educativo, ético, moral, estético, jurídico, etc.), aquí lo estamos usando, como se suele hacer desde el materialismo filosófico, en su sentido político. Y así entendido entonces hace referencia a que esa «buena disposición», que no tiene por qué coincidir con una buena disposición moral o jurídica (un orden ético justo por ejemplo), contribuya al mantenimiento en el tiempo del propio Estado como tal. Un Estado *eutáxico* es un Estado que se mantiene firme en el tiempo histórico no un Estado moralmente bueno o justo. Son cosas independientes.

Lo que ocurre es que estos saberes, por ser inconmensurables, chocan entre sí y no se pueden articular bien entre ellos. Además, muchos de ellos no sólo son saberes falsos, sino falsos saberes. El materialismo filosófico aporta las herramientas y las clasificaciones necesarias para establecer su *estatuto gnoseológico* así como las reglas y los resultados de la confrontación en el que todos ellos están inmersos. Y en ese juego algunos quedan triturados parcial o incluso totalmente. Por eso el materialismo filosófico es un sistema filosófico que practica sobre todo un saber crítico o en cierto modo negativo. Pero un saber negativo no equivale a una ausencia de saber. Una sabiduría que consiste en saber por qué aquel que dice que sabe (por ejemplo el pseudocientífico o el brujo) realmente no sabe, aunque crea saber. Nuestro saber evidentemente no es un saber positivo o de erudición. Se trata de un saber que, además, comienza por negar la sabiduría como saber total. Si no hay un saber unificado, una «ciencia unificada» no cabe la sabiduría. Sólo Dios sería capaz de tal sabiduría. No cabe la *mathesis universalis*: la ciencia universal. Pero tampoco cabe la armonía de los saberes. La filosofía no es armónica, conciliadora o integradora¹⁸ como se puede colegir en la mayoría de los manuales tanto de Filosofía de primero de Bachillerato, como de Historia de la Filosofía de segundo, como, sobre todo, de Ética de la ESO. No hay ningún manual que haga un planteamiento crítico de estas cuestiones: el diálogo, la conciliación, el respeto, la tolerancia, el derecho de opinar, la paz, la condena de la violencia, la (mal llamada) solidaridad, los derechos humanos, la ONU, etc. Es más, casi todos esos manuales usan tales conceptos de manera *lisológica*¹⁹ genérica e

¹⁸ Ferrater Mora practica y habla de «integracionismo», término que él mismo se ha apropiado y lo considera como el «método y el punto de vista filosófico» que él defiende y ejercita en su famoso *Diccionario de filosofía*. Para el término y su justificación por Ferrater *vid.* (1991, II: 1865-1868).

¹⁹ *Lisológicos* son aquellos conceptos o ideas que por su generalidad engloban muchas cosas pero a consta de borrar muchas de las diferencias morfológicas entre ellas. *Lisológica* es, pues, la virtualidad de ciertos conceptos o ciertas ideas cuando son entendidos sin tener en cuenta todas las especificaciones (especies) que tienen por debajo. Son conceptos que tienen su función, claro está, pero que a la vez pueden ser usados de una manera tramposa, de manera no crítica y no filosófica. Por eso desde un punto de vista lógico podríamos decir que *lisológicos* son aquellos conceptos cuyo contenido específico es anegado por el género, es decir, se da en ellos una anegación de la especie por el género. Dicho de otra forma, son conceptos tomados genéricamente pero, a su vez, negando las especies que tengan por debajo. Especies o especificaciones que muchas veces son contrarias o contradictorias entre sí. Usar esos conceptos *lisológicamente* es esconder la dificultad, simplificar. Por eso *lisológico* se opone a *morfológico*. Por ejemplo,

intencionadamente imprecisa: no analizan, no distinguen, no diferencian, no critican, no contrastan...

2) *Enseñar* un sistema bien estructurado, no es que sea más difícil, que en algunos aspectos sí lo es, es que requeriría poner y disponer en un buen orden didáctico las bases del sistema. Pero eso es prácticamente imposible, porque hay que empezar siempre, desde el punto de vista pedagógico, *in medias res*. ¿Cómo se empieza entonces? Quizá no debemos preocuparnos tanto por eso, se trata de empezar, porque se empieza por donde se empieza se ha de volver a empezar y volver allí a donde empezamos. Y quizá varias veces.

a) Se trata de ver ahora cómo llevar el materialismo filosófico en cuanto *sistema* a la enseñanza media. Y no porque hayamos de ser innovadores y originales, eso ya lo es de por sí el propio sistema filosófico en cuestión, sino que siempre hemos pretendido ser ordinaria y constantemente didácticos, es decir, claros y eficaces en su divulgación e inteligibilidad, algo que no nos parece poco si queremos realmente enseñar contenidos filosóficos de forma sistemática. Es, además, algo que llevamos haciendo, con mayor o menos éxito, desde hace más de tres décadas, desde que nos pusimos delante de una pizarra y de unos adolescentes que, aunque no lo parezca, están siempre ávidos de saber. Sobre todo cuando el saber les resultaba útil e interesante, pero por el propio contenido, no por la didáctica formal desplegada por el profesor. Cuando un profesor resulta atrayente sólo por su formalidad pedagógica, como es natural, termina desinflándose. Y desde luego, pretender que el materialismo filosófico resulte atrayente, útil e interesante para un joven no ha sido un asunto fácil.

se puede emplear el concepto de *educación* de un modo lisológico. Así se oye decir por ejemplo: «vamos a invertir mucho más en educación». Sí claro, pero depende a qué educación nos refiramos. Porque no es lo mismo que esa inversión vaya dirigida a la creación de *madradas* (escuelas árabes) que a la creación y buena dotación de centros de «educación especial» para discapacitados. Por tanto, hablar de educación, así de forma lisológica, puede resultar tramposo, porque no es lo mismo la educación que se lleva a cabo en una *madrada*, como decíamos, o incluso en una *ikastola*, que en un seminario eclesiástico o que en sectas como la de los Hari Krisna o la de la cienciología que también educan a sus acólitos. Entonces la palabra *educación* es un concepto peligroso o tramposo cuando se usa de forma lisológica porque nos conduce casi siempre a algún sofisma. «Queremos que se eduque a nuestros jóvenes en idiomas». Pero ¿en qué idiomas? En catalán, en euskera, en asturiano... y por qué no en latín o griego, o incluso en bantú, que también es un idioma propio de una cultura, podríamos añadir, empleando ahora la palabra *cultura* también de forma lisológica.

Principalmente porque, sobre todo al principio, se trataba de enseñar todo un sistema filosófico que en muchos aspectos estaba claramente *in fieri*, haciéndose. Además, porque teníamos que incorporar sus contenidos adaptándolos a las múltiples y tornadizas leyes de educación que iban cambiando, y lo siguen haciendo, sin solución de continuidad. Después de la prohibición e inmediata aprobación del manual de *Symploké* para tercero de BUP, allá por 1988, todos los que insistíamos en mantenernos en el materialismo filosófico parecíamos ante el resto del profesorado sospechosos de no sé muy bien qué cosas, sobre todo, permítansenos los neologismos: de *antilogismo*²⁰ y de *antipedagogismo*. No sabemos si éramos más de lo primero que de lo segundo. Lo cierto es que enseguida observamos que ni las formas neopedagógicas, ni algunos contenidos (incluso nuevas disciplinas) establecidos sobre todo a partir de la LOGSE cuadraban bien con el materialismo filosófico, ni tampoco con las leyes que la siguieron que no fueron sino pequeñas modificaciones de aquella²¹. No podíamos no ser platónicos en cuanto al método. Tampoco podíamos no ser materialistas. Y eso condicionaba y condicionó todo absolutamente.

Si en unos cuarenta años de democracia llevamos unas ocho leyes educativas eso quiere decir que ha habido una nueva ley cada cinco años aproximadamente. LGE (1970), LOECE (1980), LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEG (1995), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2013), LOMLOE (2020). Teniendo en cuenta que las autonomías, los decretos y las circulares de cada curso añaden también cambios, resultaba que cada año los profesores nos encontrábamos con novedades legislativas a veces inesperadas y de las que uno se enteraba el mismo día que te daban el horario. Además, hay que tener en cuenta que las asignaturas propias del Departamento de Filosofía: Ética y Ciudadanía; Ciencia, Tecnología y Sociedad; Historia de la Filosofía;

²⁰ Desde el principio, desde antes de implantarse la LOGSE (por cierto, en su proyecto tal ley obedecía sólo a las siglas LOSE), mostramos una posición muy crítica a aquella reforma educativa que desde las coordenadas del materialismo filosófico ya no veíamos muy claras. Para tal crítica, *vid.* nuestro prístino artículo: «La Ética en la Reforma y la reforma de la ética» (1990).

²¹ Hay que reconocer que mientras que la LOGSE deroga por completo las leyes anteriores, las leyes posteriores se podrían interpretar como meras adaptaciones de la LOGSE a las nuevas circunstancias ideológico-políticas dependiendo de si estaba en el gobierno el Partido Popular o el PSOE.

Psicología y Filosofía siempre fueron susceptibles de sufrir más y mayores cambios derivados de las ideologías legislativas preponderantes en cada momento. No sucedía lo mismo, por ejemplo, en otras materias como Física y Química, Matemáticas o Educación Física en las que sólo solían cambiar en número de horas a impartir y poca cosa más. El sodio o el potasio en la tabla de Mendeléyev eran siempre sodio y potasio y no se movían de la tabla, sin embargo nuestras disciplinas a veces desaparecían y otras veces volvían a aparecer de la tabla de los horarios. Era un poco angustioso, al menos desde el punto de vista gremial.

- 3) En cualquier caso los que practicábamos el *materialismo filosófico* en el aula, o al menos lo intentábamos, nos situábamos lo más lejos posible de esos vaivenes ideológicos, entre los que por otra parte no hay mucha diferencia, porque en nuestro caso era el sistema filosófico el que determinaba la crítica del resto de sistemas, incluido el propio sistema educativo y las leyes que lo regían. Además, y esto que vamos a decir es difícilmente admisible por la Administración, en la enseñanza media han terminado por instaurarse dos líneas de acción: una que podríamos llamar la *línea formal pedagoga administrativa*, dirigida por nuestros mini-ministros y vigilada por el Servicio de Inspección y sus secuaces, los pedagogos instalados ya en los centros. Esa sería la línea oficial, pero que practica el autoengaño, y menos mal, porque su acción directa en el aula es superficial, formalista y meramente burocrática. E influye mucho menos aún en cuanto a los contenidos se refiere. Y por otra parte está la línea de acción que realmente se está llevando a cabo en el aula, que cada vez es más distante de la anterior. Para que se nos entienda: *por una parte están las programaciones didácticas y todas las demás ficciones y formalidades administrativas y burocráticas y por otra la marcha real de la enseñanza en el aula que lleva otras directrices muy diferentes a las programadas y a las administradas*. Y como los inspectores ya han renunciado prácticamente a entrar en el aula o a examinar a los alumnos a ver cuánto saben y a los profesores a ver cuánto y cómo enseñan, entonces tal dicotomía se hace posible. Y menos mal, pero muy mal.

Vivimos en una época que por más materialista y capitalista que sea está, sin embargo, repleta de idealismos y espiritualismos. ¡Qué contrariedad! Por eso enseñar el materialismo filosófico resulta siempre extraño o incluso paradójico a los alumnos. El materialismo rompe esquemas: esquemas idealistas, metafísicos, pseudocientíficos, míticos, sofísticos, ideológicos, políticos, históricos... Lo cual a veces resulta agradable a los adolescentes. El espiritualismo continua estando muy arraigado en la conciencia social y sigue siendo una constante. Es curioso, pero enseñar que no caben de ningún modo formas de vida extracorpóreas sigue resultado sugestivamente crítico para nuestros alumnos. Y, para mayor contraste, sigue siendo más sorprendente si cabe advertir a los alumnos que la materia no se reduce a lo corpóreo. Lo corpóreo sólo es uno de los géneros de la materialidad. Porque también existen otros dos tipos de realidad material. Por una parte están las realidades psicológicas, que son tan reales como las corpóreas (todo lo relativo a la experiencia interna) y por último estarían las realidades de carácter abstracto o relacional. Tan reales son, por ejemplo, los planetas, que son corpóreos, como las leyes que Kepler que rigen sus movimientos y relaciones, que no son corpóreas, pero tampoco psicológicas porque son objetivas por más que sólo las podamos pensar y no ver. Los planetas no se mueven, por ejemplo, por unos supuestos railes físicos, ni por una línea de puntos como se suelen representar en los libros de texto de nuestros alumnos. Los excesos pedagógicos, como en estos casos, a veces van contra la propia actividad abstractiva del aprendizaje. Eso hay que advertirlo a los alumnos. Para hacerlo más impersonal al primer tipo de realidad G. Bueno lo llamó M_1 al segundo M_2 y al tercero M_3 .

A los profesores que habíamos sido alumnos del Gustavo Bueno en realidad nos preocupaban sobre todo los contenidos conceptuales. Y no cualquier contenido, los del materialismo filosófico. No obstante, no despreciábamos por ello ninguna de las estrategias o innovaciones didácticas. No podíamos hacerlo porque enseguida nos dimos cuenta de que precisamente los contenidos que impartíamos iban a necesitar de determinadas estrategias de aprendizaje. Pero considerábamos que no era ni lo primario ni lo prioritario. Considerábamos que *el cómo enseñar* iría surgiendo sobre la marcha a partir del *qué enseñábamos*. Años después, leyendo a Unamuno, nos dimos cuenta de que nuestra actitud no estaba

tan distante de la de él. Porque dice a este respecto Unamuno: «no importa tanto cómo se ha de enseñar como qué es lo que se ha de enseñar, que del qué ya saldrá el cómo». Y añade que llenar esto de la enseñanza de pedagogismo es «quitar el alma a la Enseñanza, que es ante todo arte, y arte poética»²². Dicho de otra manera, *es el contenido que impartimos el que nos va a guiar a la hora de elegir las formas y técnicas didácticas. Y no al revés. Importante. No serán los métodos didácticos los que determinen la materia, sino al revés, los contenidos de nuestra materia los que determinarán nuestra didáctica. Tampoco será, en lo posible, la materia la que debe adaptarse a los alumnos, sino que habría que procurar que sea más bien al revés. Y todo esto va contra la paparrucha de la nueva pedagogía.*

§ 4. El libro de *Symploké* y otros libros de texto del materialismo filosófico

Para los que nos hemos dedicado a la enseñanza de la filosofía en la enseñanza media y pretendimos desde el principio la implantación en al aula del materialismo filosófico, no todas las épocas han sido igual de propicias. Los inicios resultaron sin duda mucho más difíciles. Y no fue sólo por la falta de experiencia frente a la pizarra, que también, sin duda, sino por otros muchos factores algunos todavía presentes:

- 1) Porque el sistema no estaba tan cerrado como lo está ahora y tuvimos que ir incorporando las nuevas aportaciones. Al principio todo parecía estar más desdibujado.
- 2) Porque parecía haber muy pocos ocupados y preocupados por la enseñanza del materialismo filosófico en la enseñanza media y los que estábamos, estábamos aislados entre nosotros, de modo que cada uno hacía lo que le parecía más apropiado o lo que podía, pero no había coordinación ni una puesta en común de experiencias didácticas. El autismo didáctico era completo.
- 3) Porque la LOGSE y más aún las leyes posteriores, al menos desde el punto de vista pedagógico, hacían cada vez menos propicia la implantación del materialismo filosófico.

²² Carta fechada en Hendaya el 14/01/1930 y dirigida al Sr. D. Rodolfo Llopi, en Unamuno (2012: 320-321).

- 4) Porque en un principio no había textos apropiados o adaptados a la enseñanza media. No había ni libros de texto ni manuales adecuados²³. Incluso en los primeros intentos acudimos sin éxito, claro está, a los antiguos libros de texto del antiguo Bachillerato en los que había participado G. Bueno que en forma de fotocopias ya funcionaban por ahí.
- 5) Extraer y adaptar la filosofía de Bueno al Bachillerato directamente de sus primeras obras no fue tarea fácil. Llevar al aula por ejemplo la ontología de los *Ensayos materialistas* fue por lo general una actividad de ensayo y error.

Resultó que el único manual al que tuvimos acceso a partir del curso 88-89, fue el famoso *Symploké*²⁴. Ahora bien, ¿qué tipo de libro era el *Symploké*? Dice el propio Gustavo Bueno:

Aquel *Symploké*, sin embargo, más que un manual de filosofía estaba concebido como un libro de texto, en papel, que pretendía ofrecer a los estudiantes y a los profesores un conjunto de lecciones ajustadas puntualmente a los planes de estudios presentados a la sazón por el gobierno socialista. [2004: 2]

²³ La distinción entre *libro de texto*, *manual*, *tratado* y *ensayo* la encontramos en: Gustavo Bueno (2004). Allí se dice: «Un manual de filosofía no es un libro de texto, principalmente porque él no va destinado al alumno, a fin de proveerle de un instrumento para preparar sus exámenes, ni tampoco va destinado al profesor para ofrecerle, oficiosamente, ya preparados los temas propuestos por el plan de estudios, imprescindible en toda “filosofía administrada”, que él se supone puede y aún debe preparar libremente. Un manual de filosofía pretende ser la exposición completa —dentro de la reducción de sus límites: un manual no es un tratado— de un conjunto de doctrinas, ordenadas con cierta independencia de las orientaciones implícitas en los cuestionarios oficiales (aún sin perjuicio de corresponderse con ellos) y desarrolladas según sus fundamentos propios, y según las diferencias que mutuamente mantienen entre sí con otros sistemas doctrinales. Un manual de filosofía no es por ello un “ensayo” o un conjunto de ensayos; como “género literario” debe asumir la forma de la exposición doctrinal, informativa de doctrinas (por tanto, de problemas, de respuestas alternativas, &c.), con indicación lo más precisa posible de datos positivos (fechas, estadísticas, títulos de obras) pertinentes. Un manual de filosofía es, por tanto, un modelo de referencia (o un contramodelo) que puede ser utilizado por el profesor o por el alumno. En el manual el profesor debe poder encontrar una exposición “objetivada” (en el sentido de que no sean meras opiniones propias subjetivas) con la cual puede contrastar, impugnándola, corroborándola, desarrollándola, su personal tratamiento de las cuestiones. Y el alumno puede encontrar en el manual [...], exposiciones y datos indispensables para coordinar y fijar sus conocimientos [...].».

