

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



TESIS DOCTORAL

Educación y derecho a la privacidad en la sociedad del conocimiento

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Alberto Sánchez Rojo

Directores

Fernando Gil Cantero

Patricia Villamor Manero

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Educación y derecho a la privacidad en la sociedad del conocimiento

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Alberto Sánchez Rojo

Directores

Fernando Gil Cantero
Patricia Villamor Manero

MADRID
2015

Educación y derecho a la privacidad en la sociedad del conocimiento

POR

Alberto Sánchez Rojo

BAJO LA DIRECCIÓN DE

**Fernando Gil Cantero
Patricia Villamor Manero**

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, 2015

Educação e direito à privacidade na sociedade do conhecimento

POR

Alberto Sánchez Rojo

SOB A ORIENTAÇÃO DE

Fernando Gil Cantero
Patricia Villamor Manero

Departamento de Teoria e História da Educação
Faculdade de Educação
Universidade Complutense de Madrid
Madrid, 2015

Education and right to privacy in the knowledge society

BY

Alberto Sánchez Rojo

SUPERVISED BY

**Fernando Gil Cantero
Patricia Villamor Manero**

Department of Theory and History of Education
Faculty of Education
Complutense University of Madrid
Madrid, 2015

no centro
o encontro
entre meu silêncio
e o estrondo

PAULO LEMINSKI

Cada hora, cada minuto y cada segundo invertidos en este trabajo están dedicados a mi abuela, Restituta Galán García y a mi madre, Rosa Rojo Galán. Mi abuela nació en un pequeño pueblo de Ciudad Real en 1926, hace ya 89 años. De familia humilde, vivió los desastres de una guerra, así que pronto tuvo que ponerse a trabajar y, de un modo u otro, no ha dejado de hacerlo en toda su vida. Ella le transmitió a mi madre la importancia del trabajo, del esfuerzo y la perseverancia en la lucha por alcanzar una vida digna y juntas, las dos, supieron muy bien hacer que este importante legado, también llegase a mí. Entonces no lo sabía, pero hoy sé que es en eso en lo que consiste básicamente la educación. En gran parte gracias a ellas, maestras de dignidad, soy quien soy y hago lo que hago. Así pues, es justo que las páginas que siguen rindan homenaje a dos personas que me aportaron tanto.

AGRADECIMIENTOS

Aunque este trabajo ha durado apenas cuatro años, la base que lo sostiene se retrotrae a un tiempo mucho más lejano. Una parte de todas las personas que académica y personalmente me ayudaron a formarme se encuentra aquí contenida. Es por ello que quisiera comenzar agradeciendo a aquellos maestros que, desde el colegio hasta la universidad, han contribuido a que a día de hoy pueda encontrarme presentando este trabajo.

Especial mención merecen a este respecto mi profesora de Filosofía del instituto, *Raquel Benítez Galve*, quien me enseñó a amar una disciplina que desde los diecisiete años me ha tenido ocupada la cabeza y también el corazón; y *Patricia Villamor Manero*, quien tras haber finalizado mi Licenciatura en Filosofía me mostró la belleza de pensar en y para la educación. Ella me dio la oportunidad de comenzar esta aventura convirtiéndose en la co-directora de este trabajo y, durante estos cuatro años, ha hecho que reflexione profundamente en lo que implica ser un buen profesor.

Infinitas gracias se merece mi director, *Fernando Gil Cantero*. Este tiempo, visto en la distancia aparece como sumamente breve. Sin embargo, cuando uno lo está viviendo, a veces se hace largo y pesado. En los momentos de flaqueza, de perdición y hasta casi de desesperación, ha estado tan presente como en aquéllos de fortaleza, de encuentro y de ilusión. Él siempre confió en que los segundos sucederían a los primeros y, echando la vista atrás, creo que tenía razón. No siempre hemos coincidido y mucho hemos debatido, pero siento que gracias a él he crecido personal e intelectualmente y nunca podré agradecerse lo suficiente.

Gracias también a todos y cada uno de los miembros de mi grupo de investigación (GIAFE) que, de un modo u otro, han estado presentes durante el proceso, y a los profesores extranjeros que me acogieron en sus respectivas universidades, permitiendo que este trabajo sea más completo: *José Sérgio Fonseca de Carvalho* (Universidade de São Paulo), *Naoko Saito* (Kyoto University) y *Maria José Manso Casa Nova* (Universidade do Minho). Especial reconocimiento merece ésta última, pues su implicación y determinación no solamente mejoraron este trabajo sino a mí mismo como investigador.

Ya a nivel personal, aunque sin dejar lo académico atrás, no puedo dejar de mencionar a mi amigo *Kensuke Asai*, quien me hizo más comprensible una cultura tan compleja como la japonesa; a mi amiga *Juliana Jardim*, que siempre me quiso bien y tuvo buenas ideas para mi trabajo; a mis amigos *Alexandre Valverde* y *Maxime Godard*, porque me hicieron sentir que en Brasil también tenía familia; a mi amigo *Fernando Bárcena*, cuya presencia personal e intelectual ha hecho que sea no sólo un amigo, sino también un maestro; y a mi amiga *Florelle D'Hoest*, hermana de espíritu, que siempre estuvo a mi lado, compartiendo lo bueno y lo malo que tienen la vida y el pensamiento.

Por último, agradezco a aquellos miembros de mi familia, colegas, amigos y compañeros de vida, que bien parte del tiempo, bien en su totalidad, me han acompañado de un modo u otro durante estos cuatro años. Muchos nombres y poco espacio. Ellos saben quiénes son y que los llevo en el corazón.

Índice

Resumen.	1
Resumo.	3
Summary.	5
Introducción.	7
El método.	15

CAPÍTULO 1

La importancia de la vida privada en la formación humana.

1.1. Hannah Arendt: la privacidad como condición y límite de la acción.	45
1.1.1. Hanna Arendt y los griegos como herramienta de comprensión.	46
1.1.1.1. El concepto de <i>vita activa</i>	48
1.1.1.2. Lo privado y lo público en la Grecia «prefilosófica».	50
1.1.1.3. Natalidad y pluralidad.	56
1.1.1.4. El ocaso del mundo griego y el auge de lo social.	58
1.1.2. Hannah Arendt y la importancia de la vida privada.	61
1.1.2.1. La vida del espíritu como límite de la acción: Sócrates.	64
1.1.2.2. Soledad, aislamiento y vida solitaria.	78
1.1.3. Hannah Arendt y la filosofía de la educación.	83
1.2. Emmanuel Lévinas y la privacidad como condición y límite de la pasión.	92
1.2.1. Emmanuel Lévinas y la ética como Filosofía Primera.	93
1.2.1.1. Husserl, Heidegger y el olvido del Otro.	95
1.2.1.2. La ética como Filosofía Primera.	102
1.2.1.3. La huella, el rostro y el encuentro cara-a-cara.	108
1.2.2. Emmanuel Lévinas y la importancia de la vida privada.	115
1.2.2.1. La casa: un lugar donde acoger.	117
1.2.2.2. El umbral: Relación Yo-Tú pero también Él. La <i>eleidad</i>	120
1.2.3. Emmanuel Lévinas y la filosofía de la educación.	126
1.3. Recapitulación.	133

CAPÍTULO 2

Las bases para una pedagogía de la vida solitaria.

2.1. Un planteamiento cuanto menos extraño.	141
2.2. Las aventuras y desventuras del solitario en el mundo moderno.	142
2.2.1. El tiempo de la vida solitaria: el aburrimiento.	158
2.2.2. El espacio de la vida solitaria: la habitación propia.	177
2.2.2.1. La habitación como encuentro consigo mismo: algo que defender.	188
2.2.2.2. La habitación como encuentro con el otro: un lugar donde acoger.	190
2.2.2.3. La habitación como encuentro con la nada: un lugar para no ser.	194
2.2.3. El producto de la vida solitaria: el secreto.	198
2.3. Recapitulación.	207

CAPÍTULO 3

La vida privada en la llamada sociedad del conocimiento.

3.1. La complejidad de un mundo globalizado.	217
3.2. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: repercusiones educativas en el ámbito de lo público.	222
3.3. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: repercusiones educativas en el ámbito de lo privado.	241
3.3.1. La aparente necesidad de sentirse siempre acompañado: el fin de la vida solitaria.	245
3.3.1.1. La aparente necesidad de estar siempre entretenido: el fin del aburrimiento.	257
3.3.1.2. La aparente necesidad de que todos los espacios sean públicos: el fin de la habitación propia.	268
3.3.1.3. La aparente necesidad de contarle todo: el fin del secreto.	279
3.4. El creciente contraste entre dos mundos en uno: colectivismo social e individualismo formativo y laboral.	295
3.4.1. El fenómeno <i>bikikomori</i> dentro y fuera de Japón.	300
3.5. Recapitulación.	318

CAPÍTULO 4

El derecho a la privacidad como derecho humano fundamental.

4.1. Origen, fundamentación y extensión de los derechos humanos.....	327
4.1.1. El origen iusnaturalista de los derechos humanos: la irrupción del iusnaturalismo moderno.	328
4.1.2. La Revolución Francesa: iusnaturalismo clásico <i>versus</i> iusnaturalismo moderno. Un conflicto no resuelto.	332
4.1.3. Resolución del conflicto: la figura del apátrida y el fin del iusnaturalismo.	335
4.1.4. Fundamentación de los derechos humanos post-II Guerra Mundial. .	340
4.1.4.1. Fundamentación ética de los derechos humanos.	341
4.1.4.2. Fundamentación política de los derechos humanos: minimalismo y/o maximalismo.	344
4.1.5. La extensión del discurso los derechos humanos: una cuestión educativa.	354
4.1.6. En torno a qué perspectiva defiende este trabajo. .	364
4.2. Las generaciones de los derechos humanos.	367
4.2.1. Las tres generaciones de Karel Vasak.	368
4.2.1.1. Los derechos humanos de primera generación.	368
4.2.1.2. Los derechos humanos de segunda generación.	370
4.2.1.3. Los derechos humanos de tercera generación.	377
4.2.2. Hacia una cuarta generación de los derechos humanos: un análisis de las declaraciones de los derechos humanos del ciberespacio.	382
4.2.2.1. Derechos humanos civiles y políticos de cuarta generación.	388
4.2.2.2. Derechos humanos sociales de cuarta generación.	396
4.2.2.3. Derechos humanos colectivos de cuarta generación.	401
4.3. El derecho humano a la privacidad.	407
4.3.1. El origen del derecho humano a la privacidad: una sección del derecho a la propiedad.	408
4.3.2. Evolución del derecho humano a la privacidad: de la propiedad a la personalidad en cuanto dignidad.	415
4.3.3. El derecho humano a la privacidad en la era <i>Facebook</i> : el olvido de la dignidad.	426

4.4. Educación en y para los derechos humanos: una perspectiva crítica.442
 4.4.1. Educación en y para el derecho humano a la privacidad. 459
4.5. Recapitulación.479

Conclusiones.485
Conclusões. 501
Referencias. 517
 Bibliografía. 519
 Documentos oficiales..... 556

Resumen

En los últimos cincuenta años, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han conseguido que ningún ámbito de la vida humana ignore su presencia. Formamos parte de una sociedad mucho más informada, en la que ya no solamente recibimos información, sino que cualquiera de nosotros puede ayudar a construirla —de ahí que se la haya denominado sociedad del conocimiento—. Las posibilidades educativas y laborales se han ampliado gracias a internet y la política puede realizarse cada vez en menor medida a espaldas de los ciudadanos. Ahora bien, si el ámbito público se ha visto claramente afectado, la esfera privada no se ha quedado atrás. Diversas aplicaciones en línea nos permiten estar constantemente conectados, compartir públicamente aspectos de nuestra vida personal y conocer gente nueva sin importar el lugar ni la distancia. En un mundo en el que todo se torna fácilmente susceptible de ser publicado, la privacidad entra en peligro, de modo que se hace necesario investigar hasta qué punto esto es cierto y en qué medida supone verdaderamente un problema.

Esta tesis doctoral, desde una perspectiva filosófico-educativa y, por tanto, fundamentalmente a través del análisis crítico de textos, pretende dar respuesta a estas dos preguntas en lo que atañe particularmente a la educación. En primer lugar, se analiza la relevancia de la privacidad en la formación de los individuos en tanto que ciudadanos y, al mismo tiempo, sujetos morales; en segundo lugar, se abordan las principales vías que conducen a que sea efectivamente desarrollada; en tercer lugar, se indaga en torno a su situación en el contexto socio-educativo actual; y, en cuarto y último lugar, atendiendo a la consideración tradicional de la privacidad en tanto que derecho humano fundamental, se justifica por qué es así considerada, por qué debe seguir siéndolo y cuáles son las vías educativas que mejor pueden conducir a preservarla en nuestro tiempo.

Los resultados de la investigación apuntan a que la privacidad ocupa un lugar esencial en la formación ético-cívica de los individuos, pues aparece como el principal ámbito de formación de la subjetividad personal. Para lograrla se hace necesario aprender a disfrutar de tiempos y espacios de soledad, lo cual es complicado en un mundo donde se fomenta un estado de conexión permanente. Es por ello que, de manera independiente a la existencia de opciones de privacidad en todas y cada una de las aplicaciones de internet que podamos

usar a nivel personal, el derecho humano a la privacidad se vulnera desde el mismo momento en que el sistema nos insta a estar el mayor tiempo posible conectados. De este modo, una educación que pretenda proteger este derecho, no podrá hacerlo en ningún caso a través de cualesquiera medios que impliquen el contacto y la conexión.

Este trabajo concluye, por tanto, que para facilitar el logro de la privacidad por parte de las nuevas generaciones, las cuales nacen y crecen ya en un mundo en línea, es imprescindible incluir, por parte de padres y educadores, una pedagogía de la desconexión temporal. Esta pedagogía no implicará en ningún momento el rechazo de las TIC, simplemente consistirá en la introducción de pausas ocasionales en el proceso educativo con el fin de que un contacto continuado e incesante no condene al olvido el hecho de que los seres humanos somos individuos particulares con subjetividad personal.

Palabras clave: Filosofía de la educación – TIC – identidad – educación para los derechos humanos – derecho a la privacidad.

Resumo

Nos últimos cinquenta anos, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm conseguido que nenhum âmbito da vida humana ignore a sua presença. Formamos parte de uma sociedade muito mais informada, na qual não somente recebemos informação, mas onde qualquer um de nós pode ajudar a construí-la, daí que se tenha denominado sociedade do conhecimento. As possibilidades educativas e laborais alargaram-se graças à Internet e a política cada vez em menor medida se pode fazer por portas travessas, ocultando-se dos cidadãos. Ora bem, se o âmbito público se tem visto claramente afetado, a esfera privada não fica atrás. Diversas aplicações em linha permitem-nos estar constantemente ligados, partilhar publicamente aspetos da nossa vida pessoal e conhecer gente nova sem importar o lugar nem a distância. Num mundo em que tudo se torna facilmente passível de ser publicado, a privacidade entra em perigo, de modo que se torna necessário investigar até que ponto isto é certo e em que medida implica verdadeiramente um problema.

A presente tese de doutoramento, partindo de uma perspetiva filosófico-educativa e, portanto, fundamentalmente através da análise crítica de textos, pretende dar resposta a ambas as perguntas no que concerne particularmente a educação. Em primeiro lugar, analisa-se a relevância da privacidade na formação dos indivíduos enquanto cidadãos e, ao mesmo tempo, sujeitos morais; em segundo lugar, abordam-se as principais vias que conduzem a que seja efetivamente desenvolvida; em terceiro lugar, indaga-se em torno à sua situação no contexto socioeducativo atual; e, em quarto e último lugar, atendendo à consideração tradicional da privacidade enquanto direito humano fundamental, justifica-se o porquê de assim ser considerada, porque deve continuar a sê-lo e quais são as vias educativas que melhor podem conduzir à sua preservação no nosso tempo.

Os resultados da investigação referem que a privacidade ocupa um lugar essencial na formação ético-cívica dos indivíduos, pois aparece como o principal âmbito de formação da subjetividade pessoal. Para atingi-la torna-se necessário aprender a usufruir de tempos e espaços de solidão, o que é complicado num mundo onde se fomenta um estado de ligação permanente. É por isso que, independentemente da existência de opções de privacidade em todas e cada uma das aplicações da Internet que possamos usar a nível pessoal, o direito

humano à privacidade é vulnerado desde o preciso momento em que o sistema nos insta a estar ligados o maior tempo possível. Assim sendo, uma educação que pretenda proteger este direito, não poderá fazê-lo em caso algum através de quaisquer meios que impliquem o contacto e a ligação.

O presente trabalho conclui, portanto, que para facilitar a obtenção da privacidade por parte das novas gerações, que nascem e crescem já num mundo em linha, é imprescindível promover, por parte de pais e educadores, uma pedagogia da desligação temporária. A mencionada pedagogia não implicará em nenhum momento a recusa das TIC, simplesmente consistirá na introdução de pausas ocasionais no processo educativo com o intuito de que um contacto contínuo e incessante não condene ao esquecimento o facto de que os seres humanos são indivíduos particulares com subjetividade pessoal.

Palavras chave: Filosofia da educação – TIC – identidade – educação para os direitos humanos – direito à privacidade.

Summary

Over the last fifty years, information and communications technology (ICT) has made itself felt in every single realm of human life. We are now members of a much more informed society, one in which we not only receive more information, but in which any one of us can also help add to it, and hence the name “the knowledge society”. Thanks to the Internet, the number of education and job opportunities has soared, and it has become more and more difficult to conduct politics behind the backs of the citizens. This has affected both the public sector and private sector alike. Indeed, myriad different online applications let us stay connected around the clock, publicly share aspects of our personal life, and meet new people regardless of place or distance. In a world where anything and everything becomes potentially publishable, privacy is at risk. It is therefore necessary to investigate the extent to which this is true and how much of a problem it truly poses.

From a philosophical-educational perspective, and thus fundamentally by means of critical analysis of texts, this doctoral dissertation sets out to answer the two questions above in terms of how they affect the field of education. First it analyzes the relevance of privacy in the teaching of individuals as citizens and moral subjects at the same time. It then goes over the main ways leading to its effective development. Thirdly, it delves into the situation in the current socio-educational context, and fourth and finally, attending to the traditional consideration of privacy as a basic human right, it justifies why it is considered as such, why it should continue to be considered a basic right, and what educational means are best suited to keeping it so in our times.

The results of this research indicate that privacy holds an essential place in the ethical and civic upbringing of individuals, since it appears as the main area for forming personal subjectivity. This can only be attained by learning how to enjoy times and places of solitude, no easy feat in a world that demands being connected at all times. This is why, regardless of the privacy options available in every internet application we may use on an individual level, the human right to privacy is infringed from the very moment the system prompts us to stay connected for as long as possible. In that way, an education that aims to protect this right cannot hope to do so by using any means that involve contact and connection.

The dissertation therefore concludes that for the new generations to achieve privacy, born and bred as they are in an online world, both teachers and parents will need to include a pedagogy of temporary disconnection. At no time does this imply a rejection of ICT; rather, it will simply consist of bringing in occasional pauses in the educational process so that the barrage of continuous and incessant contact does not banish to oblivion the fact that we human beings are individuals with our own personal subjectivity.

Keywords: Educational Philosophy – ICT – Identity – Human Rights Education – Right to Privacy.

Introducción

Introducir un tema sin desvelar del todo lo que vendrá a continuación, nunca es fácil, sobre todo cuando se trata de un asunto tan complejo como el que aquí nos ocupa. Durante cuatro años de investigación he explorado las diferentes vías por las que puede transitar el concepto de privacidad desde un punto de vista educativo y, a la hora de introducirlas de manera general, todas parecen agolparse y querer aparecer en primer lugar. La privacidad, tal y como hoy en día la entendemos, es un concepto moderno, pero de algún modo existió ya en la Antigüedad, siendo por ello que su análisis es sumamente complejo. A lo largo de la historia de la humanidad, siempre y en todo lugar han existido espacios reservados, fuera de la mirada pública; y es que hay asuntos que, sin duda, carecen de sentido a la hora de atender al interés general. Todo lo referente a las necesidades fisiológicas de mantenimiento sano del cuerpo, es decir, aquello que conforma nuestra fragilidad más animal, ha sido tradicionalmente oculto a la mirada pública, que tendía a alimentar más las necesidades del alma que las del cuerpo. Los dioses, la patria y una espiritualidad concreta transformada generalmente en arte, configuraron desde tiempos inmemoriales el espacio público en la mayoría de comunidades humanas.

Ahora bien, tal y como veremos, con la llegada de la Modernidad y la aparición de la noción de sujeto, algo pareció cambiar. El individuo podía existir de manera independiente a los demás y esto empezó a considerarse lo humanamente fundamental, de modo que las cuestiones del alma, tradicionalmente públicas, devinieron privadas, al mismo tiempo que el espacio público se convirtió en simple garantía institucional del disfrute de la privacidad. Ser humano ya no dependía de los dioses ni de la comunidad, sino que estaba supeditado a cómo uno mismo pudiese llegar a formarse su propia y auténtica subjetividad. De esta forma, la humanidad, categoría pública, pasó a ser esencialmente privada y la educación, que hasta entonces había sido principalmente tarea del ámbito público, vendría a ser primordialmente privada. Esto no quiere decir que la esfera pública e institucional, delegase en los padres y después en cada individuo, toda la responsabilidad del proceso educativo, sin embargo, pasó a tener un lugar secundario. Uno se educaba en casa, y en la escuela, fundamentalmente se instruía.

Así, a partir de la Modernidad, lo privado, que anteriormente había estado reducido a las vicisitudes del cuerpo, amplió su espectro y se dividió en dos, a saber, lo privado animal y lo privado humano. Los asuntos fisiológicos del cuerpo siguieron siendo privados. Las personas ocultaban todo lo relacionado con la sexualidad, así como se escondían para hacer

sus necesidades. El cuerpo desnudo, pudiendo despertar las pasiones más animales, se cubría con ropas y aquellas acciones corporales que se permitía hacer en público, como, por ejemplo, alimentarse, primero habían de ser humanizadas. Vasos, cubiertos y platos, hacían del comer una actividad alejada de toda animalidad. Ahora bien, lo privado ya no tenía que ver solamente con esto, sino que al mismo tiempo era el lugar donde uno, separado de su comunidad, construía su auténtica personalidad. Vivir en sociedad conllevaba una serie de exigencias a las que uno debía adaptarse, pero en casa podía dar rienda suelta a su verdadero yo. Allí era permitido pensar, cuestionar la realidad y vivir de la forma que uno realmente quería vivir. La vida íntima, la más profunda¹, sería a partir de entonces la vida privada, pues si lo que definía al ser humano era la libertad, únicamente separado de los demás podría disfrutar realmente de ella.

Tener en cuenta estos dos tipos de privacidad por separado es importante, pues lo que hace que ésta sea reclamada en tanto que derecho humano fundamental es el segundo y no el primero de ellos, a pesar de que no en pocas ocasiones se confunden. Investigar la relación entre educación y derecho a la privacidad implica, por tanto, dar cuenta de hasta qué punto existe un ámbito en el que todo individuo pueda construirse una subjetividad de manera distintiva y no tanto averiguar si las formas sociales en torno a todo lo relativo con el cuerpo cambian o no. La sociedad del conocimiento, en la que este trabajo se centra, constituye nuestra sociedad actual, la cual viene definida por la oportunidad que tiene cualquiera de participar de lo público y de ser escuchado y visto por cientos y miles de personas sin necesidad de contar con el beneplácito previo de grupo de poder alguno. Esto atañe al ámbito público, pero no en menor medida al privado.

Gracias a internet y a las redes sociales, que nos permiten fácilmente publicar y compartir nuestra vida personal con otros en un espacio que es esencialmente público, tenemos la posibilidad de contar con cientos de amigos y de mostrar de nosotros mismos lo que deseamos mostrar. Eso incluye poder aparecer con poca ropa, ebrio, y, en ciertas aplicaciones de talante más sexual, incluso desnudos. Ciertamente es que esto choca con la imagen social aún imperante de lo que debe aparecer en público y de lo que no. Padres, madres y educadores llevan años preocupados con lo que sus hijos pueden compartir en internet y es desde este punto de vista desde el que suele abordarse educativamente la

¹ El adjetivo «íntimo» proviene del latín «*intimus*», superlativo de interior; esto es, lo más interior, lo más profundo. Véase Blázquez Fraile, A. (1997). *Intimus*, a, um. En *Diccionario latino-español (A-J)* (p. 838). Barcelona: Ramón Sopena S. L.

privacidad. Se entiende que ésta es ante todo una cuestión social que tiene que ver fundamentalmente con el pudor, con la vergüenza de mostrar lo que no debe ser mostrado en sociedad. Sin embargo, esto es sólo un aspecto de la misma y no sólo eso, sino que, en comparación con el otro, es claramente secundario. Los tiempos cambian y la sociedad también, y lo que un día fue reprobable, poco a poco puede dejar de serlo. Con esto no queremos decir que no se deba transmitir a las nuevas generaciones los códigos de comportamiento mayoritariamente vigentes en el mundo que les ha tocado vivir. De hecho, es importante hacerlo, ya que uno debe conocer lo mejor posible su mundo antes de decidir cómo hacerse presente en él. Sin embargo, hacia lo que queremos apuntar, más bien, es a que la privacidad, entendida como categoría social, no es reclamable en tanto que humana ni susceptible de devenir derecho universal, pues depende de cada sociedad. En cambio, sí lo es si atendemos a ella como ámbito humano independiente de los códigos que rijan cualquier comunidad en particular.

En consecuencia, este trabajo, haciéndose cargo de la privacidad en tanto que derecho humano fundamental, tratará de analizar, desde una perspectiva educativa, su vertiente humana y no atenderá a la que aquí hemos denominado animal. A lo largo de las páginas que siguen trataremos de entender su sentido, en qué situación se encuentra en nuestros días y qué vías educativas existen para fomentarla y protegerla ante el peligro de que sea vulnerada; un peligro que, como veremos, se encuentra muy presente y del que yo ya intuía algo antes de comenzar esta investigación. De hecho, fue esto lo que me impulsó a realizarla. Desde bien pequeño, siempre me gustó disfrutar de tiempos y espacios privados, exclusivamente míos. Sin embargo, a partir del momento en que dispuse de teléfono móvil e internet, estos tiempos y espacios habían ido reduciéndose, lo cual no me agradaba del todo. Es verdad que me encontraba contento por poder estar en contacto con familia y amigos en todo momento, así como por tener acceso a una cantidad ingente de información que me ayudaba a ser más consciente de mi mundo. No obstante, algo me hacía pensar que, habiendo ganado mucho, también había perdido bastante; mi vida ahora era más pública y menos privada. De repente, sentía la necesidad de estar siempre conectado, recibiendo información y, al mismo tiempo, comunicándola. Estaba ganando en conocimiento y sociabilidad, pero estaba perdiendo en independencia y esto me empezaba a preocupar. Mis sentimientos hacia las TIC eran encontrados, como los de muchas otras personas que un día también pudieron disfrutar de un mundo menos informado.

Decidí que plantearía mi tema de investigación en torno a este asunto, pues cumplía todos los requisitos que, a mi modo de ver, cualquier tema de investigación debería tener. En primer lugar, yo tenía en él un claro interés personal. En segundo lugar, la prensa y demás medios de comunicación auspiciaban que tanto en el ámbito académico, como en la calle, sería una temática en auge durante los próximos años. Por último, en tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, constituía un asunto lo bastante novedoso como para poder, a partir de él, realizar un trabajo original. Solicité una beca de investigación al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España que me fue concedida y he aquí el resultado de cuatro años de investigación.

El título de esta tesis doctoral es *Educación y derecho a la privacidad en la sociedad del conocimiento* y, como se ha apuntado ya, tratará fundamentalmente de dar cuenta, por un lado, del papel educativo de la vida íntima o privada y, por otro, de su situación más actual. Cabe señalar que, refiriéndonos a la vida íntima, podríamos haber optado por usar la expresión «derecho a la intimidad» en vez de «derecho a la privacidad», como de hecho suele hacerse en el ámbito de las ciencias sociales, que suelen ver entre lo íntimo y lo privado, apenas una distinción de grado². No obstante, en tanto que sustantivo, el concepto «intimidad» es bastante ambiguo, pues si tras un determinante posesivo puede ser considerado sinónimo de privacidad, sin él, hace referencia a la fuerte intensidad de una relación y no al carácter público o privado de la misma³. De este modo, para evitar cualquier ambigüedad, decidí que utilizar la expresión «derecho a la privacidad» era la mejor opción y de ahí el título.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos. El primero aborda el papel de la privacidad en la formación humana; esto es, como parte de una educación ético-cívica; el segundo trata

² “Íntimo sería aquello que reservamos para nosotros mismos, mientras que lo privado es aquello que, si bien también se sitúa, dentro de la esfera que deseamos preservar del conocimiento general, es conocido por ciertas personas de nuestro entorno. Así, nuestros pensamientos son íntimos, mientras que cosas como nuestro número de teléfono, o nuestras costumbres domésticas, quedan dentro de lo privado, pero no de lo íntimo”. AA. VV. (2009). Intimidad. En *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología científico-social* (p. 1570). Madrid: Plaza y Valdés.

³ Así, cuando hablamos de mí, tu o su intimidad, nos referimos a aquel ámbito de nuestra vida alejado de toda mirada pública. Sin embargo, cuando utilizamos el concepto «intimidad» sin más, hacemos referencia más bien, a la intensidad de una relación, que no tendría por qué ser necesariamente privada. De hecho, tal y como afirma Cornago, “podríamos aceptar situaciones de intimidad en el espacio público y hasta a la vista de los demás. Basta con imaginarse a un grupo de personas enamoradas sentadas en un parque o en torno a una mesa de un restaurante donde, tras acabar la cena, se prolonga la sobremesa a base de conversaciones, tiempos muertos, recuerdos, miradas perdidas y silencios” [Cornago, O. (2011). ¿Por qué coordinar un libro sobre la intimidad? En Cornago, O. (Coord.). *A veces me pregunto por qué sigo bailando* (p. 445). Madrid: Con Tinta Me Tienes]. No abordaremos en este trabajo la intimidad en este sentido, si bien este tipo de relaciones pueden enriquecer la privacidad individual y aparecerán de algún modo mencionadas de manera secundaria. Para un estudio de la intimidad en tanto que relación de fuerte intensidad propiamente humana, véase Pardo, J. L. (1996). *La intimidad*. Valencia: Pre-Textos.

de explicitar la importancia de la soledad para la conformación de una auténtica vida privada; el tercero, ya centrado exclusivamente en nuestra sociedad actual, intenta dar cuenta de la situación en que se encuentra hoy en día el desarrollo de la privacidad; y, por último, el cuarto capítulo está dedicado a la privacidad en tanto que derecho humano fundamental, su origen, su estado actual y qué vías educativas se pueden seguir para fomentarlo y protegerlo de posibles vulneraciones que puedan surgir en un mundo de hiperconexión como el nuestro. El hecho de que ésta haya sido la estructura y no otra, ha dependido de manera esencial del método de investigación seguido, que al mismo tiempo ha ido marcando la secuencia de contenidos. Debido a ello he decidido no introducir aquí cada capítulo de forma detallada, dejando esto para el apartado siguiente.

A mediados de los años 60 del siglo pasado, precisamente cuando más progresos comenzaban a hacerse en materia educativa, hasta el punto de poder hablar del germen de toda una revolución⁴, el filósofo George Steiner afirmaba lo siguiente:

Los historiadores futuros caracterizarán acaso la época actual de Occidente como una época en que se atropelló por completo la [privacidad]⁵ humana, el delicado proceso por el que llegamos a ser lo que somos, por el que escuchamos el eco de nuestro ser concreto. Este atropello está apoyado por las condiciones mismas de la tecnocracia urbana de masas, por la necesaria uniformidad de nuestras alternativas económicas y políticas, por los nuevos medios electrónicos de comunicación y persuasión, por la indefensión, cada vez mayor, de nuestros pensamientos y nuestros actos ante las intromisiones y controles sociológicos, psicológicos y materiales. Llegamos a conocer la [privacidad] real, el espacio real donde podemos hacer experimentos con nuestra sensibilidad, y ello de manera creciente, sólo en sus manifestaciones más extremas: crisis nerviosa, adicciones patológicas, fracaso económico. De ahí la desolada monotonía y la *publicidad*—en el sentido pleno de la palabra— de tantas vidas al parecer prósperas. De ahí también la necesidad de estímulos nerviosos de una brutalidad y de una eficacia técnica sin precedentes⁶.

⁴ Véase, a este respecto, Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

⁵ A pesar de que en la traducción utilizada el término que aparece es «intimidad», hemos decidido sustituirlo por «privacidad», por un lado, para evitar la ambigüedad ya indicada y, por otro, porque en el texto original aparece el concepto «*privacy*» y no «*intimacy*», también existente en inglés. Puede comprobarse en Steiner, G. (1984). Night Words. En *A Reader* (pp. 312-313). Nueva York: Oxford University Press.

⁶ Steiner, G. (2003). Palabras de la noche. En *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano* (p. 95). Barcelona: Gedisa. La cursiva es del autor.

Han pasado cincuenta años de esta afirmación y mucho ha cambiado nuestra vida desde entonces. Es hora de saber si Steiner tenía razón, si su afirmación sigue vigente o no y en qué medida ha influido y sigue influyendo en esto la educación, sobre todo ahora, cuando cuenta con más producción investigadora y medios que nunca. Espero poder dar respuesta a esto en las páginas que siguen a continuación.

El método

Las yeguas, que me llevaron tan lejos cuanto mi ánimo quería desear;
me transportaron; así, conduciéndome, me pusieron en el célebre camino
de la diosa, camino que conduce hacia el ver que ilumina a través de todas las cosas.
Por él era llevado, pues ahí me transportaban las habilísimas yeguas
tirando del carro, mientras unas doncellas, delante, me mostraban el camino⁷.
PARMÉNIDES

El Tao que puede ser expresado no es el Tao absoluto.
El Nombre que puede ser nombrado no es el Nombre absoluto.
El No-Ser se refiere al principio del universo.
El Ser se refiere a la madre de todos los seres.
Desde el No-ser conocemos las maravillas del Tao.
Desde el Ser conocemos las apariencias del Tao.
Ambos tienen el mismo origen, aunque distinto nombre.
Su identidad se llama misterio.
Lo más misterioso de lo misterioso
Es la puerta de toda maravilla⁸
LAO-TSE

Es necesario comenzar este apartado haciendo una declaración, no sólo de intenciones, sino también de principios. El hecho de que haya decidido ponerle como título «método» y no «metodología» –tal y como viene recogido en la mayoría de las tesis doctorales dentro del ámbito educativo–, no es en ningún caso arbitrario. Ciertamente es que podría parecerlo, pues hoy en día son utilizados prácticamente como sinónimos. Sin embargo, desde determinado punto de vista, no lo son, y es este matiz el que ha permitido que la tesis doctoral que aquí se presenta explore una vía de investigación cada vez más difícil de encontrar entre los más actuales trabajos de investigación en torno a la cuestión educativa. Tal y como trataremos de explicitar a continuación, defendemos aquí una serie de principios de investigación que, contrastando con aquéllos más ampliamente aceptados dentro de nuestro campo de estudio, han marcado a lo largo de todo el proceso nuestras intenciones, las cuales, como consecuencia, también discreparán en gran medida de las perseguidas por la mayoría de investigadores en Educación.

En su *Diccionario de Filosofía*, ya hace años el filósofo italiano Nicola Abbagnano, diferenciaba los conceptos de «método» y «metodología», mostrando la diferencia entre ambos, al mismo tiempo que la similitud que haría que, con el tiempo, deviniesen casi idénticos. En el caso del método, afirmaba Abbagnano,

⁷ Parménides (2007). *Poema* (p. 31). Madrid: Akal.

⁸ Lao-Tse (2004). *Tao Tè Ching* (p. 2). México D. F.: SAGA Ediciones.

el término tiene dos significados fundamentales: 1) toda investigación u orientación de la investigación; 2) una particular técnica de investigación. El primer significado –continuaba– no se distingue del de «investigación» o «doctrina». El segundo significado es más restringido e indica un procedimiento de investigación ordenado, repetible y autocorregible, que garantiza la obtención de resultados⁹.

El primero de ellos, se refiere a toda la amplitud que conlleva el concepto atendiendo a su raíz etimológica; esto es, a la idea de un camino que conduce más allá, a un lugar desconocido, sean cuales sean los medios que hayan permitido alcanzarlo¹⁰. El segundo, por el contrario, alude a un camino específico, ya previamente marcado y que se puede establecer como regla cognoscitiva aplicable a los más diversos objetos de estudio. Así pues, este último camino es susceptible de convertirse en ciencia, ya que puede ser analizado, evaluado y mejorado independientemente del contenido al que se aplique; o lo que es lo mismo, a partir de él se puede establecer una metodología. Nada de eso encontraremos aquí, no hablaremos de método científico, de hipótesis, análisis, resultados y comprobación de hipótesis. Tampoco se aludirá a la hermenéutica, la fenomenología o las teorías de la narratividad que, separándose de los métodos que validan los estudios de ciencias naturales, han tratado de dar legitimidad científica a las ciencias sociales¹¹. No cabe duda de que el uso de estas metodologías otorga seguridad al estudio, lo asienta sobre terreno firme¹², sin embargo, este trabajo, a pesar de lo arriesgado, tendrá su base inicial en arenas movedizas. Lo que aquí aparecerá reflejado es un camino no susceptible de ser extrapolado ni analizado separadamente de esta investigación. Se trata de mi propio camino, que comenzó hace ya más de cuatro años y que, siempre inconcluso por la naturaleza misma del proceso de investigación seguido, ha llegado a una serie de conclusiones, provisionales y ampliables, pero seguras en su manifestación.

⁹ Abbagnano, N. (1963). Método. En *Diccionario de Filosofía* (p. 802). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

¹⁰ la etimología de la palabra «método» proviene del término griego «μεθοδος», compuesto a su vez del prefijo «μετά-», que puede ser traducido por después o más allá, y del sustantivo «ὁδός», que quiere decir, vía, camino, viaje. De este modo, su conjunción vendría a significar algo así como camino que conduce más allá. Véase Corominas, J. (1980). Método. En *Diccionario etimológico castellano e hispánico vol. II* (p. 651). Madrid: Gredos.

¹¹ Para una introducción a las diversas metodologías que surgieron a lo largo del siglo XX, en el seno de las ciencias sociales, como crítica a la aplicación del método científico-natural en investigaciones directamente relacionadas con los asuntos humanos, véase Paredes, G. (2009). Críticas epistemológicas a la concepción positivista en las ciencias sociales. *Ensayo y error*, 36, pp. 143-169.

¹² A este respecto, véase Reyer, D. (2009). Nuevos métodos de aproximación a la investigación filosófico-educativa. En Murga, M. A. (Coord.). *Escenarios de innovación e investigación educativa* (pp. 81-90). Madrid: Editorial Universitas.

La tesis doctoral que el lector tiene en sus manos se enmarca dentro de la filosofía de la educación, una disciplina por muchos desconsiderada en tanto que a-científica, por no poder ser evaluada siguiendo los mismos criterios de la ciencia. Señala Wilson la ambigüedad de este área de la investigación educativa cuando afirma que

los filósofos de la educación no nos han dado clara cuenta de cómo se supone que su disciplina realmente trabaja: de los tipos de argumentos que usa, la evidencia que toma para ser relevante, sus pruebas para la verdad y la falsedad, sus criterios para el éxito o el fracaso, el estatus de sus propias proposiciones y pronunciamientos, y su lógica interna en general¹³.

Ahora bien, si no han hecho, no es por falta de voluntad, sino porque hacerlo traicionaría la naturaleza misma de la disciplina. Siguiendo a Ruitenberg, “los métodos en filosofía de la educación –y en el campo de estudio de la filosofía en general, cabría añadir– no pueden estar separados del contenido”¹⁴. Es el objeto mismo el que marca el camino, previamente desconocido, y no el camino al objeto, lo cual es común a la investigación científica. El método, en ambos tipos de investigación será esencial para legitimar los resultados obtenidos. Sin embargo, mientras que en la investigación científica ese método, en tanto que filtro, podrá ser analizado en su uso correcto de forma separada del contenido al que haya sido aplicado, en la investigación filosófica habrá de ser analizado en sí mismo, atendiendo a su coherencia, a su calidad argumentativa y a la bibliografía consultada.

Al comienzo de una de sus obras, afirma Agamben que

quien está familiarizado con la práctica de la investigación en ciencias humanas sabe que, contra la opinión común, la reflexión sobre el método muchas veces no precede, sino que viene luego de la práctica. Es decir, se trata de pensamientos de algún modo últimos o penúltimos, para discutir entre amigos y colegas, y a los que sólo legitima una gran familiaridad con la investigación¹⁵.

Éste precisamente es el caso y es por eso que este apartado está siendo redactado al final, aunque en el orden de aparición haya decidido situarlo antes con el fin de poder adelantar

¹³ Wilson, J. (2003). Perspectives on the Philosophy of Education. *Oxford Review of Education*, 29(2), pp. 281-282. La traducción de este fragmento, así como a lo largo de todo el trabajo las de todos aquéllos cuya referencia se encuentre en un idioma diferente al castellano, han sido realizadas por mí.

¹⁴ Ruitenberg, C. (2009). Introduction: The Question of Method in Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(3), p. 318.

¹⁵ Agamben, G. (2008). *Signatura rerum* (p. 9). Barcelona: Anagrama.

al lector qué es aquello que se va a encontrar. De esta forma, deseo enfatizar que en ningún momento este proyecto de investigación ha venido marcado por ninguna guía que no fuese la que, poco a poco, se fue manifestando en el proceso mismo de enfrentamiento de mí mismo, en tanto que investigador, con mi objeto de estudio, el concepto de privacidad en el contexto formativo y educacional.

El texto de Parménides, que abre este apartado, es el reflejo mismo de lo que siento que me ocurrió. He sido conducido, casi arrastrado en ocasiones, por la maleza, entre la que he tenido que ir abriéndome paso, sin brújula al principio, luego, con el paso del tiempo, con una cada vez menos rudimentaria, que me hacía saber más fácilmente dónde buscar. Es ahora, una vez que he decidido parar y echar la vista atrás, cuando puedo dar verdadera cuenta del camino recorrido, con sus limitaciones, pero también con sus ganancias, que habiendo seguido un proceso diferente, nunca hubiesen sido las mismas. Este apartado constituye la cartografía del terreno explorado, la elaboración *a posteriori* de un mapa, y es así como debe ser tomado.

Considero que la filosofía de la educación se basa fundamentalmente en la creación de textos a partir de otros textos —que no necesariamente tienen por qué ser escritos, sino que pueden ser orales, en forma de imágenes o ni siquiera requerir el uso de la vista para su disfrute y análisis; una música, una comida o incluso el olor de cierto material en un contexto de aula puede ser objeto de análisis filosófico—. De esta forma, si bien es cierto que, tal y como hemos dicho, no es posible en filosofía de la educación dar cuenta del método separadamente de su contenido, existe la posibilidad de hacer abstracción de cualquier camino seguido en filosofía, basándonos en algo que todos tienen en común¹⁶. Así, podríamos definir de manera generalizada cualquier método filosófico en muy pocas palabras, tal y como lo hizo el profesor Jaume Trilla hace ya algunos años en una de sus conferencias, donde afirmó que el método que había usado en su elaboración era “muy sencillo de explicar: [había] consistido fundamentalmente en leer, pensar, escribir, a veces

¹⁶ Si bien esto es cierto, también es verdad que, con matices, ha habido algunos intentos por distinguir entre diversas metodologías en filosofía de la educación. A este respecto, véanse, por ejemplo, Heyting, F., Lenzen, D. y White, J. (2001). (Eds.). *Methods in Philosophy of Education*. Londres: Routledge; Phillips, D.C. (Ed.). (2014). *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. Londres: SAGE; Bailey, R.; Barrow, R.; Carr, D. y McCarthy, Ch. (Eds.). (2010). *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*. Londres: SAGE; Siegel, H. (Ed.). (2009). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press; Smeyers, P. y Depaepe, M. (Eds.). (2009). *Educational research: proofs, arguments, and other reasonings*. New York, Springer; Curren, R. (Ed.). (2007). *Philosophy of education. An anthology*. Oxford: Blackwell.

en este mismo orden y a veces en otras combinaciones”¹⁷. Los textos leídos, cada uno de los cuales había venido regido en sus tesis por un camino diferente, le habían llevado, mediante una nueva combinación de los mismos, a abrir una nueva vía, la cual estaba siendo allí expuesta a modo de conferencia.

En esto también ha consistido mi método, he pensado, he leído y escrito, quizá demasiado –eso habrá de comprobarlo el lector–, para llegar a las conclusiones a las que he llegado. Sin embargo, aunque defina perfectamente la base del proceso, pensar, leer y escribir es demasiado simple como para poder constituirse en tanto que metodología, sobre todo, porque hay múltiples formas de hacerlo y la que aquí aparece es sumamente particular. A esto hay que añadir que, aunque el proceso seguido pueda reducirse a estas tres actividades básicas, este trabajo no es totalmente especulativo. Tal y como afirman García Aretio, Ruíz Corbella y García Blanco que “una actitud puramente especulativa no satisface plenamente las exigencias de la pedagogía, que no persigue únicamente determinar cómo son y en qué consisten los fenómenos educativos, sino reflexionar también qué es preciso hacer y cómo debe realizarse”¹⁸. Es por ello que la investigación que aquí se presenta, situándose dentro del saber pedagógico, consta de dos partes. Una primera parte más teórica y una segunda parte más orientada a la práctica, aunque ambas interdependientes entre sí. Podríamos decir que forma parte de lo que Altarejos denomina «saber práctico con finalidad teórica»; esto es, saber de acciones en cuanto que contingentes y, por tanto, modificables a través del conocimiento¹⁹. “En este caso –siguiendo al autor– [podemos afirmar que] el componente teórico viene dado por el fin, que se constituye en perspectiva formal de consideración

¹⁷ Trilla, J. (2005). Hacer pedagogía hoy. En Ruiz Berrio, J. (Coord.) *Pedagogía y Educación en el siglo XXI* (p. 289). Madrid: Editorial Complutense.

¹⁸ García Aretio, L.; Ruíz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). Capítulo 11. El conocimiento científico de la educación. La pedagogía como Ciencia de la Educación. En *Claves para la educación* (p. 237). Madrid: Narcea-UNED.

¹⁹ A este respecto, véase Altarejos, F. (1988). Educación y saberes. En *Filosofía de la educación hoy: Temas* (pp. 173-192). Madrid: Dykinson. Altarejos, a partir de Tomás de Aquino, distingue aquí entre cuatro tipo de saberes: saber teórico puro, que estudia objetos y no acciones; saber teórico de la práctica, que analiza acciones ya realizadas e inmodificables a través del conocimiento; saber práctico con finalidad teórica, centrado en acciones en tanto que realizables y, por tanto, modificables por el conocimiento; y, por último, saber práctico puro, dedicado a las acciones en cuanto que realizables y con el propósito de hacerlo. Sería este propósito el que diferencia de manera radical los dos últimos tipos de saber. Tal y como afirma el autor, en el saber práctico con finalidad teórica, “las acciones realizables se estudian precisamente en cuanto que son modificables por el conocimiento y, por ello, contingentes y particulares; pero al buscar sólo el conocimiento, y no la realización, se reflexiona sobre los principios de la acción, que son universales, pero no en cuanto que dirigen la acción, sino en cuanto que permiten conocerla” (p. 186). A partir de dicho conocimiento podrán establecerse líneas particulares de acción que desde él vengan legitimadas. Sin embargo, esto ya será tarea del saber práctico puro, el cual, en nuestro caso, dependerá fundamentalmente de cada educador.

intelectual”²⁰; o lo que es lo mismo, no nos interesa tanto saber qué es la privacidad en sí, sino el papel que juega en el desarrollo educativo individual.

Tal y como afirma García Almiburu, la “filosofía de la educación, en cuanto filosofía práctica está capacitada para ofrecer orientaciones que iluminen la acción educativa”²¹, y no en tanto que “un conocimiento teórico que se aplica después a la acción, sino [en cuanto que] saber que se decanta en la acción misma”²², siempre en sentido orientativo y no directivo. Se podrán encontrar en este trabajo líneas de acción, consecuencia del conocimiento teórico establecido, pero no habrá ni diseño ni programación de actividades particulares concretas, cuyo estudio forma parte de otras disciplinas dentro de la pedagogía y, en última instancia, de cada educador y de la situación particular en la que se encuentre. De cualquier modo, concuerdo aquí con Gil Cantero en que

la relevancia práctica de la filosofía de la educación se pone, pues, en juego, cuando ofrecemos nuestros análisis a la voz propia de los educadores y es aquí, en este pequeño esfuerzo de compromiso hacia rostros concretos, donde podemos imaginar si ese nuevo tono que hemos tratado de sugerir queda apagado y desorientado o, por el contrario, con él se amplifican nuevas y mejores posibilidades²³.

Éste es mi propósito y sólo el futuro podrá dar cuenta si lo que aquí se encuentra contenido, tiene alguna utilidad en este sentido. Al menos espero que sirva para abrir nuevas perspectivas. Creo sinceramente que la tarea de la filosofía de la educación consiste no solamente en orientar sino también y de manera esencial, en establecer nuevos modos de mirar la realidad educativa. Ya hemos indicado que de este trabajo pueden deducirse ciertas orientaciones educativas concordantes con el camino recorrido, pero éstas no son más importantes que el proceso de reflexión que ha derivado en ellas. Evidentemente, dependiendo de quién lea este trabajo, el interés estará focalizado más en un punto que en otro, pero es importante señalar que, en sí, nada está desligado y que una buena puesta en práctica de las líneas de acción aquí recogidas habrá de tener de algún modo en cuenta el proceso que ha conducido a ellas.

²⁰ Altarejos, F. (1987). La naturaleza práctica de la filosofía de la educación. *Educar*, 11, p. 33.

²¹ García Almiburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación* (p. 63). Pamplona: EUNSA.

²² García Almiburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación: cuestiones de hoy y de siempre* (p. 10). Madrid: Narcea.

²³ Gil Cantero, F. (2003). La relevancia práctica de la filosofía de la educación. En García Almiburu, M. (Ed.). *Claves de la filosofía de la educación* (p. 205). Madrid: Dykinson.

Este proceso, siguiendo a Masschelein, podría denominado ascético o existencialmente orientado. Esta manera de hacer filosofía de la educación, pone todo el peso de la investigación en el investigador. Éste “se pone a sí mismo a prueba de la realidad contemporánea; implicando una ilustración no de los otros sino de sí mismo”²⁴. Ahora bien, no con el fin de guardárselo para él, sino en tanto que gesto público que puede servir a otros. Se trata principalmente de ejercicios de pensamiento que podrían ser definidos como “experimentos resultantes de la realidad de los acontecimientos, [que tienen] forma de ensayos en los que está en juego la presencia de uno mismo en el presente, con vistas a, literalmente, iluminar dicho presente”²⁵. A través de los textos, de mi experiencia de los mismos y de mi capacidad para reflexionar en torno a ellos, creo haberme hecho lo suficientemente presente en mi objeto, como para poder mostrar mi camino con sentido y responsabilidad.

Tal y como afirma Bárcena,

el propósito de filosofar en torno a la educación [...] sería la pretensión [...] de aprender a mirar lo que ya vemos *sin realmente darnos cuenta*: prestando atención mediante un hacerse presente en lo real. Este supuesto requiere un estilo de escritura que considere el acontecimiento no meramente como otro *caso*, sino en tanto que una oportunidad única para pensar la *singularidad* de lo que en el terreno de lo dado escapa a los marcos de explicación establecidos²⁶.

De este modo, lo que el lector aquí encontrará aquí no tiene forma de tratado sino de ensayo. Se trata de la exposición del proceso de formación de un investigador a través de su enfrentamiento cara a cara con un objeto, que aspira a tener relevancia pública en tanto que iluminador de una realidad educativa que hoy en día, desde diversos puntos de vista, ha sido puesta en cuestión. El ensayo define el camino, y constituye el núcleo fundamental de este método. Así pues, nos estamos refiriendo a él, no solamente como cierta manera de escribir, sino también de investigar.

²⁴ Masschelein, J. (2011b). Philosophy of Education. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 6, p. 40.

²⁵ Ídem.

²⁶ Bárcena, F. (2011). Philosophy of Education, the Production of the Presence and the Poetic Distance. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 6, p. 28. La cursiva es del autor.

A través de estas páginas pretendo dar un testimonio, una experiencia de investigación, que podría considerarse una breve autobiografía filosófica de cuatro años de duración²⁷. Durante este tiempo he navegado a la deriva por textos de la más diversa procedencia. Se encontrarán aquí referenciados trabajos y estudios de filosofía, sociología, psicología y pedagogía. Pero también de ciencias más experimentales como la psiquiatría y de escritos ficcionales, en principio alejados de toda ciencia, como los pertenecientes a la literatura. Nos encontramos en una época de especialización donde cualquier asunto se torna sumamente complejo; y, tal y como decía Morin,

lo complejo no puede resumirse en el término complejidad, retrotraerse a una ley de la complejidad, reducirse a la idea de complejidad. La complejidad no es algo definible de manera simple para ocupar el lugar de la simplicidad. *La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución*²⁸.

Este autor se percató de hasta qué punto la complejidad

[había] sido percibida y descrita por la novela del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Mientras que en esta misma época, la ciencia trataba de eliminar todo lo que fuera individual y singular, para retener nada más que las leyes generales y las identidades simples y cerradas, mientras expulsaba incluso al tiempo de su visión del mundo, la novela, por el contrario (Balzac en Francia, Dickens en Inglaterra) nos mostraba los seres singulares en sus contextos y en su tiempo²⁹.

En un campo de estudio como el educativo, desde finales del siglo XIX dominado por la ciencia, sólo la filosofía de la educación puede atender a la complejidad misma de sus problemas sin simplificar su realidad. A través de una experiencia personal de estudio, sin límites previamente establecidos, se ha intentado aquí conciliar diversas disciplinas y materias, en principio irreconciliables. El problema de las dos culturas anunciado por Snow hace ya más de cincuenta años sigue hoy en día presente. Cuanto mayor especialización y exigencia metodológica a la hora de investigar existe, más separación hay entre ciencias,

²⁷ Es común considerar los trabajos filosóficos, en su mayoría, trabajos autobiográficos, pues salvo raras excepciones, cuentan con la clara presencia de la subjetividad personal del investigador. Así, por ejemplo, María Zambrano, en el momento de redactar algo así como su autobiografía, señalaba ya haberlo hecho en cada uno de sus libros: “A modo de autobiografía, porque no estoy muy cierta de poder hacer de mí una biografía, a no ser ésas que he hecho ya, sin darme cuenta, en mis libros y sobre todo en mi vida”. Zambrano, M. (1989). A modo de Autobiografía. María Zambrano. *Compluteca*, 5, p. 7.

²⁸ Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo* (p. 21). Barcelona: Gedisa. La cursiva es del autor.

²⁹ *Ibíd.*, p. 87.

ciencias sociales y humanidades. Decía entonces Snow que “cerrar el abismo que separa nuestras culturas es una necesidad en el sentido intelectual más abstracto así como en el más práctico”³⁰, pues un conocimiento sumamente dividido y encontrado, esconde la realidad parcelándola y no permitiendo que se manifieste con toda su fuerza. La filosofía y, en el caso concreto de la esfera académica educativa, la filosofía de la educación, ejercida de manera libre y a través del ensayo como forma de trabajar, otorga la posibilidad de un conocimiento sin pasar por el filtro previo de la reducción, algo sin duda necesario. El conocimiento parcelado es fundamental, pero el holístico no deja de serlo y más. Atender al todo en su complejidad puede darnos respuestas que jamás podrían ser halladas desde un punto de vista separado y sumamente especializado.

Respecto al modo de escritura, el ensayo, es un hecho que, desde sus inicios, el ámbito académico miró con sospecha a una forma de escribir e investigar incapaz de explicitar de modo abstracto sus métodos, al mismo tiempo que dependía de modo incondicional de la persona que llevase a cabo la investigación. Michel de Montaigne, considerado por muchos el iniciador de la técnica ensayística, ya llamaba la atención en torno a la ventaja que podría tener al ensayo, así como al rechazo que para muchos suponía el considerarlo conocimiento susceptible de hacerse público:

Cada cual –indicaba Montaigne– es para sí mismo muy buena materia de estudio, con tal de que tenga la capacidad de observarse de cerca. No se trata aquí de mi ciencia, sino de mi estudio; y no se trata de la lección de otros sino de la mía. Y por tanto no se me debe reprochar que la comunique. Lo que a mí me sirve, puede servir a otro. [...] Espinosa empresa es, y más de lo que parece, el seguir andadura tan vagabunda como la de nuestra mente: el escoger y captar tantos y menudos aires de sus agitaciones. [...]. No hay descripción de tanta dificultad como la de uno mismo, ni ciertamente de tanta utilidad. Ora es menester tantearse, ora ordenarse y colocarse para salir a la luz pública. La costumbre ha hecho que el hablar de uno mismo sea reprehensible, y prohíbelo con obstinación por odio a la vanagloria que parece acompañar siempre a los propios testimonios³¹.

Efectivamente, parece que el hecho de indicar que es uno mismo quien se expone, puede ser rechazado en tanto que conocimiento, por constituir una ofensa a la certeza. A su vez, parece que, al hacerlo, uno mismo se está erigiendo como autoridad incontestable, al

³⁰ Snow, C. P. (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque* (p. 60). Madrid: Alianza Editorial.

³¹ Montaigne, M. (2013). *Ensayos Completos* (p. 392). Madrid: Cátedra.

mismo nivel que las leyes de la física –aunque hoy en día ya sabemos que ni siquiera éstas son incontestables–. Ahora bien, la experiencia personal, cuando viene repleta de lectura y de escritura, de la construcción de un camino a partir de otros muchos que lo avalan, puede establecerse con toda legitimidad y, al mismo tiempo, con toda humildad, como conocimiento y como saber.

Siguiendo a Rodríguez, es cierto que

el gran riesgo del ensayo [...] es que facilite la huida de la investigación necesaria. Pero, si no es utilizado como escapatoria a la investigación, tiene la ventaja de la forma libre, de la sinceridad del impulso creativo y, aunque parezca paradójico, de la posibilidad de la exposición objetiva de una idea nuclear, que aparece disimulada cuando un texto tiene una estructura inflexible³².

Hacer un ensayo no es elaborar un texto de opinión sin fundamento. Eso en todo caso implica hacer un mal ensayo. Un buen ensayo está bien fundamentado –tal y como se podrá observar en el desarrollo de este trabajo, ésta ha sido por lo menos mi intención– y, efectivamente, conlleva un impulso creativo, pues no trata de adaptar el objeto a un determinado camino, sino que permite que sea el objeto mismo el que vaya marcando los pasos del investigador, que ya de por sí arrastra toda una trayectoria personal e intelectual. Es por ello que, paradójicamente, deviene objetivo a la par que su surgimiento es plenamente subjetivo. Esta tesis doctoral tiene, por tanto, más de creatividad que de interpretación; de hecho, en ello refleja, a mi modo de ver, su carácter innovador.

Podríamos pensar incluso en su desarrollo como análogo al de una novela, pues la filosofía, en todas sus vertientes, se halla en gran medida emparentada con la literatura. Así, no es extraño que el filósofo español Eugenio Trías, llegase a afirmar que “la filosofía es la *literatura del conocimiento*”³³. Hay un protagonista, el objeto –en este caso, la privacidad en el proceso formativo y educacional–, y un narrador, yo mismo, que he ido iluminándolo según el proceso mismo de investigación me ha ido permitiendo. En palabras de Rodríguez,

³² Rodríguez, V. G. (2012). *O ensaio como tese: estética e narrativa na composição do texto científico* (p. 12). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

³³ Trías, E. (2003). La filosofía como creación (los complejos vínculos entre filosofía y poesía). *Letras*, 74(105-106), p. 53.

los grandes argumentos de la tesis-ensayo se combinan, interactúan, discuten, se encuentran y se desencuentran, se alejan y hacen las paces, se atraen y se enamoran directamente, o se repelen a muerte aunque inconscientemente se deseen, como protagonista y antagonista³⁴.

El lector encontrará mucho de eso en esta tesis. No obstante, lo que marca este trabajo desde sus comienzos es una profunda defensa pedagógica de la privacidad, en todas sus formas y manifestaciones, siendo ésta la trama del texto. A su vez, al igual que una novela, pudo haber tenido otros finales, otros caminos posibles pudieron ser explorados y la tesis hubiese sido totalmente otra. Ahora bien, esto no es el fin, es solamente un *impasse* para poner a prueba mi camino y poder seguir avanzando después de manera aún más decidida. Afirma Rodríguez que llega un momento en que el autor o investigador, que “busca superar su propio raciocinio, necesita transformar en texto una prueba de su estado actual de evolución [...], tesis provisional, por tanto, y relevante en sí misma, porque le sirve de plataforma de sustentación a nuevas concepciones”³⁵.

La segunda cita que abría esta sección pertenece al gran libro del taoísmo, de hecho, así es como este libro, para muchos sagrado, comienza. El ideograma «tao» [道], en chino –y también en japonés, aunque la pronunciación sea distinta–, significa camino y la primera frase con la que se abre este libro de enseñanzas afirma que el camino que puede expresarse no es el camino absoluto, nunca alcanzable. Ahora bien, aunque sea recorrer apenas una pequeña sección de dicho camino, ya de por sí vale la pena, pues se descubren las maravillas del misterio. Gracias a este trabajo he aprendido a investigar, y he afianzado mi interés por la filosofía y, al mismo tiempo, por la reflexión filosófica de la educación. En palabras de Bárcena, podemos decir que se trata de “un pensar que gana en espontaneidad lo que pierde en método, un pensar que, a pesar del riesgo de la arbitrariedad y la divagación, obtiene una ganancia en vitalidad, el lugar donde ciertas verdades también moran”³⁶, aunque éstas no cuenten con el aval de seguridad que permite el uso, no sólo de un método, sino, al mismo tiempo, de una metodología.

Por último, y antes de pasar a la redacción del camino propiamente dicho, resumamos los puntos principales de esta declaración de principios y de intenciones que acabamos de

³⁴ Rodríguez, V. G. (2012). Op. cit., p. 74.

³⁵ *Ibíd.*, pp. 34-35.

³⁶ Bárcena, F. (2014). Una educación proustiana. *Pedagogía more litteratura demonstrata. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), p. 56.

analizar de forma detallada, pues conviene no perderlos de vista en lo que viene a continuación:

- Esta tesis doctoral dispone de método, pero no de metodología.
- Se entiende aquí, como propio de la filosofía de la educación, que el proceso de investigación no consista en recorrer un camino previamente marcado, sino en ir abriendo camino.
- Se trata de una tesis doctoral práctica con orientación teórica. De hecho, se enmarca dentro de la corriente de filosofía de la educación denominada ascética o existencial, que concibe la investigación filosófica en educación como un proceso de formación donde todo el peso lo ostentan el investigador y su objeto en un encuentro sin mediaciones.
- Este modo de investigar conlleva la necesidad de un tipo de escritura abierta que permita vagar, con el fin de iluminar; de ahí que se haya optado por el ensayo como forma de escribir y también de investigar, pues este modelo de escritura marca también la manera de indagar.
- La validez del proceso y sus hallazgos viene dada por los textos utilizados, la capacidad del investigador para reflexionar en torno a ellos y la calidad de los argumentos, cuya elaboración se ha realizado en, desde y para lo complejo, promoviendo al mismo tiempo una visión finalista de la educación.
- Esta tesis no tiene un fin cerrado y, aunque aporta evidencias, éstas no son absolutas en ningún caso. Lo que de importante hay en ella es el intento de mostrar una mirada auténtica de la problemática tratada, que abre la posibilidad de nuevas vías desde las que abordar pedagógicamente distintos procesos formativos de todo individuo en su calidad de ser humano.

Tal y como ya fue apuntado en la introducción, la tesis doctoral que aquí se presenta comenzó con una preocupación. En un mundo donde la tecnología empezaba a ocupar cada vez un mayor espacio en la forma en que las personas interaccionan y se relacionan entre sí, las consecuencias en aspectos esenciales a la vida del ser humano en tanto que especie abocada no solamente a vivir, sino fundamentalmente a convivir, no se harían esperar. La prensa destacaba por entonces el riesgo de invasión de la privacidad que implicaba el uso de estas nuevas tecnologías como el mayor *hándicap* para su popularización. Ahora bien, se hacía necesario saber hasta qué punto esto constituía un riesgo en sí; esto es, en qué medida perder en privacidad, era realmente perder. De esta forma, habría primero

que conocer el papel que el ámbito privado tenía en la formación humana de los individuos, lo cual implicaba atender principalmente a su desarrollo político y moral. Si resultaba que perder en privacidad, tampoco alteraba en gran medida el modo de vivir y convivir como y entre humanos, no habría nada que temer, pues no estaríamos ante ningún peligro, sino simplemente frente a modos diferentes de ser y de hacer.

Así pues, mi primera pregunta de investigación consistió en averiguar hasta qué punto era importante la privacidad para la formación de los individuos en tanto que sujetos políticos y morales; o lo que es lo mismo, en cuanto que seres humanos. No sabía cómo empezar, leí varios textos académicos en torno a la privacidad, que aludían al papel político y moral de la misma, pero siempre de manera superficial. Se trataba de notas, de pinceladas que hacían difícil un análisis profundo de la cuestión. Así, después de algún tiempo vagando de texto en texto, opté por tomar otra vía. En vez buscar el papel político y moral de la privacidad en textos específicos sobre ésta, analizaría trabajos de investigación que trataran de elucidar la política y la moral en tanto que ámbitos esenciales de la vida humana. Si elegía textos lo suficientemente profundos, podría extraer de ellos lo que estaba buscando, con idéntica profundidad.

Lo cierto es que esta vía parecía prometedora. Sin embargo, contaba con un nuevo problema. La política y la moral han sido tratadas a lo largo de la historia por un número prácticamente inabarcable de autores y desde los más diversos puntos de vista. De esta forma, debía encontrar un criterio de selección. Tras pensarlo detenidamente, decidí que, para asegurar la rigurosidad que buscaba y no perderme en una inmensidad de textos, lo mejor era elegir apenas dos autores, pero cuyo trabajo se hubiese centrado, prácticamente en su totalidad, en la política y en la moral, respectivamente. Mi formación filosófica de base me hizo pensar rápidamente en dos filósofos que, sin lugar a dudas, eran idóneos; a saber, Hannah Arendt, desde el punto de vista de la política, y Emmanuel Lévinas, desde la perspectiva moral. Ambos eran lo suficientemente contemporáneos como para que sus análisis no estuviesen desfasados. Cada uno había dedicado toda una vida de trabajo académico e investigador, con amplio reconocimiento internacional, a los ámbitos en los que yo pretendía encontrar el valor de la privacidad, así, la rigurosidad y la profundidad estaban aseguradas. A su vez, éste era mi primer trabajo serio de investigación y, careciendo de experiencia, creí que sería positivo poder dedicar un tiempo a sólo dos autores, con el

fin de aprender de los maestros el ejercicio de investigar abriendo camino. Necesitaba una especie de camino-guía y, sin duda, lo encontré en ellos. Decía María Zambrano que

es propio del guía no mostrar su saber, sino ejercerlo sin más. [...]. Porque un guía ofrece, ante todo, como sostén, la orden de su indicación, una cierta música, un ritmo, o la melodía que el guiado tiene que captar siguiéndole. De ahí que quien recibe un camino-guía haya de salir de sí, del estado en que está, haya de despertar no a solas sino en verdad dentro ya de un orden; y el que siga este camino recibe en escasas palabras y en las enigmáticas indicaciones las notas, en sentido musical, de un método³⁷.

Ellos se convertirían para mí en ejemplo, así como su trabajo constituiría un primer acercamiento a mi objeto de estudio. Su camino serviría para iluminar el mío propio y para hacerme presente en una temática de la que por entonces poco sabía. Ahora bien, ninguno de los dos tenía ningún texto específico donde el concepto de privacidad fuese explícita y directamente abordado y, de cualquier forma, yo ya había rechazado esta vía de análisis. Así pues, el papel de la privacidad en la vida política y moral del ser humano, sólo podía ser extraído una vez recorrido todo el camino que componía su obra —o, al menos, una parte importante del mismo, que aún no podía dilucidar del todo—. Yo conocía ya algunos textos de cada uno de ellos, sobre todo, aquéllos considerados por los expertos en la obra de ambos, como los más relevantes a la hora de condensar las principales líneas de su pensamiento. Leí con detenimiento *La condición humana* de Hannah Arendt y *Totalidad e infinito* de Emmanuel Lévinas y, a partir de ahí, me encontré lo bastante familiarizado con su obra como para saber qué otros textos podrían servirme de ayuda. A su vez, en el caso de Arendt, la realización de una estancia de investigación en la *Universidade de São Paulo* (Brasil), bajo la orientación del profesor José Sérgio Fonseca de Carvalho, significó para mí una gran ayuda. Él me ayudó a centrar mi proyecto y me dio a conocer textos que luego serían clave para el desarrollo de lo que más tarde se convertiría en el primer capítulo de este trabajo. Allí también pude participar en un seminario de investigación educativa en torno al pensamiento de Arendt, donde discutí en profundidad mis ideas con otras personas interesadas en el asunto. Sin lugar a dudas, esto enriqueció bastante el desarrollo de esta primera parte de la tesis y, es debido a ello que quizá el lector pueda observar un mejor acabado en los apartados dedicados a Arendt, que en aquéllos en los que se aborda el pensamiento de Lévinas.

³⁷ Zambrano, M. (2011). *Notas de un método* (p. 80). Madrid: Tecnos.

A su vez, he de anticipar que es posible que el lector considere que el primer capítulo es algo denso y, por momentos, difícil, aunque he intentado ser lo más claro posible sin reducir la complejidad del tema. Se trata de un capítulo de aprendizaje y de iniciación a la investigación. Acompañé a Arendt y Lévinas en sus caminos particulares con el fin de aprender a hacer yo mismo mi propio camino. Es por ello que, en parte, este capítulo podría percibirse como un compendio de la obra de ambos autores. No obstante, he pretendido en todo momento que no se pierda el hilo conductor —esto es, el valor de la privacidad en la formación del ser humano en tanto que sujeto político y moral—.

En un contexto pedagógico en el que la educación ético-cívica estaba en alza, descubrí textos, tanto a nivel nacional como internacional, que apoyaban sus tesis tanto en Arendt como en Lévinas. Sin embargo, en pocos de ellos aparecía un recorrido completo de la obra de ambos y, en los que sí aparecía, los principales puntos a señalar habían hecho que la importancia de la privacidad en los planteamientos de ambos autores quedase solapada. Esto me afianzó aún más en la opción tomada. Era necesario un nuevo recorrido y que éste fuese completo. A través de su obra descubrí que la privacidad tenía un papel fundamental para la formación del individuo humano en cuanto que sujeto político y moral, así como los cauces que se hacían imprescindibles a la hora de adquirirla, siendo el más destacado de ellos, el descubrimiento de la soledad como tiempo y espacio fundamental para el origen y desarrollo de la subjetividad personal. Desde el auge de la Modernidad, la noción de sujeto era esencial y la política, así como la moral, habría de venir sustentada en uno mismo en cuanto que sujeto particular. Sin embargo, no había posibilidad de constituirse como tal sin un aprendizaje previo de estar consigo mismo en soledad, una soledad que no aislaba, sino que permitía una pausa para reflexionar, para hacerse uno a sí mismo interiorizando y reflexionando en medio de una vida ajetreada en sociedad.

De este modo, me di cuenta de que el siguiente capítulo debía dedicarlo a la soledad. Había hallado la importancia de la vida privada en la formación del individuo humano en tanto que sujeto político y moral, pero el concepto de privacidad aún no estaba del todo claro. Sabía que la privacidad había de constituirse fundamentalmente en soledad con uno mismo, pero no qué hacía posible el descubrimiento de esa soledad, ni qué era aquello que se producía a partir de la misma, pudiendo garantizar el surgimiento de una auténtica vida privada, separada de los demás, aunque abierta a sus influencias. La siguiente pregunta de

mi investigación sería, por tanto, en qué consiste, cómo se alcanza y qué resultado tiene, el disfrute de una vida, por momentos, solitaria.

Si en el primer capítulo el lector podrá observar un acompañamiento a Arendt y Lévinas en sus respectivos caminos de investigación –esto es, un abrirse camino a través de lo que con Zambrano hemos denominado camino-guía–, en el segundo ya me atreví a caminar solo, de forma que será sencillo para el lector corroborar que es en éste donde comenzó mi propia andadura independiente. Gracias a Arendt y a Lévinas, había descubierto que el valor de una privacidad individual, así como la posibilidad de un disfrute de la soledad que ayudase a su desarrollo, era característicamente moderno. De igual modo, la aparición de la sociedad de masas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, había puesto en peligro dicho valor, de manera que en ésta época fue cuando más textos fueron publicados remarcando su importancia. *La rebelión de las masas* de José Ortega y Gasset y el *Ensayo sobre la vida privada* de su contemporáneo, Manuel García Morente, constituirían un buen punto de partida con el fin de analizar este tipo de soledad positiva.

El análisis de la soledad y de la vida solitaria, en contraste con una vida indiferenciada en comunidad, que ambos hacían, me condujo a hacer un recorrido por el mundo intelectual de su época. Algo tan destacado en el ámbito del pensamiento, a la fuerza debía de hacerse notar en otros ámbitos. El Modernismo y la Generación del 98, triunfaban entonces en España y, atendiendo a sus obras, no me fue difícil encontrar entre los autores más representativos de ambos movimientos literarios, textos alabando la soledad, así como cierto temor a que una sociedad cada vez más colectivista e igualadora, acabase con su posibilidad de disfrute. Ahora bien, esto no podía ser algo puramente español, tenía ecos del Romanticismo y fueron estos literatos los que me hicieron observar que el origen de sus planteamientos no era otro que la obra de Friedrich Nietzsche, quien descubrí, de repente, que era sumamente interesante para mi trabajo, pues fue el primero en elaborar lo que podría ser denominado una pedagogía de la soledad.

Decía Adorno, en su texto *El ensayo como forma*, que el ensayo “niega la definición de sus conceptos, [los cuales] [...] no se precisan [...] sino por sus relaciones recíprocas”³⁸. El ensayo, por tanto, no define, sino que expone explícitamente los conceptos a los que apunta en su misma relación con otros; o lo que es lo mismo, en el ensayo el concepto se

³⁸ Adorno, T. W. (1962). El ensayo como forma. En *Notas de literatura* (p. 22). Barcelona: Ariel.

manifiesta en su significación, antes que venir previamente determinado por una definición. El concepto de privacidad había traído consigo al de soledad y ahora éste, daría lugar a otros dos, cuyo análisis vendría a explicitar aún más su sentido y, junto con él, el de la privacidad. La teoría pedagógica nietzscheana en torno a la soledad, me hizo pensar que no en todo tiempo ni en cualquier lugar podía producirse un fructífero desarrollo de uno mismo en soledad. Este estado remitía a un tiempo y un espacio particulares que habrían de aparecer como los idóneos para su manifestación. Recordaba haber leído hacía tiempo el ensayo de Virginia Woolf *Una habitación propia* y yo mismo, en mi experiencia personal, había vivido siempre de manera especial dicho espacio. Sin embargo, el tiempo se me escapaba. No era capaz de pensar qué tiempo sería el idóneo para este tipo de soledad, más allá de lo que implicaba un estar sin compañía, sin más. Decidí leer más detenidamente algunos textos de Nietzsche, allí debía estar la clave. Tras varias lecturas sin encontrar nada, llegó a mis manos, yo diría que casi por casualidad, *La gaya ciencia*, un texto que no había trabajado anteriormente y, de repente, en el fragmento número 42 encontré la respuesta a lo que estaba buscando. Aquí Nietzsche hablaba del valor del aburrimiento, de la importancia de no huir de él con el fin de llegar a ser uno mismo quien realmente es.

Así pues, tras este hallazgo —o, más bien, en aquellos instantes, todavía mera intuición—, opté por indagar en torno a la concepción del aburrimiento a lo largo de la historia. Esto me llevó a su antecesor conceptual, la acedia medieval, considerada en aquella época una de las peores enfermedades que alguien podía experimentar. A continuación, pasé de la acedia medieval al tedio moderno y ahí pude observar un cambio. Los más grandes pensadores de este periodo tenían textos en donde abordaban el tedio, la ociosidad o la holgazanería, estableciendo distinciones conceptuales a partir de las cuales podía extraerse un tipo de aburrimiento positivo, que formaba y no deformaba. El concepto utilizado por cada autor podía ser diferente, a la hora de referirse a él, pero siempre estaba. Había una manera de aburrirse que podríamos calificar de formativa. Hice el recorrido por los principales pensadores de la Modernidad hasta llegar a Jankélévitch y Heidegger, ya contemporáneos, cuyos extensos y profundos análisis del aburrimiento, despertaban claramente en esta afección del alma un carácter educativo fundamental.

Tras esto, pasé a estudiar el espacio por excelencia en que poder disfrutar de la soledad. Ya he apuntado antes que cuando empecé a pensar sobre el asunto, me había venido a la mente *Una habitación propia* de Virginia Woolf. Lo había dejado aparcado de momento, pues

creí más importante dedicarme primero a reflexionar en torno al tiempo, del cual no tenía por entonces la menor idea. Me pareció mejor intentar solventar el hecho de estar perdido en ese momento y guardar esta idea para más tarde. Ahora era el momento de recuperarla y, si bien la obra de Woolf, de talante y propósito feministas, no me sirvió de mucho, me dio la clave de dónde buscar. Tenía que informarme en torno al surgimiento de la habitación propia, desde cuándo existía y qué usos se le habían ido dando –sobre todo, desde una perspectiva educativa–. De esta forma, empecé a buscar textos de historia de la arquitectura, así como trabajos en los que explícitamente se expusiesen los usos que los individuos le daban. El estudio del arquitecto Witold Rybczynski, recogido en su libro *La casa. Historia de una idea*, me iluminó enormemente en torno al surgimiento de la habitación propia, que, casualmente –o no tanto–, había tenido lugar con el auge de la Modernidad. Allí donde la noción de sujeto comienza a extenderse, la vida privada en tanto que disfrute de sí mismo en soledad empieza a ganar importancia, los tiempos de aburrimiento adquieren valor y, consecuentemente, la habitación propia alcanza un carácter vital. Lo cierto es que este descubrimiento no me extrañó, pues en vista de mi investigación anterior, era de esperar. Pude observar cómo su importancia había ido *in crescendo* hasta la denominada época burguesa, la cual duró aproximadamente todo el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, si bien ya en clara decadencia. Los padres fomentaban la lectura y la escritura de sus hijos, cada uno en su cuarto, y la novela y el diario adquirieron una relevancia pedagógica esencial.

Ahora bien, me interesaba también saber cómo era sentido este cuarto por quienes lo poseían, qué más posibilidades formativas podía tener y si su uso conllevaba algún peligro a tener en cuenta. Intenté encontrar testimonios académicos que me pudiesen ilustrar, pero no los hallé. La habitación propia es un espacio sumamente personal y no es extraño que su disfrute se encuentre alejado de la mirada pública, pues precisamente su aparición se produjo con el fin de ocultarse de aquélla. Parecía, por tanto, que tendría que basarme meramente en mis propias experiencias con el fin de atender a esta cuestión. Sin embargo, de pronto se me ocurrió que si bien nadie hablaría detalladamente del uso que daba a su cuarto personal, sin más, públicamente, tal vez sí lo hiciese desde la ficción. De este modo, opté por hacer un rastreo por la literatura moderna y contemporánea, buscando hallar las respuestas que el ámbito académico no me daba. Así, descubrí a varios autores, desde el temprano siglo XVIII, hasta ya bien entrado el siglo XX, que habían escrito novelas centradas exclusivamente en la relación entre uno mismo y su habitación. A través de ellas

pude observar varios usos de la misma, así como el peligro que conlleva pasar demasiado tiempo encerrado en ella. La habitación propia podía ser un lugar de refugio y de descanso, también podía dar lugar a encuentros con los otros sumamente formativos y trascendentes, pero, a su vez, cabía la posibilidad de que condenase a su dueño a un indeseable aislamiento y abandono social, riesgo que educativamente habría de ser tenido en cuenta.

Una vez llegado a este punto, parecía que el concepto formativo de la privacidad, a través del disfrute de uno mismo en soledad, se había manifestado del todo. Pero algo me hacía pensar que no era así. Estaba incompleto. Ciertamente es que el aburrimiento y la habitación propia influían a la hora de formarse uno mismo en tanto que sujeto auténtico e independiente de todo lo demás —a pesar de sumamente influenciado por ello—, pero por qué no hacer público lo allí sucedido, qué podía hacer que los individuos se negasen, en general, a querer compartir públicamente lo que pasaba cuando nadie más les acompañaba. Una razón podía ser que lo que allí sucedía pudiese ir en contra de las normas de comportamiento socialmente aceptadas, las cuales, durante toda la Modernidad, habían sido sumamente estrictas. No obstante, intuía que debía haber algo más. Así pues, se me ocurrió pensar en la idea del secreto que, relacionado con la posesión, daba a uno mismo una conciencia de sí, que ninguna otra experiencia podría dar. Cuando nos aburrimos, en nuestro cuarto propio, suceden cosas que son sólo nuestras, secretas, y su posesión es la que nos otorga una clara noción de mismidad. Es ahí donde descubrimos nuestra subjetividad como un espacio donde guardar cosas, que son de uno mismo y de nadie más. Ciertamente es que uno puede compartir esos secretos después, que no solamente existe una privacidad individual, sino que también podemos hablar de relaciones privadas. Sin embargo —y eso podrá comprenderlo el lector a través de la lectura de este segundo capítulo—, la segunda no podrá nunca producirse sin la primera, en la cual siempre habrá de quedar un reducto incomunicado, cuya exposición acabaría con la autenticidad misma del individuo poseedor. La vida privada es vida secreta y ésta se fragua fundamentalmente en soledad, con sus tiempos de aburrimiento y su espacio de habitación en propiedad.

Teniendo claro el papel de la privacidad en la formación del individuo en tanto que sujeto político y moral, así como en qué consistía dicha privacidad, estaba ya en posición de poder analizar cuál era la situación en la que ésta se encontraba en nuestra sociedad actual. Así pues, esto marcaría el camino del tercer capítulo. Para ello, primero tenía que hacer un

breve estado de la cuestión; a saber, qué define nuestra sociedad actual globalizada, hasta qué punto las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han influido en dicha globalización y qué ha sido aquello que les ha permitido mantenerse e incluso evolucionar hasta el punto de ser imprescindibles en la mayoría de ámbitos de nuestra vida. A continuación, y teniendo una idea clara del contexto, decidí pasar a estudiar el estado de la privacidad individual propiamente dicha. El hecho de haberla analizado en el capítulo anterior de manera detallada, me permitía ahora atender a ella con mayor rigor en el momento actual, de modo que lo indagué en tanto que capacidad de disfrute de la soledad, en sus tiempos de aburrimiento, en su espacio, la habitación propia, y en cuanto a su producto final, el secreto.

La conclusión a la que llegué en esta fase de la investigación fue que los nuevos medios tecnológicos de comunicación dificultaban en gran medida el disfrute de tiempos y espacios de soledad, de tal modo que la privacidad que, a través de Arendt y Lévinas, había aparecido como fundamental para el devenir de uno mismo en tanto que sujeto político y moral, corría serio peligro en el nuevo estado cosas. Me topé con textos psicológicos que hablaban de adicción, de dependencia y, sobre todo, de necesidad constante de contacto entre los más jóvenes. Esto contrastaba con un sistema socio-económico que parecía exigir individuos independientes, autónomos y con capacidad de iniciativa. Este choque podía tener consecuencias nefastas para el futuro, pues se trataba de una gran contradicción entre sistema educativo y mercado laboral que había de manifestarse en la vida misma de cada individuo y, vivir en contradicción con uno mismo, no podía ser sano. Por entonces, ya a finales de 2012, los telediarios y la prensa comenzaron a hacerse eco de la aparición, en varios puntos de Europa y de Estados Unidos, de varios casos de un fenómeno que, hasta entonces, se creía que era exclusivo de Japón. Éste era el denominado fenómeno *bikikomori* que, en japonés, significa literalmente «aislado». Se trataba de individuos que, en un momento dado, decidían encerrarse en sus cuartos indefinidamente, sin perspectiva alguna de salir. Los medios de comunicación relacionaban este caso con las nuevas tecnologías y la adicción que éstas podían producir. Esto me llamó la atención, quizá el encierro pudiese ser una llamada de atención ante la necesidad de un espacio propio, privado, o tal vez fuese simplemente la incapacidad de soportar un sistema capitalista cada vez más exigente en sus demandas. Investigar este asunto dentro de mi tesis doctoral me pareció necesario, aunque finalmente supusiese una desviación en un camino que cada vez iba adquiriendo más trayectoria y que, poco a poco, iba marcándome claramente hacia dónde iría progresando.

De esta forma, decidí ponerme a ello, no obstante, al ser todavía bastante reducidos los casos en Occidente, en comparación con Japón, los estudios más relevantes en torno a este fenómeno se hallaban, sin lugar a dudas en el país nipón. Así, solicité una estancia en la *Kyoto University*, bajo la supervisión de la profesora Naoko Saito. Ésta me fue concedida y pude pasar allí cuatro meses dedicado en exclusividad a este asunto. Durante este tiempo leí numerosos textos y tenía pensado visitar centros de apoyo a individuos con este problema, así como entrevistar a los profesionales que los ayudaban. Mi problema fue que, erróneamente, yo había creído que Japón, al ser uno de los países más avanzados del mundo, tendría el inglés ya prácticamente instituido como segunda lengua vehicular, tal y como sucedía en los países nórdicos de Europa. Me equivoqué y, solamente mi orientadora y alguno de mis compañeros japoneses de doctorado, podían hablar inglés de forma fluida. Mi japonés era por entonces básico y, de cualquier forma, se necesitan muchos años de estudio para poder leer adecuadamente en este idioma.

En principio, me asusté, pues no sabía muy bien cómo resolver este *handicap* lingüístico. Sin embargo, pronto pude comprobar que el afán japonés de internacionalización, había permitido que existiese una extensa bibliografía en inglés sobre el asunto. A su vez, tenía varios compañeros japoneses, doctorandos también, que estaban dispuestos a ayudarme con cualquier dificultad de comprensión. Poco a poco, fui haciéndome con un cada vez más amplio conocimiento del tema y, en mis lecturas, pude ver que había una autora que se repetía bastante y cuyos textos me habían parecido clarificadores. Esta profesora, llamada Yukiko Uchida y especialista en psicología social, casualmente ejercía docencia también en mi universidad de acogida, de tal modo que decidí visitarla. He de decir que su trato fue excelente, ella me abrió la posibilidad de conocer centros de apoyo a individuos *bikikomori* y me mostró textos que fueron la clave de mis conclusiones de investigación. Terminé descubriendo, tal y como el lector podrá observar en la parte final del tercer capítulo, que este fenómeno no era sino consecuencia del choque radical entre una educación marcadamente colectivista y un sistema económico y laboral en igual medida individualista. Los individuos se encerraban al no poder soportar esta contradicción. Gracias a los nuevos medios de comunicación y a una educación formal tendente a formar a los estudiantes de manera colaborativa y grupal, Occidente se estaba también colectivizando, mientras que su sistema económico y laboral, no dejaba de fomentar modos de ser y de hacer competitivos e individualistas. No era extraño, por tanto, que un fenómeno tradicionalmente considerado exclusivo de la sociedad japonesa, comenzase a dejar de serlo.

Llegado a este punto, el camino recorrido no solamente me había mostrado que la privacidad se encontraba en peligro en una sociedad tecnologizada e hipercomunicada como la nuestra, sino, a su vez, que las consecuencias de esto podían ser nefastas. El título de la tesis doctoral, mi proyecto inicial –que si bien fue modificándose de manera particular a lo largo del proceso investigador, nunca lo hizo de modo sustancial– atendía a la privacidad en tanto que derecho humano. Ahora bien, había sido necesario saber primero en qué consistía la privacidad en sí misma, así como atender a los peligros que la acechaban en la actualidad, con el fin de poder abordarla después como tal. Estos conocimientos previos me hicieron saber los motivos por los cuales había sido considerada tradicionalmente en tanto que derecho humano, así como a poder entender mejor la evolución en su perspectiva jurídica y qué líneas educativas habrían de ser las idóneas para su mantenimiento y protección.

Éste iba a ser el cuarto y último capítulo de la tesis y, primeramente, opté por dedicarme directamente a estudiar el derecho humano a la privacidad, su surgimiento, su evolución y qué perspectivas educativas podrían ayudar a protegerlo. No obstante, haciéndolo así algo faltaba. Aunque yo consiguiese mostrar la legitimidad del derecho a la privacidad en tanto que derecho humano –lo cual podía fácilmente deducirse de los capítulos anteriores–, sería absurdo si no hacía explícito qué relevancia tenía el hecho de considerarlo como tal. Así pues, me tuve que retrotraer al concepto mismo de derecho humano. Estudié el surgimiento de los derechos humanos, su evolución, mantenimiento y extensión. Vi que había diversas maneras de entenderlos y, tras un estudio pormenorizado de las más relevantes, me posicioné, dando a mi idea posterior del derecho humano a la privacidad en tanto que tal una base más segura donde asentarse.

No obstante, esto no fue fácil. Desde la aprobación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en 1948, mucha bibliografía había sido escrita en torno al tema y, sobre todo a partir de los años 90, en el campo de la investigación educativa, se habían publicado, tanto a nivel nacional como internacional, una ingente cantidad de trabajos de investigación en torno al asunto. Necesitaba ayuda, sobre todo para centrar el tema, que aunque precisaba de una base en la que asentarse, no podía perderse demasiado en lo que no le correspondía. El protagonista aquí debía ser el derecho a la privacidad en tanto que derecho humano y eso no debía perderse de vista. Así pues, decidí hacer una última estancia de investigación con el objetivo de centrar lo más posible este último capítulo. Esta estancia no podía ser en

cualquier lugar, sino que habría de ser en alguna universidad que contase con algún grupo exclusivamente dedicado al estudio de los derechos humanos desde una perspectiva educativa. Tras buscar un poco, hallé una universidad que sería óptima a este respecto. Comprobé que el *Instituto de Educação* de la *Universidade do Minho*, en Portugal, tenía un «*Núcleo de Educação para os Direitos Humanos*». Solicité la estancia bajo la orientación de su coordinadora, la profesora Maria José Casa Nova y me fue concedida. Allí realicé lo que dicha universidad denomina «*estágio avançado de doutoramentos*», que me permitía un total acceso a los servicios de la universidad, así como la participación en las actividades del núcleo. En tres meses de estancia logré centrar la temática, con la inestimable ayuda de la profesora Casa Nova. Su lectura atenta y crítica a mis planteamientos, enriquecieron sin duda mi investigación, que sin dicha estancia hubiese sido mucho más pobre.

En el cuarto y último capítulo, el lector encontrará una defensa de los derechos humanos en tanto que derechos histórico-políticos cuya transmisión, mantenimiento y extensión, dependerá de manera radical de la educación. Esta educación habrá de ser de tal forma que permita que los individuos se conformen una subjetividad personal, individual e independiente –que no aislada– del resto. Los derechos humanos sólo tienen sentido allí donde hay sujetos que los sienten, los reivindican y son capaces de observarlos críticamente en función de las circunstancias de cada momento. Esto pasa por disponer de un yo fuerte, abierto a influencias, pero difícil de manipular. En función de los capítulos anteriores, yo tenía claro que para ello era necesario el logro de una vida auténticamente privada por parte de cada individuo y, puesto que una sociedad hiperconectada tecnológicamente lo dificultaba en gran medida, el final del camino me llevó a concluir que era imprescindible defender una pedagogía de la desconexión temporal; esto es, un tipo de educación que, si bien valora los avances y beneficios de las nuevas tecnologías, sabe descansar de ellas para estar consigo mismo y, sin dependencia alguna, poder llegar a ser el que es, un ciudadano y, al mismo tiempo, un sujeto moral.

Por último, he de señalar la ayuda que, en momentos de pérdida y desesperación, me han aportado mi compañera de doctorado, Florelle D’Hoest y el profesor de mi Facultad, Fernando Bárcena. Han sido varios y no podría enumerarlos con exactitud, por eso no aparecen relatados en el texto anterior, pero sé con certeza que su cercanía y apoyo intelectual han sido importantes durante todo el camino. Al mismo tiempo, debo dar cuenta del papel que han tenido mis directores. Patricia Villamor centró mi mirada

pedagógica en no pocas ocasiones y Fernando Gil Cantero puso a mi disposición todo su saber. Sus consejos, siempre críticos en sentido claramente constructivo, han determinado que esta tesis sea la que es y que hoy pueda afirmar que estoy satisfecho con el resultado.

Aquí termina el recorrido, por el momento. Como dije en la declaración de principios y de intenciones con la que inicié este apartado, esto no es el fin. De hecho, soy muy consciente de que hay vías aún inexploradas, aunque no voy a hacerlas explícitas aquí. Si bien la escritura me ha permitido observar esas vías, la lectura puede mostrarlas de igual modo, o incluso apuntar hacia otras que para mí han pasado desapercibidas, por no poder pensar como lector, sin tener que hacerlo al mismo tiempo como escritor. Explicitar estos puntos sería marcar el recorrido del lector, lo cual iría en contra de lo que esta tesis pretende; a saber, reivindicar la experiencia del leer, escribir y pensar como vías legítimas para alcanzar conocimiento pedagógico.

La experiencia previamente no metodologizada ha perdido prácticamente toda relevancia en el campo de la investigación educativa. Ésta fue la manera que durante siglos fue utilizada para indagar a este respecto, pero desde la cientifización de la pedagogía a finales del siglo XIX, aquellas indagaciones aparecen en tanto que investigaciones sumamente precarias y que sólo pueden ser comprendidas como estadio primigenio en la evolución hacia el conocimiento científico pedagógico³⁹, o incluso ni siquiera ser consideradas en tanto que tales⁴⁰. Esto no deja ser lógico, pues para muchos expertos en investigación educativa, “investigar –tal y como afirma Cardona– es contestar a una cuestión o problema con evidencia basada en el método científico”⁴¹. Hemos pretendido mostrar aquí que, si bien, en palabras de Carrasco y Calderero, “la objetividad significa el intento por obtener un conocimiento que concuerde con la realidad del objeto, que lo describa tal cual es, y no

³⁹ De hecho, ésta ha sido ya considerada en tanto que «perspectiva tradicional» en el campo de la investigación educativa, a pesar de haber recibido importantes críticas por parte de los ámbitos más teóricos de nuestro campo. A este respecto, véase Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302, pp. 173-175. Estos autores afirman aquí con razón que “el descenso de número de personas dedicadas a los problemas filosóficos no altera la pertinencia lógica de la pertinencia lógica de las preocupaciones intelectuales de las que se ocupan” (p. 175). Ahora bien, habría que preguntarse cuáles han sido los motivos de ese descenso de investigadores que vayan en una línea filosófica. Sin duda, una de esas razones, y quizá la principal, haya sido una errónea deslegitimación de sus procedimientos, frente a los científicos.

⁴⁰ Así, por ejemplo, Arnal, Del Rincón y Latorre afirman al comienzo de su manual en torno a metodologías de investigación educativa lo siguiente: “la investigación educativa es una disciplina reciente: aproximadamente tiene un siglo de historia. Sus orígenes se sitúan a finales del siglo XIX, cuando en Pedagogía se adopta la metodología científica”. Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología* (p. 24). Barcelona: Labor.

⁴¹ Cardona, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación* (p. 21). Madrid: Editorial EOS.

como nosotros desearíamos que fuese”⁴², no podemos afirmar que “lo contrario [sea] – como ellos creen– la subjetividad”⁴³, pues tampoco es cierto que ésta siempre venga constituida apenas por “las ideas que nacen del prejuicio, las meras opiniones o impresiones”⁴⁴. Esta tesis doctoral es claramente subjetiva, sin embargo, no se ha alejado en ningún momento de su objeto, no hay deseo, simplemente iluminación del objeto y, por eso, es al mismo tiempo objetiva. Dos textos clásicos, casi ancestrales podríamos decir, tanto de Oriente como de Occidente, abrían este apartado. Con su presencia anticipan lo que se ha tratado de defender después; esto es, que el método que ellos siguieron aún existe y, adaptado al momento actual, todavía puede ser llevado a cabo.

Decía Nietzsche que

si ya el hombre de acción ata su vida a la razón y a los conceptos para no verse arrastrado y no perderse a sí mismo, el investigador construye su choza junto a la torre de la ciencia para que pueda servirle de ayuda y encontrar él mismo protección bajo ese baluarte ya existente⁴⁵.

La ciencia da seguridad, tranquiliza, ayuda a caminar con paso firme, lo cual, no es en ningún caso negativo. Todo lo contrario. Sin embargo, también reduce la realidad, marca sus caminos y evita que ésta se manifieste en todo su sentido. Siguiendo a Adorno, es un hecho que, “por lo que hace al procedimiento científico y a su fundamentación filosófica como método, el ensayo, según su idea, explicita la plena consecuencia de la crítica al sistema”⁴⁶, podríamos decir incluso que es antisistema. Ahora bien, en un ámbito como el educativo, siempre cambiante y abierto a multitud de posibilidades, éste cada día es más necesario, pues la realidad educativa merece poder ser expresada en toda su riqueza y de ésta, no puede dar cuenta sólo la ciencia.

⁴² Carrasco, J. B. y Calderero (2000). *Aprendo a investigar en Educación* (p. 16). Madrid: Rialp.

⁴³ Ídem.

⁴⁴ Ídem.

⁴⁵ Nietzsche, F. (1994). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. En *Sobre verdad y mentira* (p. 33). Madrid: Tecnos.

⁴⁶ Adorno, T. W. (1962). Op. cit., p. 19.

Capítulo 1.

La importancia de la vida privada en la formación humana.

1.1. Hannah Arendt: la privacidad como condición y límite de la acción.

Haciendo un recorrido por el pensamiento de Arendt, trataremos de exponer en los siguientes sub-apartados los elementos que determinan aquello en lo que consiste ser un buen ciudadano. El ser humano, en tanto que venido al mundo no para vivir solo, sino en convivencia con otros, dará verdadera cuenta de su condición, siempre y cuando sea activo y participativo en el devenir de su ciudad⁴⁷. Ahora bien, la acción política, impredecible en esencia e ilimitada en su alcance, será sumamente peligrosa si no viene, de alguna forma, previamente limitada. Tal y como podremos comprobar a continuación, este límite no significará coacción, ni opresión, sino que vendrá marcado por cierto proceso de educación.

A pesar de que la acción sea siempre espontánea, nunca tendrá el mismo alcance aquélla iniciada por alguien que previamente se haya formado en tanto que sujeto moral, que aquélla cuyo agente carezca de dicha experiencia de formación. Mientras que un sujeto moral difícilmente podría llevar a cabo, por ejemplo, acciones que implicasen asesinar, alguien sin una fuerte conciencia moral, podría no tener reparos en matar, incluso si esto conllevara romper con los principios mismos que sustentasen su ciudad. Así pues, para convertirse en buen ciudadano y por el buen futuro de la ciudad, no será suficiente con estudiar y conocer las disciplinas clave para la administración y organización de la misma. Tampoco bastará con estar al día en los asuntos que la atañen. De nada nos servirá adquirir simplemente destrezas en los modos posibles de participación en ella —oratoria, orden y estilo del discurso, dicción, etc.—. De hecho, ni siquiera todas estas cosas juntas podrán garantizar, por parte del ciudadano, un buen ejercicio de su condición.

Para ello será imprescindible, a su vez, una clase de formación que, lejos de ser meramente técnica, tenga un carácter espiritual; en otras palabras, necesitaremos una educación para la ciudadanía más allá de una formación en torno a los modos de hacer en la ciudad. Al mismo tiempo, siendo la vida del espíritu, desde los inicios de la Modernidad, una cuestión sumamente personal, su desarrollo habrá de ser privado e individual. Esta educación, tal y como veremos, no será nunca transmisible en su contenido, sino sólo en su forma, la cual

⁴⁷ En sentido amplio, en tanto que comunidad política. De esta forma, nos referimos aquí con el término «ciudad» al municipio, pero también a la región, Estado, nación o cualquier otra organización política a la que cualquier individuo pueda estar adscrito.

podría verse resumida en algo así como métodos para la constitución de una auténtica privacidad. La vida privada, por tanto, adquirirá un papel fundamental en lo público, de tal modo que su protección, defensa y conformación por parte de cada uno de los individuos que compongan una determinada comunidad política, aparecerá como un imperativo esencial a respetar.

1.1.1. Hanna Arendt y los griegos como herramienta de comprensión.

El 27 de febrero de 1933 marca un antes y un después en la vida de Hannah Arendt. Precisamente este día el parlamento alemán sería incendiado, produciéndose como consecuencia la «detención preventiva» de una serie de personas. Estos individuos, bajo sospecha de un crimen no públicamente declarado, fueron conducidos, contra su voluntad, bien a los sótanos de la policía secreta de las SS –la Gestapo–, bien a campos de concentración. Esta detención fue totalmente ilegal, pues ninguno de los detenidos había cometido, en principio, ningún delito que estuviese condenado por ley; un hecho éste que no dejó indiferente a Arendt. Años después, en una entrevista que le realizaron en 1964, reconoció con estas palabras la importancia crucial de este terrible episodio en su vida: “lo que sucedió en aquel momento fue monstruoso, aunque hoy a menudo queda ensombrecido por todo lo que vino después. Esto supuso para mí una conmoción inmediata, me sentí responsable”⁴⁸. Esta responsabilidad marcaría después toda su trayectoria intelectual y desde ahí aparece como necesario entender su obra. Arendt, ajena hasta entonces a la política, pasaría a dedicarse a ella, en cuerpo y alma, con un único objetivo: comprender. A lo largo de toda su vida experimentó una insaciable “necesidad de comprender”⁴⁹ que jamás le abandonaría; y es que no era tarea fácil averiguar cómo había sido posible que el horror nazi hubiese podido suceder.

Algo tenía que haber acontecido en el ámbito de la política para que millares de seres humanos hubiesen sido masacrados sin que al mundo pareciera importarle; o, incluso peor, para que algunas personas, pareciendo importarles, hubiesen decidido apoyar dicho exterminio. Arendt, con el propósito de saber qué fue exactamente lo que pudo ocurrir para que la política hubiese acabado dando lugar a figuras como Hitler o Stalin, decidió

⁴⁸ Arendt, H. (2010). Entrevista televisiva con Günter Gaus. En *Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra* (p. 46). Madrid: Trotta.

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 44.

volver la vista atrás y analizarla en sus orígenes; esto es, optó por tratar de averiguar en qué habá consistido la política en cuanto que vida en la *polis*. De esta forma, serían los griegos quienes configurarían sus planteamientos teóricos y a partir de los cuales detectaría los errores que habían conducido a la humanidad hasta los totalitarismos del siglo XX.

Ahora bien, a pesar del gran valor que ella concede a la política, tal y como era concebida en la Grecia Antigua, sería un error reducir su pensamiento a una acusada nostalgia por los antiguos⁵⁰. En palabras de Bárcena, podemos decir que Arendt “no miraba el pasado con nostalgia. Su propósito fue apoyarse en tales configuraciones históricas con el objeto de purificar nuestra forma de encarar el presente y los conceptos con los que lo pensamos”⁵¹. En ningún caso era su intención traer el constructo político de la Grecia Antigua al presente, ni tampoco caer en el anacronismo que hubiese supuesto el analizar la *polis* con una mirada presentista y excesivamente moderna. Lo que pretendía, más bien, era utilizar el mundo antiguo como herramienta de comprensión del presente. Se trata de usar estas fuentes en tanto que ayuda a la comprensión pero no son ni el punto de llegada, ni siquiera el núcleo de la investigación.

En *La condición humana*, obra publicada por primera vez en 1958, se encuentra el estudio más pormenorizado de Arendt en torno al pensamiento político griego en sus orígenes. Éste fue puesto en duda por primera vez por Platón, el primero en reflexionar filosóficamente en torno a la política, y el primero también en intentar acabar con lo que hasta entonces ésta había significado para el mundo griego. Inauguraba así, un modo determinado de pensar la política que llegaría hasta nuestros días, pero que poco tendría que ver con el sentido originario de la misma. A Arendt le interesan los verdaderos orígenes, de ahí que sus descripciones atañan fundamentalmente a la Grecia «prefilosófica»⁵². Así pues, cuando en los sub-apartados que siguen hagamos mención al

⁵⁰ Según la investigadora Noelia Bueno, “aunque hubo un primer momento en que se la [a Arendt] leyó en conexión con una supuesta «nostalgia de la polis» (seguramente influenciada por la lectura de J. Habermas), en un segundo momento de la recepción, en especial a partir de los años 90, diversos estudios se concentraron en rechazar esta supuesta nostalgia y en proponer otras lecturas” [Bueno, N. (2011). Parménides y Hannah Arendt: *La condición humana* como relato poético y filosófico. *Ontology Studies*, 11, pp. 333-344]. Aquí apoyamos esta segunda lectura siguiendo la argumentación recogida en Tsao, R. T. (2002). Arendt against Athens. Rereading *The Human Condition*. *Political Theory*, 30(1), pp. 97-149, donde se muestra, en repetidas ocasiones, cómo el pensamiento de Arendt, aun partiendo de los griegos, se sitúa más allá de éstos. Para una defensa de la posición contraria, véase O’Sullivan, N. (1976). Hannah Arendt: Hellenic Nostalgia and Industrial Society. En Crespigny, A. y Minogue, K. (Eds.). *Contemporary Political Thinkers* (pp. 228-251). Londres: Methuen.

⁵¹ Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad* (p. 62). Barcelona: Herder.

⁵² “Platón, el padre de la filosofía política de occidente, intentó de maneras diversas oponerse a la polis y a lo que en ella se entendía por libertad. Lo intentó mediante una teoría política en la que los criterios políticos no

mundo griego, estaremos siempre refiriéndonos un periodo previo, inmediatamente anterior a los análisis platónicos.

1.1.1.1. El concepto de *vita activa*.

A pesar de que su estudio de la Grecia Antigua le ayudó a establecer esta tesis, según Arendt, toda vida humana viene condicionada, no sólo para los griegos, sino antes, ahora y siempre, por la actividad; o lo que es lo mismo, el hecho de que el ser humano, ante todo, es un ser que actúa. Desde el mismo momento en que, a diferencia de las plantas, el ser humano se ve incapaz de conseguir los nutrientes necesarios que le permitan su supervivencia sin apenas moverse, se ve obligado a actuar. Sin embargo, no sólo él está sujeto a esta necesidad, sino que también lo están el resto de animales. Por eso, y con el fin de distinguir claramente en qué debiera consistir una vida particularmente humana, al comienzo de *La condición humana* elige Arendt la expresión *vita activa* para referirse exclusivamente a ésta. Con este vocablo pretende “designar tres actividades fundamentales: labor, trabajo y acción”⁵³, [las cuales] son fundamentales porque cada una corresponde a una de las condiciones bajo las que se ha dado al hombre la vida en la tierra”⁵⁴. De este modo, la unión de las mismas dará para ella como resultado, en principio, la definición de una vida propiamente humana. Veamos en qué consisten cada una de estas actividades.

La labor corresponde a la acción puramente biológica y tiene que ver con todo aquel esfuerzo, fundamentalmente corporal, que el ser humano ha de realizar con la única finalidad de asegurar tanto su supervivencia como la de su especie. Dentro de la labor entrarían, por tanto, todas aquellas tareas relativas a la alimentación, la reproducción de la especie o la resistencia a las enfermedades; es decir, aquello que atañe directamente al cuerpo. La labor lleva consigo el consumo inmediato, pues no deja nada tras de sí. Se trata

se extraían de lo político mismo sino de la filosofía mediante la elaboración de una constitución dirigida a lo individual, constitución cuyas leyes correspondieran a las ideas, sólo accesibles a los filósofos” [Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* (pp. 80-81). Barcelona: Paidós]. Tal y como veremos más adelante, la política, tanto para Arendt como para la *polis* griega criticada por Platón, tiene que ver con la pluralidad, con el estar juntos en igualdad, sometiendo nuestras opiniones al examen de los demás; y no, en cambio, con la individualidad y la desigualdad que supondría una *polis* gobernada por una verdad accesible sólo a unos pocos pero que debe ser respetada por todos. La introducción de la filosofía y el concepto de verdad en la política acabaría, según Arendt, con la esencia de la misma. A este respecto, véase Arendt, H. (1990). *Philosophy and Politics. Social Research*, 57(1), pp. 73-103 (Existe traducción española en: Arendt, H. (1997b). *Filosofía y política, Heidegger y el existencialismo*. Bilbao: Besatari).

⁵³ Para un análisis claro y conciso de estos tres tipos de actividades realizado por la autora véase Arendt, H. (1995). *Labor, trabajo y acción*. Una conferencia. En *De la historia a la acción*. (pp. 89-108). Barcelona: Paidós.

⁵⁴ Arendt, H. (1993) *La condición humana* (p. 21). Barcelona: Paidós.

de aquellos esfuerzos que día a día se hacen para no perecer, pero que ninguna huella dejan de nuestro paso por este mundo. Es por ello que “la palabra «labor», entendida como nombre, nunca designa el producto acabado, el resultado de la labor, sino que se queda en nombre verbal para clasificarlo con el gerundio”⁵⁵, siempre en proceso de realización, un proceso que no acaba nunca, pues en ello nos va la vida misma.

El trabajo, por el contrario, atiende a toda práctica humana que pretende no tanto sobrevivir al mundo sino someterlo con el fin de hacerlo habitable; esto es, no se trata aquí ya de padecer el mundo sino de construirlo, de hacer mundo. Frente a las actividades de la labor, impuestas por la necesidad de sobrevivir, las tareas propias del trabajo representan una rebelión del hombre contra la naturaleza, a la que trata incesantemente de someter. Nos encontramos ante el ser humano en su intento de hacerse dueño y señor de aquélla. Así pues, si la figura de aquél que labora podría ser, por ejemplo, la del campesino, el trabajo podría verse representado, sin lugar a dudas, en la figura del artesano. Como resultado de este tipo de actividades se hallan todos los objetos de uso y aquellos considerados propios de las bellas artes; objetos técnicos y culturales que aportan permanencia y estabilidad al ser humano. Para Arendt,

este carácter duradero da a las cosas del mundo su relativa independencia con respecto a los hombres que las producen y las usan, su «objetividad», que las hace soportar, «resistir», y perdurar, al menos por un tiempo, a las voraces necesidades y exigencias de sus fabricantes y usuarios⁵⁶,

quienes día tras día observan cómo su vida se va agotando. Podemos afirmar, por tanto, que el trabajo consiste fundamentalmente en el esfuerzo humano por luchar contra el paso del tiempo que todo lo devora; o lo que es lo mismo, un intento por vencer a la muerte. A pesar de que nosotros nos hayamos marchado, ciertas obras pueden aún recordar nuestro paso por esta vida, siendo aquí donde reside todo su valor, el cual las sitúa, sin lugar a dudas, por encima de todo objeto de consumo laborante⁵⁷.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 98.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 166.

⁵⁷ Cabe destacar aquí que la distinción arendtiana entre labor y trabajo ha sido pormenorizadamente criticada por su discípulo, Richard Sennett. Para Arendt, el *animal laborans*, aquél que, a diferencia del *homo faber*, se dedica simplemente a la labor, se sitúa totalmente ajeno a cualquier actividad relacionada con el pensar y el vivir en común, con otros. Para ella, esto solamente llegará una vez que la labor haya terminado, dejando al ser humano tiempo suficiente para dedicarse a actividades de carácter cualitativamente superior. La labor, a diferencia del trabajo, no nos diferencia de los animales, pues consiste meramente en una lucha por la supervivencia. El fin no es el producto, sino meramente el acto de laborar. La crítica de Sennett se situará en

Por último, la acción, corresponde a la capacidad de cada miembro de una comunidad para hacerse presente ante sus iguales, siendo esto lo que rige, en todos los sentidos, el futuro del ser en común de dicha comunidad. Para Arendt, la acción, en tanto que “la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo”⁵⁸. Estarían aquí incluidas todas aquellas actividades realizadas por el hecho de no vivir los seres humanos aislados unos de otros, sino de vivir en conjunto, de convivir.

1.1.1.2. Lo privado y lo público en la Grecia «prefilosófica».

Estas tres actividades que brevemente acabamos de analizar estaban no sólo claramente diferenciadas, sino que también atendían a una jerarquización bien delimitada en la conciencia colectiva de la Grecia Antigua⁵⁹. Dicha jerarquización venía avalada por dos

el hecho de que las actividades de labor, incluso aquéllas meramente relacionadas con la lucha por la supervivencia, si son realizadas por seres humanos, nunca están separadas de los actos de pensar y dialogar. Así, por ejemplo, los campesinos, cuando trabajan juntos, dialogan, planean la mejor forma de sembrar, de cosechar o simplemente de cuidar del terreno; ellos también debaten, discuten y piensan, aunque el objeto final de su labor sea fútil objeto de consumo. Por esta razón, según Sennett, marcar una distinción entre el artesano y el campesino en función de su capacidad de pensar carece de todo sentido, de tal forma que considera que la distinción arendtiana implica una injustificada infravaloración del trabajador que ya pudo existir desde el origen de la creación de dos términos en vez de uno, lo cual él trata de hacer visible y refutar. Tal y como veremos a continuación, Arendt vio en la figura del *animal laborans* la razón de la existencia de una serie de seres humanos que, centrados únicamente en su supervivencia, habrían carecido de toda moral, lo cual les habría conducido a la realización de actos claramente inhumanos sin sentir ningún tipo de responsabilidad. Ella culpará de esto a un estancamiento de estos individuos en una de las partes su condición. Sennett, sin embargo, culpará al sistema del surgimiento de este tipo de individuos, cuyo comportamiento atroz distará en todo caso de su condición. A este respecto, véase Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama; y Sennett, R. (2013). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama. Aunque consideramos aquí relevante y acertada la crítica de este autor a la distinción de Arendt, mantenerla nos ayuda, a nivel teórico, a entender mejor una figura que posteriormente nos interesará remarcar; a saber, el ser humano devenido masa; aquel individuo consumista incapaz de pensar más allá de su mero bienestar corporal. Debido a ello, pondremos aquí en suspenso la crítica de Sennett y mantendremos la existencia de dicha diferencia, pues nada tendrá que ver aquel sujeto que con la fuerza de sus manos se dedique a crear en beneficio de la sociedad, con aquel otro cuya energía sea únicamente gastada en beneficio de su satisfacción corporal.

⁵⁸ Arendt, H. (1993). Op. cit., p. 22.

⁵⁹ Ciertamente es que la división entre labor y trabajo, que Arendt recata de una cita del *Segundo Tratado del gobierno civil* de John Locke, donde éste, en un momento dado y de manera aparentemente inconsciente, menciona “la labor de nuestro cuerpo y el trabajo de nuestras manos”, puede parecer un poco ambigua, llegando ella a reconocer que incluso en Grecia Antigua sucedía que, en ocasiones, se usaban indistintamente como conceptos idénticos. Ahora bien, tal y como justifica después, “sólo en un aspecto que, sin embargo, es el más importante desde el punto de vista lingüístico, el uso antiguo y moderno de las dos palabras deja de ser sinónimo, es decir, en la formación del nombre correspondiente” [Arendt, H. (1993). Op. cit., p. 98]. Esto es, que la importancia de la distinción radica en el hecho mismo de que en una amplia variedad de lenguas, desde el griego antiguo, hasta lenguas románicas y anglosajonas, pasando por el latín, existan precisamente dos palabras distintas a este respecto. Según Sennett, esto no varía su crítica, simplemente lo que demuestra es que ya en la Antigüedad existía una infravaloración de ciertos tipos de trabajo frente a otro.

ámbitos cuya separación y distinción los griegos se tomaban muy en serio; a saber, los ámbitos público y privado. El espacio privado era el espacio de lo oculto, lo oscuro, de aquello que ni merece ni debe ver la luz. El espacio público o *ágora*, en cambio, era el lugar de la transparencia, de la luminosidad y del esplendor, donde todo lo que aparecía merecía ser visto y oído por todos. Estas ideas aparentemente básicas han permanecido, al menos en su concepción teórica, invariables hasta nuestros días.

Tal y como afirma Jaeger, para el ciudadano de la *polis*, “los mitos y las leyendas heroicas constituyen el tesoro inextinguible de ejemplos y modelos de la nación. De ellos saca sus pensamientos, los ideales y normas para la vida”⁶⁰, siendo, por tanto, a través de ellos, como mejor podemos entender ciertos conceptos que, consciente o inconscientemente, regían la cotidianidad de su día a día. La polaridad de los espacios público y privado, tenía su correspondiente mitológico en la contraposición de dos dioses, cada uno de los cuales representaba uno de estos dos ámbitos. Éstos eran Hestia, diosa del hogar, y Hermes, el dios olímpico mensajero; la una diosa de lo interior y el otro dios de lo exterior. Tal y como afirma Vernant,

a Hestia lo interior, lo cerrado, el repliegue del grupo humano sobre él mismo; a Hermes, lo exterior, la apertura, la movilidad, el contacto con lo otro diferente a sí. Se puede decir que la pareja Hermes-Hestia expresa, en su polaridad, la tensión que se señala dentro de la representación arcaica del espacio: el espacio exige un centro, un punto fijo, de valor privilegiado a partir del cual se puedan orientar y definir las direcciones por completo diferentes cualitativamente⁶¹.

Esto explica que para los griegos el espacio privado fuese tan importante o incluso más que el espacio público, puesto que el primero era condición de acceso al segundo. No todos aquellos que habitaban la *polis* eran dignos de ser llamados ciudadanos. Ciudadano era aquél que, habiendo resuelto sus necesidades más corporales, se veía libre para participar del diálogo en el espacio público; un diálogo con otros que aparecían ante él como libres e iguales; es decir, igualmente libres de las necesidades impuestas por la naturaleza. El concepto de libertad se entendía, por tanto, estrictamente como liberación, al igual que el concepto de privado, tenía el sentido exclusivo de privación, de impedimento. Aquél que no tenía tiempo para otra cosa que no fuese la labor de su cuerpo –aquel esfuerzo físico

⁶⁰ Jaeger, W. (1981). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (p. 28). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁶¹ Vernant, J. P. (1993). *Mito y pensamiento en la Grecia Antigua* (p. 139). Barcelona: Ariel.

que le permitía efectivamente satisfacer sus necesidades más biológicas—, se veía privado, consecuentemente, de aparecer como libre en el ágora, espacio elegido por los griegos para el arte de la palabra; un espacio que en Grecia Antigua era, sin lugar a dudas, el ámbito de acción por excelencia. Uno se hacía presente a los ojos de los otros, fundamentalmente a través de la palabra. Así pues,

discurso y acción se consideraban coexistentes e iguales, del mismo rango y de la misma clase, lo que originalmente significó no sólo que la mayor parte de la acción política, hasta donde permanece al margen de la violencia, es realizada con palabras, sino algo más fundamental, o sea, que encontrar las palabras oportunas, en el momento oportuno es acción, dejando aparte la información o comunicación que lleven⁶².

Era en este lugar donde se debatían los asuntos más elevados, los asuntos de la *polis*. Aquél era el ámbito de la política.

De lo dicho anteriormente podemos deducir que todas aquellas actividades relacionadas con la labor —las menos valoradas por los griegos por el hecho de situar al ser humano más cerca del resto de animales—, eran relegadas al espacio privado. No obstante, si bien a partir de aquí podríamos pensar que el espacio privado nada tenía que ver con el público, y que, de hecho, lo mejor que podía pasar era que nada procedente del primero apareciese en el segundo, lo cierto es que eran aquéllos que se veían libres de las actividades de labor quienes podían participar. Es decir, que el espacio privado sí que tenía alguna influencia sobre el público; a saber, que al menos condicionaba la posibilidad de participar en él.

Quienes participaban eran generalmente los padres de familia, aquellos que disponían de un espacio en propiedad y de esclavos a su cargo. Ellos, siendo amos y señores de su casa, delegaban los trabajos más corporales en aquéllos que de él dependían; a saber, su mujer, sus hijos y sus esclavos, lo cual les tornaba libres de dedicarse a otras actividades de más alto reconocimiento. Disponer de espacio privado en propiedad, esto es, de tierras y de gente privada de ir más allá del laborarlas, era requisito para poder participar de la política. Sin embargo, lo que sucedía en casa jamás debía de aparecer públicamente.

El espacio privado era el ámbito de la desigualdad, de la jerarquía, del mandato y de la obediencia, mientras que el espacio público era el de la igualdad. De nada valía

⁶² Arendt, H. (1993). Op. cit., pp. 39-40.

públicamente la vida de aquellos que tenían dueño y cuya dedicación se veía reducida a las actividades más animales. De mucho valía, sin embargo, la vida del amo y señor, pues era libre de estas actividades y, por tanto, verdaderamente humano. Hestia es el centro, la casa, y a partir de la casa el hombre se abre al mundo. Sin hogar en propiedad, no hay vida en libertad y, por tanto, no hay humanidad posible. Debido a ello, los griegos rogaban a Hestia su protección, pues si ella les abandonaba, estaban perdidos⁶³.

Hestia es la hija mayor de Cronos y Rea, la primera en ser devorada por su padre, y también la última en salir cuando Zeus le dio el vomitivo a aquél. Sin espacio privado en el sentido griego; esto es, sin espacio de privados, no hay individuos libres. De esta forma, la manera más rápida y eficaz de acabar con la vida pública del pueblo griego no sería ocupar el ágora, sino más bien acabar con sus casas, pues sin éstas, no hay seres humanos que puedan ser calificados como libres; y sin libres no hay espacio público ni *polis*.

Hestia fue seducida por Poseidón y por Apolo pero ella juró sobre la cabeza de Zeus que siempre permanecería virgen. Como recompensa, aquél otorgó a Hestia el privilegio de ser la primera en ser venerada en los sacrificios. La virginidad es uno de los atributos más destacables de Hestia y no es para menos, pues en el momento en que el hogar fuese mancillado; allí donde no hubiese secretos para el público, los discursos de la plaza se convertirían en habladurías sobre el hogar de cada uno y el espacio público, donde los hombres se reúnen en tanto que libres e iguales, desaparecería. Los griegos temían la posibilidad de que los intereses de cada uno pudiesen contaminar el ágora, acabando con el carácter igualitario de éste. Por esta razón confinaron a Hestia a permanecer en el fuego del hogar, sin poder salir jamás; y no sólo eso, sino que Hermes, el dios mensajero del Olimpo y también dios de los oradores —aquéllos que con sus palabras actuaban en el espacio público—, fue considerado también dios del umbral, protegiendo la casa, y haciendo que Hestia permaneciese virgen para siempre⁶⁴.

Así pues, podemos hablar de cierta complementariedad en la Grecia Antigua, entre los espacios público y privado. Si bien es cierto que el espacio privado podría existir sin el público, no sucede lo mismo a la inversa. Ahora bien, esto no otorga en el mundo griego

⁶³ “Hestia, que cuidas la sagrada morada de Apolo, el arquero, en la divina Pito; siempre destila de tus bucles húmedo aceite. Ven a esta casa; ven, animada con el mismo sentimiento que el sabio Zeus; concede tu favor a mi canto”. Homero (2000). XXIV Himno a Hestia.. En García Velázquez, A. (Ed.) *Himnos homéricos y Batracomiomaquia* (p. 224). Madrid: Akal.

⁶⁴ Véase a este respecto Grimal, P. (2006). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.

un lugar privilegiado al espacio privado frente al público por causa de su independencia, puesto que el primero perdería todo su sentido ante la falta del segundo. Así, Aristóteles afirma que

la ciudad es por naturaleza anterior a la casa y a cada uno de nosotros, porque el todo es necesariamente anterior a la parte; en efecto, destruido el todo, no habrá ni pie ni mano, a no ser equívocamente, como se puede llamar mano a una piedra: una mano muerta sería algo semejante.⁶⁵

Esto es, que siendo la casa cronológicamente anterior en su surgimiento, la ciudad es anterior en términos de relevancia. Del mismo modo podría observarse idéntica complementariedad entre los términos *zōé*, vida puramente animal, y *bios*, vida digna de ser vivida y, por tanto, humana. De ahí que Aristóteles, utilice el término *zōon politikon* y no *bios politikon*, pues es necesario pasar por la *zōé* para después poder dedicarse a la política⁶⁶. Uno no es capaz de escapar de la *zōé* tan fácilmente, pues la vida humana es frágil y no es nunca descabellado pensar que podemos vernos reducidos a nuestros instintos más básicos; esto es, a la labor, aquellas actividades relacionadas con la simple supervivencia.

Tal y como hemos dicho antes, la labor sería propia del espacio privado, y la acción del espacio público. Ahora bien, ¿dónde se situaría el trabajo? Pues bien, el trabajo atañe a ambos espacios. El artista, entendiéndolo aquí, en su sentido más amplio —esto es, también en tanto que artesano—, necesitaba tiempo a la hora de crear. Precisaba poner en orden sus pensamientos, visualizar el fin, hallar los medios y, una vez hecho esto, sólo entonces, ponerse a crear su obra que, por lo general, no era tampoco un proceso sencillo. Así, se hacía fundamental para él aislarse de los asuntos de la *polis*, cuyo tiempo de dedicación le habría impedido poder llevar a cabo sus proyectos. Es por este aislamiento obligado en toda creación por lo que el trabajo, en tanto que actividad, era considerado también como perteneciente al espacio privado —ya que privaba al autor de su participación en el público—. Así, como consecuencia, la figura del artista o artesano, que pudiendo participar en la vida pública de la *polis* —puesto que para trabajar también hay que verse libre de labor—, optaba por dedicar su tiempo al trabajo en vez de a la política, tenía también escaso valor para los

⁶⁵ Aristóteles (1997). *Política*. (p. 1253a). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

⁶⁶ Véase Borisonik, H. y Beresñak, F. (2012) Bios y zoé: una discusión en torno a las prácticas de dominación y a la política. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, 13, pp. 82-90. En este texto se defiende la complementariedad de estos dos términos basándose precisamente en la concepción griega de los espacios público y privado, frente a la concepción de Giorgio Agamben, quien ve aquellos conceptos como totalmente separados e irreconciliables [Agamben, G. (2003). *Homo Sacer*. (pp. 10-23).Valencia: Pre-Textos].

griegos. Ciertamente es que no se trataba de labor, trabajo de esclavos, pero implica negarse a la acción, fin principal al que debía tender todo griego.

No obstante, si bien la figura del artista no era muy valorada por los griegos, lo que sí estimaban éstos eran los objetos producidos por aquél, sobre todo los que eran resultado del ejercicio de las bellas artes. Las acciones o discursos en el ágora eran los que marcaban la historia, éstos decidían cosas importantes como, por ejemplo, la participación de la comunidad en una guerra o no, los usos y costumbres de la comunidad misma, preceptos religiosos, leyes, ritos, etc. Sin embargo, el tiempo pasa, *Cronos* devora a sus hijos, y todo caería en el olvido si no fuese por el producto del artista, quien con su obra deja grabado para el resto de los tiempos tanto aquello que un día tuvo lugar, como aquello que podamos extraer de dicho acontecimiento.

“Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador, quien capta y «hace» la historia”⁶⁷, de tal forma que es del artista de quien nos tenemos que fiar a la hora de rastrearla. El protagonista, el agente, en el momento de actuar no sabe adónde le va a llevar su acción y ni siquiera es consciente, realmente, de estar haciendo historia. Así pues, –y esto no hemos de dejar de tenerlo en cuenta–, el artista tiene un papel importante en el espacio público. Sin él, el ser humano no sería sino un ser abocado a la muerte y de nada serviría que algo nuevo surgiese en el mundo, pues sin él, no habría nada que fuese viejo con lo que poder contraponerlo.

De esta forma, el arte se torna políticamente fundamental. La importancia antropológica del arte puede observarse inclusive hoy en día en el ámbito educativo. No es sino a través de imágenes y símbolos como intentamos introducir a los más pequeños en nuestro mundo ya construido, al mismo tiempo que damos una gran importancia a que ellos aprendan, con el uso de las manos a contar su historia, que es parte siempre de la historia de todos. La educación plástica, visual y narrativa ocupa un lugar fundamental en los currículos de educación infantil y primaria y así debe continuar siendo. Por un lado, porque uno entra en la comunidad a la que pertenece por las manos y por los ojos, antes que por la mente, ayudándonos desde bien pequeños a ser conscientes del mundo que habitamos. Por otro,

⁶⁷ Arendt, H. (1993). Op. cit., p. 215.

porque es fundamental que aprendamos a valorar nuestra historia y la importancia de hacer historia, la cual se hace desde siempre, también a través del uso de las manos⁶⁸.

Si bien el espacio privado se mostraba relevante para el público en tanto que condición de acceso, vemos a través del trabajo que su importancia no se reduce meramente a eso. Los momentos de privacidad del artista determinan el hecho de que la comunidad tenga dónde mirarse a sí misma en el pasado con el fin de que idénticos errores no vuelvan a ser cometidos. La unión se forja en el ágora, pero se conserva gracias al arte, donde permanecerá por siempre reflejada.

1.1.1.3. Natalidad y pluralidad.

Es de esta cosmovisión del mundo griego prefilosófico de donde Arendt extrae los fundamentos principales de su pensamiento político. Ella recoge de este periodo de la historia humana la idea de la política como la más excelsa de las actividades que le cabe realizar a un ser humano. Se trataba de la política como fin, y no como medio. El ágora era su centro, y participar en él había de ser el objetivo de todos, ya que la política, en cuanto que acción en la *polis*, era cosa de todos y no de unos pocos; un ámbito en el cual todos y cada uno de los miembros de la comunidad luchaban por aparecer. No hacerlo, lamentablemente, implicaba una renuncia a ser verdaderamente humano, algo que, en principio, nadie estaba dispuesto a soportar.

La pluralidad, afirma Arendt,

básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. Signos y sonidos bastarían para comunicar las necesidades inmediatas e idénticas⁶⁹.

⁶⁸ Véase, a este respecto, De Rougemont, D. (1977). *Pensar con las manos*. Madrid: Magisterio Español.

⁶⁹ Arendt, H. (1993). Op. cit., p. 200.

El ser humano habita en pluralidad con otros de su misma especie, y esta pluralidad no se refiere, tal y como puede observarse, a una cuestión de cantidad, sino de cualidad. No se trata del conjunto de humanos, como del conjunto de leones, de manzanas o de piedras, siempre agrupables bajo un determinado género que los hace indistinguibles unos de otros. En el caso del ser humano, el género que los aúna nunca los hace indistinguibles. Cada uno es diferente del otro y, precisamente por eso, se hace su vivir en común tan difícil. Si ciertos rasgos físicos propios de la especie los unen, es mucho más lo que los separa. Acción y discurso aparecen, por tanto, como herramientas clave para el buen vivir de los seres humanos que conviven unos con otros, tan iguales y tan diferentes al mismo tiempo. Necesitan de estas herramientas para ponerse de acuerdo y poder avanzar conjuntamente asegurando la supervivencia del grupo, condicionados no a vivir en manada, sino en comunidad.

Acabamos de describir el hecho de que los humanos vivan en pluralidad como una dificultad, ya que se hace preciso el acuerdo —o al menos el compromiso— de unos con otros, para poder seguir avanzando juntos. Esto no es necesario en el resto de especies animales y aporta al ser humano un obstáculo más en su supervivencia. Ahora bien, lo que podría presentarse como un punto negativo en la escala de la supervivencia, se torna una característica positiva. El hecho de que cada ser humano nazca distinto del resto, abre a la especie humana la posibilidad de nacer de nuevo a cada instante, de cambiar y de avanzar de una manera distinta y mejor a la anterior. Con cada ser humano que nace al mundo, la humanidad misma está en potencia de ser modificada en su conjunto.

Son la acción y el discurso, para Arendt, siguiendo el modelo griego, aquellas que pueden hacer efectivo ese nuevo nacimiento. “Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física”⁷⁰. Uno nacía dos veces, una como perteneciente a una especie animal, y otra como ser humano. Presentándose ante sus iguales en el ágora podía, en potencia, cambiar el destino entero de la comunidad. Según Arendt,

si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción

⁷⁰ Ibíd., p. 201.

y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales⁷¹.

Con cada acción, el ser humano irá actualizando ese aparecer frente a los otros a partir de la palabra, un discurso distinto a todos los anteriormente pronunciados, que pone de manifiesto una diferencia, una pluralidad. No hay pues, acción sin discurso, ni verdadero discurso sin acción, pues ambos se complementan. Natalidad y pluralidad⁷² son las dos caras de una misma moneda, apareciendo no sólo como las condiciones fundamentales de la política, sino de la humanidad misma. Fuera de la plaza pública, la humanidad en cuanto posibilidad, nunca sería del todo actualizada.

1.1.1.4. El ocaso del mundo griego y el auge de lo social.

En una entrada de sus *Diarios Filosóficos* que data de junio de 1968, aparece un esquema del planteamiento histórico que habría llevado a Arendt más de una década antes a describir, en *La condición humana*, el fin del ámbito político griego. Serían algo así como los puntos de referencia que marcan el desarrollo de aquella obra. Atendamos al fragmento:

“Los diversos puntos de referencia:

- 1) El mundo es eterno, los hombres son mortales, el género humano es inmortal como especie (Antigüedad).
- 2) El mundo es mortal, el hombre en cuanto individuo es inmortal, el género humano como especie es mortal (Cristianismo)
- 3) El mundo es potencialmente inmortal, el hombre es mortal, la especie es inmortal (Modernidad)
- 4) En 1) el acento recae sobre el mundo, en 2) el acento está puesto en el individuo, y en 3) lo acentuado es la especie”⁷³

⁷¹ *Ibíd.*, p. 207.

⁷² Si bien es cierto que a la hora de elaborar el concepto de «natalidad» recibió una importante influencia griega, su reflexión en torno al concepto de amor en San Agustín y la sentencia de éste: “[*Initium*] ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit” (para que hubiera un comienzo, fue creado el hombre, antes del cual no había nadie), ayudaron también a que este término se afianzase en su pensamiento. A este respecto véase Arendt, H. (2001). *El concepto de amor en San Agustín*. Madrid: Encuentro. Para un estudio específico de la influencia de esta obra en el posterior desarrollo de su pensamiento véase Correia, A. (2010). El significado político de la natalidad: Arendt y Agustín. *Devenires* XI, 22, pp. 53-70.

⁷³ Arendt, H. (2006). *Diario Filosófico (1950-1973)* (p. 667). Barcelona: Herder.

Efectivamente, para los antiguos, la comunidad, la tradición, aquello que hacía de ellos mismos un pueblo, parecía que nunca iba a acabar y, si así había sido en la Grecia Antigua, más lo fue en Roma, gran imperio nunca antes conocido.

La caída del Imperio Romano –dice Arendt– demostró visiblemente que ninguna obra salida de manos mortales puede ser inmortal, y dicha caída fue acompañada del crecimiento del evangelio cristiano, que predicaba una vida individual imperecedera y que pasó a ocupar el puesto de religión exclusiva de la humanidad occidental⁷⁴.

El cristianismo aportó seguridad al ser humano ante el caos que suponía saber que cualquier mundo, incluso el más grande, tal y como lo había sido Roma, era susceptible de caer. Debido a eso, y aunque el mundo pereciese, el alma individual aún podía ser inmortal. Ya nada en la Tierra era permanente, ni el mundo, ni la especie humana, que debería vagar por una tierra que le sería ajena hasta el apocalipsis anunciado por los profetas, quienes preveían un fin de los tiempos que algún día tendría lugar.

Si en la Antigüedad había dominado el mundo y en la Edad Media el individuo, en la Edad Moderna, la especie será la dominante. Fue precisamente el surgimiento de la Edad Moderna el que dio lugar, según Arendt, a un ámbito, ni público, ni privado, que vino a acabar con el estatuto bien diferenciado de ambos, pues si bien durante la Edad Media la plaza pública había desaparecido, los conceptos no habían cambiado, simplemente no había lugar para la política. La política era un asunto humano que no podía tener cabida en un mundo regido por un ente muy superior a él, pero su esencia no estaba aún perdida. El nuevo ámbito surgido en la Modernidad “no sólo borró la antigua línea fronteriza entre lo privado y lo político, sino que también cambió casi más allá de lo reconocible, el significado de las dos palabras y su significación para la vida del individuo y del ciudadano”⁷⁵. Se trataba del ámbito social, que en su forma más perfecta, la sociedad de masas, acabaría con el sentido profundo de ciudadanía que tenían los antiguos.

Según Arendt, “el conjunto de familias económicamente organizadas en el facsímil de una familia superhumana es lo que llamamos «sociedad», y su forma política de organización se califica con el nombre de «nación»”⁷⁶. Sería para ella el surgimiento de los Estados-Nación

⁷⁴ Arendt, H. (1993). Op. cit., p. 33.

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 49.

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 42.

en la Edad Moderna lo que daría comienzo a un nuevo sistema de organización política basado fundamentalmente en dar respuesta a las necesidades más básicas, sólo que de manera conjunta –de ahí que ella use la palabra «familia» en su definición–, tornándose así, la supervivencia propia y la de la especie, el mayor y prácticamente único fin del espacio público. La especie pasaba a ser lo más importante. El valor de distinción y los asuntos antiguamente considerados como los más elevados, o lo que es lo mismo, todo aquello que circulaba en torno a las grandes preguntas y las grandes respuestas que regían el porvenir tanto de la humanidad en general, como de la ciudad o comunidad en particular (religión, pensamiento, cultura, etc.), fue relegado al ámbito de lo privado. Éste pasó a denominarse íntimo y a incluir todas estas actividades tradicionalmente públicas y algunas otras que nunca dejaron de ser privadas, como por ejemplo las relaciones más personales con los otros y todo aquello que en alguna medida tenía que ver con el cuerpo, exceptuando el laborar y el consumir, que poco a poco pasaron a constituir, por sí solos, lo público.

Es por ello que, para Arendt,

el hecho histórico decisivo es que lo privado moderno en su más apropiada función, la de proteger lo íntimo, se descubrió como lo opuesto no a la esfera política, sino a la social, con la que sin embargo se halla más próxima y auténticamente relacionado⁷⁷;

y es que lo social no es sino la salvaguarda de los intereses privados de cada uno, sólo que a nivel estatal. Tal y como decíamos más arriba, hablamos de una gran familia. A su vez, con el auge de lo social, no sólo desaparecía el espacio de acción a través de la palabra donde uno podía aparecer como único frente a los otros, sino que, a su vez, se acababa con el concepto de libertad política, del modo en que había sido entendido por los antiguos. Ante la falta de “un ámbito público políticamente garantizado, la libertad carece de un espacio mundano en el que pueda hacer su aparición. Sin duda, aun en tal caso ese espacio puede existir en el corazón de los hombres como deseo, voluntad, esperanza, o anhelo”⁷⁸, pero ya no será más “la libertad de dar existencia a algo que no existía antes, algo que no estaba dado ni siquiera como objeto de conocimiento o de imaginación, y que por tanto, en términos estrictos, no se podía conocer”⁷⁹.

⁷⁷ Ibid., p. 49.

⁷⁸ Arendt, H. (1996). ¿Qué es la libertad? En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 160-161). Barcelona: Península.

⁷⁹ Ibid., p. 163.

Esto es, si bien es cierto que la Edad Moderna otorgaba un reconocido valor a la libertad, era a un tipo de libertad interior desconocido por completo hasta la Antigüedad tardía y no ensalzado hasta la Modernidad, el cual refería la capacidad humana de sentirse libre a la hora de organizar su cotidianidad y de dirigir sus pasos por esta vida con el mínimo de obstáculos posible. De esta forma, lo que se reclamaba al espacio público era la seguridad y protección de los intereses privados de cada uno, con el fin de poder prestar una total atención al espacio privado. Este espacio pasó a estar regido por la voluntad; voluntad ésta dependiente de estímulos, tanto externos como internos, que la guiaban en sus elecciones. Sin embargo, nada tiene que ver esta libertad con la política, no existe relación alguna entre esto y la capacidad humana de aparecer ante los otros como ser único y distinto a través de la acción. No surge de aquí el nacimiento de algo nuevo, sin principio ni fin, pero que nos asegure estar más allá de lo meramente biológico. Todo lo contrario, a través de esta nueva libertad, estamos condenados a permanecer irremediabilmente en lo privado.

1.1.2. Hannah Arendt y la importancia de la vida privada.

Para Arendt,

la incómoda verdad de esta cuestión [el fin de la política] es que el triunfo logrado por el mundo moderno sobre la necesidad se debe a la emancipación de la labor, es decir, el hecho de que al *animal laborans* se le permitió ocupar la esfera pública; y sin embargo, mientras el *animal laborans* siga en posesión de dicha esfera, no puede haber auténtica esfera pública, sino sólo actividades privadas abiertamente manifestadas⁸⁰.

El fin de lo público como espacio de natalidad, pluralidad y libertad –ya que no existe nacimiento político allí donde se nace fundamentalmente para morir presa de una cadena infinita de actos que se limitan a laborar y consumir–, hizo que Arendt, gran defensora de la política, arremetiera en un gran número de ocasiones contra el ámbito de lo privado por haber invadido una esfera que no le correspondía.

Esto podría conducirnos a pensar, siguiendo a Higuero, que “el refugio en lo más íntimo de la vida privada es considerado por Arendt como un recurso y una escapatoria, deficientes e

⁸⁰ Arendt, H. (1993). Op. cit., p. 140. La cursiva es de la autora.

inaceptables”⁸¹. Sin embargo, trataremos de mostrar a continuación que esto no es del todo cierto, y no sólo porque el espacio privado sea criterio de acceso para lo público; o porque el arte –producido en privado– constituyese parte fundamental de la política. Si por un lado el encierro voluntario del individuo en su vida privada puede ser visto como huida inadmisibles frente a lo público, por otro, ella reconocerá al mismo tiempo su importancia como paso previo a la acción política. En primer lugar, como salida encomiable allí donde no hay posibilidad de elección; y en segundo lugar, como límite moral a toda acción. Así, la privacidad aparecerá en su obra en tanto que parte fundamental en la formación humana del individuo, cuando por privacidad no entendemos meramente los asuntos que tienen que ver con las vicisitudes del cuerpo, sino con otros aspectos de la vida, como pueden ser sentir, pensar y *experimentar*.

En su breve texto *Nosotros, los refugiados*, escrito poco después de su llegada como judía exiliada a los Estados Unidos, lo que Arendt más lamenta no es la imposibilidad de participar en el espacio público del país que la recibía por no disponer aún de la condición de ciudadana, sino la pérdida del espacio privado que suponía el haber tenido que salir huyendo de su país de origen.

Al perder nuestro hogar –dice Arendt– perdimos nuestra familiaridad con la vida cotidiana. Al perder nuestra profesión perdimos nuestra confianza en ser de alguna manera útiles en este mundo. Al perder nuestra lengua perdimos la naturalidad de nuestras acciones, la sencillez de nuestros gestos y la espontaneidad de nuestros sentimientos. Dejar a nuestros parientes en los guetos y a nuestros mejores amigos morir en los campos de concentración significó el hundimiento de nuestro mundo privado⁸².

Arendt no arremetió nunca contra lo privado, pues habiéndolo perdido no podía menos que valorarlo, sino exclusivamente contra la privatización de lo público a través del surgimiento de lo social. La libertad política no tiene nada que ver con la libertad interior, tal y como apuntábamos antes, no obstante, ambas son igualmente importantes, sólo que cada una en el ámbito que le corresponde. A su vez, igual que no todo ejercicio de la libertad política tiene igual relevancia en el espacio público y es un hecho que muchas de las acciones o discursos se pierdan con el pasar del tiempo, tampoco toda puesta en práctica de la libertad interior tiene la misma validez. No es lo mismo elegir que dejarse elegir y nada

⁸¹ Higuero, F. J. (2002). La construcción del principio de natividad en el pensamiento de Hannah Arendt. *Convivium Revista de Filosofía*, 15, p. 157.

⁸² Arendt, H. (2002). *Nosotros, los refugiados*. En *Tiempos presentes* (p. 10). Barcelona: Gedisa.

tiene que ver vivir y morir, día a día, paso a paso, con dejarse vivir y morir sin más, en la más absoluta indiferencia.

Arendt era consciente de ello y, de este modo, en la misma medida que reivindicadora de lo público y su espacio, era muy cuidadosa y atenta con respecto a su vida privada, que sólo compartía con un pequeño grupo de personas, al que cariñosamente llamaba «mi tribu». Libros y amigos acompañaban su vida y sólo ella sabía las razones de por qué eran aquéllos sus amigos y no otros⁸³. Esto formaba parte de su vida privada, en sentido moderno, pues aunque ella defendía una recuperación del sentido de la política defendido por los griegos, era también hija de la Modernidad y no renegaba de toda herencia recibida. Tener capacidad de elección era para ella algo fundamental, sobre todo a la hora de elegir a aquéllos que han de acompañarnos en nuestra vida, aquéllos de cuyo testimonio podemos aprender⁸⁴.

Arendt, reivindicando el modelo antiguo de vida política, no vivía su vida privada como mero tránsito de la cuna a la tumba. No basaba su vida personal en el simple pero constante vivir entre el laborar y el consumir. Hacía un buen uso de la capacidad netamente moderna de crear un mundo interior. De hecho, precisamente era la falta de vida privada, en sentido moderno, lo que realmente le preocupaba. Había individuos que se encontraban dedicados meramente a la labor y al consumo y, una vez que habían satisfecho sus necesidades, dejaba de importarles el resto. Así, no sin cierto pavor, ella advierte que

en el caso improbable de que alguien viniera y nos dijera que preferiría como compañía a Barbazul y, por tanto, lo tomara como ejemplo, lo único que podríamos hacer es asegurarnos de que nunca se nos acerque. Pero es mucho mayor, me temo, la probabilidad de que alguien

⁸³ Una buena biografía de Hannah Arendt puede encontrarse en Young-Bruehl, E. (2006). *Hannah Arendt. Una biografía*. Barcelona: Paidós.

⁸⁴ Arendt siempre dio mucha importancia al testimonio, pues hay personas cuya luz puede brillar en el espacio público incluso cuando éste ya ha desaparecido. De su historia podemos aprender más que de cualquier teoría especulativa que se precie por muy buena que sea. Esto es lo que trató de mostrar en su libro *Hombres en tiempos de oscuridad*, donde recoge el testimonio de grandes seres humanos que lograron destacar públicamente incluso cuando el sistema establecido parecía hacerlo imposible. De la siguiente forma da paso la autora a esta obra en el último párrafo de su prólogo, el cual merece aquí la pena referenciar: “La convicción que constituye el trasfondo inarticulado sobre el que estos retratos se dibujaron es que incluso en los tiempos más oscuros tenemos el derecho de esperar cierta iluminación, y que esta iluminación puede llegarnos menos de teorías y conceptos que de la luz incierta, titilante y a menudo débil que irradian algunos hombres y mujeres en sus vidas y sus obras, bajo casi todas las circunstancias y que se extiende sobre el lapso de tiempo que les fue dado en la tierra. Ojos acostumbrados a la oscuridad como los nuestros difícilmente serán capaces de distinguir si su luz fue la de una vela o la de un sol deslumbrante. Pero valoraciones objetivas de esta clase me parecen de importancia secundaria y creo que se pueden dejar a la posteridad”. Arendt, H. (2001b). *Hombres en tiempos de oscuridad* (p. 11). Barcelona: Gedisa.

venga y nos diga que le da igual y que cualquier compañía sería buena para él. Moral e incluso políticamente hablando, esa indiferencia, aunque bastante común, es el mayor peligro⁸⁵.

Si esto es así es porque allí donde todo da lo mismo, todo es posible, desde la mayor de las maravillas, hasta el peor de los horrores. A su vez, es un peligro no sólo moral o privado – porque tal y como veremos en el siguiente sub-apartado, la moral para ella forma parte de la vida privada–, sino también público o político porque, ¿qué valor tiene una acción política si detrás no existe un posicionamiento moral? O mejor dicho, ¿a dónde nos puede conducir la acción allí donde no nos hemos parado a pensar sobre las consecuencias de la misma?

1.1.2.1. La vida del espíritu como límite de la acción: Sócrates.

Hasta ahora hemos visto que la vida privada es esencial para la constitución del buen ciudadano por dos razones. En primer lugar, en tanto que criterio de acceso, es preciso tenerla resuelta; esto es, disponer de elementos humanos y materiales que liberen al individuo de las vicisitudes de su condición biológica. Sólo de este modo le será permitido dedicarse a los asuntos más elevados de la ciudad. En segundo lugar, como huella dejada a través del arte –producido en situación de aislamiento–, pues aunque el artista deje de participar, su obra no dejará de ser tenida en cuenta por aquéllos que sí participen. Así pues, la existencia de la vida privada no será un mero peaje a pagar y el lugar donde se crearán las obras que darán posteridad a la ciudad, sino que también constituirá el medio fundamental para que la *polis* no sea destruida por el ejercicio mismo de la acción política.

Las vallas –dice Arendt– que aíslan la propiedad privada y aseguran los límites de cada familia, las fronteras territoriales que protegen y hacen posible la identidad física de un pueblo, y las leyes que protegen y hacen posible su existencia política, son de tan gran importancia para la estabilidad de los asuntos humanos precisamente porque ninguno de tales principios limitadores y protectores surge de las actividades que se dan en la propia esfera de los asuntos humanos. Las limitaciones de la ley nunca son por entero salvaguardas confiables contra la acción dentro del cuerpo político, de la misma manera que las fronteras territoriales no lo son contra la acción procedente de fuera⁸⁶.

⁸⁵ Arendt, H. (2007). Algunas cuestiones de filosofía moral. En *Responsabilidad y juicio* (p. 150). Barcelona: Paidós.

⁸⁶ Arendt, H. (1993). Op. cit., p. 214.

Ahora bien, que no sean del todo confiables no significa que no sean de algún modo necesarias. La acción, para Arendt, es por definición ilimitada. Cuando un ser humano nace y actúa, nunca sabe de antemano adónde le van a llevar finalmente sus actos, no puede planear lo que va a suceder porque esto no depende sólo de él, sino que varía en función de la reacción de aquellos frente a quienes actúa. Y es que, “aunque todo el mundo comienza su vida insertándose en el mundo humano mediante la acción y el discurso, nadie es autor o productor de la historia de su propia vida”⁸⁷. La historia va siempre más allá del protagonista de la misma. Afirma Arendt que

en cualquier serie de acontecimientos que juntos forman una historia con un único significado, como máximo podemos aislar al agente que puso todo el proceso en movimiento; y aunque este agente sigue siendo con frecuencia el protagonista, el «héroe» de la historia, nunca nos es posible señalarlo de manera inequívoca como autor del resultado final de dicha historia⁸⁸.

Es, por lo tanto, uno mismo quien actúa, pero las consecuencias de dicha acción nunca dependen, al menos en su totalidad, del agente que inició la historia, sino que, tal y como vimos, dependen también de la evolución y narración posterior de la misma. Ahora bien, desde la Antigüedad, se ha tratado de encontrar estrategias que doten de más poder al agente frente a sus actos; esto es, que le permitan poner freno al carácter ilimitado de su acción. Según Arendt, dos son las estrategias públicas que la historia ha provisto con este fin, y sólo una la estrategia privada. Ahora bien, es posiblemente ésta última la más eficaz, pues depende absolutamente de uno mismo y no de las circunstancias ni de los demás.

Una vez que la acción ha tenido lugar, no hay, en principio, posibilidad de volver atrás. Los griegos eran muy conscientes de la irreversibilidad de la acción, siendo esto fácilmente comprobable en las tragedias. Así, por ejemplo, Edipo, al darse cuenta de haber matado a su padre y haberse casado con su madre, asume el castigo que él mismo había impuesto, como rey, para el culpable del asesinato de su antecesor que, sin saberlo, era su padre. Se destierra, no sin antes arrancarse los ojos, incapaz de mirar a las víctimas de sus actos: su mujer, sus hijos, y el pueblo de Tebas⁸⁹. Fue el cristianismo el que aportó una solución a dicha irreversibilidad con la noción del perdón; del «hagamos como si no hubiese pasado

⁸⁷ *Ibíd.*, p. 208.