²⁴ Bueno, Hidalgo e Iglesias (1987). Esta es la primera edición, en cuya cubierta, por cierto, el título aparece escrito con i latina: *Simploke*.

Ciertamente no era un tratado ni un ensayo, pero a pesar de lo que, como vemos, manifiesta el propio G. Bueno, en realidad era más bien un manual que un libro de texto. Desde el punto de vista legal era un libro de texto por cuanto se atenía a las mínimas exigencias del contenido de la ley vigente. Sin embargo, muchos de los profesores, sobre todo los desconocedores del materialismo filosófico, consideraban que no era muy apropiado para llevarlo directamente al aula y a los alumnos. Su lenguaje y su redacción en muchas ocasiones, más aún en las lecciones últimas que en las primeras, parecía esotérico, pues no parecía estar adaptado al nivel académico y de comprensión de los alumnos. Y algo de cierto había en ello porque, como queríamos resultados en el aula, tuvimos que irlo puliendo mucho y convirtiéndolo en apuntes más manejables. Además, el manual tenía poco de manual, dicho ahora en su sentido etimológico, pues físicamente no se adaptaba a la mano, era enorme, era poco manejable.

Desgraciadamente cada poco había que introducir más cambios. Y no sólo porque el nivel de los alumnos iba bajando, las nuevas leyes lo iban posibilitando, sino porque también se iban incorporando nuevas doctrinas del materialismo filosófico. La adaptación nunca fue cómoda, tampoco definitiva.

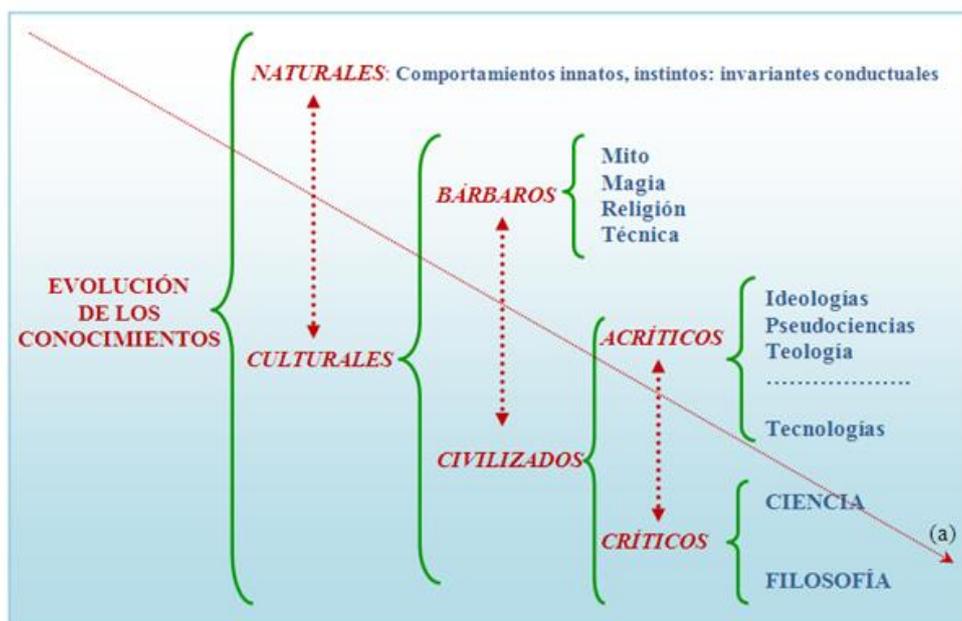


IMAGEN 1: Evolución y clasificación de los conocimientos según Symploké (1987: 18).

A pesar de todo, no por eso podemos pensar que el manual estuviese más indicado para el ámbito universitario que para el de enseñanza media. Estamos convencidos de que se leyó menos en la universidad que en los institutos, allí, como ha dicho en muchas ocasiones G. Bueno, se hacía más doxografía que filosofía. Por eso seguramente no interesaría demasiado excepto para los acólitos.

Con todo y con eso, el manual contenía algunos temas extraordinarios. Según nuestra opinión cabría destacar el primero. El esquema de la evolución de los conocimientos de la página dieciocho (*vid.* Imagen 1) daba mucho juego, tanto que sin salirse del materialismo filosófico podríamos pasar medio curso desarrollándolo. Se podría decir que ese esquema nos salvaba ya medio curso si quisiéramos. Y a veces quisimos. Porque el resto de los temas podían interpretarse como un despliegue de ese esquema.

También habría que destacar el tema once que era sobre filosofía de la ciencia. Todos eran novedosos, pero los últimos sobremanera. Uno sobre ética y moral, otro sobre la libertad, otro sobre la persona y el último sobre el sentido de la vida. Temas que sin lugar a dudas fueron redactados directamente por la pluma de Bueno. A lo largo de su desarrollo, además, había elementos puntuales tales como la idea de hombre y el espacio antropológico, la teoría general de la ciudad, la teoría sobre las ceremonias que además de ser centrales porque condicionaban el resto del sistema, resultaban muy bien recibidas por los alumnos.

A pesar de las dificultades que conllevaba, el libro de *Symploké* fue muy importante para nosotros y nos resultó útil a aquellos profesores que habíamos sido formados en Oviedo a principios de los ochenta. Por cierto, formados, como decíamos, con un plan de estudios universitario diseñado principalmente, parece ser, por el propio Bueno, el cual nos había dado clase de diversas asignaturas: Antropología, Lógica de las Ciencias Humanas, Filosofía de la Religión, Historia de la Ciencia. Y sin embargo, en aquellos primeros años de profesión, últimos de los ochenta y primeros de los noventa, quizá por la inexperiencia, quizá también porque muchos de nosotros tuvimos que recorrer la geografía española (lo que entonces se llamaba «territorio MEC»²⁵) nos sentíamos un poco huérfanos y desamparados porque a la vez teníamos que «conquistar»

²⁵ Se trataba de aquellas autonomías que no tenían aún las competencias en educación y que todavía dependían del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

territorios ideológica y geográficamente lejanos al materialismo. En Valladolid, por ejemplo, en aquellos años la plataforma filosófica desde la que se enseñaba era todavía la escolástica más rancia y metafísica. Ir con el *Symploké* debajo del brazo era anatema.

Pero no por eso mermó en nosotros el empeño por implantar de la mejor forma que podíamos o que sabíamos el materialismo filosófico en el aula de bachillerato. Enseguida comprobamos que adaptarlo al aula no era fácil y no había posibilidades de comunicarnos entre aquellos que seguíamos el texto de *Symploké* que a nuestro parecer no debíamos de ser muchos. Al menos fuera de Asturias. Es muy posible que hoy haya más profesores que apliquen en sus clases el materialismo filosófico que en aquel entonces, porque ahora, gracias a los medios de comunicación y sobre todo a las redes sociales, se ha extendido por toda España y quizá más por Hispanoamérica. Pero tampoco exageremos porque, y esto que vamos a decir es una impresión personal, tampoco hoy la implantación en el aula de enseñanza media del materialismo filosófico en España nos parece que se haya extendido demasiado si la comparamos con la de otras filosofías. En los ochenta y principios de los noventa todavía reinaba en los institutos la filosofía escolástica, que al menos era sistemática, propiciada por las circunstancias de la educación franquista de los profesores. Muchos de ellos, por cierto, seminaristas o sacerdotes devenidos en laicos. No vamos a entrar en ello ahora, pero en la actualidad lo que predomina entre los profesores de filosofía creemos que no es un sistema en particular, por más que muchos profesores tengan inclinaciones varias (idealismo kantiano, filosofía analítica, escolástica, fenomenología, existencialismo, hermenéutica, cientificismo positivista, etc.), sino que lo que *predomina es un cómodo eclecticismo de supervivencia*.

Nos parece que aquellos años no fueron todavía propicios para la consolidación de una escuela de filosofía en torno a Bueno. Aunque tuviese muchos seguidores, sus alumnos directos principalmente, se podría afirmar que el materialismo filosófico no había trascendido su persona. Fue posiblemente su jubilación y la creación de la Fundación Gustavo Bueno lo que más influyó en que cambiaran esas circunstancias. Incluso creemos que Bueno se fue haciendo cada vez más centrípeto con sus seguidores. La Fundación no se creó hasta 1997, su jubilación fue el año siguiente. Y fue algo extraordinario, porque a partir de entonces ya había un centro atractor en el que los interesados podíamos intercambiar impresiones sobre el materialismo y estar

cerca del Maestro y seguir las extraordinarias *lecciones de los lunes*²⁶. Además, a partir del nuevo siglo y del nuevo milenio llegó Internet a nuestras casas y eso quizá fue lo que más influyó en la expansión de las ideas materialistas. Gustavo Bueno Sánchez (hijo) fue sin duda el artífice de tal proyecto. Que no ha hecho más que mejorar y ampliar. Y ahora ya no sólo por España, sino sobre todo por Hispanoamérica.

También a partir del año 2000 la SAF (Sociedad Asturiana de Filosofía²⁷) contribuyó a su difusión en la enseñanza media cuando se inició la creación de libros de texto para primero y segundo de Bachillerato e incluso para la ESO. Todos ellos fueron redactados por profesores que, por más que no fueran ortodoxos, al menos eran todos cercanos al materialismo filosófico, la mayoría antiguos alumnos de Bueno. Este es otro factor más que influyó en que, como decía el propio Bueno, la filosofía se hiciese más en los institutos que en la universidad. Y sin duda estaba en lo cierto, por lo menos su filosofía tenía más profesores y seguidores en los institutos que en la universidad española.

Recordemos que el *Symploké* fue, en un principio, prohibido por el Ministerio de Educación. Fue, creemos, un error grave que no obstante se subsanó pronto. Pero ¿cuál pudo haber sido la razón? No creemos que fuese porque se hubiese visto el libro como un libro «prosoviético», como alguna vez dijo Bueno²⁸. Quizá hubo otras razones y estas tendrían que ver, suponemos nosotros, con la ideología pedagoga que por entonces empezaba a imperar. El libro sospechamos que pudo parecerles a los nuevos pedagogos un libro poco cuidado pedagógicamente. Recordemos que poco antes de la aparición de la LOGSE ya estaba en marcha toda esa ideología pedagoga que nos terminaría cayendo encima como una losa. Recordemos también que fue a partir de la LOGSE cuando se empezó a exigir en serio para cada asignatura por parte del Servicio de Inspección una *programación didáctica*, como se llamaba entonces, en vez de *programación docente*, como se la llamó después. Desconocemos las razones de este

²⁶ Por aquellos años subimos a Internet unos apuntes sobre el materialismo filosófico que fueron muy solicitados, a saber: *Las lecciones de los lunes. Reformulación del materialismo filosófico y la idea de universo. Curso 2007-2010*. Unos apuntes que recogimos en la Fundación Gustavo Bueno y que con su permiso dimos a conocer.

²⁷ Hubo que reflotar la SAF por esa época. Tres profesores, todos precisamente de enseñanza media, fuimos los que iniciamos esa reflotación, a saber: Jorge González Nanclares, Manuel Gereduz Riera y yo mismo, cedida de las manos de uno de sus fundadores, Alberto Hidalgo.

²⁸ «Para nuestra sorpresa, esta obra fue puesta en entredicho por funcionarios del gobierno socialista, cuya desorientación era tan grande que llegaron a tachar al libro de “prosoviético”», Bueno (2004: 2).

cambio de nomenclatura, pero sospechamos que no tiene trascendencia alguna y que es un mero cambio de nombre para un documento ficción como era y sigue siendo en la actualidad.

Hay que reconocer que el aspecto tan voluminoso del manual no ayudaba demasiado a su aceptación. De modo que, aunque tuviese el mejor de los contenidos, no tenía la mejor de las presentaciones, no sólo para la nueva pedagogía, sino también para los alumnos que a primera vista parecían rechazarlo. Así lo manifestaban a menudo muchos. Oímos decir una vez a un editor que no era un buen libro de texto porque apenas tenía imágenes, apenas tenía algún esquema, ninguna infografía, tampoco se acompañaba de un libro del profesor, no tenía glosario, no tenía ejercicios y la redacción no era para principiantes porque no era asertiva. Una vez un compañero de aula nos dijo de él —juzgándolo sólo por el aspecto, es decir, prejuzgándolo— que «era una filosofía triste, en blanco y negro», frente a la presentación de otros libros de texto que al menos eran pretendidamente didácticos y que ese ni siquiera lo pretendía. Dichas apreciaciones nos parecen exageradas pero no absolutamente faltas de valor y seguramente estas u otras parecidas fueron las que tuvieron en cuenta los censores.

Evidentemente el libro se preocupó más por los contenidos que por las formas y la editorial Júcar parece que no puso requisitos ni ayudó a ello demasiado. Según algunos pedagogos, la principal objeción que se le podía hacer, en comparación con otros manuales de la época más cuidados pero no por eso más filosóficos —como el de *Eidos* de Barrio-Fullat (1977)—, es que adolecía de actividades, al menos en la primera edición, y aunque tenía al inicio de cada lección unos textos que podrían servir para hacer comentarios, no parecía que aquello fuese suficiente para ellos. Sólo una de las lecciones de lógica formal contenía unos pocos ejercicios prácticos. A decir verdad, en aquella época las actividades que el profesor podía proponer a los alumnos se pensaba que debían correr a su cargo, que proponérselas era prácticamente ofender su inteligencia. Hoy, en cambio, parece que hay que dárselo todo hecho, como si se buscara que no haga nada, que ni siquiera piense. Sin embargo, eso que decimos contrasta con otros manuales de la misma época²⁹.

²⁹ En efecto, había otros manuales que, aunque eran de Historia de la Filosofía de COU (Curso de Orientación Universitaria), tuvieron una gran aceptación. Y la tuvieron porque los tres, a nuestro modo de ver, eran extraordinarios. Y, además, a pesar de los cambios legislativos los tres siguieron usándose después de la implantación de la LOGSE. Son los siguientes: Tejedor Campomanes, *Historia de la filosofía*

Uno de los más utilizados hasta ese momento para 3º de BUP fue el de Barrio y Fullat (1977) que, aunque era un refrito de temas y escuelas, tuvo un uso masivo. Quizá por eso valía para todo y para nada. Mostraba una simplicidad filosófica pasmosa, no había sistema que lo sustentase, estaba cargado de psicología y de metafísica pero, sin embargo, tenía un par de ejercicios al final de cada lección. Además, era bicolor. Algo importante. Eso le salvaba para ser elegido por los profesores de enseñanza media. Todo eso, junto a esa indefinición ecléctica quizá fuese lo que le catapultó al éxito, no estamos bromeando. Parecía adecuado para aquel incipiente pedagogismo al que nos referíamos que empezaba a reinar antes incluso de la LOGSE. Sin embargo, era un libro desligado de la filosofía crítica, es decir, era un libro que, en rigor, no era de filosofía, precisamente porque, como no había sistema, descargaba todos sus contenidos en saberes poco unificados: lógica, psicología, sociología, ética, derecho y metafísica. Aunque se inclinaba al escolasticismo no había demasiada ligazón entre sus partes. Eso, aunque de otra forma, todavía está hoy presente en muchos manuales de Filosofía de primero, a saber, el confundir la filosofía con una especie de divulgación científica o de saber divulgativo general la mayor parte de las veces positiva y positivista y, por ende, antifilosófica.

El *Symploké* se quedó muy pronto formalmente obsoleto, no así sus contenidos que podrían y pueden seguir impartándose hoy mismo. Parece que el momento de su publicación resultó no ser el propicio, porque si apareció en 1987, la LOGSE se publica en 1990 y, aunque su implantación fue paulatina y lenta, el formato del libro se hacía prácticamente incompatible con las nuevas disposiciones legales y las nuevas fuerzas pedagógicas ideológicamente imperantes.

Como entre lo que es un libro de texto y lo que es un manual (al menos en su sentido etimológico) hay muchos elementos y contenidos en común, algunos nos empeñamos en continuar adaptando aquellos contenidos a la nueva situación, al nuevo nivel de los alumnos, que parecía haber empezado a disminuir y da la impresión de que no ha dejado de hacerlo desde entonces. A la vez que íbamos incorporando las novedades

en su marco cultural (1986); Navarro Cordón y Calvo, *Historia de la filosofía* (1978), e Hidalgo, Iglesias y Sánchez Ortiz de Urbina, *Historia de la filosofía* (1978). Resulta curioso cómo este manual, siendo de los mismos autores que el de *Symploké*, tuvo mucha mejor acogida. ¿Por qué? Porque estaba mejor estructurado, porque era más manejable y se acercaba más a la forma de un libro de texto, porque era más accesible a los alumnos y estaba más adaptado, etc. Algo de eso pudo ser.

que el propio materialismo filosófico iba produciendo. No debemos olvidar que en aquellos años todavía quedaban muchas doctrinas por desarrollar, principalmente su filosofía ética y política³⁰, que no es poco, y resulta muy importante para nuestra labor en las clases de Ética y Ciudadanía de la ESO —otro caballo de batalla que merecería por sí sólo otro artículo—.

De modo que cada año íbamos componiendo unos apuntes, modificándolos, agrandándolos a veces, otras suprimiendo y limando contenidos no resultantes, pero siempre adaptándolos a las necesidades de cada instituto, de cada modalidad de bachillerato, de cada curso y de cada grupo. Observábamos que no eran el mismo tipo de alumnos los que habían elegido ciencias que los que habían elegido letras, el materialismo filosófico no se enseñaba lo mismo a unos que a otros. Y, sobre todo, íbamos observando cómo a lo largo de los años teníamos que ir compendiando y a veces nos veíamos forzados a simplificar en exceso los contenidos, de modo que lo que otrora era asimilable e inteligible para los alumnos, empezó a dejar de serlo hasta el punto de que los ejemplos que nos servían antaño dejaron de servirnos, nos veíamos incluso en la necesidad de poner ejemplos para que entendiesen los ejemplos. Algo claramente insostenible. Enseñar filosofía se hizo más difícil, enseñar el materialismo filosófico mucho más.

En el curso 2003-2004, cuando ya llevábamos varios años con la LOGSE e intentando adaptar el materialismo filosófico a la nueva ley, apareció el conocido *Proyecto Symploké*. Cuando apareció creímos que era una idea magnífica, por fin alguien parecía ocuparse y preocuparse de los profesores de filosofía del Bachillerato. Pero no fue así, bien podría haberse orientado el proyecto a difundir de alguna manera el materialismo filosófico. No sólo realizando manuales o libros de texto, sino, por ejemplo, cursos de materialismo filosófico para profesores, bien para iniciarse, bien para consolidar ideas en los ya iniciados. No se hizo tal cosa, no era el objetivo del proyecto. Y eso por

³⁰ Aunque la teoría antropológica de Bueno es muy temprana —pues el artículo «Sobre el concepto de espacio antropológico» aparece en *El Basilisco* en 1978—, su teoría ética más completa no aparece hasta la publicación de sus libros: *El sentido de la vida. Seis lecturas de filosofía moral* (1996) y *¿Qué es la Bioética?* (2001). Su *Primer ensayo sobre las categorías de las «ciencias políticas»* no aparece hasta 1991, *España frente a Europa* hasta el 1999. *El mito de la izquierda* hasta el 2003 y *El mito de la derecha* hasta el 2008, o los artículos del *Catoblepas* sobre «¿Qué es la democracia?» durante el 2011, etc. Bien es verdad que aunque no fuese de fácil adaptación al bachillerato, sí teníamos acceso a su ontología (*Ensayos materialistas*, 1972); su gnoseología (en su librito: *Idea de ciencia desde la teoría del cierre categorial*, 1976) y a su filosofía de la religión (*El animal divino. Ensayo de una filosofía materialista de la religión*, 1985).

razones doctrinales, porque el materialismo filosófico, como vimos, diferencia entre *libros de texto y manuales*. Por eso el propio Gustavo Bueno dice en tal *Proyecto*:

Está orientado a componer manuales de filosofía sistemática, cuya estructura no vaya subordinada a ningún plan de estudios vigente (además, siempre efímero), sino manteniendo su organización propia. Lo que no significa que la temática propuesta por los cuestionarios vigentes no esté también de hecho incorporada a los manuales, ni que se dejen de ofrecer guías pedagógicas de correspondencias que faciliten seguir esos programas. Estas correspondencias podrán ajustarse no sólo a diversos planes de estudios que puedan sucederse en España, sino también a otros planes de estudio de Naciones que hablan en español. El formato electrónico e internet son prácticamente el único instrumento que permite hoy mantener fluidamente y al día estas correspondencias. [Bueno, 2004]³¹

La cuestión estaba bien clara. No iba a haber ningún libro de texto ortodoxo adaptado a los alumnos. No obstante, el proyecto no se puede decir que fracasase. En absoluto podemos reprochar a nadie no haber hecho lo que no se propuso. No obstante, resultó útil. Al menos el profesor Bueno expuso una clasificación de los saberes para, a partir de ella hacer, si acaso, algún manual. Con todo y con eso, creemos particularmente que fue y sigue siendo un descuido el no ocuparse de ese sector de la población, del ciudadano medio que sin duda coincide con el alumno de enseñanza media. Se trataba de pararse a pensar cómo exponer didáctica y divulgativamente las principales ideas filosóficas que tiene que manejar un recién bachiller o, si acaso, un ciudadano medio. De presentar algún manual o manuales que fuesen accesibles a ese ciudadano medio. Ya se encargarían después los profesores de filosofía de instituto de adaptar este a las leyes vigentes del momento.

En realidad, aunque la Fundación no tiró por ese camino³², la editorial Eikasía apostó por ello y un escogido grupo de profesores participamos en varios proyectos editoriales y todos ellos, aunque no necesariamente ortodoxos seguidores del materialismo filosófico, sí éramos conocedores de tal sistema y todos teníamos

³¹ Las cursivas son nuestras.

³² En realidad uno de los resultados divulgativos de aquel proyecto fue la *Enciclopedia filosófica symploké* que sólo es accesible por Internet, pero que pretende ser divulgativa e incluso, aunque es menos ortodoxa, nos parece sin duda más accesible a los alumnos de bachillerato. Lo hemos comprobado alguna vez: *Vid.*: Proyecto Symploké (2004-2016).

experiencia en la enseñanza para saber qué se podía llevar al aula y de qué manera podíamos enseñar lo principal del materialismo filosófico.

No obstante, el primer libro de texto que bajo el marco del materialismo se publicó fue curiosamente de una asignatura cuyos contenidos no eran fácilmente adaptables al materialismo filosófico. Nos referimos a la optativa que se impartió durante más de diez años llamada Ciencia Tecnología y Sociedad, conocida más vulgarmente como CTS. El libro tuvo dos ediciones y se mantuvo en las aulas hasta que cambió la legislación y se acabó la optativa, que no era despreciable porque se impartía en segundo de Bachillerato, sin presión, pues no entraba en Selectividad y, además, la asignatura era de cuatro horas a la semana, es decir, daba muchísimo juego y, a pesar de todo, todos los contenidos se podían adecuar con gran facilidad al materialismo filosófico. Ahí teníamos oportunidad de explicar a los alumnos mucha filosofía de la ciencia (Cierre categorial) y mucha historia de la ciencia, algo para lo que no teníamos tiempo en Filosofía de primero de Bachillerato ni tampoco en Historia de la Filosofía de segundo. Y podíamos, además, dar una visión social de la ciencia y de la tecnología³³. La materia y su temática no pasaron desapercibidas para el materialismo filosófico. Los V Encuentros de Filosofía de la Fundación trataron este tema: Ciencia, Tecnología y Sociedad Industrial³⁴.

Y de forma similar a como se hizo con el libro de texto de CTS, pero ahora con la editorial Eikasía, se publicaron también otros tres libros de texto y todos dentro del ámbito del materialismo filosófico, aunque no bajo el paraguas ni la aprobación de la Fundación, al contrario, recibieron críticas tan severas como seguramente inmerecidas por parte de la ortodoxia de la Escuela. Críticas de las que tampoco se había librado el libro de CTS.

Se publicó uno de Ética de 4.º de la ESO, otro de Filosofía de 1.º de enseñanza media y otro de Historia de la Filosofía de 2º. Para ello se crearon grupos específicos, todos

³³ Los autores fueron muchos, pues primero se realizaron unas jornadas en las que cada autor exponía una serie de temas del temario. Pero al final un grupo de unos pocos autores redactamos ordenada y didácticamente los temas, creamos actividades apropiadas y lo presentamos a la editorial Algaida, del grupo Anaya. Y tuvo mucho éxito durante diez años pues, a pesar de ser una optativa, tuvo dos ediciones, *vid.*: Hidalgo (dir.) *et al.* (2001).

³⁴ Gijón, lunes 3 al miércoles 5 de julio de 2000 en la Colegiata del Palacio de Revillagigedo. A tales encuentros no sólo acudió G. Bueno, que impartió una conferencia sobre «Filosofía de la tecnología», sino que también vino Carlos París («La razón técnica: Odiseo, Don Quijote y Fausto»); además de Alberto Hidalgo, Miguel Pérez Herranz, Pedro Pruna, Marcelo Palacios, Pablo Huerga, etc.

de profesores de enseñanza media o de Universidad, a saber, el grupo Díaita, el grupo Metaxy y el grupo Diacronos. Todos estos libros de texto se encontraron con la dificultad de adaptar el materialismo filosófico a una enseñanza abatida por el pedagogismo y en declive, así como a una cambiante legislación educativa. Los libros fueron los siguientes:

- 1) García Fernández, R., González Nanclares, E. J. (coords.), Grupo Díaita (2003), *Ética 4.º de ESO*. Oviedo, Eikasía.

A decir verdad ya había aparecido diez años antes un libro de ética para 4.º de ESO de Alberto Hidalgo, *¿Qué es esa cosa llamada ética?: la vida moral y la reflexión ética* (Hidalgo, 1994). No debemos hacer caso al subtítulo porque en el desarrollo del libro no se considera la ética como una reflexión filosófica de la vida práctica moral, sino que se atiende a la diferenciación entre ética y moral del materialismo filosófico. Con todo, el libro está repleto de virtudes. La primera, y quizá la principal, que contesta con rigor a la pregunta del título que no es poco. Cabe destacar también la exposición tan magnífica que hace de las posibles posturas o prácticas éticas y morales, su desarrollo histórico, su confrontación dialéctica y, al final, su definitivo contraste con las posiciones que toma sobre el ámbito de la moralidad el materialismo filosófico. Hay que reconocer que enseñar ética, o llamémosla como queramos, ciudadanía, filosofía moral... tiene un plus de dificultad, y es que si queremos mantener una perspectiva filosófica nos encontramos con el problema siguiente, a saber: si hemos de enseñarla en los cursos de la ESO consideramos que no podemos ejercitar una filosofía moral de segundo grado porque los alumnos todavía no tienen conocimientos suficientes de otras disciplinas, de otras ciencias o incluso no tienen la suficiente experiencia de la vida para reflexionar crítica y dialécticamente en el sentido platónico y que es el método que practica el materialismo filosófico.

- 2) Sánchez Corredera, S. y Huerga Melcón, P. (coords.), Grupo Metaxy (2004), *Filosofía 1.º de enseñanza media*. Oviedo, Eikasía.
- 3) Hidalgo Tuñón, A. y García Fernández, R. (coords.), Grupo Diacronos (2005); *Historia de la filosofía*. Oviedo, Eikasía.
- 4) Hidalgo Tuñón, A.; Álvarez Martino, E.; Centeno Prieto, S. y García Fernández, R. (2023); *Historia de la filosofía*, 2.ª ed. corregida. Madrid, Paraninfo [2017].

En todos estos manuales hemos participado como coautor y de todos ellos queremos destacar una serie de virtudes:

- i) Todos los libros *procuraban tener una redacción accesible, clara y concisa*, entre informativa, dialéctica y doctrinal. Un equilibrio difícil de lograr. No eran un conjunto de opiniones, como encontramos que ocurre en muchos libros de texto, que al final dejan al alumno inerte ante el abanico de posibilidades que se abre ante él y sin un criterio filosófico claro y sistemático para decidir dialécticamente entre todas las posibilidades que nunca son pocas ni fáciles de explicar. Por eso no estamos de acuerdo con que el libro de texto sirva sólo para presentar las posibles doctrinas existentes, sino que debe servir para presentar el sistema y que, como tal, aporte respuestas mediante un método dialéctico frente a otros sistemas y escuelas porque consideramos que no es posible aportar respuestas al margen de cualquier sistema. Como tampoco las dudas surgen en el vacío al margen de cualquier plataforma de conocimiento que se toma como punto de partida y que confronta con otros conocimientos.
- ii) Los libros *no tenían la forma de ensayo*. Pretendían servir al alumno para preparar sus exámenes y para, con las aportaciones que en ellos se hacían, poder llegar a conclusiones filosóficamente contrastadas y sobradamente dignas. Una de las razones por las que creímos que era necesario realizar una serie de libros de texto era porque era una buena forma de presentar el materialismo filosófico tanto a los alumnos, que de otra forma no tendrían fácil acceso a él, como a aquellos profesores que partían de otra formación académica. Además, evitábamos con ello que se usasen, como muchas veces ocurría, apuntes inexactos y, a veces, se sucedieran graves confusiones producto de la inexperiencia de los alumnos a la hora de coger apuntes en las clases. Algo que tenían que seguir haciendo, pero que con el libro podrían contrastar y corregir.
- iii) Los libros, además de atenerse a la ley educativa del momento, *estaban pensados para ser entendidos por los alumnos y para que sirviesen al profesor de apoyo y de herramienta de trabajo*. Podían usarse para criticar algunas posiciones hasta desecharlas incluso, otras veces para ampliarlas, otras para corroborarlas y siempre para contrastarlas dialécticamente con otras que consideramos menos potentes y, por último, a veces, servían sólo como material de donde extraer la

información básica para plantear un problema que siempre había que completar con los apuntes del profesor. Incluso para aclarar las dudas que estos últimos nos pudieran suscitar.

- iv) Los libros no *pretendían reunir todas las doctrinas del sistema*, sino las *más importantes* o al menos las que determinaba la legislación. En cualquier caso, pretendíamos que sirviesen como modelo de referencia tanto para el alumno como para el profesor.

§ 5. Consideraciones filosóficas sobre la didáctica platónica del materialismo filosófico

El filósofo —léase también en este caso el profesor de filosofía— debe necesariamente —como diría Platón— bajar a la caverna, principalmente por generosidad pedagógica aunque también por razones políticas evidentemente, razones ambas que no están desligadas. Ahora bien, bajar a la caverna supone volver con los hombres «encadenados»³⁵ por los lazos de la ignorancia. Aquellos que sólo ven «sombras»³⁶, aquellos que todavía están «ineducados»³⁷, los que todavía no han tenido la posibilidad de «girar el cuello»³⁸ o no han sabido orientar bien su mirada y «mirar hacia la luz»³⁹. Supone también ayudarles a girar la cabeza y a subir la escarpada pendiente (epistemológica) que permite llegar a las Ideas filosóficas. Por tanto, hay necesariamente que bajar por todas esas razones.

Respecto de la educación, dicho así en abstracto, uno de los axiomas, quizá el único, que plantea el materialismo filosófico es que la educación de los individuos es algo necesario para cualquier sociedad o Estado que quiera permanecer *eutáxico*, valga la redundancia. Pero aunque se lleve a cabo colectiva o atributivamente —bien de forma difusa, bien de forma reglada en un aula—, es en el fondo un ejercicio distributivo, individualizado. Ocurre algo similar con otras artes, por ejemplo con la culinaria o con la medicina, pues su objetivo final es el individuo distributivamente considerado.

³⁵ Platón, *República* (514 a5). Δεσμώω (*desmóo*), etc.

³⁶ Σκιὰς (*skiás*), Platón, (*ib.*: 515 a7).

³⁷ Ἀπαιδευσία (*apaideysía*). Platón utiliza mucho esta palabra en *República* (405 b1, 419 b8, 452 e5, 454 b8 y 459 b7). La *apaideysía* sería la ‘ausencia de educación integral’.

³⁸ Περιάγειν (*periágein*), Platón (*ib.*: 515 c7). Significa ‘conducir alrededor’, ‘hacer circular’, ‘dar vueltas’, ‘volver’, ‘girar’.

³⁹ Πρὸς τὸ φῶς, Platón (*ib.*: 515 c8).

No cabe, por parte de los ciudadanos, un aprendizaje espontáneo para poder vivir en sociedad. O, al menos, tal aprendizaje no sería suficiente. *Nadie sube por sí mismo de la caverna, es decir, nadie puede ser maestro de sí mismo. Es una petición de principio.* No cabe el autodidactismo, no tiene sentido tomar en consideración al filósofo autodidacta. Aquel del que nos hablaba ya Abentofail. Las cosas tampoco son como las pinta Rousseau en el *Emilio*. La filosofía no es una reacción espontánea del niño o adolescente, y ello sin perjuicio de que, como decía Aristóteles, «todos los hombres apetezcan saber». Será cierto eso, pero es evidente que no todo saber es filosófico. Los animales también tienen curiosidad por saber, de saber dónde se esconde el depredador, dónde hay agua, etc., pero no hacen por ello filosofía.

La filosofía no puede ser independiente de la educación, tampoco la educación puede ser independiente de la filosofía, la cual, por otra parte, se da necesariamente en una época histórica y en un medio sociocultural. Enseñar presupone siempre un maestro y ello sin perjuicio de que el que aprende siempre tiene que hacerlo por él mismo, interiormente. Es importante que esto lo tenga en cuenta el profesor. También, por supuesto, el profesor de filosofía.