⁸⁸ *Ibíd.*, pp. 208-209.

⁸⁹ Véase Sófocles (1981). *Edipo Rey*. En *Tragedias: Áyax, Las Traquinias, Antígona, Edipo Rey, Electra, Filoctetes, Edipo en Colono* (pp. 301-368). Madrid: Gredos.

nada», del comenzar de nuevo. Un griego nunca hubiese sido capaz de usar esta estrategia, sino que, tal y como hizo Edipo, habría asumido las consecuencias de sus actos, fuesen éstas las que fueren. Sólo alguien, después de haber escuchado el «perdónales Padre, que no saben lo que hacen» hubiese estado capacitado para recurrir al perdón. Ésta será una de las dos estrategias de lo público apuntadas por Arendt. La segunda de ellas será la promesa.

Si el perdón limita la acción revirtiendo su carácter irreversible, la promesa lo hará tratando de dotar de cierta previsibilidad a lo que, en esencia, se caracteriza por ser impredecible.

La posible redención del predicamento de irreversibilidad –afirma Arendt–, de ser incapaz de deshacer lo hecho aunque no se supiera, ni pudiera saberse, lo que se estaba haciendo, es la facultad de perdonar. El remedio de la imposibilidad de predecir, de la caótica inseguridad del futuro, se halla en la facultad de hacer y mantener las promesas⁹⁰,

entendiendo aquí por promesa aquel pacto que un individuo adquiere con otro u otros comprometiendo su identidad misma. Las palabras del agente quedarán en entredicho si finalmente no cumple lo que prometió, y a través de sus palabras, será puesto en cuestión todo aquello que lo definía en su singularidad. Cuando alguien no promete lo que cumple, ya no sabemos quién es, si aquél que prometió, o el que no está cumpliendo lo prometido. La falta de cumplimiento de una promesa marca una ruptura, de ahí la frase común que solemos indicar cuando esto acontece: «no me esperaba esto de ti»; o lo que es lo mismo, «es tan poco propio de ti, que ya no sé ni quién eres». De este modo, argumenta Arendt,

sin estar obligados a cumplir las promesas, no podríamos mantener nuestras identidades, estaríamos condenados a vagar desesperados, sin dirección fija, en la oscuridad de nuestro solitario corazón, atrapados en sus contradicciones y equívocos, oscuridad que sólo desaparece con la luz de la esfera pública mediante la presencia de los demás, quienes confirman la identidad entre el que promete y el que cumple⁹¹,

y a partir de la cual el agente puede por fin confirmarse a sí mismo: «sí, efectivamente, ése soy yo».

⁹⁰ Arendt, H. (1993). Op. cit., p. 256.

⁹¹ *Ibíd.*, p. 257.

Las facultades de perdonar y prometer serán para Arendt inherentes al hecho de habitar el mundo con otros. No podemos perdonarnos a nosotros mismos, ni tampoco prometernos, ya que “el perdón y la promesa realizados en soledad o aislamiento carecen de realidad”⁹². Nuestra condición de seres que habitan el mundo en pluralidad nos obliga a buscar esos otros, sin cuyo rostro no podemos perdonar ni prometer.

La aptitud de perdonar y ser perdonado, de hacer promesas y mantenerlas, estos preceptos morales, son los únicos que [...] surgen directamente de la voluntad de vivir junto a otros la manera de actuar y de hablar, y son así como mecanismos de control contruidos en la propia facultad para comenzar nuevos e interminables procesos⁹³.

Ahora bien, los que prometen y los que perdonan no dejan de ser individuos, los cuales se caracterizan por estar bien formados, seguros de sí mismos y con cierta conciencia de sí. La promesa tiene que ver con la identidad, y también el perdón, pues perdonamos no el acto, que ya ha tenido lugar, y como toda acción, es irreversible, sino al agente, una persona con nombres y apellidos, dotado de singularidad propia. Es por ello que, al igual que la promesa, “el perdón y la relación que establece siempre es un asunto eminentemente personal”⁹⁴.

Es uno mismo quien promete y es a alguien a quien se perdona. Arendt, a partir de los griegos, había llegado a la conclusión de que es frente a los otros cuando el individuo adquiere verdadera identidad; esto es, en su segundo nacimiento, cuando, a través de la propia palabra expuesta ante quienes habrán de reconocerle, adquiere conciencia de quién realmente es. Sin embargo, limitar la acción meramente a través del perdón y la promesa, haciendo depender dicha limitación de los demás, hacía que ésta fuese sumamente débil. De esta forma, podría pasar que el sistema político de repente se hubiese corrompido, que el perdón se pidiese y otorgase a partir de actos que por su maldad no mereciesen ser disculpados, o que fuesen hechas promesas cuyo cumplimiento implicase daños, físicos o morales, a los demás. A Arendt le interesaba encontrar un límite para la acción cuyo carácter fuese eminentemente moral. Era necesario que uno, por sí mismo, pudiese tener conciencia de qué estaba bien y qué estaba mal, y esto, a la fuerza, debía de venir de un

⁹² Ídem.

⁹³ *Ibíd.*, pp. 264-265.

⁹⁴ *Ibíd.*, p. 262.

ámbito donde uno se encontrase, aunque apenas fuese durante un breve espacio de tiempo, separado de los demás.

Así pues, ni cualquiera ni de cualquier modo puede uno presentarse en la plaza pública, pues podría suceder que el objetivo de la política dejase de ser el bien de la *polis* para pasar a convertirse, por ejemplo, en la mera belleza del discurso o la victoria en el debate –tal y como criticaban Sócrates o Platón que había sucedido en la Grecia dominada por la sofística que les había tocado vivir⁹⁵–. Arendt era consciente de los peligros de la acción a pesar de la promesa y del perdón, de tal forma que su obra *La condición humana*, o mejor dicho, *Vita activa* –título elegido por ella y respetado sólo en la versión alemana–, debía venir acompañada del estudio de otro tipo de vida que no estando, en principio, relacionada con la acción –aunque sí con la actividad–, condicionaba al ser humano, en su desarrollo efectivo como tal. Tanto era así que este tipo de vida acabaría siendo para Arendt una condición fundamental en el buen desarrollo posterior de la vida política. Esta vida era la vida del espíritu [*life of mind*], la cual estaba compuesta también por tres tipos de actividades; a saber, pensamiento, voluntad y juicio⁹⁶. Esta vida no tenía nada que ver con la contemplativa. Ésta había sido reivindicada por los filósofos antiguos como la más excelsa de todas las posibles y criticada por ella en *La condición humana* por estar reducida sólo a unos pocos, a la vez que alejada de los asuntos humanos. Se trataba, por el contrario, de un tipo de vida no política, o más bien, pre-política, para cuya vivencia, todos y cada uno de los seres humanos estarían capacitados.

No obstante, si bien aquellas actividades que componían la *vita activa* eran excluyentes unas de otras; es decir, mientras que aquél cuya dedicación se reducía a la actividad laborante se veía privado del trabajo y la acción política; que quien decidía dedicarse a la fabricación de obras y objetos, se quedaba sin tiempo para participar en los asuntos de la *polis*; y que todo ciudadano que era libre, lo era por el hecho de verse libre de labor y trabajo, todas y cada una de las actividades incluidas en la vida del espíritu se incluyen unas a otras. Así, sólo es capaz de emitir juicios quien puede hacer un buen uso de su voluntad, y un buen uso de la voluntad debe venir, a la fuerza, precedido de un ejercicio continuado de pensamiento.

⁹⁵ El mejor ejemplo de demostración de que la belleza de un discurso no implica su veracidad, pudiendo ser, en el fondo, falaz, puede encontrarse en el famoso diálogo platónico *Fedro*. Véase Platón (1988). *Fedro*. En *Diálogos III: Fedón, El Banquete y Fedro* (pp. 227a-279c). Madrid: Editorial Gredos.

⁹⁶ Véase Arendt, H. (1984). *La vida del espíritu*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales. Esta fue su última gran obra, donde la autora se proponía analizar detalladamente cada uno de los tres tipos de actividades que, según ella, componen la vida del espíritu. Murió antes de acabarla, dándole tiempo sólo a abordar las dos primeras; a saber, pensamiento y voluntad.

Tal y como afirma Bueno, está claro que

visto que [Arendt] concibe a la política como un asunto público, que incluye la deliberación acerca de lo que conviene hacer (siempre que el fin sea el de la convivencia en compañía unos de otros) hemos de tener en cuenta que el sujeto y todo lo que le concierne, es un punto de llegada⁹⁷.

Así pues, es la reflexión política lo que le lleva al sujeto y no a la inversa. Debido a ello, a la hora de pensar en torno a aquél, la base de su pensamiento siempre será política. Para ella el ser humano está condicionado por la pluralidad y ésta, junto con la natalidad, nunca dejarán de ser las condiciones humanas fundamentales. Tanto es así que el desarrollo mismo de la identidad personal tendrá que ver con la conciencia de uno mismo como dos-en-uno; esto es, yo y yo mismo en diálogo permanente, como si aquello que se da en la plaza pública, también se diera de alguna forma en nuestra interioridad.

A este diálogo de yo conmigo mismo, Arendt lo llamará pensamiento. Del mismo modo que el mundo –el cual incluye tradiciones, costumbres y demás herencias– habría de constituirse mediante la política en tanto que seres humanos conversando unos con otros en igualdad de condiciones, el yo debería crearse a partir del disfrute de una vida espiritual, también en igualdad de condiciones. Al igual que la política se va haciendo a partir de la acción; o lo que es lo mismo, del hecho de uno aparecer ante los demás usando como medio la palabra, la moral aparecerá gracias al ejercicio continuado de pensamiento por parte de cada individuo. La moral dependerá, por tanto, del individuo; de un individuo en el que se ha instaurado cierta pluralidad ante la cual no puede ser indiferente.

De este modo, continúa Arendt,

en la medida en que la moralidad es más que la suma total de *mores*, de costumbres y modelos de conducta solidificados a lo largo de la tradición y válidos en el terreno de los acuerdos, costumbres y modelos que cambian con el tiempo, [el individuo] no tiene, al menos políticamente, más soporte que la buena voluntad para oponerse a los enormes riesgos de la acción⁹⁸.

⁹⁷ Bueno, N. (2010). Los componentes subjetivos de la ética de Hannah Arendt. *Arbor. Ciencia y Cultura*, CLXXXVI 742, p. 281.

⁹⁸ Arendt, H. (1993). Op. cit., p. 265.

Esta buena voluntad será impensable en aquel que, indiferente al pasado y al futuro, se encuentre instaurado en el presente continuo de la vida laborante y consumista. Ya hemos indicado que, para éste, mientras su supervivencia y bienestar materiales no se encuentren en peligro, todo lo demás será indiferente.

La idea de la moral como ámbito más allá de las meras costumbres y, más bien, propio del desarrollo del individuo, es extraída por Arendt de los planteamientos teóricos que Sócrates elaboró al respecto. Para él, no serían ni Dios, ni los dioses, ni las leyes y las costumbres, lo que se situaría a la base de la moral, sino el individuo mismo, que en plena autonomía y conciencia de sí, sería capaz de dilucidar lo que está bien y lo que está mal.

Arendt se apoya fundamentalmente en el diálogo platónico *Gorgias*, donde Sócrates trata de defender, ante Gorgias, Polo y Calicles⁹⁹, que de nada sirve la retórica allá donde se trata de las grandes cuestiones, las cuales no son opinables, sino verdaderas. Con esta finalidad, Sócrates, tomando a petición de Gorgias –el primero de sus interlocutores–, el ejemplo de la justicia, sostendrá que “la retórica, según parece, es artífice de la persuasión que da lugar a la creencia, pero no a la enseñanza sobre lo justo y lo injusto”¹⁰⁰. Nada mejor para mostrarlo que afirmar posiciones contrarias a las opiniones comúnmente más extendidas, no en base a lo agradable que suene el discurso a los oídos, sino a la naturaleza misma de lo justo. Así, ante la pregunta de Polo “¿tu preferirías recibir la injusticia a cometerla?”¹⁰¹, Sócrates responde que “no quisiera ni lo uno ni lo otro; pero si fuera necesario cometerla o sufrirla, preferiría sufrirla a cometerla”¹⁰², justificando esto en una afirmación que aparece más adelante, cuando señala que si bien

el que obra mal y es injusto es totalmente desgraciado; más desgraciado [es], sin embargo, si no paga la pena y obtiene el castigo de su culpa, y menos desgraciado si paga la pena y alcanza el castigo por parte de los dioses y de los hombres¹⁰³.

⁹⁹ Con el fin de observar hasta qué punto era cierto que los griegos desconsideraban a aquéllos que, pudiendo participar de los asuntos de la ciudad, se negaban a hacerlo, cabe señalar que Calicles comienza su intervención en este diálogo criticando a Sócrates el “huir de los lugares frecuentados de la ciudad y de las asambleas donde [...] los hombres se hacen ilustres, [...] oculto en un rincón, susurrando con tres o cuatro jovencuelos, sin decir jamás nada noble, grande y conveniente”. Platón (1983). *Gorgias*. En *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón y Crátilo* (p. 485d-e). Madrid: Editorial Gredos.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 455a.

¹⁰¹ *Ibid.*, 469b.

¹⁰² *Ibid.*, 469c.

¹⁰³ *Ibid.*, 472e.

La opinión común, y así parecen defenderlo sus interlocutores, mantenía que recibir una injusticia siempre es peor que cometerla. A pesar de que parezca ser de sentido común defender que realizar un acto injusto no está bien, en ningún caso se entiende que el daño sea mayor para el que agravia que para el agraviado. De la misma forma, una vez cometido el acto injusto, comúnmente podría parecer que lo mejor sería evitar el castigo, precisamente por la misma razón. Siguiendo la lógica del menor daño posible, será siempre preferible evitar el castigo que recibirlo.

¿Cuál podría ser la razón para que Sócrates defienda estas dos posiciones aparentemente tan contrarias al sentido común? Pues bien, parece que la respuesta puede hallarse en la advertencia que Sócrates hace a Calicles, último interlocutor en aparecer tras Gorgias y Polo. Sócrates le increpa de la siguiente manera:

Calicles mismo, oh Calicles, no estará de acuerdo contigo, sino que disonará de ti durante toda la vida. Sin embargo, yo creo, excelente amigo, que es mejor que mi lira esté desafinada y que desentone de mí, e igualmente el coro que yo dirija, y que muchos hombres no estén de acuerdo conmigo y me contradigan, antes de que yo, que no soy más que uno, esté en desacuerdo conmigo mismo y me contradiga¹⁰⁴.

Para Arendt, “la noción clave en este pasaje es «yo, que no soy más que uno». [...]. El significado es claro: aun cuando yo soy uno, no soy simplemente uno, tengo un yo y me relaciono con dicho yo como algo propio”¹⁰⁵, lo cual no es insignificante, pues quiere decir que me relaciono conmigo mismo como si fuese otro. Se trataría de algo así como la existencia de una dualidad en el interior de mí mismo, de tal modo que aun siendo uno, en realidad soy dos-en-uno. Esto explicaría, según Arendt, por tanto, el motivo por el cual sería para Sócrates preferible recibir el mal a realizarlo o, una vez hecho, rogar por el castigo a modo de expiación, pues “si obro mal, estoy condenado a vivir con un malhechor en una intimidad insoportable; no puedo librarme nunca de él”¹⁰⁶, mientras que de los demás sí que puedo librarme. Si recibo una injusticia, siempre puedo huir de aquél o aquéllos que me han agraviado. Puede que huya triste, víctima del sufrimiento al que he sido expuesto sin merecerlo. Sin embargo, estaré tranquilo, pues tendré la seguridad de haber actuado tal y como debía hacerlo. Por el contrario, si actúo mal, consciente de

¹⁰⁴ Ibid., 482c.

¹⁰⁵ Arendt, H. (2007). Op. cit., p. 107.

¹⁰⁶ Ídem.

haberlo hecho, nunca podré huir de mí mismo, siendo un desgraciado y llegando hasta implorar el castigo con el fin de poder, al menos, redimir mi culpa. El arrepentimiento viene de aquél que habiendo dialogado consigo mismo en torno a sus actos, no se reconoce en ellos, surgiendo un conflicto en su interior. Es esto y no otra cosa lo que le hace desear no haber hecho lo que hizo. El arrepentimiento conllevaría, pues, una crisis de identidad.

Arendt sostiene que no resulta descabellado pensar que un hombre que prácticamente vivía en la plaza del mercado “[hubiese] creído que no todos los hombres tienen una voz de la conciencia innata, pero que se sienten en la necesidad de hablar de las cosas a fondo; que todos los hombres hablan consigo mismos”¹⁰⁷; un diálogo éste que les llevaría a ver, de modo evidente, aquello que era acertado y aquello que no lo era tanto. Sócrates, según Arendt, era de los que pensaba que es la ignorancia lo único que puede llevar al individuo a hacer el mal, pues, sabiéndolo, jamás se atrevería a actuar en contra de sí mismo y sus convicciones. Bien es cierto, por otra parte, que él mismo se definía como ignorante. Él decía no saber nada, y, efectivamente, nada sabía si por saber entendemos el conocimiento fijo y cerrado sobre algún asunto concreto. El diálogo constante de uno consigo mismo, en principio, no tiene fin. El proceso de pensamiento es infinito y precisamente por ello los diálogos socráticos de Platón suelen acabar inconclusos.

El pensamiento, el diálogo de uno consigo mismo, constituiría el verdadero límite para la acción, pues dotada de cualidad moral, haría imposible que la *polis* fuese regida por acciones cuyo ejercicio estuviese fundamentado en el mal; o lo que es peor, en la más absoluta indiferencia. Determinado tipo de acciones podían acabar desde dentro con el carácter democrático de la política y esto era sólo evitable si aquella venía precedida de cierta formación moral por parte del agente. Así pues, Sócrates quería llevar el pensamiento a la *polis*, y precisamente en esto consistía su método, la *mayéutica*, donde, a través de preguntas y respuestas lo que pretendía era que sus conciudadanos aprendieran a pensar. Ahora bien, esta medida altamente innovadora encerraría un aspecto negativo que para Sócrates pasó desapercibido y sobre el que Arendt llama la atención; y es que, el pensamiento, en sí, frena la acción política, pues su sentido siempre será negativo. El pensamiento nunca concluye, no nos aporta principio de acción ninguno. Lo único que durante este proceso puede aparecérsenos como evidente, son ciertos actos que, por nuestra condición, nos vemos incapaces de llevar a cabo. Ahora bien, no aporta otra salida, no hay alternativas de acción,

¹⁰⁷ Arendt, H. (2007). Op. cit., p. 108.

sino que meramente nos vemos abocados gracias a él a la inacción. Sócrates no cayó en la cuenta de que intentando traer la verdad a la opinión, lo que conseguía no era que los ciudadanos saliesen con una opinión más cierta y segura, sino más bien, sin opinión alguna¹⁰⁸.

A través del pensamiento nos vamos construyendo cierta identidad, no fija ni estanca, pues el proceso de pensamiento, tal y como hemos dicho, nunca acaba, pero sí con ciertas bases que, al menos, nos permiten llegar a tener alguna noción moral propia de lo que está bien y de lo que está mal. Cada uno de los diálogos que el yo tiene consigo mismo deja huellas, y es a través de estas huellas que nos vamos construyendo a nosotros mismos. Al igual que la *polis* se va creando, en sus tradiciones, costumbres y modos de vida; o lo que es igual, a partir de las acciones y los discursos de los muchos seres humanos cuya singularidad ha dejado huella, el yo se va configurando a sí mismo a partir del diálogo consigo mismo, siendo las huellas de estos diálogos lo que lo mantienen estable¹⁰⁹. Mundo y yo serían entidades con idéntico rol en cada uno de los dos tipos de vida; esto es, vida activa y vida del espíritu. Así, del mismo modo que el olvido del mundo puede llevar a la *polis* al caos – pues no habría estabilidad ninguna que sustentase la unión–, el olvido del pensamiento, acabaría con el yo en cuanto dos-en-uno, permitiendo que todo fuese posible, sin distinción alguna entre el bien y el mal –pues sin base a partir de la que reflexionar, nos dejaríamos llevar irremediabilmente por las circunstancias y por los demás–. De ahí que, según Arendt, “los mayores malhechores [sean] aquellos que no recuerdan porque no han pensado nunca en el asunto, y sin memoria no hay nada que pueda contenerlos”¹¹⁰.

La conclusión a la que llega Arendt a partir de los planteamientos socráticos es que

si cualquier individuo es un ser pensante, enraizado en sus pensamientos y recuerdos, y conocedor, por tanto, de que ha de vivir consigo mismo, habría límites a lo que puede

¹⁰⁸ Véase Arendt (2008). Sócrates. En *La promesa de la política* (pp. 43-75). Barcelona: Paidós.

¹⁰⁹ No queremos decir con esto que los demás no tengan ningún papel en la construcción individual de la identidad; de hecho, según Arendt, es a partir del reconocimiento de los otros que ésta verdaderamente se configura. Podríamos decir que el ejercicio de pensamiento es condición necesaria pero no suficiente para la formación de la identidad. Necesitamos una base sobre la que puedan ejercer influencia los demás, a partir de la cual debatir y contrastar, que nos permita ir creciendo de manera particular. Ahora bien, igual de necesarios son estos contrastes con los demás, pues sin punto de referencia con el que comparar, tampoco es posible hablar de identidad. Sin base, nos dejamos llevar irreflexivamente por la opinión de los demás. Sin los otros, nos dejamos llevar por el resultado de un diálogo interior alejado de todo punto de referencia a la realidad. La constitución de la identidad precisa, por tanto, de ambos componentes.

¹¹⁰ Arendt, H. (2007). Op. cit., p.111.

permitirse hacer, y esos límites no se le impondrán desde fuera, sino que serán autoimpuestos¹¹¹.

Es por ello que, tal y como decíamos arriba, la moral va más allá de las tradiciones y costumbres adquiridas por un pueblo, constituyendo más bien una cualidad propia de cada uno de los individuos que componen la especie humana. La moral tiene para Arendt, igual que para Sócrates, un carácter de evidencia, igual que es evidente para cualquiera que tres más dos no son seis, es evidente, para el que piensa que, por ejemplo, no puede ser partícipe de una matanza, ya que se vería obligado a convivir con un asesino y nadie quiere compartir su vida con alguien que ha matado.

El problema del pensamiento es su carácter completamente negativo, me dice qué es lo que no puedo hacer, con el fin de no estar en contradicción conmigo mismo, pero no aporta principios de acción. Esto se debe a que el proceso de pensamiento nunca acaba. Jamás llegamos a una conclusión que nos conduzca directamente a la acción. Mientras pienso, soy siempre dos-en-uno, y toda acción requiere un agente, sólo uno, que consciente de sí, actúe. Es por ello que, en principio, Arendt apunta a que “la moral socrática es políticamente relevante sólo en tiempos de crisis y que el yo, como criterio último de conductas morales, políticamente una especie de medida de emergencia”¹¹². Allí donde el mundo que habitábamos antes ha desaparecido y ya no nos dice nada, donde no hay esquemas, normas ni principios morales heredados por la tradición que nos puedan servir de ayuda, el comportamiento moral queda reducido a ciertas personas que, ante determinadas posibilidades de acción afirman no poder llevarlas a cabo. Arendt afirma que a pesar de que, ante cualquier crisis,

actuar y hablar siguen siendo manifestaciones exteriores de la vida humana, [...] sólo [conoce] una actividad que, si bien relacionada con el mundo exterior de muchas maneras, no se manifiesta necesariamente en él y no requiere ser vista, ni oída, ni usada, ni consumida para ser real: la actividad del pensamiento¹¹³.

Ésta se encuentra, al mismo tiempo, próxima y alejada de la acción, pues aunque es también realizada a través de la palabra, se hace imposible su salida al ámbito plural de los otros, ya que no tiene fin.

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 115.

¹¹² *Ibíd.*, p. 118.

¹¹³ Arendt, H. (1993). *Op. cit.*, p. 108.

Con el fin de solucionar este inconveniente, Arendt tendrá que recurrir a otra facultad más allá de la de pesar, capaz de conseguir que aquello que era dos-en-uno, deje de serlo para convertirse simplemente en uno y así, de esta forma, poder actuar. Esta facultad será la voluntad, cuyo origen ella encuentra por primera vez en el cristianismo primitivo de la mano de Pablo de Tarso, ya que “la libertad, según la filosofía antigua, iba íntegramente unida al puedo”¹¹⁴. Ya me deje de llevar por las pasiones, ya siga las directrices que mi razón me dicte, soy libre porque puedo la una o la otra, extendiéndose mi libertad hasta allí donde alcanza mi potencia. En Pablo de Tarso aparece de repente la voluntad “como *arbiter – liberum arbitrium*— entre la mente que conoce y la carne que desea”¹¹⁵, la cual me puede hacer querer lo que no puedo y poder lo que no quiero. Es decir, que aunque yo siga los dictados de mi razón que me informan de aquello que no puedo realizar con respecto a mis pasiones; aunque yo resista al máximo la presión que sobre mí ejercen mis inclinaciones, nadie está libre de pecado, de tal forma que a veces resulta que quiero, con todas mis fuerzas, pero no puedo. Así, “la voluntad, ese instrumento presuntamente tan poderoso, que da todos los impulsos para actuar, fue descubierta en su impotencia”¹¹⁶, ya que, por mucho que quiera y por mucho que un individuo cualquiera esté convencido de lo que quiere, a veces no puede. El ser humano, influido constantemente por el mundo externo a sí mismo, irá poco a poco perdiendo su carácter de ser libre; el ser humano, en sí, ya no será libre, lo que será libre será la voluntad. A partir de aquí comenzará a ser entendida la libertad en tanto que interior, lo cual ya nada tiene que ver con el poder o no poder, sino con el querer.

En principio, podríamos reconocer en la voluntad también un dos-en-uno, al igual que en el pensamiento, sólo que aquí “es una pugna y no un diálogo”¹¹⁷. Efectivamente existe un conflicto en el mismo momento en que yo afirmo que «quiero pero no puedo», puesto que si yo no quería hacer algo, pero lo hice, eso no puede significar sino que al mismo tiempo quería y no quería. Esta disputa de la voluntad que ya podíamos intuir en Pablo de Tarso – aunque dependiente del carácter dual del ser humano entre carnal y espiritual–, y que claramente observamos en San Agustín –el primero en defender la voluntad como facultad mental independiente–, puede ser rastreada a lo largo de toda la Edad Moderna.

¹¹⁴ Arendt, H. (2007). Op. cit., p. 126.

¹¹⁵ Ibid., p. 129.

¹¹⁶ Ídem.

¹¹⁷ Ibid., p. 131.

La escisión de la voluntad en dos recuerda, sin lugar a dudas, a la escisión de yo y yo mismo en el pensamiento, sin embargo, mientras que el diálogo interno de yo conmigo mismo es eterno y nunca tiene solución final; esto es, en tanto que la actividad de pensar nos paraliza por no llegar a ninguna conclusión, el conflicto inherente entre las dos partes de la voluntad no puede ser eterno. Aquí no hablamos de un diálogo pacífico, sino que nos estamos refiriendo a una guerra, y como en toda guerra, al final siempre hay un vencedor. La voluntad, por su carácter mismo, “nos mueve a actuar”¹¹⁸. Atendiendo pues, al carácter de la voluntad en tanto que conjunto de fuerzas en conflicto, por un lado, y a su función de árbitro, por otro, observamos dos cosas. Una de ellas, es que finalmente una fuerza gana, es decir, que a pesar de haber dos o más voluntades en conflicto, hay una que termina sobresaliendo sobre las otras, de tal manera que, aun siendo más de uno, tras la batalla, vuelvo a ser uno, y esto me permite actuar.

Ahora bien, ¿existe alguna posibilidad de intentar que la fuerza que gane la batalla sea buena y no mala? Arendt así lo creará, y esta creencia vendrá fundamentada por la segunda función de la voluntad, a saber, no en cuanto impulso sino como árbitro. La voluntad arbitra; esto es, nivela las fuerzas y finalmente, tras salir una como vencedora, el sujeto emite un juicio, que será bueno o malo, en función de la capacidad de arbitraje de su voluntad, que, a su vez, habrá sido modelada a partir de su capacidad de pensamiento. Arendt recurre a Kant a la hora de abordar el juicio moral, pues, tras la muerte de Dios postulada por Nietzsche, ni la razón, ni Dios, ni ninguna otra entidad superior puede dar carácter universal a nuestros juicios. No acudirá, sin embargo, al juicio sintético a priori, que era la forma del juicio moral para Kant –pues éste dependía de cierta ley a priori–, sino al juicio estético, que respondía a una estructura especial independiente de cualquier instancia superior¹¹⁹.

¹¹⁸ Arendt, H. (2007). Op. cit., p. 132.

¹¹⁹ Nos referimos aquí al juicio reflexionante kantiano que, contrariamente a lo que ocurría con los juicios determinantes característicos de la ciencia y la moral, no consistían en la aplicación de leyes universales a casos particulares, sino más bien en la exigencia humana de universalidad ante juicios netamente particulares. Para Kant este tipo de juicio era característico del juicio estético; esto es, cuando por ejemplo afirmamos que algo es bello. Debido al sentimiento inintencionado que cierto objeto nos produce, podemos reclamar su universalidad. Cualquier persona de sano entendimiento habría de sentir lo mismo ante idéntico objeto. Así, en palabras de Kant: “El placer en lo bello, por el contrario, no es ni un placer del goce, ni una actividad legal, como tampoco lo es de la contemplación racionante según ideas, sino de la mera reflexión. [...] Este placer debe descansar necesariamente en todo el mundo en las mismas condiciones, porque son condiciones subjetivas de un conocimiento en general, y la proporción de estas capacidades cognitivas exigidas para el gusto también puede exigirse al entendimiento común y sano que, asimismo, cabe presuponer en todo el mundo. Precisamente por ello, el que juzga con gusto (si no se equivoca y no toma la materia por la forma, el estímulo por la belleza) también puede exigir de todos los demás la finalidad subjetiva, esto es, su satisfacción en el objeto y puede admitir su sentimiento como comunicable universalmente y, ciertamente, sin la mediación de conceptos”. Kant, I. (2007). *Crítica del juicio* (p. B155). Madrid: Tecnos.

Así pues, si bien es cierto que en Arendt “la intersubjetividad política es modelo para la intersubjetividad ética”¹²⁰, la primera corre peligro allí donde no existe la segunda. Tal y como hemos visto, la vida del espíritu es fundamental para la acción, aunque aquélla se encuentre más acá de toda acción. La moral, perteneciente a la vida privada para Arendt, no tiene cabida en los asuntos de la *polis*. No obstante, sí que puede tener influencia sobre los mismos. La vida del espíritu consiste en un constante proceso de formación. Se trata de la educación de uno mismo en el vivir consigo al mismo tiempo que comparte su vida con los otros. Las actividades que la componen producen su efecto en la acción de manera instantánea, ya que se encuentran contenidas en la misma acción espontánea del individuo. Cuando el nuevo, el recién llegado, alza su voz y se da a conocer ante los otros, sus iguales, ha de tener tras de sí todo un proceso de formación de sí mismo que haga relativamente imposibles ciertas acciones y discursos. Allí donde no hay pensamiento, la voluntad está perdida, de tal forma que el juicio nunca llega y, entonces, todo se hace posible, desde lo más hasta lo menos deseable. Recordemos, la acción, en sí misma, es ilimitada.

Tal y como hemos podido observar, el proceso que va del ejercicio del pensamiento a la emisión de un juicio precedido por el uso de la voluntad, soluciona el problema de la simple actividad de pensar, que por su carácter eterno se hacía incompatible con todo ejercicio de la política, ya que impedía actuar. El pensamiento puede influir efectivamente en la actividad pública gracias a la voluntad, algo que Sócrates, por su mentalidad antigua, no pudo idear. Arendt, al solventar este obstáculo, consigue fundamentar la formación del carácter moral como límite de la acción del mismo modo que Sócrates habría pretendido hacerlo, sólo que salvando los inconvenientes en el planteamiento de este autor. Más allá de simple criterio de acceso al espacio público, la privacidad parece tornarse imprescindible para un ejercicio de la ciudadanía que, lejos de poder conducir a cualquier lugar –incluso a su desaparición misma–, esté dotada y recubierta de cierto carácter moral que regule las posibles vías que públicamente se pudiesen tomar. Un buen ciudadano será un individuo con cierta autonomía moral. Un buen ciudadano será aquél que a lo largo de su vida haya realmente podido disfrutar de su vida privada.

¹²⁰ Bueno, N. (2010). Op. cit., p. 284.

1.1.2.2. Soledad, aislamiento y vida solitaria.

Hemos visto que, para Arendt, la base de la moral se encuentra en el pensamiento; en ese diálogo eterno y sin resultado alguno de yo conmigo mismo donde, con el paso del tiempo, voy creando la base de mi propia subjetividad. En vista de lo anterior, podríamos afirmar que el pensamiento es una actividad pre-política fundamental, pues su ejercicio tiene siempre influencia positiva en la acción. Ahora bien, cuando estoy conmigo mismo, no dejo de estar solo. Así pues, esto nos permite afirmar que la privacidad más relevante; esto es, aquélla que forma subjetividades morales, necesita de la soledad. Trataremos de analizar a continuación qué tipo de soledad, pues ésta, en principio, podría verse reducida a una experiencia de profundo pesar. Alejado de los otros, no soy plural y mi humanidad en esta situación, como es normal, empieza a flaquear. No obstante, en cierto tipo de soledad habrá aún cierta remanencia de pluralidad. Cuando estoy dialogando conmigo mismo, no me encuentro del todo abandonado. Soy dos en uno y eso hace que, a pesar de estar solo, no me pierda a mí mismo en dicha soledad.

En el ejercicio de pensamiento puede haber pluralidad en los posicionamientos, pero jamás habrá pluralidad de individuos; esto es, el pensamiento jamás podrá sustituir a la acción. Estar con uno mismo nunca podría ser comparable a estar con otros. Sin embargo, el hecho de estar solo y al mismo tiempo no estarlo, otorga a la soledad un carácter especial. La soledad, en tanto que estado de angustia en el que el individuo se siente abandonado, incomprendido y aislado, fuera de todo y de todos, no tendrá nada que ver con aquel otro tipo de soledad que fomenta el pensamiento. Con el fin de enfatizar esta diferencia y para evitar toda posible confusión, Arendt decidió distinguir entre diferentes tipos, utilizando un concepto determinado para referirse a cada uno de ellos. En su análisis ella reconoce concretamente tres, a los que, en el original inglés se refiere como *isolation*, *loneliness* y *solitude*. En castellano, podemos traducir la primera de ellas por «aislamiento». El problema se da a la hora de traducir las otras dos, pues ambas podían ser traducidas perfectamente por «soledad». Aunque el término «solitud» venga recogido por el Diccionario de la Real Academia Española¹²¹, por un lado, se encuentra en total desuso y, por otro, su definición no encaja exactamente con lo que Arendt quiere referir con él en inglés¹²². Así, con el fin de

¹²¹ “solitud. 1. f. ant. Carencia de compañía. 2. f. ant. Lugar desierto”. Real Academia de la Lengua Española (2001). Solitud. En *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.), recuperado el 28/01/2014 de <http://lema.rae.es/drae/?val=solitud>.

¹²² El Diccionario Oxford define «*solitude*» como “el estado o situación de encontrarse solo (*alone*) [Soanes, C. y Stevenson, A. (2006). (Eds.). *Solitude*. En *Oxford Dictionary of English* (p. 1684). Oxford: Oxford University

evitar la confusión, seguiremos a partir de este momento la opción tomada en las traducciones de los textos aquí utilizados de traducir «*loneliness*» por «soledad» y «*solitude*» por «vida solitaria». Esta solución marca la distinción y, de algún modo, mantiene el contraste presente en la terminología inglesa que Arendt pretende remarcar¹²³.

En el último capítulo de *Los orígenes del totalitarismo*, titulado «Ideología y terror: una nueva forma de gobierno», Arendt aborda *in extenso* el tema de la soledad. Este capítulo constituye un añadido a la segunda edición de la obra, publicada en 1958, siete años después de la aparición en público de la primera edición –en 1951–, y en el mismo año de la publicación de *La condición humana*. Aunque no le dedicó muchas páginas, dentro de esta obra ya aparecen varias referencias a la soledad y a la vida solitaria. Así, se refiere en ella al auge de la primera como “fenómeno de masas”¹²⁴ –consecuencia del imperio del *animal laborans*, cuya vida meramente laborante no le deja tiempo ni espacio para el encuentro con los otros en tanto que seres humanos–, y a la segunda como “estar con uno mismo y pensar”¹²⁵. Ambas se distinguirán por el hecho de que “la soledad, a diferencia de la vida solitaria, se halla al alcance de la experiencia de cualquier hombre”¹²⁶.

Press] mientras que «*loneliness*» es descrito simplemente como “sustantivo derivado del adjetivo «*lonely*» [Soanes, C. y Stevenson, A. (2006). (Eds.). *Loneliness*. En *ibíd.*, p. 1032], el cual se define como “triste porque no tiene amigos ni compañía; sin acompañantes; solitario” [Soanes, C. y Stevenson, A. (2006). (Eds.). *Lonely*. En *ídem.*]. El matiz de tristeza que hallamos en «*lonely*» como palabra derivada de «*loneliness*», no se encuentra en la definición de «*solitude*», y mucho menos si observamos el ejemplo que aparece a continuación de la definición; a saber, “ella saboreó sus pocas horas de libertad y soledad”. El ejemplo muestra un sentido de soledad carente por completo del matiz de tristeza, que sí acompañaría, en cambio, a la palabra «*loneliness*». Así pues, la misma definición nos muestra dos tipos diferentes de soledad, uno positivo y otro negativo. Aunque hoy en día, en inglés, podrían utilizarse ambos términos de manera indistinta, el considerarlos de forma diferenciada puede ayudarnos a tener una visión más clara y completa de aquello a lo que nos referimos cuando hablamos de soledad. Esto es precisamente lo que, tal y como veremos más en profundidad a continuación, pretende Arendt a la hora de remarcar esta distinción conceptual.

¹²³ El Diccionario de la Real Academia Española de la lengua recoge como primera acepción del término «soledad» la “carencia voluntaria e involuntaria de compañía” [Real Academia de la Lengua Española (2001). Soledad [def. 1]. En *op. cit.* Recuperado el 25/11/2013 de <http://lema.rae.es/drae/?val=soledad>]. De este modo, este término es usado de manera indistinta para cualquier tipo de falta de acompañantes, tanto si es buscada y disfrutada, como si, por el contrario, es forzada y pesadosa. Proviene del latín «*solitas*, -*ātis*», palabra de la que también proviene el adjetivo castellano «solitario, -a», en cuya tercera acepción encontramos la de “retirado, que ama la soledad o vive en ella” [Real Academia de la Lengua Española (2001). Solitario, -a [def. 3]. En *ibíd.* Recuperado el 25/11/2013 de <http://lema.rae.es/drae/?val=solitario>]. Éste matiz distintivo en la definición del adjetivo, hace que la mejor traducción posible para la palabra inglesa «*solitude*» sea la de «vida solitaria», dejando el término «soledad» como la mejor traducción para «*loneliness*». A esto hemos de añadir que, también siguiendo el modo de proceder de las traducciones aquí manejadas, en ocasiones, y por cuestiones de estilo, utilizaremos también, para referirnos a la *solitude*, el término «soledad». Sin embargo, en esos casos, el concepto en inglés aparecerá siempre al lado entre corchetes, para evitar toda confusión.

¹²⁴ Arendt, H. (1993). *Op. cit.*, p. 68.

¹²⁵ *Ibíd.*, p. 81.

¹²⁶ *Ídem.*

Cierto es que esta afirmación contradiría aquello que después afirmaría en su curso del año 1964, analizado en el apartado anterior. Aquí reduce la vida solitaria al alcance de unos pocos, pues “sólo la vida solitaria puede convertirse en una auténtica forma de existencia en la figura del filósofo”¹²⁷. En su curso sobre filosofía moral, por el contrario, afirmaría de la mano de Sócrates que

si la facultad del habla distingue al hombre de las demás especies animales –eso que los griegos creían realmente y que Aristóteles dijo más tarde en su célebre definición de hombre–, entonces es en ese diálogo silencioso de mí conmigo mismo donde se demuestra mi cualidad específicamente humana¹²⁸,

atribuyendo a Platón –“que esperaba ver sólo a los filósofos, que han hecho del pensar su oficio particular, en la Isla de los Bienaventurados”¹²⁹–, la tesis de la reducción de la capacidad de pensamiento a unos pocos y afirmando, sin ningún género de dudas, que el “pensar en este sentido no técnico no es ciertamente prerrogativa de ningún tipo especial de hombres”¹³⁰.

Dejando de lado estas contradicciones propias del proceso mismo de comprensión, que tal y como ella afirmaría en otro lugar, “nunca produce resultados inequívocos”¹³¹, lo que hemos de tener en cuenta es que en *La condición humana* ella ya había comenzado a atender a estas diferencias y que merecían ser explicitadas en *Los orígenes del totalitarismo*. Su distinción y grado de presencia en el mundo marcaría la diferencia entre la tiranía, que habría existido desde tiempos inmemoriales, y el totalitarismo, cuya presencia surgiría y sería propia del siglo XX. “El aislamiento y la impotencia –sostiene Arendt–, es decir, la incapacidad fundamental para actuar, son siempre característicos de las tiranías”¹³², y también de los totalitarismos; esto es, de todo gobierno que ejerce su dominio haciendo uso de la violencia¹³³. Es necesario recluir al individuo, aislarlo del ámbito de los asuntos públicos

¹²⁷ Ídem.

¹²⁸ Arendt, H. (2007). Op. cit., p.109.

¹²⁹ Ídem.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 110.

¹³¹ Arendt, H. (2002b). Comprensión y política (las dificultades de la comprensión). *Δαίμων. Revista de Filosofía*, 26, p. 17.

¹³² Arendt, H. (2006b). *Los orígenes del totalitarismo* (p. 635). Madrid: Alianza Editorial.

¹³³ Para Arendt la violencia es todo lo contrario de la política, siendo ésta la condición fundamental para la aparición del poder. Es por esta razón por la que utiliza aquí la expresión «impotencia» como característica de tiranías y totalitarismos. Según ella, es precisamente de la unión de los hombres en igualdad –pero con el objetivo fundamental de diferenciarse y, de esta forma, superar a la muerte–, de donde surge el poder, siendo el reconocimiento y el apoyo mutuo, aquello que lo legitiman. Poder y violencia no tienen nada que ver y, de hecho, siguiendo sus propias palabras, “políticamente hablando, es insuficiente decir que poder y violencia no

para que, viéndose imposibilitado para actuar, acabe obedeciendo sin reservas. Sin poder, sin compañía y sin la posibilidad de tenerlos, todo ser humano termina cediendo a los dictámenes del gobierno, o al menos, ésta es la idea de la que han partido todos los gobiernos tiránicos y totalitarios a lo largo de la historia. Sin embargo, aislar a un individuo no implica, necesariamente, dejarlo solo. Aislamiento y soledad no son lo mismo. Aunque el primero implique el distanciamiento de un individuo concreto en el terreno de la vida pública o comunitaria –bien sea por obligación, bien sea por decisión personal¹³⁴–, no quiere decir en absoluto que esa persona se encuentre sola. En su vida privada puede verse acompañado por familiares y amigos; o, en el peor de los casos, por él mismo.

Ahora bien, la soledad refiere directamente al hecho de un individuo encontrarse abandonado, sin compañía humana alguna, ni siquiera aquélla que sería fruto del diálogo de uno consigo mismo. En el aislamiento nos alejamos de los demás; en la soledad, no nos hemos alejado ni nos han obligado a alejarnos, sino que hemos sido abandonados por todos, incluido nosotros mismos. De ahí que la soledad suela percibirse como un sentimiento insoportable, pues es el culmen del desamparo y “tan contraria a la condición humana de pluralidad, que [...] requiere la compañía de Dios, [...] si no quiere aniquilar por completo la existencia humana”¹³⁵ –que recordemos, para Arendt, no es humana si no es plural–. Esta distinción es muy importante, pues las tiranías aislaban, pero no condenaban a la soledad. En cambio, los totalitarismos llegaban a lo más profundo de la individualidad de cada uno, dejándolo absolutamente solo y sin capacidad de respuesta.

Con esta distinción ella quería hacer hincapié en que el ser humano aislado, aun estando distanciado de la vida pública, puede disfrutar de una vida solitaria que no le deja completamente solo. Todavía puede pensar. Su vida privada, así como su capacidad de hablar consigo mismo, quedan intactas en el aislamiento. Por el contrario, cuando uno está completamente solo, se convierte en existencia sin sujeto. De este modo, se deja llevar, indiferente, por el vaivén de los tiempos.

son la misma cosa. El poder y la violencia son opuestos; donde uno domina absolutamente falta el otro. La violencia aparece donde el poder está en peligro pero, confiada a su propio impulso, acaba por hacer desaparecer al poder. Esto implica que no es correcto pensar que lo opuesto de la violencia es la no violencia; hablar de un poder no violento constituye en realidad una redundancia”. Arendt, H. (2006c). *Sobre la violencia* (p. 77). Madrid: Alianza Editorial.

¹³⁴ Ya vimos antes que Arendt defendía la necesidad de todo artista de tiempos y espacios de aislamiento a la hora de ponerse a crear. De esta forma, el *homo faber* se aísla –lo cual, si recordamos, constituía la mayor crítica que los griegos hacían a la figura del artista– por voluntad propia. Así pues, el aislamiento puede ser escogido y no tiene por qué ser reducido al abandono o marginación por parte de los demás.

¹³⁵ Arendt, H. (1993). Op. cit., pp. 81-82.

La vida solitaria acaba siendo una salida humana allí donde la humanidad ya no es posible. Se constituye así, en tanto que posible escapatoria, en el momento en que la homogeneidad parece haberse impuesto para siempre y donde los individuos, carentes de reconocimiento, no saben ya siquiera quiénes son. Sin uno mismo, sin el otro y sin un mundo al que pertenecer, sin pasado y sin futuro, lo único que queda es, por un lado, intentar llenar el vacío de la mera existencia con nuevas experiencias, cada vez más intensas –debido a que sin subjetividad propia, el efecto no tarda en desvanecerse–; y, por otro, abandonarse a lo evidente, a lo indudable mientras encaje en los esquemas de la supervivencia, de la pura vida biológica y no de la muerte. “La única capacidad de la mente humana que no precisa ni del sí mismo ni del otro ni del mundo para funcionar con seguridad, [...] es la capacidad del razonamiento lógico cuya premisa es lo evidente por sí mismo”¹³⁶. De este modo, todo aquello que se presentase bajo la forma de una ley –ya fuese una ley de la naturaleza, o una ley de la historia¹³⁷–, bastaría para convencer a una masa completamente vacía, sola y carente de pensamiento.

La causa fundamental del terror humano vivido en el siglo XX es para Arendt, sin duda, la constitución de los hombres en masa meramente laborante, y ya no la pérdida o el ocaso de un espacio público, consecuencia de lo primero. El imperio del *animal laborans* pone fin a la política y a lo público en sentido griego, siendo esta pérdida ciertamente fundamental en el desarrollo de una vida que merezca llamarse humana. Y esto no es lo peor, sino que además acarrea el derrumbe de un espacio privado, de una vida solitaria que, privando temporalmente al individuo de su aparición en la vida pública, ponía límites a su acción. El verdadero problema estribaba, por tanto, en la desaparición de la vida privada; “pues nadie es capaz de mantener intacta su conciencia si no le es dado el actualizar el diálogo consigo mismo, es decir, si carece de la soledad [*solitude*] que requiere toda forma de pensar”¹³⁸. Una vida privada, rica en momentos para pensar, crea esperanza cuando lo público entra en crisis. Es su desaparición la que nos sitúa, sin duda, en el terreno de lo desesperanzador. En el pensamiento arendtiano el mundo griego prefilosófico es fundamental, pero no lo es menos Sócrates y su posicionamiento moral, el cual, ante todo requiere estar separado de los otros y más allá de la vida pública; no tanto o, al menos, no exclusivamente, para laborar y consumir, sino para pensar.

¹³⁶ Arendt, H. (2006b). Op. cit., p. 638.

¹³⁷ Ibid., p. 629.

¹³⁸ Arendt, H. (1997b). Op. cit., p. 40.

El aislamiento, por tanto, será condición necesaria, aunque no suficiente para el disfrute de una vida solitaria y, por ende, para el pensamiento y la moral. Si bien es cierto que se requiere estar aislado para que el diálogo de uno consigo mismo pueda producirse, no por estar aislado se produce éste automáticamente. De hecho, uno puede estar aislado y, al mismo tiempo solo. Incluso habiendo disfrutado de la vida solitaria, la soledad puede llegar en cualquier momento. De hecho, Arendt señala que “los hombres solitarios siempre han experimentado el peligro de la soledad cuando ya no pueden hallar la gracia redentora de la compañía para salvarles de la dualidad, del equívoco y de la duda”¹³⁹, pues tal y como hemos visto en el sub-apartado anterior, al final los otros siempre son necesarios. La soledad es el estado del vacío, del abandono, de la no identidad y de la indiferencia. Precisamente por eso, ésta es tratada psicológicamente y la vida solitaria, en cambio, no. La soledad es el colmo del apoliticismo. Y, en cambio, la vida solitaria es condición y límite de la política; en otras palabras, el aislamiento es condición, por un lado, del apoliticismo y, por otro, y al mismo tiempo, de la entrada de la moral en la política.

Llegados a este punto, prácticamente hemos cumplido todos los objetivos que nos planteábamos al comienzo de este apartado. Hasta aquí, hemos mostrado la importancia de la vida privada para un ejercicio responsable de la ciudadanía. Para ello, debido a la peligrosidad de la acción –impredecible e irreversible–, sostenemos que se hace necesario el disfrute de cierta vida solitaria de carácter temporal donde, sin abandonarnos, aprendamos a pensar. La acción política es peligrosa y no debe ejercerse sin más, sino que, si pretende ser responsable, ha de venir precedida de un largo proceso de educación. La educación para la ciudadanía aparece, por tanto, como materia fundamental. Ahora bien, tal y como veremos en el sub-apartado siguiente, no bastará con un mero proceso de transmisión, sino que se tornará necesario un determinado tipo de auto-formación –ni público ni social, sino privado y personal–.

1.1.3. Hannah Arendt y la filosofía de la educación.

Siendo la natalidad, o lo que es lo mismo, el hecho de venir algo nuevo al mundo con cada nacimiento, una de las condiciones fundamentales del ser humano en el pensamiento de Arendt, no es de extrañar que esta autora le dedique, al menos, algunas palabras a la

¹³⁹ Arendt, H. (2006b). Op. cit., p. 637.

educación. Hemos observado que el ser humano cuenta, según Arendt, con dos nacimientos fundamentales en su vida. El primero de ellos es el biológico, cuando del cuerpo de una madre surge otro cuerpo, nuevo y distinto, que se separa de ella para existir por separado. El segundo es el político, el cual tiene lugar en el mismo momento en que, a cierta edad, el ser humano se abre a sus semejantes descubriéndose como individuo absolutamente singular y distinguible del resto. Más allá de su familia, sus amigos y conocidos, un sujeto se hace humano cuando, en el ámbito público, es capaz, a través de sus palabras, de mostrarse a los demás como ser particular al mismo tiempo que igual a ellos –en tanto que perteneciente a la misma especie–. Ahora bien, aunque es cierto que el primero de los nacimientos es automático y necesario, el segundo es contingente y precisa de cierta preparación. Algo ha de pasar entre el primer nacimiento y el segundo con el fin de que éste se produzca. Eso que pasa es la educación.

Así pues, para Arendt, la educación es el medio necesario que conduce a la política, siendo precisamente esto lo que quiere decir cuando afirma taxativamente que “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos”¹⁴⁰; o lo que es lo mismo, seres que con su palabra se harán presentes en el mundo. Podríamos pensar que lo que está defendiendo aquí a la hora de concebir la educación como paso previo y fundamental para la política, es una politización de la misma; es decir, el adoctrinamiento de jóvenes y niños con el fin de que, una vez que alcancen la edad adulta puedan seguir sin ningún tipo de cuestionamiento los principios que rigen la comunidad o la nación en la que se integran. Sin embargo, nos estaríamos equivocando enormemente si pensásemos así, puesto que si fuese esto lo que Arendt defendiese, no habría distinción alguna que no fuese la biológica entre estos jóvenes que se convierten en adultos; su aparición se vería reducida al seguimiento idéntico de unos principios que los haría, a nivel político, indistinguibles entre sí. De esta forma, habría perpetuación pero no nacimiento. Y es que Arendt no se refiere en ningún caso a que la política tenga que entrar en educación, sino más bien a que en política “siempre tratamos con personas que están ya educadas”¹⁴¹.

En tanto que preparación para la política, la educación comenzaría en el ámbito privado del hogar, proseguiría en la escuela y tendría su punto final en el instante mismo en que el individuo pasase a convertirse en sujeto político o ciudadano. Arendt defiende el carácter

¹⁴⁰ Arendt, H. (1996b). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (p. 186). Barcelona: Península.

¹⁴¹ *Ibíd.*, p. 188.

pre-político del hogar y de la escuela, considerando un error sustancial cualquier intromisión forzosa de la política en estos ámbitos, sobre todo si atañe directamente a los niños. Cuando se trata de regular el funcionamiento de estas esferas humanas desde el orden legislativo, sin consenso previo alguno de toda la ciudadanía, son los niños quienes lamentablemente terminan teniendo que resolver, a fuerza de decreto, lo que sus adultos no supieron solucionar antes mediante la palabra. Como es lógico, ellos no están preparados para asumir esta responsabilidad, resultando su participación, consecuentemente injusta¹⁴².

Ahora bien, que algo nuevo venga al mundo significa, por un lado, que algo que no existía antes viene a la existencia; y por otro, que siendo nuevo, viene para contrastar con algo viejo que ya se encontraba ahí antes de su llegada y con lo que a la fuerza tendrá que convivir. Todo nacimiento viene a ser acogido por un mundo ya previamente configurado, lo cual lleva a Arendt a afirmar que “el sujeto de la educación, tiene para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación, es un nuevo ser humano y se está convirtiendo en un ser humano”¹⁴³; o lo que es lo mismo, está en proceso de convertirse en alguien, pues mediante su palabra aparecerá como ser distinto al resto de sus iguales, pero sin olvidar que ha de hacerlo en un mundo antiguo, con sus propias reglas y modos de proceder establecidos. No obstante, el nuevo individuo que viene al mundo, en tanto que lleva en potencia la puesta en cuestión de los patrones del mismo, no será humano en acto hasta que realmente los cuestione, públicamente y a través de un discurso claramente reconocible como propio y previamente configurado.

¹⁴² “Para el niño, la escuela es el primer lugar fuera del hogar donde establece contacto con el mundo público que le rodea a él y a su familia. Este mundo público no es político, sino social, y la escuela es para el niño lo que un empleo es para un adulto. La única diferencia es que el elemento de libre elección, que en una sociedad libre existe, al menos en principio, en la elección de empleos y en las asociaciones con ellos relacionadas, no está al alcance del niño, sino de sus padres. [...] Por lo que se refiere a los niños la integración forzosa entraña un grave conflicto entre el hogar y la escuela, entre su vida privada y su vida social, y aunque dichos conflictos son comunes en la vida adulta, no se puede esperar que los niños sepan manejarlos y, por tanto, no hay que exponerlos a ellos” [Arendt, H. (2007b). Reflexiones sobre Little Rock. En *Responsabilidad y juicio* (pp. 201-202). Barcelona: Paidós]. Alude Arendt en este artículo a la integración racial en las escuelas del sur de los Estados Unidos impuesta legislativamente a comienzos de los años 60 del siglo XX. En él realiza un exhaustivo comentario de una foto aparecida en un periódico de la época, donde se observa a una chica de raza negra perseguida por un montón de niños blancos y protegida de éstos por un amigo, también blanco, a la salida de una de las entonces recientemente impuestas escuelas integradas. Efectivamente, de nada servían las escuelas integradas si en casa los padres de muchos niños blancos seguían siendo racistas y estaban en total desacuerdo con esta ley. No es justo, efectivamente, y a ello apunta Arendt, que sea esta chica la que tenga que lidiar con un problema social aún no resuelto y políticamente zanjado a la fuerza. Esto es simplemente un ejemplo, podría ser aplicado a cualquier medida política que se lleva a cabo al margen de los ámbitos social y privado, lo cual sigue ocurriendo a día de hoy y sigue provocando enormes conflictos y debates. A este respecto, véase también Jessop, S. (2011). Children’s Participation: An Arendtian Criticism. *Educational Philosophy and Theory*, 43(9), pp. 979-996.

¹⁴³ Ibid., p. 197.

Es precisamente esta configuración la que tiene lugar en la educación, la cual ha de venir dada, según Arendt, a partir de un doble principio de protección. Por un lado, se debe proteger al recién llegado de las características más dañinas y perjudiciales del mundo al que llega, pues ningún mundo es perfecto y cuenta siempre con aspectos negativos. Así,

el pequeño requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero, [por otro lado], también el mundo necesita protección, para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación¹⁴⁴.

Es por ello que para esta autora “la educación debe ser conservadora”¹⁴⁵, lo cual no quiere decir que tenga por objetivo fundamental impedir que algo nuevo acontezca en el mundo, sino más bien, que ha de tratar que lo nuevo nunca olvide, a la hora de aparecer, de dónde viene y la importancia que tiene aquello que estaba allí antes de su llegada. El mundo necesita ser renovado, los tiempos cambian, y aquello que a la fuerza intenta impedir ese cambio tiene siempre fecha de caducidad. Ahora bien, tampoco es deseable un progreso incesante hacia el futuro que no tenga un ojo puesto en el pasado, pues si algo hace la historia, y eso parece tenerlo bastante claro Arendt, es limitar las infinitas posibilidades que ostenta el futuro. La historia de la humanidad es un camino plagado de ensayos, victorias y fracasos, y si éstos no nos dicen nada con vistas al futuro, su acontecer habrá carecido de todo sentido.

Al final de *La crisis en la educación* termina Arendt dando una definición de educación, que no es para ella sino tarea de adultos, padres y docentes, ya que sobre ellos recae la responsabilidad de que el proceso formativo por el que pasan sus hijos y alumnos sea realmente fructífero o no. Esta responsabilidad estará sustentada en el amor, puesto que será el amor profesado tanto al mundo como a los recién llegados, lo que llevará al adulto a hacerse realmente cargo de esta difícil empresa. Así, afirma Arendt,

la educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, [...] de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si

¹⁴⁴ Ibid., pp. 197-198.

¹⁴⁵ Arendt, H. (2005). Culpa desorganizada y responsabilidad universal. En *Ensayos de comprensión 1930-1954* (p. 160). Madrid: Caparrós Editores.

amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos al mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo¹⁴⁶.

La tarea de los recién llegados es precipitar lo nuevo en el mundo, renovarlo, así como la de los antiguos es hacer que dicha novedad no acabe con todo aquello edificado hasta el momento. De este modo, podemos afirmar que el concepto de «herencia» es uno de los más relevantes para Arendt cuando de lo que se trata es de hablar de educación, que siempre será, siguiendo su línea de pensamiento, educación para la ciudadanía. Así, es precisamente el hecho de que el objetivo de la educación sea formar sujetos políticos, el que en mayor medida ha constituido el reconocimiento del pensamiento de esta autora en el campo de la filosofía de la educación. La mayoría de los estudiosos que se han acercado a la obra de esta autora desde esta disciplina han tratado de mostrar, apoyándose en ella, la relevancia pública de la educación¹⁴⁷.

Así por ejemplo, Fernando Bárcena, uno de los autores en lengua castellana que más páginas ha dedicado a reflexionar sobre la obra de Arendt desde un punto de vista educativo, incide en este aspecto en el título mismo de su libro sobre el pensamiento de la autora. En *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad* recorre la obra de ésta analizando la importancia que lo político tiene para ella, en tanto que ámbito humano por excelencia. A su vez, incide en el hecho de que este ámbito se sitúa siempre en el mundo, el cual viene ya configurado antes de la llegada de cualquiera de nosotros y que seguirá estándolo cuando ya no estemos —si bien de alguna forma renovado tras nuestro paso—.

Entre el declive de lo antiguo y el nacimiento de lo nuevo —afirma Bárcena—, estamos nosotros, como seres pensantes, instalados en el vacío del presente. Y es ahí donde tenemos que intensificar nuestra capacidad para sorprendernos y poner como objeto de nuestra propia admiración el acontecimiento llamado mundo¹⁴⁸;

un mundo que aunque demanda nuestro respeto nos exige presencia. De esta forma, nos insta a transformarlo y a llenarnos de él, tal y como él se llenó de nosotros en el mismo

¹⁴⁶ Arendt, H. (1996b). Op. cit., p. 208.

¹⁴⁷ Tal y como hemos comentado antes, la educación consiste para Arendt en un proceso que empieza en casa, prosigue en la escuela y termina justo en el instante en que el individuo se convierte en sujeto político. De esta forma, la educación no tiene para ella nada que ver con la política, si bien su relevancia es fundamental, pues constituye un proceso propedéutico fundamental a la hora de poder entrar en política. Un sujeto político no nace espontáneamente, nace haciéndose, preparándose, educándose.

¹⁴⁸ Bárcena, F. (2006). Op. cit., p. 87.

momento en que nos permitió la entrada. Es justo en ese segundo nacimiento cuando se decide nuestro amor o desamor hacia un mundo que debía habernos amado y será en función de este amor o desamor que decidiremos si nos hacemos cargo de él o no; una responsabilidad ésta que exigirá de nosotros cierta conciencia política.

Bárcena incide en estas páginas en la importancia de la herencia, del encuentro entre generaciones y en el papel político de cada sujeto que viene de nuevas al mundo, pues en él está la posibilidad y la esperanza de un lugar mejor para todos. Tal y como dice el autor en otro de sus escritos también dedicado a Arendt;

si hay una temática que recorre, como una corriente subterránea, la obra de Arendt, es la de «natalidad», [...] el hecho de que llegamos al mundo a través del nacimiento y que, con cada acción, confirmamos ante los demás el hecho biológico de nuestra condición natal dando la vida a lo nuevo¹⁴⁹,

a aquello que vendrá a renovar el mundo haciéndose al mismo tiempo cargo de la herencia recibida.

Hacerse cargo de esta herencia no es cualquier cosa, se necesita mucha preparación y, sobre todo, tiempo; tiempo libre, sin prisas, un tiempo calmado y sosegado que permita prestar la suficiente atención al mundo en que nos ha tocado vivir. Esto es lo que Jan Masschelein y Maarten Simons –otros de los autores más destacados en el estudio del pensamiento de Arendt desde el punto de vista educativo–, han tratado de abordar en su libro más reciente, *En defensa de la escuela*. En esta obra, intentan aunar el sentido clásico de la palabra griega «σχολή» –de la cual proviene el término castellano «escuela» y el inglés «school»–, en tanto que tiempo libre, y la idea arendtiana de la educación como proceso conducente al surgimiento en el individuo de cierto amor por el mundo que le llevará a responsabilizarse de él¹⁵⁰–.

Estos autores ponen de relieve aquello que Arendt claramente explicitó siempre que trató el tema educativo; a saber, que el verdadero valor de toda educación no es sino su carácter de paso previo y necesario para la política, aquella actividad que para ella constituye una vida

¹⁴⁹ Bárcena, F. (2002). Hannah Arendt: Una poética de la natalidad. *Διαίπων. Revista de Filosofía*, 26, p. 107.

¹⁵⁰ Véase Masschelein, J. y Simons, M. (2013). *In defence of the school. A public issue* (pp. 13-24). Lovaina: Education, Culture & Society Publishers; y Masschelein, J. (2011). Experimentum Scholae: The World Once More... But Not (Yet) Finished. *Studies in Philosophy of Education* 30(5), pp. 529-535.

verdaderamente humana. Si queremos que ésta sea posible, necesitaremos de la presencia de seres humanos, de individuos que se manifiesten individualmente a través de la palabra frente a otros seres humanos, en condición de igualdad y en conexión permanente a un determinado mundo que los une. Los tiempos cambian y el mundo necesita renovarse para poder adaptarse y no perecer destruido por un exceso de incompatibilidad entre él y quienes lo habitan. La política consiste precisamente en dicho surgimiento de lo nuevo dentro de lo viejo, que renueva el mundo pero que no lo destruye, sino que se hace cargo de él. La educación, por su parte, es el medio idóneo para lograr que esa renovación lo sea sin llegar a ser destructiva, lo cual sólo es posible gracias a un amplio y profundo conocimiento del mundo antiguo a renovar. Estos autores y otros muchos, en diversas lenguas, se han hecho cargo de esto; y es que la educación, tanto para ellos, como para Arendt –y es ahí donde destaca la importancia de su obra–, no consiste sino en el logro de un encuentro entre generaciones que permita mirar sin miedo y con esperanza hacia el futuro¹⁵¹.

Ahora bien, si atendemos a la importancia dada por ella, no sólo a la libertad política, a la natalidad y la pluralidad, sino también a la vida solitaria y al pensamiento, nos daremos cuenta de que sin ellos la condición humana de la natalidad, difícilmente se sostiene. El segundo nacimiento, al igual que el primero, ha de ser ya individual antes del reconocimiento de los otros, y esa individualidad no surge de manera espontánea sino que se forma, de tal modo que, desde una perspectiva educativa, también esta educación ha de ser tenida en cuenta. Poco se ha trabajado este aspecto de la obra de Arendt desde la filosofía de la educación, lo cual no deja de ser comprensible, pues no tiene que ver con la vida pública, sino con la privada, oculta y escondida, aunque, tal y como hemos mostrado, en gran medida presente en la obra de esta pensadora. Ciertamente ella no aborda esto ni en *Reflexiones sobre Little Rock*¹⁵² ni en *La crisis de la educación*¹⁵³ –sus textos explícitamente educativos–, pero, como bien señala Duarte¹⁵⁴, queda claro a la luz de su último texto no

¹⁵¹ Véanse, por ejemplo, en portugués: Carvalho, J. S. F. (2010). A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, 36(3), pp. 839-851; Almeida, V. (2008). Educação e liberdade em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, 34(3), pp. 465-479. En francés: Foray, P. (2001). Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde. *Le Télémaque*, 19(1), pp. 79-101; y en inglés: Topolski, A. (2008). Creating citizens in the classroom: Hannah Arendt's political critique of education. *Ethical Perspectives. Journal of the European Ethics Network*, 15(2), pp. 259-282.

¹⁵² Arendt, H. (2007b). Op. cit.

¹⁵³ Arendt, H. (1996b). Op. cit.

¹⁵⁴ Véase Duarte, E. M. (2010). Educational Thinking and the Conservation of the Revolutionary. *Teachers College Records*, 112(2), pp. 489-510.

acabado, *La vida del espíritu*¹⁵⁵ —y algún otro texto como *Algunas cuestiones de filosofía moral*¹⁵⁶, o el apartado dedicado a Sócrates en *La promesa de la política*¹⁵⁷, analizados aquí en subapartados anteriores— que esta autora daba una gran importancia a la adquisición de un sí mismo por parte de cada individuo, antes de devenir sujeto político.

La mayoría de las veces que, desde la filosofía de la educación, se ha partido de la obra de Arendt a la hora de reflexionar sobre el ámbito educativo, se ha puesto, tal y como ella misma lo hacía en *La crisis de la educación* y *Reflexiones sobre Little Rock*, el acento en la responsabilidad de los adultos para con el futuro del mundo. Sin embargo, “la gradual introducción de los recién llegados refiere siempre fundamentalmente a la habilidad del estudiante para dar respuesta a «nuestro» mundo, esto es, para decir y, de esta forma, revelar algo nuevo sobre este «viejo» mundo”¹⁵⁸. Esto ya no depende exclusivamente del adulto —cuya tarea es transmitir el mundo—, sino que también depende del niño y la adquisición de una personalidad propia por parte de éste.

Dicha adquisición no podrá lograrse si no es a través del ejercicio del pensamiento, el cual, tal y como hemos analizado más arriba, ha de darse para Arendt forzosamente disfrutando la vida solitaria del estar uno consigo mismo. Para la Arendt de *La vida del espíritu*, “quizá nada indique más claramente que el hombre existe *esencialmente* en la dimensión plural que el que su soledad [*solitude*] se actualice, durante la actividad pensante”¹⁵⁹. Es por ello que, si el adulto quiere formar seres humanos, conscientes de sí mismos y del mundo que les ha tocado vivir, ha de fomentar esta experiencia por parte de los nuevos. Nadie será capaz de renovar el mundo sin destruirlo si no piensa; al mismo tiempo, nadie será capaz de pensar si no aprende a estar solo consigo mismo. Es por ello que, si queremos preparar a las nuevas generaciones para el ejercicio de una ciudadanía activa, verdaderamente participativa y responsable, no debemos perder de vista que el aprendizaje fundamental que los recién llegados deben aprender no es el aprendizaje cooperativo, sino que, sin menosprecio alguno hacia éste, el principal ha de ser el individual¹⁶⁰. Hemos de aprender a estar solos

¹⁵⁵ Arendt, H. (1984). Op. cit.

¹⁵⁶ Arendt, H. (2007). Op. cit.

¹⁵⁷ Arendt, H. (2008). Op. cit.

¹⁵⁸ *Ibíd.*, p. 499.

¹⁵⁹ Arendt, H. (1984). Op. cit., p. 216.

¹⁶⁰ Véase, Duarte, E. M. (2001). The Eclipse of Thinking: An Arendtian Critique of Cooperative Learning. En Gordon, M. y Green, M. (Eds.) *Hannah Arendt and Education: Renewing Our Common World* (pp. 127-152). Boulder (Colorado): Westview Press.

con nosotros mismos, pues de poco sirve estar con otros si antes no hemos aprendido a estar con nosotros.

“La escuela no es el mundo ni debe pretender serlo –dice Arendt–, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición al mundo”¹⁶¹. La escuela es la institución encargada de servir de puente entre lo público y lo privado. En su interior se prepara a los recién llegados para lo público, pero en sí no forma parte del ámbito público. Al mismo tiempo, en ella se da determinada remanencia de lo privado, aunque estrictamente no pueda tampoco reducirse a este ámbito. Existe cierta tendencia a pensar que precisamente por ser la adquisición de la categoría de ciudadano el fin último de la educación, es ahí precisamente donde deben centrarse todas nuestras fuerzas. De esta forma, ideamos y fomentamos todo tipo de dinámicas participativas y de actividades donde la interacción y colaboración entre el alumnado sea una constante. Ahora bien, fuera de todo lo que tiene que ver con el cariño, la cercanía y el amor, olvidamos que en la escuela también debe existir una remanencia del espacio privado, lo cual incluye aprender a estar solo con uno mismo.

En casa, el niño, podría haber adquirido ese aprendizaje –aunque, tal y como veremos en capítulos posteriores, la presencia constante de las TIC en el hogar está haciendo que esto deje poco a poco de ser una posibilidad factible–; en casa tiene su propio cuarto o, al menos, un escondite, un lugar donde poder aislarse y jugar tranquilamente fuera de la mirada de sus padres y sus hermanos. Sin embargo, un aprendizaje tan importante como éste no puede ser dejado de lado por parte de la escuela. Cuando el niño comienza su vida escolar está en pleno proceso de formación y aun no tiene del todo forjada una identidad propia. La vida privada, no se reduce a la vida en familia, sino que, más allá de ésta, es el ámbito en que uno descubre que es un individuo independiente de los demás, incluidos padres y hermanos. Si verdaderamente queremos formar ciudadanos, si es realmente ése nuestro objetivo, la escuela no puede nunca olvidarse de la formación de la privacidad. No se pretende aquí, en ningún caso, reducir todo el proceso formativo a esto, simplemente se trata de señalar, de la mano de una autora que pasó gran parte de su vida reflexionando en torno a qué significa ser ciudadano, que existe un componente de formación individual y privada que no puede ser perdido de vista a la hora de preparar a aquéllos que acaban de llegar para el desempeño de su papel futuro en tanto que miembros efectivos de la ciudad.

¹⁶¹ Arendt, H. (1996b). Op. cit., p. 200.

1.2. Emmanuel Lévinas y la privacidad como condición y límite de la pasión.

A través del pensamiento de Hannah Arendt hemos abordado teóricamente en qué consiste ser ciudadano y cuál es el proceso de formación que conduce a ello. La vida solitaria ha aparecido, a este respecto, como el límite más efectivo para una acción política que, impredecible e irreversible, podía llegar fácilmente a acabar con los mismos cimientos sobre los que se levanta la ciudad. Partiendo de la condición humana de la pluralidad, que situaba al ámbito público como espacio de manifestación por excelencia de la humanidad, acabamos llegando al ámbito privado como requisito esencial para que ésta se produzca. Sin un cultivo exhaustivo del espacio privado, lo público sólo puede aparecer frágilmente, lleno de grietas e inestabilidad; y esto, sin lugar a dudas, vaticina un breve futuro al sentido originario de la ciudad.

En este nuevo apartado, dejaremos de lado, en principio, al ciudadano y pasaremos a tratar de justificar teóricamente cómo se forma y qué define, de modo esencial, al sujeto moral. Si para Arendt la acción y la condición de pluralidad, eran los elementos que mejor mostraban el acontecer de un mundo humano, para Lévinas será la pasión infinita de uno por el Otro la que mejor lo muestre. El Otro, escrito con letras mayúsculas, referirá un otro genérico que no soy yo, pero que se me parece y que, presentándose ante mí con su rostro desnudo, sin nada que esconder, me obligará irrevocablemente a hacerme responsable de él. Lo humano, para Lévinas, no vendrá tanto del hecho de actuar, como del padecer. Si por algo se caracteriza la humanidad es por sufrir, de tal modo que será el padecimiento del sufrimiento de los otros en mí, aquello que me definirá como ser humano; un ser que, por tanto, aparecerá desde el primer momento en tanto que moral.

Ahora bien, una vez que el rostro del Otro se presenta ante mí, puede abarcarlo todo, incluso haciéndome olvidar que yo soy alguien distinto de él. Al mismo tiempo, ese Otro siempre comienza presentándoseme de un modo familiar. Mi padre, mi hermana, mi amigo, todos ellos son los rostros que primero me cautivan y, si me dejo llevar, aun siendo todavía sujeto distinto a ellos y a pesar de haberme configurado un fuerte carácter moral, puedo llegar a cerrar los ojos ante la injusticia a nivel político o social. La pasión ha de ser también limitada. Por un lado, para evitar la fusión con el Otro, pues ésta me convertiría en masa indistinta y la humanidad se compone siempre de sujetos particulares. Por otro lado, para

que el fuerte amor hacia mis seres queridos no me haga olvidar que la humanidad va más allá de ellos y que por estos otros, de rostro ajeno y anónimo, también me he de responsabilizar.

Lévinas limitará la pasión por el Otro introduciendo la figura del tercero; no Tú sino Él. A través de mi encuentro cara-a-cara con un otro próximo, lo que habré de encontrar es la huella de un tercero que me exige total responsabilidad. El sujeto moral no es sólo responsable de su entorno familiar, sino que lo es de todo el sufrimiento del mundo humano en su totalidad. Cuando un ser humano sufre, ya sea frente a mi casa, en mi ciudad o al otro lado del mundo, cargar sobre mis espaldas con su pesar es lo que me hace humano. La humanidad no es sino infinita responsabilidad; una responsabilidad que comienza siendo privada, pero con el único objetivo de convertirse en pública. La apertura del sujeto desde la privacidad de su entorno más cercano al ámbito público será lo que verdaderamente lo configure en tanto que moral.

Así pues, si buscando definir la humanidad, a Arendt el estudio de lo público le condujo directamente al carácter esencial de lo privado, a Lévinas el estudio de lo privado le llevará irremediabilmente al reconocimiento de la importancia lo público. Distintos caminos, pero un mismo resultado. El buen ciudadano, para serlo, habrá de constituirse primero como sujeto moral; el sujeto moral, para serlo, habrá de acabar convirtiéndose en un buen ciudadano que lucha por la justicia de su ciudad. De esta forma, terminaremos concluyendo que no es que la humanidad se manifieste en lo público o en lo privado, en la política o en la moral, sino que más bien, podremos afirmar que no habrá humanidad posible si no es, al mismo tiempo, política y moral.

1.2.1. Emmanuel Lévinas y la ética como Filosofía Primera.

Tanto Arendt como Lévinas vienen marcados fundamentalmente por dos experiencias que, sin lugar a dudas, hicieron posible su pensamiento y su obra. Por un lado, el hecho de ser judíos y haber presenciado, con mayor o menor distancia, la persecución y exterminio de este colectivo por parte del nazismo. Por otro, el haberse formado junto a Martin Heidegger, sin cuyo pensamiento no hubiese podido ser posible la obra de ninguno de los dos.

Lo que Arendt criticaba a su maestro era, fundamentalmente, su visión de filósofo, pues éste había descrito al ser humano o *Dasein*, como ser-para-la-muerte permanentemente angustiado por su finitud¹⁶². Con su mirada de filósofo, Heidegger había olvidado que los humanos no solo mueren, sino que también nacen y que, si la política existe, no sólo es porque perezcan, sino también porque vienen al mundo y en su aparecer, son capaces de lo nuevo y de hacer historia salvando su muerte. La invasión de la política por parte de la filosofía desde Platón en adelante estaba a la base, de alguna forma, de lo que vendría después, siendo así que Arendt, habiéndose formado en filosofía, decide distanciarse en parte de su formación y reflexionar no como filósofa, sino como ciudadana en sentido griego. Su mirada es política, y sólo acude a la filosofía en búsqueda de referencias que puedan acompañar su pensamiento, pero nunca como punto de partida. El humanismo al que nos había conducido la tradición filosófica occidental había fracasado y sólo la política, entendida desde sus orígenes, podía darnos una salida. Es por esto que en el apartado dedicado a Arendt no hemos hecho referencia a la influencia de Heidegger a pesar de poder ser ésta encontrada en diferentes aspectos de su obra¹⁶³.

El caso de Lévinas será un poco diferente, pues si bien su trabajo guarda importantes críticas hacia Heidegger, él no abandona la mirada filosófica en ningún momento. Tratará, no tanto de separarse de la filosofía heideggeriana, cuanto de superarla desde sus mismos cimientos. De esta forma, si bien el cambio total de perspectiva, al sustituir la mirada filosófica por la política, nos permitía hacer comprensible la teoría arendtiana sin referencia a Heidegger, esto no será posible con Lévinas, puesto que en la base de sus planteamientos se encuentran tanto Heidegger, como Husserl —maestro de éste—. Sin atender a los planteamientos filosóficos de estos dos autores, la magnitud de la obra levinasiana sería incomprensible. De esta forma, se hace aquí necesario, a la hora de introducir a Lévinas, comentar, aunque sea brevemente, al menos aquellos conceptos de Husserl y Heidegger que le ayudaron a desarrollar sus tesis fundamentales. De lo contrario, correríamos el riesgo de banalizar el discurso levinasiano reduciéndolo a un bonito ensayo en defensa de la empatía, cuando, en verdad, tal y como veremos a continuación, va mucho más allá de esto. De hecho, si puede relacionarse el pensamiento levinasiano, de alguna forma, con la empatía, es por el hecho de constituir el Otro —aquél que no soy yo, pero que es, de algún modo, «como yo»— el centro mismo de su teoría.

¹⁶² Véase Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.

¹⁶³ Véase a este respecto López Flores, C. R. (2010). Emplazamiento, tecnología y modernidad: La influencia de Heidegger en el pensamiento de Arendt. *Laissez-Faire*, 32, pp. 35-55.

El Otro, el diferente –aquél que me incomoda, que no entra en mis esquemas– había sido olvidado por la tradición filosófica occidental, estando éste, precisamente, en la base de la idea de humanidad. La capacidad humana de ser uno entre muchos; o lo que es lo mismo, de ser singular entre otros, había sido considerada a lo largo de la historia como fundamento de la humanidad misma. Esto habría conducido a ciertos seres singulares a imponerse sobre otros –particularmente a partir de la Modernidad–, cuando, tras la muerte de Dios sentenciada por Nietzsche, dejó de haber una entidad superior que regulase la relación entre los seres humanos. Aquello que define al ser humano como tal será, según Lévinas, su carácter moral, su ser para otro y no frente a otro. La base en la que se había fundamentado hasta entonces el humanismo estaba equivocada y la única forma de recuperarla era también, volver a los orígenes, pero no, como en el caso de Arendt, a unos orígenes históricos situados en los primeros comienzos de la política –o, usando un lenguaje heideggeriano, allí donde el ser se manifestó como política–, sino más allá del ser, a unos orígenes metafísicos, sin principio, previos a cualquier manifestación y que atañen a la constitución óntica del ser humano en cuanto tal.

Lévinas situará, frente Husserl y a Heidegger, la ética como Filosofía Primera, y al Otro como elemento previo y condicional de la constitución del Yo; un yo humano, moral, que, como tal, impondrá límites a las manifestaciones del ser. Al igual que Arendt, Lévinas trataba de poner límites, sólo que aquí no vendrán tanto de la capacidad de diálogo del yo consigo mismo –es decir, de la actualización de la condición humana de pluralidad en mí mismo–, cuanto de la pasividad del acogimiento, del hecho de que yo me constituyo acogiendo al Otro que, débil y vulnerable, se presenta ante mí, exigiéndome que responda de y ante él. Si con Arendt atendíamos a la necesidad de tiempo para uno mismo, con Lévinas atenderemos a la importancia de la constitución del yo como espacio; espacio de acogimiento donde me configuro recibiendo a otros a los que, por principio, no puedo matar. Vivir y con-vivir junto a otros pacíficamente y en libertad, tal y como veremos, pasará por la existencia de tiempos de vida solitaria y espacios de acogimiento.

1.2.1.1. Husserl, Heidegger y el olvido del Otro.

La figura de Edmund Husserl es internacionalmente reconocida por haber sido el fundador, a comienzos del siglo XX, de la fenomenología. Esta corriente de pensamiento

surgiría principalmente como contestación a ciertos planteamientos psicologistas¹⁶⁴ que, desde finales del siglo XIX, estaban dominando el ámbito académico de la filosofía. En sus *Investigaciones Lógicas*, obra donde presenta el concepto de «fenomenología» por primera vez, realizó una fuerte crítica al psicologismo, defendiendo la existencia de objetos de manera independiente al pensamiento en torno a los mismos. Esto impedía reducir todo saber al funcionamiento de la psique humana. Para ello recoge el concepto de «intencionalidad» de Brentano¹⁶⁵, referido al hecho de que “todo fenómeno psíquico contiene en sí como objeto algo, aunque no todo, del mismo modo”¹⁶⁶; esto es, tiene un contenido determinado, aunque varía en función del fenómeno psíquico al que nos estemos refiriendo. Husserl hace mención aquí a la clasificación brentaniana de los fenómenos psíquicos, pero esto para él es lo de menos. En palabras de Husserl,

lo único importante para nosotros, y en que, por ende, nos fijamos, es que hay diversas modalidades específicas esenciales de referencia intencional. [...] El modo como una «mera representación» de una situación objetiva mienta éste su «objeto» es distinto del modo cómo lo hace el juicio, que considera verdadera o falsa dicha situación. Distintos son también el modo de la esperanza y el del temor, el modo del agrado y el del desagrado, el del apetito y el del desvío¹⁶⁷.

Lo que ha de llamarnos la atención es que todos estos actos se refieren al mismo objeto, el mismo, el cual existe, a la fuerza, independientemente del acto psíquico al que estemos atendiendo.

La racionalidad estaba en crisis, y Husserl se negaba a aceptar la incertidumbre e imprevisibilidad a la que condenaba un mundo reducido a hechos empíricos; o lo que es lo mismo, a variables en función de aspectos puramente psicológicos. No quería aceptar la

¹⁶⁴ “Se llama *psicologismo*, en el dominio de las teorías de la lógica, a la manera de entender a ésta, según la cual es la Psicología la ciencia que fundamenta al arte de la razón. Si todo arte ha de fundamentarse en una ciencia, la lógica-arte estaría sustentada, según esto, por la ciencia de la lógica. En definitiva, la lógica quedaría reducida a la condición de un capítulo de la psicología: el dedicado al funcionamiento normal de la razón humana”. [Millán Puelles, A. (2001). *Fundamentos de Filosofía* (pp. 73-74). Madrid: Ediciones Rialp]. Si bien es cierto que podemos distinguir entre varios tipos de psicologismo, el motivo y alcance de sus tesis, es bastante similar, de ahí que puedan englobarse todos bajo el concepto de «psicologismo». Al tratarse aquí de realizar una pequeña introducción al pensamiento de Husserl y su influencia en Lévinas, atenderemos al ataque que éste realizó al psicologismo de forma genérica, a pesar de haberse ocupado éste de diferentes tipos de psicologismo de modo extenso. Para un análisis más detallado de la crítica husserliana al psicologismo véase González Porta, M. A. (2010). Algunas cuestiones en torno a la distinción de tipos de psicologismo en Husserl. *Cognitio*, 11(2), pp. 279-302.

¹⁶⁵ Véase Brentano F. (1935). *Psicología*. Madrid: Revista de Occidente.

¹⁶⁶ Husserl, E. (2005). *Investigaciones Lógicas*, Vol. 2 (p. 490). Madrid: Alianza Editorial.

¹⁶⁷ *Ibid.*, pp. 171-172.

falibilidad de la ciencia, ni reconocer que los principios lógicos, estéticos o éticos fuesen creaciones psicológicas de los individuos y no evidencias fundamentales. La tarea que Husserl se impuso fue devolver al conocimiento la posibilidad de universalidad y certeza que estaba perdiendo. Siguiendo este objetivo, crea el método fenomenológico, el cual aparece primigeniamente en *Investigaciones Lógicas* y es completado y desarrollado *in extenso* en su segunda gran obra, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* – generalmente conocida como *Ideas I*–. En esta obra tratará de fundamentar la posibilidad de un conocimiento universal y no particular de las cosas en sí mismas, para lo cual será necesario poner entre paréntesis todos aquellos añadidos que la mente impone al objeto.

Ahora bien, tal y como afirma Álvarez, el hecho de que Husserl pretendiese conocer lo que las cosas son independientemente de los procesos psicológicos no quiere decir que defendiese

la vuelta al realismo precrítico de la gnoseología premoderna. Por el contrario, esta consigna impulsa la filosofía de Husserl en el sentido del idealismo, puesto que las cosas mismas no son sino las cosas tal como se hacen presentes en mi conciencia y para ella, y una vez que ésta se ha desprendido de los añadidos que en mi manera de ver incorporan la tradición, los supuestos teóricos o el sentido común (la actitud natural)¹⁶⁸.

Para Husserl existen pues, objetos independientes de los procesos psicológicos a través de los cuales el individuo se relaciona con ellos, sin embargo, estos objetos, siendo ideales, no dejan de aparecer a la conciencia, de la cual no es posible escapar. Su propósito será llegar a la conciencia pura y al fenómeno originario tal y como aparece en ésta. Así, en *Ideas I* afirmará como conclusión a sus consideraciones en torno a la lógica que

había, justo, que trazar en el terreno de la lógica pura un esquema inicial y originario de la constitución fundamental de todo posible conocimiento u objetividades del conocimiento, de acuerdo con el cual han de ser determinables los individuos bajo «principios sintéticos a priori» por medio de conceptos y leyes, o de acuerdo con el cual han de fundarse todas las ciencias empíricas¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Álvarez, E. (2011). La cuestión del sujeto en la fenomenología de Husserl. *Investigaciones fenomenológicas*, 8, p. 105.

¹⁶⁹ Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica* (p. 45). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Es decir, unas condiciones fundamentales que posibilitasen un conocimiento cierto y evidente que, a su vez, fuese independiente de la subjetividad del sujeto. Tal y como podemos observar, usa el concepto kantiano de «principios sintéticos a priori», sin embargo, para Husserl, a diferencia de para Kant, estos principios no serán “sólo una condición formal del conocimiento, sino una condición del significado del mundo mismo en cuanto fenómeno”¹⁷⁰. Husserl radicaliza a Kant en tanto que supera la distinción entre fenómeno y cosa en sí que éste hacía¹⁷¹. Para Husserl no habrá distinción y esto precisamente debido al hecho de que, para él, todo objeto, será objeto de la conciencia. Tal y como vemos, con Husserl, la distinción moderna tradicional entre sujeto y objeto está desdibujada, lo cual influirá en toda la filosofía posterior, incluida la levinasiana.

El problema de Husserl será no poder salir de la conciencia. Tanto es así que llegará a afirmar que “la conciencia, considerada en su «pureza», debe entenderse como un *orden del ser encerrado en sí*, como un orden de *ser absoluto*, en que nada puede entrar ni del que nada puede escapar”¹⁷²; afirmación ésta que le valdría la crítica de solipsismo. La conciencia no deja de formar parte del sujeto, de tal forma que, finalmente, a pesar de que su pretensión era huir del subjetivismo, acababa de nuevo volviendo a él. Ésta será, principalmente, la crítica que le hará Heidegger, quien afirmará que la filosofía occidental, hasta Husserl – aunque es la fenomenología husserliana la que le da la clave de su posicionamiento –, se ha centrado en el ente. Ha entendido el ser como esencia, en su calidad de sustantivo y ha olvidado, de esta forma, el ser en cuanto verbo, en constante proceso. Heidegger llevará hasta el extremo el concepto de «intencionalidad» de Husserl que, tal y como hemos indicado anteriormente,

no consiste simplemente en afirmar que toda conciencia es conciencia de algo, sino que esta tensión hacia algo diferente constituía la naturaleza íntegra de la conciencia; que no era necesario representarse a la conciencia como algo que primeramente *es* y que con posterioridad se trasciende, sino que la conciencia ya se trasciende en virtud de su existencia¹⁷³.

¹⁷⁰ Álvarez, E. (2011). Op. cit., p. 105

¹⁷¹ Véase Kant, I. (2013). *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Taurus.

¹⁷² Husserl, E. (1962). Op. cit., p. 114.

¹⁷³ Lévinas, E. (2005). *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger* (p. 102). Madrid: Síntesis. La cursiva es del autor.

Heidegger afirmará que la pregunta filosófica fundamental no es tanto por el ser humano en cuanto ente que es, sino por el ser mismo que le hace ser. Siguiendo este razonamiento, definirá al ser humano como *Dasein* –en castellano *Ser-ahí*–. Así pues, el ser humano

no es tan sólo un ente que se presenta entre otros entes. Lo que lo caracteriza ónticamente es que a este ente le va en su ser este mismo ser. La constitución del ser del *Dasein* implica entonces que el *Dasein* tiene en su ser una relación del ser con su ser. Y esto significa a su vez que el *Dasein* se comprende en su ser de alguna manera en algún grado de explicitud. Es propio de este ente el que con y por su ser éste se encuentre abierto para él mismo. La comprensión del ser es, ella misma, una determinación del ser del *Dasein*¹⁷⁴.

Esto, básicamente, quiere decir que el ser humano no sería simplemente un ente entre otros sólo que bajo condiciones especiales, sino que su característica principal pasaría por el hecho de ser y constituir la manifestación explícita de lo que es. Al *Dasein*, dice Heidegger, «le va en su ser este mismo ser», entendiendo el primer «ser» de modo diferente al segundo; a saber, el primero como esencia, y el segundo como existencia. Así pues, para él, la esencia del hombre será su existencia, lo cual

no significa que en la esencia del hombre estuviese contenida la necesidad de existir –lo que sería falso pues el hombre no es un ser necesario–. [...] La confusión de la esencia y la existencia significa [...] que todas las determinaciones esenciales del hombre son sus modos de existir¹⁷⁵,

que es bien distinto. Así pues, pudiendo ser o no ser, una vez que el ser humano es, no puede por menos que existir y manifestar su existencia de diversos modos.

En *Ser y tiempo*, obra publicada en 1927, Heidegger saldrá de la conciencia y centrará su atención en el ser y en la manifestación de éste a través del ser humano; *Dasein*, ser ahí arrojado a un mundo donde tendrá que ir haciéndose siguiendo las pautas del ser de lo dado.

¹⁷⁴ Heidegger, M. (2003). Op. cit., pár. 4, p. 12.

¹⁷⁵ Lévinas, E. (2005). Op. cit., p. 100.

Este ser del *Dasein*, oculto en su de-donde y adónde, pero claramente abierto en sí mismo, es decir, en el «que es», es lo que llamamos la condición de arrojado [*Geworfenheit*] de este ente en su Ahí; de modo que, en cuanto estar-en-el-mundo, el *Dasein* es Ahí¹⁷⁶,

y desde esa posición se va configurando; o lo que es lo mismo, va comprendiendo el ser. Esta configuración dependerá de una escucha, la escucha de una llamada que nada tendrá que ver con la vida cotidiana y las necesidades para la supervivencia que ésta impone, sino más bien de una llamada profunda, que viene de lo que no nos pertenece, pero que nos es dado.

Ante este estado de cosas, el ser humano puede tomar dos vías. Por un lado, puede hacer oídos sordos a esta llamada, teniendo una existencia inauténtica al vivir dejándose vivir, esperando sin más a la muerte. Por otro lado, puede lograr una existencia auténtica actuando de acuerdo a su condición de *Dasein*; es decir, escuchando al ser y manifestándolo con toda su fuerza. La humanidad no vendría definida, de esta forma, por el poder del individuo que somete a sí mismo todo lo que es, sino, más bien, de su adecuación al ser que le es dado y que, en este darse, de algún modo le está llamando a ser. No obstante, no se trataría de ser de cualquier forma, sino de aquélla que corresponde a una escucha apropiada. “Escuchar propiamente la llamada significa entrar en el actuar fáctico. Sin embargo, la interpretación plenamente suficiente de lo proclamado en la llamada sólo podrá lograrse cuando se saque a la luz la estructura de la comprensión de la llamada que escucha *en forma propia*”¹⁷⁷, adaptada a cada momento y a cada individuo de modo particular.

En cualquier caso, “que mi ahí delante, mi *Da*, sea el acontecimiento mismo de la revelación del ser, que mi humanidad sea la verdad, constituye la aportación principal del pensamiento heideggeriano”¹⁷⁸, según Lévinas. Aquello que hace al hombre ponerse en situación de escucha en su ser-ahí, es la conciencia de su existencia, la cual tiene un fin. Heidegger definirá al ser humano no sólo como *Dasein*, Ser-ahí abierto a las posibilidades que le brinda su ser-en-el-mundo, sino, también, como ser vuelto hacia la muerte. El *Dasein* es temporalidad, pasado, presente y futuro, el cual llega a su fin con la muerte. “La muerte es una manera de ser de la que el *Dasein* se hace cargo tan pronto como él es”¹⁷⁹; siempre presente, siendo la angustia que le provoca, lo que le mueve a actuar. Heidegger hace un

¹⁷⁶ Heidegger, M. (2003). Op. cit., pár. 29, p. 135.

¹⁷⁷ Ibíd., pár. 59, p. 294. La cursiva es del autor.

¹⁷⁸ Lévinas, E. (2005). Op. cit., p. 101.

¹⁷⁹ Heidegger, M. (2003). Op. cit., pár. 46, p. 245.

exhaustivo análisis de la afección de la angustia, sentenciando que “la angustia ante la muerte es angustia «ante» el más propio, irrespectivo e insuperable poder-ser. El «ante qué» de esta angustia es el estar-en-el-mundo mismo”¹⁸⁰ y precisamente eso es lo que nos mueve a actuar. Heidegger trató de pensar las posibilidades de ser del ser humano que, aun siendo finito y contingente, ante todo es libre para ser. La libertad aparecería como el primero de los principios de la vida humana y la manifestación del ser, su condición más fundamental¹⁸¹.

Ahora bien, si Husserl había acabado reduciendo el mundo al sujeto, viéndose atrapado y sin salida en la conciencia pura, Heidegger, a la inversa, había convertido al sujeto en esclavo del ser, pues, aun siendo libre, se veía empujado a la escucha de una llamada para poder ejercer su libertad de manera auténtica y, de esta forma, poder vivir una vida verdaderamente humana. Aunque Lévinas parte de ambos filósofos en el desarrollo de sus planteamientos, encuentra una falta en ellos que considera inaceptable; a saber, el olvido del Otro, de aquél que no soy yo, pero que es como yo. La conciencia pura husserliana acababa por reducirlo todo a lo mismo y el ser heideggeriano posibilitaba manifestaciones sin límite en un sujeto que, consciente de sí, de su propia muerte, y de su estar-en-el-mundo, era capaz de cualquier cosa sin tener por qué tomar en cuenta al Otro.

Así pues, ni los planteamientos de Husserl, ni los de Heidegger, contenían una obligación moral insalvable del individuo para con su prójimo, siendo esto lo que Lévinas no podía aceptar. Esto no quiere decir que Husserl y Heidegger no tuviesen en cuenta la moral, sino que para ambos era algo secundario, algo que venía después y, por tanto, que frente a determinadas circunstancias, podía ponerse en suspenso. Esto es lo que había sucedido en la Alemania Nazi, la moral fue dejada en un segundo lugar, el Otro no fue tan importante

¹⁸⁰ *Ibíd.*, pár. 50, p. 251

¹⁸¹ Es en esto en lo que el filósofo francés Jean Paul Sartre incidiría recogiendo los planteamientos de Heidegger: “¿Que significa aquí que la existencia precede a la esencia? Significa que el hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo, y que después se define. El hombre, tal como lo concibe el existencialista, si no es definible, es porque empieza por no ser nada. Sólo será después, y será tal como se haya hecho. [...]El hombre es ante todo un proyecto que se vive subjetivamente, en lugar de ser un musgo, una podredumbre o una coliflor; nada existe previamente a este proyecto; nada hay en el cielo inteligible, y el hombre será ante todo lo que haya proyectado ser” [Sartre, J. P. (1999). *El existencialismo es un humanismo* (pp. 31-32). Barcelona: Edhasa]. De hecho, a partir de aquí configuraría el pensamiento existencialista, en el cual incluía a Heidegger. Sin embargo, éste no se consideró nunca existencialista sino ontólogo. Tal y como afirma Lévinas, Heidegger “llama existencial al análisis de la existencia humana que ignora la perspectiva de la ontología. Remplazarla en esta perspectiva –cumplirla de una manera explícita– es la obra analítica existencial que Heidegger emprende en *Sein und Zeit*” [Lévinas, E. (2005). *Op. cit.*, p.102]. A Heidegger no le interesa tanto el ser humano como el ser; es éste y no aquél, el objeto fundamental de estudio en la obra heideggeriana, lo cual le separa en gran medida de Sartre.

como la manifestación del ser de un pueblo que se hace a sí mismo, lo cual conllevó la muerte de millones de judíos –entre ellos, gran parte de la familia de Lévinas¹⁸²–. Por esta razón, su propósito fundamental será elaborar una filosofía que eleve la condición moral del ser humano al primero de sus principios fundadores para que, de esta forma, pasar por encima del Otro, o reducirlo en su significación, no sólo se torne complicado, sino teóricamente imposible.

A pesar de las críticas de Lévinas hacia Husserl y Heidegger, no podemos dejar de tener en cuenta que, sin la noción husserliana de intencionalidad y sin la noción heideggeriana de ser, sería imposible entender la obra de aquél. En un mundo post-II Guerra Mundial, tras los episodios de horror humano acontecidos, la posibilidad de justificar la existencia universal del sujeto, en tanto que sujeto moral, se hacía complicada. Lévinas lo consiguió. Ahora bien, el hecho de partir, por un lado, de la existencia universal de algo más allá de mi conciencia, y, por otro, de que el ser humano no es un ente, sino un estar siendo, fueron esenciales para poder cumplir con su propósito. Es necesario incidir aquí, por tanto, en que uno y otro aparecerán como fundamentales a la hora de comprender la constitución del sujeto moral en la actualidad. En el siguiente apartado abordaremos el primer paso en el objetivo de Lévinas; a saber, la fundamentación de la ética en tanto que Filosofía Primera. Sólo en un sistema que tenga la ética por Filosofía Primera podrá aparecer el sujeto moral con un carácter universal.

1.2.1.2. La ética como Filosofía Primera.

El concepto de intencionalidad husserliano es fundamental en Lévinas por el hecho de que el mundo no es del todo creado por la psique del sujeto, sino que, por el contrario, hay algo que es independiente de éste y que, más allá de él, forma parte de la constitución de lo existente. “La intencionalidad –afirma Lévinas– aportaba la nueva idea de una salida de sí, acontecimiento primordial que condiciona todos los demás, que no cabía interpretar por otro movimiento más profundo, pero interno, del alma”¹⁸³. Se trataba, pues, de la fundamentación de una transcendencia, de un ir más allá del sujeto que, en el caso de Lévinas, conducirá directamente a la figura del Otro. El hecho de ir más allá, estaba

¹⁸² Una buena biografía de Emmanuel Lévinas puede encontrarse en Malka, S. (2006). *Emmanuel Lévinas: la vida y la huella*. Madrid: Trotta.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 210.

claramente explicitado en Husserl; sin embargo, éste, exigiendo siempre un camino de retorno a la conciencia que otorgase cierta unidad al objeto de conocimiento, cerraba la posibilidad de que esto otro se manifestase tal y como es. Este retorno será lo que no admitirá Lévinas, quien valorará el hecho de que a partir de Husserl, “la subjetividad transcendental, unicidad viviente, tiene su propio secreto; los actos intencionales tienen sus horizontes que, olvidados e inactuales¹⁸⁴, no codeterminan menos por ello, el sentido del ser”¹⁸⁵.

El secreto se reveló, y lo inactual se hizo presente; no obstante, la vuelta a la *noesis*, al acto de intelección que iluminara su significación, pronto devino irrelevante, pues se hacía imposible atender a la presencia total del objeto de conocimiento –también llamado por Husserl «noema pleno»– en dichas significaciones. El objeto va siempre más allá de la conciencia, así pues, la significación ha de intentar encontrarse en el objeto mismo, que se manifestará, de algún modo, en el sujeto que conoce, pero que no podrá nunca ser reducido a éste. De esta forma, argumenta Lévinas,

si el sujeto libre [...] no es más que una «unidad lógica» de la «apercepción transcendental» – modo privilegiado de la actualidad que no podría ser sino su propio fin– ¿Es necesario asombrarse que al otro día de la escrupulosa formulación de la Reducción por Husserl, el Yo desaparezca detrás –o en– el ser en acto que habría tenido por misión constituir?¹⁸⁶,

se pregunta Lévinas. Evidentemente, para él no supone ningún asombro, y de ahí el carácter irónico de la pregunta. La llegada de Heidegger era cuestión de tiempo. A partir de él, “el sujeto deja ser al ser”¹⁸⁷. El ser aparece y el sujeto se manifiesta con y a través de él, sin embargo, “no hay ninguna vida significativa fuera de la verdad a la que sirve y en la que se muestra. El resto de lo humano sigue siéndole extraño”¹⁸⁸. El sujeto al servicio del ser y nada más allá del ser. Éste es, para Lévinas, el mayor error de Heidegger, que, centrado en el ser, no vio que existía humanidad más allá de éste.

El gran mérito de Lévinas es haber intentado –si no conseguido–, fundar un humanismo que se sostenga más allá del ser y del sujeto libre que lo manifiesta. Lo fundará en la figura

¹⁸⁴ Se entiende aquí «inactual» como lo que no es en acto; aquello no está actualizado.

¹⁸⁵ Lévinas, E. (2005b). *El humanismo del otro hombre* (p. 10). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

¹⁸⁶ *Ibíd.*, pp. 10-11.

¹⁸⁷ *Ibíd.*, p. 11.

¹⁸⁸ *Ibíd.*, pp. 11-12.

del Otro, un otro que es como yo, pero que ni soy yo, ni es reductible a mí; un otro que se situará más allá, o más bien, por su carácter primigenio, más acá del ser y del sujeto, en la base de éstos. Para Lévinas, “«el uno» *es* para el otro un ser que se desprende, sin hacerse contemporáneo de «el otro», sin poder ser colocado a su lado en una síntesis que se expone como tema; el-uno-para-el-otro en tanto que el uno-guardián-de-su-hermano, en tanto que el-uno-responsable-del-otro”¹⁸⁹; esto es, la figura del Otro como aquello que trasciende al sujeto pero que, al mismo tiempo, lo constituye, situándose en la base de su ser. De esta manera, condiciona su aparición en el mundo, que ya no puede ser la aparición de un ente libre, sino, más bien, de un ente responsable; un ente que, por el hecho mismo de encontrarse condicionado por el Otro, sentirá, por un lado, un deseo irrefrenable de conocerlo; de apropiárselo, de absorberlo, pero, por otro, la irrevocable obligación de responder de él y por él. Esto último será lo que impida cualquier tipo de identificación más allá del respeto y del cuidado. No hay síntesis posible entre el yo y el otro, hay deseo y diacronía, otro tiempo, otro espacio, diferencia insalvable que al mismo tiempo que aleja, aproxima. «Uno-guardián-de-su-hermano», no en tanto que uno jerárquicamente superior al otro y, por lo tanto, moldeador del otro, sino más bien, uno en cuanto protector del otro en su diferencia insalvable.

Si bien Heidegger, en *Ser y tiempo*, atendía al ser de lo dado [*Es gibt*] en términos de generosidad y abundancia, Lévinas dirigirá su mirada a la neutralidad del hay [*il y a*]. Lo dado en Heidegger propiciaba la manifestación del ser a través del sujeto, quien, inmerso en fuertes afecciones existenciales y ante un mundo todo generosidad, resolvía irremediablemente actuar. Así, Heidegger analiza pormenorizadamente afecciones como el aburrimiento –al que nos referiremos más adelante–, o la angustia –más arriba mencionada–. Ser y nada estarían coordinados en Heidegger de tal modo que el miedo o la angustia ante la muerte justificarían el empeño de permanecer en el ser que, antes de tomar forma, tal y como hemos apuntado, no sería sino proligalidad y abundancia. En cambio, para Lévinas, “allí donde el juego perpetuo de nuestras relaciones con el mundo queda interrumpido no encontramos, como uno podría pensar erróneamente, la muerte [Heidegger], ni el «yo puro» [Husserl], sino el hecho anónimo de ser”¹⁹⁰; el «hay», donde no hay sujeto, ni objeto, ni algo, ni nada, simplemente «hay»; ser sin determinación alguna pero que, precisamente porque es algo, siendo, al mismo tiempo, nada, no puede ser experimentado sino como asfixia. La pregunta «¿por qué ser y no más bien nada?», central

¹⁸⁹ Ibíd., p. 12.

¹⁹⁰ Lévinas, E. (2007). *De la existencia al existente* (p. 23). Madrid: Arena Libros.

en el pensamiento heideggeriano, se plantea como una pregunta que no siempre tiene respuesta y que manifiesta el hecho de la relación misma del sujeto con el ser – precisamente, por estar sujeto a él–.

De repente nos encontramos con el hecho de que hay; un «hay» que parece forzar un constante «hay que» que nos mantenga de cualquier forma en la existencia. Sin embargo, no siempre sucede así. Si Heidegger se dedicó a estudiar afecciones como el aburrimiento y la angustia, que movían a la acción, Lévinas se centrará en analizar otras afecciones que, situándose en el plano del ser, son independientes del sujeto y conducen a todo lo contrario; a saber, a la inacción y la indiferencia. Así, por ejemplo, atenderá a la pereza –que definirá como aquel punto intermedio entre “el deber claro de levantarse y el pisar al bajarse de la cama”¹⁹¹–, al cansancio –que siempre será un “cansarse de ser”¹⁹²– y al insomnio –donde no hay sujeto, cuando “haría falta la posición de un sujeto para que el instante pueda hacer irrupción en el ser, para que detenga ese insomnio que es como la eternidad misma del ser”¹⁹³–. Así pues, se trata de experiencias existenciales, donde el ser se muestra, pero no toma forma, que no impulsan sino que retienen; es decir, vivencias de la nada dentro del ser.

Esto muestra que cabe la posibilidad de una existencia sin existentes, “el *hay* trasciende, en efecto, tanto la interioridad como la exterioridad –afirma Lévinas–, e incluso no hace posible esa distinción. La corriente anónima del ser invade, sumerge todo sujeto, persona o cosa”¹⁹⁴, hay algo sin que importe lo que hay; puede ser nada y todo, indiferencia que no se concreta; esto es, existencia sin existente, ser sin sujeto, cualquier cosa equivaliendo a cualquier otra y haciendo que todo sea posible. El ser no era, por tanto, tan generoso como Heidegger pensaba, pudiendo, por el contrario, llegar a ser extremadamente cruel. Así pues,

el roce del «hay» es el horror, [...] y el horror es, de alguna manera, un movimiento que va a despojar a la conciencia de su «subjetividad» misma. [...] Es de su subjetividad, de su poder de existencia privada, de lo que el sujeto está despojado en el horror¹⁹⁵,

¹⁹¹ Ibid., p. 28.

¹⁹² Ibid., p. 39.

¹⁹³ Ibid., p. 82.

¹⁹⁴ Ibid., p. 69.

¹⁹⁵ Ibid., p. 73.

pues siendo, formando parte del flujo del ser, en el fondo no es nada. Por tanto, el horror no vendría tanto definido por el hecho de dejar de ser, como en Heidegger, sino más bien por el hecho de simplemente ser, por la posibilidad de una existencia sin existentes; una existencia vacía.

Estas experiencias de no ser al mismo tiempo que se es; el vacío y el sinsentido experimentados en ciertas ocasiones en el alma misma del sujeto y que hacen que todo adquiera una forma indiferenciada en la que todo es posible, hacía sumamente peligroso instaurar la ontología como Filosofía Primera. A su vez, es difícil asegurar el comportamiento ético basado en el respeto fundamental del otro allí donde aquello que funda la humanidad no es otra cosa que uno mismo, como proyecto y máximo exponente del ser en libertad. La famosa expresión sartreana “el infierno son los Demás”¹⁹⁶, acababa con la posibilidad de fundamentación y justificación de la ética. Precisamente por eso, y a partir de la elaboración de tres conceptos que veremos en detalle a continuación, Lévinas creará toda una teoría, bien argumentada, en la que la ética aparecerá como Filosofía Primera frente a la ontología.

Previo a toda intencionalidad, a todo ser y toda conciencia, se encuentra lo elemental, la confusión de sujeto y objeto en el mero gozo, en la satisfacción de cierta necesidad con la que el ser humano viene al mundo. En el primero de los comienzos sí parece haber generosidad, aunque aún no haya manifestación del ser. Se trata de gozo sin subjetividad, sin intención ni intencionalidad alguna, simple y mera satisfacción. A pesar de esto, no podemos olvidar que lo implícito de la conciencia, sus primeras vivencias carentes de intencionalidad, llegan sólo a ser tematizadas –esto es, a explicitarse como expresiones del ser– una vez que la conciencia intencional toma cuenta de ellas. De esta forma, afirma Lévinas, “uno es llevado –sin duda demasiado rápido– a considerar toda esta conciencia inmediata únicamente como representación aún confusa que hay que llevar a plena «luz»”¹⁹⁷. Sin embargo –y darse cuenta de esto es uno de los mayores aciertos de Lévinas–, además de la legitimación de toda su teorización filosófica, “no está prohibido preguntarse si, bajo la mirada de la conciencia reflexionada tomada por conciencia de sí, lo no-intencional, vivencia en contrapunto de lo intencional, conserva y entrega su sentido

¹⁹⁶ Sartre, J. P. (2004). A puerta cerrada. En *A puerta cerrada; La puta respetuosa; Las manos sucias* (p. 55). Buenos Aires: Losada.

¹⁹⁷ Lévinas, E. (2006). Ética como Filosofía Primera. *A Parte Rei*, 43, p. 15. Recuperado el 27/01/2014 de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf>.

verdadero”¹⁹⁸; es decir, bien es posible que la conciencia intencional tergiversarse, deforme o cambie de alguna manera el contenido de esto previo a todo ser e intencionalidad con lo que el ser humano se encuentra a su llegada al mundo. Existe una conciencia pre-reflexiva, una conciencia de sí que aparece en el hecho mismo de gozar, pero éste saber de sí no es sino pasividad pura, recepción plena de lo otro de sí con lo que me fundo como si fuera uno, a pesar de ser otro. Sujeto sin subjetividad; esto es, “más allá de la multiplicación de lo visible en imágenes, el yo es singularización de un yo en su repliegue sobre sí”¹⁹⁹.

Esta relación con lo otro mediante el gozo crea en el ser humano una mala conciencia, aquella conciencia proveniente del hecho de estar gratuitamente gozando sin nada que lo justifique, sin razón alguna. Alegría y gozo de ser antes de ser, según Lévinas,

ser sin insistencia, como estar en la punta de los pies, ser sin osar ser. Mala conciencia es esta implicación de lo no-intencional, sin intenciones, sin miras, sin la máscara protectora del personaje que se contempla en el espejo del mundo, tranquilizado y asentándose²⁰⁰;

o lo que es lo mismo, sin identidad, sin yo formado, totalmente desnudo de toda cualidad. No culpable pero, al mismo tiempo, responsable de su venir al mundo y recibir sus dones antes siquiera de haberlo comprendido. Una vez saciado el hambre y finalizado el gozo, el yo se eleva dueño y señor de aquello que antes le cobijaba y alimentaba, instaurándose toda una lógica identificadora que convierte lo Otro en lo Mismo por miedo a ser dañado, alterado o incluso cuestionado. Sin embargo, para Lévinas, la aceptación de este cuestionamiento impuesto desde fuera y que me obliga a responder será la clave de toda posibilidad de existencia humana. Sin alteración no hay humanidad y toda alteración conlleva sufrimiento. De esta forma, para el filósofo lituano, el ser humano no se definirá tanto por su ser-en-el-mundo –constructor y destructor de mundos a voluntad–, pues “mi estar-en-el-mundo o mi «lugar bajo el sol», mi «en casa» ¿no han sido usurpación de los lugares que son para el otro hombre, ya por mí oprimido o hambriento, expulsado a un tercer mundo?”²⁰¹. Tampoco vendrá aquél fijado por su ser-para-la-muerte, ya que “el ser-para-la-muerte de Heidegger señala, ciertamente, para el ente, el fin de su ser-en-vistas-de-este-ser-mismo y el escándalo de este fin, pero en este fin no se despierta ningún escrúpulo

¹⁹⁸ Ídem.

¹⁹⁹ Lévinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (p. 132). Salamanca: Sígueme.

²⁰⁰ Lévinas, E. (2006). Op. cit., p. 16.

²⁰¹ Ibid., p. 17.

de ser”²⁰²; o lo que es lo mismo, cualquier expresión del ser posible estaría permitida. El ser humano vendrá más bien definido para él como un ser puesto en cuestión antes incluso de ser. La pregunta clave que abre el ser a lo humano; o, dicho con otras palabras, que dota de humanidad al ser, no será, según Lévinas, la pregunta por el ser –como lo había sido para Heidegger– sino la pregunta por el derecho a ser. “Pregunta por el sentido del ser –no la ontología de la comprensión de este verbo extraordinario, sino la ética de su justicia–. La cuestión por excelencia de la filosofía, no será [para Lévinas] «¿por qué el ser más bien que la nada?», sino cómo el ser se justifica”²⁰³. Sólo una cuestión así puede tornar la ética en cuanto Filosofía Primera en sustitución de la ontología; sólo de esta forma puede ser garantizada una existencia verdaderamente humana.

Una vez fundamentada la ética en tanto que Filosofía Primera, hemos justificado la constitución del ser humano en cuanto primigeniamente moral. A partir del trabajo de Lévinas, nos encontramos con la idea de un ser humano que, o bien es moral, o bien no es humano. Desde un punto de vista educativo esto empieza a adquirir aquí una importancia capital, pues no es lo mismo partir en educación de una teoría que garantice que todos los individuos tienen capacidad moral, que de una que no lo haga. Teniendo ya claro por qué el ser humano viene definido, antes de nada, por su carácter moral, habremos de averiguar ahora cómo esto se pone de manifiesto en el mundo.

1.2.1.3. La huella, el rostro y el encuentro cara-a-cara.

Son tres los conceptos que Lévinas utiliza a la hora de explicitar la aparición de lo Otro a lo Mismo en su radical diferencia; a saber, «huella», «rostro» y «cara-a-cara». Tres conceptos que, a su vez, y con el fin de hacer comprensible lo incomprensible –pues para Lévinas estos tres conceptos nos retrotraen más acá de todo conocimiento y comprensión–, podríamos definir como tres momentos o fases en la revelación de lo radicalmente Otro. En este sentido, no podemos dejar de tener en cuenta que en verdad refieren un acontecimiento que se produce en un sólo instante, de repente, sin esperarlo, a través de una simple presencia, pero que nos conduce a un pasado sin tiempo que marca un viaje sin retorno. Este viaje significará la ruptura del yo en cuanto lo Mismo, y su apertura hacia el infinito que constituye lo absolutamente Otro, aquello que nos perturba, que nos descoloca

²⁰² Ibid., p. 19.

²⁰³ Ibid., p. 21.

y nos altera; aquello que impide toda identificación, tanto con lo Otro, como con nosotros mismos, pero que, al mismo tiempo, nos obliga a responder. El encuentro cara-a-cara fundamentará la constitución ya por siempre responsable sobre la base de una ética que, más allá del ser, es Filosofía Primera.

En *Totalidad e Infinito*, Lévinas dedica un capítulo entero al concepto de «rostro», titulado «El rostro y la exterioridad», el cual está compuesto, a su vez, por tres sub-aptados: «Rostro y sensibilidad», «Rostro y ética» y «La relación ética y el tiempo». En el primero de ellos, Lévinas matiza algo que ya había comentado en capítulos anteriores del mismo texto; a saber, que la sensibilidad no es meramente un momento en la explicación de la aparición de cualquier contenido de conciencia –tal y como defendía Kant²⁰⁴–, sino que también es experiencia vivida e irreductible.

“La intencionalidad del gozo puede describirse por oposición a la intencionalidad de la representación”²⁰⁵, había dicho Lévinas anteriormente, y es que el primer contacto con las cosas y el mundo, con los objetos o enseres –portadores del ser–, no es el primer contacto que tenemos con las cosas. Para Lévinas, tal y como hemos mencionado en el apartado anterior, el primer contacto no tendrá que ver con el conocimiento, ni con la técnica, sino con la alimentación, con el hecho de aparecer al mundo con ciertas necesidades que, a la fuerza –si queremos sobrevivir– tenemos que satisfacer. El ser humano «vive de algo» antes de conocer ese algo.

A su vez, la experiencia del gozo es siempre individual, aunque no subjetiva, ni tampoco objetiva, puesto que aparece como previa a este tipo de categorizaciones. Éstas llegarán sólo después, cuando las necesidades más primigenias ya hayan sido satisfechas. Aun así, la experiencia no deja de ser individual y el yo, a diferencia de lo que ocurría con Heidegger, no surgirá en el hecho de asumir su posición como representante del ser, sino más bien, al sentir la felicidad que supone la satisfacción en el gozo. O, en sus palabras,

el surgimiento de sí a partir del gozo, y en el que la sustancialidad del yo es reconocida no como un sujeto del verbo ser, sino como implicada en la felicidad –que no compete a la ontología sino a la axiología– es la exaltación del *ente* a secas. Se llega a ser sujeto del ser, no al

²⁰⁴ Véase Kant, I. (2013). Op. cit.

²⁰⁵ Lévinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito* (p. 146). Salamanca: Sígueme.

asumir el ser, sino al gozar de la felicidad, por la interiorización del gozo que es también una exaltación, «por encima del ser»²⁰⁶;

o mejor dicho, más acá del ser.

El sujeto aparece al mundo como ser exaltado que todavía no es, pues está en comunión precisamente con aquello que le viene del exterior, que lo alimenta y lo sacia. El ser humano viene al mundo en cuanto que carente, viene en falta de aquello que necesita para completarse. “A partir de aquí –continúa Lévinas–, habiendo reconocido sus necesidades como necesidades materiales, es decir, como capaz de satisfacerse, el yo puede volverse hacia lo que no le falta. Distingue lo material de lo espiritual, se abre al Deseo”²⁰⁷. El Deseo aparece con letras mayúsculas, pues será lo que defina al ser humano en cuanto tal, un deseo insaciable que le le empujará a lo otro de sí, que, a su vez, le irá configurando una auténtica subjetividad. El sujeto para Lévinas, tal y como afirmábamos anteriormente, no es sujeto fijo y estable, está siempre por hacerse, siempre sujeto a cambio. Y no sólo eso, sino que, una vez preso del Deseo, nunca vuelve hacia atrás.

Al mito de Ulises que regresa a Ítaca –afirma Levinas–, quisiéramos contraponer la historia de Abraham que abandona para siempre su patria por una tierra aún desconocida y que prohíbe a su siervo, incluso, conducir nuevamente y de regreso a su hijo a ese punto de partida²⁰⁸.

Contra el viaje de Ulises, el de Abraham; contra la mitología antigua, las Sagradas Escrituras; contra el *logos* griego, el *pathos* judío. La Biblia y los Clásicos de la Antigüedad acompañan toda la obra levinasiana, de tal forma que hemos de atender a ambas vertientes para poder entender su obra. El ser humano es *logos*, palabra, pero también es *pathos*; un *pathos* encontrado por revelación, que no esperamos y con el que de repente nos chocamos. Precisamente este sentimiento inesperado, ese choque que tambalea lo más profundo de nuestro interior, nos permitirá saber quiénes somos. Para Lévinas, no seremos otra cosa que seres dados al Otro.

Cuando hablamos de Deseo en ningún caso, por tanto, estamos hablando de necesidad, puesto que “en la necesidad, puedo morder lo real y satisfacerme, asimilar lo otro. En el

²⁰⁶ Ibid., p. 138.

²⁰⁷ Ibid., p. 136.

²⁰⁸ Lévinas, E. (2000). *La huella del Otro* (p. 54). México: Taurus.

Deseo no hay mordedura sobre el ser, ni saciedad, sino porvenir de jalones ante mí²⁰⁹. Desear no será, en ningún caso, precisar, no devendrá tampoco, por lo tanto, posesión ni propiedad. El Deseo constituye, pero no alimenta, no sacia y nunca cesa. El Deseo es aquello que desborda y tambalea la subjetividad del individuo, pero que, precisamente por eso, nunca deja de querer más. Así, cuanto más deseo, menos soy yo y más soy el Otro; o mejor dicho, ante el Otro. El Deseo modela la subjetividad desde la pasión y la afectividad dando lugar a un yo carente de egoísmo pero, ciertamente, más humano.

El encuentro cara-a-cara con el Otro, sin mediaciones, de frente, abre al ser humano hacia un nuevo mundo; un mundo otro que no será terreno de conquista, sino de reconocimiento y de cuidado. En el mismo momento en que el encuentro con otro es sincero; allí donde dos seres humanos se encuentran sin nada que los preceda, se produce la aparición del Otro como rostro. Así, Lévinas sostiene que

la absoluta desnudez del rostro, este rostro absolutamente sin defensa, sin cobijo, sin vestido, sin máscara, es, sin embargo, lo que se opone a mi poder sobre él, a mi violencia, lo que se opone a ella de modo absoluto, con una oposición que es oposición en sí²¹⁰.

Ésta se fundamenta en la oposición misma que expresa el hecho de estar otro en frente de mí, de no ser yo, de no querer ser como yo, ni siquiera de tener que ver aparentemente nada conmigo, pero que me pide que responda de él; que cargue sobre mis hombros con el peso de su existencia como si la mía propia estuviese en juego por el hecho de hacerlo. Mala conciencia, hombre cuestionado, frágil, alterado; ante todo, humano.

La aparición del rostro nos retrotraerá a un pasado sin historia, a algo previo a todo conocimiento, a cualquier manifestación del ser que se precie; nos conducirá hacia un pasado que está ahí y que nos hace responsables de nuestra existencia y de la de los otros. Sin culpabilidad ninguna, nos hará sentir culpables, a pesar de nuestra inocencia. El rostro marca, tras el momento del gozo, una salida diferente a la del conocimiento, pues si éste pretende reducir, aniquilar y comprender, aquél nos transportará a un estado de fragilidad, de incapacidad y, al mismo tiempo, de responsabilidad. Así, tal y como sostiene Navarro,

²⁰⁹ Lévinas, E. (2002). Op. cit., p. 136.

²¹⁰ Lévinas, E. (2001). *La realidad y su sombra* (p. 80). Madrid: Trotta.

mientras que la sensibilidad cognitiva y la del gozo habilitaban una manera de aprehender que tenía como eje al yo, la sensibilidad del «rostro» abre una inteligibilidad anterior y exterior al mismo. En efecto, es simplemente la corporalidad inmediata del otro, su capacidad expresiva, la que va a estructurar éticamente al yo²¹¹,

una estructuración que se situará siempre por encima de la cognitiva, dejando una marca que posibilitará un reconocimiento –que no conocimiento– absoluto del Otro.

Esta marca que se clavará en lo más profundo de la subjetividad del sujeto tendrá que ver con una huella que, permaneciendo latente en lo más profundo de la subjetividad del yo, se hará más patente y presente que nunca al ser reconocida en el rostro de otro. Este otro portará consigo una huella que constituirá el mayor de los enigmas. Será, según Lévinas, el “enigma en el que se tiende y se detiene el infinito, in-original y an-árquico tanto como infinito, que ningún presente, ninguna historiografía será capaz de reunir y cuyo pasado precede a todo pasado memorable”²¹². Ésta será, para él, la huella de Dios, de lo infinito que nos trasciende como individuos y como entes que están siendo; una huella que nos conduce más acá del ser y del sujeto, y que se muestra como bondad. Bondad infinita ésta que obliga a la aparición inmediata del sujeto que, tras su encuentro con el Otro, porta un mandamiento irrenunciable; a saber, «no matarás».

Lévinas no piensa que este mandamiento sea, en ningún caso,

una simple regla de conducta, sino el principio mismo del discurso y de la vida espiritual. Por eso el lenguaje no es un sistema de signos al servicio de un pensamiento preexistente. La palabra pertenece al orden de la moral antes de pertenecer al orden de la teoría²¹³,

porque todo dicho, en cuanto que discurso acabado, seguro, establecido e indeleble, conlleva un decir previo, vacilante, inseguro y frágil. Lévinas siempre defendió la importancia y prevalencia del Decir sobre lo Dicho, frente a la tradición filosófica occidental, que en su afán por encontrar la verdad, valoraba más aquellos discursos cerrados que, acotando la realidad, la manifestaban.

²¹¹ Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes: Revista Internacional de filosofía*. Vol. XIII, p. 182.

²¹² Lévinas, E. (2003). Op. cit., p. 157.

²¹³ Lévinas, E. (2004). Ética y espíritu. En *Difícil libertad* (p. 26). Madrid: Caparrós Editores.

Tal y como hemos apuntado antes, Lévinas sólo puede entenderse entre tradiciones, de esta forma, siguiendo a Charlier, podemos decir que “se esfuerza en hacer pasar este Dicho griego filosófico por un hálito singular que parte de la tradición hebrea al que llama Decir”²¹⁴; del *logos* griego al *pathos* hebreo y a la inversa. Por un lado, el Decir previo a todo Dicho configura lo Dicho, le da forma, es un lenguaje abierto, joven, moldeable y abierto; pero, por otro lado, no hay manera de dar cuenta de él si no es a través de un discurso cerrado, de lo Dicho, palabra en cuanto *logos*. “El lenguaje como dicho puede concebirse como un sistema de nombres que identifica entidades”²¹⁵, que designa lo que las cosas son y no son. Sin embargo, “en lo Dicho la *esencia* resuena en el momento de tornarse nombre”²¹⁶ y esto es precisamente el Decir, pues en ningún caso lo Dicho puede decir completamente la esencia, ésta no puede ser nunca agotada por el *logos* sino que va siempre más allá. Para Lévinas,

el *logos* es el equívoco del ser y el ente. [...]. En la predicación, que es su «ser natural», el verbo *ser* hacer resonar la *esencia*, pero esta resonancia termina en ente gracias al nombre. Desde ese momento, ser *designa* en vez de *resonar*²¹⁷.

El Decir, la resonancia, aquello que no ha podido ser dicho, queda oculto entonces bajo la apariencia cerrada y acotada de lo Dicho, lo cual no significa que desaparezca del todo, pues aún puede aparecer para despertarnos. Tal y como afirma Ruíz Jaén, “Lévinas sitúa, antes de la aparición de la palabra, la realidad más realidad de todas: la realidad an-arqueológica del Decir, esto es, palabra primordial de la Creación, el «Hágase» divino”²¹⁸, palabra de Dios que vendrá manifestada a través del rostro del Otro; “la palabra y el rostro como Palabra Inicial, palabra no dicha, Decir”²¹⁹. Dios para Lévinas será lo inabarcable, Bondad infinita más allá del ser, cuya manifestación se dará a través del rostro del Otro, pues “en su desnudez de abandonado que resplandece por entre las hendiduras que desgarran la máscara del personaje o su piel con arrugas; en su «sin recursos» hemos de entender como gritos ya emitidos a Dios, sin voz ni tematización”²²⁰; a un Dios que de esta forma tan viva *viene a la idea*.

²¹⁴ Charlier, C. (1993). *Lévinas: la utopía de lo humano* (p. 24). Barcelona: Riopiedras Ediciones.

²¹⁵ Lévinas, E. (2003). Op. cit., p. 90.

²¹⁶ *Ibid.*, p. 92.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 93-94. La cursiva es del autor.

²¹⁸ Ruíz Jaén, E. (2006). Emmanuel Lévinas: una revisión crítica en el centenario de su nacimiento. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 48, p. 1. Recuperado el 28/01/2014 de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/jaren48.pdf>.

²¹⁹ *Idem.*

²²⁰ Lévinas, E. (1995). *De Dios que viene a la idea* (p. 127). Madrid: Caparrós Editores.

Así pues, según Lévinas,

después de la muerte de un cierto Dios que habita los trasmundos, la sustitución del rehén descubre la huella –impronunciable escritura– de aquello que siempre ha pasado –siempre «ello»–, no entra en ningún presente y al cual ya no sobrevienen los nombres que designan los seres ni los verbos en los que resuena su *esencia*, pero que, Pro-nombre, marca con un sello todo lo que puede tener un nombre²²¹.

Tras la muerte de un Dios separado y ajeno al ser humano, aparece Éste ahora más cercano que nunca a través del rostro del Otro. Este Otro comienza a ser reducido tras el momento de gozo, cuando intentamos conocerlo, pero nos damos cuenta de la imposibilidad de tal reducción en el mismo instante en que muestra una huella; la huella de Dios, de lo infinito, previo al ser, donde no hay representación ni imagen alguna; no hay descripción ni explicación, pero, sin embargo, hay algo. Hay responsabilidad, obligación a responder de aquél que con su rostro desnudo reclama atención y cuidado. No hay nombre, hay pro-nombre, aquello que viene antes del nombre, de un pasado inmemorial que escapa a todo recuerdo y tematización, pero, sin lo cual, la aparición de sujetos morales con individualidad propia se hace imposible.

A partir de la subjetividad del Decir –afirma Lévinas– es como podrá interpretarse la significación de lo Dicho. Será posible demostrar que no hay cuestión de lo Dicho y del ser más que porque el Decir o la responsabilidad reclaman justicia. Sólo así se hará justicia al ser²²²;

únicamente de esta forma el ser podrá ser teñido de moral. En educación tendemos a transmitir la importancia del respeto al otro, el valor de la empatía y la solidaridad. Sin embargo, al mismo tiempo, damos un papel fundamental al concepto de libertad. La libertad es arriesgada si no viene teñida de moral, siendo esto lo que Lévinas pretende mostrar. Transmitir valores no es igual que crearlos por uno mismo. Poner a los niños y jóvenes cara a cara frente a aquéllos que sufren, permitir que sientan su mirada penetrante en lo más profundo de su ser; esto es lo que, sin lugar a dudas, constituiría una educación basada en la teoría de Lévinas. En un mundo donde lo único que cuenta es el bienestar material del individuo, mostrar que, en verdad, primero está el Otro –mi amigo, mi

²²¹ Lévinas, E. (2003). Op. cit, p. 269. La cursiva es del autor.

²²² *Ibíd.*, p. 97.

hermano, pero también mi desconocido—, puede ser bastante complicado. No obstante, a la vez, aparece como un objetivo pedagógico fundamental. Hemos visto por qué el sujeto humano es, ante todo, moral y también, cuándo y a partir de qué aquél se configura como tal. Tras todas estas disquisiciones, lo que podemos concluir es que el Otro aparece como elemento principal.

Ahora bien, el sujeto se empequeñece ante la presencia del rostro del Otro y pudiéramos pensar que allí donde el ser humano se configura en tanto que sujeto moral, acaba por desaparecer toda subjetividad individual y personal. Mostraremos en el sub-apartado siguiente hasta qué punto esto no es así siguiendo el desarrollo de la teoría de Lévinas. Para él, una vida privada relacional es imprescindible en la formación del sujeto moral, pero en la misma medida lo será la adquisición de una privacidad propia individual. El Otro necesita que lo acojan y no habrá posibilidad de refugio si éste no viene dado por la existencia de un sujeto que disponga de plena individualidad. Como ya apuntamos al comienzo de este apartado, Yo es para el Otro, pero no es igual al Otro.

1.2.2. Emmanuel Lévinas y la importancia de la vida privada.

Tal y como hemos apuntado hasta ahora, la constitución del individuo en cuanto que humano está atravesada, según Lévinas, por un instante puramente pasivo, de pura recepción, donde de repente un sujeto se encuentra de frente, cara-a-cara, con otro que no es él, pero que, sin lugar a dudas, tiene algún parecido a él. Este otro, portador de un rostro que remite a una huella, nos remonta a un pasado inmemorial, previo al ser y a la subjetividad. Un pasado inmemorial en el que un yo viene al mundo de manera absolutamente inesperada, recibiendo de éste, aun con toda su extrañeza, alimentación. El gozo de la tierra y sus productos, el agua, que lava e hidrata los cuerpos, el fuego que los calienta y el aire que hincha pulmones posponiendo una muerte segura, constituyen un primer acceso al mundo. Parece como si el mundo estuviese ahí para uno mismo. Ahora bien, hay un yo particular aun cuando podría haber habido otro. Es imposible evitar pensar que el azar haya jugado a favor de este yo particular, pues no todos corren la misma suerte. De repente, completamente desnudo, aparece un rostro que nos lo recuerda. Simplemente un gesto, sin nada que lo cubra, sincero y necesitado al mismo tiempo, que nos hace recordar dicha generosidad de la que fuimos objeto y de las que ellos, en muchos casos, no lo fueron. Esta mirada me hace responsable a pesar de no haber tenido culpa y es esa

responsabilidad la que, según Lévinas, nos hace humanos. Así, de esta forma, para él “la epifanía de lo absolutamente otro es rostro; en él el Otro me interpela y me significa una orden por su misma desnudez, por su indigencia”²²³, me responsabiliza.

No podemos olvidar que el surgimiento de lo humano para Lévinas parte de una relación Yo-Tú, es decir, de una relación entre dos sujetos particulares que, libres de todo reparo, se interpelan haciéndose responsables uno del otro. El hecho de la particularidad de los sujetos nos conduce, por tanto, a poder afirmar que se trata de una relación esencialmente privada. Si en Hannah Arendt veíamos que el valor humano fundamental se encontraba en una vida pública ya perdida –lo cual nos obligaba a ahondar más profundamente en su pensamiento para poder hallar el valor de lo privado–, en Lévinas, todo acto de humanidad, parte siempre del ámbito privado, pues lo humano es aquello que le pasa a un alguien particular cuando se encuentra con otro alguien en determinadas circunstancias. Es pasividad pura y, precisamente por ello, en principio, no tiene más repercusión que la que tiene el hecho de verse uno mismo alterado.

Esto no quiere decir que Lévinas no tuviese en cuenta o no diese la importancia que se merece al ámbito público; simplemente éste se encontrará, desde el primer momento en un lugar secundario –aunque no por ello menos importante–. Tal y como veremos a continuación, el encuentro privado Yo-Tú, será incompleto si no tiene proyección en el ámbito público. El espacio privado será fundamental, por un lado en sí mismo, por ser el ámbito donde el individuo configura su personalidad moral y, por otro, como paso propedéutico fundamental para un espacio público verdaderamente humano. En este punto Lévinas se aproxima bastante Arendt. A pesar de que la forma de concebir el desarrollo humano del individuo dentro del espacio privado resulta bastante dispar, en el esquema de pensamiento de ambos autores, dicho espacio ocupa una posición idéntica. Para Arendt el espacio privado también tendrá un carácter fundamental y propedéutico al mismo tiempo, sólo que ella llegará a este punto a través de un largo proceso de pensamiento, no constituyendo en ningún caso, a diferencia de Lévinas, su punto de partida. Atenderemos en uno de los sub-apartados siguientes al papel que ocupa lo público en cuanto que político en Lévinas a través de la aparición del tercero, –no Yo, ni Tú, sino Él–, que vendrá a completar su teoría. Lévinas pasará del encuentro privado Yo-Tú, al

223 Lévinas, E. (2000) *La buella del Otro*. Op. Cit., pp. 62-63.

encuentro público Yo-Tú-Él, donde aquel primer encuentro que determinaba lo moralmente bueno, hará aparecer lo políticamente justo.

Descubriremos a continuación, tal y como prometimos que haríamos al comienzo de este apartado dedicado a Lévinas, cómo, a la hora de concebir la humanidad, la complementariedad entre los ámbitos público y privado; o lo que es lo mismo, de la política y de la moral, aparece en tanto que fundamental.

1.2.2.1. La casa: un lugar donde acoger.

En uno de los sub-apartados que forman parte del segundo capítulo —«Interioridad y Economía»— de la obra levinasiana *Totalidad e Infinito*, encontramos un análisis sumamente detallado de «la morada» en tanto que momento previo fundamental a la aparición del rostro. La fenomenología del rostro y su aparición como elemento clave en la configuración de lo humano, nos hace leer a Lévinas desde ese punto, que fue lo que dio a su pensamiento un carácter original. Sin embargo, el segundo capítulo constituye la base del tercero —donde más explícitamente abordará el encuentro del Yo con lo Otro— y no puede ser olvidado. Lévinas comienza diciendo al inicio de su obra que “para que la alteridad se produzca *en el ser* hace falta un «pensamiento», y un Yo”²²⁴, lo cual habrá de estar presente en la mente del lector a lo largo de toda la obra. El hecho de que el Otro ocupe un lugar primigenio en el pensamiento levinasiano; esto es, aunque sea el rostro del Otro el que permita el acceso del sujeto a un tiempo inmemorial que le obliga a responder de y ante quien tiene delante —recibiéndolo y acogiéndolo como a un hermano—, no hay acogimiento posible sin un lugar que sirva de refugio. Este refugio será la morada, allí donde el ser humano habita.

Afirma Lévinas que “la morada, la habitación, pertenece a la esencia —al egoísmo— del yo. Contra el *hay* anónimo, horror, temblor y vértigo, estremecimiento del yo que no coincide consigo, la felicidad del gozo afirma el Yo en lo de sí”²²⁵; esto es, frente al horror de un ser que al mismo tiempo no es y que no sabemos cómo va a ser, el placer suscitado por el momento de gozo reafirma al yo en su mismidad apropiándose de aquello que le viene, en principio, dado. De este modo, lo acota, lo corrige adaptándolo a sí mismo, impidiéndolo

²²⁴ Lévinas, E. (2002). Op. cit., p. 63.

²²⁵ Ibid., p. 162.

ser como realmente es, conociéndolo. La intranquilidad de lo inseguro y de la incertidumbre hace que el ser humano se recoja en sí mismo una vez satisfechas sus necesidades para, a continuación, irrumpir con fuerza en el mundo apropiándose de lo que, por derecho, cree que es suyo a pesar de que nunca lo fue. “En la sensibilidad misma, e independientemente de todo pensamiento, se anuncia una inseguridad que vuelve a cuestionar esta antigüedad casi eterna del elemento que lo inquietará como lo otro y de lo que se apropiará al recogerse en una morada”²²⁶ con el fin de defenderse de aquello que lo trastorna. No es un hecho reflexionado, pensado, ni meditado, sino una reacción automática ante lo que se vive como una amenaza contra la propia vida, aquello que lleva al sujeto a reducir lo ajeno de tal forma que encaje perfectamente en su morada. Tal y como indicábamos anteriormente, es ese proceso de reducción tranquilizadora de lo Otro a lo Mismo lo que marca para Lévinas el imperio de la libertad y el ocultamiento de la moral. Esto podría hacernos pensar que el propósito del autor es mostrar la necesidad de abrirse al mundo sin morada, sin yo, sin propiedad, en un estado de total anarquía.

Ahora bien, si afirmásemos esto, estaríamos cometiendo una falta enorme a la hora de entender a Lévinas, pues, para él la libertad no será, como Heidegger, el fundamento mismo del ser-en-el-mundo y la base del *Dasein* o ser humano como tal, sino que, el desarrollo de su pensamiento nos lleva a sostener que “la libertad se presenta como lo Otro”²²⁷; aparece a lo Mismo, que “es siempre el autóctono del ser, siempre privilegiado en su morada”²²⁸, lo cual no significa en ningún caso incapaz de apertura más allá de su casa. De hecho, según el filósofo lituano, el sujeto en el gozo es algo así como el

ovillamiento de una madeja, movimiento propio del egoísmo. Es necesario que pueda complacerse en sí mismo como si agotase el *eidōs* de la sensibilidad a fin de que la sensibilidad pueda, dentro de su pasividad –su capacidad y su dolor– significar «para el otro» desovillando la madeja”²²⁹;

esto es, ni interpretándola, ni comprendiéndola, ni reduciéndola a un concepto. Simplemente, dejándola ser.

²²⁶ Ibid., p. 155.

²²⁷ Ibid., p. 98.

²²⁸ Ídem.

²²⁹ Lévinas, E. (2003). Op. cit., p. 132.

A pesar de esto, no puede negarse, según Lévinas, que un individuo puede perfectamente quedarse anclado en el egoísmo que se instaura en el gozo, dando forma propia a todo lo que le es ajeno. Ahora bien, éste será siempre un sujeto que no piensa, pues “un ser particular sólo puede tomarse por una totalidad si carece de pensamiento. No se trata de que se equivoque, de que piense mal o delire, es que no piensa”²³⁰. Nadie que piense puede confundir la totalidad consigo mismo, al igual que tampoco puede confundirse con la totalidad, pues “esta confusión no es pensamiento, sino vida”²³¹. El individuo que piensa percibe lo ajeno precisamente como tal, en tanto que diferente, y si bien es cierto que a través del trabajo y la apropiación puede moldearlo para hacerlo suyo, sabe que no le es consustancial. En cambio, el sujeto que simplemente vive, que goza en lo dado del mismo modo en que aparece, sin ir más allá; aquél que simplemente sobrevive, ignora el mundo exterior, y no piensa. Igual que afirmábamos, a partir de Arendt, que la actividad de pensar será imprescindible para el desarrollo del buen ciudadano, sostendremos con Lévinas la misma imprescindibilidad, sólo que con respecto al sujeto moral.

El pensamiento —dice Lévinas— comienza justamente cuando la conciencia deviene conciencia de su particularidad, es decir, cuando concibe la exterioridad más allá de su naturaleza viviente en la que está encerrada, cuando se convierte al mismo tiempo en conciencia de sí y conciencia de la exterioridad que rebasa su naturaleza²³²;

Es decir, cuando es yo más allá de sí mismo. La exterioridad es un problema, afecta, da que pensar, pero no al ser humano que simplemente vive, pues todo lo concibe en base a sus necesidades y, por tanto, con una mirada determinada, que discrimina, ordena y clasifica, pero que no ve. Para Lévinas,

esta relación del individuo con la totalidad en la que consiste el pensamiento, en la que el yo toma en cuenta aquello que no es él y, sin embargo, no se disuelve en ello, supone que la totalidad se manifiesta no ya como un ambiente que de algún modo envuelve la epidermis del ser vivo como elemento en que sumerge, sino como un rostro en el cual el ser está *encarado* al yo²³³.

²³⁰ Lévinas, E. (2001) El Yo y la totalidad. En *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro* (p. 27). Valencia: Pre-Textos.

²³¹ Ídem.

²³² *Ibíd.*, p. 28.

²³³ *Ibíd.*, pp. 30-31. La cursiva es del autor.

Así, podemos hablar de la existencia ya en potencia del rostro en el trabajo y la apropiación, pues el ser humano, consciente de que no todo es él, puede prever que en cualquier momento pueda tener que dar explicaciones. Eso que nos excede, que va más allá de nosotros mismos, tiene sus propias razones, siendo factible que se presente en cualquier momento, en forma de rostro, para cuestionarnos acerca de las nuestras. A partir de aquí se hará posible la formación de una sociedad de seres humanos que hablan y dialogan –siendo conscientes de sus diferencias– cara-a-cara unos con otros, a pesar de que, evidentemente, no todos se conozcan. No nos encontramos cara-a-cara con todos, ni todos nos muestran su rostro. Sin embargo, hemos de pensar que un día podrían venir a pedirnos explicaciones. “Por ello, la relación con la totalidad es una relación con los seres cuyo rostro desconozco. Frente a ellos soy culpable o inocente. La condición del pensamiento es una conciencia moral”²³⁴. El yo se relaciona con la totalidad no en la medida en que existe un Tú, sino en tanto que existe un Él, una tercera persona ante la cual, la simple relación Yo-Tú, podría aparecer como injusta.

La fundamentación del ser humano en tanto que sujeto moral lleva a Lévinas a la política, del mismo modo que ésta llevó a Arendt a la moral. Tal y como hemos podido observar, el sujeto moral viene definido por aquel individuo que, con morada –o lo que es lo mismo, con subjetividad personal propia– está abierto al encuentro del rostro desnudo de un otro, a partir del cual no podrá eludir su infinita responsabilidad. Sin embargo, para que ésta esto tenga sentido y el recién formado sujeto moral, no devenga, paradójicamente inmoral, habrá de alcanzar aquel ámbito en el cual no solamente hay «Tú», sino también «Él». A este último ni lo he visto jamás, ni posiblemente lo veré, no sé cómo huele, ni qué tacto tiene su piel. No obstante, en calidad de sujeto moral, también habré de tornarme absolutamente responsable de su suerte.

1.2.2.2. El umbral: Relación Yo-Tú pero también Él. La eleidad.

A la hora de explicar hasta qué punto el la relación exclusiva Yo-Tú puede aparecer como injusta, Lévinas atiende al acto de perdonar. El perdón siempre es otorgado por un tú, por alguien ante el que me presento y me disculpo, solicitándole borrar del ámbito de lo que es, aquello que hice y de lo que, en principio, estoy arrepentido. Ahora bien, afirma Lévinas,

²³⁴ Ibid., p. 31.

“el yo capaz de olvidar su pasado y de regenerarse pero que, merced al acto, produce lo irreparable, se liberaría mediante el perdón del último obstáculo para la libertad, ya que la única víctima de la acción consentiría o podría consentir en olvidarlo”²³⁵; es decir, precisamente aquello que podría de alguna forma frenar al yo a la hora de actuar, esta irreversibilidad del tiempo que haría que el acto realizado permaneciese –para bien o para mal– como una marca imborrable en el expediente –tanto público como privado– del agente, desaparece una vez que se aplica el perdón. Ahora bien, para Lévinas, el perdón, otorgado por un tú, puede llegar a ser injusto, pues nuestros actos no repercuten solamente en la víctima que los padece sino que la humanidad entera sufre con cada acto de maldad producido en el mundo.

La relación Yo-Tú es una relación sólo de dos; dos que en un momento determinado se encuentran formando lo que Lévinas llama «sociedad íntima». El Yo y el Tú aquí se interpelan, se responsabilizan el uno del otro y mutuamente, se perdonan. Ahora bien, “la sociedad íntima que hace posible el perdón libera a la voluntad de la carga de los actos que se le escapan y en los que está comprometida [...] una sociedad auténtica”²³⁶; esto es, todos aquellos actos de los que no ha sido agente directo, pero que le comprometen desde el mismo instante en que forma parte de la comunidad humana. Para Lévinas, el ser humano es un ser que constantemente sufre por el sufrimiento del Otro, siendo la capacidad de sufrimiento parte fundamental en la formación moral de los individuos²³⁷. Tal y como afirmábamos anteriormente, cada individuo es responsable de todos y cada uno de los actos que la humanidad produzca en el mundo, así como de todos y cada uno de los agentes que los lleven a cabo. Estos actos son siempre irreversibles para él, de tal forma que hemos siempre de cargar con su pesada carga, lo cual nos impedirá la posibilidad de, libres de equipaje, actuar de cualquier forma, sin conciencia y sin razón, indiferentes a las consecuencias de lo que hagamos.

Así pues, concluye Lévinas, “la injusticia sería imposible en la sociedad del amor, en la que queda anulada por el perdón. No hay verdadera injusticia, es decir, injusticia imperdonable, más que respecto a un tercero”²³⁸, al que desconozco, por abstracto, pero, al mismo tiempo, a quien reconozco en mi encuentro cara-a-cara con el otro, en cuyo rostro lo veo

²³⁵ *Ibíd.*, p. 33.

²³⁶ *Ídem.*

²³⁷ Véase a este respecto Giménez Giubbani, A. (2012). La ética como respuesta al sufrimiento inútil en Emmanuel Lévinas. *Franciscanum*, vol. LIV, 158, pp. 99-116.

²³⁸ Lévinas, E. (2001b). *Op. cit.*, p. 41.

reflejado. Si hay una totalidad humana posible, un concepto de ser humano que merezca la pena ser dicho, será siempre aquel que se constituya a partir del Otro en cuanto tercero.

Tal y como decíamos algunas páginas atrás, el encuentro cara-a-cara del Yo con el Otro hace aparecer la figura del rostro, la cual nos remite a cierta huella de una ausencia —que se hace presente a través de dicho encuentro—. Esta huella decíamos más arriba que nos conducía a un pasado inmemorial e irreversible de culpa y dolor haciéndonos absolutamente responsables. Pues bien, “el perfil asumido por el pasado irreversible gracias a la huella es el perfil de «Él». El *más allá* del que proviene el rostro es la tercera persona, [siendo, por tanto], la *eleidad* de la tercera persona, la condición de la irreversibilidad”²³⁹. Este Otro en tanto que Él, a quien desconozco y que se encuentra presente en el rostro del encuentro cara-a-cara con el Tú —al mismo tiempo que ausente por el hecho de no poder singularizarlo—, nos abre al infinito de la humanidad; una humanidad a la que todos pertenecemos y que, de este modo, nos exige que nos responsabilicemos de ella.

Esta huella es sin duda signo. Al igual que todas las huellas, hace mención a algo, deja una marca que nos lleva a algún lugar, significa algo. Sin embargo, frente a las huellas ordinarias que se inscriben en el orden del mundo, “la huella auténtica, en cambio, perturba el orden del mundo”²⁴⁰. La marca dejada en la piedra por los hombres del Neolítico, por ejemplo, nos remite al modo de vida que éstos tenían por aquel entonces, nos dan ideas a la hora de conocer su mundo y de interpretarlo a la luz de nuestros días. Una factura —ejemplo de huella aún más ordinaria—, da cuenta de una compra realizada, dejando una marca de algo que se hizo en el mundo con el fin de que no sea olvidado. Contribuye a su orden y organización en caso de que sea necesario realizar un cambio o devolución. Las huellas, en general, dan orden al mundo, nos ayudan en su organización y explicación. Ahora bien, la huella del Otro en tanto que tercero es una huella que perturba, puesto que exige una respuesta ante los desconocidos; nos remite a un pasado que nos conforma pero que no puede ser conocido ni tampoco fijado; que no admite ordenación ni explicación alguna, situándonos en un mundo abierto, inabarcable, lleno de dolor y de sufrimiento, del cual somos inocentes, pero, paradójicamente, al mismo tiempo responsables.

²³⁹ Lévinas, E. (2000). Op. cit., p. 68.