En aquella analogía de la caverna Platón otorgaba un lugar privilegiado para el saber filosófico en el proceso educativo. La educación será algo necesario para el eficaz desarrollo social y político de la polis. El aprendizaje espontáneo es un espejismo, una mera sombra a su vez. A veces el maestro, al menos al principio, tiene que empujar, forzar a girar la mirada. Platón mantiene sin reparos que la liberación de las ataduras, es decir, de la ignorancia, ha de ser forzosa. Dicho de otra manera, *hay que obligar a los hombres a ser educados*. Platón emplea el verbo *ἀναγκάζω* (*anagkázō*) que significa ‘obligar’, ‘violentar’, ‘forzar’, ‘imponer’⁴⁰. Aquí no cabe la idea rousseauiana de dejar al niño al arbitrio de la libre espontaneidad de su curiosidad. Seamos claros, desde el materialismo filosófico diríamos que *en la enseñanza necesitamos más Platón y menos Rousseau*. No cabe enseñanza sin maestro. El ascenso, como diría más tarde Euclides a Ptolomeo a la hora de aprender geometría, no es un camino regio, cómodo y descansado, hay que subir por un escarpado camino y eso supone siempre e

⁴⁰ *República* (515 c6). Este verbo está emparentado con *ἀνάγκη* (*anánkē*), que significa ‘necesidad’, ‘fuerza’ o ‘coacción’.

irremediablemente mucho esfuerzo⁴¹. Algo que habrá que inculcar a los padres que sólo quieren que sus hijos saquen buenos resultados y se olvidan de que el estudio es un trabajo duro, para unos más que para otros, por supuesto. Habrá que recordárselo también a los alumnos que prefieren el mínimo esfuerzo. Y también a algunos pedagogos que consideran, como si sólo hubiesen leído a Horacio, que aprender se ha de conseguir siempre jugando⁴².

Platón sostiene una analogía entre la enseñanza y el maestro por una parte, y la política y el político por otra: el político es el pastor de rebaños sin cuernos llega a decir Platón. Y para ello tiene que hacer uso principalmente del *lógos*, lo mismo podríamos decir del maestro y del filósofo, pero, en ambos casos, la palabra y la persuasión a veces no son suficientes. *Parafraseando a Ortega, pero a la inversa, para enseñar a veces es necesario empujar*, sobre todo, como decíamos, al principio de cada fase educativa. Le ocurre lo mismo al político por cierto, a veces no basta la persuasión y es necesario la imposición (los impuestos), la coacción e incluso la fuerza violenta de un cuerpo de policía⁴³. Ahora bien, sería contradictorio que el maestro en su empuje y orientación le pusiese dificultades añadidas en el camino al alumno si no fuese con el fin último de lograr el ascenso. De modo que aunque no haya caminos regios es necesario mostrar cómo alcanzar la meta de la mejor manera y, como decimos, debe hacerlo individualmente, distributivamente.

No nos confundamos y nos pongamos estupendos, la labor del filósofo no sólo está en mantenerse arriba⁴⁴, en permanecer en el conocimiento epistémico, dicho sea en

⁴¹ «Y, dije yo, si de allí se le sacara [ἔλκοι] a la fuerza [βίᾱ] a través del áspero [τραχειᾱς] y escarpado [ἀνάντους] camino hacia arriba [ἀναβάσεως], y no le soltara sin volverle a la luz del sol [ἡλίου φῶς], ¿no sentiría dolor y se enfadaría cuando se le diese la vuelta, y después de que llegase a la luz, con lo ojos llenos de su resplandor, no podría ver ni una sola de las cosas que ahora llamamos verdaderas?», Platón (*República*: 515 e6 -116 a3).

⁴² Se menciona a menudo la famosa frase de Horacio que dice: «*prodesse et delectare*» que se podría traducir por: ‘aprovechar y deleitar’, pero que se suele traducir con más libertad como: ‘aprender deleitando’ o ‘aprender jugando’, *vid. Arte poética* (2010: 333-334). Está aludiendo ahí Horacio a los poetas por cuanto estos deben aspirar a las dos cosas: a ser útiles (*prodesse*), a instruir y, a la vez, proporcionar placer (*delectare*).

⁴³ Recordemos que el término *policía* es relativamente reciente, aparece en la época de la Revolución francesa, siglos XVIII-XIX. Y *policía* deriva de *πολιτεία* (*politeía*) que en el griego antiguo no hacía referencia a un cuerpo de policía, por supuesto, sino más bien a los derechos de ciudadanía, a la constitución o administración de una polis o a la relación que tenía el ciudadano (*πολίτης, polítes*) con el Estado, con la polis (*πόλις, pólis*).

⁴⁴ La necesidad de la bajada lo plantea Platón en *República* a partir de 516c.

sentido platónico, es decir, en la contemplación de las Ideas y de su *symploké*. No, su labor, su labor política está en bajar para que los «esclavos» suban procurando la «curación de las ataduras e ignorancia»⁴⁵, así como la orientación de su mirada. Es, pues, necesario bajar para enseñar que hay que subir y para enseñar cómo subir. Y ese proceso es un enseñar, un conducir por parte de aquel que ya conoce el camino, que lo ha subido y que sabe qué es lo que ha de encontrarse al final. La labor filosófica, por tanto, es también necesariamente *pedagógica*⁴⁶, conductora.

De modo que para que tal labor didáctica sea lo más exitosa posible vendría bien ayudarse de la mejor disposición y de los mejores instrumentos sin salirnos del esquema platónico. Porque la pedagogía actual, por el contrario, no sólo es cada vez más rousseauiana y menos platónica, sino que parece ideada para alejarse de la posibilidad de instruir en filosofía: *pedagogismo*, *psicologismo*, *subjetivismo*, *paidocentrismo emotivista* (no cabe cuestionar nunca los sentimientos del alumno). Todo ello impide la medida objetiva de la adquisición de conocimientos, algo que consideramos importante. De entre esos instrumentos y esos modos destacaríamos al menos tres tipos de elementos que, a nuestra manera, hemos puesto en práctica a la hora de llevar al aula la filosofía en general y el materialismo filosófico en particular:

1) *En primer lugar, se trataría de establecer una cierta φιλία (philía)*, es decir, una cierta relación de «amistad» y afecto con el alumno que vendría reflejada principalmente en que el maestro le dedique su tiempo y le muestre de alguna manera al alumno que le va a acompañar en su camino de aprendizaje integral, en el difícil camino de subida de la caverna. Y sin perder por ello la relación jerárquica que tiene que mediar entre docente y discente. Relación determinada por la *auctoritas* que otorga principalmente el conocimiento de la disciplina y que permitiría, por otra parte, ser siempre ejemplar para el educando, ser siempre un modelo que emular. Se trataría, entonces, de potenciar esta virtud pero de un modo más ético que psicológico, más intelectual que sentimental, por supuesto, pero que en ningún caso estaría reñida con la persecución también de las virtudes políticas. En consecuencia, una *φιλία (philía)* de carácter académico meramente, en donde los lazos que se procuren sean de la amistad necesaria para enseñar y aprender, incluido también *el amor por el aprendizaje*, lo que el

⁴⁵ «[...] ἵασιν τῶν τε δεσμῶν καὶ τῆς ἀφροσύνης [...]», Platón (*ib.*: 515c 4-5).

⁴⁶ El verbo ἄγω (*ágo*) del que está compuesto la palabra *pedagogía* significa 'conducir'.

mismo Platón llamaba *philomátheia* (φιλομάθεια), algo evidentemente muy difícil de conseguir pero irrenunciable en nuestras aspiraciones como docentes.

Una advertencia. Cuando defendemos esto de la *φιλία* no queremos caer en el mero sentimentalismo vacío en el que está cayendo hoy la enseñanza por exigencias ideológicas de la nueva pedagogía reinante donde las opiniones y los sentimientos, sobre todo los de los alumnos, deben ser interpretados como algo incuestionable para el docente. «Es que yo opino que...», «es que yo me siento...». Hipertrofia del valor de la opinión democrática y de la emotividad subjetiva. Las sombras de la caverna, incluso las producidas en la profundidad de la caverna, lo que Platón llamaba *εἰκασία* (*eikasía*) ('conjetura', 'presunción', 'representación'), en vez de ser dejadas en el fondo, criticadas, demolidas y abandonadas, parece que han subido también con el «esclavo» como algo que debe ser respetado por el filósofo o por el científico, es decir, por el docente. Como si este, cuando realiza su oficio, trabajase con opiniones. Desde la nueva ideología pedagógica la *δόξα* (*dóxa*), la opinión y el sentimiento ya no son criticables, han de ser admitidos y autorizados de algún modo por el docente. Hoy día, también en la enseñanza, por supuesto, *el fundamentalismo democrático y emotivista imperan* haciendo que los falsos conocimientos del alumno y también los conocimientos falsos se conviertan de algún modo en respetables. La bajada a la caverna ya no es para destruir los falsos conocimientos. Platón ha muerto.

Resulta que con ese aparentemente pequeño cambio se ha invertido todo el esquema epistemológico vigente desde Platón. Ahora parece que algunos elementos de la *δόξα* han de ser respetados por el conocimiento objetivo (filosófico y científico, lo que él llamó *ἐπιστήμη* [*epistémē*]), pues pareciera que están por encima de este o que han de ser invulnerables a su crítica objetiva. Quizá por eso *nunca en nuestra sociedad se ha respetado tanto la opinión e incluso la ignorancia, hasta el punto de sostenerla con orgullo haciéndola paritaria al saber, como si este fuese también un conjunto de opiniones.*

En realidad, si lo analizamos bien no es algo novedoso. Ese esquema platónico o griego había sido modificado con anterioridad. Es similar a lo que pasó al final de la Antigüedad con la introducción de la filosofía paulina en los comienzos del cristianismo y con la penetración de este en la filosofía y cultura occidental. Si la filosofía platónica proponía un ascenso educativo que suponía pasar por varias fases —*εἰκασία, πίστις, διάνοια* y *νόησις* (*eikasía, pístis, diánoia* y *nóesis*), dicho de forma

resumida pero sin salirnos del platonismo, ascender desde la *δόξα* o la mera opinión infundada a la *ἐπιστήμη* o saber objetivo, para después bajar a destruir los falsos conocimientos—, san Pablo propuso que la *πίστις*, lo que podríamos traducir por ‘fe’, pasara a ser el conocimiento más alto y por ende el más respetable. Este ya no podría ser criticado ni destruido. La *πίστις*, la fe, que no había sido más que un tipo de conocimiento absolutamente inseguro, pasaba ahora a ser una creencia firme y segura para el sujeto, aunque en realidad no fuese un conocimiento objetivo ni causal, aunque no fuese, por tanto, ni siquiera, conocimiento, sin embargo, permanecería por encima de todo de forma imperturbable. Tengamos en cuenta que ya desde Parménides el conocimiento «pistémico» (permítasenos el neologismo al que no debemos confundir con «epistémico»), un tipo de fideísmo diríamos hoy, no es ni siquiera conocimiento. La persuasión sigue sólo a Verdad, viene a decir el eléata en su poema. La vía del no-ser, la de las creencias y la de las opiniones, la de la *πίστις*, es para él impracticable aunque produce apariencias de verdad, *απειριεντίας φαλακές*. En verdad, para él sólo hay una vía porque la de la *πίστις*, la de la *δόξα* en general es engañosa e impracticable.

Con Platón, respecto de Parménides, las cosas cambian ligeramente, porque ahora para el ateniense la *πίστις* no es una vía impracticable ni ontológica ni gnoseológicamente, no se identifica con la ignorancia absoluta como pensaba Parménides ni con el no-ser, sino que es un tipo de conocimiento intermedio *μεταξὺ* (*me-taxù*) que, junto con lo que él llama *εἰκασία*, formaría todo el conglomerado de exiguos y mediocres conocimientos *δόξα*, pero conocimientos al fin y al cabo. De tal forma que la *πίστις* es un conocimiento intermedio entre la ciencia *ἐπιστήμη* y la ignorancia *ἀγνοσία* (*agnosia*) absoluta.

Este esquema epistemológico no fue alterado en esencia ni por Aristóteles ni por otros filósofos griegos posteriores. Hay que hacer la salvedad, no obstante, que para Aristóteles la *πίστις* se asocia a los entimemas más que a los silogismos lógicos, porque los entimemas son una especie de demostración de lo verosímil, es decir, de lo no necesario, de lo que puede ser de otra manera, aquello de lo que deliberamos.

Casi cuatrocientos años permaneció la *πίστις* donde Platón y Aristóteles la habían colocado, en las gradas más bajas de la epistemología. Ahora bien, ese edificio escalonado y *climacológico* lo modificó san Pablo de un plumazo en sus cartas. La *πίστις* dejó de ser un conocimiento inseguro y poco fiable colocado por debajo de la *ἐπιστήμη*,

para pasar a ser, no sólo el fundamento de todo conocimiento, sino el fundamento de toda la vida moral y política, ahí es nada, porque es de lo único que nos podemos fiar, de la fe, más incluso que de los conocimientos científicos o filosóficos⁴⁷. En ella pone Pablo de Tarso todas sus esperanzas. El conocimiento no se fundamenta ya en lo que él llama σοφία ἀνθρώπων (*sophía anthrópon*) ‘sabiduría de los hombres’, sino directamente en el poder de Dios, δυνάμει θεοῦ (*dynámei zeoy*).

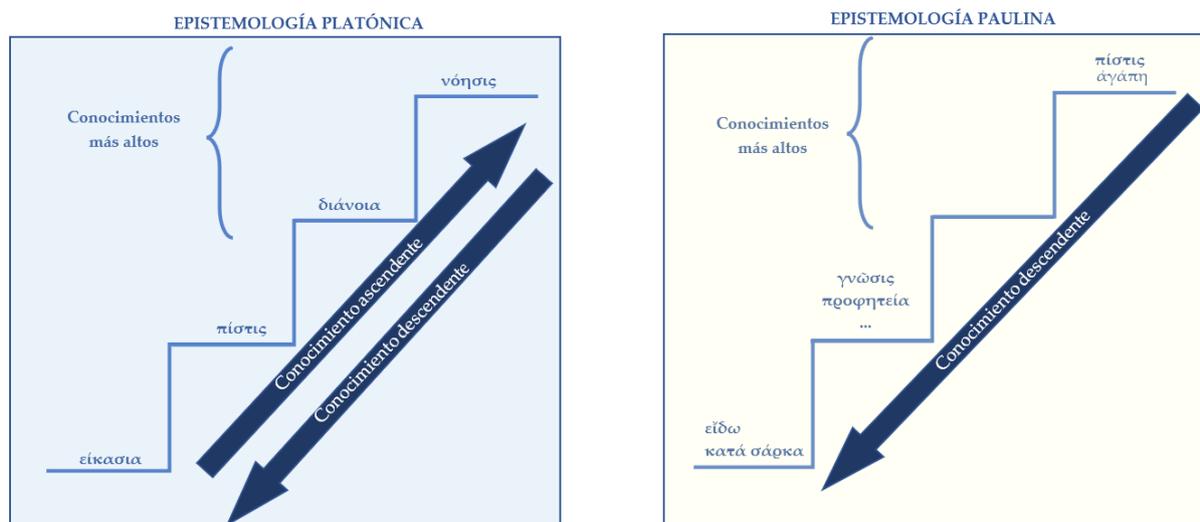


IMAGEN 2: Comparación entre la epistemología platónica y la paulina.

¿No está pasando ahora algo similar, no ya sólo con las creencias y las opiniones, sino también y sobre todo con las sensaciones o los sentimientos? Lo que se siente, no sólo por los sentidos sino principalmente por los sentimientos⁴⁸ —algo que en Platón seguiría situado en lo más profundo de la caverna—, ha pasado ser algo incuestionable, algo que hay que respetar y que ni siquiera se puede criticar desde los conocimientos más altos. «¡Es que me siento mujer, tienes que respetar mis sentimientos!» Es más, es que si me siento mujer es que soy mujer. Y ello aunque tenga próstata y no útero o aunque tenga cromosoma Y. En la actualidad el sexo ha pasado a ser un producto del género, porque puedo haber nacido en un cuerpo equivocado⁴⁹

⁴⁷ «Mirad no haya quien os coja como presa por medio de la filosofía y vana falacia, conforme a la tradición de los hombres». San Pablo, «Epístola a los colosenses», 2. 8 (Bober y O’Callaghan, 2014).

⁴⁸ En rigor es anacrónico hablar de sentimientos en Platón o en la Antigüedad, porque es una idea que surge en la Modernidad, con Johannes Nikolaus Tetens (s. XVIII). Fue este filósofo el que opuso sentimiento a pensamiento y voluntad. Antes de él en vez de sentimientos se hablaba de *pasiones*.

⁴⁹ Es muy interesante el libro de José Errasti y Marino Pérez Álvarez, *Nadie nace en un cuerpo equivocado. Éxito y miseria de la identidad de género* (2022), con prólogo de Amelia Valcárcel.

y si mis sentimientos así me lo indican ello es suficiente corroboración. Por cierto, si ese sentimiento tiene validez ontológica, ¿por qué no tiene validez decir, por ejemplo: «es que me siento de 65 años, por qué no me pagáis la pensión de jubilación»? ¡Qué falta de respeto al sentimiento de ancianidad!» En este caso, en cambio, la subversión ontológica no tiene validez.

Hoy hay quien habla del *tránsito del concepto al afecto*. Por eso hoy demandan, sobre todo padres y pedagogos, más los últimos que los primeros, asignaturas de carácter afectivo y se habla tanto de la *inteligencia emocional*. Ello hará incluso que los contenidos vengán determinados por esa inteligencia emocional o que tengan que adaptarse a esos sentimientos siempre justificables.

Sarcasmos aparte, creemos que algo similar está pasando en la actualidad en las aulas. Los sentimientos y las opiniones de los alumnos se presentan incuestionables. Y las nuevas leyes educativas así como la nueva pedagogía no lo está combatiendo, sino todo lo contrario. La cuestión no es baladí.

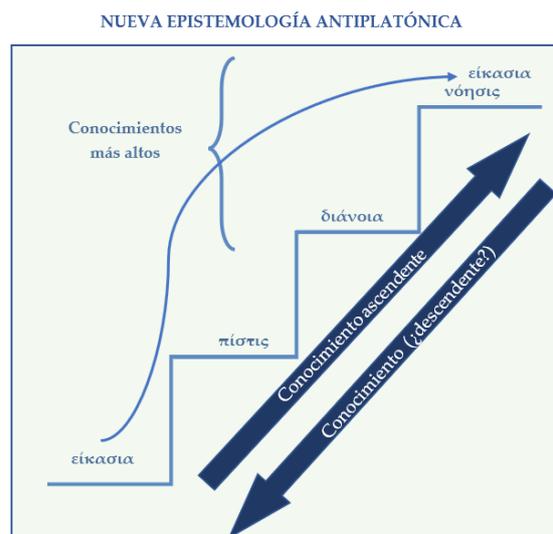


IMAGEN 3: Epistemología antiplatónica.

2) En segundo lugar, una cierta habilidad técnica docente para forzar al nuevo alumno a iniciar el camino de subida que todavía no quiere emprender porque supone mucho esfuerzo para él y no sabe de las ventajas del conocimiento, tanto políticas como individuales, porque todavía no ha llegado a él. Dicho de otra manera, la virtud del filósofo *orientador de la mirada* y en cierta medida «pedagogo»⁵⁰, no sólo ha de ser una virtud ética y política, pensada para el bien de la polis y su *eutaxia*, sino que también debe desarrollar cierta habilidad técnica: recursos didácticos diríamos quizá mejor. Nos resistimos, siempre que podemos, a utilizar la palabra *pedagogía* por considerar

⁵⁰ Usamos aquí este término en su sentido etimológico por cuanto *pedagogo* proviene del griego *παιδ-αγωγός* (*paid-agogós*) pues *ἄγω* (*ágo*) significa ‘conducir’. En este caso, Platón haría referencia a conducir u orientar la mirada necesaria para dejar de ver sombras y apariencias.

que está demasiado viciada. A decir verdad, entendemos que la pedagogía más que próxima a las *ciencias de la educación*, como es entendida en la actualidad en las facultades del profesorado, la entendemos como una *filosofía de la educación*. Sin embargo, muchas veces es utilizada como una filosofía sofística, como una *sofística de la educación* en el mejor de los casos vacua, aunque repleta de un exuberante vocabulario y de una verborrea entusiasta. *Los pedagogos son los nuevos sofistas del presente en la medida que pretenden enseñar lo que no saben, pues pretenden decirnos cómo enseñar disciplinas que ellos desconocen y que, además, nunca han practicado su enseñanza en un aula.*

El filósofo también ha de saber enseñar, pero enseñar supone a la vez que el discente aprenda «por sí mismo», «desde dentro» viene a decir Platón. Hay un pasaje precioso en el *Fedro* (274c-277a), conocido como el mito de Theuth y Thamus donde Platón desconfiando de la enseñanza que puede procurar la escritura dice:

Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan [se refiere a las letras, a la escritura], al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, *llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos*. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad. [Platón, *Fedro*, 1992a: 275a-b]

La educación entonces (basada en dialogismos) tiene que activar la interioridad (autologismos), no puede convertirse en un vulgar espectáculo de apariencias, de opiniones, sentimientos o de imágenes. El «ascenso» o es personal y comprensivo, no meramente sensitivo, o no es aprendizaje. Aprender no es un mero «convencimiento» independiente de la verdad como pretendían los sofistas. No, el conocimiento tiene que ser un conocimiento objetivo, una *επιστήμη*. El maestro debe comenzar enseñando al neófito mediante su labor crítica filosófica y trituradora a desprenderse de las sombras, de las opiniones y sentimientos, del conocimiento incierto, inestable, cambiante, inseguro, falible, débil, superficial, limitado, sensorial, ingenuo, fenoménico, apariencial, engañoso, vulgar, característico de la gente no instruida,

acrítico, asistemático, acientífico... En definitiva, debe enseñarle a desprenderse de todo pseudoconocimiento, es decir, de lo que Platón llamó *δόξα*.

Esta exigencia es contraria a lo que ahora se llama a veces: «democratización de la enseñanza», en donde parece ser que toda opinión debe ser respetada, por estúpida que sea, porque brota de la libertad del individuo, en este caso del alumno. Pero desde cuándo las «opiniones» pueden ser libres y respetables. Lo de la *libertad de pensamiento* es algo sobrevalorado además de problemático. La única libertad que cabe es desprenderse de tales opiniones. Por infundadas. La «conciencia de la necesidad», como diría Espinosa, es lo que nos proporciona más libertad y eso, desde luego, no lo aporta la *δόξα* porque en ella no hay necesidad sino subjetivismo, relativismo, sensismo, sofística en definitiva. Por todo eso debemos también enseñarle al alumno principiante a usar el trampolín de la *διάνοια*, de las ciencias (en donde, por cierto, tampoco cabe la libertad de pensamiento) para desde ellas llegar a las ideas, desprendiéndose de las sombras, de las opiniones falaces, y poder establecer sus relaciones de *symploké* que tampoco pueden hacerse siempre de forma caprichosa.

446

3) *En tercer lugar: en relación a los conocimientos conceptuales o los contenidos.* De momento, simplificando y sin pretender precisión, tenemos el binomio unamuniano: *amor y pedagogía*. Pero consideramos que falta un tercer elemento que no se puede separar de los dos anteriores. Desde un esquema aristotélico podría decirse que los dos primeros constituyen en cierto modo la *forma*, mientras que el tercero, los contenidos a enseñar, serían la *materia*. Estos, así considerados, serían los dos extremos a la hora de concebir la educación: un *materialismo pedagógico* y un *formalismo pedagógico*. El pedagogismo actual no deja de ser un formalismo, o al menos tiende a él (no puede haber formalismo pedagógico puro), porque considera que el fundamento de la enseñanza está en las formas, es decir, en los métodos o formas de presentar nuestras respectivas disciplinas en el aula. En cambio, el materialismo pedagógico si no llega a despreciar las formas —no debería, no podría— sí, al menos, disminuye su importancia para interesarse sobre todo por los contenidos, por la materia (tampoco puede haber un materialismo pedagógico puro, ni siquiera el de *la letra con sangre entra*).

Por otra parte, sabemos que para el materialismo filosófico *materia y forma* son *conceptos conjugados*⁵¹, es decir, no se pueden separar por más que se puedan distinguir. Sus relaciones son *diaméricas*, dicho de otra forma, se dan a través de las partes. Entendemos entonces que la didáctica, aquella que va referida a enseñanzas concretas, a contenidos concretos y a receptores concretos, es algo necesario, imprescindible, pero, a la vez, no se pueden desprestigiar u orillar los contenidos porque condicionan metodológicamente de forma distinta en cada caso el aprendizaje. Ahora bien, es evidente que en la enseñanza actual, al menos desde el punto de vista legislativo, hay un corrimiento muy intenso hacia el formalismo pedagógico, de modo que los contenidos para la nueva pedagogía que impregna nuestras leyes educativas están siendo desatendidos, postergados o incluso abandonados. ¿En qué se nota eso? En que casi siempre se presuponen. Y eso no debería ser así, precisamente porque consideramos que el *qué* es tan importante o más que el *cómo*. Sin embargo, como decimos, el pedagogismo actual, que es un fundamentalismo pretendidamente científico, actúa en dirección contraria a esta.

Decimos eso porque entre los pedagogos se considera a la pedagogía si no como una ciencia, sí al menos como un conjunto de ciencias: las *ciencias de la educación*. Lo curioso es que cuando uno lleva unos cuantos años en el aula y se ve en la exigencia de tener que hacer cada curso y con cada nueva ley una programación docente, uno se da cuenta inmediatamente que esta supuesta científicidad cambia según los *paradigmas*, vamos a decir mejor *modas* o *ideologías* de cada época o de cada gobierno de turno. Lo cual, cuando menos, resulta insólito.

Sería interesante analizar esas nomenclaturas por las que han ido pasando las leyes educativas en estos últimos treinta años. Nomenclaturas meramente formales porque la enseñanza en el aula, como ya hemos dicho, va por otro camino bastante diferente. Y ello sin perjuicio de que se intente cambiar a base de nuevos modos y modelos de enseñanza supuestamente avalados por la psicología. En el fondo, todo es para alejarse lo más posible de la enseñanza tradicional supuestamente memorística, de la lección magistral y del examen. Por eso ahora ya no se pide al alumno memorizar nada. Además, las asignaturas tienden a desaparecer (¿desaparecerán con ellas también las

⁵¹ Para el desarrollo de esta distinción tan importante dentro del materialismo filosófico, *vid.*: Bueno (1978).

categorías científicas?). *Todo es ahora interdisciplinar quizá porque se piensa que todo se relaciona con todo.* Por eso el aprendizaje se prefiere hacer por tareas o mejor aún, por proyectos o jugando, sobre todo jugando, eso sí, sin exámenes. Dicho de otra manera, sin posibilidad de que el profesor pueda suspender al alumno. La educación ya no puede ser exigente y sin esa posibilidad, es decir, *sin la posibilidad de suspender al alumno porque el sistema lo aprueba, la educación no será de calidad y perderá su función social.* Algo muy grave.

Desde la nueva pedagogía se tiende a considerar que la forma es independiente de los contenidos materiales que se impartan. Y eso no es así. El contenido determinará la forma (didáctica) más que a la inversa. La enseñanza consiste no en otra cosa que en la transmisión de conocimientos, luego la enseñanza se subordinará a ellos. Y en ese proceso el esfuerzo del alumno es fundamental. *Cuanta más emotividad (δόξα) entra en la escuela —que también es un tipo de formalismo—, menos contenidos —científicos y filosóficos (επιστήμη)— caben en ella.*

En conclusión, tal binomio unamuniano no sería posible sin un *corpus* de conocimientos logrados, en este caso de ideas filosóficas que bien podrían expresarse en una serie de materiales adecuados. Estos materiales podrían ser muchos y muy diferentes: videos, webs, cómics, *podcast*, etc. Pero quizá siga siendo válido el utilizar un manual de texto adecuado que expusiese los contenidos de la manera más ordenada y sistemática posible o unos simples apuntes subidos a la Red. El peligro que tiene la enseñanza de la filosofía, en otras disciplinas ocurre menos, es que aunque no haya desaparecido del currículo, sin embargo, cada vez se presente más vacía de contenido o los contenidos están cada vez menos definidos. *Toda filosofía de escuela se ha convertido en sospechosa de adoctrinamiento.* Como si en la escuela se pudiese no adoctrinar.

§ 6. Sobre la labor divulgativa y didáctica del materialismo filosófico

Entendemos que a lo largo de la historia de la filosofía el oficio de filósofo, dicho así de manera general, no siempre ha coincidido con el de divulgador. Muchos filósofos entendían que su filosofía no tenía por qué ser divulgativa. En cualquier caso, la labor del profesor sí tiene que ser especialmente comprensible y didácticamente adaptada,

sin que por ello deje de ser propiamente filosófica, algo, no obstante, difícil de compaginar porque el profesor no sólo ha de estar versado en las distintas escuelas de filosofía y sus métodos, sino que también ha de conocer otros saberes como las ciencias —sean éstas humanas o naturales—, las religiones, las técnicas, las pseudociencias, etc. sin descuidar por ello los problemas sociales y políticos del presente. Dicho de otra manera, no debe estar fuera de la realidad ni de la polis.

Decía Ortega que «la claridad es la cortesía del filósofo»⁵². Será una cortesía, cierto, pero no es desde luego un imperativo. Tenemos muchos ejemplos a lo largo de la historia de la filosofía. En cambio, sí debe ser un imperativo pragmático para el profesor de filosofía hacerse entender por sus alumnos. No hacerlo, no pretenderlo, no lograrlo es de algún modo un fracaso, para el alumno si no está o no alcanza el nivel exigido, o para el profesor si no quiere o no sabe adaptarse «al nivel» adecuado en el que se encuentran los alumnos.

Pero así como en las ciencias resulta más fácil distinguir entre el nivel de investigación y el de divulgación, esa distinción en filosofía es más borrosa. En primer lugar, porque la filosofía no es una ciencia y, en segundo lugar, porque la filosofía, aunque se distinga de las ciencias, que en algunos aspectos parecen *nomotéticas* e intemporales (teoremas y leyes), no puede ni debe alejarse del presente en marcha que parece por eso más *idiográfica*. Y ello porque, en su movimiento dialéctico, en su *progressus*, tiene que volver constantemente a su origen mundano aunque sólo sea para destruir las creencias, las ideologías, los mitos, etc. de los que ha partido. En ese sentido la filosofía no puede dejar de ser divulgativa dado que constantemente parte y se nutre del presente mundano y ha de volver a él. Pues las ideas con las que trabaja no pueden estar completamente desligadas del presente. Si así fuese estaríamos haciendo una filosofía exenta o metafísica. Además, la filosofía administrada que ha de realizarse en los institutos, sin dejar de ser por eso académica, tendrá que ser divulgativa por cuanto

⁵² «Siempre he creído que la claridad es la cortesía del filósofo, y, además, esta disciplina nuestra pone su honor hoy más que nunca en estar abierta y porosa a todas las mentes, a diferencia de las ciencias particulares, que cada día con mayor rigor interponen entre el tesoro de sus descubrimientos y la curiosidad de los profanos el dragón tremebundo de su terminología hermética. Pienso que el filósofo tiene que extremar para sí propio el rigor metódico cuando investiga y persigue sus verdades, pero que al emitirlas y enunciarlas debe huir del cínico uso con que algunos hombres de ciencia se complacen, como Hércules de feria, en ostentar ante el público los bíceps de su tecnicismo.», en Ortega y Gasset (1964, t. VII: 280). La cursiva es nuestra.

el profesor constantemente se verá obligado a volver, debido sobre todo a las preguntas de sus alumnos, al mundo presente y vulgar y no mantenerse en un mundo *universitario* pero no por ello *universal*, un mundo presuntamente selecto (presumiblemente seleccionado por la Selectividad) propio de las facultades de Filosofía en donde sólo se haría una filosofía de profesores para profesores.

En cualquier caso, ¿habrá sólo una forma de hacer asequible, inteligible y didáctico el materialismo filosófico? ¿Cómo hacer accesible para el profano este sistema filosófico? Preguntas como estas son las que se tienen que hacer necesariamente todos los profesores de filosofía. Ahora bien, es inevitable que el sistema exija cierto esfuerzo porque requiere la incorporación y manejo de una nueva terminología, nuevos conceptos e ideas. Es lo mismo que las ciencias cuando hacen nuevos descubrimientos, necesitan nuevos términos para tales conceptos, es decir, aunque la filosofía use el lenguaje natural o, mejor dicho, los lenguajes nacionales, siempre necesitará del esfuerzo del discente para la comprensión de esas novedades sobrevenidas. En ese sentido no es algo distinto a lo que ocurre en otra disciplinas.

El materialismo filosófico a pesar de que contiene zonas abstrusas e intrincadas que resultan para el neófito de difícil comprensión, sin embargo, siempre ha hecho un gran esfuerzo por presentarse al gran público como algo comprensible. Ahora bien, ¿la labor que han llevado a cabo en ese sentido los cultivadores del materialismo filosófico ha sido efectiva? ¿Han logrado hacerse entender y han sido divulgativos? En parte sí, pero creemos que aunque no se han olvidado sí han descuidado la enseñanza media y quizá también a sus profesores. Ciertamente tenemos los trabajos de la Fundación Gustavo Bueno con sus vídeos, principalmente: las *Teselas* (Bueno, 2016-2009); el *Diccionario filosófico* de Pelayo García Sierra (2021); los glosarios de algunos de los libros de Gustavo Bueno tales como el que figura en el tomo cinco del *Cierre categorial* (1993: 157-227) o el *Primer ensayo de las categorías de las «ciencias políticas»* (1991: 405-441, por Pedro Santana) o la *Enciclopedia Symploké* (vid. Proyecto Symploké, 2016-2004). Todos pretenden ser explicativos y divulgativos, pero los propios alumnos de Bachillerato, y no digamos de la ESO, mantienen que tal filosofía sigue siendo inaccesible para ellos, al menos en su mayor parte.

Es evidente que los alumnos se suelen olvidar de dos detalles importantes: en primer lugar, que un sistema no se puede conocer en poco tiempo y, en segundo lugar,

que requiere mucho esfuerzo. Ahora bien, los profesores de enseñanza media sabemos que lo primero no se puede modificar dadas las horas de las que disponemos, no hay más, lo segundo es incompatible con los nuevos tiempos. Los profesores no podemos modificar ninguna de ambas cosas, menos aún la primera que la segunda, tenemos que aceptar y partir de esas deficiencias y combatirlas como se pueda.