²⁴⁰ Ibid., p. 70.

Frente al Tú, figura elegida por autores como Buber o Marcel²⁴¹ –también teóricos y reivindicadores de la alteridad–, Lévinas opta por la figura de Él a la hora de buscar cierta categoría teórica que se oponga al Otro en cuanto objeto a disposición del sujeto. Para Lévinas el Tú acaba siendo una figura incompleta, pues es siempre referida a la relación de individuos concretos, dejando, así, de lado, a todos aquellos seres humanos que desconocemos y cuya pertenencia a la especie humana también nos reclama. Hemos de incidir, por tanto, en que, para el autor lituano, si es posible hablar de una comunidad humana; esto es, una comunidad que recoja la totalidad de lo humano, es gracias a la tercera persona a través del encuentro con la segunda, puesto que sólo aquella permite fundamentar la posibilidad de una sociedad verdaderamente ética. Es aquí donde se encuentra la clave de su pensamiento.

Lévinas se dio cuenta de que la fundamentación teórica de la formación de una subjetividad moral a partir del encuentro cara-a-cara y sin mediaciones con el Otro era insuficiente, pues de nada servía mi entrega al sufrimiento de mi amigo, mi padre o mi hermano, si, por un lado, su perdón puede hacerme olvidar las repercusiones de mis actos más allá de mi relación con ellos; o si, por otro, el dolor de aquellos que desconozco puede permanecer para mí indiferente. Es preciso salir del espacio privado de mi relación moral con el Tú, al espacio público de mi relación política con el Él; o lo que es lo mismo, se hace necesario a la hora de fundamentar la posibilidad de un mundo verdaderamente humano, realizar el paso de la responsabilidad moral, a la justicia política.

Así pues, afirma Lévinas,

entre la concepción según la cual el yo arrostra al otro desde el respeto puro (que reposa en la simpatía o en el amor), separado de todo tercero, y aquella otra que nos transforma en singularización del concepto «hombre», individuos pertenecientes a la extensión de tal concepto y sometidos a la legislación de una razón impersonal, se abre una tercera vía para comprender la totalidad como totalidad de yoes que al mismo tiempo están en relación y carecen de unidad conceptual²⁴².

²⁴¹ Para una visión general del pensamiento de estos dos autores véase Sánchez Meca, D. (2000). *Martin Buber*. Barcelona: Herder; y Cañas, J. L. (1998). *Gabriel Marcel, filósofo, dramaturgo y compositor*. Madrid: Ediciones Palabra.

²⁴² Lévinas, E. (2001b). Op. cit., p. 41.

Con esto quiere indicar el autor la necesidad de un punto intermedio en el que vida privada y vida pública estarían en contacto y no para invadirse, sino para colaborar. La vida pública en la Modernidad, caracterizada fundamentalmente por su carácter impersonal; y el Estado, en tanto que ente abstracto constituido como el núcleo fundamental de toda política y reducido fundamentalmente a legislar y a hacer cumplir lo legislado, no responderían en ningún caso al ideal humano. Éste no vendría determinado tanto por hacer cumplir una definición de ser humano previamente estipulada, como por atender a la multiplicidad irreductible que constituye la palabra «humano».

De esta multiplicidad nos damos cuenta en nuestra vida privada, en nuestra relación directa con aquellos seres a quienes amamos. Nuestros padres, amigos, parejas e hijos nos muestran hasta qué punto cada ser humano es único, exigiéndonos al mismo tiempo, a través de un amor incondicional, que seamos responsables, que respondamos de ellos y por ellos. Normalmente es en la familia donde descubrimos el cara-a-cara y la potencialidad del rostro, en el cual no debemos ver únicamente a nuestro ser amado, defiende Lévinas, sino a todos y cada uno de los seres humanos que, frágiles y necesitados, habitan el mundo y también nos piden respuesta. Sólo si conseguimos una clara influencia de la ética – descubierta en la vida privada– en la política –vida pública a la que accedemos una vez hemos alcanzado la mayoría de edad–, lograremos un humanismo diferente al clásico, que no conduzca a la guerra sino que la evite; o lo que es lo mismo, únicamente de esta forma alcanzaremos un humanismo auténtico, el cual será siempre un *humanismo del otro hombre*²⁴³.

²⁴³ Lévinas intenta salvar la idea de «humanismo» en un momento en que éste había entrado en crisis. Los horribles acontecimientos que habían tenido lugar en la primera mitad del siglo XX, precisamente en supuesta defensa del humanismo, hicieron precisamente que éste fuese puesto en cuestión por numerosos teóricos contemporáneos de posguerra desde diversos ámbitos, no sólo desde la filosofía –donde encontraríamos a Lévinas entre otros–, sino también desde otras disciplinas como la psicología, la sociología o la antropología. Estos autores fueron tildados en su mayoría de anti-humanistas, sin embargo, ninguno de ellos se consideraba contrario al ideal humanista, sino a cierto tipo de humanismo racional que, instaurando una determinada definición de ser humano y siempre por oposición a lo que no podía formar parte de la misma, había ocasionado verdaderas atrocidades, precisamente, entre humanos. El siguiente texto recoge la respuesta del antropólogo Lévi-Straus, uno de estos autores acusados de antihumanismo, ante dicha acusación. Se trata de una respuesta clara y concisa a la que, salvando ciertos matices, podrían suscribirse todos aquellos autores de posguerra que criticaron el humanismo tradicional, de ahí que merezca la pena ser mencionada en este punto: “He sido a menudo acusado de ser «anti-humanista», pero no creo que sea verdad. A lo que me he opuesto, y lo que considero profundamente perjudicial, es esa clase de humanismo desmadrado que deriva (por una parte) de la tradición judeo-cristiana –de cierta manera de entender dicha tradición, diría Lévinas– y (por otra parte, y más cercana a nosotros) del Renacimiento y del cartesianismo, que convierte al hombre en dueño y señor absoluto de la creación.

Presiento que todas las tragedias que hemos vivido –primero con el colonialismo, luego con el fascismo y con los campos de exterminio nazis– no son contrarias o no están en contradicción con el pretendido humanismo que hemos practicado durante varios siglos, sino que las consideraría más bien como su extensión natural. Puesto que en cierto modo fue un único e idéntico impulso –el que hizo que el hombre comenzara trazando entre él mismo y las otras especies vivas la frontera de sus propios derechos– y que después llegase a trazar esa frontera en el interior mismo de la raza humana, separando determinadas

Así pues, para Lévinas, la política constituye el paso siguiente a la moral, ya que tiene el absoluto convencimiento de que, al igual que la libertad humana adquiere sentido sólo después de la responsabilidad, “la justicia aparece siempre a partir de un Rostro”²⁴⁴. Ahora bien, no se trata aquí de un camino unidireccional en el que la política deba recurrir constantemente a la ética a la hora de ponerse en práctica, sino que también la ética debe abrirnos constantemente al ámbito de la política, pues de lo contrario cabría la posibilidad de instaurar un mundo de sujetos morales a la par que injusto. Así pues, en sus propias palabras,

al hablar de justicia, hemos de admitir jueces e instituciones del Estado; vivir en un mundo de ciudadanos, y no únicamente en el orden del cara-a-cara. Por contra, solo puede hablarse de la legitimidad del Estado a partir de la relación con el rostro o de mí mismo ante otro²⁴⁵,

debido a que es este otro concreto el que me abre a la responsabilidad por él y por el tercero. Si la imagen del encuentro cara-a-cara con el Otro configuraba la subjetividad moral del sujeto, la imagen de la huella del tercero en el rostro de un otro particular constituye su subjetividad política. Ésta, teñida por la moral, tendrá como objetivo fundamental la lucha por el alcance de un mundo justo.

Cierto es que el ámbito de la política tiene sus propios modos de proceder y, por tanto, no hablamos de una supeditación total de la política a la ética, pues esto sería una invasión de la vida privada por parte de la pública. Esto sería tan malo para Lévinas como que la política impidiese un desarrollo de la moral a través del absoluto control de la vida privada, —así como vimos con Arendt que había ocurrido con los regímenes totalitarios—. Lo que él defiende, más bien, no es otra cosa que cierta vigilancia del ámbito de lo moral hacia el

categorías, reconocidas como las «únicas verdaderamente humanas», de otras que entonces padecen una degradación desarrollada en los mismos términos que los que fueron utilizados para discriminar entre las especies vivas humanas y no humanas. Este es el verdadero pecado original que conduce a la humanidad hacia su propia destrucción.

El respeto por los hombres que son nuestros semejantes no puede estar basado en determinadas dignidades especiales que la humanidad reclama para sí misma como tal, porque entonces una fracción de la humanidad siempre podrá decidir que ella encarna esas dignidades de un modo especial. Deberíamos más bien hacer valer de entrada una suerte de humildad «a priori». Si el hombre hubiera comenzado por respetar todas las formas de vida además de la suya, estaría protegido contra el riesgo de no respetar todas las formas de vida en el interior de la humanidad misma”.

Levi-Strauss, C. y Benoist, J. M. (1990). Reconsideraciones: de Rousseau a Burke. *Cuaderno Gris*, 5, p. 29 (Traducción de una entrevista realizada por J. M. Benoist a C. Levi-Strauss para el diario francés *Le Monde* el 21 de enero de 1979 y ampliada después para la revista inglesa *Encounter*, publicada en su número de febrero-abril de 1980. Esta traducción, realizada por José Carlos Fajardo, es de la versión inglesa).

²⁴⁴ Lévinas, E. (2001c) Filosofía, justicia y amor. En *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro* (p. 130). Valencia: Pre-Textos.

²⁴⁵ *Ibíd.*, p. 131.

político; o mejor, para decirlo con sus propias palabras, que “el amor debe siempre vigilar a la justicia”²⁴⁶ y conseguir que ésta se sienta vigilada, podríamos añadir. Evidentemente, que la política puede no siempre coincidir con la ética e incluso, admite el pensador lituano, puede haber ciertas acciones políticas que lleguen a ser contrarias a toda moral. Debido a esto, “no puede decirse que no haya ninguna violencia legítima”²⁴⁷, porque es posible que la haya y que en ciertos momentos sea necesaria –distinguiéndose en esto de Arendt–. Sin embargo, el objetivo a alcanzar sería siempre un ámbito político que admitiese la constante puesta en cuestión de sus acciones por parte del ámbito de lo moral y una ética que, más allá del ámbito privado del encuentro de un Yo con un Tú, ampliase su radio de influencia a un tercero que, desconocido y vulnerable, también está reclamando que me haga responsable de su suerte.

Llegados a este punto, la teoría lévinasiana del sujeto moral –devenido gracias a la figura del tercero en ciudadano justo– se completa. Ahora bien, tal y como hemos podido observar a lo largo de todo este apartado, a pesar de tener todo individuo humano la capacidad esencial de convertirse en sujeto moral, su configuración no se da espontáneamente, sino que precisa de todo un proceso de formación. Ni el sujeto moral ni el ciudadano justo surgen sin más. De esta manera, la educación es para Lévinas, igual que para Arendt, un ámbito fundamental. Atenderemos a continuación a cómo ha sido observada la educación a partir del pensamiento de este autor, así como señalaremos ciertos puntos, escasamente tratados, que aquí consideramos que sería importante no olvidar. Se tratará en este último sub-apartado de hacer explícito cómo ha de educarse a un ser humano sobre la idea de que éste es esencialmente moral.

1.2.3. Emmanuel Lévinas y la filosofía de la educación.

Si Hannah Arendt, desde un punto de vista político, sintió la necesidad de dedicar unas páginas a reflexionar en torno al papel de la educación en la formación del sujeto político ideal, Lévinas, desde un punto de vista ético, dedicó también algunos escritos a pensar el papel de la educación en la formación del sujeto moral. Para Arendt lo más importante es la política, siendo éste su punto de partida. Del mismo modo, a Lévinas le interesa fundamentalmente la ética y por ello es de ésta de la que parte. Cuando hablan de

²⁴⁶ Ibid., p. 133.

²⁴⁷ Ibid., p. 131.

educación, uno atiende más a la formación del sujeto político y otro a la del sujeto moral. No obstante –y es de suma relevancia incidir en esto–, ambos están pensando en la posibilidad de la constitución ideal de un ciudadano justo que sea, al mismo tiempo, moral.

Ya hemos señalado antes que en la obra levinasiana se mezclan dos tradiciones. Por un lado, la tradición greco-latina –de base ontológica y que habría dominado el desarrollo de toda la filosofía occidental– y, por otro, la tradición judía –que vendría a aportar a ésta una perspectiva de base moral necesaria tras la experiencia extremadamente inhumana de los campos de concentración–. Así, toda su obra se centrará en tratar de justificar filosóficamente la confluencia de ambas tradiciones, de tal forma que, cuando aborda el tema educativo, el objetivo será el mismo. Es decir, que a la hora de pensar la educación, se referirá siempre a una educación judía, pero no en cuanto a los beneficios que podría ésta aportar a la comunidad judía en sí misma, sino a la comunidad humana en general.

En el compendio de textos menores –aunque no por ello menos importantes–, publicado bajo el título de *Difícil Libertad*, se recogen –sobre todo en la sexta y penúltima sección del libro aunque no exclusivamente– varios textos de Lévinas donde reflexiona en torno a la cuestión educativa. Para el judaísmo, afirma Lévinas, “el objetivo de la educación consiste en instituir una relación entre el hombre y la santidad de Dios y en mantener al hombre en esta relación”²⁴⁸. Esto, podríamos pensar, no es diferente de lo que podría pretender cualquier otra religión monoteísta. Sin embargo, marca la diferencia el hecho de que “la relación con lo divino [atraviere] la relación con los hombres y [coincida] con la justicia social. En esto reside todo el espíritu de la Biblia judía”²⁴⁹ que, si bien también está presente en el cristianismo y el Islam, no es en ningún caso su esencia fundamental. El judaísmo es ante todo moral, siendo “el rol desempeñado por la ética en la relación religiosa [el que] permite comprender el sentido del universalismo judío. Una verdad es universal cuando vale para todo ser razonable. Una religión es universal cuando está abierta a todos”²⁵⁰, y éste sería el caso de la religión judía.

Lévinas habla del judaísmo en tanto que religión de adultos en dos sentidos. Por un lado, y esto le acercaría a las otras dos grandes religiones monoteístas, se separa de la sacralización todas y cada una de las actividades humanas que conllevaban las religiones politeístas

²⁴⁸ Lévinas, E. (2004b). Una religión de adultos. En *Difícil libertad* (p. 32). Madrid: Caparrós Editores.

²⁴⁹ *Ibíd.*, p. 39.

²⁵⁰ *Ibíd.*, p. 41.

anteriores. Con el monoteísmo el ser humano es más independiente de lo divino, una independencia que conlleva la duda y la posibilidad del ateísmo, riesgo que se debe correr en pos de la libertad y la mayoría de edad. Por otro lado, el autor quiere reivindicar con la expresión «religión de adultos», el hecho de que el judaísmo no es la infancia del cristianismo y el Islam. El judaísmo va mucho más allá de servir como mera base a las otras dos grandes religiones monoteístas históricamente posteriores. Por el contrario, tiene sus propias peculiaridades, las cuales la sitúan en plena actualidad. Dios no se encuentra sólo en los textos, ni tampoco de forma exclusiva en la relación directa de cada individuo con Él, sino que, en el judaísmo, Dios aparece en toda relación humana. De ahí la importancia, por tanto, de la moral en su doctrina. El carácter moral del judaísmo sería para Lévinas su peculiaridad fundamental; una peculiaridad que no solamente lo haría actual, como acabamos de decir, sino incluso necesario en un mundo que parecía haber perdido el sentido moral de lo humano.

De esta forma, al hablar sobre educación judía, Lévinas atenderá más al papel social que ésta habría de jugar en el Occidente contemporáneo, que su rol dentro de la formación religiosa de los creyentes y practicantes del judaísmo. A justificar esto tienden la mayoría de los textos que aparecen en la sexta sección de *Difícil Libertad*; y es que, tal y como afirma en uno de estos textos, “el judaísmo no podrá subsistir si no es reconocido y propagado por los laicos que, fuera de todo judaísmo, son los promotores de la vida común de los hombres”²⁵¹. Si el judaísmo depende del mundo laico es debido a su esencia fundamentalmente moral, que tiene por objetivo dotar a toda convivencia humana de moralidad.

No se trata, por tanto, de que todo el mundo reciba una educación judía, sino de que ésta tenga influencia a lo largo y ancho de todo el espectro social. Evidentemente, serán los judíos aquéllos que reciban esta educación y estará basada en el estudio profundo de los textos hebreos –por la filosofía moral que de ellos emana–, a partir de la cual serán formados grandes oradores e intelectuales que extenderán el espíritu de esta religión más allá de su dogma. Si esto es así se debe a que “si se los separa de la vida profunda y real que, con su preciso ritmo, anima estas letras cuadradas –se refiere a la lengua hebrea–, se los reduce a las pobreza de un catecismo teórico”²⁵² que separa y aísla aquello que debe ser

²⁵¹ Lévinas, E. (2004c). ¿Cómo es posible el judaísmo? En *Difícil Libertad* (p. 311). Madrid: Caparrós Editores.

²⁵² Lévinas, E. (2004d). Reflexiones sobre la educación judía. En *Difícil libertad* (p. 329). Madrid: Caparrós Editores.

compartido. La religión judía es para Lévinas ante todo humanismo; humanismo de base ética y no ontológica que vendrá a proteger a la humanidad de los actos inhumanos que en potencia encerraba el humanismo de la tradición grecolatina. Es por ello que para él se hace necesario “regresar a la educación judía, a la enseñanza judía para salvarnos de las consecuencias que implica la idea de libertad”²⁵³; una libertad impuesta como el primero de los principios que define la idea de ser humano y cuyas consecuencias pueden ser horribles si no viene recubierta y sustentada en el principio previo de responsabilidad.

Para Lévinas, lo importante, tal y como decíamos antes, no es el dogma del judaísmo, sino su espíritu solidario, el cual puede ser compartido por toda la comunidad humana en su conjunto. En esto no se equivocaba, y es precisamente este espíritu moral solidario de la religión judía presente en toda su obra el que ha sido tomado, dentro del campo de la filosofía de la educación, a la hora de reflexionar en torno a la posibilidad de una formación verdaderamente moral de las nuevas generaciones. Con su obra, Lévinas consiguió aquello que él afirmaba que debía pretender toda educación judía; a saber, alcanzar de algún modo a los laicos, no para convertirlos, sino para que hiciesen suyos los principios morales de carácter universal que esta religión contenía.

Dentro del ámbito internacional, destaca el trabajo de Sharon Todd, quien a través de varios artículos y un libro monográfico ha tratado de mostrar la relevancia de la obra levinasiana para la reflexión educativa²⁵⁴. Tal y como bien señala Katz²⁵⁵, a partir de Lévinas, esta autora ha tratado de pensar, sobre todo, en torno a la importancia de la escucha y el reconocimiento a la diferencia por parte del maestro en la relación educativa. Ahora bien, también ha pensado —y muestra de ellos es uno de sus primeros artículos— en torno a la relevancia del pensamiento levinasiano, no ya tanto respecto a la figura del profesor, sino de la del estudiante, cuyo mejor desarrollo moral vale la pena ser pensado a partir de los planteamientos de este autor²⁵⁶.

²⁵³ Lévinas, E. (2004e). Antihumanismo y educación. En *Difícil libertad* (p. 356). Madrid: Caparrós Editores.

²⁵⁴ El libro monográfico de Todd merece toda la atención por ser uno de los pocos libros que existen hasta el momento que aborden la obra levinasiana desde el punto de vista de la filosofía de la educación. Véase Todd, S. (2003). *Learning from the Other: Lévinas, Psychoanalysis and Ethical Possibilities in Education*. Albany: State University of New York Press.

²⁵⁵ Katz, C. E. (2005). Teaching the Other: Lévinas, Rousseau and the Question of Education. *Philosophy Today*, 49(2), pp. 200-207.

²⁵⁶ Todd, S. (2001). Guilt, Suffering and Responsibility. *Journal of Philosophy of Education*, 35:4, pp. 597-614.

En la introducción del número 22(1) de la revista *Studies in Philosophy and Education* –monográfico sobre el pensamiento levinasiano desde una perspectiva educativa–, esta autora, como coordinadora de dicho número, refleja el sentido que para ella tendrá pensar la educación desde Lévinas.

Acercarse a la educación –afirma Todd– desde una perspectiva levinasiana deviene una cuestión de implicación: ¿qué papel desempeñan la subjetividad, la responsabilidad y la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuáles son los rasgos distintivos de la vida pedagógica que abarcan la relación ética?²⁵⁷.

Estas y otras preguntas parecidas tratan de ser respondidas por todos y cada uno de los autores que participan de este número monográfico, mostrando la relevancia del pensamiento de Lévinas para cualquier educador comprometido con su tarea. Partir de la obra de este pensador implica entrar de lleno en la ética antes y por encima de cualquier otro elemento que forme parte de la profesión docente. Más allá de sus competencias, de sus destrezas y habilidades, incluso por encima del contenido de su materia, se encontraría el hecho de que la relación educativa es un encuentro con el Otro; un otro singular y escrito con mayúsculas debido a que se trata del absolutamente Otro, totalmente desconocido e irreducible a ninguna etiqueta, cuyo rostro, mostrando al mismo tiempo una vulnerabilidad igualmente absoluta, exigiría una respuesta irrecusable. Que el docente considere a su alumno como este absolutamente Otro, convierte al primero, antes de especialista en su materia, en sujeto responsable no sólo de lo que enseña, sino de aquéllos a quienes enseña. La relevancia pedagógica de la obra de Lévinas, por tanto, deviene una cuestión de implicación porque sólo un maestro comprometido realmente con su labor sería capaz de hacerse cargo de ella.

La consideración del Otro en la relación educativa como ser absolutamente incognoscible del que al mismo tiempo somos responsables ha sido trabajado también por Michalinos Zembylas, buen conocedor también de la obra levinasiana que ha reflexionado en torno a diversos temas educativos partiendo de los planteamientos del pensador lituano²⁵⁸. Cabe destacar que este investigador ha llegado incluso a abordar desde este punto de vista temáticas tan actuales como la educación online, un tipo de educación bastante interesante

²⁵⁷ Todd, S. (2003b). Introduction: Lévinas and Education: The Question of Implication. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), p. 3.

²⁵⁸ Véase, por ejemplo, Zembylas, M. (2005). A Pedagogy of Unknowing: Witnessing Unknowability in Teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 24(2), pp. 139-160.

de reflexionar desde Lévinas debido a la peculiaridad de la distancia, puesto que el cara-a-cara tradicional de la relación educativa, de alguna forma se pierde²⁵⁹.

El papel primigenio de la ética en la obra de Lévinas es el que ha animado a expertos en filosofía de la educación a trabajar la obra de Lévinas, siendo quizá los ya citados Todd y Zembylas los más conocidos a nivel internacional, aunque no los únicos. Existen numerosos autores que han trabajado partiendo de la obra del lituano a la hora de abordar las más diversas cuestiones. A pesar de sus diferencias, todas tienen en común la voluntad de introducir una perspectiva ética fuerte que venga a poner en cuestión ciertos modos de proceder que a veces se producen de forma automática e inconsciente en la relación educativa y que pueden resultar injustos, –sobre todo con quienes son más vulnerables–. Así, por ejemplo, podríamos hacer referencia a Morrison²⁶⁰, quien aborda la relación educativa con el alumno psicótico a partir de Lévinas; o a Hardy²⁶¹, que, entendiendo el Otro como el medio ambiente, introduce la ética levinasiana en la educación medioambiental. En España, destacan, a este respecto, los artículos de Jean Carles Mèlich²⁶² y Eduardo Romero y Carolina Pérez²⁶³, que, respectivamente, reflexionan de manera genérica en torno a lo que implica el hecho de pensar la educación desde una perspectiva levinasiana. Y, más centrado en un tipo concreto de educación, yo mismo he abordado en otro texto el valor de estos planteamientos a la hora de pensar el desarrollo teórico de una posible educación intercultural²⁶⁴.

Ahora bien, todos y cada uno de estos textos se centran en los beneficios que tiene el planteamiento ético de Lévinas a la hora de pensar la educación. Sin embargo, ninguno de ellos atiende a la condición necesaria para que dicho planteamiento sea efectivamente posible, ya sea desde el punto de vista del docente, ya sea desde el discente. No deja de resultar interesante y altamente beneficioso el hecho de introducir en un ámbito como el

²⁵⁹ Zembylas, M. y Charalambos, V. (2005). Lévinas and the “Inter-Face”: The Ethical Challenge of Online Education. *Educational Theory*, 55(1), pp. 60-78.

²⁶⁰ Morrison, G. (2008). Humanism, Education and Spirituality: Approaching Psychosis with Lévinas. *Australian E-Journal of Theology*, 12(1), pp. 1-24. Recuperado el 02/02/2014 de http://aejt.com.au/data/assets/pdf_file/0005/107528/Morrison_Education_and_Humanism.Levinas.pdf

²⁶¹ Hardy, J. (2002). Lévinas and Environmental Education. *Educational Philosophy and Theory*, 34(4), pp. 459-476.

²⁶² Mèlich, J. C. (1995). La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Lévinas. *Enrahonar*, 24, pp. 145-154.

²⁶³ Romero, E. y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Borón Revista de Pedagogía*, 64(4), pp. 99-110.

²⁶⁴ Sánchez Rojo, A. (2011). Cimientos éticos para una escuela intercultural. En Maquillón, J. J., Mirete, A. B., Escarbajal, A. y Giménez, A. M. (Coords.) *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 295-302). Murcia: Edit.um.

educativo una perspectiva como la levinasiana, donde el Otro siempre ocupa el primer lugar y donde mi encuentro con su rostro me hace absolutamente responsable. No obstante, tal y como hemos apuntado anteriormente, cualquier otro en tanto que absolutamente Otro, no puede aparecer en su desnudez si no hay nadie para recibirlo, no hay rostro sin casa que lo acoja.

Este problema fundamental aparece en un ensayo crítico que el filósofo de la educación Paul Standish realizó sobre uno de los artículos de Todd dedicado a Lévinas²⁶⁵. En dicha crítica, Standish señala que uno de los problemas de Todd es

su proximidad a ideas que están en desacuerdo con Lévinas. Así, a pesar de que acertadamente enfatiza que la alteridad, más que la subjetividad, es aquello que hace que la intersubjetividad sea posible, sus palabras [en cierto párrafo] pueden ser tomadas como el respaldo a algún tipo de subjetivismo: las fantasías, creatividad y emociones del Otro «le recuerdan a ella, a ella en soledad»²⁶⁶.

Todd podría tratar de salvar esta crítica afirmando que no se trata de construir una teoría levinasiana de la educación, sino de pensar la educación *desde* Lévinas, lo cual permite ciertas salidas heterodoxas al pensamiento de éste. Ahora bien, independientemente de esto, quizá su gesto no sea tan contradictorio con la perspectiva levinasiana como en principio podría parecer. Si bien lo que pretende Lévinas es justificar la constitución de una subjetividad que va construyéndose constantemente y de manera indefinida a partir del encuentro cara-a-cara con el rostro del Otro, se dio cuenta de que debe haber cierta subjetividad previa que lo reciba, cierto Yo que en su casa acoja humanamente al Otro, transformando a partir de dicho encuentro su mismidad. De esta manera, el hecho de introducir cierto lenguaje más bien subjetivista no tiene por qué contradecir la obra de Lévinas siempre y cuando quede claro que este subjetivismo es previo al darse efectivo el encuentro con el Otro; no en cuanto al orden del ser, pues, para Lévinas, el Otro sería primigenio al situarse más allá de todo ser, sino más bien en su aparecer a la conciencia.

El hecho de que Lévinas otorgue al Otro una posición primigenia en su pensamiento y sitúe a la ética por encima de la ontología como Filosofía Primera, ha hecho que todos los

²⁶⁵ Todd, S. (2001b). On Not Knowing Levinas, or Learning *from* Levinas. *Philosophy of Education Society Yearbook 2001*, pp. 67-74.

²⁶⁶ Standish, P. (2001). Learning *from* Levinas: The Provocation of Sharon Todd. *Philosophy of Education Society Yearbook 2001*, pp. 75-77.

autores que han trabajado su obra desde el punto de vista educativo, se olviden de las condiciones prácticas que se requieren para que dicha teoría sea consistente. Esto es, han pasado por alto todo aquello que es necesario para que fácticamente seamos y formemos seres responsables, ocupando el Otro el lugar que le corresponde. Es necesario disponer de un Yo, de una identidad propia que acoja al Otro en su desnudez y vulnerabilidad. De lo contrario, bien nos focalizaremos en un cualquier otro concreto, bien nos fundiremos con él, pero en ningún caso nos haremos responsables del sufrimiento humano universal. Si de verdad queremos introducir la perspectiva levinasiana en educación, si verdaderamente pretendemos formar sujetos morales que sean responsables, hemos de atender primero a cómo este autor pensó que esto sería posible, de ahí la extensión de este apartado.

1.3. Recapitulación.

Ya apuntábamos en el apartado dedicado al método que, aunque lo más importante en educación sea el trato directo con personas en proceso de formación, los planteamientos filosóficos ocupan un lugar central en este ámbito en tanto que iluminadores de la realidad a enfrentar. De hecho, muchos de estos planteamientos, sucediéndose a lo largo de la historia, han dado lugar a teorías pedagógicas que, llevadas a la práctica, han supuesto grandes avances y mejoras desde el punto de vista educativo. Ahora bien, no podemos olvidar cuál es el proceso necesario que exige la efectiva puesta en marcha de dichos planteamientos –sobre todo cuando hablamos de terrenos tan humanos como la política y la ética–, pues, de lo contrario, la mera exposición de los beneficios que estas teorías aportarían al campo educativo corren el riesgo de caer en saco roto, reducidos a mera palabrería sin sentido.

Es esto lo que hemos tratado de evitar en este capítulo dedicado al pensamiento de Hannah Arendt y Emmanuel Lévinas, en tanto que dos de los más grandes representantes del pensamiento político y ético de nuestra era. Estos dos ámbitos fundamentales del quehacer humano pasaron por una importante crisis bañada en sangre a lo largo del siglo XX, la cual empezaría por la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa y acabaría con los totalitarismos del siglo XX, el holocausto nazi y la bomba atómica. Todos estos hechos muestran el declive político y moral de un siglo cuya lección aún estamos aprendiendo y que Arendt y Lévinas –enfocado cada uno de ellos en uno de estos ámbitos– trataron de

teorizar. La educación adquiere aquí un papel fundamental. Desde hace años estamos tratando, dentro del campo de la investigación educativa, de elaborar teorías y programas de aplicación de las mismas que conduzcan a una educación ético-cívica de calidad. Con ellos tratamos de evitar la aparición de actos de violencia inhumana tan cruentos como los que tuvieron lugar apenas medio siglo atrás. No obstante, para que cualquiera de estas teorías pueda ser efectiva, ha de ser estudiada pormenorizadamente desde su punto de partida hasta su punto de llegada, pasando por su desarrollo particular.

El objetivo del primer apartado de este capítulo, dedicado a Arendt, era establecer la categoría de humanidad en tanto que fundamentalmente política. En primer lugar, tratamos de mostrar en qué medida el ser humano puede ser definido, ante todo, como buen ciudadano. Para ello nos basamos en los conceptos de pluralidad y natalidad. Estos dos constituían las condiciones humanas por excelencia que, según Arendt, determinaban el hecho de que el individuo humano fuese, primero de todo, un ser abocado a actuar. Ahora bien, vimos, a continuación, que la acción, impredecible e irreversible por definición, había de ser limitada con el fin de poder solventar el carácter extremadamente frágil al que, debido a ello, estaba condenada la ciudad. Con este fin, tras analizar algunas soluciones dentro del ámbito público en sí mismo, comprobamos cómo la más efectiva no partiría de la esfera de los asuntos humanos —esto es, de lo político—, sino que vendría dada por el disfrute individual de tiempos y espacios privados, dedicados al diálogo individualizado de uno consigo mismo. De esta forma, en segundo lugar, atendimos al proceso de formación del buen ciudadano, que no habría de ser meramente público, sino también privado. El referido diálogo de uno consigo mismo sería aquél que permitiese que todo agente político potencial, se configurase previamente como sujeto moral. Esto limitaba implícitamente el alcance de la acción, garantizando de algún modo la permanencia del carácter político de la comunidad. Así pues, el ser humano, con el fin de cumplir su condición de buen ciudadano, habría primero que formarse a sí mismo en privado. La educación para la ciudadanía, habría de ser antes de nada, una educación moral.

El propósito del segundo apartado, dedicado a Lévinas, era establecer la categoría de humanidad en tanto que fundamentalmente moral. Con este fin, comenzamos, en primer lugar, atendiendo al proceso que llevó a Lévinas a poder situar la ética en tanto que Filosofía Primera. El principio de los principios habría de ser ya moral. De esta forma, abordamos, en segundo lugar, el proceso de formación de este sujeto, pues el hecho de ser

la ética Filosofía Primera, ya lo definía esencialmente en cuanto tal. El encuentro cara-a-cara del sujeto con el rostro desnudo del Otro –encarnado en un otro que no es él, pero que se le asemeja– daría lugar al hallazgo de una huella que le conduciría hasta un pasado inmemorial. Esta huella exigirá del sujeto una respuesta que no podrá obviar. Así, será la pasión desmedida por el Otro lo que constituya al sujeto moral; o lo que es lo mismo, al sujeto responsable. El Otro se presentará ante él haciéndole responsable de su suerte, exigiéndole que padezca por él.

Ahora bien, a pesar de ser potencialidad humana esencial, la constitución del sujeto moral no tenía por qué llegar. El egoísmo reductor de toda alteridad era también una posibilidad factible contra la que habría que luchar. Pero esto no era lo peor, incluso bien llevado a cabo, este proceso enfrentaba varias dificultades. Por un lado, el empequeñecimiento de la propia subjetividad individual podía llevar a su desaparición en una oscura fusión del sí mismo con el Otro. Por otro lado, al estar encarnados los primeros encuentros interpersonales en las interacciones con familiares, amigos y demás personas cercanas, la humanidad en su conjunto podría llegar a ser reducida a estas relaciones. Con el fin de solucionar la primera dificultad, Lévinas incidía en la importancia de la morada –esto es, de la subjetividad personal–. El Otro demanda refugio, no unión, ni confusión. De este modo, es importante que la distancia entre uno y otro nunca se pierda. Los seres humanos son seres singulares, no masa, y allí donde se confunden, se pone en peligro su humanidad. El segundo inconveniente Lévinas lo sorteaba recurriendo a la figura del tercero. La relación Yo-Tú no puede quedarse ahí, sino que ésta debe conducir a Él. La huella ha de remitir a todos aquellos individuos humanos que alguna vez sufrieron, sufren y sufrirán. Por mucho que un sujeto se haga responsable de sus cercanos, no estará actualizando su condición de sujeto moral si es indiferente al destino de aquéllos que no conoce; o lo que es lo mismo, si permite la injusticia en su sociedad. Así pues, el sujeto moral, para serlo de verdad, había de convertirse también en buen ciudadano. La educación moral habría de terminar deviniendo, a la fuerza, educación para la ciudadanía.

Para Arendt y Lévinas, el encuentro e interacción pacífica entre individuos constituyen condiciones fundamentales para el buen desarrollo de una vida verdaderamente humana. Ahora bien, a pesar de que el encuentro entre humanos se encuentre en la base del pensamiento de estos dos autores, no podemos afirmar que rechacen de manera tajante toda experiencia de aislamiento y vida solitaria. Contrariamente, tal y como hemos podido

observar, la consideran necesaria, lo cual no podemos obviar a la hora de abordar desde un punto de vista pedagógico sus ideas.

El movimiento teórico realizado por estos autores recuerda, desde un punto de vista formal, al realizado por Emmanuel Kant en la *Crítica a la Razón Práctica*, cuando en una nota al pie del prólogo afirma que la libertad *es ratio essendi* de la ley moral y la ley moral *es ratio cognoscendi* de la libertad²⁶⁷. Kant viene a decir aquí que, si bien en el orden del ser, la libertad está siempre antes que la ley moral, sólo a través de ésta última es el ser humano es capaz de hacerse consciente de aquélla²⁶⁸. Aplicando esta idea a los planteamientos de los autores aquí abordados podemos afirmar que, si bien la pluralidad y la natalidad para Arendt, y la responsabilidad para Lévinas, constituyen los primeros principios en el orden del ser –o incluso más acá del ser, si nos referimos a Lévinas–, en el orden del conocer, uno solamente puede tomar conciencia de su condición efectiva como sujeto político o moral a partir de un desarrollo individual que conlleva, obligatoriamente, el disfrute de tiempos y espacios de vida solitaria.

Desde un punto de vista pedagógico, los hallazgos de estos autores en el orden del ser son sumamente interesantes en tanto que cimientan sobre los que levantar estrategias y programas educativos de interés general. Ahora bien, eclipsados a veces por el establecimiento de cierta idea en el orden del ser, nos olvidamos del proceso que conduce a su materialización en el orden del conocer. Esto ha hecho que la importancia que tiene la vida privada en los planteamientos de Arendt y Lévinas haya pasado desapercibida, por lo general, dentro del campo de la filosofía de la educación. Aquí hemos tratado de recuperar lo que parecía de algún modo perdido, mostrando que, una educación para la ciudadanía y una educación moral, que, en principio, estén concebidas para el buen funcionamiento de lo público, no pueden dejar de atender a la formación, mantenimiento y conservación de la privacidad si realmente pretenden ser efectivas.

²⁶⁷ “Para que no se imagine nadie encontrar aquí *inconsecuencias*, porque ahora llame a la libertad condición de la ley moral y luego en el tratado mismo afirme que la ley moral es la condición bajo la cual nosotros podemos *adquirir conciencia* de la libertad, quiero recordar tan sólo que la libertad es sin duda *ratio essendi* de la ley moral, pero la ley moral es la *ratio cognoscendi* de la libertad. Pues si la ley moral no estuviese, en nuestra razón, pensada *anteriormente* con claridad, no podríamos nunca considerarnos como autorizados para *admitir* algo así como lo que la libertad es (aun cuando ésta no se contradice). Pero si no hubiera libertad alguna, no podría *de ningún modo encontrarse* la ley moral en nosotros”. Kant, I. (1994). *Crítica de la razón práctica* (p. 16 (nota al pie)). Salamanca: Sígueme. La cursiva es del autor.

²⁶⁸ Véase *Ibíd.*, pp. 47-52.

Hemos podido observar cómo la política condujo a Arendt a la ética y cómo con Lévinas fue a la inversa, la ética le condujo a la política. Recorriendo un camino u otro, los dos llegaron a la conclusión de que no hay política justa si los humanos que la conforman no han alcanzado previamente una personalidad moral. Su trabajo nos muestra que sirve de poco a la humanidad en general una personalidad moral que no se deje oír en el terreno de la política. Así pues, el pensamiento de estos dos autores nos hace tomar conciencia de que no es en ningún caso baladí el hecho de que, dentro del ámbito pedagógico, nos refiramos frecuentemente a la educación para la ciudadanía y a la educación moral como si constituyeran un conjunto inseparable, a través de expresiones lingüísticas como «educación ético-cívica» o «educación moral y ciudadana», entre otras. Estas expresiones no forman, por tanto, un conjunto meramente retórico del discurso pedagógico, sino que dan cuenta de una implicación necesaria. Sin educación moral, no hay apertura posible hacia un ejercicio sano de la política; sin educación para la ciudadanía, la moral queda aislada en el ámbito privado y, al mismo tiempo, abierta a la violencia y la injusticia en el terreno de lo público.

A través del pensamiento de Arendt y Lévinas hemos podido tomar conciencia de hasta qué punto es importante la vida solitaria en el desarrollo tanto del buen ciudadano como del sujeto moral. Para ser buen ciudadano uno tiene que aprender a dialogar consigo mismo en soledad [*solitude*]. Con el objetivo de devenir sujeto moral, uno ha de aprender a construir su propia morada, desde la que se hará infinitamente responsable del Otro. Lo cierto es que la historia del pensamiento da relevante testimonio de la importancia pedagógica de soledad [*solitude*], sobre todo a partir de la Modernidad. Desde el surgimiento de la noción de sujeto y la paulatina transformación del espacio público en mero estado de derecho —y más tarde, de bienestar—, uno sólo podía llegar a ser verdaderamente auténtico y singular en privacidad.

Ahora bien, no en cualquier privacidad, sino en una que incluyese pensamiento e introspección; esto es, tiempos y espacios de vida solitaria. Allí donde el individualismo irreflexivo y egoísta empieza a primar, la mejor respuesta no vendrá del partidario del colectivismo, pues la sociedad exige sujetos independientes. Procederá, más bien, de la individualidad del solitario, único del que puede emanar un verdadero sentido de responsabilidad moral y justicia social. Dedicaremos el siguiente capítulo a desgranar en qué consiste la vida solitaria; sus tiempos, sus espacios y el resultado de su disfrute ocuparán

toda nuestra atención. A su vez, nos ocuparemos no sólo de las ventajas, sino también de los inconvenientes que su ejercicio pudiese conllevar, ya que, si mayoritariamente no triunfó, debió ser por alguna razón.

Capítulo 2.

Las bases para una pedagogía de la vida solitaria.

2.1. Un planteamiento cuanto menos extraño.

La imagen del solitario, en tanto que individuo que disfruta de la carencia de compañía, ha ido dejando poco a poco de sernos familiar. En un mundo de conexión en el cual estar siempre acompañado ha pasado de ser una opción a convertirse en un estado, es lógico que el hecho de que alguien, voluntariamente, decida retirarse del ámbito político-social para estar consigo mismo nos parezca, cuanto menos, expresión de un comportamiento extraño. Alguna razón debe haber para que alguien decida aislarse, aunque sea por un breve lapso de tiempo. Sus razones pueden ser religiosas –como en el caso del ermitaño, que se aísla para estar con Dios– o sociales –cuando alguien presenta dificultades para relacionarse normalmente con los demás–. El solitario viene hoy en día intrínsecamente unido al religioso o al marginado. Parece como si nos fuese imposible concebir la idea de que alguien, en su sano juicio e independientemente de nada externo, tome la decisión de pasar un tiempo a solas consigo mismo sin razón aparente.

Pensar en esta posibilidad supone, en parte, ir en contra del espíritu de nuestro tiempo. Ahora bien, se hace fundamental desde el mismo instante en que sabemos que la capacidad de poder estar periódicamente solo se presenta como esencial en el desarrollo formativo del buen ciudadano y del sujeto moral. El advenimiento de la sociedad de masas entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, será el momento en que se expanda, en mayor medida, la necesidad educativa de fomentar el desarrollo de una vida solitaria individual. Una política reducida a garantizar el bienestar material de los ciudadanos y una vida privada centrada meramente en el trabajo y el consumo sujeto a modas, hacía que reclamar una subjetividad personal fuese más importante que nunca. La sociedad tendía a homogeneizar cada vez más los modos de ser y de hacer de todos sus miembros cuando, tradicionalmente y, sobre todo desde la Modernidad, el mundo occidental había descubierto que ser humano implicaba ser en singular. El futuro de lo público, pero también de uno mismo, en su relación con los demás, dependía de haber alcanzado una subjetividad personal y esto sólo podía lograrse en soledad [*solitude*]. Cuanto mayor número de sujetos individuales capaces de crear hubiese, más potencialidades en beneficio de todos se abrirían en cada comunidad. Atendiendo a esta idea, abordaremos en este capítulo, a través de diversos textos, en su mayoría modernos, el surgimiento de una serie de planteamientos que, reunidos, podrían dar lugar a lo que denominaremos una pedagogía de la vida solitaria.

2.2. Las aventuras y desventuras del solitario en el mundo moderno.

Hacia mediados de los años treinta del siglo pasado, el filósofo español Manuel García Morente, dedicó bastante tiempo a pensar en torno al valor de la privacidad en la vida de los individuos. Este ámbito que él consideraba humanamente fundamental estaba corriendo peligro, de tal modo que consideró que era el momento de explicitar por qué debía de ser fomentado a la par que conservado. Únicamente tras el surgimiento de la noción de sujeto en la Modernidad, pudo considerarse, en tanto que valor, el hecho de estar en ocasiones solo con uno mismo. A su vez, sólo cuando determinada sociedad puso en peligro el disfrute de este tipo de soledad [*solitude*], empezó a reivindicarse con fuerza su protección. Antes de finales del siglo XIX/principios del siglo XX, podemos encontrar textos explicitando su importancia, pero no reclamando sobre esto una total atención. La defensa no aparece nunca hasta que el pleito tiene lugar y esto no se producirá hasta que no aparezca la sociedad del egoísmo y, al mismo tiempo, del bienestar material.

Fruto de las reflexiones de García Morente apareció la obra *Ensayo de la vida privada*, que perfectamente puede ponerse como contrapunto de *La rebelión de las masas*, del también filósofo español José Ortega y Gasset. Mientras que el primero de ellos exaltará aquello que parece estar próximo a desaparecer, el segundo señalará las causas de esta cercana desaparición. La denominada por Ortega y Gasset «sociedad de masas» había surgido para acabar con el sentido positivo de la vida solitaria y los intelectuales no estarían dispuestos a tolerar su pérdida. El advenimiento de la sociedad de masas será el acontecimiento clave para que filósofos y pensadores occidentales se pongan a pensar en torno al fin de una época y de un determinado modo de vida. La privacidad, habiendo sido clave para el desarrollo del individuo durante más de dos siglos, comenzaba a caer en detrimento frente a nuevas formas de ser y de hacer centradas en el anonimato, la homogeneidad y la vida en tanto que vida puramente biológica –tal y como ya apuntábamos en el primer capítulo de la mano de Arendt–.

La humanidad se estaba convirtiendo en lo que Ortega denominó «muchedumbre»; o lo que es lo mismo, gente, en el sentido más general y anónimo de la palabra; conjunto de individuos cuyo modo de vida vacío y banal, los hacía prácticamente indistinguibles entre

sí. Con ello no quería decir Ortega que nunca antes hubiese existido este tipo de personas; de hecho, reconocía que

los individuos que [integraban] estas muchedumbres preexistían, pero no como muchedumbre. Repartidos por el mundo en pequeños grupos, o solitarios, llevaban una vida, por lo visto, divergente, disociada, distante. [...]. [Sin embargo] ahora, de pronto, [aparecían] bajo una especie de aglomeración, y nuestros ojos –o mejor dicho, los de Ortega– [veían] dondequiera muchedumbre²⁶⁹.

De repente, algo estaba sucediendo que hacía a todo individuo indistinguible del resto. El conjunto total de hombres estaba pasando de ser humanidad en general, para convertirse en masa anónima.

Masa –decía Ortega– es el «hombre medio». De este medio se convierte lo que era meramente cantidad –la muchedumbre– en una determinación cualitativa: es la cualidad común, es el mostrenco social, es el hombre en cuanto no se diferencia de otros hombres, sino que repite en sí un tipo genérico²⁷⁰.

Se trataba de un tipo genérico que venía marcado desde fuera, en tanto que acciones, comportamientos, gustos y sentimientos. El hombre masa es aquel que no tiene nada propio y, por tanto, privado. No comparte, porque no tiene nada que compartir, simplemente se inserta en aquello que le viene dado y que, de una forma u otra, le hace sobrevivir. El hombre masa nunca es sólo él y, por tanto, tampoco puede nunca ser solo²⁷¹. El hombre masa es todos y, al mismo tiempo, ninguno.

Las minorías, estaban comenzando a desaparecer, pues, para formar parte de una minoría, según Ortega, era “preciso que antes cada cual se [separase] de la muchedumbre por razones *especiales*, relativamente individuales”²⁷². Es decir, que para formar parte de una minoría era necesario, en primer lugar, distinguirse de manera generalizada del resto, para luego, a continuación, poder reunirse con otros con quienes se compartía esta rareza –o

²⁶⁹ Ortega y Gasset, J. (1997). *La rebelión de las masas* (p. 75). Madrid: Espasa Calpe.

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 76.

²⁷¹ Decimos «ser solo» y no «sentirse solo», pues el individuo-masa es muy posible que se sienta solo ante cualquier abandono que experimente por parte de su comunidad. Si la sociedad o comunidad a la que yo he seguido sin más, me deja desamparado, lo más probable es que experimente un profundo sentimiento de soledad. No obstante, éste no tendrá que ver con la vida solitaria, que no consistirá tanto en sentirse solo como en saber estar solo.

²⁷² Ortega y Gasset, J. (1997). *Op. cit.*, p. 76.

mejor dicho, especificidad–, constituyendo de este modo un grupo, asociación o comunidad. Así pues, para Ortega, cuando hablamos de minorías, por lo general, lo primero no es nunca el grupo, sino, por el contrario, el individuo que busca agruparse. La coincidencia de cada individuo “con los otros que forman la minoría es, pues, secundaria, posterior, a haberse cada cual singularizado, y es, por lo tanto, en buena parte, una coincidencia en no coincidir”²⁷³, entendiendo por este «no coincidir» dos cosas bien diferentes. Por un lado, el hecho de distinguirse de otros seres humanos mediante determinada característica que los une. Por otro, no siendo dicha cualidad especial lo único que define a cada uno de sus miembros, tampoco coincidirán, de forma absoluta, entre sí. Ahora bien, cuando hablamos de masa, solamente de manera extraña y excepcional podría venir antes el individuo que el grupo, puesto que la masa no es nunca particular sino universal, holística, todo lo puede y todo lo abarca. La masa no es sino un conjunto de nada, no tiene parte ni fisuras; la masa es gente, muchedumbre anónima, vacío.

Aunque no es imposible escapar de la misma, una vez que un individuo ha entrado en su dinámica, es muy difícil salir, ya que la vida como masa es vida cómoda, fácil, todo es asumible y aceptable; o, en otras palabras, todo es absolutamente indiferente –siempre y cuando, por supuesto, la garantía de nuestro bienestar material esté asegurada–. “La soberanía del individuo no cualificado, del individuo humano genérico y como tal –decía Ortega–, ha pasado, de idea o ideal jurídico que era, a ser un estado psicológico constitutivo del hombre medio”²⁷⁴. No podemos deducir de aquí, sin embargo, que él, en su defensa de la diferencia y autenticidad, rechazase el ideal de una humanidad común. No se trataba de ir en contra de la idea de humanidad y no consistía tampoco en negar la igualdad de los seres humanos en tanto que tales, pues hubiese caído en el error de olvidar aquello que nos une más allá de cualquier condición particular.

Las críticas que pensadores como Ortega, entre otros²⁷⁵, estaban realizando en esta época, estribaba en señalar más bien que el hecho de defender la igualdad en derechos y deberes de todos los seres humanos en su conjunto, no implicaba, en ningún caso, la necesidad de un mundo homogéneo sin diferencias cualitativas entre los mismos. Tanto la diferencia

²⁷³ Ídem.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 84.

²⁷⁵ Si bien con otro nombre, podríamos hacer mención aquí, en cuanto a su sentido semejante, al ya referido en esta tesis «*animal laborans*» de Arendt [Arendt, H. (1993). *Op. cit.*], al «existente inauténtico» de Heidegger [Heidegger, M. (2003). *Op. cit.*], o al «último hombre» nietzscheano [Nietzsche, F. (2008). *Así habló Zaratustra*. Madrid: EDAF]. Desde finales del siglo XIX, usando una terminología u otra, numerosos autores desde el ámbito de la filosofía comenzaron a escribir críticamente en torno a esta idea.

individual como la igualdad jurídica son compatibles y, cada una en su terreno, fundamentales. Su mantenimiento condiciona la existencia de la humanidad, pues ya mostramos en el capítulo anterior de la mano de Arendt y Lévinas, que ésta se caracteriza por ser forzosamente plural. Para Ortega, ser humano significaba ser miembro del común de los mortales y, al mismo tiempo, único, inintercambiable e insustituible, por otro²⁷⁶. Vida pública sustentada en la igualdad y vida privada basada en la diferencia.

Tenía razón cuando afirmaba que “sólo hay una decadencia absoluta: la que consiste en una vitalidad menguante; y ésta sólo existe cuando se siente”²⁷⁷. No cabe duda de que, desde finales del siglo XIX y, al menos en el ámbito académico de las letras, estaba sintiéndose. Una de las razones fundamentales era esta aparente incapacidad de los seres humanos de llevar una vida propia y auténtica. Si bien con el auge de la Modernidad, tal y como hemos indicado antes con Arendt, la vida pública –a pesar de ciertas excepciones²⁷⁸–dejó de tener el sentido que los griegos le dieron en su origen, la vida privada alcanzó en cambio un valor mucho mayor del que había tenido para los griegos, convirtiéndose en verdadero espacio de autenticidad. Sin embargo, desde finales del siglo XIX y, sobre todo, a comienzos del siglo XX, si por un lado, la burocratización y estandarización de la vida pública se radicalizó en gran medida, por otro, la vida privada comenzó a ser atacada, dando lugar a una confusión ya total de las mismas. La lucha por la igualdad de las revoluciones obreras del siglo XIX había acabado en la indiferencia y la indiferenciación. Se trataba de poder vivir como un burgués, pero no de llevar la vida de un burgués; una vida que, sin privacidad, no era nada.

García Morente, en su *Ensayo de la vida privada* –publicado por primera vez en 1935, cinco años después de la aparición de *La rebelión de las masas*–, siendo consciente del devenir de la sociedad de su tiempo magistralmente descrito por Ortega, comienza este texto aseverando que si bien “el afán a la vida, la voluntad de vida, se claman a todos los vientos, [...] el que

²⁷⁶ Este tipo de hombre, público y privado al mismo tiempo, fue también objeto de análisis desde el campo de la Teoría de la Educación hacia los años 60 del pasado siglo. Destaca aquí la figura de Peters, quien con su definición de «hombre razonable» como aquél que “ha introducido un crítico dentro de su conciencia, cuya mente está estructurada mediante los procedimientos de una tradición pública” [Peters, R. S. (1982). *La razón y la pasión*. En Dearden, R. F., Hirst, P. H. y Peters, R. S. *Educación y desarrollo de la razón : formación del sentido crítico* (p. 205). Madrid: Narcea], se situaba próximo a las ideas de los filósofos más críticos hacia esta sociedad masas propia de la Modernidad tardía.

²⁷⁷ Ortega y Gasset, J. (1997). Op. cit., p. 101

²⁷⁸ Nos referimos al breve periodo de la modernidad temprana o premodernidad europea (siglo XVII) en que de alguna forma se daba algo así como una vida pública en el sentido clásico, aunque con menos repercusión política que en la Antigüedad y que encuentra detalladamente documentado y analizado por el sociólogo Richard Sennet en su obra Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.

más dice no es siempre el que más quiere; y la plaza pública, el rumor de las masas, la trepidación de las actividades, muy bien pueden ocultar una penuria de vida auténtica”²⁷⁹. A pesar de que por entonces todo parecía ser cambio, movimiento y progreso, conquista de libertades y derechos, el rumbo que estaban tomando los acontecimientos conducían a la humanidad a un mundo insustancial, regido meramente por la economía del bienestar.

“En nuestros días, la vida suena y truenas como nunca –continúa García Morente–, [...] ha abandonado el recato de la alcoba y la soledad de la biblioteca”²⁸⁰ y, para él, “de los íntimos senos de la persona es de donde brota toda la renovación viviente”²⁸¹; esto es, son los tiempos y espacios de soledad [*solitude*], de uno consigo mismo o con sus más allegados, aquéllos que marcan la posibilidad del progreso humano. El progreso siempre llega de la mano de personas concretas, que son alguien, y uno no puede formarse una identidad propia en el espacio público, “cuyas formas comunes y mostrencas, siendo de todos, no son en verdad de nadie y más propiamente constituyen la certeza, la secreción anquilosada, mecanizada, enajenada, del auténtico vivir, que es el íntimo e individual”²⁸². García Morente es un hombre moderno y, como tal, describe el ámbito de lo público como el ámbito de la indiferencia, del control y la regulación; un ámbito de todos y de nadie, que nos hace iguales en derechos y deberes, pero donde no somos sino un número más. La vida pública para la mayoría de las personas desde el surgimiento de las democracias modernas en el siglo XVIII se reducía al trato circunstancial con funcionarios y “cuando yo trato con un funcionario del Estado, yo ya no soy yo, sino un ciudadano cualquiera, y ese hombre ya no es Fulano o Zutano, sino pura y simplemente, el Estado”²⁸³.

Así pues, la base de la personalidad, en cuanto aquello que nos reconoce diferentes, no podía estar sino en la vida privada; vida que ahora, con el auge de la sociedad de masas –o *animal laborans*, utilizando el término usado por Hannah Arendt– estaba en peligro. García Morente estaba plenamente convencido de que “cuanto más privada es nuestra vida, más auténtica y verdadera es; más nuestra, más propia, inconfundible y única”²⁸⁴; esto es, más de uno mismo. En la Modernidad la privacidad estaba intrínsecamente relacionada con la individualidad y la subjetividad. De ahí que este autor defendiese que

²⁷⁹ García Morente, M. (2011). *Ensayo sobre la vida privada* (p. 9). Madrid: Encuentro.

²⁸⁰ Ídem.

²⁸¹ Ibid., p. 10.

²⁸² Ídem.

²⁸³ Ibid., p. 12.

²⁸⁴ Ibid., p. 35.

en el trato solitario consigo mismo es donde el hombre llega a la forma más completa y perfecta de vida privada; porque en ese trato es donde manifiesta la persona con máxima verdad y libertad. Por eso es tan fecunda la soledad del hombre²⁸⁵.

García Morente dividirá la vida privada en tres formas diferentes; a saber, amistad, amor y soledad, pero en una escala jerárquica, será esta última la que ocupe el papel más importante. Constituirá, así pues, la “forma más perfecta de la vida privada”²⁸⁶. A diferencia de la amistad y el amor –cuyos fines eran la colaboración vital y la fusión total con el otro, respectivamente–, la finalidad de la soledad será la salvación ante una vida puramente material; y es que, para García Morente, “el hombre se salva de ser naturaleza, de ser cosa, haciéndose persona”²⁸⁷, para lo cual es imprescindible saber estar consigo mismo, *ensimismarse*.

Una sociedad compuesta de hombres y mujeres con capacidad de ensimismarse era la envidia en los círculos intelectuales de la Modernidad avanzada. De este modo, en *Idea de la Hispanidad*, –obra basada en una serie de conferencias impartidas en 1938 para la Asociación de Amigos del Arte de Buenos Aires–, haciendo un estudio fenomenológico de la historia de España, García Morente incide en que el caballero español es el caballero cristiano y éste, entre otras cosas, tiene una clara conciencia de la delimitación existente entre su vida pública y su vida privada, primando siempre la segunda sobre la primera²⁸⁸. Esto, según él, puede ser comprobado tanto en la historia del país –siempre difícil de gobernar por la tendencia a observar en mayor medida las leyes propias que las comunes–, como en las obras de sus artistas –ya con Cervantes y su *Don Quijote de la Mancha*, de carácter eminentemente intimista–.

El arte y la literatura de nuestro país –afirma García Morente– gustan de los grandes genios solitarios y aislados, hitos magníficos sin escuela y sin secuela [...], esos genios de España afirman en todo y por todo el intimismo, la personalidad privada y el realismo del caballero²⁸⁹.

Estas afirmaciones, sin lugar a dudas, son un tanto exageradas, pues no es del todo cierto que la vida privada haya jugado un papel tan sustancial en nuestro país a lo largo de la

²⁸⁵ *Ibíd.*, p. 36.

²⁸⁶ *Ibíd.*, p. 49.

²⁸⁷ *Ibíd.*, p. 53.

²⁸⁸ Véase García Morente, M. (1938). *Idea de la Hispanidad*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

²⁸⁹ *Ibíd.*, p. 111.

historia. De igual modo, tampoco puede usarse el término «intimismo» –concepto estrictamente moderno– para referirse a textos ya clásicos, como las novelas caballerescas. García Morente cae aquí en cierto anacronismo que, si por un lado, resta rigurosidad a su análisis, por otro resulta interesante para observar la idea de artista que circulaba en la época y que él trata de defender.

De hecho, si pensamos en el ámbito de la literatura, tanto los escritores pertenecientes al modernismo como aquellos englobados bajo el título de Generación del 98 –ambos movimientos literarios españoles contemporáneos a García Morente–, podrían ser calificados perfectamente como «genios solitarios y aislados»²⁹⁰. Así, por ejemplo, Juan Ramón Jiménez, uno de los más reconocidos representantes del modernismo español, fue múltiples veces acusado de vivir de espaldas al mundo, solo en su torre de marfil, centrado en sí mismo y en su obra, incomprendido y aislado²⁹¹. Si bien es cierto que el escritor que dedicaba su obra «a la inmensa minoría» negó siempre haber tenido la impresión de tal distanciamiento, sí que expresó en alguno de sus poemas el carácter solitario del poeta y del pensador. Así, por ejemplo en su famoso poema *Nada*, encontramos lo siguiente:

A tu abandono opongo la elevada
torre de mi divino pensamiento;
subido a ella, el corazón sangriento
verá la mar por él empurpurada.
Fabricaré en mi sombra la alborada,
mi lira guardaré del vano viento,
buscaré en mis entrañas mi sustento...
Mas, ¡ay! ¿y si esta paz no fuera nada?
Nada, sí; ¡nada, nada!... O que cayera
mi corazón al agua, y de este modo fuese
el mundo un castillo hueco y frío...
que tú eres tú, la humana primavera,
la tierra, el aire, el agua, el fuego, ¡todo!...

²⁹⁰ Si bien el concepto de «Generación del 98» tiene como origen varios artículos publicados por Azorín en el periódico ABC a comienzos del siglo XX, donde el autor, a través de este concepto trataba de distanciarse, del movimiento modernista, la crítica literaria actual discrepa en gran medida de que esta separación sea tal. A este respecto, véase Fox, E. I. y Cacho Viu, V. (1994). La generación del 98: crítica de un concepto. En Rico, F. (comp.) *Historia y crítica de la literatura española. Vol VI/I El modernismo* (pp. 16-30). Barcelona: Editorial Crítica.

²⁹¹ "...aunque tanto se ha dicho de mi torre de marfil, yo siempre me reí de ella y hace ya mucho tiempo que dije, como definición estética mía «azotea abierta». Alto y para todos". Jiménez, J. R. (1991). *Cartas. Antología* (pp. 303-304). Madrid: Austral.

¡y soy yo sólo el pensamiento mío!²⁹²

Tal y como podemos observar, se trata de un poema lleno de melancolía y pesar. El poeta, reducido a su propio pensamiento que califica precisamente como una «torre», tiene miedo de, en el fondo, no ser nada; de que, alejado de la vida y del mundo, y a pesar de la paz que ello conlleva, se encuentre en realidad solo y vacío. Vemos aquí la declaración de alguien solo, tanto en un sentido positivo, como en el más negativo, pues, si por un lado no deja de considerar la paz que conlleva la estancia en soledad, por otro, se ve aislado, triste por verse apartado de lo que parece ser todo, tierra, aire, agua y fuego. El individuo solitario corre el peligro de ser abandonado. Sin embargo, será el riesgo que tendrá que afrontar si verdaderamente quiere ser él mismo y no cualquiera.

La figura del poeta melancólico e incomprendido será típica tanto del Modernismo español como de la Generación del 98. La influencia del romanticismo europeo que recibieron todos estos autores, será clave para el modo en el que desarrollarán su obra y la vida solitaria, sin lugar a dudas, será un tema recurrente en sus creaciones. Así, podríamos hacer mención de *Soledades*, primera obra de Antonio Machado, publicada en 1903, donde el autor, en un tono triste y lúgubre, atiende a cuestiones tan profundas como el tiempo, la muerte o la existencia de Dios²⁹³. Pío Baroja, autor de *Laura o la soledad sin remedio*²⁹⁴, es comúnmente descrito como hombre melancólico y solitario, tanto que permitió a su sobrino, Pío Caro Baroja, dedicarle un texto a esta peculiar soledad del tío²⁹⁵. Lo mismo ocurre con José Jiménez Ruíz, más conocido como «Azorín», en cuyos diarios íntimos encontramos bastantes referencias a la soledad –tanto el gusto por la misma, cuya profesión como periodista le impedía en numerosas ocasiones disfrutar, como la incompreensión y pesar asociada a él²⁹⁶–.

Miguel de Unamuno, por su parte, destacó a este respecto con la publicación en 1921 de su texto *Soledad*. En esta obra afirmaba rotundamente que “sólo en soledad nos encontramos; y al encontrarnos, encontramos en nosotros a todos nuestros hermanos, [...] la soledad nos une tanto cuanto la sociedad nos separa. Y si no sabemos querernos, es porque no sabemos

²⁹² Jiménez, J. R. (1917). *Obras de Juan Ramón Jiménez. Sonetos Espirituales (1914-1915)* (pp. 34-35). Madrid: Casa Editorial Calleja.

²⁹³ Machado, A. (2006). *Soledades*. Exeter: University of Exeter Press.

²⁹⁴ Baroja, P. (1984). *Laura o la soledad sin remedio*. Barcelona: Bruguera.

²⁹⁵ Véase Caro Baroja, P. (2000). *Crónica barojiana: La soledad de Pío Baroja*. Madrid: Caro Raggio.

²⁹⁶ Escartín Gual, M. (2002) El Diario Íntimo, Azorín y la nueva novela. *Revista de literatura* LXIV, 127, pp. 107-120.

estar solos”²⁹⁷. La vida solitaria frente a la sociedad. Únicamente la primera puede revertir el daño que produce la segunda, la cual es perseguida por los seres humanos “no más que para huirse cada cual de sí mismo, y así, huyendo cada uno de sí, no se juntan y conversan sino sombras vanas, miserables espectros de hombres”²⁹⁸. Unamuno apuntaba a los seres humanos que no son sino que se dejan ser, que se moldean a los dictados que vienen dados del exterior, humanos que sólo saben guardar las formas pero que, en sí mismos, no han cultivado ninguna. Seres humanos inauténticos, hombres-masa, en terminología orteguiana. Unamuno está convencido de que el hombre solitario enseña con su ejemplo el verdadero valor de la humanidad, de tal forma que “quien insulta a una muchedumbre, suele estar muy de ordinario rindiendo homenaje a cada uno de los que la componen”²⁹⁹. Quizá Unamuno estuviese siendo con estas afirmaciones un tanto radical. No obstante, cuando algo valioso está en peligro, una buena defensa no puede partir sino de la misma raíz.

Tanto en este ensayo de Unamuno, como en la mayoría de las obras de los escritores e intelectuales españoles de la época, podemos observar, por tanto, una ambivalencia con respecto a la soledad. Por un lado, encontramos un ensalzamiento de su valor, pues su disfrute permitiría a cada individuo llegar a ser el que es; alcanzar un sí mismo. Por otro lado, aparece la parte más dura de aquélla, la del aislamiento e incompreensión; el enfado ante la muchedumbre homogénea que impide el surgimiento de una existencia auténtica. En una sociedad donde la autenticidad no es valorada, la vida solitaria puede devenir soledad [*loneliness*] y esto es algo con lo que los intelectuales de finales del siglo XIX/principios del siglo XX estaban comenzando a convivir. Así, las ideas que Ortega y Gasset y García Morente hicieron explícitas, circulaban implícitamente por la mente y las obras de novelistas, poetas e intelectuales. Se estaba viviendo el fin de la era burguesa, que llegaba a España del mismo modo que ya había empezado a llegar a otros países europeos.

Las grandes ideas e innovaciones siempre se extienden allende las fronteras del lugar donde son originadas y, al igual que tras la Revolución Francesa las ideas ilustradas que la originaron se expandieron rápidamente por el resto de Europa y América. El Romanticismo, originado en Alemania y que en cuanto movimiento filosófico-artístico y literario significó una reacción contra el fracaso de las ideas revolucionarias de la Ilustración, también dejó marca y se extendió desde Alemania al resto de países europeos y

²⁹⁷ Unamuno, M. (1974). *Soledad* (p. 32). Madrid: Espasa-Calpe.

²⁹⁸ *Ibíd.*, p. 34.

²⁹⁹ *Ibíd.*, p. 46.

a América³⁰⁰. En España, podemos afirmar con rotundidad que Friedrich Nietzsche fue uno de los filósofos románticos³⁰¹ cuya influencia más se dejó sentir, sobre todo en los autores modernistas y de la Generación del 98, así como en nuestros más destacados pensadores³⁰².

La actitud ambigua respecto a la soledad que encontrábamos en los literatos españoles de comienzos del siglo XX y que ensayísticamente había explicitado García Morente en su *Ensayo sobre la vida privada* se encuentra originalmente en el pensamiento de Nietzsche. Nos interesa acudir, aunque sea brevemente, a la obra nietzscheana debido a que, lo que en aquellos autores no pasaba de ser una actitud, en Nietzsche adquirirá, más allá de esto, una propuesta educativa que, resumidamente, podríamos tildar de pedagogía de la vida solitaria.

Nietzsche tenía muy claro que “una cosa es el abandono y otra la soledad”³⁰³. Siendo las dos experimentables, mientras que el abandono es insoportable, la soledad aparece como necesaria para llegar a disfrutar de una vida que realmente pueda ser calificada como humana. Nietzsche siempre defendió la idea del ser humano como creador; es decir, en tanto que genio que se hace a uno mismo único y superior. Frente a un tipo de ser humano que “representa el nihilismo reactivo que mata a Dios sólo para poner en su lugar ese ideal de felicidad propio del último hombre, que sacraliza los valores del confort técnico y del hedonismo vulgar”³⁰⁴, él apuesta por el superhombre, aquél que “ha dejado de apreciar el valor de unos valores que han hecho del hombre creador un manso animal de rebaño y los destruye violentamente”³⁰⁵. Desde su perspectiva, el ser humano es fundamentalmente creador y toda creación necesita soledad [*solitude*], aislamiento de la vida pública y común que permita que, a partir de uno mismo, algo nuevo sea creado. Ahora bien, toda creación es creación de alguien, al igual que todo conocimiento, lo es de algo. Es por ello que la educación deberá centrarse, según Nietzsche, sobre todo, en la formación auténtica de uno mismo como ser único, diferente e inconfundible con los demás.

³⁰⁰ Véase Gras Balaguer, M. (1988). *El Romanticismo como espíritu de la modernidad*. Barcelona: Montesinos Editor.

³⁰¹ A pesar de ser considerado un autor romántico, el pensamiento de Nietzsche pertenece a un romanticismo ya tardío, considerándose, por lo general, sus trabajos de madurez más posrománticos que románticos. A este respecto véase Ortiz-Asés, A. (2012). Nietzsche: La Ilustración Romántica. En Soares, B. (Ed.) *Mito y Romanticismo* (pp. 66-117). Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

³⁰² Véase Sobejano, G. (1967). *Nietzsche en España*. Madrid: Gredos.

³⁰³ Nietzsche, F. (2008). Op. cit., p. 190.

³⁰⁴ Nietzsche, F. (2008). Op. cit., p. 30.

³⁰⁵ *Ibid.*, p. 24.

De esta forma, ya en uno de sus textos de juventud y hablando directamente al lector, afirmaba lo siguiente:

tus verdaderos educadores y formadores te revelan cuál es el auténtico sentido originario y la materia fundamental de tu ser, algo en que en modo alguno puede ser educado ni formado, y en cualquier caso difícilmente accesible, capturable, paralizable; tus educadores no pueden ser otra cosa que tus libertadores³⁰⁶.

Es decir, un educador será aquél que ayude al individuo a llegar a ser quien realmente es. En esto uno no puede ser formado o educado, si entendemos por tal la simple transmisión técnica de ciertos saberes. Uno se forma y se educa como quien es en última instancia gracias a sí mismo. El maestro únicamente puede significar una ayuda, pero no es, en ningún caso, quien lo garantiza. Su logro depende exclusivamente de cada individuo.

En el caso de Nietzsche, este gran maestro que le haría descubrirse a sí mismo sería Arthur Schopenhauer, a quien indudablemente valoró en tanto que genio. “Pocos pensadores han sentido en grado similar y con la misma incomparable seguridad la sensación de que en su interior moraba realmente el genio”³⁰⁷, afirmaba Nietzsche sobre Schopenhauer. Esto hacía de su maestro alguien diferente y, al mismo tiempo, una figura encomiable. Ahora bien,

allí donde existieron alguna vez poderosas sociedades, gobiernos, religiones, opinión pública; en pocas palabras, donde existió cualquier tipo de tiranía, allí se odió al filósofo solitario; pues la filosofía ofrece al hombre un asilo en el que ninguna tiranía puede penetrar, la caverna de la intimidad, el laberinto del pecho: y esto enfurece a los tiranos³⁰⁸.

Si esto es así, se debe a que se produce una distinción, una diferencia fuera de lo común, siendo siempre difícil de controlar todo aquello que escapa a la regla. La tiranía puede ser no solamente política o gubernamental, sino también social, económica o comunicacional; esto es, todo aquel sistema, sea del orden que sea, que fomentando cierta homogeneidad en la conducta de los individuos, reaccione negativamente a cualquier comportamiento divergente. Cuando éste se produce, el agente de dicha conducta suele ser por lo general apartado y éste era el primero de los problemas de Schopenhauer, el aislamiento³⁰⁹.

³⁰⁶ Nietzsche, F. (1999). *Schopenhauer como educador: tercera consideración intempestiva* (p. 61). Madrid: Valdemar.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 69.

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 63.

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 64.

La filosofía debe interpretarse “individualmente, sólo desde lo singular hacia sí mismo, a fin de adquirir conciencia de la propia miseria y necesidad de la propia limitación”³¹⁰. Es ésta precisamente la que obliga al filósofo a salir de su coraza y abrirse al exterior. Schopenhauer es un filósofo solitario, del mismo modo que lo es Zaratustra, el personaje principal de *Así habló Zaratustra*, una de las obras más importantes de Nietzsche. Zaratustra pasó diez años recluido, solo consigo mismo y sin cansarse, hasta que de repente un día no pudo más y necesitó de otros que le entendieran³¹¹. Porque la tarea del solitario es, en primer lugar, estar solo consigo mismo para así comprender mejor quién es él y qué es exactamente lo está dentro y fuera de su alcance. En segundo lugar, es tarea suya también salir al exterior para dar lo mejor de sí, para comunicar todo lo que ha aprendido y verse reconocido en su particularidad por los demás. El problema aparece cuando este reconocimiento no se produce, y lo que era una soledad productiva [*solitude*], acaba siendo por una soledad aterradora [*loneliness*], vacía, llena de duda e incertidumbre, soledad melancólica a la que se refería Juan Ramón Jiménez en el poema anteriormente citado.

“En la soledad –dice Nietzsche– el solitario se devora a sí mismo; en la multitud, la muchedumbre. Ahora elige”³¹². Díficil elección si de lo que se trata es optar entre ser alguien para nadie y ser idéntico a todos; o, lo que es lo mismo, nadie. Para poder ser alguien la vida solitaria es necesaria, sin embargo, es alto el riesgo de abandono y aislamiento, por eso Zaratustra enviaba a aquél que quisiese escucharle a su soledad, pero con lágrimas en los ojos: “vete a tu soledad, hermano mío, con tu amor y tu creación. Y más tarde te seguirá la justicia arrastrando una pierna. Vete a tu soledad con mis lágrimas, hermano mío”³¹³.

El mismo Nietzsche experimentó esto. Su autobiografía, *Ecce homo*, no es sino un intento de superar el sentimiento insoportable de abandono e incomprensión, porque para el ser humano solitario

el premio de la soledad es el regalo que le hacen sus congéneres; el desierto y la caverna surgen de inmediato allí donde quiera que viva. Entonces tendrá que cuidarse de no dejar que lo sometan, de no sentirse oprimido, así como de no caer en la melancolía³¹⁴.

³¹⁰ Ibíd., p. 67.

³¹¹ Nietzsche, F. (2008). Op. cit., p. 37.

³¹² Nietzsche, F. (2007). *Humano demasiado humano: un libro para espíritus libres* (p. 103). Madrid: Akal.

³¹³ Nietzsche, F. (2008). Op. cit., p. 86.

³¹⁴ Nietzsche, F. (1999). Op. cit., p. 71.