No obstante, reconocemos que no podemos renunciar a los esfuerzos que se han hecho principalmente desde la Fundación Gustavo Bueno y sus miembros. Muchos de los vídeos publicados en Internet, por ejemplo, con la ayuda del profesor, son muy apreciados por los alumnos, porque de ese modo sí les resultan accesibles. También resultan interesantes los libros en los que figuran léxicos explicativos⁵³.

Estas son, sin duda, las obras más divulgativas del materialismo filosófico. Entendemos, si nos mantenemos dentro de la órbita de la enseñanza media, que no todas son igualmente comprensibles por un alumno de Bachillerato. Por ejemplo, el *Diccionario* de Pelayo García Sierra resulta un manual adecuado para los que ya están iniciados en el *materialismo*. La virtualidad de ese diccionario no está en el didactismo y accesibilidad, está sobre todo en que remite a los textos donde Gustavo Bueno explica de la forma más clara los conceptos seleccionados, pero no pone ejemplos externos a sus obras, sino que nos remite a textos donde Bueno ejercita o representa tales definiciones. Es excesivamente ortodoxo, tanto que no se sale ni un ápice de las palabras del maestro. Como si temiese pecar de heterodoxo. Habla siempre por boca de Bueno, nunca explica, ni ejemplifica, ni interpreta por él mismo. Eso, en parte, está muy bien, pero no nos parece apropiado para un alumno novel porque esas explicaciones no siempre bajan al nivel filosófico cero en el que se encuentra prácticamente todo bachiller actual. Más que un diccionario al uso es un diccionario de citas, pues nos lleva a aquellas obras y a aquellos lugares en donde Bueno explica tal o cual idea y a veces, hay que reconocerlo, lo hace de forma muy clara, pero otras, también hay que admitirlo, no tanto. O no tanto como para que lo entienda el común de los mortales. Dicho de otra manera: no está pensado para alguien que no tenga conocimientos filosóficos (aunque no sean del materialismo).

⁵³ Así pues destacamos como elementos divulgativos: Bueno (2009-2016), García Sierra (2021), Proyecto Symploké (2004-2016), Bueno (1993: 157-227), Bueno (1991: 405-441), Bueno (2005: 291-300), Bueno (2010: 397-405), Méndez Iglesias (2014), Hernández (2024) y Hernández (2018-2024).

La *Enciclopedia Symploké*, en cambio, suele ser más sucinta y más clara y por eso más adecuada para el neófito y aunque no está tan bien cuidada su redacción, al menos pretende explicar y buscar ejemplos sin salirse de la ortodoxia. Pretende ser más didáctica y por eso es más recomendable para el bachiller porque explica los términos desde fuera, sin usar necesariamente las propias palabras del Maestro. Además, no sólo pretende explicar los términos propios del materialismo filosófico, sino cualesquiera otros términos de la filosofía, eso sí, siempre desde el materialismo filosófico. Bien es verdad que a veces se limita a usar la propia terminología de la escuela y así parece que explica algo, pero no siempre es el caso. Otra virtualidad que tiene es que te remite a otros documentos que pueden servir para ampliar conocimientos.

No obstante, en descargo del propio materialismo filosófico hemos de admitir que este nunca ha pretendido ser oscurantista ni antdidáctico. Digamos que es la actitud contraria a aquella de la que alardeaban algunos idealistas alemanes, principalmente Hegel y Fichte, que intencionalmente oscurecían la redacción de sus textos quizá porque halagaban con ello la supuesta inteligencia de sus acólitos lectores. Pero, parafraseando a Nietzsche, *lo que es más oscuro no necesariamente es más profundo*. Nosotros añadiríamos que *tampoco lo es lo que es más confuso*, por supuesto.

De hecho, el materialismo filosófico en sus exposiciones busca, siempre de forma explícita, la *claridad* y la *distinción* de los conceptos e ideas que utiliza. Ahora bien, considera que la claridad y la distinción no son cualidades exclusivamente psicológicas propias de la mente del docente o del discente, de modo que lo que unos piensen (psicológica o mentalmente) o perciban (sentidos) de forma oscura y confusa otros podrían comprenderlo clara y distintamente porque tengan mayor capacidad intelectual o sensorial, sino que considera que la claridad y distinción son también cualidades lógicas⁵⁴. Es decir, que hay conceptos o ideas que son objetivamente oscuros y confusos y que, de la misma manera que no hay cocinero que de una carne vieja, correosa y dura saque filetes tiernos y sabrosos, también hay conceptos imposibles de

⁵⁴ Bien es verdad que un concepto puede tenerse claro desde el punto de vista *lisológico* y saber incluso operar con él, pero no desde el punto de vista *morfológico*. Por ejemplo, puedo saber perfectamente operar con el mando a distancia de la televisión sin saber nada de ondas hercianas. Dicho de otra manera: para mí el mando a distancia es *lisológicamente* claro pero *morfológicamente* confuso.

aclarar y distinguir. En muchos casos porque están mal contruidos o porque objetivamente no pueden ser mejorados.

Supone también que hay realidades que ignoramos y que incluso siempre ignoraremos (*ignoramus et ignorabimus* que decía Emil du Bois-Reymond) y tal ignorancia no depende sólo de nuestras capacidades psicológicas, sino de la compleja realidad ontológica que no siempre se puede simplificar o explicar fácilmente. Mantener que el universo es antrópico y plural, como mantiene el materialismo filosófico, no significa que todo en él sea cognoscible. Y aunque sea plural no es ni un *ápeiron* acósmico en el sentido de Anaximandro, ni un ser unitario e igualmente acósmico en el sentido del Ser de Parménides. Si todo fuese cognoscible sería posible la omnisciencia, Dios entonces sería posible, no es posible la omnisciencia, *ergo* Dios es esencialmente imposible. En cualquier caso, el universo sí es accesible a la experiencia humana, es antrópico como decíamos, está dado a escala de nuestro cuerpo, y es plural.

Ahora bien, en esa pluralidad no todo está interactuando con todo, sino que sólo algunas cosas con algunas cosas. Partimos de la *symploké* platónica. Que es una tesis discontinuista. Entre los saberes hay inconmensurabilidades, no siempre cabe el reduccionismo. Si fuese posible acabaríamos en el monismo sustancialista. Por tanto, tampoco la ciencia unificada es posible y por ende hay que negar también el armonismo. Supondría el panteísmo. Lo que existe es una codeterminación parcial entre las cosas y entre las ideas. Ni todo está relacionado con todo, ni todo está desconectado de todo: *symploké*. Si todo estuviese relacionado con todo, las relaciones de causalidad de cada cosa serían infinitas, lo que supondría en realidad la ausencia de causalidad y, a la vez, la imposibilidad de un conocimiento científico.

Estas son, tomadas como ejemplo, algunas de las tesis principales de este sistema que debemos tener presentes siempre, tanto a la hora de ejercerlo como de representarlo. Pero tales tesis no son principios axiomáticos, como ocurre por ejemplo en la geometría, sino que son tesis logradas *in medias res*, de forma *apagógica*, es decir, por refutación de sus antítesis. Tales tesis tampoco están relacionadas todas entre sí, pero sí lo suficiente para formar un *estroma*, es decir en tapiz, un tejido suficientemente consistente. Es por eso por lo que este sistema más que axiomático decimos de él que es *estromático*.

En resumen, dadas esas tesis principales, el materialismo filosófico busca siempre la mayor claridad y distinción de sus ideas. ¿Por qué no procurarlo también desde el punto de vista didáctico pensando en los estudiantes? Sin duda los conceptos más claros y distintos son los conceptos geométricos que están definidos con la suficiente claridad y distinción para ser comprendidos con facilidad y utilizados con precisión. En geometría, por ejemplo, aunque a la hora de ser definidos tengan elementos comunes o similares, no cabe confundir circunferencia, círculo, redondel, esfera, ovoide, elipse, arco de circunferencia, etc. Y ello sin perjuicio de que podamos decir que todos ellos sean (fenoméricamente) redondos. La filosofía en general y el materialismo filosófico en particular pretenden hacer geometría con los elementos propios de la filosofía, por eso se habla a menudo de «geometría de las ideas». No queremos decir con esto que la filosofía haya de ser una ciencia como la geometría.

Un concepto es claro cuando incluye criterios en su definición que permiten determinar el grupo de fenómenos que caen dentro o fuera de tal concepto. Esta cualidad epistemológica nos da una ventaja crítica pues con ello podemos precavernos de aquel que use inadvertida o maliciosamente ideas o conceptos como si los tuviese claros y distintos. Eso nos sirve para señalar más que a los ignorantes, que también, a los ingenuos y sobre todo a los impostores que creen conocer con claridad lo que en realidad no conocen en absoluto y utilizan conceptos o ideas absolutamente oscuras y confusas como si las tuviesen claras. Es el caso por ejemplo de aquel que pretende demostrar la existencia de Dios, al modo anselmiano pongamos por caso, como si tuviese una idea clara y distinta de Dios, cuando en realidad no tiene ni idea, porque nadie la tiene y porque nadie la puede tener. Sin embargo, sabido esto, aunque utilicen esas ideas en razonamientos formalmente válidos, sin embargo, no necesariamente concluyen ideas claras y distintas. Recordemos aquella frase tan citada de Espinosa que dice: «Las ideas inadecuadas y confusas se siguen unas de otras con la misma necesidad que las ideas adecuadas o claras y distintas» (2023: parte II, prop. 36).

Así pues, cuando hacemos filosofía y más cuando intentamos enseñar el materialismo filosófico no ha de ser una simple cortesía del profesor de filosofía utilizar ideas y conceptos claros y distintos, será una necesidad exigida tanto por el propio sistema como por su exposición en el aula. No obstante, eso no quiere decir que tales ideas sean de fácil comprensión. Exigirán igualmente trabajo, abstracción,

lecturas, debates... en definitiva, que un concepto sea claro y distinto no quiere decir que sea simple o que pueda ser entendido sin estudio y dedicación pero, al menos, podremos integrarlo con rigor en el sistema filosófico.

Ahora bien, ¿cuándo una idea o un concepto es claro? Cuando no es oscuro, cuando lo distinguimos claramente del resto, cuando «mirando hacia fuera», su *contorno* tiene unos límites que, mejor o peor definidos, sirven para diferenciarlo del *entorno* en que se encuentra, cuando las notas diferenciales respecto de otros conceptos de su entorno estén bien determinadas (en caso contrario hablamos de un concepto *oscuro* o, acaso, *borroso*). Que un concepto sea claro no quiere decir que no pueda ser complejo, claridad y trivialidad no son sinónimos.

¿Y cuándo es distinto? Cuando no es confuso, cuando «mirando hacia dentro» (*dintorno*) está perfectamente distinguido en sus *partes formales* y las líneas o notas que lo constituyen se nos muestran con una mínima precisión de modo que los componentes internos del dintorno están bien diferenciados, lo que permite establecer sus interacciones.

Una idea o concepto *distinto* se opone, por tanto, a una idea o concepto *confuso*. Por ejemplo: el concepto triángulo lo tenemos claro cuando somos capaces de distinguirlo sin problemas del concepto cuadrado o de otros conceptos afines. Y es distinto cuando comprendemos que es una figura plana de tres rectas que intersectan dos a dos. Y eso es así porque los conceptos no están nunca aislados, es «como si viviesen en sociedad» con otros conceptos. Es por eso por lo que podemos *definirlos*, porque entran en relación unos con otros, por eso podemos clasificarlos, enclasarlos, pero no todos con todos ni cualquiera con cualquiera: *symploké*.

La *claridad/oscuridad* así como la *distinción/confusión* son «magnitudes» que admiten muchos grados y que pueden establecerse en diversos planos. No entendemos esto al modo cartesiano, de un modo unívoco. La claridad conceptual, como la del día, tiene grados. También los tiene la distinción. El grado cero es la total oscuridad o la total confusión. No se puede decir que haya conceptos claros pero enteramente confusos, ni tampoco conceptos distintos pero enteramente oscuros. Por confuso e indistinto que sea un concepto, en sus partes, siempre habrá que concederle un mínimo grado de claridad; y por oscuro o indiferenciado que sea un término, siempre habrá que reconocerle un mínimo grado de distinción con los de su entorno. De no ser así ya no

podríamos hablar de un concepto o de una idea. El hecho de que yo hable del motor de mi coche quiere decir que aunque no sé casi nada de motores de explosión (no soy ingeniero, ni mecánico, conocimiento *morfológico*) conozco al menos algunas cosas que me aportan la suficiente claridad (conocimiento *lisológico*) que me permiten distinguirlo de las ruedas, por ejemplo, o de mi cafetera o mi lavadora —que también meten ruido cuando funcionan— y lo conozco lo suficiente como para poder utilizarlo de manera lisológica, como caja negra, diríamos: sé que echo gasolina y aquello funciona (casi siempre). Curiosamente, muchas veces más de las que nos gustaría, en la enseñanza tenemos que operar de esta forma.

La claridad de un concepto no sólo se consigue alcanzando una definición esencial, sino que esta definición si consigue dar claridad es también porque permite diferenciar ese concepto de otros afines que se mueven en su entorno. La claridad, en cualquier caso, no garantiza la distinción de sus partes formales, pero la oscuridad está muy cerca de la confusión, así como recíprocamente.

Claridad y distinción es lo que buscamos siempre para nuestros conceptos e ideas, pero, insistimos, no siempre lo conseguimos, por eso es posible, y desgraciadamente frecuente, utilizar conceptos oscuros y confusos en diversos grados. Pero también hay conceptos claros que, sin embargo, son confusos porque sus partes están mezcladas, confundidas. Por ejemplo, el concepto «automóvil» y el concepto «televisión» se distinguen bien entre sí, nadie confunde un automóvil con un televisor, ni tampoco un televisor con un aparato de radio. Pero esto no es óbice para que el concepto «televisión» no sea un concepto confuso (mirando hacia dentro, hacia su dintorno) porque, ¿cuáles son sus partes esenciales? No todo el mundo las conoce ni las distingue. Puede haber, entonces, conceptos claros (al menos en ciertos aspectos) y que, sin embargo, sean confusos respecto de otros. Por ejemplo, alguien puede utilizar el concepto de *célula* de forma clara respecto del de *crystal*, pero sin embargo no poseer un concepto distinto de célula. Puede darse también el caso de un concepto que, aun siendo oscuro, sea, sin embargo, distinto... en definitiva, hay muchas combinaciones pero no todas son posibles. Hemos visto que puede haber conceptos claros que pueden a la vez ser confusos. Sin embargo, es mucho más difícil que haya conceptos distintos y, a la vez, oscuros, es casi imposible. Y por último, un concepto que sea oscuro y confuso a la vez prácticamente no es un concepto. Por ejemplo, el concepto *educación*.

Volviendo a la cuestión de la búsqueda divulgación del materialismo filosófico, que no está desligado de lo anterior, resulta que cuando nos encontramos con algún adulto, ajeno a veces a la filosofía, o con algún alumno que tiene la noble pero inusual intención de iniciarse en el materialismo filosófico en particular, no conocemos que se haya presentado una estrategia clara para recomendarle por qué lecturas debe comenzar a iniciarse. Pareciera que todas las obras de G. Bueno, nos referimos por supuesto a su obras escritas, tienen más un carácter esotérico que exotérico. Quizá lo más exotérico y comprensible, aunque fuera ya de las obras escritas, sean las teselas. Son accesibles y recomendables incluso para los no filósofos. Con todo, las conferencias de G. Bueno grabadas en la Fundación o fuera, que son muchísimas, tienen un carácter más divulgativo que cualquiera de sus libros. Así y todo, en la mayoría de los casos tales conferencias, muchas saturadas de anécdotas y de *excursus* que las hacen sin duda más amenas, aunque bien estructuradas al principio, terminan truncadas en muchos casos por falta de tiempo y presuponen que el lector tiene que conocer algunas ciencias así como algunos detalles del materialismo filosófico para poder comprenderlas.

No obstante, hay cierta unanimidad en recomendar que se empiece por *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Pareciera, sin duda, que eso sería lo más prudente, pues tal libro, además de ser posiblemente el más comprensible, es también uno de los primeros escritos de Bueno. Pero como tampoco es necesario acercarse al sistema leyendo cronológicamente las obras de su creador, entonces no parece necesario comenzar por esta. Lo cierto es que después de un tiempo los reproches de los que están iniciándose suelen ser siempre los mismos y suelen resumirse en: «no entiendo nada», «se me escapan muchas cosas», «no soy capaz de seguir la línea argumental», «me falta base» y, sobre todo, dicen a menudo: «me falta vocabulario, desconozco multitud de palabras que me resultan imprescindibles para entender el sistema».

Evidentemente las deficiencias pueden ser múltiples: bajo nivel de conocimientos, principalmente de historia de la filosofía, de ciencias, de historia o incluso, como les pasa a muchos adolescentes, escasa experiencia de vida. En ese caso nosotros no podemos solucionar mucho, se trataría de que el discente vaya sufriendo lo antes y lo mejor posible tales deficiencias. Sin embargo, a pesar de esas deficiencias de base suele ocurrir que después de alguna lectura o después del visionado de algún video de

Bueno el alumno queda sorprendido o incluso atrapado por algo que sí ha entendido. Y en el fondo esos pequeños logros son los que le animan a conocer más del sistema y a no desistir en su empeño. Es un fenómeno psicológico que ocurre a muchos alumnos primerizos. Otros, en cambio, suelen fijarse sólo en lo que no entienden pareciéndoles por eso un sistema filosófico inaccesible. De lo que no se dan cuenta es de que para conocer un sistema tan trabado y extenso como este lo que se necesita es tiempo y dedicación para ser estudiado y contrastado. Debe y debemos contar con eso.

A este respecto puede resultar aleccionadora una anécdota que nos pasó en el aula hace ya mucho tiempo. En cierta ocasión, intentando explicar cómo algunas ideas son filosóficas precisamente porque han dejado de ser meros conceptos categoriales técnicos o científicos y se han convertido en ideas trascendentes, elegimos como ejemplo la idea de *tiempo* con el fin de ilustrar cómo tal idea iba pasando por distintas categorías tales como las siguientes: biología (evolución), termodinámica (irreversibilidad), gramática (tiempos verbales), tecnología (los relojes), psicología (las vivencias), historia (el pasado), matemáticas (las sucesiones y los números ordinales), física (teoría de la relatividad)... Y al llegar ahí uno de los alumnos nos paró porque le pareció interesante eso de la relatividad del tiempo y nos pidió más y mejores explicaciones sobre la «contracción/dilatación» del tiempo en relación a la velocidad y el observador etc. y nos dijo con total ingenuidad: «bien profe, ahora intenta explicarme eso en plan resumido, en plan..., digamos..., tres minutos, ¡pero que se entienda, eh!». A pesar de la ingenuidad es evidente que eso no se puede lograr ni con la teoría de la relatividad ni, por supuesto, con el materialismo filosófico, pero hemos observado que muchos de los neófitos que se acercan al materialismo filosófico están pidiendo materiales inteligibles para ellos y si fuesen relativamente breves tanto mejor. Pero hemos de dejárselo claro, eso no es posible, quizá tampoco sea necesario. Quien quiere eso no sabe lo que está pidiendo. A veces el resumen es el mayor enemigo de la claridad. Además, estamos seguros de que es posible que muchos elementos del sistema materialista estén sujetos a múltiples «lecturas» diferentes. De ahí las distintas interpretaciones que está sufriendo el sistema por parte de sus cultivadores. De modo que no entiende, pongamos por caso, la ontología de Bueno lo mismo Tomás García López, que parece el más ortodoxo de la escuela, que David Alvargonzález, que parece haberse significado como uno de los más heterodoxos.

Con todo y con eso, concediendo que no todos los breviaros son posibles, hemos de reconocer que ha sido últimamente cuando se ha empezado tímidamente una labor divulgativa que antes, aunque no se había olvidado, sinceramente se había descuidado por parte de la Escuela. O para decirlo de otra forma, ahora se está potenciando más esta faceta. En la actualidad en la Fundación están ofertando cursos para iniciarse⁵⁵, pero no conocemos que se hayan creado materiales específicos para el Bachillerato, por ejemplo. Se sigue sin pensar en los profesores que explican el materialismo filosófico en el Bachillerato y que seguramente estarían muy interesados en que existiese algún manual o algunos materiales didácticos de carácter divulgativo para sus clases, aunque sólo fuesen orientativos y que tuviesen el marchamo de la Escuela. O, si llegase el caso, algún libro de texto más o menos canónico o consensuado.

Está por hacer el primer manual (divulgativo) del materialismo filosófico a pesar de que el Maestro nos dejó puesto ya todo el andamiaje para poder construirlo⁵⁶. Y eso ya desde el 2004 nada menos. Sin embargo, nadie se ha aventurado a hacerlo con lo necesario que creemos que es y a pesar de que seguramente tendría una buena acogida editorial en el mercado.

Ha habido, no obstante, algunos tímidos intentos, desligados en todo caso de este Proyecto Symploké, pero no por eso, suponemos, menos exitosos. Nos referimos sobre todo a dos obras. Empezamos por la más reciente:

- Se trata del último libro de Paloma Hernández (2024) que acaba de salir y sólo hemos podido ojear. En realidad, es el primer libro divulgativo para lectores no iniciados ni siquiera en filosofía y menos aún en el materialismo filosófico.

Es un libro de 213 páginas magníficamente ilustradas al que, no obstante, habría también que añadir, al menos, un apartado centrado en la antropología y otro en la cultura y la sociedad. En efecto, el *espacio antropológico*, algo central en el sistema, está presente en el libro pero de forma diluida, no cuenta con un apartado exclusivo. Tampoco hubiese venido mal un apartado dedicado a la

⁵⁵ Existen en la actualidad cursos que se ofrecen desde la Fundación Gustavo Bueno en colaboración con la Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO) y que están pensados, al menos eso dicen en la presentación, para el público en general: Fundamentos de filosofía. Aunque hay otro, Maestría en Filosofía del Presente, que se ofrece ya a graduados en humanidades.

⁵⁶ En realidad, él habla en estos dos artículos señalados de *manuales*, en plural. Y en español, por supuesto. *Vid.:* Bueno (2004a y 2004b). Una clasificación de las disciplinas filosóficas podemos encontrarla *de facto* en el prólogo, realizado por Bueno, en García Sierra (2021).

estética y la filosofía del arte, también lo echamos en falta. Y eso a pesar de que la autora es licenciada en Bellas Artes. Incluso sería un libro muy útil para confeccionar a partir de él un libro de texto para primero de Bachillerato. Sin duda habría que transformarlo, añadir algún esquema, textos para comentar y sobre todo un conjunto de actividades para que el docente elija qué quiere trabajar con los alumnos.

- También es reseñable el comic de Juan José Méndez Iglesias (2014). Se trata de un cómic que fue pensado para difundir y divulgar el materialismo filosófico entre los jóvenes y pensamos que con muy buen criterio y con una muy buena ejecución. Difundir algo que es complejo exige, sin duda, una compleja elaboración, y Juanjo lo resolvió con dignidad y acierto. El título es apropiado porque si entendemos que un panfleto es un argumentario más o menos irónico, polémico y mordaz en contra o a favor de algo, creemos que eso lo cumple en su integridad. El argumentario está en el texto, excelente y claro resumen que sintetiza a la perfección las grandes ideas y lugares comunes de la filosofía del materialismo filosófico y lo irónico y mordaz está más en las extraordinarias escenas e icónicas ilustraciones. Todo ello sabemos que constituyen un conjunto bien trabado, sintético y claro cuando ves la expresión que ponen los adolescentes al pedirles que lo lean y lo analicen. Eso indica también que el vocabulario exigido para su comprensión está al nivel de un alumno medio de Bachillerato que no es muy diferente del nivel que tiene el ciudadano medio.

Estos materiales nos dan idea de lo necesario que son estos mapas-guías para las personas que no tienen formación filosófica como es un alumno de Bachillerato. El materialismo filosófico no debe olvidarse de ellos aunque sólo sea porque el propio *Gustavo Bueno dijo muchas veces que la filosofía, se refería a la académica, ya no se hace en la universidad, sino en los institutos. Pues sea.*

Es verdad que ni Juanjo ni Paloma profundizan, que son mapas de superficie. Sí, claro, pero es que de eso se trata. Ya habrá oportunidad de precisar más adelante. Dicho siguiendo la analogía de la caverna platónica, tales materiales se sitúan todavía en lo profundo de la caverna, en el mundo de la *δόξα* (*dóxa*) sobre todo porque ambos están llenos de imágenes, es cierto, pero es precisamente de ahí de donde estamos

obligados a partir los profesores de filosofía y este instrumento, u otros similares, son los que nos han de servir para que los alumnos orienten su mirada. Y partiendo de ahí es necesario no quedarse en el sitio, es decir, se parte de ahí para comenzar el camino de la escarpada subida.

El *Panfleto* o el libro de Paloma Hernández de título heraclíteo, *Filosofía para gente despierta*, como cualquiera otro libro de texto que propongamos, ¿estarían todavía en el mundo de las sombras? Desde luego que sí, pero comienzan por orientarnos la mirada hacia la luz. Nos orientan y, presumiblemente, nos entrenan para empezar a manejar las ideas luminosas, las cuales se encuentran mucho mejor argumentadas, más fundamentadas y más luminosas en las exposiciones del Maestro, principalmente en sus libros. Quedarnos, por tanto, en el panfleto o en el libro de Paloma sería un grave error filosófico y didáctico. Pero sería un acierto si partiendo de él logramos orientar la mirada, que no es poco, y comenzar el ascenso hacia el saber objetivo, entonces ya hemos logrado mucho. Logramos con ello, sin «forzar» ni «empujar» demasiado, el comienzo, que no es poco y que quizá es lo más problemático.

Ambos trabajos tienen una virtualidad que los más notables seguidores del materialismo filosófico vienen descuidando: ambos presentan un mapa iniciático, un mapa fiable y sencillo que permite empezar a navegar por el sistema del materialismo filosófico y ambos pueden ser utilizados por el profesor que quiere encontrar la mejor manera de empezar a enseñar el sistema del materialismo de Bueno. Es posible que estos materiales, al ser vistos por los más conspicuos miembros de la Escuela, quizá les puedan parecer demasiado infantiles, demasiado ingenuos y de bajo nivel. Claro, y así es. Porque han de ser pensados como mero trampolín que permita saltar más alto. Pero si eso ocurre es porque quizá nunca se han fijado en los ojos de una alumno que queda paralizado casi noqueado cuando es tocado por alguna doctrina o crítica del materialismo filosófico. Ahora bien, a partir de ese momento todo profesor, aunque satisfecho por el logro, se pregunta inmediatamente: ¿y ahora como sigo enseñando el sistema? ¿Cómo hago para no estropear esta magia inicial? ¿Cómo hago que siga sorprendiéndose y mostrando curiosidad? ¿Cómo mantengo su atención? Y sobre todo, ¿cómo hago que se esfuerce en su estudio? ¿Cómo influyo en su voluntad de querer saber más? Porque el estudio de un sistema filosófico como este no es siempre deslumbrante y asombroso, hay aspectos difíciles que requieren un profundo estudio

y dedicación de modo que es difícil mantener la suficiente presencia de ánimo para seguir estudiando e investigando el sistema.

La labor del profesor y del divulgador no es tanto desarrollar el sistema, continuar la labor investigadora, agrandándolo o ensayar nuevas interpretaciones, de eso se encargarán otros, sino que sus pretensiones son muy otras y, por cierto, aunque parezcan más humildes, no son más fáciles de lograr que las anteriores. Pues se trata de saber explicarlo a quien no lo conoce, mostrarlo fácil a quien todavía no tiene herramientas o incluso luces suficientes para entenderlo, desear que sea conocido a quien se siente muy cómodo sin querer saber nada, *en definitiva, se trata de divulgarlo sin vulgarizarlo*. Y hacer bien esa labor no es fácil. Tampoco es una labor reconocida, pero esto ya no importa tanto. Los docentes estamos acostumbrados no solo a la falta de reconocimiento, sino a la crítica por nuestro inútil esfuerzo o también por la falta de esfuerzo. Sin embargo, nos sentimos recompensados con esa pregunta o esa mirada del alumno cuando descubre algo que se ve que le ha impresionado, que le ha roto los esquemas previos con los que contaba como seguros y hace una pregunta desconcertado y a veces desconcertante. Ahí está la belleza de la docencia. Con eso nos basta.

§ 7. Filosofía de la historia de la filosofía desde el materialismo filosófico

El profesor de Filosofía de enseñanza media imparte principalmente dos asignaturas: Filosofía e Historia de la Filosofía. Y es muy distinto impartir la primera que la segunda. Los problemas que implican son diferentes. De la primera, aunque de forma dispersa, ya hemos hablado más arriba, por eso vamos ahora a ocuparnos un poco de las dificultades que se le presentan al profesor de filosofía si quiere impartir Historia de la Filosofía desde las coordenadas del materialismo filosófico.

Esto que vamos a decir ahora de la Historia de la Filosofía se puede hacer extensivo, al menos en parte, a la enseñanza de la Filosofía general de primero que, aunque presumiblemente tenga un carácter más temático, sin embargo, muchas veces se expone, parcialmente al menos, de forma histórica y cronológica sin por ello dejar de estar atenta al presente. Porque, *paradójicamente, el presente sólo se puede pensar con ideas pretéritas*. No conocemos mejor justificación que esta para exigir la inclusión

obligatoria de esta disciplina en el Bachillerato. Ahora bien, de ahí no podemos deducir que debamos quedarnos en su mera exposición cronológica o doxográfica.

Proponemos ocho tesis⁵⁷ sobre la enseñanza de la Historia de la Filosofía o de cómo hacer o no hacer historia de la filosofía desde el materialismo filosófico:

- 1) Partimos de la tesis de que el materialismo filosófico pretende hacer una historia filosófica de la filosofía. Con ello trata sobre todo de poner freno a otros modos de hacer historia de la filosofía de forma no filosófica y que son muy comunes en las aulas tanto del Bachillerato como de la universidad. Por eso, esta forma de hacer historia de la filosofía se enfrenta a:
 - a. La que practican los historiadores que basándose sobre todo en el *materialismo histórico* marxista reducen la historia de la filosofía a sociología.
 - b. La que practica de forma doctrinal principalmente la escolástica que se presenta como neutral, intemporal y exenta y que parece estar por encima del presente porque está siempre por encima de cualquier suceso o contingencia particular o histórica. Algo evidentemente imposible. El materialismo filosófico no contempla la posibilidad de una filosofía sustantiva, intemporal, praetercultural, perenne o eterna. Pretender tal cosa sería una impostura. Las ideas no son eternas, ni siquiera las ideas de Dios, Ser, Justicia, Unidad, Belleza, Verdad, etc. Existen muchas filosofías que se acercan a este punto de vista. No sólo la filosofía aristotélico-tomista, sino también, la hegeliana, incluso la cartesiana (cuya filosofía se fundamenta axiomáticamente en la evidencia del *cogito*) y la kantiana (en la que la filosofía tiene parte de su fundamento en un *a priori* intemporal). Una pretensión similar se puede descubrir también en Heidegger cuando mantiene que Parménides fue quien descubrió el Ser y la filosofía posterior sólo vino para volver a velarlo. La hermenéutica sería la vuelta a ese des-velamiento sapiencial del Ser. La filosofía del diamat (del materialismo dialéctico ejercitado en la URSS) en

⁵⁷ Sin duda podrían ampliarse. En realidad, estas tesis fueron enunciadas en otro contexto, en otro número y desde otro prisma por Eduardo Gutiérrez en su conferencia titulada: «La Historia de la Filosofía en el sistema filosófico de Gustavo Bueno», pronunciada en el XX Curso de Verano de Filosofía de Santo Domingo de la Calzada, el 19 de julio de 2024. Esto es un resumen ponderado, adaptado y en algunos puntos ampliado y modificado por mí a partir de las notas que tomé de su exposición. De modo que no le queremos quitar ningún mérito a su autor.

cuanto que se autoconcebía como una filosofía definitiva, tanto en sentido teórico como práctico.

- c. La forma de hacer historia de la filosofía de los antropólogos que pretendiendo no ser etnocentristas mantienen que la filosofía se practicaba antes y fuera de Grecia.
 - d. La que practican los filólogos que pretenden ser neutrales y atenerse exclusivamente a los textos y a sus contextos respectivos. Más adelante hablaremos de estos porque a nuestro parecer desde el materialismo filosófico se les ha hecho una crítica no bien medida ni bien meditada.
- 2) El materialismo filosófico ha construido su propia «gramática» la cual sirve para la reinterpretación crítica de la tradición filosófica. Es decir, desde el materialismo filosófico es irrenunciable la *historia filosófica de la filosofía*. El historiador de la filosofía trataría de establecer como tarea propia correspondencias, siempre desde criterios filosóficos, entre ideas, sistemas filosóficos y épocas históricas. G. Bueno recurre principalmente a tres ideas ontológicas fundamentales M , M_i y E ⁵⁸. Él, estableciendo las relaciones entre estas tres ideas, puede reconstruir el ámbito en el que se desarrollan los sistemas filosóficos de cada época. No obstante, esa «gramática» más que para el tratamiento de las ideas o para la búsqueda de su *symploké*, más que para hacer filosofía, diríamos, sirve sobre todo para el análisis sintáctico de las ideas, escuelas y sistemas, es decir, para el análisis de la filosofía ya hecha a lo largo de la historia. Dicho de otra manera, no es un método geométrico para hacer filosofía, sino para hacer *historia de la filosofía*. Consideramos que al menos el profesor de Historia de la Filosofía debe no tanto representar tal gramática a los alumnos, sino que por lo menos conocerla y, en su caso, ejercitarla.

⁵⁸ Cada una de esas letras significa lo siguiente: M , Materia ontológico general; M_i , Mundo o materia ontológico especial. La cual es descrita según tres géneros inconmensurables e irreductibles de materialidad: M_1 , M_2 y M_3 . E , Ego trascendental. Para el desarrollo de todas estas ideas importantísimas para la ontología del materialismo filosófico así como para la historia de la filosofía *vid.* Bueno (1972: 451 y ss.). Aunque en rigor las explicaciones que ahí se hacen presuponen la lectura de todo el libro. En este caso se puede complementar con la lectura de la introducción de *La metafísica presocrática* (sobre todo el § 3) (*vid.* Bueno, 1974). Desde el punto de vista del materialismo filosófico no se podría entender la historia de la filosofía, tomada desde una perspectiva general, sin la composición de estas grandes ideas.