En el preámbulo del *Ecce Homo* Nietzsche comienza afirmando lo siguiente:

Considero indispensable decir antes quién soy. En realidad, ya habría que saberlo, pues no he cesado de «dar testimonio» de mí. Pero la enorme distancia que hay entre la grandeza de mi misión y la pequeñez de mis contemporáneos se ha manifestado en el hecho de que [...] no se me ha escuchado. [...]. En tales circunstancias tengo un deber contra el que se rebelan mis hábitos más arraigados y más aún mi orgullo instintivo, que me obliga a decir: «¡Escuchadme!; yo no soy de esta y de aquella forma. ¡Sobre todo no me confundáis con otros!»³¹⁵.

Si algo no quería es que le confundieran con otros. Preocupado por su propia autenticidad, temiendo el efecto de una creciente homogeneización en el terreno de lo político-social, creyó necesario escribir una obra explicativa donde poder afirmar por qué él no era como los demás. La lucha contra esta igualación esencial le llevó a extender esta idea más allá de sí mismo; esto es, de defender una educación y formación al servicio del genio, pues creía fervientemente en el “anhelo de todos los hombres de volver a nacer como santos o como genios”³¹⁶, y por qué volver a nacer si uno puede formarse como tal ya en esta vida.

Contra la pedagogía cosmopolita ilustrada, Nietzsche opondrá una pedagogía de la vida solitaria³¹⁷, del ser humano solitario que, rindiéndose un homenaje a sí mismo a través de su auto-formación, estará al mismo tiempo sirviendo a una cultura desacreditada e infravalorada por el ideal de igualación ilustrado. Así, en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* – compendio que recoge unas conferencias en torno a la educación que Nietzsche impartió en 1872 en la Universidad de Basilea–, encontramos una dura crítica a lo que él considera la democratización de “los derechos del genio, para eludir el trabajo cultural propio y la miseria cultural propia”³¹⁸.

El ideal de progreso ilustrado había conducido a la transformación de la educación en un medio de fabricación de individuos útiles al Estado, a la nación y, sobre todo, a la economía. Se trataba de aprender a ganar dinero para poder vivir lo más cómodamente posible y con el menor esfuerzo. De esta forma, la educación en cuanto que formación en los grandes saberes y disciplinas tradicionales –cuyo estudio significaba más el

³¹⁵ Nietzsche, F. (1983). *Ecce Homo. Cómo llegar a ser lo que se es* (p. 33). Madrid: Ediciones Buma.

³¹⁶ Nietzsche, F. (1999). Op. cit., p. 68.

³¹⁷ Véase Lemos Britto, F. (2012). Uma pedagogia da solidão em Nietzsche. *Educação e Filosofia Uberlândia*, vol. 26, 51, pp. 251-262.

³¹⁸ Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (p. 51). Barcelona: Tusquets.

conocimiento por amor al conocimiento, que ningún otro objetivo a posteriori– quedaba atrás. Para Nietzsche,

la «alianza» entre inteligencia y posesión, apoyada en esas ideas [ilustradas], se presenta incluso como una exigencia moral. Según esta perspectiva, está mal vista una cultura que produzca solitarios, que coloque sus fines más allá del dinero y la ganancia, que consuma mucho tiempo. A las tendencias culturales de esa naturaleza se las suele descartar y clasificar como «egoísmo selecto», «epicureísmo inmoral de la cultura»³¹⁹.

Estas descalificaciones se sustentaban fundamentalmente en el hecho de que una educación centrada en el genio obligaba al establecimiento de individuos superiores e inferiores, rompiendo así con el ideal de igualdad perseguido por la ilustración. Nietzsche se quejaba de la falta de “hombres verdaderamente prácticos, o sea, los que tienen ideas buenas y nuevas, y que saben que la auténtica genialidad y la auténtica praxis deben encontrarse necesariamente en el mismo individuo”³²⁰. Valoraba sin lugar a dudas la formación individual, ya que el cultivo y la aparición del genio no son posibles sino a través de determinados individuos que lo encarnen. Sin embargo, el fruto de estos individuos repercutiría más en el campo del saber en general que en ellos mismos en particular, lo cual distaba bastante del papel que en la Ilustración jugaría el concepto de «individualidad». Mientras que el punto de vista ilustrado pasa a centrarse en el individuo con el fin de que pueda adaptarse al modelo socio-económico imperante en cada momento histórico, la perspectiva nietzscheana – que podríamos calificar de elitista–, se centra en el individuo en sí mismo, independientemente del contexto en el que vive y sólo, de manera secundaria; esto es, únicamente con vistas a progreso de la cultura y del saber.

La autonomía ilustrada se había convertido en capacidad de adaptación del individuo a la sociedad; esto es, en la capacidad de hacer propias las normas venidas de fuera cuya modificación habría de producirse por sí sola y no por nadie en particular. En cambio, según Nietzsche, la verdadera autonomía no podrá alcanzarse nunca en igualdad, sino que habrá de venir siempre de la mano de una educación basada en la más radical distinción jerárquica. Todos formados en el cultivo de su propia y auténtica individualidad. En este sentido, la formación de la individualidad es ardua, densa y requiere tiempo. Sin duda es mucho más sencilla una educación centrada en lograr la adaptación individual a los usos y

³¹⁹ *Ibíd.*, pp. 53-54.

³²⁰ *Ibíd.*, pp. 60-61.

costumbres de cada momento. Basta con hacer que el individuo se adapte a determinada forma flexible de actuar que vaya modificándose de acuerdo a los tiempos. Sin embargo, con esto no se lograría para Nietzsche autonomía real ninguna, sino sólo en apariencia. Así pues, él se quejaba de una educación sustentada meramente en la actividad. Dirigiéndose directamente a los frutos de este tipo de educación, afirmaba lo siguiente:

se os enseña con mal método a balbucear la independencia, cuando, en realidad, habría que enseñaros a hablar; se os enseña a ensayar la crítica estética de modo independiente, cuando, en realidad, se os debería difundir un respeto hacia la obra de arte; se os habitúa a filosofar de modo independiente, cuando, en realidad, habría que obligaros a escuchar a los grandes pensadores. El resultado de todo eso es que permaneceréis siempre alejados de la antigüedad, y os convertiréis en servidores de la moda”³²¹.

Perdidos en un porvenir que ya no tiene base alguna en el pasado que corta toda posibilidad de futuro, permanecían estos individuos, simple y llanamente, en un insustancial presente. Tal y como podemos observar, Nietzsche, el autor que posteriormente defenderá, bajo la figura del niño, el hacer creativo en medio de la incertidumbre³²², mantiene aquí la importancia de un proceso de escucha de las voces del pasado antes de poder actuar. Esto podría parecer una contradicción, pero de ningún modo lo es. Ambas posturas son compatibles, pues para romper con el pasado; esto es, para poder liberarse de su peso, hace falta en primer lugar haberlo tenido. Es necesario llenarse de la palabra de los otros para poder llegar a tener una propia. Esto hace que antes de toda acción sea necesario un momento de pasividad, de recepción de lo ajeno, donde uno se cultive. A su vez, este proceso se hace imposible sin tiempos y espacios de soledad [*solitude*], donde yo, estando conmigo mismo³²³ me configuro a partir de lo que voy recibiendo de otros. No es pasividad sin más, es pasividad con tiempo suficiente para poder germinar.

Cierto es que, según Nietzsche, aquellos educadores del proyecto ilustrado

[pensaban] en el fondo que su objetivo [consistía] en emancipar a las masas del dominio de los grandes individuos y, en el fondo, [tendían] a destruir la ordenanza más sagrada del reino

³²¹ Ibid., p. 80.

³²² Véase Nietzsche, F. (2008). Op. cit., pp. 67-73.

³²³ Ciertamente es que para Nietzsche, tal y como hemos podido observar, existía cierta ambivalencia, puesto que, si bien ensalza “la palabra altiva del solitario Zaratustra” [Ibid., p. 22], se ve en la necesidad de reconocer que es necesario salir al exterior de uno mismo, lo cual será permitido sólo gracias a la existencia de un amigo, de un tercero: “Yo y mí siempre están conversando en diálogo; ¿cómo se tolerarían si no hubiese un amigo?” [Ibid., p. 107].

del intelecto, es decir, la sujeción de la masa, su obediencia sumisa, su instinto de felicidad al servir bajo el centro del genio³²⁴.

Ésta es una posición elitista radical que da por hecho que no todo el mundo puede alcanzar a manifestar el genio, que no todos pueden llegar a ser quienes son, sino que algunos se quedan por el camino, siendo su destino el seguir y obedecer a los que sí lo alcanzaron. No pretendemos aquí defender un planteamiento tan extremista, sino simplemente señalar la importancia de la crítica nietzscheanas, pues la base de ésta podría ser, de alguna forma, tenida en cuenta en planteamientos más moderados.

Queda claro, gracias a lo hasta aquí expuesto, que la vida solitaria no deja de tener importancia pedagógica fundamental allí donde parece que el ámbito social tiende a fomentar una total homogeneidad, tanto material como espiritual. Hemos podido observar hasta qué punto no es posible hablar de autonomía real ni de subjetividad singular si no sabemos permanecer solos. Ciertamente es que corremos el riesgo del abandono y la incompreensión. La soledad aterradora [*loneliness*] puede llegar fácilmente cuando la vida solitaria y sus frutos dejan de ser un elemento positivo a valorar por parte de la sociedad. Sin embargo, es un peligro que educativamente podemos tratar de solventar. El papel de la vida solitaria no es sino político y social. Su ejercicio continuado da lugar a personas conscientes de sí mismas y comprometidas con determinadas ideas propias de carácter moral que, ante cualquier injusticia, no se dejarán amedrentar con facilidad. La educación ético-cívica busca la formación de ciudadanos libres que participen críticamente de las idas y venidas de su comunidad política. Cuantas más personas sepan disfrutar de su soledad [*solitude*], mayor será el número de aquéllos con capacidad de escuchar y menor será, por tanto, la incidencia de la temida soledad [*loneliness*].

Ahora bien, la vida solitaria no puede darse siempre ni en cualquier lugar. Ha de tener sus tiempos y espacios concretos de manifestación. Si uno pudiese dialogar consigo mismo en cualquier tiempo o lugar, correría el riesgo de no disfrutar de aquellos momentos y lugares donde la compañía y el encuentro con otros es lo fundamental –ya que, aunque incidamos aquí en la soledad [*solitude*], reconocemos que la interacción con otros es también formativamente esencial–. A su vez, tampoco hay que confundir la vida solitaria con tiempos y espacios más superficiales de individualidad, en los que a lo mejor uno está sin

³²⁴ Nietzsche, F. (2000). Op. cit., pp. 93-94.

compañía, pero no está disfrutando de sí. Abordaremos a continuación ese tiempo y ese espacio esenciales para el solitario por constituir el momento y el lugar más idóneos para dialogar con uno mismo; esto es, para pensar. El tiempo será el aburrimiento, el espacio será la habitación propia.

2.2.1. El tiempo de la vida solitaria: el aburrimiento.

Cuando uno se encuentra solo, sin compañía y sin distracciones, lo más probable es que termine por aburrirse. Ahora bien, estar aburrido no tiene por qué ser siempre una experiencia negativa. Mostraremos, a continuación, que el tiempo de la vida solitaria es, ante todo, el tiempo del aburrido, de aquél que no tiene nada mejor que hacer. Este tiempo será pedagógicamente relevante siempre y cuando sepamos cómo hacer de él un tiempo aprovechado. Al igual que sucedía con la soledad, la historia del pensamiento moderno nos reserva también relevante testimonio de aquello en lo que consiste aburrirse y no desesperar. Acudiremos a dichos textos con el fin de dar cuenta de una relevancia que tampoco, desde el principio, tuvo mucha popularidad.

En la novela *La identidad*, Milan Kundera establece a través de uno de sus dos personajes protagonistas una teoría del aburrimiento. Éste afirma la existencia de “tres tipos de aburrimiento: el aburrimiento pasivo: la chica baila y bosteza; el aburrimiento activo: los aficionados a las cometas; y el aburrimiento rebelde: la juventud que quema coches y rompe escaparates”³²⁵. A pesar de su aparente simpleza, esta teoría encierra en el fondo una aguda clasificación que es interesante abordar como punto de partida. En primer lugar, tenemos a la chica que bailando bosteza. Este primer tipo de aburrimiento denominado por Kundera «pasivo», viene producido por algo, es decir, estamos realizando cierta tarea y esa tarea nos aburre, nos aburrimos por algo. Es pasivo porque es como si el aburrimiento emanase del objeto, que es precisamente el que parece producirlo. Deseamos que pase un tiempo que parece estar estancado (mira el reloj, bosteza, piensa en lo que hará después, etc.). En segundo lugar tenemos el aburrimiento activo, ejemplificado por los aficionados a las cometas. En este caso no podemos afirmar, en principio, que las cometas les aburran, podríamos decir incluso que les gustan o, al menos, que les entretienen. Aun así, se respira aquí cierto aroma a aburrimiento, sólo que estos individuos no se aburren *por* algo, sino *en*

³²⁵ Kundera, M. (2012). *La identidad* (p. 23). Barcelona: Tusquets Editores.

algo. Las cometas llenan el tiempo. Absorbidos en la actividad de volar cometas, estos aficionados se olvidan de sí mismos y del mundo, pero no ganan nada, simplemente se vacían. El tercer y último tipo, el rebelde, es aquel en el que el aburrimiento no es *de* algo, ni tampoco *en* algo, sino que es, en sí mismo, algo; se trata de una sensación insoportable que trae consigo una respuesta violenta. Podríamos calificar a este tipo de aburrimiento de existencial. La insoportable pesadez de una vida que no reconforta y que parece difícil de soportar. Ante tal imposibilidad, el individuo trata de materializarlo en objetos a su alcance contra los que trata dar salida a su pesar. Aquí el problema no es el vacío, como, en cambio, sí lo era en los dos tipos anteriores, sino todo lo contrario. En este caso, se dará un lleno total, sólo que lleno de nada. Tan lleno de nada está el individuo víctima de esta clase de aburrimiento que en un momento dado se harta y explota. Este tipo de aburrimiento puede venir dado por causa de la monotonía, de la desesperanza o de cualquier otro tipo de opresión que determine que todo devenga nada –sin valor ni distinción–. El caso es que, al no ver salida posible, el individuo, presa de este tipo de sentimientos, tiende a explotar y, como toda explosión, ésta también resulta ser violenta.

Lo cierto es que el aburrimiento o tedio ha existido y acompañado al ser humano a lo largo de toda su historia, habiendo sido considerado tradicionalmente como una enfermedad. Se reconoce comúnmente la acedia como antecedente directo del aburrimiento o tedio moderno. Este mal, al que todo ser humano estaba expuesto, consistía fundamentalmente en la tristeza de ánimo o espíritu, que llevaba a aquel que la padecía a la indiferencia más absoluta por todo aquello que tuviese que ver con la vida espiritual interna.

La palabra «acedia» proviene del griego antiguo y está compuesta del prefijo privativo «a-», y el sustantivo «*kedos*», que puede ser traducido como importancia, preocupación, cuidado. Este sustantivo solía utilizarse para referirse a la preocupación de los griegos por sus muertos y todo lo que esto conllevaba; a saber, sepultura, funeral y duelo. La negativa a la hora de mantener el duelo era concebido por los griegos como señal de desánimo, de pérdida de identidad y desarraigo; esto es, de no saber quién uno era. Para ellos, la comunidad lo era todo y no seguir los usos y costumbres de la misma venía a ser como dejar de pertenecer a ella y, por ende, a la especie humana³²⁶. Se trataba de negligencia para con la propia condición de uno; consideración ésta que fue extendiéndose alcanzando a la

³²⁶ Véase a este respecto Peretó Rivas, R. (2011). Acedia y depresión. Apuntes para una reconstrucción histórica. *Eä-journal*, 3:1. Recuperado el 17/02/2014 de <http://www.ea-journal.com/art3.1/Pereto-Rivas-Acedia-y-depresion.pdf>, pp. 1-20.

religión cristiana. Para ésta, el encuentro con Dios; es decir, volver al Padre incluso en la vida terrenal, aparecía como el mayor propósito del ser humano.

La *acidia* –en latín– ocupó uno de los temas más recurrentes en el pensamiento medieval, siendo Tomás de Aquino uno de los autores que más páginas escribió en torno al asunto. Para Tomás de Aquino la acedia era un pecado mortal al que todo ser humano estaba expuesto y cuya consecuencia directa consistía en la total despreocupación por los asuntos del espíritu. Esto conllevaba una separación cada vez más acentuada de Dios, de tal forma que constituía uno de los peores males posibles. Más que negligencia, los medievales tendieron a considerarlo como un tipo de tristeza; la tristeza de aquel ser humano que, abandonado a sí mismo y a su existencia puramente terrenal, carecía del gozo divino producido por el encuentro con Dios³²⁷. Es durante la Edad Media cristiana cuando la acedia se desarrolla y se va acercando a lo que luego se convertirá en el tedio moderno, también relacionado con la tristeza de ánimo y, en el terreno de la psicología clínica, con la depresión. Tomás de Aquino se refería a ella en *De malo* con la expresión «*tristitia saeculi*»³²⁸, la cual daría lugar al «*mal du siècle*» con que Chateaubriand³²⁹ definiría el tedio moderno y que vendría a ser posteriormente una de las expresiones más usadas a la hora de referirse al mismo. Sin embargo, tal y como apunta Svendsen, mientras que el tedio moderno, a veces nombrado como melancolía, incluía enfermedad y sabiduría, la antigua acedia refería sólo enfermedad; una enfermedad que se curaba, según Tomás de Aquino, a través del ejercicio intelectual y la contemplación, por ser éstas actividades que evidentemente acercaban a Dios³³⁰.

Efectivamente, nada bueno podía ser encontrado en la acedia por parte de los medievales, y es que implicaba, por un lado, la separación de Dios –esto es, de todo aquello que constituía el sentido de la vida humana–; y, por otro, el reconocimiento de uno mismo en soledad [*solitude*], para la cual uno no está preparado sin una adecuada formación previa de la subjetividad personal. “El tedio –sostiene Svendsen– presupone la subjetividad o, lo que

³²⁷ Para un estudio detallado sobre la acedia en Tomás de Aquino véase Echeverría, M. (2004). La acedia y el bien del hombre en Santo Tomás. *E-Aquinas. Revista electrónica mensual del Instituto Universitario Virtual Santo Tomás*. Época I, 2(1), pp. 13-34. Recuperado el 17/02/2014 de <http://www.e-aquinas.net/epoca1/la-acidia-segun-santo-tomas/>, pp. 13-34.

³²⁸ De Aquino, T. (2001). *De Malo* (Cuestión11, a3, sc1). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

³²⁹ Véase Sánchez-Mejía, M. L. (1996). Desencanto político y nostalgia del paraíso en los orígenes del “mal du siècle”. *Revista de Filología Francesa*, 9, pp. 247-262.

³³⁰ Véase Svendsen, L. (2006). *Filosofía del tedio* (p. 64). Barcelona: Tusquets.

es lo mismo, conciencia de uno mismo”³³¹, y ésta sólo será factible a partir del surgimiento de la noción moderna de sujeto. El aburrimiento siempre refiere no tanto a aquello que aburre –pues muchas veces incluso somos incapaces de reconocerlo–, sino a alguien que se aburre.

Cierto es que, entendiendo el tedio o aburrimiento como aquel sentimiento de indiferencia y pesar que reduce el todo al sinsentido, se podría objetar la posibilidad de la existencia de un tedio colectivo. Precisamente en aquellos momentos de la historia en que los usos y costumbres que conformaban cierto sentimiento de comunidad entran en crisis, podríamos hablar de tedio al hilo de nuestra definición. Efectivamente, en esas circunstancias, todo parece perder el sentido. Sin embargo, si todo pierde el sentido, ya no hay nada que una al colectivo, quedando entonces éste dividido en cada una de las partes que antes lo componían y que ahora parece que no encajan. El sentimiento de tedio, por tanto, está acompañado forzosamente de soledad, lo que ocurre es que no desde siempre el ser humano fue capaz de afrontarla; esto es, de convertirla en vida solitaria. De esta forma, mientras que los antiguos y medievales trataban a toda costa de huir de la acedia como uno de los males mayores, los modernos verán en ella un aspecto positivo.

Ya Pascal –pensador del siglo XVII o Modernidad temprana–, a pesar de ser cristiano, no concebía el tedio como tentación y pecado mortal del que hay que huir o remediar. Por el contrario, lo hacía formar parte, junto con la inconstancia y la inquietud, de la condición humana³³². Ciertamente era que aún Dios daba sentido a la vida humana y que fuera de Éste, el individuo, solo y abandonado, se exponía al encuentro con el más puro y temido vacío. Ahora bien, también lograba un mayor conocimiento de sí mismo y esto comenzaba a sentirse ya por entonces en tanto que exigencia. Así, afirma Pascal,

si el hombre fuera feliz, lo sería en cuanto menos divertido, como los santos y Dios. Sí, ¿pero no es ser feliz sentirse alegre con la diversión? –No, porque viene de otra parte y de afuera; y así es dependiente, y en todo momento sujeto a ser turbado por mil accidentes, que hacen inevitables sus aflicciones³³³.

³³¹ *Ibíd.*, p. 40.

³³² “Condición del hombre. Inconstancia, aburrimiento, inquietud” Pascal, B. (1998). *Pensamientos* (fr. 22, p. 44). Madrid: Cátedra.

³³³ *Ibíd.*, fr. 132, p. 78.

No hubiera sido un problema considerar al ser humano en tanto que dependiente unas décadas atrás, pero parece que para Pascal sí lo es. Al igual que los santos o Dios, figuras en las que se impone la seriedad, encuentran la felicidad en sí mismos, el ser humano también debe ser capaz de hacerlo. Y es que, dicha posibilidad se turba en quien nunca se aburre y es presa constante de la diversión. Quien no conoce el vacío, se desconoce a sí mismo.

Ahora bien, el ser humano depende de otros seres humanos, de Dios y de los usos y costumbres que le hacen pertenecer a cierta comunidad. Necesita estabilidad y certidumbre, y esto sólo puede encontrarse en la relación mantenida con aquello que es externo. Pascal no dudaba a este respecto y reconoce que el ser humano es un ser dependiente. Sin embargo, mantiene al mismo tiempo la necesidad de determinada independencia³³⁴. Precisamente esto es lo que le convierte en un autor claramente moderno. Conocerse a sí mismo comenzaba a ser importante.

La subjetividad personal en tanto que valor iría evolucionando a lo largo de los siglos XVII y XVIII, aunque no tanto el reconocimiento del aburrimiento como momento fundamental en la consolidación de aquélla. Efectivamente, con el avance del pensamiento ilustrado – contrario a cualquier tipo de privilegio– y con la extensión de la religión protestante –que otorgaba una importancia fundamental a la ocupación y al trabajo en el desarrollo de todo individuo– el aburrimiento no fue bien considerado. El tiempo para aburrirse era el tiempo de los nobles, de aquellos que al no tener nada mejor que hacer se abandonaban a no hacer nada. De poco servían y poca honra mostraban ante Dios con su actitud quienes se aburrían. Así, el aburrimiento pasó a reducirse a ociosidad, un mal que podía sólo curarse mediante el trabajo. Es por eso que el mismo Kant, de tradición protestante, considera que “el hombre tiene que mantener su vitalidad haciendo muchas cosas. El valor del hombre estriba en la cantidad de cosas que hace. La ociosidad supone una degradación de la vida”³³⁵, de la cual, según Kant, hay que huir permaneciendo constantemente ocupado.

El tiempo, para Kant, como forma a priori de la sensibilidad, es un elemento necesario para todo conocimiento humano. Así, tiempo vacío será aquel tiempo en el que el sujeto deja de ser propiamente consciente de sí mismo, de tal modo que, aun apareciendo, carecerá por completo de relevancia, pues no será llenado por nada. La ociosidad iba en contra de la formación de la subjetividad, siendo por ello que, para Kant, el hecho de “cultivar en

³³⁴ “Descripción del hombre. Dependencia, deseo de independencia, necesidades”. *Ibíd.*, fr. 78, p. 61.

³³⁵ Kant, I. (1988). *Lecciones de Ética* (p. 201). Barcelona: Editorial Crítica.

nosotros la propensión a la actividad [representaba] una condición básica de todo el deber en general. [...] Sin esa propensión, todas las prescripciones morales serían baldías, al no concitarse el esfuerzo de ponerlas en práctica”³³⁶. Si no hay ocupación, hay vacío; si hay vacío, no hay sujeto; y, sin sujeto, cualquier moral es absurda, pues no habrá nadie que, en cuanto tal, pueda cumplirla.

De este modo, el tiempo lleno, activo y dotado de contenido será el que primará; un tiempo ante todo racional. Esto evitaría el tedio, el tiempo vacío que iguala haciendo desaparecer toda peculiaridad humana. Esta perspectiva será fundamental durante el periodo ilustrado, cuyos representantes más destacados darían siempre una importancia fundamental a la acción. Tal y como era de esperar, será el romanticismo el que vuelva a ver un aspecto positivo en el aburrimiento. Como decíamos, todo periodo de crisis nos deja solos y abandonados, y los románticos supieron hacer frente a esa soledad de un modo que sus antecesores ilustrados no habían sido capaces. Efectivamente, los ilustrados habían sido abandonados por Dios pero, a cambio, depositaron toda su confianza en la razón. Las guerras y matanzas en nombre de ésta demostraron que tampoco era de confianza y, a diferencia de los ilustrados, los románticos no buscaron un sustituto, sino que aprendieron a vivir en el sinsentido.

Los seres humanos se quedaron solos y aprendieron a disfrutar de sí mismos. De esta forma, Kierkegaard, uno de los primeros pensadores románticos, a pesar de considerar que “el tedio es la raíz de todo mal”³³⁷, afirma que “la ociosidad no es el mal; más cabe afirmar que quien no tiene sentido de la ociosidad muestra con ello que no ha alcanzado lo humano”³³⁸. Esto se debe a que la ociosidad no es sino el tiempo de reflexión, del estar uno consigo mismo, pensando en lo vivido y marcando así la diferencia entre lo externo y lo interno; entre uno mismo y los demás. La acción constante, el estar continuamente ocupados, no constituía sino un posicionamiento en contra del pensamiento. Estando la acción en permanente relación con algo externo hacia lo cual era dirigida, podía conducir precisamente a la no distinción entre los sujetos y aquello que los ocupaba.

Una cosa es la ociosidad y otra la nada. En la primera, nuestra mente puede estar llena de contenido, de reflexiones acerca de aquello que nos preocupa –tanto interno como

³³⁶ Ibid., p. 201.

³³⁷ Kierkegaard, S. (2006). *O lo uno o lo otro. Un fragmento de vida I* (p. 296). Madrid: Trotta.

³³⁸ Ídem.

externo—, mientras que en la segunda no hay contenido y, por tanto, nada nos preocupa. El tedio constituía el origen del mal para Kierkegaard porque para él “el tedio descansa en esa nada que serpentea a través de la existencia y su vértigo es como aquél que se desprende de mirar hacia abajo en un infinito abismo, infinitamente”³³⁹. Tal y como decíamos con Arendt, allí donde no hay nada, donde nada importa porque nada afecta, todo es posible y está permitido, sin distinciones. Allí donde habita la indiferencia, no hay diferencia entre el bien y el mal y, por tanto, ante la falta de algo que modere y sopesa la acción, el mal es tan factible como el bien, algo que no ocurriría nunca allí donde existiese conciencia moral. Podríamos afirmar que, para Kierkegaard, el tedio sería lo que en la novela de Kundera aparece definido como tercer tipo de aburrimiento; esto es, el aburrimiento rebelde, aquel momento en que uno se encuentra lleno de nada, a punto de explotar. Es debido a ello que constituye la raíz de todo mal.

Schopenhauer irá más allá de éste y, contrario a mantener el tedio a distancia, defenderá que el ser humano debe asumir su presencia y lo que ello implica; a saber, que el mundo no tiene sentido. El tedio habrá de convertirse en ociosidad. Sólo así dejará de ser un mal. Para Schopenhauer el mundo se configura como una incesante lucha que da lugar a la existencia y a la vida como recompensa para el ganador. De esta forma, él está convencido del hecho de

que tras la *necesidad* yace enseguida el *aburrimiento*, el cual invade incluso a los animales más listos. [Esto] es consecuencia de que la vida no tiene *contenido auténtico* sino que se mantiene en *movimiento* únicamente a base de carencia e ilusión: pero en cuanto ésta cesa, se pone de manifiesto la esterilidad y el vacío de la existencia³⁴⁰,

que indudablemente hay que asumir. Aquí el aburrimiento deja de ser una sensación, un estado del alma en el que todo ser humano se halla en peligro de caer, convirtiéndose en condición de nuestra existencia³⁴¹. El siglo XIX, de la mano de Schopenhauer, volvía al planteamiento de Pascal. La única diferencia será que esta vez no habrá Dios en el que apoyarse. Atrás quedaban los planteamientos ilustrados que solamente veían beneficios en la acción. Este pensamiento, temeroso de toda desocupación, había alcanzado hasta a Kierkegaard, quien, entre dos mundos, considerará necesario hacer una distinción. Una

³³⁹ Ibid., p. 298.

³⁴⁰ Schopenhauer, A. (2009). *Parerga y Paralipómena* (p. 303). Madrid: Trotta.

³⁴¹ “Necesidad y aburrimiento son dos polos de la existencia humana”. Ibid., p. 311.

cosa será el tedio y otra la ociosidad. Sin embargo, Schopenhauer no aceptará tal diferenciación. No se tratará de huir del tedio y de disfrutar de la ociosidad, sino de hacer que no sea posible la existencia del primero sin la segunda. Esto sólo se logrará asumiendo que verdaderamente estamos solos, pero que cabe la posibilidad de una soledad [*solitude*] sin pesar [*loneliness*]. El aburrimiento nos muestra cómo es la realidad; a saber, totalmente absurda y carente de sentido. Así, para Schopenhauer, “si la vida, en cuyo anhelo consiste nuestra esencia y existencia, tuviera en sí misma un valor positivo y un contenido real, no podría existir el aburrimiento, sino que la mera existencia en sí misma tendría que llenarnos y satisfacernos”³⁴².

El conocimiento del absurdo de la existencia fortalece al ser humano. Así también lo entenderá Nietzsche, quien de esta forma, se posicionaba en favor del ocioso:

En favor de los ociosos. Como signo de que la estimulación de la vida contemplativa ha decrecido, los eruditos de hoy compiten hoy en día con las personas activas en una especie de goce precipitado. [...] Los eruditos se avergüenzan del *otium*. Pero noble cosa son el ocio y la ociosidad. [...] No creáis sin embargo que con ocio y ociosidad estoy aludiendo a vosotros, ¿eh, holgazanes?³⁴³.

No se refiere al holgazán porque nada tiene que ver el ocio con la holgazanería o la pereza. El ocioso no se encuentra en estado de quietud por una debilidad de la voluntad que le impida actuar, sino que más bien es su propia voluntad la que le lleva a ese estado de reposo, en diálogo consigo mismo y reflexionando. Se trata del tiempo necesario para todo aquél que quiera ser alguien, personalidad propia y distinta al resto. Así, Nietzsche estaba convencido de que

[artistas, contemplativos y ociosos] temen menos que al aburrimiento al trabajo a disgusto, y hasta necesitan una gran dosis de aburrimiento para que su trabajo pueda salirles bien. Para el pensador y para el espíritu inventivo el aburrimiento es la calma chicha del alma que precede a los alegres vientos y a la feliz carrera; hay que soportarlo y esperar su efecto. [...] Disipar el aburrimiento de cualquier manera es lo vulgar³⁴⁴.

³⁴² *Ibid.*, p. 303.

³⁴³ Nietzsche, F. (2007). *Op. cit.*, pp. 179-180.

³⁴⁴ Nietzsche, F. (2003). *La gaya ciencia* (fragmento 42, p. 68). Palma de Mallorca: El barquero.

Es el trabajo sin sentido el que produce un aburrimiento rebelde y es éste el que habría de ser evitado. El aburrimiento, en cuanto tal, es fundamental. Huir de él porque obstaculiza la formación del espíritu creador que Nietzsche busca para el ser humano; un ser humano auténtico que, consciente de que se encuentra solo, lo asume sin dejarse llevar, presentándose, así, ante el mundo como quien es y no como lo que es o debería ser. No es un hombre, sino un *superhombre*.

Sólo la paciencia, el tiempo ocioso de no hacer nada, enfrenta al ser humano con la absurda realidad sin sentido, haciéndole consciente de la separación entre sí mismo y el mundo. Al mismo tiempo, le prepara para el desarrollo de su propia vida en él, dotándole de una fuerte subjetividad que le permitirá enfrentarse a la incertidumbre en la que habita. Nietzsche fue siempre un gran defensor de la vida, de una vida sin sentido que, aun así, merecía la pena ser vivida. Si esto es así, se debe a que, a pesar de todo, a través de una lucha constante, podemos llegar a ser alguien, lo cual sería difícil de conseguir sin la posibilidad de disfrute, en algún momento de nuestra vida, de una “ilusión despreocupada, [del] gozo arrancado al instante, y casi fuera del tiempo”³⁴⁵; es decir, de la vida del joven estudiante. Una vida con tiempo.

Atendiendo a lo dicho hasta ahora, parece que hay dos líneas de pensamiento diferentes y bien marcadas a la hora de entender el aburrimiento. Por un lado, tendríamos la perspectiva que parte de la antigua acedia medieval; es decir, aquella que concibe el tedio como una enfermedad. Los partidarios de esta perspectiva idean métodos, centrados fundamentalmente en la actividad, para escapar de sus efectos. Por otro lado, tendríamos una línea alternativa, que partiría de Pascal y defenderá que el aburrimiento constituye una oportunidad. Para estos autores, el aburrimiento es condición de una existencia propiamente humana, de tal forma que todo aquél que desee desarrollarse como humano deberá pasar por el aburrimiento y, sobre todo, no huir de él. Estos autores mantendrán la importancia de la subjetividad personal y la necesidad del aburrimiento como tiempo para experimentar la soledad [*solitude*].

Dentro de los pensadores más contemporáneos hay principalmente dos que han pensado profundamente en el hecho de aburrirse. Éstos son: Vladimir Jankélevitch y Martin Heidegger. Si bien Heidegger se situará claramente del lado de la segunda perspectiva, al

³⁴⁵ Nietzsche, F. (2000). Op. cit., p. 33.

considerar el aburrimiento como condición existencial humana, Jankélévitch, entendiendo el tedio como una enfermedad, profundizará en el análisis del mismo siguiendo la línea más antigua y tradicional. Lo opondrá a lo serio³⁴⁶, entendiendo la seriedad como “cierta manera positiva de considerar la positividad de todas las cosas”. En consecuencia, para él, el humor³⁴⁷ será “lo único serio en este mundo”³⁴⁸.

Según Jankélévitch, el aburrimiento no será una condición existencial precisamente porque, al igual que Kant, estará convencido de que quien está ocupado o al menos *pre-ocupado*, no se aburre. Está pendiente de aquello que le ocupa, habiéndolo reconocido, determinado y buscando diversas formas de abordarlo; o lo que es lo mismo, el “activismo, meliorismo, futurismo de la preocupación desmienten [...] el quietismo del tedio”³⁴⁹. El aburrimiento es, pues, el mal del desocupado y del despreocupado, de aquél a quien nada le preocupa y que de nada se ocupa. Aquél que, por tanto, de nada responde. El aburrido será esencialmente irresponsable, absolutamente alejado de lo serio, que sin duda exige ocuparse de lo que importa, pues hay cosas que importan.

El aburrimiento, aparecerá para Jankélévitch precisamente cuando todo está en orden, cuando, efectivamente, nada nos preocupa y tampoco acontece nada; es decir, cuando por fin parece que somos felices. “El aburrimiento no es placer de sufrir, sino sufrimiento de gozar”³⁵⁰ donde nada pasa y, por tanto, nada nos mueve ni nos conmueve. Allí donde nos vemos situados en un eterno presente que, “al ser indeterminado, inasignable e indesignable, nunca es *ahora*”³⁵¹. El «ahora» es el instante, aquello que se define siempre por contraste entre lo que fue y lo que será. Se trata de un intervalo de tiempo donde se produce una separación radical entre algo fue y no será más y algo que antes no ha sido, pero que, de repente, es. No obstante, allí donde el tiempo se extiende monótono e indiferente, sin principio ni fin, sin contraste alguno, no hay presente, porque tampoco hay pasado ni futuro. De esta forma, nos situamos en un eterno presente sin presencia alguna que no constituye ni puede constituir ningún «ahora», sino apenas tiempo vacío. A su vez, “como es el vacío, el tedio puede ser todo lo que quiera. Es la posibilidad pura, la

³⁴⁶ “Por muy átono que sea, el tiempo del aburrimiento sigue siendo un tiempo caracterizado, calificado y relativamente acentuado frente a lo serio” Jankélévitch, V. (1989). *La aventura, el aburrimiento, lo serio* (, p. 153). Madrid: Taurus.

³⁴⁷ “Saber que nada vale la pena y que, no obstante, todo es serio, resume, una vez más, el principio de ironía y el humor”. *Ibíd.*, p. 187.

³⁴⁸ *Ídem*.

³⁴⁹ *Ibíd.*, 43.

³⁵⁰ *Ibíd.*, p. 69.

³⁵¹ *Ibíd.*, p. 105.

indiferencia hacia la forma actual”³⁵²; en él todo es potencia y, por tanto, su reacción puede ser cualquiera, desde la mejor a la peor. No parece haber ética ni moral para el aburrido y precisamente por ello es irresponsable, ya que, inmerso en el vacío más absoluto, de nada puede responder.

Ahora bien, lo que para Jankélevitch es vacío, podría ser también considerado aburrimiento rebelde; es decir, lleno de nada. El vacío, tal y como veremos con Heidegger, conduce al sí mismo. Más bien, es la nada la que aboca a la indiferencia; es ella la que impide actuar. El vacío nos hace buscar un soporte donde agarrarnos y, encontrándonos carentes de compañía, únicamente nos tenemos a nosotros mismos. De este modo, es en nuestra subjetividad en la comenzamos a «trabajar». El aburrimiento no tiene por qué ser inacción, también puede constituirse en tanto que actividad sin aparente movimiento. Una actividad puramente interior y personal. El romanticismo no pasó en balde y Jankélevitch termina reconociendo la existencia de un aburrirse que no puede ser tachado precisamente de irresponsabilidad.

Tal y como decíamos antes, el ser humano ocupado y *pre-ocupado*, no se aburre. Sin embargo, esto no quiere decir que se encuentre constantemente inmerso en aquello que lo ocupa, sino que también necesita esparcirse. “La conciencia sana –dice Jánkelevitch–, recorre minuciosamente la lentitud de la duración y su temor más bien sería pasar su tiempo de conciencia buena, honesta y dichosa, deprisa y corriendo, porque a la conciencia honesta le gustan las «divinas lentitudes»”³⁵³. Ahí se esparce, que no es lo mismo que no hacer nada, puesto que es la “ociosidad y no el esparcimiento lo que desprecia los valores y siembra la anarquía en nosotros”³⁵⁴. Es la ociosidad, según él, la que nos sitúa en la pura nada, angustiándonos y no dejándonos casi respirar. El esparcimiento, en cambio, constituye el puro abrirse la conciencia a la existencia. Por eso la actitud de espera se convierte tan fácilmente en “una actitud ejemplar y religiosa: el exiliado que espera el regreso a su patria o el creyente que espera la muerte viven un drama lleno de sentido y dignidad”³⁵⁵. No se trata de huir del sufrimiento, sino de afrontarlo positivamente; esto es, de habitar la duración misma del tiempo en toda su amplitud. Y es que, para Jánkelevitch, “si lo social, la novedad y la acción no bastan para combatir el pudor de ser sustancia

³⁵² Ibid., p. 62.

³⁵³ Ibid., p. 138.

³⁵⁴ Ídem.

³⁵⁵ Ibid., p. 137.

desnuda, es porque lo importante es renovar el alma misma y no sólo los pasajes que la rodean”³⁵⁶.

Jánkelevitch consideraría como serio el hecho de ocuparse uno mismo en el tiempo y no ocupar el tiempo sin más. Ocuparse uno mismo en el tiempo implica habitarlo, disfrutar de cada momento, lentamente, sin prisa, mientras que ocupar el tiempo significa huir de su presencia, hacer que su paso no sea prácticamente percibido. Podríamos pensar que, habiendo alabado primero la ocupación, defender ahora la necesidad de esparcimiento podría parecer una contradicción –lo cual no sería extraño en este autor³⁵⁷–. Sin embargo, podemos afirmar aquí la existencia de cierta compatibilidad. Acción y reposo no tienen por qué chocar. La historia del pensamiento moderno había mostrado con creces que el reposo también es esencial. De esta manera, Jankélevitch no podía ponerse del lado de Kant, sino que su postura se situará más cerca de Kierkegaard. Lo que para éste era tedio, Jankélevitch lo denominará «ociosidad», y la ociosidad de Kierkegaard, será esparcimiento jankélevitchiano. De un modo u otro, lo cierto es que de un mundo en constante actividad no se puede sino sospechar. Ahora bien, la exaltación del aburrido tampoco puede ser desmedida, pues entonces se transforma en holgazán. Así pues, aunque en principio pudiésemos pensar que no, Jankélevitch estaría de acuerdo con Heidegger en que “el «no tener tiempo», que aparenta ser la seriedad más rigurosa, quizá sea el máximo perderse en la banalidad de la existencia”³⁵⁸, pues de lo que se trata no es tanto de no tener tiempo sino de tenerlo precisamente para poder habitarlo. En ambos autores nos encontraremos la defensa del ser humano como aquél que seriamente habita el tiempo.

En su análisis sobre el aburrimiento, Heidegger distinguirá tres clases diferentes de aburrimiento que, de algún modo, nos remiten a la distinción de Kundera con la que empezamos; a saber, el aburrirse *por* algo, el aburrirse *en* algo y lo que en castellano se ha traducido como «uno se aburre»³⁵⁹, haciendo referencia directa al carácter impersonal de este tercer tipo. A pesar de marcar esta distinción en función de mayor o menor superficialidad y de los efectos que producen en el sujeto que los experimenta –pues en

³⁵⁶ Ibíd., p. 129

³⁵⁷ Siguiendo a Gomes Álvarez, “Jánkelevitch sitúa todo su pensamiento en los límites de lo que puede ser pensado. Esto supone un problema de raíz y es que, en el límite, tan sólo se puede pensar de un modo contradictorio, paradójico, sin certeza alguna”. Gomes Álvarez, S. (2012). Vladimir Jánkelevitch: el pensamiento poético de la paradoja. En González Serrano, C. J. y Muñoz Barallobre, G. (Coords.) *Galería de los invisibles* (p. 189). Madrid: Ediciones Xorki.

³⁵⁸ Heidegger, M. (2007). *Los conceptos fundamentales de la metafísica* (p. 169). Madrid: Alianza Editorial.

³⁵⁹ En el alemán original «Es ist einem langweilig».

todo estado de aburrimiento siempre hay alguien que se aburre—, en realidad todos están relacionados; y es que todos ello podrán ser analizados, atendiendo al tiempo y al espacio, en base a dos categorías clave: lo que da largas, y el dejar vacío³⁶⁰.

El primer tipo analizado es el de aburrirse *por* algo, que Heidegger definirá como el más superficial, y que en la clasificación de Kundera correspondería al aburrimiento pasivo. Se trata de cuando algo —ya sea objeto o situación— nos aburre, pudiendo el sujeto que experimenta tal aburrimiento señalar claramente y sin ninguna duda aquello que le aburre. Él pone el ejemplo de la tediosa espera en una estación de tren, cuando uno ha llegado, por equivocación, cinco horas antes de que salga su tren. El centro de la ciudad está lejos y se ve obligado a quedarse allí, haciendo fundamentalmente nada. Uno empieza a buscar desesperadamente pasatiempos con el fin de que el tiempo pase cuanto antes, pero nada parece conformarle, mira constantemente el reloj y la espera parece interminable. Ciertamente es que en ocasiones como éstas solemos ponernos impacientes, pues no nos gusta la espera, sin embargo, “el aburrirse no es ni un esperar ni un estar impaciente. Este tener que esperar y la impaciencia pueden suceder allí y rodear el aburrimiento, pero nunca son éste mismo”³⁶¹. Esto se debe a que pueden darse esperas, incluso con impaciencia, que no aburran, como por ejemplo la espera hasta encontrarnos con un amigo que hace tiempo que no vemos y que tenemos unas ganas inmensas de ver. El tiempo puede parecernos que pasa lento, pero no nos aburrimos, pues estamos pensando en la emoción del encuentro y ese pensamiento nos ocupa.

Ahora bien, el problema del aburrimiento no es apenas que el tiempo pase lento, o lo que es lo mismo, que nos dé largas, lo cual corresponde directamente con lo que sería la traducción literal del concepto alemán usado por Heidegger para referirse al tedio³⁶², sino que, además nos deja vacíos. “*Dejar vacíos o estar colmados* —dice Heidegger— concierne al *trato* con las cosas. El dejarnos vacíos se ha eliminado cuando las cosas están a disposición, *presentes*”³⁶³. Sin embargo, cuando nos aburrimos por algo, lo que ocurre es que la cosa o la situación en particular no nos está aportando aquello que esperábamos de ella, viviendo nuestra interacción con ella como una pérdida de tiempo; un tiempo que en dichas situaciones pensamos que no tenemos. Así, por ejemplo, en el caso de la estación, uno la concibe como lugar de paso que sirve para coger el tren que nos llevará a nuestro destino.

³⁶⁰ “Lo que aburre, lo aburrido, es lo que da largas y sin embargo deja vacío”. *Ibíd.*, p. 121.

³⁶¹ *Ibíd.*, p. 130.

³⁶² «Langeweile», literalmente, rato largo.

³⁶³ *Ibíd.*, p. 133. La cursiva es del autor.

En el caso de tener que esperar cinco horas, deja de ser un lugar de paso y, por tanto, al no dárse nos como creemos que debería; esto es, al darnos largas en el tiempo para presentarse como esperamos que lo haga, nos deja vacíos. Nada nos entretiene, nada parece ocupar nuestra atención, simplemente sentimos pesadamente la pérdida lenta de un tiempo que podría, sin duda, haber sido mejor aprovechado.

El segundo tipo, que sería ya un aburrimiento más profundo, respondería al hecho de aburrirse *en* algo, y que Kundera llamaba aburrimiento activo. Aquí Heidegger pone el ejemplo de una fiesta a la que hemos sido invitados y de buena gana asistimos. Vamos a la fiesta y nos relacionamos con el resto de invitados, comemos, bebemos, conversamos y hasta bailamos. Cuando llegamos a casa tras la fiesta, hacemos balance de la noche y concluimos que la gente era simpática, la comida y bebida eran buenas, la música nos agradaba, etc., es decir, que todo parecía haber sido perfecto. Sin embargo, aun así, nos hemos aburrido.

El aburrimiento —dice Heidegger— se concentra cada vez más y más en nosotros, en nuestra situación en cuanto tal, aunque lo particular de la situación no tenga un peso determinante: es sólo incidentalmente eso *en* lo que *nos* aburrimos, no aquello *que* nos aburre³⁶⁴.

Y es que, a pesar de estar seguros de habernos aburrido, no hay nada concreto que podamos señalar como causa directa de dicho aburrimiento. A su vez, tampoco sentimos que perdemos el tiempo como en el caso de la estación, puesto que precisamente habíamos reservado parte de nuestro tiempo para asistir a la fiesta. De hecho, es hasta posible que decidiésemos ir precisamente para no aburrirnos. Sería lógico pensar que, en este caso, el aburrimiento no puede ser analizado en base a las categorías de «dar largas el tiempo» y «dejarnos vacío», puesto que, por un lado, la fiesta lo ocupa todo, de modo que parece imposible que nos deje vacíos. Por otro lado, disponemos de tiempo y, por tanto, no parece que éste nos esté dando largas.

Ahora bien, el caso es que nos dejamos llevar, la situación nos arrastra, hablamos con la gente, bailamos, comemos y bebemos, no obstante, parece que no somos nosotros mismos quienes estamos disfrutando. No disfrutamos, sino que nos dejamos llevar. Heidegger sostiene aquí que

³⁶⁴ *Ibíd.*, p. 151. La cursiva es del autor.

el ser dejados vacíos no sucede sólo en y a causa de la falta de lo que llene, de que este o aquel ente se nos deniegue, porque su propio presupuesto, la búsqueda de un ser llenado por lo ente, en esta dejadez ya está impedida³⁶⁵.

Si nos dejamos arrastrar, si nuestra subjetividad se desvanece a medida que nos dejamos absorber por la situación —en este caso, por la fiesta—, ya no hay nada que llenar, pues nosotros mismos hemos desaparecido en el todo mismo en el que se convierte dicha situación. Así pues, nos encontramos ante un «dejarnos vacíos» mucho más profundo, ya que se trata de un dejarnos vacíos no en tanto que carentes de algo que nos llene, sino en cuanto expandidos en la dejadez. “Este vacío es el dejarnos atrás nuestro auténtico sí mismo”³⁶⁶, se trata de la pérdida de toda subjetividad.

En cuanto al «dar largas del tiempo», podría parecer también que no se produce en este segundo tipo, pues, tal y como hemos señalado, el tiempo no parece apremiar, es nuestro y lo hemos reservado directamente para la fiesta. Disponemos de tiempo, no obstante, argumentará Heidegger, este tiempo que se muestra y no parece discurrir está detenido, pero “eso no significa en absoluto que haya desaparecido, sino que este *estar detenido del tiempo* es el *dar largas más original* y eso significa *oprimir*”³⁶⁷. Oprime precisamente porque el tiempo parece no discurrir, porque no nos permite que pasemos por él, sino que nos coloca en una situación indeterminada donde pasa por nosotros sin que apenas percibamos su discurrir. Estamos ahí, presentes, pero al mismo tiempo ausentes. Presentes, en tanto que “[estamos] cortados de nuestro pasado y nuestro futuro, [lo cual] no significa un fáctico quitarlos o extraerlos, sino una peculiar disolución del futuro y del pasado en el mismo presente”³⁶⁸. Ésta implicaría el acontecimiento del instante; o lo que es lo mismo, la aparición de algo extraordinario que marcaría la diferencia entre lo que fue y lo que será. “Este *no ser despedidos* por nuestro tiempo que se nos impone desde el ahora es el *darnos largas en el tiempo detenido*, es decir, el momento estructural del aburrirnos *en...*”³⁶⁹; momento en el cual somos conducidos a un tiempo totalmente diferente y alejado de aquél que transcurre, en el cual vivimos cotidianamente. En el tiempo detenido no pasa nada y, por tanto, nos aburrirnos. La situación entera es a la par pasatiempo y aburrimiento. Heidegger

³⁶⁵ Ibid., pp. 155-156.

³⁶⁶ Ibid., p. 158.

³⁶⁷ Ibid., p. 161. La cursiva es del autor.

³⁶⁸ Ibid., p. 163.

³⁶⁹ Ibid., p. 164. La cursiva es del autor.

defenderá la mayor profundidad de esta segunda clase de aburrimiento respecto a la primera porque

en el primer caso lo que aburre viene en cierto modo de fuera, somos aburridos por... Una situación *determinada* con *sus* circunstancias *nos instala* en el aburrimiento. Aquí, por el contrario, en el segundo caso, lo que aburre no viene de fuera: *se alza desde la propia existencia*³⁷⁰,

y, por tanto, el grado de opresión que ejerce sobre nosotros es mucho mayor. Ahora bien, no hay peligro de reacción, pues el vaciamiento a lo que conduce es a la inacción.

Estos dos tipos de aburrimiento, siendo uno más superficial y el otro más profundo, responden a las dos clases de aburrimiento más evidentes. El tiempo nos oprime y nos sentimos vacíos, siendo precisamente ésta la razón de que tratemos desesperadamente de huir de ellos. Sin embargo, para Heidegger, existirá un tercer tipo que mostrará su aspecto más positivo y que lo constituirá como temple de ánimo fundamental a la hora de afrontar la existencia; es decir, como condición existencial. De hecho, tal y como indicaremos a continuación, esta tercera y última clase de aburrimiento, la más profunda de todas, justificará un cambio en la perspectiva de las dos primeras, puesto que aquéllas podrán conducirnos a ésta.

“El aburrimiento profundo –continúa Heidegger– aburre cuando decimos, o mejor, cuando, callando, sabemos que *es ist einem langweilig* «uno se aburre»³⁷¹ –atendiendo al carácter impersonal de la oración–. No se trata de un aburrirse, que haría referencia a un sujeto particular –aunque indeterminado– que se aburre, sino más bien a un aburrirse completamente impersonal, como cuando decimos en castellano «llueve» o «hay». Aquí ya no habrá ejemplo, pues no hay una situación concreta en la que se produzca; tampoco habrá pasatiempo, ya que frente a este tipo de aburrimiento cualquier pasatiempo sería impotente, nosotros mismos lo rechazaríamos; y es que, su peculiaridad fundamental estribará en que nos abrirá a una “comprensión excepcional”³⁷². A diferencia de los anteriores tipos de aburrimiento, en el «uno se aburre», nos veremos obligados a escuchar, a estar atentos, lo cual no significa que ya nada sea indiferente. La indiferencia, por el

³⁷⁰ Ibid., p. 167. La cursiva es del autor.

³⁷¹ Ibid., p. 176.

³⁷² Ibid., p. 178.

contrario, se verá ampliada al máximo, pues ya no será referida a tal o cual objeto, ni tampoco se dará en una situación particular, sino que más bien abarcará todo lo ente. De esta forma, “nos encontramos de algún modo abandonados, no sólo no ocupados con este o aquel ente, no sólo detenidos por nosotros mismos en este o aquel aspecto, sino en su conjunto”³⁷³.

Se tratará aquí, por tanto, en un dejarnos vacíos que abarcará el todo, pues todo se verá denegado. Incapaces de actuar, absolutamente indiferentes a todo lo existente, incluso a nosotros mismos, estaremos, sin embargo, abriéndonos al mundo de lo posible, a todo poder-ser susceptible de acontecer, puesto que, en tanto que desiste de llevar a cabo todas las posibilidades que se le presentan denegadas, las indica, aunque de un modo indeterminado. Estas posibilidades aparecen aquí como dormidas, en letargo, pero aparecen. Así, en palabras de Heidegger,

este empobrecimiento peculiar que con este «es ist einem langweilig» se opera en relación a nuestra persona *true* al mismo tiempo por primera vez, en toda su desnudez, a *él mismo* en tanto que el sí mismo que *es ahí* y que ha asumido su ser-ahí [*Dasein*]³⁷⁴;

y es que, denegándose a sí mismo tal y como se reconocía, al mismo tiempo que experimenta el abandono del todo, percibe todas las posibilidades, sus propias posibilidades en este mundo. Viniendo a un mundo cerrado, ordenado y previamente por otros configurado, en el «uno se aburre» el sujeto, completamente desnudo de cualquier condición impuesta, se enfrenta a su sí mismo, al mundo y a lo posible, que deja de estar estructurado por lo dado.

El *Dasein* –dice Agamben comentando a Heidegger– es sencillamente un animal que ha aprendido a aburrirse, se ha despertado del propio aturdimiento y al propio aturdimiento. Este despertarse del viviente al propio ser aturdido, este abrirse, angustioso y decidido, a un no-abierto, es lo humano³⁷⁵.

Sólo desde la indeterminación de quien se aburre profundamente podemos llegar a la determinación auténtica del sí mismo, a su propia particularidad. Este ser uno particular, diferenciado del resto, constituye, desde inicios de la modernidad, lo humano.

³⁷³ Ibid., p. 182.

³⁷⁴ Ibid., p. 186. La cursiva es del autor.

³⁷⁵ Agamben, G. (2005). *Lo abierto* (p. 91). Valencia: Pre-Textos.

Aquí, el “*dejar vacío que tiende a la amplitud, a una con el dar largas que agudiza*, es el modo original de templar el temple de ánimo que llamamos aburrimiento”³⁷⁶; es decir, nos encontramos en esta ocasión ante un dejarnos vacío que nos abre al mundo de lo posible y un dar largas que agudiza en el aparecer de dichas posibilidades. Este tiempo de aburrimiento nos conduce a la verdadera libertad de la existencia. Este tiempo de escucha, de análisis y espera en medio de la indiferencia ante todo lo ente sólo puede ser roto por el instante, en cuanto momento de lo posible. Estamos ante el surgimiento del ser humano en tanto que “expulsado a la amplitud del horizonte temporal, y sin embargo forzado con ello al vértice del instante como lo propiamente posibilitador, que sólo puede anunciarse como tal si se impone como lo posible: eso sucede en este aburrimiento”³⁷⁷. Nos enfrentamos a la existencia y a nosotros mismos, en ese rato largo que parece eterno. Sin tiempo aparente, aunque en realidad, con todo el tiempo del mundo. Es por ello que, para Heidegger,

esta temporalidad [...] constituye el fundamento de la posibilidad de la subjetividad de los sujetos, y concretamente, de modo que la esencia de los sujetos consiste justamente en tener la existencia, es decir, en abarcar siempre ya de entrada lo ente en su conjunto³⁷⁸.

Sin tiempo largo, en cuanto que aburrimiento profundo, no hay, por tanto, sujeto. Sin previa confrontación con todo lo ente en su conjunto y con el sí mismo, en tanto que atendiendo a sus propias posibilidades, no hay subjetividad auténtica, sino mero dejarse llevar. Ciertamente es que la primera y la segunda formas de aburrimiento no conducen a la última y más profunda, pero aprender a habitarlas, puede facilitarnos la aparición de la tercera.

Heidegger termina su análisis de este temple de ánimo haciendo referencia a la pedagogía. A su modo de ver,

ya sólo nos esforzamos por destrezas adquiribles. Todo está lleno de problemas y preguntas de la pedagogía. Pero la fuerza y el poder nunca pueden reemplazarse por un acumulamiento de destrezas, sino que, si hay algo que se alcanza con esto, es sólo el asfixiamiento de todo eso³⁷⁹.

³⁷⁶ Heidegger, M. (2007). Op. cit., p. 187. La cursiva es del autor.

³⁷⁷ Ibid., p. 195.

³⁷⁸ Ibid., p. 203.

³⁷⁹ Ibid., p. 210.

Este mero acumular maneras de hacer y modos de aprender también puede constituir un tipo de aburrimiento. Si Kundera no atendía, en su división, a este tercer tipo de aburrimiento heideggeriano, pedagógicamente esencial, Heidegger no tomaba en consideración el aburrimiento rebelde en tanto que tal. Esto se debe a que, en este caso, no se trata tanto de un vaciarse como de un llenarse de nada que conduce al colapso. Para Heidegger el aburrimiento siempre implica un vaciamiento y aquí dicho criterio no se cumple. Ahora bien, es fácil confundir este hartazgo con el tedio, pues a pesar de estar completos, nada nos reconforta, todo nos parece igual. Estamos ante la pura nada en total completitud.

Tal y como hemos podido observar, la historia del pensamiento moderno nos muestra una experiencia del aburrido que educativamente no podemos obviar. En su experimentación se pone en juego el logro de una auténtica subjetividad propia y singular. El evolucionar de los tiempos mostró que dejaba de tener sentido concebir el aburrimiento simplemente como enfermedad. Allí donde la ocupación constante comenzaba a primar y donde, al mismo tiempo, el sentimiento de comunidad destacaba por su fragilidad, aburrirse de vez en cuando devino una necesidad. Se trataba de aburrirse para poder pensar.

Ahora bien, no es difícil que el aburrido devenga holgazán; esto es, que el solitario, aislado del mundo e incomprendido por sus iguales, acabe perdido en su mismidad. A su vez, cuando el aburrimiento no conduce al vacío sino al rebosar de la pura nada, corremos el peligro de explotar. Nuestro aburrimiento puede convertirse en violencia gratuita. Son estos dos tipos de consecuencias insanas los que desde el ámbito educativo hemos tratar de paliar. Para ello, habremos de transmitir la importancia de gestionar los tiempos en los que uno se encuentre en soledad [*solitude*]. La nada puede transformarse en vacío; y éste, al mismo tiempo, en puro ejercicio de pensar. Cabe perfectamente esta posibilidad. Sin embargo, tal y como detallaremos más adelante, habrá que fomentar para ello ciertas actividades introspectivas que lo puedan facilitar. Aburrirse no tiene por qué ser desocuparse sin más.

Una vez abordado el tiempo del solitario, pasaremos a analizar su espacio. La habitación propia como lugar de y para uno mismo, pero abierto al mundo y a los demás, será el sitio por excelencia donde disfrutar de una fructífera soledad [*solitude*].

2.2.2. El espacio de la vida solitaria: la habitación propia.

Normalmente, cuando en el ámbito educativo hablamos del espacio desde una perspectiva pedagógica, tendemos a referirnos a espacios públicos. Existen numerosas investigaciones en torno la importancia de la configuración de los espacios, tanto en la escuela³⁸⁰, como más allá de la misma, ya sea en parques³⁸¹, museos y monumentos³⁸², en la ciudad en sí misma³⁸³ o en el ámbito rural³⁸⁴. Todos estos estudios justifican la idea, hoy en día bastante extendida, de que “los espacios, como interrogantes, demandan a la pedagogía que busque respuestas a su forma de ser, de estar y de manifestarse en los procesos educativos”³⁸⁵. Sin embargo, pocos estudios existen en torno a la importancia del espacio privado en la formación del individuo, a pesar de ser, tal y como trataremos de mostrar a continuación, fundamental en la creación de una identidad segura, estable y, sobre todo, moral.

Si tuviésemos que pensar en un espacio físico que fuese propio y claramente privado, con seguridad la mayoría de nosotros pensaría en la habitación propia. Parece obvio para nosotros, herederos de la modernidad, pensar en ella como el espacio privado por excelencia, sin embargo, antes del siglo XVII, este espacio era totalmente desconocido para la mayoría de la población. Durante la Edad Media las casas no disponían, por lo general, de muchas habitaciones. De hecho, la mayoría de ellas eran construcciones de dos plantas. La planta de abajo era normalmente destinada al trabajo –ya fuese artesanal o comercial–, y la de arriba era reservada para todas y cada una de las tareas de la vida cotidiana. A partir del estudio de Rybczynsky, sabemos que

³⁸⁰ Véase, por ejemplo, De Pablo, P. y Trueba, B. (1994). *Espacios y Recursos para ti, para mí, para todos*. Madrid: Escuela Española.

³⁸¹ Véase, por ejemplo, Muñoz Rodríguez, J. M. y Olmos, S. (2010). Espacios abiertos y educación. Análisis e interpretación del lenguaje educativo de un espacio público. *Revista de Educación*, 352, pp. 331-352.

³⁸² Respecto a educación y patrimonio cultural, museos y monumentos véase el amplio trabajo realizado por los investigadores Mikel Asensio y Elena Pol, quienes llevan años investigando las posibilidades educativas de estos ámbitos. Entre sus numerosas publicaciones cabe destacar la obra Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique, que recoge una visión general de las principales líneas de investigación que se están siguiendo en torno a esta temática.

³⁸³ Destacan en esta línea los trabajos realizados en los últimos años a partir de la obra Tonucci, F. (1998). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, donde se elaboran propuestas para hacer de la ciudad un lugar apto para niños.

³⁸⁴ Véase, por ejemplo, Hernández Montesinos, D. (1990). Educación ambiental en el medio rural: una estrategia de recuperación de la inteligencia social. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 7, pp. 59-64.

³⁸⁵ García del Dujo, A. y Muñoz Rodríguez, J. M. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 228, p. 260.

al mediodía se sacaba el atril y los residentes en la casa se sentaban a la mesa de comer. Al atardecer se desmontaba la mesa y el banco largo se convertía en un diván. Por la noche, lo que ahora funcionaba como cuarto de estar se convertía en dormitorio³⁸⁶.

A su vez, esas casas estaban llenas de gente, de tal forma que la soledad [*solitude*] era una experiencia prácticamente desconocida. Rybczynsky señala que, “además de la familia inmediata, había empleados, sirvientes, aprendices, amigos y protegidos; no eran raros los hogares de nada menos que veinticinco personas”³⁸⁷. Respecto al interior de las casas, hemos de decir que no estaban prácticamente amuebladas y decorativamente destacaban por su sencillez. Sin lugar a dudas, esto era debido a que, en aquella época, más que el interior, lo importante era el exterior. En un mundo regido por el orden divino, lo que realmente importaba

era el mundo externo, y el lugar que uno ocupaba en él. La vida era un asunto público, e igual que uno no tenía una autoconciencia muy desarrollada, tampoco se tenía un cuarto para uno solo. Era la mentalidad medieval, y no la inexistencia de sillas confortables y de calefacción central, lo que explica la austeridad de la casa medieval³⁸⁸.

La vida privada durante la Edad Media era, por tanto, “vida en familia, pero no individual sino convivencial, y fundada en la confianza mutua”³⁸⁹ entre personas que cohabitaban una misma casa. La unión entre ellos tenía que ver más con el trabajo que con la filiación por parentesco. De hecho, todos los miembros de una misma casa, incluidos los sirvientes, eran denominados «*familiari*»³⁹⁰. A su vez, en esta época, el poder público, encarnado en la figura del monarca o del señor feudal, estaba claramente diferenciado del poder privado, encarnado en la figura del *pater familias*, “poder interno en este caso que, a semejanza del otro, no [toleraba] las intromisiones del individualismo”³⁹¹.

Así pues, la Edad Media nos sitúa en una sociedad colectivista carente por completo de individualidad. La única excepción se daba en aquellos lugares donde se encontraba la cultura; a saber, en los monasterios, donde los monjes sí que disponían de celdas privadas y

³⁸⁶ Rybczynsky, W. (2006). *La casa. Historia de una idea* (p. 30). Donostia-San Sebastián: Nerea.

³⁸⁷ *Ibíd.*, p. 39.

³⁸⁸ *Ibíd.*, p. 46.

³⁸⁹ Duby, G., Barthlemy, D. y De la Roncière, C. (1988). Poder privado, poder público. En Duby, G. y Ariès, P. (Eds.) *Historia de la vida privada vol. II. De la Europa Feudal al Renacimiento* (p. 23). Madrid: Taurus.

³⁹⁰ Rouché, M. (1987). Alta Edad Media Occidental. En Duby, G. y Ariès, Ph. (Eds.) *Historia de la vida privada vol. I. Del Imperio Romano al año mil* (p. 453). Madrid: Taurus.

³⁹¹ Duby, G., Barthlemy, D. y De la Roncière, Ch. (1988). *Op. cit.*, p. 28.

donde, a partir de las enseñanzas de Agustín de Hipona, se valoraba bastante el silencio y el encierro con el fin de lograr una relación íntima con Dios. Sin embargo, uno nunca estaba del todo solo, pues estaba con Dios. Los momentos de silencio eran dedicados a llegar a Él, no a uno mismo. A su vez, según fue avanzando la Edad Media, el comunitarismo monacal fue haciéndose cada vez más fuerte llegando a fomentarse el rechazo, en la última etapa medieval, de todo aquello que aísla. Entre otras cosas, la escritura, que irá perdiendo terreno frente a la oralidad³⁹².

Desde finales del siglo XVI y a lo largo del siglo XVII, poco a poco, esta situación irá cambiando. Al mismo tiempo que el orden divino comienza a ponerse en cuestión, el individuo irá encerrándose más en sí mismo. El interior irá ganando espacio; y no sólo el del individuo, sino también el de las casas, cuyo número de habitaciones irá paulatinamente aumentando, al mismo tiempo que llenándose de nuevo mobiliario. Así pues, la habitación propia aparece por primera vez en los inicios de la Edad Moderna, y lo hace con fuerza. De esta forma, podemos ver a Descartes en sus *Meditaciones Metafísicas*, incidiendo en el hecho de encontrarse en el momento de escribirlas “gozando de un seguro reposo, en un apacible retiro [...] sentado junto al fuego, en bata, teniendo [un] papel entre las manos”³⁹³; y a un más enérgico Pascal afirmando en sus *Pensamientos* que “toda la desgracia de los hombres proviene de una sola cosa, que es no saber permanecer en reposo en una habitación”³⁹⁴. Allí donde el orden que viene dado desde fuera es puesto en cuestión, se hace necesario tratar recuperarlo desde dentro. El ser humano, perdido en la inmensidad de un universo que ya no comprende, tratará de hallar un nuevo orden en sí mismo y desde sí mismo. El retiro y la soledad [*solitude*] se convertirán desde entonces en un valor fundamental. Por esta razón acabaría surgiendo la noción de «autonomía moral», cuyo origen se encuentra en la obra de Immanuel Kant, y que tan valorada y defendida ha sido desde entonces en el ámbito educativo. Tal y como afirma Béjar, en la Modernidad, “la concepción de lo privado, fundada en la idealización del individuo como receptáculo de la libertad, [será] entendida simultáneamente como autodesarrollo y autonomía”³⁹⁵.

El desarrollo de la autonomía se hace imposible sin tiempos y espacios de soledad [*solitude*]. Ninguna ley puede salir de mí mismo si no es tras el encuentro y el diálogo de yo conmigo

³⁹² Véase León Florido, F. (2001). Leer, copiar, pensar. Una aproximación a los orígenes medievales de la subjetividad. *Revista General de Información y Documentación* 11(2), pp. 93-115.

³⁹³ Descartes, R. (1991). *Discurso del método. Meditaciones metafísicas* (pp. 125-126). Madrid: Espasa Calpe.

³⁹⁴ Pascal, B. (1998). Op. cit., fragmento 139, p. 136.

³⁹⁵ Béjar, H. (1988). *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad* (p. 25). Madrid: Alianza Editorial.

mismo. Los modernos eran muy conscientes de esto y es por eso que comenzaron a dar un valor fundamental a la posesión de una habitación propia. Con los avances de la ciencia moderna, tiempos y espacios comenzaron a ser controlados, medidos y clasificados. Poco a poco empezó a existir un tiempo para cada espacio, un espacio para cada tiempo y una forma concreta de comportarse en cada uno de ellos. Ahora bien, el valor de la individualidad había sido descubierto y nadie estaba dispuesto a perderlo. De esta forma, el uso de la habitación propia fue extendiéndose más y más. Alejada del control social y de las miradas ajenas, ocuparía un papel fundamental en el desarrollo de individualidades autónomas.

Si durante el siglo XVII surgen las primeras habitaciones privadas y los primeros defensores de un uso personal de la misma, en el siglo XVIII surgiría la figura del «viajero de habitación», encabezada por el escritor Xavier de Maistre. Éste convertiría su propia experiencia personal en el interior de su cuarto propio, en una novela de éxito rotundo. Tal fue el éxito de *Viaje alrededor de mi habitación*, publicada por primera vez en 1794, que se vio obligado a escribir una segunda parte unos años después, titulada *Expedición nocturna alrededor de mi cuarto*. El éxito de De Maistre quizá se debiera a que, a finales del siglo XVIII, el uso y disfrute de un cuarto propio estaba ya ampliamente extendido por Europa y, posiblemente, muchos de sus lectores se sintieran identificados con la experiencia relatada en estos dos escritos.

Viaje alrededor de mi habitación comienza en forma de pregunta; una pregunta que habría sido impensable de ser planteada doscientos años atrás, cuando la familia, la comunidad y Dios, lo eran todo en la vida del ser humano occidental. “¿Existe en el fondo un ser lo bastante desgraciado, lo bastante abandonado para no poseer un cuartucho donde poder retirarse y esconderse de todo el mundo?”³⁹⁶, se cuestionaba a sí mismo De Maistre. Apenas dos siglos antes esta pregunta podría haber sido, más bien, si existe alguien lo bastante desgraciado y abandonado, como para verse recluso en un cuarto alejado de todo aquello que significaba algo.

Escondarse del mundo comenzaba a hacerse necesario, más aún para De Maistre, noble francés que había tenido que exiliarse de su patria tras el estallido de la Revolución Francesa. La revolución, la multitud en las calles y el advenimiento de los tiempos

³⁹⁶ De Maistre, X. (2007). *Viaje alrededor de mi habitación* (pp. 11-12). Madrid: Funanbulista.

modernos, excesivamente controlados, acosaban a De Maistre, que no dejaba de quejarse de este hecho, agradeciendo al mismo tiempo la posesión de un espacio propio que hacía que no todo estuviese perdido.

Pretenden –afirmaba De Maistre– devolverme la libertad, ¡como si me la hubiesen arrebatado! ¡Como si tuviesen el poder de secuestrármela un solo instante, e impedirme recorrer a mi gusto el basto espacio siempre abierto ante mí! Me han prohibido recorrer una ciudad, un punto; pero me han dejado el universo entero: la inmensidad y la eternidad están a mis órdenes³⁹⁷.

Le habían dejado el universo entero concentrado en un pequeño cuarto, muy reducido, ciertamente, pero que, a través de su imaginación, le permitía ir donde quisiese, incluso más allá de sí mismo. “Desde la expedición de los Argonautas hasta la Asamblea de los Notables, desde lo más profundo de los infiernos hasta la última estrella situada más allá de la Vía Láctea”³⁹⁸, todo estaba abierto para él.

Allí donde parecía que todo estaba controlado desde fuera; donde la libertad parecía verse mermada, sobre todo para un hombre expulsado de su patria, un pequeño espacio con cuatro paredes y un lecho donde meditar aparecía como la solución perfecta. La experiencia de verse consigo mismo en su cuarto había supuesto para él, como para muchos otros, el descubrimiento de un nuevo mundo donde las posibilidades de ser y de estar se veían altamente multiplicadas. En el cuarto, De Maistre descubrió que “el hombre es doble”³⁹⁹, y no como tradicionalmente se creía; a saber, alma y cuerpo, sino alma y «bestia», tal y como él lo denominó.

Es la bestia –decía– a quien hay que echarle la culpa, a ese ser sensible, perfectamente distinto del alma, verdadero *individuo* que tiene su existencia independiente, sus gustos, sus inclinaciones, su voluntad, y que está por encima de los otros animales solamente porque está mejor educado y provisto de órganos más perfectos⁴⁰⁰.

Bestia y razón en constante conflicto; un conflicto del yo consigo mismo que sólo en soledad [*solitude*] podría haber sido descubierto. De Maistre conoció por primera vez en su

³⁹⁷ Ibid., p. 112.

³⁹⁸ Ibid., p. 87.

³⁹⁹ Ibid., p. 22.

⁴⁰⁰ Ídem.

cuarto las ventajas de la soledad [*solitude*] y por ello mismo se congratulaba al afirmar: “¡Oh, dulce soledad! He conocido las seducciones con que deleitas a tus amantes. Desgraciado del que no puede pasar solo un día de su vida sin sentir el tormento del fastidio, y prefiere, si es necesario, conversar con necios antes que consigo mismo”⁴⁰¹.

En palabras de la historiadora Michelle Perrot, la aristocracia francesa dieciochesca

era tan poco habitacional como conyugal. En su seno los sexos estaban separados y, lo que es más notable, las habitaciones de las damas eran distinguidas a funciones de recepción, algo que perduraría durante largo tiempo. La burguesía, en cambio, y la inglesa sobre todo, siempre estuvo más atenta a todo lo que suponía la *privacy*⁴⁰².

A pesar de ser noble, De Maistre era un exiliado y en su exilio conoció los mecanismos con los que la burguesía enfrentaba los problemas asociados al devenir de los tiempos modernos. Fue esta clase social la que en mayor medida fomentó el valor de la vida privada y, debido a ello, no es casual que fuese durante el siglo XIX cuando la habitación propia adquiriese un papel mucho más importante. Ya no sólo en tanto que lugar donde uno podía ocultarse del ajetreo y el cuidado de las formas de la vida pública, sino en cuanto espacio formativo por excelencia. Tal y como afirma el historiador Peter Gay, “ninguna otra clase en ninguna otra época se preocupó tan vigorosa ni angustiosamente por las apariencias, la familia y la intimidad; ninguna otra clase jamás ha levantado fortalezas tan altas para el yo”⁴⁰³.

Si la preocupación por las apariencias venía dada por el excesivo control que la sociedad comenzaba a exigir a sus miembros, las fortalezas para el yo eran creadas para tratar de escapar, al menos momentáneamente, a ese control; un control que hacía que los individuos se comportasen en público de manera homogénea, siguiendo unas leyes rígidas que les venían marcadas y que les impedían ser como realmente eran. Lo cierto es que cada vez era más difícil escapar de la mirada pública, pues nuevos medios serían inventados con el fin de aumentar el control social. Así, tal y como señala Dalmau,

⁴⁰¹ De Maistre, X. (1970). *Expedición nocturna alrededor de mi cuarto* (p. 12). Madrid: Espasa Calpe.

⁴⁰² Perrot, M. (2011). *Historia de las alcobas* (p. 74). Madrid: Siruela.

⁴⁰³ Gay, P. (1992). *La experiencia burguesa: de Victoria a Freud*. Vol. 1 (p. 374). México: Fondo de Cultura Económica.

el siglo XIX será [...] el primer gran siglo de la hipocresía; el primero también en el que el ciudadano pagará públicamente por ciertos errores. El precio de la transgresión será más alto que nunca: al ostracismo de épocas precedentes, que los hubo terribles, va a unirse ahora el fabuloso poder de la prensa⁴⁰⁴.

El siglo XIX, como no podía ser de otra forma, fue el siglo de mayor esplendor del periódico. La prensa llegaba a todas partes, lo abarcaba todo, lo contaba todo y, de esta forma, lo controlaba todo. No había manera de escapar al poder de este medio de información. No obstante, otro objeto competía con el periódico por la hegemonía en la vida del burgués decimonónico. Este objeto era el diario. “Los padres presentaban a sus hijos libros en blanco, a menudo con hermosas pastas y decoraciones para alentar a los jóvenes en el hábito de llevar una crónica de sus días y sus pequeñas aventuras”⁴⁰⁵. Esto no consistía en un simple juego o forma de entretenimiento, de hecho conllevaba bastante “más que retórica convencional; revelaba una activa inversión emocional en los amigos agradables y silenciosos a los que podían confiarse sentimientos reprimidos y deseos no realizados”⁴⁰⁶. Se valoraba en el diario aquello que difícilmente permitía una sociedad cuya vida pública había adquirido las dinámicas del periódico. La verdadera amistad, el confidente más seguro, acabó siendo para el burgués un cuaderno y lápiz, con los cuales se encontraba de vez en cuando y siempre en soledad [*solitude*]. El diario, junto al periódico, serán los principales instrumentos de formación burguesa. El periódico indicaba a los individuos qué y cómo debían ser, mientras que el diario los hacía descubrir, quiénes realmente eran.

Tenemos muchos ejemplos de personajes de la época cuyos diarios finalmente fueron publicados, o que en sus memorias o escritos hablaron, ya sea de forma directa o indirecta, de la importancia del diario en sus vidas⁴⁰⁷. Quizá el ejemplo más destacable, por el trabajo y el empeño dedicado a este hábito, sea el del escritor francés Henri-Frédéric Amiel⁴⁰⁸, quien redactó un diario íntimo de aproximadamente diecisiete mil páginas. Desde que tenía 26 años, hasta su muerte, en 1881, con 60, no cesó en su tarea de escribir para sí mismo. Una selección de este diario fue publicado, tras su muerte, por uno de sus amigos más

⁴⁰⁴ Dalmau, M. (2012). *El ocaso del pudor* (pp. 26-27). Barcelona: Edhasa.

⁴⁰⁵ Gay, P. (1992). Op. cit., pp. 414-415.

⁴⁰⁶ *Ibid.*, 418.

⁴⁰⁷ Véase Blythe, R. (1989). *The Pleasures of Diaries: Four Centuries of Private Writing*. New York: Pantheon.

⁴⁰⁸ Sobre la figura de Henri-Frédéric Amiel véase Marañón, G. (1995). *Amiel: un ensayo sobre la timidez*. Madrid: Espasa-Calpe.

cercanos⁴⁰⁹. En ella podemos encontrar una serie de sutiles pensamientos y planteamientos ante la vida, en su más amplio espectro. Sin embargo, lo más personal y secreto contenido en aquellas páginas, siguió permaneciendo alejado de la vida pública.

Los diarios íntimos que durante la época fueron publicados, pasaron siempre antes la revisión de sus autores, o en el caso de estar éstos fallecidos, la de sus familiares y amigos. Aquello que se publicaba es porque podía ser publicado, de tal forma que, en principio, la publicación de un diario íntimo no implicaba ninguna ruptura con los cánones de la sociedad. Ahora bien, lo importante a destacar aquí es la importancia que tuvo este medio de comunicación en la vida burguesa. Tan grande e influyente fue ésta que numerosos ensayos fueron publicados siguiendo la fórmula del diario y grandes novelistas y escritores eligieron su estructura a la hora de elaborar sus obras. Poco a poco el diario íntimo irá forjándose como género literario. El deseo de saber, animado por la prensa, se unía al deseo de reserva y ocultamiento; de guardar las formas hacia el exterior y los secretos y las pasiones hacia el interior. Un diario en forma de novela, o un ensayo en forma de diario, permitía al lector acercarse más, tanto al protagonista como al escritor, encontrando una intimidad con ellos difícil de hallar en la vida real.

Un diario se escribía en soledad [*solitude*] y la lectura, sobre todo la lectura de este tipo de escritos, había de hacerse también sin mayor compañía que la de uno mismo. Estas actividades implicaban o bien el encuentro consigo mismo, o bien el encuentro con lo Otro a través de sí, lo cual remitía al lector a su propio yo, de alguna forma, enriqueciéndolo. La novela de más envergadura escrita siguiendo el modelo del diario posiblemente sea *En busca del tiempo perdido* de Marcel Proust. Escrita entre 1908 y 1922, coincidiendo con el último periodo de la sociedad burguesa, es considerada, hoy en día, una de las obras cumbre de las letras francesas.

El protagonista de la novela es Marcel, que en siete largos volúmenes cuenta la historia de su vida. Él, que siempre quiso ser escritor, pospuso su sueño, impedido a realizarlo por el ajetreo que suponía la vida del hombre burgués novecentista. De este modo y en busca del tiempo perdido que le obstaculizó su tarea como escritor, decide relatar todo lo que le había sucedido hasta el momento de ponerse a escribir. Esta obra constituye un diario íntimo novelado en el que aparece todo, desde la hipocresía burguesa —con su gusto por las

⁴⁰⁹ Véase Amiel, H. F. (1986). *Fragmentos de un diario íntimo*. México D. F.: Porrúa.

apariencias, las habladurías, las formas y el decoro simulado—, hasta profundas reflexiones —sobre temas trascendentes como los celos, el amor, la vida y la muerte, así como sobre el sí mismo de su protagonista, Marcel—.

La escritura de esta novela, al igual que la de un diario, no puede ser de otra forma que escritura en soledad [*solitude*]. Y para poder escribir en soledad [*solitude*], tranquilo, sin prisa pero sin pausa, uno precisa de un lugar donde hacerlo. Este lugar no puede ser cualquier sitio, debe ser especial, pues se trata de revelar secretos, de exponer por escrito la misma alma de quien está escribiendo. Así, a la fuerza, tiene que ser un espacio propio, o que, al menos, sea sentido por su protagonista como tal. Sólo así, inmerso en la comodidad de su cama, su silla, su mesa y rodeado del resto de sus cosas, podrá el autor dar rienda suelta a su interior, sin tener por qué preocuparse del acecho de las miradas ajenas. Es por ello que, en el primer volumen de *En busca del tiempo perdido*, titulado «Por el camino de Swann», Proust se dedica, en varias páginas repartidas a lo largo de todo el volumen, a recalcar la importancia que la habitación tiene para el desarrollo de su obra.

De este modo, él cuenta, en las primeras páginas, cómo “iba viendo todas las alcobas que había habitado durante [su] vida, y acababa por [acordarse] de todas en las largas ensoñaciones que seguían a [su] despertar”⁴¹⁰. Será esta visión la que recorrerá toda la obra. Las reflexiones que allí hallamos no son otra cosa que meditaciones originadas del encierro, con papel y lápiz, de Marcel Proust en uno de sus cuartos. Éste, como si se tratase de una máquina del tiempo, le irá llevando, uno por uno, a todas las alcobas que alguna vez habitó.

Ya Xavier de Maistre había mostrado que pueden suceder muchas cosas en un cuarto, entre otras, y quizá la más importante de todas, la formación del individuo en su autenticidad. Así era, al menos, en el mundo burgués, donde triunfaban aquellas habitaciones “con mil aromas que en ellas exhalan la virtud, la prudencia, el hábito, toda una vida secreta e invisible, superabundante y moral que el aire tiene en suspenso”⁴¹¹. Se trataba del suspenso de la noche que ponía un paréntesis a la ajetreada y regulada vida diurna. El individuo burgués era quien realmente era durante breves pausas, que por el hecho de ser intervalos, parecerían tener una importancia secundaria con respecto al trabajo. De igual modo, el diario íntimo aparecía públicamente como inferior al periódico. Sin embargo, tal y como hemos visto, diario íntimo y habitación propia jugaban un papel fundamental en el

⁴¹⁰ Proust, M. (2012). *En busca del tiempo perdido. Vol. 1: Por el camino de Swann* (p. 19). Madrid: Alianza Editorial.

⁴¹¹ *Ibíd.*, p. 74.

individuo. Exactamente el papel de elementos formadores que convertían a los individuos en sujetos autónomos, seguros y conscientes del mundo de hipocresía en que vivían. Como dice el historiador Peter Gay, “sería un enorme error de interpretación de esta experiencia pensar que el burgués del siglo XIX no conocía, o no practicaba, o no disfrutaba, de lo que no mencionaba”⁴¹². Lo hacía, sólo que en silencio. El sujeto burgués, experimentando su vida solitaria, había descubierto el valor de la privacidad y era feliz guardando secretos. Éstos eran su vida; no su vida pública, totalmente viciada por las formas, sino aquélla que le configuraba verdaderamente como alguien. Si algo mostró, por tanto, la vida burguesa a la posteridad, es que, ante la falta de una plaza pública sincera y verdaderamente común, aún existía una salida; a saber, la habitación propia. De ahí que no cualquier cuarto fuera suficiente, sino que, como afirma Dibie, “el burgués debía escoger, de un amplio abanico de estilos variados [...], para afirmar sus gustos y su pertenencia, casi como habría expuesto sus convicciones políticas”⁴¹³.

Hemos de señalar, no obstante, que se han dado críticas a este modelo de educación burguesa incluso desde el interior de la misma. Así, Fritz Zorn, en su novela autobiográfica *Bajo el signo de Marte*, realizó una mordaz crítica en la que culpaba a su familia y a la educación burguesa recibida de las carencias que tenía en tanto que individuo particular, autónomo y responsable. Ahora bien, el caso de Zorn no es sino la excepción que confirma la regla. Erró Zorn al entender que “no era la opinión del individuo sino de la comunidad la que contaba en la vida, y [que] sólo aquel que podía compartir esa opinión sin reservas ocupaba el lugar que le correspondía”⁴¹⁴. En realidad, la que más importaba era la del individuo, sólo que de puertas adentro. Había que guardar las formas, las apariencias, comportarse tal y como estaba estipulado en cada momento, defender lo que había que defender y posicionarse en contra de aquello que uno, como burgués, no podía apoyar. Después, en la oscuridad de la noche y entre las cuatro paredes de un cuarto, uno podía ser quien quisiese. Sociedad hipócrita la burguesa, incluso cobarde, podríamos decir, pero, sin lugar a dudas, potenciadora de la privacidad como ninguna. Esta época, por tanto, tal y como bien dice el título de la novela de Forster, era una habitación con vistas⁴¹⁵. El individuo observaba el mundo tal y como estaba configurado, aprendía qué hacer y qué no

⁴¹² Gay, P. (1992). Op. cit., p. 425.

⁴¹³ Dibie, P. (2013). *Historia de la alcoba. El dormitorio y la gran aventura del reposo a lo largo del tiempo y las diferentes culturas* (p. 143). Barcelona: Gedisa.

⁴¹⁴ Zorn, F. (2009). *Bajo el signo de Marte* (p. 55). Barcelona: Anagrama.

⁴¹⁵ Forster, E. M. (1999). *Una habitación con vistas*. Madrid: Unidad Editorial.

hacer, aprendía a medir cada paso, cada acción, cada pequeño gesto, pero desde su cuarto propio, al mismo tiempo, se iba configurando un auténtico yo.

Siguiendo a Perrot, consideramos aquí que

la habitación es una caja, real e imaginaria. Cuatro paredes, techo, suelo, puerta y ventanas estructuran su materialidad. Su tamaño, forma y decoración varían con el tiempo y con los ambientes sociales. Su cierre, al igual que un sacramento, protege la intimidad del grupo, de la pareja o de la persona. De ahí la importancia capital de la puerta y de su llave, que es talismán, y de las cortinas, que son los velos del templo. La habitación, además, lo protege a uno mismo, sus pensamientos, sus cartas, sus muebles, sus objetos. Como defensa, repele al intruso. Como refugio, acoge. Como trastero, acumula⁴¹⁶.

Son estas tres características y, a su vez, posibilidades de la habitación, aquéllas que definen su carácter formativo. En primer lugar, defiende del intruso, es un fuerte levantado ante cualquier intromisión forzada; es el lugar donde uno puede esconderse de lo que de dañino tiene el exterior. En segundo lugar, es espacio de acogimiento, no sólo para uno mismo, sino también para los otros. Abrir el cuarto para otro significa algo así como abrir el alma a quien se presenta queriendo entrar. El cuarto nos enseña que existe algo en nosotros mismos que debemos proteger, porque hay algo en nosotros que importa. Al mismo tiempo, al disponer de puerta y cerrojo, nos hace ver que no estamos solos y que podemos acoger a otros, compartir nuestra vida con otros que la pueden enriquecer. En tercer y último lugar, el cuarto acumula, es el museo de los recuerdos, de la vida vivida, tanto ganada como perdida. Es el espacio de la memoria, que acompaña tanto a quien se defiende como a quien acoge. La memoria, nuestro trastero personal que dentro del cuarto toma forma de fotografías, viejos cuadernos, o regalos. Todos estos objetos nos recuerdan quiénes somos, lo que queremos defender y dónde queda espacio para poder seguir acogiendo a nuevas personas que, a través de pequeñas materialidades, irán dejando su huella en él.

Ahora bien, no todo en el cuarto es formativo, la habitación encierra un gran peligro pues, al mismo tiempo que forma, también puede deformar. No podemos olvidar que consta de cuatro paredes, una puerta y un cerrojo. La puerta y el cerrojo nos indican que hay algo más allá de esas cuatro paredes, pero también nos brindan la posibilidad de no salir nunca. El

⁴¹⁶ Perrot, M. (2011). Op. cit., p. 19.

encierro permanente puede llevarnos al abandono, de tal forma que en un momento determinado, dejemos de saber quiénes somos. Es por ello que De Maistre afirmaba que

no [quería] ser ermitaño más que por la mañana; por la tarde [le gustaba] volver a ver caras humanas. Los inconvenientes de la vida social y los de la soledad se destruyen así mutuamente, y estos dos modos de existencia se embellecen el uno por el otro⁴¹⁷.

Uno se forma en soledad [*solitude*], pero siempre confirmándose bajo la mirada atenta de los otros. Totalmente alejado de los otros, el individuo se pierde para siempre en un ensimismamiento permanente.

A continuación, analizaremos, a través de ejemplos literarios, las posibilidades, carencias y dificultades de la habitación propia como elemento fundamental en la formación de la subjetividad individual. Este proceso es, sin lugar a dudas, extremadamente personal y esencialmente privado. Debido a ello, la literatura, como forma de conocimiento capaz de mostrar las profundidades del alma humana, puede ayudarnos comprender mejor el papel educativo de este espacio.

2.2.2.1. La habitación como encuentro consigo mismo: algo que defender.

En 1928, la Universidad de Cambridge propone a la ya por entonces consagrada escritora Virginia Woolf impartir una conferencia bajo el título de «Las mujeres y la narrativa». Ella acepta y el resultado serán dos ponencias cuya reelaboración posterior dará lugar, un año más tarde, a la publicación del ensayo *Una habitación propia*. A lo largo de este texto, la autora investiga las posibles causas que podrían haber estado detrás del hecho de que las mujeres no hubiesen triunfado, tanto como los hombres, en el ámbito de las letras. Varias razones son aducidas como causa de este hecho, pero, finalmente, la que para Woolf termina siendo la más importante es la que da título al ensayo. Las mujeres carecían de habitación propia en la que poder escribir y esto las ponía en desventaja frente a los hombres.

Escribir una obra de genio –afirmaba Woolf– es, casi siempre, una proeza de dificultad prodigiosa. Todo se opone a la posibilidad de que surja de la mente del escritor íntegra y

⁴¹⁷ De Maistre, X. (1970). Op. cit., p. 12.

completa. Por lo general están en su contra circunstancias materiales. Los perros ladran, la gente interrumpe, es necesario ganar dinero, la salud falla. [...]. Mas para las mujeres [...], esas dificultades eran infinitamente más formidables. En primer lugar, tener habitación propia –y no digamos tranquila o a prueba de ruidos- era impensable⁴¹⁸.

El escritor necesitaba, ante todo, soledad [*solitude*] para crear; esto es, para producir una obra que de hecho fuese suya, que le presentase ante el mundo como quien realmente era y no como cualquier otro. Tener habitación propia se hacía fundamental para este propósito. En la alcoba uno se hace a sí mismo y, a partir de ahí, puede crear su obra. Sin embargo, si no existe este espacio de reposo, para cuyo disfrute ha de darse también un tiempo, es muy difícil producir nada. Es complicado pararse a pensar y, no digamos a escribir, rodeado de fogones, tareas de limpieza y listas de la compra.

Virginia Woolf reclamaba una habitación propia para la mujer, pero no con el fin de quedarse encerrada en ella sino, más bien, con el objetivo de aparecer, de hacerse visible ante los otros como personalidad autónoma e independiente. La clave de la habitación no era el encierro sino la apertura. Se trataba del uso y disfrute de un espacio privado, con el objetivo de aparecer en el espacio público. El propósito era formar interiores que hiciesen más rico y diverso el exterior. Debido a ello, en una de sus novelas, no de las más conocidas, Virginia Woolf muestra su disgusto cuando llega un momento en que la realidad nos supera. El exterior sigue sus propias normas y, tener habitación, ya no sirve para nada.

La habitación de Jacob relata la historia de un joven formado que, durante toda su formación, ha dispuesto de una habitación propia en la que poder meditar. “Indiferencia es lo que se respira en el aire de una habitación vacía, que sólo hincha las cortinas”⁴¹⁹ afirmaba Virginia Woolf, prácticamente al comienzo de esta novela. Sin embargo, la habitación de Jacob siempre fue suya y en su interior, siempre fue él mismo. Este cuarto nunca estuvo vacío, ni siquiera al final de la historia. Jacob era diferente, una vida propiamente privada, en el interior de su cuarto le hacía distinto de una multitud creciente que, simplemente, se dejaba llevar por el monótono fluir del tiempo.

⁴¹⁸ Woolf, V. (1980). *Una habitación propia* (p. 39). Barcelona: Seix Barral.

⁴¹⁹ Woolf, V. (2012). *La habitación de Jacob* (p. 49). Madrid: Piel de Zapa.

Así pues,

sólo Jacob, llevando en la mano el *Imperio Bizantino* de Finlay, que había comprado en Ludgate Hill, parecía un poco diferente; porque llevaba un libro en la mano, libro que exactamente a las nueve y media, junto al fuego de la chimenea, abriría para estudiar, como nadie de aquella multitud haría. No tienen casas. Las calles les pertenecen; las tiendas; las iglesias; suyos son los innumerables pupitres; las lámparas de oficina desplegadas; los vagones son suyos, y el ferrocarril muy por encima de la calle. [...]. Los carteles pertenecen a la multitud; y las noticias que hay en los impresos. Una ciudad destruida; una carrera ganada⁴²⁰.

«Una ciudad destruida, una carrera ganada», todo es lo mismo donde habita la indiferencia. Tal y como podemos observar, la diferencia viene marcada por aquel joven con un libro en la mano que se encuentra volviendo a su casa, a su habitación, para leer, para formarse. Se trata de un joven con un libro frente a todos los demás, la multitud, que no se forma, que deambula por las calles de un lado para otro dejándose llevar, que no tienen casa, ni habitación propia.

Esta novela termina con dos imágenes, la de la guerra, por un lado, y la de una habitación vacía, por otro. La indiferencia había traído, o más bien, estaba permitiendo la guerra. Se trataba de la llegada de una guerra que nadie parecía esperarse pero que de pronto estalla. Aquellos que no tienen casa, simplemente la aceptan. Ante la guerra, una habitación vacía, la de Jacob. Nadie sabe dónde está, sólo se percibe su ausencia. Nada puede la habitación propia frente una guerra. Si algo merecía ser defendido, si por algo valía la pena luchar, era por la individualidad personal de cada uno, por la autenticidad de cada ser humano y por la humanidad en general. Sin embargo, nada tenía que ver esa guerra con la autenticidad. De esta forma, la habitación no podía quedar de otra forma que vacía, nadando en la más absoluta indiferencia.

2.2.2.2. La habitación como encuentro con el otro: un lugar donde acoger.

Tal y como hemos dicho, la habitación no es apenas una fortaleza, un lugar donde defenderse y que defender al mismo tiempo. También constituye un espacio de acogimiento, y esto precisamente es lo que nos muestra *La habitación de Giovanni*, novela

⁴²⁰ Ibíd., p. 83.

escrita por el neoyorquino James Baldwin y publicada por primera vez en 1956. Ésta comienza con su protagonista y narrador, David, en la habitación de una casa que había compartido con la que iba ser, hasta la noche anterior, su futura esposa. Ella huyó, él la dejó marchar y ella ya no volverá jamás. Sin embargo, eso no le hace sentirse mal. De hecho, lo único que siente es malestar, pues nunca se encontró bien en ese lugar, con ella. Al día siguiente, el dueño del único sitio donde se sintió cómodo –esto es, donde podía ser él mismo, individuo singularizado–, va a morir fusilado, y él no podrá hacer nada por evitarlo. Se cree culpable de su desdicha, de la suya propia y de la de Giovanni, ya que, con su desaparición, se evaporará también el David que un día fue alguien.

Él siempre había sido nadie. Siempre, hasta que entró a la habitación de Giovanni y ahí devino alguien. Giovanni le abrió la puerta de su cuarto y le dejó entrar en él tal cual estaba. La alcoba estaba sucia y desordenada, como la propia alma de su dueño. Giovanni es un hombre homosexual de mediados del siglo XX, y la vida de un homosexual en aquella época no era fácil. Él quería que David lo viese tal cual estaba, quería mostrarle su interior y, por qué no, indirectamente hacerle una invitación a salvarle. La sociedad lo condenaba por llevar una vida en pecado, y uno no puede dejar de sentir que quizá se está equivocando cuando, a los ojos de los otros, su vida parece un infierno. Efectivamente, con este personaje, se cumple aquella tesis que defendía el personaje de otra obra que, por cierto, también transcurre en una habitación: “el infierno son los demás”⁴²¹.

Así, tomando conciencia de esto, David, recordando la primera vez que entró en el cuarto de Giovanni, asume que

aquella no era la basura de París, que habría sido anónima: aquella era la vida regurgitada de Giovanni. [...]. Sin embargo, lo más alarmante no era el desorden de la habitación, sino el hecho de que, al empezar a buscar la clave de todo aquel caos, era evidente que no se encontraba en ninguno de los lugares habituales, pues aquello no era una cuestión de costumbre, de circunstancias ni de temperamento, sino una cuestión de castigo y dolor. [...]. Comprendí por qué Giovanni me había querido a mí y me había traído a su último refugio. Yo iba a destruir aquella habitación e iba a dar a Giovanni una vida nueva y mejor. Esta vida sólo podía ser la mía propia, que, a fin de transformar la de Giovanni, primero debía formar parte de su habitación”⁴²².

⁴²¹ Sartre, J. P. (2004). Op. cit., p. 55.

⁴²² Baldwin, J. (2005). *La habitación de Giovanni* (pp. 95-96). Madrid: Egales.

David cae en la cuenta, por tanto, de que Giovanni lo ha elegido como salvador; de que le ha elegido como aquél quien habrá de darle una vida mejor. Esta vida no será cualquiera, sino que habrá de ser la propia vida de David que, al entrar en esa habitación habrá perdido su vida anterior para siempre. Sólo podrá ya disfrutar de una vida nueva, por y para Giovanni. En esta habitación, junto a él, David toma conciencia de aquello que había mantenido oculto, incluso para sí mismo, a lo largo de toda su vida. Era homosexual. Al entrar en la habitación de Giovanni ya no habrá vuelta atrás. Se tratará de un reconocimiento de sí mismo, a partir del otro. Ese pequeño espacio, una sucia alcoba en los suburbios de París, dice más a David sobre sí mismo que todos los lugares que alguna vez hubo habitado. Giovanni lo está acogiendo, está mostrando su debilidad a través del estado de su cuarto propio y, con ello, está llamando a David. Ésta es una llamada de auxilio, la cual, el protagonista de esta historia, no puede negarse a responder.

Tal y como decíamos antes, estamos asistiendo aquí al reconocimiento de uno mismo ante los ojos del otro. Atendamos, pues, al modo en que David recuerda tiempo después, ya separado de Giovanni, su paso por este cuarto:

No sé cómo describir esa habitación. Se convirtió, en cierto modo, en todas las habitaciones en las que he estado alguna vez, y todas las habitaciones en las que me encuentre en lo sucesivo me recordarán a la habitación de Giovanni. La verdad es que no viví allí mucho tiempo —nos conocimos justo antes del inicio de la primavera y me fui de allí durante el verano—, pero todavía me parece haber pasado allí una vida entera. La vida en aquella habitación parecía transcurrir por debajo del agua, [...] y sin duda podría asegurarse que la transformación que sufrió mi vida fue comparable a un maremoto⁴²³.

David no sabe cómo describir aquel cuarto porque sería tanto como reducir a Giovanni, como tratar de explicar y describir en unas pocas palabras a la persona a quien más había amado en la vida. Él sólo recuerda que fue en un momento determinado y en un lugar concreto, una primavera y un verano en la habitación de Giovanni. Se produjo un encuentro aquí de un yo consigo mismo a través del Otro y haciéndose responsable del Otro, respondiendo por y ante él. Las habitaciones tienen dueño y tienen rostro, el rostro del dueño que, a veces, formando un todo con el espacio que le pertenece, nos invita a entrar. Éste nuestro pasar difícilmente nos dejará in-diferentes, sino al contrario, nos

⁴²³ *Ibíd.*, p. 93.

diferenciará más que nunca, individualizándonos. Nos crea una personalidad, siendo ésta siempre moral, pues no se basa sino en dar respuesta al rostro de un otro concreto que nos interpela. Esta respuesta, sin lugar a dudas, tendrá consecuencias directas para con nosotros mismos. Y es que, tal y como diría Lévinas,

allí la alteridad que obliga infinitamente quiebra el tiempo de un *entretiempo* infranqueable: «el uno» *es* para el otro de un ser que se des-prende, sin hacerse contemporáneo de «el otro», sin poder colocarse a su lado en una síntesis que se expone como tema; el uno-para-el-otro en tanto que el uno-guardián-de-su-hermano, en tanto que el uno-responsable-del-otro⁴²⁴.

David se convierte en guardián de sí mismo y, al mismo tiempo, de Giovanni, porque el cuarto de otro también puede revelarnos a nosotros mismos en nuestra condición de seres humanos.

El espacio atraviesa la novela. El espacio como acogimiento y el espacio como rechazo. El espacio donde se guardan los sentimientos y el espacio donde se aparenta, donde se oculta quién uno es. Cuando David entra en la habitación de Giovanni, carece de lugar propio. De hecho, recordando su hogar de infancia y juventud, el protagonista llega a cuestionarse si “tal vez el hogar de uno no sea un sitio sino simplemente una condición irrevocable”⁴²⁵; esto es, allí donde a uno le ha tocado nacer y crecer, pero carente de auténtica propiedad. No un lugar, sino un espacio. Con Giovanni descubre el valor del lugar en cuanto tal, del espacio que acoge y que no está hecho sino para ser habitado por personas que lo posean. Lugar de acogimiento. Por ello, a punto de acabar la historia, minutos antes de abandonar la casa ajena desde la que ésta está siendo relatada, David no puede pensar sino en la celda en la que Giovanni estaría pasando sus últimas horas de vida.

Me pregunto –piensa David– cuáles serán las dimensiones de la celda de Giovanni. Me pregunto si será mayor que esta habitación. Sé que hace más frío. Me pregunto si está solo o con dos o tres más; si estará jugando a las cartas, o fumando, o hablando, o escribiendo una carta (¿a quién podría escribirle una carta?), o paseándose de arriba abajo⁴²⁶.

⁴²⁴ Lévinas, E. (2005). Op. cit., p. 12.

⁴²⁵ Baldwin, J. (2005). Op. cit., p. 100.

⁴²⁶ *Ibíd.*, p. 121.

Es importante para él, necesita saber el nivel de acogimiento de aquél que le acogió y que le mostró lo que significaba ser acogido, tener un lugar propio; o lo que es lo mismo, una identidad.

Parece que todo acabará con la muerte de Giovanni, por eso, desde la sala principal de aquella casa que nunca significó nada para él, David reflexiona sobre el día siguiente, cuando el amor de su vida haya dejado de existir.

Puedo estar borracho por la mañana –afirma David–, pero eso no va a servir de nada. El tren será el mismo; la gente, afanándose por encontrar un poco de comodidad e incluso dignidad en los asientos de madera y respaldo recto de la tercera clase, será la misma. Atravesaremos la misma campiña en perpetua transformación, en dirección norte, dejando atrás los olivos, el mar y todo el esplendor del cielo tempestuoso del sur, penetrando en la neblina y la lluvia de París. [...]. Todo será lo mismo, sólo que yo estaré más tranquilo⁴²⁷.

Por un lado, porque el sentimiento de responsabilidad cesará. Ya no podrá responder de quien no está. Por otro, porque ahora ya sabe quién es y dónde debe buscar su lugar, por mucho que tarde en encontrarlo. Gracias a la habitación de Giovanni, él ya no estará más perdido.

2.2.2.3. La habitación como encuentro con la nada: un lugar para no ser.

La habitación como encuentro con la nada viene bien ejemplarizada en la condición del tumbado. Cuando hablamos de un «tumbado» nos referimos, siguiendo a Landero,

no a un holgazán, a un neurótico o a un simple enfermo imaginario, sino a un auténtico e irrepetible ejemplar de tumbado: a un hombre que una mañana opta por suspender su actividad laboral y social y se abandona espléndidamente a la inacción⁴²⁸.

Los tumbados posiblemente hayan existido siempre, sin embargo, estos casos no comenzaron a ser documentados hasta el siglo XIX⁴²⁹. Se trata de personas que, sin previo aviso, se encierran en sus cuartos, sin querer saber nada del mundo.

⁴²⁷ Ibid., pp. 12-13.

⁴²⁸ Landero, L. (2001). Tumbados y resucitados. En AA. VV. *Con otra mirada. Una visión de la enfermedad desde la literatura y el humanismo* (p. 85). Madrid, Taurus.

Si tuviésemos que pensar en un ejemplo que pudiese mostrar detalladamente la condición del tumbado, posiblemente no hallásemos uno mejor que el del protagonista de *Oblómov*, obra del ruso Goncharov. Esta novela, publicada por primera vez en 1858, relata la vida de un pintoresco personaje para quien “estar tumbado no era [...] una necesidad como lo es para el enfermo o para el que tiene sueño, ni una casualidad como para el que está cansado, ni siquiera un placer como para el perezoso: era su estado normal”⁴³⁰.

Oblómov, aparentemente, lo único que hacía era ocupar un espacio. Todos a su alrededor “pensaban que se limitaba a permanecer tumbado y a comer más y mejor y que ninguna otra cosa cabía esperar de él; que no era capaz siquiera de ligar unas ideas con otras. Eso pensaban de él cuantos lo trataban”⁴³¹. Sin embargo, esto no era del todo cierto. Bien es verdad que en Oblómov no se encontraba ni un ápice de acción, pero sí de actividad. Él pensaba, y mucho, no dejaba de meditar en ningún momento. Incluso cuando dormía, estaba, sin duda, reflexionando. Mantenía un diálogo sin fin consigo mismo. Sus cavilaciones nunca llegaban a resultados ni conclusiones, debido a lo cual se extendían en el tiempo más allá de lo imaginable. Así, en su día a día,

Oblómov, movido por la fuerza moral, cambiaba rápidamente de postura dos o tres veces por minuto, se erguía a medias en la cama con los ojos brillantes, extendía un brazo y miraba a su alrededor lleno de inspiración. [...]. La mañana, sin embargo, pasa veloz; el día va convirtiéndose en noche y con ella tienden al reposo las fatigadas fuerzas de Oblómov; la tempestad y la agitación se apaciguan en su alma, el pensamiento se serena, la sangre circula con mayor lentitud por sus venas. Oblómov, pensativo, se tumba suavemente de espaldas y fijando una mirada melancólica en la ventana, hacia el cielo, sigue con tristeza el sol que se oculta majestuosamente tras una casa de cuatro pisos⁴³².

Pasaba los días, los meses y los años dedicado a esta tarea, de tal forma que, mientras que el mundo avanzaba y la rueda del tiempo giraba sin cesar en el exterior de su cuarto, él permanecía inmóvil, inactivo, ajeno a las vicisitudes del tiempo. En su cuarto, más allá del mundo, permanecía inalterable. Tal y como hemos podido observar, no es que Oblómov no tuviese personalidad o que careciese de un yo moral. Todo lo contrario, lo único que

⁴²⁹ Véase Usó, J. C. (2006). Los tumbados, una especie en extinción. *Ulises: Revista de interiores*, 8., pp. 92-97.

⁴³⁰ Goncharov, I. A. (1999). *Oblómov* (pp. 14-15). Barcelona: Alba Editorial.

⁴³¹ *Ibíd.*, p. 92.

⁴³² *Ibíd.*, 90-91.

tenía era esto, pero, ajeno al mundo, ni siquiera podía disfrutar de ello. Él era consciente de su fuerte personalidad, participaba en debates, tanto con otros como consigo mismo. Disponía de elaboradas ideas que, sin embargo, por falta de una voluntad que las ordenase, nunca terminaba llevando a cabo.

A lo largo de toda la novela vemos cómo riñe a su inseparable mayordomo, Zajar, cada vez que éste le compara con otros. “Que Zajar lo hubiera puesto a la altura de los «otros» le parecía una infracción de sus derechos a la preferencia exclusiva de Zajar”⁴³³ y que nada tenía esto que ver con la realidad. Sin embargo, cuando esto sucedía, él se quedaba cavilando. Sentía

tristeza y dolor por su falta de preparación, por haber detenido el desarrollo de sus fuerzas morales, por su indolencia, que era la causa de todo; le roía la envidia al pensar que otros llevaban una vida plena, y que él, como pesada piedra, yacía tirado en el estrecho y mísero sendero de su existencia”⁴³⁴.

Cierto es que critica duramente a todos aquellos que se acercan a visitarle, que tienen una vida, que trabajan y que parecen ser felices en movimiento; que tienen mundo y se congratulan por ello. Pero, en el fondo, a él le también le gustaría haber sido capaz de conseguir esto. Si las cosas no han sido tal y como a él le hubiese gustado, es, en su opinión, por la educación recibida.

Estudié Álgebra Superior, Economía Política y Derecho —comenta Oblómov en un momento dado a uno de sus amigos—, pero no me acostumbré a trabajar. Ya ve, sabiendo Álgebra Superior no sé cuál es mi renta. Y de regreso a la aldea, cuando comprendí y vi lo que pasaba en mi casa, en la propiedad y a nuestro alrededor, me di cuenta de que nada de eso concordaba con el Derecho que había estudiado. [...] Por eso no estoy acostumbrado al trabajo y me convertí simplemente en señor⁴³⁵;

un señor tumbado en un diván, ajeno al mundo y controlado y manejado por todos. Oblómov es engañado innumerables veces durante su vida; y es que la tradición ya no merece respeto, ya no hay señores ni siervos. La Modernidad ha llegado y, con ella, la maquinaria industrial, capitalista y burocrática. Se trataba no ya de vivir, como le habían

⁴³³ *Ibíd.*, p. 119.

⁴³⁴ *Ibíd.*, pp. 128-129.

⁴³⁵ *Ibíd.*, p. 471.

enseñado a Oblómov, sino de sobrevivir. La inteligencia práctica, de la que Oblómov nada sabía, jugaba ahora un papel fundamental.

Sholtz, el mejor amigo de la infancia de Oblómov, es la única persona a la que, de manera sincera, éste respeta. Esto no deja de sorprender, pues es todo lo contrario a él; a saber, un rico empresario que, adaptándose a los tiempos supo racionalizarlos con el fin de amasar una importante fortuna. El problema de Sholtz será precisamente el opuesto al de Oblómov. Él no tendrá tiempo para nada y cada visita a su amigo significará para él un momento de descanso en su ajetreada vida diaria. Sholtz “experimentaba siempre esa sensación de paz que siente un hombre cuando regresa a su modesto hogar desde alguna sala suntuosa o retorna desde bellos paisajes meridionales al seto de abedules donde transcurrió su infancia”⁴³⁶. Sholtz visita a su amigo con deseo pues, el sujeto moderno, ya hemos atendido a esto en apartados anteriores, necesita un tiempo y un espacio donde cultivarse a sí mismo. Ante la carencia de espacio propio, puede ser en el cuarto de otro.

Esta novela, más allá de mostrar la simple y llana vida un tumbado, expone el conflicto entre la Modernidad y la tradición comunitaria medieval. La historia de Oblómov es la historia del inadaptado, de aquél que, fuera del mundo, incapaz de responder a lo que se le exige desde el exterior, no puede sino quedarse inmóvil, con sus ensoñaciones, mirando el tiempo pasar y esperando que llegue uno mejor. El amor será, como no podría ser de otra forma, el que suavice los extremos que representan Oblómov y Sholtz, pero el amor no lo puede todo y Oblómov, perdido desde niño en un mundo que no le pertenece, permanecerá tumbado hasta la muerte.

Oblómov tiene una personalidad, tiene un yo bien formado fruto del diálogo constante consigo mismo. Se ha encontrado a sí mismo, y de eso no cabe la menor duda, el problema es que no sabe salir de ahí. La habitación de Oblómov es la habitación que encierra, que le hace a uno ensimismarse, quedarse eternamente aislado. Nadie hay, nada importa. Este personaje, a pesar de tener un yo bien formado, fuerte, se dejará llevar, siendo engañado, vilipendiado y minorizado constantemente. Tanto se dejará llevar que terminará por dejarse morir en el más absoluto abandono. Ya veíamos en el primer ejemplo, con Virginia Woolf, que una habitación que no se abre al mundo queda vacía y así le pasa a Oblómov. La habitación es peligrosa pues, por un lado, permite ser en el mundo y no simplemente estar

⁴³⁶ *Ibíd.*, p. 218.

en él pero, por otro, puede llevar a un encierro tal que uno termine condenado a habitar la pura nada.

Ya veíamos con Arendt que el mayor mal del solitario es nunca llegar a alcanzar el momento de pasar del diálogo consigo mismo a la voluntad. No obstante, es un riesgo que tenemos que correr con el fin de lograr la formación de una subjetividad auténticamente singular. Si el aburrimiento era el temple de ánimo fundamental para disfrutar de la soledad [*solitude*], la habitación propia, tal y como hemos podido observar, será el lugar idóneo para aburrirse. Desde nuestro cuarto observamos el mundo y a los demás pero a distancia. Podemos deconstruir el mundo y a nosotros mismos mediante el pensamiento y volverlos a construir bajo una nueva perspectiva. Acogemos, expulsamos, guardamos y conservamos aunque para ello tengamos que luchar. La habitación esconde los secretos del aburrido; unos secretos que, observados de cerca, dan cuenta de una determinada y singular personalidad. A continuación, y como punto final a este capítulo, abordaremos el sentido pedagógico del secreto, el cual será producto de una vida solitaria a distancia pero, al mismo tiempo, próxima al mundo y a los demás.

2.2.2.3. El producto de la vida solitaria: el secreto.

El término «secreto» proviene directamente de la palabra latina «*sēcrētus*», participio de pretérito de «*secerno*», que, compuesto de las partículas «*se-*» y «*cerno*», quiere decir separado, aparte, particular, especial o distinto. «*Cerno*» –del cual proviene directamente la palabra castellana «discernir»–, por su parte, es un verbo transitivo, que significa tamizar, separar, limpiar, y constituye, al mismo tiempo, el enlace de todo este conjunto de palabras latinas que giran en torno a la acción de separar⁴³⁷. Si retrotraemos este último término a su origen griego, nos encontramos con el verbo «*κρίνω*»⁴³⁸ que refiere las acciones de separar, distinguir, elegir, escoger y decidir, pero también aquéllas relacionadas con estimar, apreciar, juzgar y considerar. De este verbo provienen términos castellanos como «crisis» o «crítica». Así pues, el sentido original de la palabra secreto viene de la acción de dividir lo que tiene valor y lo que no lo tiene; en otras palabras, de conocer, puesto que conocer no es sino hacer separaciones, divisiones que conduzcan a una noción más clara y distinta del

⁴³⁷ Véase Blázquez Fraile, A. (1997). «secreto», «*sēcrētus*», «*secerno*» y «*cerno*». En *Diccionario latino-español* (K-Z) (p. 1411).. Barcelona: Ramón Sopena D. L.

⁴³⁸ Véase AA. VV. (1997). «*κρίνω*». En *Diccionario griego-español* (p. 805). Barcelona: Ramón Sopena D. L.

objeto al que nos enfrentamos. Ahora bien, dentro de estas separaciones, puede haber algunas fácilmente identificables y otras que, bien por incapacidad intelectual, bien por negación de la voluntad, no lo sean tanto. Éstas últimas, consecuentemente, no podrán tener nombre propio, constituyendo aquel conjunto de elementos al que, genéricamente, damos el nombre de «secreto».

El secreto –sea inteligible o no– es aquello que, de algún modo, se encuentra separado de aquello de lo que forma parte. Dentro del orden establecido, común a todos y estable, aparece algo que es especial, motivo por el cual lo apartamos convirtiéndolo en secreto. Esta separación puede darse bien porque es algo que apreciamos en gran medida, bien porque consideramos que no debe formar parte de aquello que consideramos en algún aspecto superior. De ahí proviene el sentido negativo que ha adquirido el verbo «segregar», o su forma sustantiva, «segregación». No obstante, tal y como apunta Marin, “el secreto no consiste en poner aparte lo diferente, lo único diferente, sino en identificarlo, para, a fin de cuentas, permitir su identificación”⁴³⁹. Esto es lo que nos permitirá manejarlo y disponer de él a nuestro antojo.

El secreto, como aquello oculto y misterioso, que no es inteligible de manera evidente para todos, ha sido, a lo largo de la historia de la filosofía, todo un atractivo para todos aquellos amantes del saber que pretendían desentrañar las verdades ocultas de la naturaleza. De hecho, no sólo la filosofía, sino cualquier trabajo de investigación en cualquier ámbito, trata de lograr precisamente eso; a saber, que lo ajeno a nosotros, se haga más propio y cercano, cognoscible. “Todos los hombres desean por naturaleza saber”⁴⁴⁰, decía Aristóteles en su *Metafísica*, y no estaba equivocado, pues a lo largo de la historia, la tendencia de nuestra especie ha consistido, de modo generalizado, en un incremento constante del conocimiento.

Tratamos incesantemente de revelar secretos, ya pertenezcan éstos a la naturaleza, a la sociedad o a la cultura. El conocimiento nos da seguridad, nos tranquiliza y apacigua nuestro miedo a lo desconocido, reflejo de la incertidumbre y la posibilidad de peligro. Es por ello que el ser humano es curioso. Algunos dirían que por naturaleza, de tal forma que Lessing llegaría a afirmar que si Dios se presentase ante él, portando en una mano la verdad y en la otra la búsqueda eterna de la misma, elegiría sin duda ésta última, pues de lo

⁴³⁹ Marin, L. (2012). Lógicas del secreto. *Revista de Occidente*, 374-375, p. 13.

⁴⁴⁰ Aristóteles (1990). *Metafísica* (p. 980a). Madrid: Gredos.

contrario dejaría de ser humano⁴⁴¹. Como seres finitos, es nuestra tarea conocer, revelar secretos que puedan hacernos más fácil y llevadera una vida que es, de por sí, bastante dura. Así, podemos decir que el conocimiento es el ansia humana por revelar secretos, por hacer que lo que es y no parece, sea y parezca; esto es, siguiendo el cuadrado de veridicción de Greimas⁴⁴², se trataría de tornar el secreto en verdad.

Ahora bien, en todas las culturas hay secretos de los que es mejor nada saber; o mejor dicho, que a nadie incumben y que incluso pueden quebrantar el buen funcionamiento de la comunidad. Tal y como vimos de la mano de Arendt en el primer capítulo, esto lo tenían muy claro los griegos, por ejemplo. Todo aquello que refería a la casa, al espacio propio de cada uno, debía quedar apartado del ámbito de lo público, precisamente para el buen funcionamiento de la *polis*. De esta forma, es lógico que académicamente se haya prestado poca atención a este tipo de secretos más allá del hecho de señalar su existencia. Esto es comprensible, puesto que éstos pertenecen al ámbito de lo privado. Precisamente por esa razón, no merecían ser públicamente abordados –salvo quizá a nivel legislativo, con el fin de dar un orden al ámbito privado que garantizase el derecho de toda persona a poseerlo y disfrutarlo–. Tanto en Grecia Antigua, como en el devenir posterior de la civilización occidental, el espacio privado fue siempre considerado en un segundo plano con respecto al ámbito público. Era en éste último donde se producían los grandes acontecimientos que parecían regir el progreso de la historia; una historia que afectaba al conjunto de la población y que se situaba por encima de la particularidad de cada individuo. Ahora bien, a pesar de esto, en todo momento la existencia del espacio privado fue considerada fundamental.

Desde los orígenes de la civilización occidental, la importancia de los secretos privados – aquellos que atañen al individuo o a un reducido grupo de personas –, reside precisamente en no ser revelados. En cuanto a lo que esconden pueden ser objetivamente irrelevantes, pero en relación a su existencia formal son fundamentales para el desarrollo de toda vida

⁴⁴¹ “El valor del hombre se define [...] en el esfuerzo honrado que ha realizado para llegar hasta la verdad. [...] Si Dios tuviera encerrada en su mano derecha toda la verdad y en su izquierda el único impulso que mueve a ella, y me dijera: «¡Elige!», yo caería, aun en el supuesto de que me equivocase siempre y eternamente, en su mano izquierda, y le diría «¡Dámela Padre!», «¡La verdad pura es únicamente para tí!»” Lessing, G. E. (1977). *¿Qué es Ilustración?* (pp. 67-68). Madrid: Editora Nacional.

⁴⁴² Hacia los años 70 del siglo XX el lingüista Algirdas Julius Greimas (1936-1992) ideó lo que se ha dado a llamar el «cuadrado de veridicción de Greimas», en el cual se contraponen verdad, falsedad, secreto y mentira. La verdad es definida como lo que es y parece, la falsedad como lo que no es y no parece, la mentira como lo que no es y parece y el secreto como lo que es y no parece. Véase Greimas, A. J. (1979). «veridicción». En *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

humana. Esto es así, sobre todo, desde el momento en que el individuo humano se encuentra con otros de su especie y empieza a interactuar⁴⁴³. El surgimiento de la sociología como disciplina científica no podía hacer pasar por desapercibido este hecho. Así, Georg Simmel, uno de los primeros sociólogos de la historia, vendría a fundar y marcar las bases de lo que se ha dado a llamar posteriormente «sociología del secreto». Simmel estaba convencido de que “la intensidad y matiz de las relaciones personales diferenciadas –con reservas que fácilmente se comprenden–, es proporcional al grado en que cada parte se revela a la otra por palabras y actos”⁴⁴⁴. De ahí su importancia, no tanto por lo que ocultan sino por el hecho de a quién se revelan.

Todos tenemos secretos personales y el hecho de revelárselos a unas personas sí, y a otras no, marca claramente una diferencia respecto a nuestra cercanía o distancia con ellas. El compartir los secretos es un típico rasgo de las relaciones de amistad. Ahora bien, la amistad no solamente se basa en “lo que el uno conoce como contenido espiritual del otro, sino que está también integrada por lo que sabe el uno pero no el otro”⁴⁴⁵. De hecho, para Simmel, “las relaciones de carácter íntimo, cuyo soporte formal es la proximidad corporal y espiritual, pierden su encanto e incluso el contenido de su intimidad, si la proximidad no incluye, al propio tiempo y en alternativa, distancias y pausas”⁴⁴⁶. Esto es así puesto que toda intimidad implica relación entre individuos bien diferenciados. Se trata del encuentro entre dos o más individuos distinguibles unos de otros, que valen más por lo que guardan que por lo que revelan. En el mismo momento en que se manifiestan, sin revelar aquello que guardan pero haciendo honor a ello, tendemos a aproximarnos. En cambio, allí donde todo es transparente, o donde todo es de tal forma que podría ser invariablemente de cualquier otra, la relación carece de interés.

Efectivamente, Simmel constata en su análisis del secreto la importancia de la subjetividad. Así, afirma que “penetrar claramente hasta el fondo último de algo, es destruir su encanto y detener la fantasía en su tejido de posibilidades; de cuya pérdida no puede indemnizarnos

⁴⁴³ Esto sería así, sobre todo, a partir de la Edad Moderna, donde los secretos ya no eran solamente comunitarios, sino que tenían un fuerte carácter individual. Fue en esta época, una vez confundidos los límites entre lo público y lo privado, cuando las habladurías o chismorreos comenzaron a adquirir un papel político esencial. Dando a conocer los puntos débiles –o secretos mejor guardados– del enemigo, se podía ejercer cierto dominio sobre él. Cabía la posibilidad de mermar o ensalzar su imagen social, que ya no sólo en lo público, sino sobre todo en lo privado, debía ser siempre ejemplar. A este respecto, véase Sennett, R. (1978). Op. cit.

⁴⁴⁴ Simmel, G. (1986). *Sociología 1. Estudios sobre las formas de socialización* (p. 357). Madrid: Alianza Editorial.

⁴⁴⁵ *Ibid.*, p. 365.

⁴⁴⁶ *Ídem.*

realidad alguna”⁴⁴⁷. Allí donde todo ha sido dicho, donde nada nuevo puede aparecer ante nuestros ojos; esto es, donde no hay misterio, sólo queda la indiferencia. El secreto no revelado, que supone a cada uno en su individualidad, abre todo un mundo de posibilidades que se pierden en el mismo momento en el que nada nos sorprende. Es por el hecho de dotar de sentido al mundo, por lo que, para este sociólogo, el secreto constituirá “una de las más grandes conquistas de la humanidad”⁴⁴⁸. Un mundo donde los individuos son absolutamente transparentes, donde todo está ya determinado, es un mundo que ha perdido todo sentido. Nada nuevo puede surgir porque nada oculto hay ya que lo distinga. El sentido aparece allí donde algo es auténtico, diferente. Es esto lo que hace que su existencia sea significativa. Sin secretos, sin constituir en sí misma un secreto, toda persona o cosa, pasa al plano de lo indiferente.

Podríamos ejemplificar esto mencionando cualquier descubrimiento científico. Así, la malaria o el tifus nos interesan en la medida en que no sabemos cómo actúan. Sin embargo, una vez descubierta la vacuna, pasan a sernos indiferentes. Si y sólo si dicha vacuna deja de ser efectiva; esto es, sólo si la malaria o el tifus vuelven a esconder un secreto, dejarán otra vez de sernos indiferentes; cobrarán de nuevo un sentido y el ámbito médico centrará de nuevo su atención en ellos. Ciertamente es que no es lo mismo hablar de secretos de la naturaleza, que de secretos personales. Unos, por nuestra supervivencia, merecen ser descubiertos y otros, en cambio, han de permanecer eternamente a la sombra. Sin embargo, ambos son secretos y el hecho de analizar lo que ocurre con los primeros una vez revelados, nos indica claramente el motivo por el que los segundos no deben serlo nunca. El ser humano, sin secretos personales; o mejor, sin constituir él mismo un secreto, se transforma en nadie.

Ahora bien, a pesar de ser equiparable, no es lo mismo constituir uno mismo un secreto que tener secretos. Los secretos nos son propios, nos pertenecen y el compartirlos con unas personas u otras, nos hace discriminar entre relaciones de amistad, camaradería, vecindad, etc. Nosotros los conocemos, los organizamos y los controlamos a nuestro antojo. Nuestros secretos nos forman y lo hacen de tal manera que nos configuran a nosotros mismos en tanto que secretos encarnados. Configuran nuestra subjetividad y nos hacen aparecer ante los otros de forma singular. No obstante, sería imposible saber cuántos secretos conforman nuestra subjetividad. Ésta es manejable sólo hasta cierto punto, puesto

⁴⁴⁷ *Ibíd.*, p. 377.

⁴⁴⁸ *Ibíd.*, p. 378.

que día a día va enriqueciéndose y depende en todo momento de las vivencias que experimentemos en nuestra interacción con el mundo que habitamos. Por ello, no es tanto algo que nos pertenezca del todo y pueda ser fácilmente organizado y manejado. De hecho, a veces podemos incluso sorprendernos de nosotros mismos y nuestras reacciones. Así pues, cuando hablamos de este secreto que somos; es decir, de esta personalidad formada por secretos ya incluso olvidados, resulta mejor referirnos a ella como misterio, para diferenciarlo del carácter material de los secretos particulares. Tal y como afirma Maillard, “a diferencia del secreto, el misterio se guarda a sí mismo. No necesita ser protegido por quienes han tenido o tienen conocimiento de él. ¿Por qué? Muy sencillo: el misterio no ha descendido al *logos*; el secreto, en cambio, siempre es *logos*”⁴⁴⁹; o lo que es lo mismo, mientras que el secreto puede ser comunicado, traducido en palabras, el misterio no puede serlo nunca. No cabe la existencia de un discurso lo suficientemente completo que pueda expresar una subjetividad concreta. Ésta, en la medida en que se define como eternamente perfectible y educable, es un misterio irresoluble. Sin embargo, el configurarse como un secreto depende de la capacidad de saber ir guardando secretos concretos. Quien desde niño se acostumbra a revelarlo todo, no será, ni siquiera para sí mismo, misterioso.

Todo tipo de historias de ficción desde la Antigüedad hasta nuestros días han valorado y valoran el hecho de que cada hombre constituya un misterio. En la Antigüedad no todos lo constituían, sino solamente los grandes personajes. Desde la Edad Moderna y el surgimiento de la idea sujeto, en cambio, parece ser exigencia de todos el aparecer como un misterio. Nadie esperaba que Antígona se revelase contra las leyes de la *polis*⁴⁵⁰ o que Raskólnikov, estudiante siempre bueno y aplicado, fuese a matar a la anciana prestamista⁴⁵¹. Sin embargo, lo hicieron, y es que, siguiendo a Gómez de Liaño,

tanto si es el sello de un heroísmo sublime, como si lo es de una fatalidad repugnante, el secreto es la constatación de que el hombre no se reduce, ni a las apariencias, ni a sus

⁴⁴⁹ Maillard, C. (2002). Secretos y misterios. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 52, p. 41.

⁴⁵⁰ En la tragedia clásica *Antígona* de Sófocles su protagonista se enfrenta a las leyes queriendo enterrar siguiendo el rito tradicional a uno de sus hermanos, condenado por traición tras su muerte a ser arrojado fuera de los límites de la *polis* y devorado por animales salvajes. Véase Sófocles (1981). *Antígona*. En *Tragedias: Áyax, Las Traquinias, Antígona, Edipo Rey, Electra, Filoctetes, Edipo en Colono* (pp. 240-299). Madrid: Gredos.

⁴⁵¹ En esta novela de Dostoievski el protagonista, personaje en principio ejemplar aunque humilde, mata en un arrebato a una anciana prestamista que se aprovechaba de los más pobres. Véase Dostoievski, F. M. (1995). *Crimen y castigo*. Madrid: Edaf.

manifestaciones, ni a las máscaras de su personalidad, sino que es otra cosa, posibilidad que ha de ser protegida celosamente⁴⁵².

Se trata de la posibilidad de ser, para bien o para mal, auténticamente alguien. Las grandes historias siempre cuentan con un protagonista que se manifiesta cuando nadie lo esperaba, bien porque busca descubrir un secreto, bien porque un secreto le hace actuar de la forma en que lo hace. Es por ello que quizá sea siempre mejor compartir el menor número de secretos posible y con el número de personas más reducido que se pueda. No sin razón afirmaba Gracián que “el que comunicó sus secretos a otro, hízose esclavo dél”⁴⁵³. Ciertamente es que cuando creemos saberlo todo de alguien, perdemos todo interés por él. No obstante, también puede suceder que sabiéndolo todo, también sepamos cómo actúa en cada momento, de modo que, acabar con los secretos de alguien y apropiárnoslo puede convertirnos, de forma absolutamente perversa, en sus dueños.

Si somos alguien, por tanto, es precisamente porque tenemos secretos que otros no tienen y que marcan la diferencia entre quiénes somos nosotros mismos y quiénes son los demás. Los secretos se guardan en nuestro interior más profundo. En ellos pensamos en la soledad [*solitude*] de nuestro cuarto, sobre todo, cuando nada más ocupa nuestra mente; esto es, cuando nos aburrirnos. Constituyen nuestra subjetividad más propia, que alcanza su estado más logrado en la edad adulta, contrastando, decía Simmel, “con el estado infantil, en que toda representación es comunicada en seguida, en que toda empresa es visible para todas las miradas”⁴⁵⁴. Precisamente, afirman Van Manen y Levering,

cuando el niño aprende que los pensamientos y las ideas se pueden guardar dentro y no son accesibles a los demás, [...] se da cuenta de que hay cierto tipo de demarcación entre su mundo, que es «interior» y lo que es «externo». En la psicología de la psicoterapia es lo que se llama «formación de los límites del yo»⁴⁵⁵.

En términos filosófico-pedagógicos, podemos referirnos a ello como «formación de la subjetividad» o «formación de la identidad personal».

⁴⁵² Gómez de Liaño, I. (2002). El secreto del secreto. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 52, pp. 21-22.

⁴⁵³ Gracián, B. (2012). *Oráculo manual y Arte de prudencia* (p. 91). Barcelona: Red-Ediciones.

⁴⁵⁴ Simmel, G. (1986). Op. cit., p. 378.

⁴⁵⁵ Van Manen, M. y Levering, B. (1999). *Los secretos de la infancia. Intimidad, privacidad e identidad* (p. 24). Barcelona: Paidós.

El saber guardar un secreto es, sin duda, síntoma de madurez. De hecho, tal y como señalan estos autores, “la traición de los secretos confiados es algo detestable que habla de una persona de naturaleza inmadura”⁴⁵⁶; esto es, de alguien que no sabe distinguir aquello que debe ser revelado, de aquello que es mejor callar; o lo que es lo mismo, que aún no entiende la diferencia entre lo interior y lo exterior, careciendo, por tanto, de la capacidad de distinguirse a sí mismo de los demás. Los secretos que alguien mantiene con una persona determinada hacen que su relación con ella sea especial. De igual modo, los secretos que alguien guarda para sí, aquéllos que sólo a él conciernen y que no comparte, le configuran como individuo particular diferenciado; algo que, de una forma u otra, se hará notar allí donde tenga que manifestarse públicamente. El nivel de vida secreta que compartimos con unas y otras personas no será nunca el mismo. Siempre que lleguemos realmente a comprender su valor, sabremos distinguir a través de ello quiénes son nuestros amigos y quiénes no lo son, y más aún, dentro de aquéllos, sabremos diferenciar a cada uno en su singularidad. No con todos nuestros amigos compartiremos lo mismo. A su vez, tampoco todos responderán para nosotros al mismo secreto. Cada uno esconderá particularmente un misterio, que nos atrae y que, a pesar de no querer agotarlo, desearemos conocerlo. El secreto es un elemento fundamental en nuestro desarrollo tanto personal como social, pues nos ayuda a distinguir entre personas, contextos y personas en contextos. Tal y como afirma Vila Merino, “manejar secretos supone articular e interpretar códigos, representaciones y significados, generar habilidades simbólicas y lingüísticas, aprender formas relacionales del yo y del *alter*, identificarnos, reconocernos y sentirnos parte de las realidades que nos rodean”⁴⁵⁷.

De esta forma, atendemos aquí al secreto en cuanto que aquello oculto y puramente interior que configura nuestra identidad más propia, así como nuestras relaciones con el mundo que habitamos. Ahora bien, aunque es cierto que los secretos son positivos para el desarrollo personal, a veces conllevan asociadas actitudes negativas relacionadas con su carácter oculto. La mentira⁴⁵⁸, o el dominio allí donde es ejercido de manera encubierta sobre el ámbito público, constituyen ejemplos de este tipo de secretos⁴⁵⁹. No entraremos aquí a analizar dichas consecuencias negativas. Sin embargo, no abordaremos el secreto, ya

⁴⁵⁶ *Ibíd.*, p. 34.

⁴⁵⁷ Vila Merino, E. S. (2008). La educación del secreto: infancia, identidad y alteridad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), p. 4. Recuperado el 05/03/2014 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2620Merinov2.pdf>.

⁴⁵⁸ A este respecto véase Mendiola, I. (2006). *Elogio de la mentira: en torno a una sociología de la mendacidad*. Madrid: Lengua de Trapo.

⁴⁵⁹ Véase Simmel, G. (2010). *El secreto y las sociedades secretas*. Madrid: Sequitur.

sea positivo o negativo, en función de la importancia de aquello que encierra y de todas las estrategias que pueden surgir para su ocultamiento⁴⁶⁰. No se trata en este sub-apartado de elaborar un análisis acerca de cómo gestionar los secretos, la moralidad o inmoralidad de lo que esconden o de los efectos que producen. Simplemente hemos pretendido mostrar la importancia de su presencia para el desarrollo personal de los individuos.

Estudios psicológicos han demostrado que es a partir de los cinco años cuando un niño es capaz de guardar un secreto⁴⁶¹, no siendo, sin embargo, hasta aproximadamente los nueve o diez años cuando éstos se convierten en una marca específica en las relaciones de amistad⁴⁶². En el estudio empírico *Secrecy in Middle Childhood*⁴⁶³, Watson y Valtin examinan a varios niños entre 5 y 12 años con el fin de averiguar en qué momento se produce la comprensión del secreto y en qué medida esto produce cambios importantes tanto a nivel personal como social en el individuo. Este trabajo muestra cómo la mayoría de los niños de cinco años que participaron en la investigación valoraban más su interioridad y se negaban prácticamente todos a contar hipotéticamente un secreto. En cambio, según iba avanzándose en el rango de edad, los niños comenzaban a ser más proclives a contarlos que a guardarlos. De esta forma, podemos afirmar que el descubrimiento del secreto en la infancia tiene dos momentos bien diferenciados. Un primer momento en el que el niño descubre que es posible guardar una información para uno mismo –que le diferencia del resto en su propia individualidad–, y un segundo momento en el que se da cuenta de que puede compartir dicha información y, de este modo, fomentar a través de ello unas relaciones interpersonales frente a otras. El secreto media, por tanto, entre el surgimiento de la propia subjetividad y la apertura de ésta a otras subjetividades.

Lo cierto es que si bien el secreto ha existido siempre en la naturaleza, animando constantemente la curiosidad humana por conocer, el secreto personal solamente existe en el mismo momento en el que pertenece a alguien que lo proteja. De lo contrario, nos encontramos ante un dato más, susceptible o no de hacerse público en base al interés general. Así pues, la formación del secreto no es nunca espontánea. Tal y como afirman Van Manen y Levering, “guardar un secreto puede exigir cierta cantidad de aprendizaje para

⁴⁶⁰ A este respecto véase Goffman, E. (2012). Tipología del secreto. *Revista de Occidente*, 374-375, pp. 41-46.

⁴⁶¹ Véase Peskin, J. (1992). Ruse and representations: On children's ability to conceal information, *Developmental Psychology*, 28, pp. 84-89.

⁴⁶² Véase Rotenberg, K. J. y Sliz, D. (1988). Children's restrictive disclosure to friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, pp. 203-215.

⁴⁶³ Watson, A. J. y Valtin, R. (1997). Secrecy in the Middle Childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 21(3), pp. 431-452.

tratar con las cosas dentro, con la interioridad”⁴⁶⁴. Sin personalidad propia ni interioridad, el secreto carece de consistencia suficiente como para revelarse como tal. Será información, pero no secreto. Es por ello que se hace necesaria una formación individualizada para el desarrollo de dicha interioridad.

Cuando los niños alcanzan la edad de socializar; es decir, en el momento en que compartir secretos deviene fundamental para su desarrollo, se hace necesario fomentar aquellos tiempos y espacios donde sea posible disfrutar de una intensa aunque temporal vida solitaria. La aparición repentina de los otros puede llegar a eclipsar una todavía frágil subjetividad singular. Nuestro deseo de conocerlos, o incluso, de no conocerlos pero de hacernos infinitamente responsables de su suerte, puede hacernos olvidar que somos únicos, auténticamente diferentes. A pesar de ser, en muchos aspectos, iguales al resto, nuestra condición humana es contraria a una total homogeneidad. La pretensión de hacerla patente crea siempre líneas de fuga, incompatibilidades que, en un intento de salvar la humanidad, no hacemos otra cosa que matarla. El asesinato de la autenticidad es un peligro importante allí donde la tendencia es la de igualar. Decíamos de la mano de Lévinas que se trataba de acoger al Otro, pero no de fundirnos con él conformando juntos una masa anónima. Hemos de aprender a saber estar solos con nosotros mismos y esto sólo puede lograrse a partir de determinado cultivo de la privacidad individual, la cual implica tiempos y espacios de soledad [*solitude*] que permitan la producción de secretos que no se deban contar; esto es, que den lugar al misterio que siempre supone una auténtica subjetividad personal.

2.3. Recapitulación.

En la novela, *La hora de la estrella*, la escritora brasileña Clarice Lispector, daba fácil cuenta a través de la vida de su protagonista, Macabéa, de aquello que hemos pretendido mostrar en este capítulo. “Qué se ha de hacer con la verdad de que todo el mundo es un poco triste y está un poco solo”⁴⁶⁵, se preguntaba la voz narradora de esta novela justo antes de añadir que “la nordestina [Macabéa] se perdía en la multitud”⁴⁶⁶. Macabéa era una más, que triste y

⁴⁶⁴ Véase Van Manen, M. y Levering, B. (1999). Op. cit., p. 129.

⁴⁶⁵ Lispector, C. (2001). *A hora da estrela* (p. 40). Río de Janeiro: Editora Rocco.

⁴⁶⁶ Ídem.

abandonada se confundía con los demás. Sin embargo, un poco más adelante experimentará una sensación que la cambiará por completo:

Ella tuvo por primera vez en la vida una cosa, la más preciosa: la soledad. Malamente creía que disfrutaba del espacio. Y ni una palabra se oía. Entonces bailó en un acto de absoluta valentía, pues su tía no la entendería. Bailaba y giraba porque al estar sola se volvía: l-i-b-r-e. Disfrutaba de todo, de la arduamente conseguida soledad, de la radio a pilas sonando lo más alto posible, de la inmensidad del cuarto sin las Marías [sus compañeras de piso]. Consiguió, como favor, un poco de café soluble de la dueña de las habitaciones y, aún como favor, le pidió agua hirviendo, se lo tomó todo relamiéndose y delante del espejo para no perder nada de sí. Encontrarse consigo misma era un bien que hasta entonces no conocía. Creo que nunca en la vida estuve tan contenta, pensó. No debía nada a nadie y nadie le debía nada. Hasta se dio el lujo de aburrirse –un aburrimiento muy diferente⁴⁶⁷.

Lo cierto es que el mundo moderno y, sobre todo, la transformación del estado de derecho en estado de bienestar, había traído consigo una condena a la soledad [*loneliness*]. Se trataba de un mundo regulado, configurado para el bienestar material de cada individuo particular, pero sin mayor propósito vital que el simple vivir. Nacer, formarse, trabajar, constantemente consumir y, al final, morir. Éste era el camino a seguir. Sin embargo, los individuos, cansados de ser unidades indistinguibles que formaban parte de una gran multitud, acababan por sentirse solos, tristes y abandonados. La pregunta formulada por la voz narradora de esta novela en torno a qué hacer en esta situación, es respondida por la protagonista. La humanización de un mundo racionalmente artificial habría de llegar de la mano del descubrimiento de otra soledad [*solitude*]. La vida privada, que un día fue privación de humanidad y singularidad, se había convertido en condición fundamental para alcanzarlas; esto es, en privación de compañía, precisamente para poder cumplir con la condición humana de la pluralidad. Ser humano ya no consistía tanto en tener categoría política como en disponer de un lugar donde guardar secretos. Macabéa, aburriéndose en su cuarto, se había descubierto a sí misma. Para siempre, ella sería especial.

Comenzamos este capítulo haciendo referencia a esa sociedad que tendía a igualar y a indiferenciar. La sociedad de masas descrita por Ortega y Gasset, en tanto que mundo de la abundancia material pero, al mismo tiempo, de la carencia espiritual, contrastaba con la definición que García Morente hacía de la humanidad. El ser humano, con el fin de serlo,

⁴⁶⁷ Ibid., pp. 41-42.

necesitaba, cada vez más, tiempos y espacios de vida solitaria. Literatos e intelectuales se dieron también cuenta de este hecho y empezaron a reclamar su relevancia, muy a pesar de que su disfrute en una sociedad tal podía conducir al abandono total. El pensamiento de Nietzsche, base filosófica fundamental de todos estos autores, reclamaba el fomento de una pedagogía de la vida solitaria que pudiese hacer frente a lo que para él era una debacle cultural. Ahora bien, el solitario podía perderse en sus elucubraciones. Solo y abandonado por la indiferencia social, podía llegar a perderse en su mismidad. Éste era el riesgo de resistir. No obstante, la resistencia era la única forma de mantener en el mundo cierta noción de humanidad. Era algo por lo que merecía la pena luchar.

A su vez, si en algún momento lograba tener éxito una pedagogía de la vida solitaria, quizá podría acabarse con la indiferencia social y el sufrimiento del solitario dejaría de ser tal. Ésta era la esperanza de Nietzsche, quien siempre dejó claro que el objetivo no era nunca permanecer solitario, sino participar de la comunidad política desde una óptica personal. Sin embargo, exaltar la importancia de la soledad [*solitude*] en la humanización del mundo moderno, constituía un discurso aún demasiado abstracto como para poder señalar exactamente en qué consiste una pedagogía que en él se sustentase. Debido a ello, era necesario dar un paso más en nuestro análisis. Dividir la vida solitaria en un tiempo y en un espacio, analizándolos explícitamente por separado, podía ayudarnos a delimitar mejor aquello en lo que consiste una vida solitaria. Sólo de esta forma podríamos averiguar cuáles serían las estrategias en mayor medida idóneas de educar para su creación, disfrute, mantenimiento y protección.

De esta manera, comenzamos abordando el tiempo de la vida solitaria, el cual resultó ser, por excelencia, un tiempo de aburrimiento. El aburrimiento, cuyo antecedente directo era la denominada por los medievales «acedia», había sido tradicionalmente considerado una enfermedad. No obstante, a partir de inicios de la Modernidad, pudimos notar a través de los *Pensamientos* de Pascal, un cambio. La subjetividad personal se hacía importante y un mundo público hiper-regulado dificultaría su adquisición. Aburrirse pasaba a ser, por tanto, condición fundamental para el desarrollo de una noción de humanidad encarnada en cada individuo particular. Si no hubiese sido porque la imagen del aburrido siempre había sido relacionada con la del holgazán, quizá este planteamiento habría sido más popular. Sin embargo, no fue así. La exaltación de un tiempo de trabajo, siempre ocupado, que emanaba de los principios de la Ilustración, hizo que la valoración del aburrimiento no fuese nunca

aceptada de buen grado por la gran mayoría social. El tiempo desocupado había sido durante mucho tiempo privilegio de los nobles y adinerados, símbolo de la vida del opresor que, por el bien de todos, hubo de ser erradicada. No sería hasta el siglo XIX cuando, con el romanticismo, el aburrimiento volviese a ser positivamente considerado. Ahora bien, se hacía necesario distinguir de una vez por todas al aburrido del holgazán, con el fin de desterrar la asociación del aburrimiento con la total dejadez e inactividad. De esta forma, definimos el aburrimiento como proceso de vaciamiento y posterior reconstrucción y el estado del holgazán, más bien, como el de aquél que más que vacío, se encuentra lleno de nada, lo cual le impide actuar.

Destacándose las figuras de Kierkegaard, Schopenhauer y Nietzsche en el siglo XIX y las de Jankélevitch y Heidegger en el siglo XX, observamos cómo el aburrido se vaciaba en este estado, de sí mismo y de la sociedad, de todo aquello que lo rodeaba y que podía impedirle la construcción de su propia personalidad. Una vez producida la deconstrucción, vendría con toda su fuerza la reconstrucción. El individuo, habiendo tenido abierto el campo de la potencia en todo su esplendor, se haría a sí mismo no en tanto que parte de un todo, sino como auténticamente irreductible a ninguna de sus pertenencias. Schopenhauer; Nietzsche y Heidegger no consideraron el estado de rebosamiento de nada en tanto que aburrimiento, mientras que Kierkegaard y Jankélevitch, sí. De un modo u otro, lo importante no es tanto cómo lo denominemos, sino que tengamos claro qué significa considerarlo positivamente. Quien disfruta de su aburrimiento no desaprovecha el tiempo, ni se encuentra en un estado de inactividad total, sino que trabaja en torno al desarrollo de sí mismo y en la construcción de su personalidad.

Tras el análisis del tiempo de la vida solitaria, pasamos a centrarnos en su espacio. El aburrimiento positivo no puede darse en cualquier lugar, pues las duras exigencias de los otros en el espacio público dificultan la vida solitaria. Todo parece moverse muy rápido, de tal modo que se hace necesario un lugar en el que poder descansar. Este lugar será la habitación propia, precisamente ideada con esta finalidad a inicios de la Modernidad. En el mismo momento en que la idea moderna de sujeto comenzó a extenderse, las casas aumentaron en número de habitaciones. Ante el abandono de Dios y de una sociedad que tendía a igualar, el individuo necesitaba estar consigo mismo y ningún lugar sería mejor para ello que el cuarto particular. De este modo, atendimos al surgimiento en el siglo XVIII de la figura del viajero de habitación, popularizada por las novelas del noble francés exiliado,

Xavier de Maistre. A partir de él no faltaron escritores e intelectuales en Occidente que mostrasen las excelencias de un espacio que los medievales hubiesen considerado aterrador si no era con el único objetivo de encontrarse con Dios. La popularidad de este lugar para uno mismo no dejaría de aumentar hasta que, en el siglo XIX, adquiriese una importancia pedagógica fundamental. El diario, de igual importancia o incluso mayor, que el periódico para la sociedad burguesa, apareció como elemento formativo esencial y era el cuarto propio donde mejor se podía dialogar con él. El diario era el mejor amigo, aquél a quien confesar los sentimientos y reflexiones más profundas. Era la herramienta clave del disfrute de la soledad [*solitude*] y que haría que cada individuo adquiriese más fácilmente una subjetividad personal. En el cuarto propio, la autonomía y la independencia podían emanar.

Ahora bien, si el cuarto era por excelencia el lugar de construcción de la subjetividad personal, habría de ser sumamente importante que nunca fuese un lugar del todo solitario. Los individuos precisaban de un sitio donde recogerse, pero también desde donde acoger y ser acogidos. Uno se hace a sí mismo en el uso y disfrute de su cuarto, espacio personal, único y diferenciado. No obstante, es también precisamente desde ahí desde donde interacciona con los demás. Lo atractivo de cada individuo es su propia personalidad y entrar en el cuarto de alguien, o recibir a alguien en el cuarto de uno, puede suponer una experiencia transcendental. El cuarto propio es el lugar sagrado de la Modernidad, expresión del alma de cada dueño. Entrar en él es descubrir la fragilidad, la vulnerabilidad humana esencial que reclama, por parte del sujeto, una infinita responsabilidad. De esta forma, es importante configurarse a uno mismo privadamente con el fin de poder afrontar de manera autónoma la incertidumbre de la sociedad, pero, al mismo tiempo, se hace necesario abrir sus puertas a otros de manera ocasional. Es esto lo que permite que la subjetividad deje de ser egoísta y se tiña de cierto carácter moral.