3) Entre la *historia filosófica* y la *historia filológica de la filosofía* hay una relación dialéctica de tal modo que aunque sus métodos son muy diferentes se necesitan mutuamente, principalmente la primera necesita de la segunda. Pero ha de quedar clara una cosa que nos parece muy importante: la primera no puede reducirse a la segunda ni quedarse en ella. El análisis filosófico ha de hacerse desde unas coordenadas a partir del sistema por el que se ha tomado partido. La supuesta neutralidad del la *historia filológica de la filosofía* no es realmente posible. Si fuese neutral no sería filosófica. Siempre el hacer de la filosofía, también el hacer filosófico del historiador de la filosofía, necesita del análisis categorial, de ahí que pueda necesitar el análisis filológico. El filólogo pretende analizar el texto filosófico de forma separada, exenta, sin hacer caso a ninguna interpretación filosófica. Lo que ocurre es que muchos historiadores filólogos que no salen de ella terminan por intentar neutralizar la propia labor filosófica, algo no deseable si nos mantenemos dentro de la filosofía.

Con todo y con eso, entendemos que desde la historia filosófica de la filosofía no se puede ni se debe despreciar ni arrumbar la historia filológica de la filosofía. Algunos seguidores del materialismo filosófico así parecen hacerlo. Nosotros, en cambio, consideramos que la filología es importantísima sobre todo para la filosofía antigua. De hecho, recordamos de nuevo, cuando Gustavo Bueno ideó el plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación allá por los años 70 del siglo pasado consideró importante introducir en el currículo de la licenciatura una asignatura que se llamaba Historia Filológica de la Filosofía. Desde el principio se le confió para impartirla a un filólogo especialista en griego clásico: Santiago González Escudero. Extraordinario profesor, nos enseñó que la historia filológica de la filosofía aportaba muchas cosas a la historia filosófica de la filosofía antigua. Cosas tales como:

- a. Rigor en la interpretación textual, de modo que resulta imprescindible para extraer la verdaderas ideas sobre todo, evidentemente, de los filósofos antiguos.
- b. Poner el texto en el contexto de otros textos y en el contexto cultural de la escuela en la que se escribió. Eso permite estudiar más limpiamente las

influencias de unos pensadores en otros, tanto de los contemporáneos como de los posteriores.

- c. Estudiar la diferencia entre los textos presumiblemente auténticos de los filósofos y los de los doxógrafos, únicos transmisores muchas veces de esos textos. De esa forma se comparan todas las fuentes y se intenta evitar anacronismos. Esto último es algo importantísimo para todo historiador de la filosofía cualquiera que sea su óptica.
- d. Hacer crítica textual en aquellos textos que estén incompletos o que tengan errores del copista o amanuense. Eso convierte los textos originales en más fiables, además de darnos ideas de cómo se van transmitiendo los textos a lo largo de la historia a través de las traducciones, transcripciones, transliteraciones o simples copias.
- e. Lograr acercarnos a las versiones originales de los autores desechando en lo posible los añadidos, interpolaciones o corrupciones posteriores. Quizá lo que nos han dicho que dijo siempre Parménides, Heráclito o Anaxágoras no fue lo que realmente dijeron después de una análisis filológico serio.

466

Ahora bien, realizado el trabajo de descontaminación filológica, es a partir de ahí cuando podemos y debemos hacer una posterior interpretación filosófica que sin duda hubiese sido diferente si no hubiésemos hecho una revisión y análisis filológico minucioso.

- 4) Desde el materialismo filosófico se distinguen dos enfoques a la hora de estudiar la historia filosófica de la filosofía. El *corpuscular* y el *ondulatorio* (Bueno, 1974: sobre todo intro.). El enfoque corpuscular es aquel que expone la historia de la filosofía tomando como términos una sucesión cronológica de pensadores. Eso es hacer filosofía histórica o historia de la filosofía oracular⁵⁹. Pero cuando se exponen las ideas en cuanto organizadas en un sistema ya no se asocian las ideas a un individuo, sino a una escuela y a un sistema. Ahora los términos son las ideas pero en cuanto van formando parte de varios sistemas y de ese modo se van transformando. Lo que verdaderamente le interesa al historiador de la

⁵⁹ Para esta expresión que no debe confundirse con la *historia oracular de la filosofía* vid.: Bueno (2016).

filosofía son los sistemas filosóficos. Al historiador de la filosofía le interesa más el hegelianismo que Hegel, el aristotelismo que Aristóteles. Y eso es así porque los sistemas están más allá de sus propios creadores, llega un momento que el sistema desborda al propio creador y su onda se propaga y va chocando e influyendo en las demás ideas de los demás sistemas que, tomados metafóricamente también como ondas, se interfieren con las ondas de otros sistemas y van dando ciertas configuraciones.

- 5) El materialismo filosófico huye del reduccionismo sociologista. No interpreta los sistemas filosóficos como meros vehículos ideológicos de una determinada clase social o como expresión de un determinado modo de producción desde el cual, y sólo desde el cual, se explican estos sistemas filosóficos. No parece que se puedan reducir los sistemas filosóficos a las condiciones de existencia de donde surgieron. Por poner un ejemplo clásico, mencionemos el sistema aristotélico que se entiende a veces como la expresión del modo de producción esclavista. Ahora bien, el que las ideas vengan determinadas por la condiciones materiales de existencia, no quiere decir que se puedan reducir a ellas, sino que desde el materialismo filosófico se piensa que esas condiciones quedan absorbidas por el propio sistema. De modo que no sería tanto explicar reductivamente el sistema filosófico de Aristóteles desde el modo de producción esclavista, sino a la inversa. Ciertamente, para explicar un sistema o una idea filosófica hay que tener en cuenta el ámbito en el que se desarrolla, es decir: el conjunto de círculos de conciencia que la rodean y que muchas veces son inconscientes (ejercido, no representado) para el filósofo (religión, política, ciencias, estructura económica).
- 6) El campo gnoseológico de la historia de la filosofía es la filosofía en sentido estricto, es decir, las ideas, pero en cuanto enclásadas en sistemas filosóficos. No los filósofos tomados independientemente de modo biográfico. Se entiende, además, que no hay filosofía antes de Grecia (el sociologismo o el antropologismo que hemos mencionado más arriba). Desde el materialismo filosófico se interpreta que la historia de la filosofía es la de la tradición platónica, la historia de la filosofía académica, la filosofía en sentido estricto no en sentido lato o mundano.

- 7) La verdad de un sistema filosófico se mide frente a la potencia de los otros sistemas. Si un sistema es capaz de triturar, traducir o incorporar otros sistemas entonces decimos que ese sistema es más potente. Por tanto, la verdad filosófica se determina en la labor crítica de la historia filosófica de la filosofía. Contra todo dogmatismo. Los sistemas filosóficos son como animales de presa que cazan a otros animales pero para asimilar de ellos lo que sea asimilable. *Pensar es siempre pensar contra alguien*. Pero eso es válido tanto para el filósofo como para el historiador de la filosofía. Para definirnos necesitamos siempre al contrario, de modo que, si la potencia de un sistema ha de ponerse en relación a otros es también una puesta a prueba de ese sistema que se toma como referencia. Hacer historia filosófica de la filosofía es siempre un desafío porque es un modo de poner a prueba la potencia de nuestro propio sistema frente a otros. Y eso se lleva haciendo en filosofía desde su nacimiento. Ya los presocráticos comenzaron con la crítica de alguno de estos que vamos a llamar *fundamentalismos*:
- a. En primer lugar la crítica incesante a los mitos, principalmente aquellos que eran antropomorfos. De ahí su constante acusación a la filosofía de impiedad o *asébeia* (ἀσεβεία). Podría pensarse, no obstante, que tal crítica no ha sido muy eficaz porque siguen existiendo las religiones y los mitos antropomorfos. Ciertamente, pero si no ha servido para anular o desterrar el fundamentalismo religioso, sí al menos ha servido para frenarlo.
 - b. En segundo lugar, ya los griegos comenzaron por la crítica social, moral y política, sobre todo por la crítica a la democracia. No hace falta más que leer a Platón, también a Aristóteles. Es cierto que a pesar de todo existe todavía un fundamentalismo democrático con mucha fuerza. Hay un fundamentalismo ético basado en la consideración axiomática de los Derechos Humanos.
 - c. Y en tercer lugar, la crítica al fundamentalismo científico en la medida en que los científicos, cuando traspasan los límites de su categoría, hacen filosofía, esa que hemos llamado «filosofía espontánea de los científicos» y obtienen con ella bastante reconocimiento social porque parece que sólo desde la ciencia se puede llegar al fondo de la realidad. Pero parecen desconocer que la visión que podamos tener de la ciencia desde fuera de la ciencia ya no es científica ni puede serlo. Sin embargo, proliferan los científicos a los que, por ejemplo, se

les pregunta y hablan de Dios, del origen del universo, de universos paralelos, de extraterrestres, de la finitud o infinitud del tiempo y el espacio, etc. como si la ciencia tuviese respuestas para ello

- 8) El filósofo que practica historia filosófica de la filosofía no se puede quedar en las ideas pretéritas, sino que utiliza estas para la crítica del presente. A pesar de que todas las ideas filosóficas son pretéritas no se trata de hacer arqueología con ellas, sino que con ellas hemos de pensar el presente, hacer correspondencia entre las ideas de entonces y las actuales, descubrir, evaluar, criticar de algún modo cómo los componentes de entonces todavía perviven, aunque seguramente modificados, en los sistemas actuales. Por ejemplo, el idealismo hegeliano o kantiano está vigente todavía en muchas de las ideologías y filosofías del presente en marcha. En conclusión, no podemos hacer filosofía sin la tradición filosófica, *la historia de la filosofía no es prescindible para el filósofo.*

Bibliografía

- Barrio, José y Fullat, Octavio (1977), *Eidos, Filosofía B.U.P. Curso 3*. Barcelona, Vicens Vives.
- Bober, José María y O'Callaghan, José (eds.) (2014), *Nuevo Testamento trilingüe* (Carlo M. Martini, pres.). Madrid, BAC.
- Bueno, Gustavo (1972), *Ensayos materialistas*. Madrid, Taurus.
- Bueno, Gustavo (1974), *La metafísica presocrática*. Oviedo, Pentalfa.
- Bueno, Gustavo (1976), *Idea de ciencia desde la teoría del cierre categorial*. Santander, Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Bueno, Gustavo (1978), «Conceptos conjugados», en *El Basilisco*, n.º 1, pp. 88-92. <<https://filosofia.org/rev/bas/bas10109.htm>>, [01/12/2024].
- Bueno, Gustavo (1985), *El animal divino. Ensayo de una filosofía materialista de la religión*. Oviedo, Pentalfa.
- Bueno, Gustavo (1991), *Primer ensayo sobre las categorías de las «ciencias políticas»*. Logroño, Cultura Rioja. Biblioteca Riojana, n.º 1.
- Bueno, Gustavo (1993), *Teoría del cierre categorial. El sistema de las doctrinas gnoseológicas: adecuacionismo, circularismo*, vol. 5. Oviedo, Pentalfa.
- Bueno, Gustavo (1996), *El sentido de la vida. Seis lecturas de filosofía moral*. Oviedo, Pentalfa.
- Bueno, Gustavo (1999), *España frente a Europa*. Barcelona, Alba.
- Bueno, Gustavo (2001), *¿Qué es la Bioética?* Oviedo, Pentalfa.
- Bueno, Gustavo (2003), *El mito de la izquierda: las izquierdas y la derecha*. Barcelona, Ediciones B.
- Bueno, Gustavo (2004a), «El Proyecto Symploké», en *El Catoblepas*, n.º 23, enero, p. 2, <<https://nodo.org/ec/2004/n023p02.htm>>, [03/12/2025].

- Bueno, Gustavo (2004b), «Propuesta de clasificación de las disciplinas filosóficas: adenda al artículo “El Proyecto Symploké” publicado en *El Catoblepas*, n.º 23, enero 2004», en *El Catoblepas*, n.º 28, junio, p. 2, <<https://nodulo.org/ec/2004/n028p02.htm>>, [03/12/2025].
- Bueno, Gustavo (2005), *España no es un mito: claves para una defensa razonada*. Madrid, Temas de Hoy.
- Bueno, Gustavo (2008), *El mito de la derecha: ¿qué significa ser de derechas en la España actual?* Madrid, Temas de Hoy.
- Bueno, Gustavo (2009-2016), *Teselas*, en *Fundación Gustavo Bueno*, <<https://www.fgbueno.es/med/tes/index.htm>>, [01/12/2024].
- Bueno, Gustavo (2010), *El fundamentalismo democrático*. Madrid, Temas de Hoy.
- Bueno, Gustavo (2016), «Sobre la “filosofía oracular” y la “historia oracular de la filosofía”. Se trata de reivindicar el concepto de “filosofía oracular” denigrado por el positivismo radical», en *El Catoblepas*, n.º 167, enero, p. 2. <<https://nodulo.org/ec/2016/n167p02.htm>>, [01/12/2024].
- Bueno, Gustavo (2022), *Escritos de juventud* (Ekaitz Ruiz de Vergara, ed.). Oviedo, Pentalfa. Obras Completas, 6.
- Bueno, G.; Hidalgo, A., e Iglesias, C. (1987), *Symploké. Filosofía 3º de BUP*. Madrid, Júcar.
- Centeno Prieto, Salvador (1990), «La Ética en la Reforma y la reforma de la ética», en *El Norte de Castilla*, 11 de mayo.
- Christian, David (2005), *Mapas del tiempo: introducción a la Gran Historia*. Barcelona, Crítica.
- Errasti, J. y Pérez Álvarez, M. (2022), *Nadie nace en un cuerpo equivocado: éxito y miseria de la identidad de género*. Barcelona, Deusto.
- Ferrater Mora, José (1991), *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Círculo de Lectores, 4 tomos.
- García Fernández, R., González Nanclares, E. J. (coords.), Grupo Dáita (2003), *Ética 4.º de ESO*. Oviedo, Eikasía.
- García Sierra, Pelayo (2021), *Diccionario filosófico. Manual de materialismo filosófico: una introducción analítica*, en *Φη Filosofía en Español*, <<https://www.filosofia.org/filomat/>>, [02/12/2024].
- Gutiérrez Gutiérrez, Eduardo (2024), «La Historia de la Filosofía en el sistema filosófico de Gustavo Bueno», en el XX Curso de Verano de Filosofía: Panorama de la Filosofía de Gustavo Bueno, con Ocasión de su Centenario, Santo Domingo de la Calzada, 19 de julio.
- Hernández, Paloma (2018-2024), *Fortunata y Jacinta*, en *YouTube*, <<https://www.youtube.com/@fortunatayjacinta>>, [02/12/2024]. Canal de YouTube.
- Hernández, Paloma (2024), *Filosofía para gente despierta*. Madrid, Oberon.
- Hidalgo Tuñón, Alberto (1994), *¿Qué es esa cosa llamada ética? La vida moral y la reflexión ética*. Madrid, Liga Española de la Educación y la Cultura Popular.
- Hidalgo Tuñón, A.; Álvarez Martino, E.; Centeno Prieto, S. y García Fernández, R. (2023); *Historia de la filosofía*, 2.ª ed. corregida. Madrid, Paraninfo [2017].
- Hidalgo Tuñón, A. y García Fernández, R. (coords.), Grupo Diacronos (2005); *Historia de la filosofía*, 2.ª ed. Oviedo, Eikasía.
- Hidalgo Tuñón, A. (dir.); Gereduz Riera, M.; González Nanclares, E. J.; Centeno Prieto, S.; et al. (2001), *Ciencia, tecnología y sociedad*, 2.ª ed. corregida y aumentada. Madrid, Algaida, [1999].
- Hidalgo, A.; Iglesias, C. y Sánchez Ortiz de Urbina, R. (1978), *Historia de la filosofía*. Madrid, Anaya.

- Horacio[Flaco, Quinto] (2010), *Sátiras. Epístolas. Arte poética* (Horacio Silvestre, ed.). Madrid, Cátedra. Edición bilingüe.
- Méndez Iglesias, Juan José (2014), *Panfleto materialista*. Oviedo, Pentalfa.
- Navarro Cordón, J. M. y Calvo, T. (1978), *Historia de la filosofía*. Madrid, Anaya.
- Ortega y Gasset, José (1964), *¿Qué es filosofía?* en *Obras completas*, t. VII. Madrid, Revista de Occidente, pp. 275-438.
- Platón (1992a), *Diálogos: Fedón, Banquete, Fedro*, III. Madrid, Gredos.
- Platón (1992b), *Diálogos: República*, IV. Madrid, Gredos.
- Pérez Álvarez, Marino (2022), *El mito del cerebro creador: cuerpo, conducta y cultura*. Madrid, Alianza.
- Proyecto Symploké (2004-2016), *Symploké: enciclopedia filosófica*. Oviedo, Fundación Gustavo Bueno, <<https://symploke.trujaman.org/index.php?title=Portada>>, [03/12/2024].
- Sánchez Corredera, S. y Huerga Melcón, P. (coords.), Grupo Metaxy (2004), *Filosofía 1.º de enseñanza media*. Oviedo, Eikasía.
- Spier, Fred (2011), *El lugar del hombre en el cosmos: la Gran Historia y el futuro de la humanidad*. Barcelona, Crítica.
- Spinoza, Baruj (2023), *Ética demostrada según el orden geométrico* (Pedro Lomba, ed.). Madrid, Trotta. Edición bilingüe. Colección Torre del Aire.
- Tejedor Campomanes, César (1986), *Historia de la filosofía en su marco cultural*. Madrid, SM.
- Unamuno, Miguel de (2012), *Cartas del destierro: entre el odio y el amor (1924-1930)* (Colette y Jean-Claude Rabaté, eds.). Salamanca, Universidad de Salamanca.