Sin embargo, no todo podía ser positivo y la habitación propia también escondía un peligro que era importante señalar. La reflexión, el proceso de diálogo de uno consigo mismo puede llegar a enganchar hasta tal punto que uno se vea imposibilitado a actuar. La tentación de encerrarse y no salir al mundo puede llegar a través de la duda constante a la que uno mismo se somete al dialogar consigo como si otro estuviese poniendo en cuestión su personalidad. Esto acabaría con todas las posibilidades que otorga la capacidad de pensar por uno mismo, transformando la apertura total en egoísmo indiferente hacia el mundo y hacia los demás. El objetivo de la vida solitaria, tal y como hemos ido incidiendo

a lo largo de todo el capítulo, no es uno mismo, sino la configuración de un ser auténtico y diferenciado que, de modo responsable, se haga presente en el mundo que le ha tocado vivir. Por ello, si bien es necesario un encierro temporal, pedagógicamente hemos de fomentar, al mismo tiempo, un encuentro e interacción constante del individuo con el mundo exterior.

Una vez estudiados detalladamente tanto el tiempo como el espacio de la vida solitaria, pasamos en último término a analizar el producto de la misma. Este producto será el secreto y sólo llegará siempre y cuando el individuo sepa sortear los peligros asociados a su falta de compañía. Aquél que positivamente aburrido en su cuarto, logre al mismo tiempo no perder de vista su mundo y la existencia de los demás, se configurará en tanto que misterio a través de la producción de secretos personales. La posesión de ciertas cosas, ya sean materiales o espirituales, no compartidas con los demás, es lo que hace que uno tenga conciencia de sí mismo en tanto que único y diferenciado. La condición humana de la pluralidad viene dada finalmente por esta capacidad fuera del alcance del ser humano que, constantemente entretenido y ocupando únicamente espacios públicos, necesita constantemente de la compañía de los demás. Estar siempre acompañados nos hace transparentes, sin secretos y, por tanto, masa, totalmente indistinguibles. Es en este punto donde la aterradora soledad [*loneliness*] tiene lugar, pues creyendo que somos uno con nuestra sociedad, ésta nos muestra, de vez en cuando, que esto no es sino profunda falsedad. Abandonados a nuestra suerte y sin herramientas con las que reaccionar, nos aterramos, pues de repente nos damos cuenta de que estamos realmente solos. Es la llegada de este momento lo que una pedagogía de la vida solitaria trata de evitar. Y en ella el aburrimiento, el cuarto propio y el secreto ocupan, tal y como hemos podido observar, un papel fundamental.

Si bien la aparición de la aterradora soledad [*loneliness*] ha sido una constante durante toda la Modernidad, el contexto hacía posible, de un modo relativamente sencillo, la puesta en marcha de una pedagogía para la vida solitaria que pudiese hacerle frente. Hoy en día los tiempos han cambiado y la aplicación de esta pedagogía se ha hecho mucho más compleja. Herramientas informativas y comunicacionales llenan nuestros tiempos y nuestros espacios tentándonos a estar siempre interaccionando. Nos vemos en la necesidad de comunicarnos todo el rato. La comunicación se ha convertido en el principal modo de entretenimiento en el cuarto propio, de modo que acabamos por contarle todo, careciendo de secretos. Antes

de la existencia de las TIC aún era posible, tal y como le sucede a la protagonista de *La hora de la estrella*, descubrir los beneficios de la soledad [*solitude*] por casualidad. Ahora esta vía está prácticamente cerrada. Mostraremos en el siguiente capítulo hasta qué punto esto es así para, de esta forma, fundamentar la necesidad actual de una pedagogía de la vida solitaria que venga a su vez acompañada de una educación para la desconexión temporal. El contexto ha cambiado, pero no el funcionamiento esencial de la sociedad. Por tanto, para poder hacer frente a la incertidumbre que la define, siguen y seguirán siendo necesarios individuos que sepan disfrutar de su soledad [*solitude*].

Capítulo 3.

La vida privada en la llamada sociedad del conocimiento.

3.1. La complejidad de un mundo globalizado.

A partir de los años noventa del siglo pasado, un nuevo tema fundamental comenzó a destacar de forma llamativa en el ámbito de la sociología. Esto no era para menos, pues dicho tema no sólo vendría a recoger una serie de acontecimientos que marcarían un gran cambio en todo el espectro social, sino que, al mismo tiempo, debido a dichos cambios, la sociología en sí misma, en tanto que disciplina, se vería obligada a modificar de modo radical la forma que hasta entonces había tenido de acercarse a lo social. Nos estamos refiriendo, efectivamente, a la globalización. Uno de los primeros sociólogos que se atrevió a teorizar en torno a este concepto, relativamente reciente y que trataba de describir una cada vez más acentuada comunión mundial en diversos ámbitos que atañían directamente a lo social, fue Anthony Giddens. Este autor, reconociendo que, si bien “durante mucho tiempo la sociología se [había] visto dominada por la perspectiva de que las sociedades podían estudiarse como unidades independientes”⁴⁶⁸, esto habría de ser a partir de entonces cosa del pasado, ya que “en los tiempos actuales –en aquella época habríamos de afirmar nosotros ahora– [se podía] observar una clara aceleración de los procesos de integración mundial”⁴⁶⁹, ante la cual ningún estudio sociológico podría ya posicionarse de modo neutral.

Giddens define la globalización como “la intensificación de las relaciones sociales en todo el mundo por las que se enlazan lugares lejanos, de tal manera que los acontecimientos locales están configurados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia o viceversa”⁴⁷⁰. Dichos acontecimientos atañen prácticamente a todos los ámbitos de la vida, tanto individual como comunitaria, y en todos sus aspectos y niveles. Sin embargo, no todos ellos se vieron afectados al mismo tiempo ni de la misma forma, así como tampoco las consecuencias fueron iguales para cada uno de ellos. De este modo, existe cierta tendencia a dividir el proceso globalizador en tres grandes categorías, diferentes pero, sin lugar a dudas, de algún modo conectadas: prácticas interestatales, prácticas capitalistas globales y prácticas sociales y culturales transnacionales –o lo que es lo mismo, una globalización política, otra económica y otra socio-cultural⁴⁷¹–. Esta distinción

⁴⁶⁸ Giddens, A. (1998). *Sociología* (p. 20). Madrid: Alianza Editorial.

⁴⁶⁹ Ídem.

⁴⁷⁰ Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la Modernidad* (pp. 67-68). Madrid: Alianza Editorial.

⁴⁷¹ “Aquello que habitualmente designamos por globalización se compone, de hecho, de conjuntos diferenciados de relaciones sociales; diferentes conjuntos de relaciones sociales que dan lugar a diferentes fenómenos de globalización. En estos términos, no existe estrictamente una única entidad llamada globalización; en vez de eso, existen globalizaciones; con rigor, este término sólo debería ser usado en plural.

responde, por un lado, a la demarcación de ámbitos considerados tradicionalmente por separado desde un punto de vista teórico, y, por otro, a la distancia cronológica en la aparición del fenómeno globalizador en cada uno de ellos⁴⁷².

A su vez, como bien señala Santos⁴⁷³, no sería del todo fiel a la realidad el hecho de hablar de una globalización de lo local –esto es, de la influencia que un determinado fenómeno local tiene a nivel mundial–, sin tener en cuenta la presencia de una localización de lo global –es decir, de la influencia de fenómenos de carácter netamente global en poblaciones locales–. Al mismo tiempo, tanto una como otra determinan jerarquías en las relaciones interestatales, de tal forma que no todos los agentes obtienen iguales beneficios de la interacción, ocasionando resistencias que se materializan en acciones y discursos contrarios a una globalización desigualitaria⁴⁷⁴. Esto conduce de manera inevitable a diferentes discursos sobre la globalización que podrían parecer, en principio, contradictorios, cuando en realidad son bastante compatibles entre sí, ya que no dejan de estar originados por un condicionamiento y afección constante de unos sobre los otros y viceversa.

Así pues, por ejemplo, al mismo tiempo que se da un constante proceso de desterritorialización gracias al proceso globalizador, existe un movimiento cada vez más creciente de personas que reclama el derecho a conservar las propias tradiciones y costumbres, así como a reterritorializar aquello que parecería estar perdiendo sus raíces. El hecho de que el sistema económico capitalista –prácticamente presente en todos los países del mundo– conlleve determinada cultura y estilo de vida asociados, hace que exista cierta tendencia cultural homogeneizadora. Sin embargo, como contrapartida, han surgido movimientos conservadores que, reivindicando sus raíces, las exaltan hoy más que nunca.

[...]. El sistema mundial en transición –tal y como Santos se refiere normalmente al fenómeno de globalización– está constituido por tres constelaciones de prácticas colectivas: la constelación de prácticas interestatales, la constelación de prácticas capitalistas globales y la constelación de prácticas sociales y culturales transnacionales”. Santos, B. de S. (2001). Os processos da globalização. En Santos, B. de S. (Org.). *Globalização. Fatalidade ou utopia?* (pp. 62-63). Oporto: Edições Afrontamento.

⁴⁷² Podemos afirmar que, gracias a la radio y la televisión, sobre todo a ésta última, el fenómeno globalizador comenzó a hacerse notar en el ámbito socio-cultural ya a principios de los años 60 del siglo XX. Poco después, en la década de los años 70, cultura y mercado se encuentran, surgiendo las multinacionales, que extenderán su influencia más allá de las fronteras de su país de origen a través de la elaboración de publicidad global. Por último, en la década de los 80 este fenómeno llegará al ámbito político, con acuerdos comerciales interestatales que, por un lado, facilitarán la inversión y puesta en marcha de empresas extranjeras en territorio nacional, y por otro, rebajarán el importe por tasas de aduana y aranceles, potenciando y facilitando lo que a nivel cultural y económico ya había empezado a darse algunos años atrás. A este respecto véase Albrow, M. (1993). ‘Globalização’. En Bottmore, T. y Outhwaite, W. (Eds.). *Dicionário do Pensamento Social do século XX*. Lisboa: Dinalivro.

⁴⁷³ Santos, B. de S. (2001). Os processos da globalização. Op. cit., pp. 71-80.

⁴⁷⁴ A este respecto, véase Taibo, C. (2007). *Movimientos antiglobalización. ¿Qué son? ¿Qué quieren? ¿Qué hacen?* Madrid: Catarata.

Cuanto más unidos parece ser que estamos, más se deja oír el discurso de la diferencia y es que, tal y como apuntó el antropólogo Clifford Geertz hacia mediados de los años 70 del siglo XX, los seres humanos

somos animales incompletos o inconclusos que nos completamos o terminamos por obra de la cultura, y no por obra de la cultura en general sino por formas en alto grado particulares de ella: la forma dobuana y la forma javanesa, la forma hopi y la forma italiana, la forma de las clases superiores y la de las clases inferiores, la forma académica y la comercial...⁴⁷⁵.

De este modo, por mucho que en algunos aspectos vitales tendamos a cierta homogeneización, parece que no todos los modos de ser y estar en el mundo responden a un idéntico patrón, muy a pesar de que cada vez se aproximen más. Así pues, intentando adaptarnos al orden mundial, pero queriendo conservar determinadas características propias de lo local, tratamos de hacer compatible en nuestra manera de vivir lo que, en principio, podría parecer incluso contradictorio⁴⁷⁶.

Ahora bien, a pesar del claro espíritu de unión en la pluralidad que culturalmente inspira el proceso globalizador, no todo el mundo parece tener las mismas opciones a disfrutar de un mundo global. El libre comercio transnacional, al mismo tiempo que parece defender políticas igualitarias, crea desigualdades, haciendo que algunos sean ciudadanos del mundo, mientras que otros cada vez se encuentren más localizados⁴⁷⁷. De esta forma, tal y como afirma Bauman, “si la nueva territorialidad de la élite huele a libertad embriagadora, la territorialidad del resto huele cada vez menos a hogar y más a prisión, tanto más humillante por cuanto la libertad de movimientos del otro salta a la vista”⁴⁷⁸. Efectivamente, aquéllos cuya nacionalidad responde a lugares con mayor índice de pobreza no pueden ser denominados ciudadanos del mundo, ya que, tanto económica como políticamente, se ven incapacitados para moverse libremente por el mundo del modo que lo haría alguien cuya nacionalidad responda a un país de los considerados desarrollados.

⁴⁷⁵ Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas* (p. 55). Barcelona: Editorial Gedisa.

⁴⁷⁶ En torno a los efectos culturales de la globalización, véase Appadurai, A. (2005). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

⁴⁷⁷ A este respecto, véase Romero, A. y Vera, M. (2014). La Globalización Incompleta. *Revista de Economía del Caribe*, 13, pp. 154-184.

⁴⁷⁸ Bauman, Z. (2010). *La globalización. Consecuencias humanas* (p. 35). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

La política internacional postcolonial es respetuosa con la autonomía nacional de todos los estados, pero los más ricos entre éstos, sin embargo, no dejan de mirar por sus propios intereses. De este modo, en vez de expandir su poder conquistando y colonizando –tal y como lo hacían en el pasado–, ahora cercan sus territorios y establecen acuerdos comerciales que sólo a ellos mismos favorecen –en muchos casos, a pesar incluso de colaborar con gobiernos dictatoriales y corruptos en el exterior⁴⁷⁹–. Aunque aparentemente un mundo regido a nivel internacional por un sistema económico capitalista cada vez más liberalizado conduce a la desaparición del modelo de Estado-Nación tal y como era tradicionalmente entendido⁴⁸⁰, los estados no han perdido en ningún caso su protagonismo, pues son ellos mismos quienes constituyen la representación institucional del proceso globalizador. Libre comercio y política transnacional configuran un mapa global claramente paradójico⁴⁸¹, lleno de desigualdades y contradicciones a cuyo progreso se oponen toda una serie de movimientos no gubernamentales, comunitarios e incluso estatales, a través de alianzas de ayuda mutua entre los países más desfavorecidos. Estas asociaciones tratan de denunciar los excesos e injusticias de cierto tipo dominante de globalización⁴⁸², así como también de proponer estrategias para un mundo globalizado más igualitario. Es por ello que prefieren denominarse movimientos «alterglobalización» o «altermundi», antes que «antiglobalización», pues no son contrarios a un mundo globalizado, sino a aquél que aparece como consecuencia directa de una política capitalista neoliberal⁴⁸³ que consideran injusta⁴⁸⁴.

No obstante, no debemos reducir a partir de aquí los conflictos del proceso globalizador a un choque norte-sur –o lo que es lo mismo, países desarrollados-países en vías de desarrollo–, a pesar de que muchas de las luchas desde movimientos altermundi hayan ido en esta línea. Hemos de tener en cuenta que las desigualdades y choques afectan también a veces de manera negativa a los países avanzados. Si bien es cierto que la ideología

⁴⁷⁹ A este respecto, véase Beyer, C. (2008). *Violent Globalisms: Conflict in Response to Empire*. Aldershot: Ashgate.

⁴⁸⁰ Véase Badie, B. (2000). *Un mundo sin soberanía*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

⁴⁸¹ Véase Rodrik, D. (2011). *La paradoja de la globalización. Democracia y el futuro de la economía mundial*. Barcelona: Antoni Bosch Editor.

⁴⁸² Podríamos indicar aquí como ejemplos MERCOSUR –alianza comercial entre varios países de Sudamérica– o el G77 –alianza entre países en vías de desarrollo que solidariamente se comprometen a una ayuda mutua a través convenios de cooperación en agricultura, industria y comercio.

⁴⁸³ Podríamos definir el neoliberalismo, a un nivel muy básico, por la defensa de la menor intervención posible del Estado en tanto que órgano regulador, favoreciendo siempre la inversión privada sobre la pública. A este respecto, véase Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Nueva York: Oxford University Press.

⁴⁸⁴ Para un estudio detallado de estos movimientos véase Pleyers, G. (2010). *Alter-Globalization: Becoming Actors in a Global Age*. Cambridge: Polity Press.

neoliberal dominante dinamiza el mercado, abriendo el campo de oportunidades y crecimiento de cada país, también lo es que se trata de un sistema cada vez más flexible e impredecible que, respondiendo más a criterios económicos que humanos, conlleva momentos de precariedad así como de inestabilidad. Así, esto hace que orientarse laboral y vitalmente en este mundo constituya una tarea día a día más compleja⁴⁸⁵.

Ahora bien, a pesar de las muchas contradicciones que podamos encontrar en este proceso, hemos de reconocer que, de un modo u otro, ya no podemos hacernos cargo de nuestro mundo particular sin tener en cuenta el mundo global a gran escala; esto es, no en tanto que el entorno que nos rodea –familia, amigos, vecinos o como máximo conciudadanos o compatriotas–, sino en cuanto Planeta Tierra en todas sus dimensiones. Hasta mediados del siglo XX aún era posible nacer en algún territorio dentro de uno de los países de lo que hoy consideramos parte del «Primer Mundo» y vivir toda una vida sin verse afectado en lo más mínimo por lo que pudiese estar ocurriendo más allá de sus fronteras. A esto se puede objetar que siempre podía haber encuentros entre comunidades, pacíficos o no, que hiciesen que los modos de ser y de hacer de un determinado pueblo fuesen modificados incluso de forma radical. No obstante, estos encuentros podían producirse o no y, en caso de hacerlo, se trataba de confluencias directas, entre una o varias comunidades concretas, pero en ningún caso afectaban a la totalidad de las mismas. Hoy en día esto es prácticamente imposible, no solamente en países «desarrollados», sino también en aquéllos hasta hace no mucho tiempo denominados «subdesarrollados» y, actualmente, «en vías de desarrollo»; un cambio de terminología nada arbitrario, pues es un hecho que, tarde o temprano, ningún territorio podrá escapar al sistema de ordenación mundial a menos que el mismo sistema lo permita⁴⁸⁶.

Así pues, bien sea apoyando el modelo de talante neoliberal, bien sea proponiendo modelos alternativos, parece que el deseo mayoritario es construir un mundo en común, pues sabemos que, una vez unidos política, económica y culturalmente, se hace casi imposible pensar en el resurgimiento de un mundo dividido en partes independientes unas de otras. Pueden cambiarse las reglas del juego, pero difícilmente el juego en sí. De hecho, sólo habría una manera de modificarlo, la cual consistiría en la destrucción de todos aquellos

⁴⁸⁵ Véase Véase Fernández Sierra, J. (2006). Educación para la carrera y globalización: ¿atrapados en las contradicciones sociolaborales neoliberales? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), pp. 261-272.

⁴⁸⁶ De hecho, esto ya se da, tanto en países desarrollados como en aquéllos en vías de desarrollo, a partir de la delimitación de zonas protegidas donde comunidades indígenas, totalmente ajenas al proceso civilizatorio occidental –que hoy podríamos calificar más bien de mundial–, viven de acuerdo a sus propias normas.

aparatos tecnológicos que han hecho posible que hoy seamos lo que somos. Si hoy habitamos en un mundo interconectado, es gracias a la invención de toda una serie de tecnologías que lo hicieron posible y que comúnmente conocemos a vés de las siglas TIC, o lo que es lo mismo, tecnologías de la información y la comunicación. En un determinado momento, coincidiendo con los inicios del proceso globalizador, empezó a ser tal su dominio en todos los aspectos de la vida humana que se planteó la necesidad de un cambio total en el modelo social. Este nuevo tipo de sociedad adquirió un nombre propio, dejando atrás todos los anteriores calificativos que de nada ya servían. Así, la sociedad capitalista industrial pasaría a ser denominada sociedad de la información.

3.2. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: repercusiones educativas en el ámbito de lo público.

El término «sociedad de la información» fue primeramente acuñado por el sociólogo Daniel Bell durante la década de los años 70 del siglo XX, cuando teorizaba sobre la que el denominaría «sociedad postindustrial». Bell utilizó el concepto de «industria» como elemento clave y punto de partida de su análisis sociológico, lo cual no es para menos, pues el auge de la industria a finales del siglo XVIII en Reino Unido, así como su posterior extensión y desarrollo a lo largo y ancho del mundo, supusieron un cambio radical cuyas consecuencias estamos viviendo en la actualidad. Según Bell, “la sociedad preindustrial depende de las fuerzas de trabajo naturales y de la extracción de los recursos de la naturaleza”⁴⁸⁷. Por el contrario, la sociedad industrial “está organizada en torno al eje de la producción y de la maquinaria, para la fabricación de bienes”⁴⁸⁸. Es decir, que mientras que antes de la industria la fuerza de trabajo descansaba fundamentalmente en el trabajo de cuerpos orgánicos, a partir del surgimiento de la primera, la principal fuerza de trabajo no será biológica sino artificial. Esto se mantendrá relativamente en la sociedad postindustrial pero con cierta variación que también implicará un cambio del todo esencial. Según Bell, la sociedad postindustrial vendrá caracterizada por

el crecimiento exponencial y la especialización de la ciencia, el surgimiento de una nueva tecnología intelectual, la creación de una investigación sistemática a través de inversiones

⁴⁸⁷ Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad postindustrial* (p. 12). Madrid: Alianza.

⁴⁸⁸ Ídem.

para la investigación y el desarrollo, y como meollo de todo lo anterior, la codificación del conocimiento teórico⁴⁸⁹,

que será precisamente lo que determinará quién o quiénes ostentan la hegemonía en el orden político-económico mundial.

Ahora bien, pasarían algunos años antes de que esta expresión fuese generalizada, lo cual ocurriría a partir de los años 90 con la paulatina democratización de internet y el eco mediático que suponía su uso por parte de organismos internacionales como el G8⁴⁹⁰, la Unión Europea⁴⁹¹ o la Organización de las Naciones Unidas⁴⁹². Al mismo tiempo, sería a partir de este momento cuando la sociología comenzase a hacerse cargo del término de manera extensa y pormenorizada⁴⁹³; misma época ésta en la que comenzó a extenderse el estudio del concepto de «globalización», tal y como hemos apuntado más arriba. Destaca en este sentido la obra de Manuel Castells, gran teórico de la sociedad de la información que la definiría como “organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico”⁴⁹⁴. Para, añadir después, bastante próximo a Bell, que

lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos⁴⁹⁵.

⁴⁸⁹ Ibid., p. 65.

⁴⁹⁰ En 1995 la cumbre del G7 en Bruselas ratificó el concepto «Information Society» y cinco años después, en la cumbre, esta vez del G8 (los mismos países más Rusia), redactaría la Carta de Okinawa sobre la sociedad de la información.

⁴⁹¹ Véase Alfonso, A. (1998). La Unión Europea y la sociedad de la información. Período 1992-1997. *Revista Latina de Comunicación Social*, 10. Recuperado el 03/02/2015 de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/25alfredo.htm>.

⁴⁹² A finales de los años 90 la Organización de las Naciones Unidas eligió este término para dar nombre a la «Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información», que sería celebrada en 2003 en Ginebra y en 2005 en Túnez. Tras 10 años, habrá una nueva cumbre en Nueva York en diciembre de 2015.

⁴⁹³ Para una información más detallada en torno a la evolución de este concepto, véase Mattelart, A. (2003). *Historia de la Sociedad de la Información*. Barcelona: Paidós.

⁴⁹⁴ Castells, M. (1999). *La sociedad de la información: economía sociedad y cultura. Vol.1: La sociedad red* (p. 47). México D. F.: Siglo XXI Editores.

⁴⁹⁵ Ibid., p. 58.

Es decir, que lo más importante del conocimiento y la información no serían ellos mismos, sino su aplicación a la hora de crear aparatos que optimicen su procesamiento y codificación.

Esto no vendría sólo aplicado a la economía, la política y la cultura, sino que atañería también a la manera en que nos relacionamos personalmente con los otros y con nosotros mismos; es decir, al modo de constituirnos como sujetos en el mundo en que nos ha tocado vivir. Aquello que comenzó afectando a lo público terminó dominando también lo privado y es precisamente por eso por lo que aquí nos interesa. Porque hoy en día existen numerosos mundos configurados por máquinas y apenas quedan resquicios de algún lugar independiente de éstas. Así pues, se hace fundamental reflexionar cuáles son las ventajas y desventajas de esto que, desde un punto de vista educativo, tanto nos afecta.

Evidentemente, la reflexión en torno al papel de las máquinas dentro de la vida cotidiana no es nueva. De hecho, a pesar de la tendencia generalizada al progreso tecnológico que ha predominado en Occidente desde el auge del positivismo a mediados del siglo XIX, siempre ha habido intelectuales reticentes a reconocer que un mundo sustentado fundamentalmente en máquinas constituya realmente el progreso. Así, por ejemplo, podríamos comenzar haciendo referencia a la novela de Samuel Butler publicada en 1872, *Erewhon o al otro lado de las montañas*⁴⁹⁶. Esta obra ha sido una de las más citadas por recoger los principales argumentos que circulaban en la época en torno a un progresismo científico y tecnológico dominante, pero quizá no suficientemente reflexionado. También destaca, a este respecto, el relato de Miguel de Unamuno, *Mecanópolis*⁴⁹⁷, en la misma línea y publicado en 1913. Estas distopías vendrían acompañadas de reflexiones más profundas desde finales del siglo XIX y a lo largo de todo el siglo XX por parte de filósofos y pensadores que

⁴⁹⁶ Butler, S. (2012). *Erewhon o al otro lado de las montañas*. Madrid: Akal. Esta novela relata la historia de un lugar ficticio donde años atrás decidieron prohibir la utilización de cualquier aparato mecánico, así como toda investigación dentro de esta temática. Lo más interesante de la novela es la exposición de las razones que llevaron a dicho pueblo a tomar esa sorprendente decisión, pues esconden los principales argumentos de la época para exigir una pausa al progreso.

⁴⁹⁷ Unamuno, M. (1995). *Mecanópolis*. En Santiañez-Tió, N. (Comp.). *De la Luna a Mecanópolis: Antología de la ciencia ficción española (1832-1913)* (pp. 369-373). Barcelona: Quaderns Crema. Unamuno, partiendo precisamente de la obra de Butler referenciada en la cita inmediatamente anterior, recrea un mundo ficticio donde, dominando la tecnología todos los aspectos de la vida humana, la humanidad se ha vuelto invisible. En la página *web* del Repositorio Documental Gredos de la Universidad de Salamanca, se encuentra disponible *online* una copia escaneada del texto original, publicado en *Los Lunes de El Imparcial* (Madrid) en 1913: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/83961/1/CMU_3-167.pdf [Consultado: 05/02/2015].

configurarían lo que hoy en día es un área de estudio con entidad propia dentro de la filosofía; a saber, la filosofía de la tecnología⁴⁹⁸.

El primer autor en utilizar el término «filosofía de la tecnología» sería el geógrafo alemán Ernst Kapp, en su libro publicado en 1877, *Principios de una filosofía de la técnica*, donde reclamaba mayor reflexión por parte de los ingenieros en torno a sus obras pues, pudiendo éstas tener consecuencias importantes para la humanidad en su conjunto, no podían aquéllos ceñirse simplemente a acabar el producto independientemente de lo que ello supusiese. A partir de él, no solamente surgiría toda una corriente de ingenieros preocupados por la repercusión humana de su obra, sino que las humanidades también comenzarían a ocuparse de este asunto, destacándose en este ámbito autores de la talla de Martin Heidegger, José Ortega y Gasset, Lewis Mumford o Jacques Ellul, entre otros, a partir de los cuales se irían creando ramas más específicas dentro de esta recién inaugurada disciplina⁴⁹⁹. A día de hoy, siguiendo a Bunge, podemos distinguir cinco sub-disciplinas dentro de la filosofía de la tecnología; a saber, la tecno-epistemología, la tecno-metafísica, la tecno-axiología, la tecno-ética y la tecno-praxiología. Cada una de éstas aborda el fenómeno tecnológico desde diversos aspectos, desde el alcance del conocimiento del mismo, hasta sus modos de guiar la acción práctica, pasando por sus modos de proceder, sus repercusiones ético-políticas y su carácter de ámbito creador de nuevos valores⁵⁰⁰.

Si bien, tal y como hemos visto, la reflexión en torno a la tecnología posee una larga trayectoria, la preocupación educativa en torno a las repercusiones de su cada vez más acentuada presencia en lo cotidiano, no llegaría hasta el último tercio del siglo XX⁵⁰¹. De

⁴⁹⁸ Que no de técnica, pues de ésta se ha ocupado la filosofía desde los clásicos griegos hasta nuestros días. Aunque en el lenguaje anglosajón se suele utilizar el vocablo «*technology*» indistintamente para técnica y tecnología, conviene hacer cierta distinción, en tanto que la técnica no tiene por qué depender del conocimiento científico, mientras que la tecnología, sí. La técnica es el saber del artesano, sin método rígido establecido; esto es, sin metodología. Su saber es producido más por ensayo y error acumulado durante generaciones y transmitido de padres a hijos, que por la posesión de un conocimiento exacto de las leyes de la naturaleza. La tecnología en cambio, no, se trata de un campo reducido de técnicas sustentadas en la racionalidad del método científico. El hecho de que el uso de este término se haya extendido popularmente hacia el nombre genérico de los productos que genera, puede generar cierta confusión. Sin embargo, hemos de incidir en que lo que principalmente denota es un proceso y no meramente objetos. Véase a este respecto, Gómez Castillo, H. (2011). El surgimiento histórico de la tecnología: repercusiones en los procesos de investigación. *Revista de Visión Electrónica*, 5(1), pp. 123-132.

⁴⁹⁹ Para un desarrollo histórico de la filosofía de la tecnología a través del análisis de sus referentes principales, véase la primera parte de Mitcham, C. (1989). *¿Qué es la filosofía de la tecnología?* Barcelona: Anthropos.

⁵⁰⁰ Véase Bunge, M. (1997). Tecnología y filosofía. En *Epistemología* (pp. 189-213). México D. F.: Siglo XXI Editores.

⁵⁰¹ Aquí nos estamos refiriendo a la educación aplicada a la tecnología –sobre todo a las TIC–, no a la tecnología educativa, ni a la tecnología de la educación. Con educación aplicada a la tecnología apuntamos al análisis, desde un punto de vista educativo, de todo tipo de aparatos tecnológicos que, no habiendo sido

esta forma, coincidiría con el auge de la anteriormente referida sociedad de la información y con la extensión mundial de los denominados medios de comunicación de masas a lo largo y ancho del planeta, sobre todo de la televisión. Por mucho que el avance de la tecnología pudiese ocasionar desastres humanos prácticamente inconcebibles –como por ejemplo a partir de la fabricación de armamento cada vez más sofisticado–, o consecuencias más positivas –como la facilidad en el transporte o el avance de la medicina y la farmacología–, antes de la popularización de la televisión, la educación aún dependía fundamentalmente de la familia y la escuela. Siempre y cuando estas instituciones tuviesen todo el control de la educación de las nuevas generaciones del futuro, no habría por qué preocuparse de la tecnología. Lo único que había que hacer era crear fórmulas que no hiciesen incompatibles los propósitos de la una con los de la otra, pero eso era perfectamente factible. Uno se educa dentro de los muros de la casa y de la escuela y luego sale al mundo interpretándolo a partir de determinados esquemas adquiridos en ámbitos apartados y sin apenas contaminación.

El problema llegó precisamente cuando las TIC entraron en esos muros, sobre todo en los de la casa, introduciendo una gran cantidad de agentes educadores que venían a poner en jaque el antiguo control que las familias tenían sobre la educación de sus hijos. Si a esto unimos la profesionalización de la mujer y un mercado laboral cada vez más complejo y, consecuentemente, con padres más ocupados, nos encontramos con un peso paulatinamente mayor de la televisión en la formación de las nuevas generaciones. Darse cuenta de los aspectos negativos que esto suponía llevó, no obstante, un tiempo. Al principio, entre las décadas de los 50 y los 70 del siglo XX, se confiaba en que este medio podría ser fundamental en la educación de las generaciones venideras. Sin embargo, pasados algunos años, irían poco a poco apareciendo textos en torno a posibles

ideados con un objetivo educativo, terminan teniendo influencia educativa en su utilización. La tecnología educativa apunta, en cambio, a todo aquél material tecnológico cuyo fin principal sí es directamente educativo. Por último, la tecnología de la educación haría referencia a un modo específico de análisis racional de la cuestión educativa en general. La tecnología de la educación, teniendo a ésta última por objeto de estudio, trata de establecer mecanismos tanto para explicarla mejor, como para justificar científicamente diversos modos de intervención que puedan deducirse de dicha explicación. Ciertamente es que, tras un análisis educativo de la tecnología, ésta puede terminar convirtiéndose en tecnología educativa. De hecho, tal y como veremos, esta tendencia es la mayoritaria en el campo de estudio pedagógico. Sin embargo, incidimos en que aquí nos referimos, en principio, sólo a lo que en la creación de muchas tecnologías educativas habría constituido, por tanto, meramente un primer paso. Para un análisis más detallado de estas tres diferentes maneras de referirnos a la tecnología dentro del ámbito académico pedagógico, véase Gil Cantero, F. (1997). *Tecnología Educativa*. En AA. VV. *Filosofía de la Educación Hoy. Diccionario filosófico-pedagógico* (pp. 538-541). Madrid: Dykinson.

repercusiones negativas. Éstos vendrían a poner en cuestión las esperanzadoras ideas que sobre este medio se habían manejado desde un punto de vista educativo⁵⁰².

Es ya un clásico de obligada referencia en este sentido el libro de Neil Postman publicado en 1982, *La desaparición de la infancia*⁵⁰³. Aquí, el autor argumentaba que la posibilidad tenían los niños de acceder a través de la televisión a cualquier contenido independientemente de las características de éste, suponía acabar con la separación entre niño y adulto que había triunfado en Occidente desde los inicios de la Modernidad. A partir de la obra de Postman, aparecerían escritos bastante críticos con el papel de la televisión en la formación de los niños y adolescentes, y ya no solamente por su *adultización* precoz y forzosa, sino también porque la televisión había llegado a constituirse como elemento principal en la formación de opiniones y en criterio de verdad. Así pues, según estos autores, la televisión se estaba proclamando como uno de los más importantes obstáculos para la formación de la autonomía individual, considerada como valor fundamental en la tradición moderna occidental⁵⁰⁴.

Como contrapunto, junto a los escritos más críticos, aparecieron en el ámbito educativo libros que, huyendo de un pesimismo apocalíptico, trataban de elaborar estrategias que hiciesen de la televisión un instrumento más educativo y, por tanto, compatible con valores en este sentido fundamentales como eran el pensamiento crítico y la autonomía individual⁵⁰⁵. Ahora bien, a pesar de todos los intentos realizados por parte de la pedagogía de hacer del medio televisivo una herramienta educativa, las críticas no dejaron de producirse en ningún momento. La televisión creaba individuos pasivos y fácilmente manipulables, al mismo tiempo que, para muchos, aparecía en tanto que obstáculo en la creación de personalidades autónomas. Por muchos textos que apareciesen tratando de elaborar estrategias que sirviesen para crear una televisión más educativa, éstas no parecían tener éxito; y es que la televisión no deja de estar controlada por empresas y órganos de poder que elaboran la programación y los contenidos a su antojo. Éstas seguían

⁵⁰² Véase a este respecto, por ejemplo, Costello, L. F. y Gordon, G. N. (1965). *Teach with Television: A Guide to Instructional TV*. Nueva York: Hastings House; Cassirer, H. R. (1964). *Televisión y enseñanza*. Buenos Aires: Solar –publicado originalmente en inglés por la UNESCO–; o García Jiménez, J. (1965). *Televisión, educación y desarrollo en una sociedad de masas*. Madrid: Instituto Balmes de Sociología.

⁵⁰³ Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. Nueva York: Vintage Books.

⁵⁰⁴ Para una bibliografía detallada de las principales obras y escritos que defendieron esta postura, véase Buckingham, D. (2002). *Creer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.

⁵⁰⁵ Véanse, por ejemplo, Pérez Tornero, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión: para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós; Mariet, F. (1994). *Déjenlos ver la televisión*. Barcelona: Urano; y Aguiaded, J. I. (1999). *Convivir con la televisión: familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.

fundamentalmente criterios no tanto educativos como económicos, buscando el propio beneficio, así como el de todas aquellas empresas que, publicitándose, financiaban las cadenas. Si bien es cierto que pueden aparecer ciertos canales y programas de contenido educativo, es difícil que puedan competir con el poder de atracción de las grandes cadenas, si no es a través de la intervención de familias y educadores. De esta forma, incluso hoy en día, cuando la televisión ha perdido terreno frente a otras tecnologías, aún sigue entreteniéndolo y formando a través de dicho entretenimiento. No ha desaparecido dentro del ámbito pedagógico, por tanto, la preocupación por las consecuencias negativas que aún puede tener esto en niños y adolescentes⁵⁰⁶.

No obstante, hemos de señalar que las preocupaciones de familia y educadores en torno al poder formativo de la televisión no se reducían a este medio electrónico, pues no sería el único con potencialidad formativa en los hogares a partir de los años 80 del siglo XX. La difusión de los ordenadores personales y la aparición de una creciente industria de consolas y videojuegos, hizo que el espectro de preocupación aumentase. Si bien existían determinadas razones para pensar que, frente a la pasividad adoctrinadora a la que condenaba la televisión, los videojuegos permitían la aparición de actitudes más activas y participativas⁵⁰⁷, no era menos cierto que aquéllos también eran creados por empresas privadas cuyo máximo objetivo era optimizar beneficios. De esta forma, los usuarios, siendo activos, no dejaban de ser, al mismo tiempo, sujetos pasivos dependientes de las leyes del mercado⁵⁰⁸.

Los videojuegos no suponían, por tanto, una herramienta de suyo positiva. Independientemente de qué tipo de pantallas se tratase, la información no parecía estar, en ningún caso, realmente manejada por el usuario⁵⁰⁹, sino que venía siempre limitada desde fuera. De esta forma, la capacidad de autonomía no se veía automáticamente aumentada sino que, incluso, podría llegar a verse mermada. Tampoco mejoró esto con la evolución

⁵⁰⁶ Véase AA. VV. (2011). *Los niños y el negocio de la televisión. Programación, consumo y lenguaje*. Zamora: Editorial Comunicación Social S. C.

⁵⁰⁷ Jugando, uno podía aprender cosas tan educativamente relevantes como la importancia de poner los hechos en cuestión, de decidir, o de inventar alternativas a posibles problemas. A este respecto, véase Munné, F. y Codina, N. (1992). Algunos aspectos del impacto tecnológico en el consumo infantil del ocio. *Anuario de Psicología*, 53, pp. 113-125.

⁵⁰⁸ Véase Bogost, I. (2007). *Persuasive Games. The Expressive Powers of Videogames*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.

⁵⁰⁹ Elegir entre tres opciones dentro de un videojuego –que era el nivel máximo de participación activa que uno podía encontrar–, parecía no diferenciarse en nada de escoger entre tres canales diferentes de televisión. Este grado de acción no dice, en principio, nada sobre el carácter educativo de la misma, ya que las tres opciones pueden contener elementos de manipulación.

del ordenador, que pasó de mero administrador y procesador de información individual y personalizada, a funcionar en red. Esto permitía no sólo almacenar información sino, al mismo tiempo, hacerla accesible a otros usuarios de manera instantánea. Adquirió el nombre de «internet»⁵¹⁰ y, a pesar de la revolución que suponía acelerar los sistemas de comunicación tradicionales, así como poner a disposición del gran público una cantidad ingente de información de la que antes carecía, seguía sin fomentar comportamientos autónomos por sí mismo. El papel del usuario de a pie, igual que había pasado con la televisión, o con los videojuegos, se reducía básicamente al de mero receptor de información.

Todo cambiaría, sin embargo, con la evolución de internet y con la instauración de la *web*⁵¹¹ 2.0, término creado por el informático Tim O'Reilly en 2005 y que sería utilizado para diferenciar aquel primer internet que meramente permitía el acceso a la información —el cual pasará a llamarse, por contraposición, *web 1.0*—, de ese otro que, más allá del acceso, permitía —es más, casi exigía— la participación de cada usuario en el proceso de creación de la misma⁵¹². Los usuarios dejarían de ser meros receptores de conocimiento para convertirse en sus constructores y, debido a ello, la llamada «sociedad de la información» habría de pasar a ser denominada, para mayor exactitud, «sociedad del conocimiento».

Con la democratización de internet, éste término pasaría a ser sustituto del anterior incluso para aquellos autores considerados los grandes teóricos del primero. Así, Castells, quien en la década de los 90 hablase de «sociedad informacional» —que no sociedad de la información, aunque haciendo referencia a lo mismo—, hablaría ahora de sociedad del

⁵¹⁰ Podemos definir internet como un conjunto de computadoras y ordenadores conectados en red. Utilizado en primera instancia para usos militares por parte de los Estados Unidos Unidos de América, se extendió posteriormente a un uso empresarial hasta acabar estando presente en los ordenadores personales. Para una breve historia de la evolución de los computadores desde la década de los años 40 hasta la generalización en el uso de internet véase Lucas Martín, A. (2000). III. Los ordenadores y la evolución de la sociedad informacional. y IV. Internet: la red de redes. En *La nueva sociedad de la información. Una perspectiva desde Silicon Valley* (pp. 53-72 y 73-102). Madrid: Trotta.

⁵¹¹ La simplificación de «*World Wide Web*», muchas veces utilizado como sinónimo de internet, es, en realidad, simplemente uno de los elementos que lo conforman. Ahora bien, si esta confusión es posible se debe a que hoy en día es el elemento principal y aquél cuyo surgimiento cambió el mundo, pues permitió traducir cualquier material desde cualquier ordenador a palabras, imágenes, sonidos..., haciendo posible que un instrumento que podría haber permanecido como un rápido e interesante medio de comunicación entre expertos informáticos, pudiese ser extendido a toda la población, docta y no docta. Este sistema fue creado por Tim Berners-Lee en 1992. Para un análisis en detalle de cómo surgió esta idea y su evolución, véase Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red: el inventor del world wide web nos descubre su origen*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

⁵¹² Véase O'Reilly, T. (2005, 30 de septiembre). What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software [[www.oreilly.com](http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html)]. Recuperado el 12/02/2015 de: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.

conocimiento definiéndola en tanto que “sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información”⁵¹³. Esta definición podría perfectamente haber sido aplicada a la sociedad informacional o sociedad de la información. No obstante, algo había cambiado, y es que a partir de la posibilidad de acceso generalizado a una cantidad ingente de información de manera inmediata, hacía prever que en pocos años los usuarios podrían participar de la construcción de la misma. El nuevo poder sustentado en la información dejaría de estar en manos de aquel reducido número de personas que supiese decodificarla. A partir de ahora, pertenecería a todos aquéllos que dispusiesen de un ordenador con conexión a internet.

En esta misma línea, el informe de la UNESCO de 2005, *Towards knowledge societies*, realizado por Jérôme Bindé, vendría a apoyar el cambio de terminología resaltando que el concepto «sociedad de la información» había dejado de ser un término válido para referirse a lo que ya era una nueva sociedad. La mejora de los flujos de información ya no era suficiente para mostrar todas las oportunidades que prometían las nuevas TIC, de tal forma que era necesaria la adopción de un nuevo concepto que incluyese dichas posibilidades. Este concepto sería el de «sociedad del conocimiento», ya que es a través del conocimiento como la información se crea, se amplía y se distribuye. Mientras que la sociedad de la información trataba de un mundo donde, a pesar de haber cada vez más información disponible para todos, el conocimiento era reservado solamente a unos pocos, en la sociedad del conocimiento todos podían conocer; esto es, crear, ampliar y distribuir información⁵¹⁴ —al menos potencialmente⁵¹⁵—.

Por primera vez en mucho tiempo surgían aparatos tecnológicos relacionados con la información y la comunicación que, lejos de privilegiar el control de unos pocos sobre la gran mayoría, permitían que la mayor parte de la población tomase partido, de manera individual y autónoma, en su propio proceso de formación. Dejaban así de ser meros

⁵¹³ Castells, M. (2002, 10 de abril). *La dimensión cultural de Internet*. Ponencia impartida en el ciclo de debates culturales "Cultura XXI: ¿nueva economía?, ¿nueva sociedad?" organizado por la Universitat Oberta de Catalunya y el Institut de Cultura del Ajuntament de Barcelona. Recuperado el 12/02/2014 en: <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>.

⁵¹⁴ Bindé, J. (2005). *Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report*. París: UNESCO.

⁵¹⁵ Efectivamente no todo el mundo tenía hace diez años —y ni siquiera hoy—, acceso a un ordenador con internet, sin embargo, el hecho de que en Occidente y los países desarrollados su uso se haya democratizado, hace potencialmente factible que dicho uso pueda extenderse por el resto del planeta, siendo éste uno de los temas que precisamente aborda el informe referenciado en la cita inmediatamente anterior.

receptores, para convertirse en creadores. Las nuevas TIC pasaban de ser herramientas de control a convertirse en herramientas de empoderamiento⁵¹⁶ y el ámbito educativo, que durante años había tratado sin éxito de elaborar estrategias que, conviviendo con un mundo hipertecnológico, posibilitasen la formación de hombres y mujeres educados –autónomos, independientes y con capacidad crítica–, vio por fin en todas estas herramientas un poderoso medio para el logro de sus objetivos.

A partir de la década de los 2000, internet se veía como una gran revolución en todo proceso de formación, pues, como afirmaban Marqués y Majó, las TIC claramente “[podrían] contribuir más poderosamente a la innovación de las prácticas pedagógicas, facilitando nuevos instrumentos que [irían] propiciando cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la organización de los centros, en las tutorías..., dando lugar a nuevos roles docentes y discentes”⁵¹⁷. Éstos vendrían motivados por la instantaneidad, la amplia disponibilidad de información y recursos, así como por la posibilidad de una comunicación más fácil y directa entre profesores, familias y alumnos –tanto cada colectivo entre sí, como cada uno de ellos con los otros–. El teléfono móvil, los primeros *chats* y el correo electrónico dinamizaban el ámbito de la educación formal de un modo aún bastante simple. Sin embargo, esto terminaría conduciendo, a partir de la aparición de las redes sociales y las comunidades de aprendizaje, a la creación de numerosas herramientas mucho más avanzadas que promoverían, ante todo, un aprendizaje *online* basado fundamentalmente en la participación colectiva y el valor del compartir⁵¹⁸.

A lo largo de los últimos años se han dado varios nombres a la hora de referirse a la generación de jóvenes que, nacidos a partir de los años 90, han desarrollado toda su formación acompañados de las nuevas TIC. No obstante, ya sean denominados nativos digitales⁵¹⁹, generación red⁵²⁰, *Google*⁵²¹ o *Facebook*⁵²², “todas las proyecciones concuerdan en

⁵¹⁶ Véase Fundación de cibervoluntarios (Eds.). (2009). *Innovación para el empoderamiento de la ciudadanía a través de las TIC*. Madrid: Bukbok Publishing.

⁵¹⁷ Marqués, P. y Majó, J. (2002). *La revolución educativa en la era de internet* (p. 134). Bilbao: Praxis.

⁵¹⁸ Así podemos mencionar, por ejemplo, herramientas como *wikisource*, foros, blogs, etc. No abordaremos aquí este conjunto de herramientas de manera detallada, pues su análisis concreto respondería más a intereses didácticos que filosófico-pedagógicos. Lo que nos interesa aquí simplemente señalar es que las formas de leer, escribir y estudiar han cambiado y que, en general, dicho cambio ha respondido fundamentalmente a un viraje radical de un tipo de educación centrada en la formación individualizada de los sujetos a uno donde la colaboración y el aprendizaje colectivo han pasado a convertirse en el núcleo fundamental de todo tipo de formación, siendo ésta, al menos, la línea que siguen las propuestas pedagógicas más innovadoras. Para un estudio en detalle de dichos recursos así como reflexiones en torno a las ventajas que supone este tipo de aprendizajes véase Sacristán, A. (Comp.). (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata.

⁵¹⁹ Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6.

⁵²⁰ Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. Nueva York: McGraw-Hill.

destacar su dimensión colectiva”⁵²³. Las TIC permiten aprender creando, construyendo conocimiento, pero no individualmente y de manera aislada sino siempre con otros, interactuando constantemente, dialogando y compartiendo. La nueva educación es en comunidad, algo indudablemente positivo en una sociedad plural, donde las diferencias saltan a la vista. El choque entre diferentes pertenencias puede hacer fácilmente estallar el conflicto si no existe un amplio espíritu de convivencia en comunidad, de modo que es importante fomentarlo; «juntos a pesar de nuestras diferencias» parece ser el lema en la actualidad⁵²⁴. A este respecto, las TIC han llegado a ser consideradas no sólo importantes en la lucha contra la formación meramente pasiva de los individuos, sino también para el logro de un buen ejercicio ciudadano, tanto por su carácter comunitario como por su espíritu, en principio, abierto y democrático⁵²⁵. De este modo, se ha llegado a plantear incluso la idoneidad de su utilización en el desarrollo de competencias básicas, tanto intelectuales como técnicas, prácticas y emocionales⁵²⁶.

Lo cierto es que el concepto de «masa» parece haber sido modificado, puesto que, hoy en día, las masas son sabias, las masas construyen conocimiento y gracias a ellas el mundo, en muchos aspectos, no deja de ensancharse y de crecer⁵²⁷. Parece, por tanto, que dicho concepto, en el sentido en que era utilizado por autores como Ortega y Gasset, ha pasado a la historia. Las masas ahora tienen poder y, puesto que pueden caminar, hacer y deshacer libremente por la red, aparecen como incontrolables, no domesticables ni manipulables. En dos palabras, intrínsecamente libres.

Ahora bien, a pesar de todos los aspectos positivos que, desde un punto de vista educativo, han proliferado en los últimos años, podemos encontrar aún alguna voz crítica señalando

⁵²¹ Hernández Serrano, M. J., Jomes, B. y González Sánchez, M. (2011). La generación Google. Evolución en las predisposiciones y comportamientos informativos de los sujetos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, pp. 41-56.

⁵²² Kitsis, S. M. (2008). The Facebook Generation: Homework as Social Networking. *The English Journal*, 98(2), pp. 30-36.

⁵²³ Martín Bernal, O. (2009). Educación 2.0. Horizontes de la innovación en la escuela. *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*, 78. Recuperado el 17/02/2015 de: <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=1&rev=78.htm>.

⁵²⁴ Véase Martín Bernal, O. (2009b). Educar en comunidad: promesas y realidades de la web 2.0 para la innovación pedagógica. En Carnero, R. y Toscano, J. C. (Comp.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 79-94). Madrid: Santillana.

⁵²⁵ Véase Eggers, W. D. (2005). *Government 2.0: using technology to improve education, cut red tape, reduce gridlock, and enhance democracy*. Lanham: The Rowman and Littlefield Publishing Group, Inc.

⁵²⁶ Véase Rodríguez Cortés, F. (2014). *El desarrollo de las competencias básicas con aplicaciones web 2.0*. Madrid: Muralla.

⁵²⁷ Véase Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business*. Nueva York: Anchor Books.

que la educación en la era de la *web 2.0* podría no ser tan positiva como en principio puede parecer. Así, si a finales de los años 90, el teórico político Giovanni Sartori, daba el nombre de «individuos teledirigidos» a todo aquel conjunto de personas fundamentalmente formadas a través de las imágenes recibidas del televisor⁵²⁸, a finales de la década de los 2000, la antropóloga Paula Sibilia, se ha atrevido a denominar «individuos alterdirigidos» a aquéllos formados principalmente a partir de su propia actividad en redes sociales, comunidades de aprendizaje, foros y blogs⁵²⁹.

Poco parece haberse modificado el contexto para Sibilia a pesar de la evolución de las TIC. De dirigidos irreflexivamente por las imágenes a dirigidos irreflexivamente por los otros; unos otros con los que se está en constante interacción. Cuando Sartori escribe su *Homo videns*, la era de la televisión está alcanzando su fin y un aún precario internet está llegando a las casas. Así, atendiendo a lo que sin duda ya se veía como hecho revolucionario, Sartori se planteaba que “el problema [era] si Internet [produciría] o no un crecimiento cultural. En teoría [habría debido] ser así, pues el que busca conocimiento en Internet, lo encuentra. La cuestión [era] qué número de personas [utilizarían] Internet como método de conocimiento”⁵³⁰. Y es que, tal y como afirma Reyero, no cualquier tipo de participación es valiosa en términos educativos, “la consideración educativa de la participación, que la sociedad puede favorecer a través de los medios, sólo será tal si realmente promueve algo valioso y no la participación por sí misma”⁵³¹. Precisamente aquí es donde se sitúa la crítica de Sibilia, puesto que internet no es simplemente una herramienta de uso público; esto es, para crear y compartir conocimiento, sino que su uso es extensible a la vida privada, donde, a su modo de ver, estriba el carácter negativo de las TIC. A través de *Facebook*, *Myspace*, *Tuenti*, *Twitter* y demás redes sociales, así como mediante el uso de blogs y repositorios de fotos y vídeos *online* como *YouTube* o *Instagram*, las nuevas generaciones interaccionan unas con otras en internet. Hacen amigos, se relacionan y exponen su vida personal haciendo un uso público de lo privado que determina que, lo que un día fue reservado para cada uno en sí mismo, hoy sea, al igual que cualquier otro conocimiento, compartido. No obstante, ya lo vimos en los dos capítulos anteriores, “lo más valioso de cada sujeto es aquello que lo torna

⁵²⁸ Sartori, G. (1998). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

⁵²⁹ Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁵³⁰ Sartori, G. (1998). Op. cit., p. 55.

⁵³¹ Reyero, D. (2005). Medios de comunicación, participación y juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, p. 42.

único, precisamente todo lo que no comparte con los demás miembros de la especie porque concierne apenas a su propio yo: el carácter original de la personalidad”⁵³².

Así pues, desde un punto de vista educativo, el verdadero peligro de las TIC no se encontraría tanto en el uso público de las mismas, sino en la conjunción de un uso público con un uso privado. Esto hace que los momentos propios, privados, de soledad [*solitude*], se vean reducidos cada vez en mayor medida a prácticamente ninguno; más aún si cabe, gracias a la creación de los llamados *smartphones* y la introducción de la *web 2.0* en los teléfonos móviles. Tal y como veremos en el capítulo siguiente, si hay un defecto de las nuevas TIC ampliamente señalado, discutido y con numerosos intentos de ser solventado, es su incidencia en la vida privada de las personas. Sobre todo, de los nativos digitales, pues pueden estar perdiendo la posibilidad de poseer una rica y auténtica vida privada, incluso antes de haber experimentado en qué consiste ésta⁵³³.

No obstante, el atentado a la construcción y desarrollo de una vida privada digna en este contexto tecnológico, parece estar siendo apaciguado gracias a fuertes políticas de privacidad –tanto gubernamentales como privadas–, así como a la publicación de numerosos libros destinados a familias y profesores –responsables últimos del buen uso que las nuevas generaciones digitales hagan de todas estas aplicaciones–. Y es que, como afirma Rodríguez, la gran mayoría de expertos están convencidos de que

las tecnologías de la información y las comunicaciones, consideradas aisladamente de su uso social y empresarial, ni aportan ni dejan de aportar nada [...]. En realidad lo que crea valor y ventaja competitiva, lo que importa, es la manera como las empresas, los individuos y los directivos son capaces de utilizarlas, implantarlas y explotarlas⁵³⁴.

De esta manera, mientras se fomente un uso correcto de las mismas, no habrá por qué temer la aparición de ningún tipo de inconveniente. Si las nuevas generaciones son educadas en el uso responsable de las TIC, podrán beneficiarse de todas las ventajas de

⁵³² Sibilia, P. (2008). Op. cit., p. 125.

⁵³³ Podríamos establecer aquí diversos problemas asociados al uso de las TIC por parte de niños y adolescentes, como el *cyberbullying*, la adicción, el peligro de convertirse en víctimas de pederastas, etc. Sin embargo, todos estos inconvenientes están relacionados con un uso más personal de la red, de forma que, de manera general, pueden ser englobados en tanto que problemas asociados al desarrollo de una vida privada en la red.

⁵³⁴ Rodríguez, J. R. (2014). *Usos estratégicos de las TIC* (p. 18). Barcelona: Editorial UOC.

éstas, siendo capaces no solamente de construirse una vida privada digna sino también de conservarla.

Sin embargo, la filosofía de la tecnología ha mostrado que las tecnologías no son en sí mismas tan neutrales como podrían parecer y que sus consecuencias no solamente dependen del uso que de ellas se haga sino que, por y en sí mismas, pueden conllevar determinadas implicaciones independientemente de quién, cómo y cuándo las utilice. Así, por ejemplo, en su obra *La ballena y el reactor*, publicada por primera vez en 1986, Langdon Winner apuntaba al hecho de que,

según nuestra forma habitual de pensar, las tecnologías son vistas como herramientas neutrales que pueden ser usadas mejor o peor, para el bien, el mal o algo entre medias. Pero normalmente no nos paramos a indagar si un aparato dado puede haber sido diseñado y construido de tal manera que produzca un conjunto de consecuencias lógicas y temporalmente anteriores a cualquiera de sus usos declarados⁵³⁵.

En este trabajo él aporta varios ejemplos donde se muestra que esto sí es posible; que ciertos aparatos pueden tener determinadas consecuencias previas a cualquiera de sus usos, encontrándose muchos de ellos en la arquitectura. Así, por citar uno de los más relevantes, menciona el caso de Robert Moses, uno de los más afamados arquitectos de Estados Unidos de principios/mediados del siglo XX. Este arquitecto, a la hora de habilitar en Long Island un parque para ocio y disfrute a finales de la década de los años 20, se aseguró de construir un puente de nueve pies de altura con un ancho tal que sólo hiciese posible el acceso al parque a monovolúmenes y no a automóviles de mayor tamaño. El parque estaba situado a las afueras y, en aquella época sólo la población blanca acomodada disponía de monovolúmenes. Según Winner, Roses, de conocida ideología racista y clasista, impedía de manera indirecta el acceso de personas más humildes y de raza negra al parque. Así pues, antes de cualquier uso posible del puente, éste, en sí mismo, ya tenía ciertas consecuencias socio-políticas ciertamente marcadas⁵³⁶.

Winner defenderá que los artefactos no son neutrales sino que, en sí mismos, hacen política. Esta reflexión deriva del pensamiento de quien podría considerarse su gran

⁵³⁵ Winner, L. (1986). *The Whale and the Reactor. A Search for Limits in an Age of High Technology* (p. 25). Chicago: The University of Chicago Press.

⁵³⁶ *Ibid.*, pp. 22 y ss.

maestro –igual que para muchos otros filósofos de la tecnología contemporáneos–, Lewis Mumford, quien, bastantes años antes, había fundamentado la existencia de dos tipos de técnicas bien diferenciadas a lo largo de toda la historia de la humanidad precisamente en función de su estatus político; a saber, técnicas democráticas, por un lado, y técnicas autoritarias, por otro. Como ejemplo de las primeras ponía el arte del artesano o del agricultor, quienes haciendo un uso discreto de los dones de la naturaleza, eran capaces de proveerse de todo aquello que necesitaban para sobrevivir. Participaban de todo el proceso elaboración de sus respectivos productos, a la vez que disponían de grandes poderes de adaptación y recuperación ante cualquier tipo de adversidad. Como ejemplo de las segundas, acude al Antiguo Egipto como primera gran manifestación de las mismas. Bajo la institución de un reino, se organiza a miles de seres humanos para que trabajen sin descanso, al unísono y realizando tareas dispersas sin aparente sentido global para ellos –en este caso, los grandes monumentos faraónicos⁵³⁷–.

La división de toda técnica en estas dos categorías políticas, hizo a Mumford analizar las nuevas tecnologías que la era de la Revolución Industrial había ido produciendo desde sus inicios –a finales del siglo XVIII– hasta mediados del siglo XX –época en la que está escribiendo–, con una óptica bastante diferente a la que por entonces se mantenía, de forma generalizada, dentro del ámbito académico.

Muchos –afirma Mumford– han incluso supuesto cómodamente que la revolución contra el poder político arbitrario en el siglo XVIII estaba casualmente conectada con la revolución industrial que la acompañó. Pero lo que hemos interpretado como la nueva libertad, ahora se presenta como una versión mucho más sofisticada de la vieja esclavitud: el ascenso de la democracia política durante los últimos siglos ha ido siendo cada vez más anulado por la exitosa resurrección de técnicas autoritariamente centralizadas –técnicas que de hecho habían dejado de ser practicadas en muchas partes del mundo⁵³⁸.

Y es que, el paso de la era del artesano a la era de la industria suponía el fin de la democracia en la fabricación. Los trabajadores, alejados de lo que sería el proceso completo de producción y ajenos al objetivo final de su trabajo, terminaban convertidos en un engranaje más del sistema, lejos de poder sentirse sus verdaderos creadores⁵³⁹.

⁵³⁷ Véase Mumford, L. (1964). Authoritarian and Democratic Technics. *Technology and Culture*, 5(1), pp. 1-8.

⁵³⁸ *Ibid.*, p. 4.

⁵³⁹ Podríamos pensar que esto no es nuevo, puesto que, ya un siglo antes, se encontraba en la intrducción de Marx al concepto de alienación económica en la era industrial capitalista. Ésta, según él, se debía a que “el

Mumford observaba el mundo industrial como un mundo dirigido cada vez más por las máquinas y menos por los seres humanos, centrándose la reflexión sobre las mismas más hacia la optimización de beneficios que en torno a la mejora de la condición humana. Así, él llamaba la atención hacia la necesidad de un cambio en el modelo de pensar la tecnología, pues

debemos preguntarnos –afirmaba– no por lo que es bueno para la ciencia o la tecnología, aún menos por lo que es bueno para General Motors, Union Carbide, IBM o El Pentágono, sino por lo que es bueno para el hombre: no mecánicamente condicionado, ni sistemáticamente regulado, hombre masa, sino para el hombre en persona, moviéndose libremente por cualquier ámbito de la vida⁵⁴⁰.

Winner continúa esta línea de pensamiento y, a la hora de preguntarse por qué el consejo dado décadas antes por Mumford no había sido prácticamente tenido en cuenta, le surge una respuesta bastante sencilla, al mismo tiempo que fácil de observar; a saber, que “la fascinación de las personas por los instrumentos eclipsa cualquier atención a los límites que necesitan ponderarse antes de empezar a tomar nuestras decisiones, ¿cuáles son nuestros propósitos fundamentales?, ¿qué beneficios son los primeros que queremos obtener?...[etc.]”⁵⁴¹. Así pues, esta fascinación por lo novedoso es lo que determinaría el hecho de que normalmente centremos toda nuestra consideración en torno a la tecnología en la optimización del producto y los beneficios económicos que éste aportará, y que releguemos, al mismo tiempo, cualquier pensamiento de carácter más humano a un lugar secundario. Esto, a su vez, vendría facilitado por la concepción generalizada de la neutralidad de las máquinas, de modo que, siguiendo esta idea preconcebida, la reflexión político-moral parecería que debe darse por separado y, luego después, ser aplicada a los artefactos sin más. Ellos, en sí mismos, no dicen ni aportan nada.

objeto producido por el trabajo se [oponía] ahora a él [el trabajador] como un ser ajeno, como un poder independiente del producto” [Marx, K. (1993). *Manuscritos de economía y filosofía* (p. 106). Madrid: Alianza]; esto es, el trabajo, dividido y especializado en una sección muy concreta de lo que sería el producto final, alejaba al trabajador del objeto, impidiendo que al final pudiese observarlo como propio. Si, a su vez, ni siquiera los medios de producción le pertenecían, terminaba realizando un trabajo alienado que nada tenía que ver con su persona. Ahora bien, Marx pensaba que, cambiando las relaciones de producción, se modificaría la situación de los trabajadores, que podrían de nuevo ver su objeto como propio. Mumford, por el contrario, no consideraba que la dificultad se encontrase en las relaciones de producción sino en el tipo de maquinaria que, en sí misma, independientemente de la manera de relacionarnos con ella, respondía a un ideal autoritario. Hé aquí donde radica la diferencia.

⁵⁴⁰ Mumford, L. (1964). Op. cit., p. 8.

⁵⁴¹ Lomeña, A. y Winner, L. (2011). Entrevista con Langdom Winner. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 8, pp. 217-220.

Según Winner, esta forma de proceder responde a un modo ya clásico de dividir la manera de pensar las tecnologías. Por un lado, encontraríamos una línea de reflexión en torno a la fabricación (*making*) de artefactos, cuyo ejercicio correspondería a científicos e ingenieros. Por otro lado, existiría una segunda vía, separada de la primera y enfocada en el uso (*use*) de dichos aparatos⁵⁴². La puesta en práctica de esta vía vendría a ser tarea del resto de personas no especialistas en materia de creación. Cualquier tecnología novedosa produce cambios a muchos niveles, siendo el uso el que nos capacitaría, en tanto que no especialistas, para interpretarlos moralmente. Es a partir de aquí desde donde podríamos explicitar en qué consiste una buena o mala utilización de cualquier tecnología –en sí misma neutral–. Debido a ello, afirma Winner, es “característico de nuestra implicación cultural con la tecnología el que rara vez estemos inclinados a examinar, discutir o juzgar innovaciones pendientes con amplia y aguda conciencia de lo que aquellos cambios significan”⁵⁴³. La única preocupación que suele acaecer ante una nueva tecnología se reduce a si ésta es más eficiente que la anterior, lo cual nos convierte, a su modo de ver, en sonámbulos tecnológicos. “Voluntariamente –sostiene Winner– caminamos dormidos a través del proceso de reconstitución de las condiciones de la existencia humana”⁵⁴⁴.

Ahora bien, a pesar de que la pregunta en torno al cómo crear artefactos puede ser apenas respondida por ingenieros y demás expertos en tecnología, qué objetos crear, por y para qué, son preguntas cuya respuesta debería ser responsabilidad de todos. Si esto es así, se debe a que

la cuestión más relevante sobre tecnología se convierte, en la medida en que nosotros «hacemos que las cosas funcionen», en «¿qué clase de mundo estamos construyendo?». Esto implica que pongamos atención no solamente a la fabricación de instrumentos y procesos físicos, aunque esto aún siga siendo importante, sino también a la producción de condiciones psicológicas, sociales y políticas en tanto que una parte significativa de cualquier cambio técnico⁵⁴⁵.

Por esta razón, Winner ha destacado siempre por ser bastante crítico con cualquier tipo de tecnología no lo suficientemente desarrollada, pues no ha dejado nunca de ser una

⁵⁴² Winner, L. (2004). Technologies as Forms of Life. En Kaplan, D. M. (Ed.) Readings in the Philosophy of Technology (p. 104). Lanham: The Rowman and Littlefield Publishing Group, Inc.

⁵⁴³ Ibid., p. 107.

⁵⁴⁴ Ídem.

⁵⁴⁵ Ibid., p. 113.

constante el hecho de que el análisis reflexivo en torno a cualquier tecnología venga seguido a su uso y no previo a éste.

De esta forma, con la llegada de internet, este autor, tal y como había hecho con anterioridad en relación al surgimiento otros aparatos tecnológicos, fue bastante reacio a aceptar que aquél fuese el nuevo ágora griego. Esta afirmación empezaba a hacerse generalizada sin mayor fundamento que el hecho de hacer accesible una enorme cantidad de información antes reservada sólo a unos pocos a la gran mayoría de la población, un argumento muy pobre para ser sostenido sin más.

La idea de que el acceso a enormes recursos de información almacenada electrónicamente hará a los ciudadanos más efectivos y sabios –decía este autor– no es siempre verdad. Debe ocurrir algo más, dentro del espacio de comunicación, para que una democracia activa y efectiva salga a la luz⁵⁴⁶.

Un algo que, al menos en su país de origen –Estados Unidos–, él no conseguía observar. “De lo que damos testimonio en nuestro país –afirmaba más adelante en el mismo trabajo– no es de la revitalización de la política democrática, sino de la creación de una enorme esfera de desarrollo de la empresa comercial”⁵⁴⁷, cuyos objetivos seguían siendo la manipulación de la población para la optimización de beneficios.

Sin embargo, las críticas de Winner llegaron a ser consideradas un tanto exageradas dentro del ámbito académico, incluso por alguno de sus considerados discípulos, como el profesor Javier Bustamante, quien haciendo referencia al uso de los *sms* en la convocatoria masiva de manifestaciones⁵⁴⁸, la organización de los denominados *flash mobs*⁵⁴⁹, o la aparición del

⁵⁴⁶ Winner, L. (2003). Internet y los sueños de una renovación democrática. *Isegoría*, 28, p. 67.

⁵⁴⁷ *Ibid.*, p. 71.

⁵⁴⁸ Se refiere en concreto al uso de mensajes de texto o *sms* con el lema «pásalo» en la convocatoria de manifestaciones espontáneas tras los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid. Lo que en 2004 constituyeron los mensajes de texto hoy ha alcanzado dimensiones impensables hace apenas algunos años. Las redes sociales y la aparición de los *smartphones* –teléfonos móviles con internet incorporado– han sido las responsables de este cambio. Aplicaciones de comunicación social instantánea como *Whatsapp* o *Line* permiten una conexión instantánea a través de mensajes, sin mayor coste económico que el ya desembolsado por el disfrute de internet en el móvil. Para un análisis de los principales cambios tecnológicos en relación a los movimientos de protesta, véase López García, G. (2012). Del 11M al #15M. Nuevas tecnologías y movilización social en España. *Revista Faro*, 16. Recuperado el 22/02/2015 de: <http://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/254/184>.

⁵⁴⁹ Término adaptado del inglés que refiere un tipo de reunión aparentemente espontánea de gente que realiza un acto de carácter poco usual en público durante un breve periodo de tiempo para después dispersarse. Estos actos pueden tener carácter político o no y, a pesar de aparentar un surgimiento espontáneo, suelen ser previamente organizados a través de las redes sociales e internet. Los primeros *flash-mobs* fueron realizados en

software libre en el ámbito informático, observa la posibilidad de un “nuevo sentido participativo, una nueva moral”⁵⁵⁰. En el ciberespacio, según este autor, “el hogar se convierte en un ámbito de poder e independencia donde cada vez se reduce más la intervención de instancias externas que aporten un valor añadido no deseado”⁵⁵¹. Así, a pesar de que es cierto que empresas y grandes multinacionales se disputan el control de internet, el usuario de a pie, con su conducta marcadamente política, puede poner freno a dicha pretensión de dominio, elaborando herramientas libres de cualquier pretensión de lucro, así como utilizando la *web* y las nuevas TIC como herramientas contra las estructuras de dominio.

El tiempo ha dado la razón a Bustamante, pues, en los últimos años, hemos visto cómo las TIC están revolucionando el ámbito de la política. No solamente por la rápida capacidad de convocatoria a la hora de organizar protestas y manifestaciones en la calle, sino también por la mayor transparencia a la que están obligando al sistema político tradicional. Sabemos más de nuestros políticos y exigimos más de ellos. A su vez, nuestro contacto con ellos —o al menos con alguno de sus representantes— a través de sus perfiles en diversas redes sociales, es mucho más directo; y los ayuntamientos, diputaciones y demás organismos públicos cuentan ya con páginas *web* donde, de manera rápida y sencilla, se pueden hacer consultas, reclamaciones o sugerencias. Ahora bien, tal y como afirma Bustamante en otro de sus trabajos, “internet es mucho más que un instrumento. Es un motor de creación de metáforas, de modelos de vida”⁵⁵², los cuales no solamente atañen a la vida pública, sino que también apuntan directamente a la vida privada. Es aquí donde las aportaciones de internet a un mundo cada vez más democrático deben ser puestas en cuestión.

Tal y como vimos anteriormente, la privacidad es fundamental en democracia, pues sin privacidad difícilmente puede haber individuos particulares, sino masa. Sin ella, la participación autónoma de sujetos que se auto-reconocen como independientes dentro de un mundo común entra en peligro. En el apartado siguiente veremos cómo el nuevo

Estados Unidos en 2003, habiendo sido reconocido el editor estadounidense Bill Wasik como el organizador, quien consideraba que el término de desindividualización había perdido todo sentido en un mundo lleno de nuevas y emergentes comunidades de jóvenes educados con los mismos gustos y estilo de vida. A este respecto, véase Wasik, B. (2006). My Crowd. *Harper's Magazine*, 312, pp. 56-66.

⁵⁵⁰ Bustamante, J. (2004). ¿Qué puede esperar la democracia de internet? Una reflexión sobre la crítica de Langdon Winner al poder político transformador de la tecnología. *Argumentos de razón técnica. Revista española de ciencia, tecnología, sociedad y filosofía de la tecnología*, 7, p. 42.

⁵⁵¹ *Ibid.*, p. 18.

⁵⁵² Bustamante, J. (2009). Más que un fenómeno tecnológico. Internet, un motor de creación de metáforas. *Revista Crítica*, 959, p. 17.

mundo ciberespacial atenta directamente contra la privacidad tal y como la concebimos en el capítulo anterior, y no por el hecho de que el uso de las herramientas facilitadas por la *web 2.0* sea uno y no otro, sino más bien por la constitución esencial de dichas herramientas. Así pues, el quebrantamiento de la privacidad no será de carácter epistemológico sino ontológico, debiendo establecerse hábitos y costumbres más allá de las TIC si realmente queremos conservar la privacidad en tanto que elemento constitutivo de toda personalidad humana⁵⁵³. Gracias a las TIC, hoy en día viene siendo casi imposible estar en soledad [*solitude*], la cual se concibe meramente como una dolencia a tratar [*loneliness*]. Debido a ello, tanto su espacio como su tiempo se han visto mancillados. El aburrimiento ha demostrado su creciente desaparición gracias a una industria del entretenimiento que en el ciberespacio tiende al infinito en su variedad de contenidos y posibilidades; y la habitación propia, que a partir de la Modernidad se había configurado como ámbito de descanso y distancia respecto a las exigencias de lo público, se ha vuelto a llenar de gente, tal y como ocurría durante la Edad Media –sólo que ahora, en vez de personas físicas, las que lo llenan son virtuales–. A su vez, como consecuencia, ha dejado de haber secretos. La palabra secreto ya no insta al respeto hacia lo velado, sino a un instinto de desvelamiento cada vez más voraz. Tanto es así, que la tendencia de los jóvenes es exponerse lo máximo posible en la pantalla con el fin de mostrar tanto a conocidos como a desconocidos que «no tienen secretos», lo cual se ha convertido en una de las grandes virtudes de nuestro tiempo; ante todo, ser transparentes. Trataremos de mostrar más en detalle todo esto en el apartado siguiente.

3.3. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: repercusiones educativas en el ámbito de lo privado.

No cabe duda de que vivimos en un mundo donde cada vez prima más la conexión. Estar frecuentemente en contacto con otros con el fin de intercambiar información, obtener consejo o, simplemente, sentirnos acompañados se ha convertido en nuestro cotidiano. Se trata de un hábito adquirido desde la más tierna infancia, y no solamente porque la sociedad provea fácilmente de los medios para ello, sino porque, a nivel general, el aprendizaje en su utilización ha devenido fundamental para el buen desarrollo de todo individuo –tanto

⁵⁵³ Al menos en nuestras sociedades occidentales, que son precisamente las que arrastran toda una tradición en la importancia de la formación y el mantenimiento de la vida privada.

político, como social, académico-laboral y personal—. Si atendemos a los estudios estadísticos que cada cierto tiempo van apareciendo en torno a la utilización de internet y todas las herramientas que éste conlleva, vemos que su uso no deja de incrementarse⁵⁵⁴. El hecho de que las tecnologías que permiten el acceso al ciberespacio no dejen de optimizarse y evolucionar incesantemente, puede ser la razón fundamental de dicho incremento, pero si esta constante evolución se da es más bien porque existe una enorme demanda social que exige artefactos cada vez más rápidos, con mayor capacidad de almacenamiento y con el mayor número de herramientas posible. Exigimos incesantemente aparatos que permitan que nuestro contacto con los otros sea más atractivo y variado, pudiendo compartir de manera instantánea cuantos más tipos de archivos diferentes mejor.

Desde Aristóteles sabemos que el ser humano es un animal político, que nace no para vivir y crecer solo, sino para hacerlo en comunidad, conviviendo con otros⁵⁵⁵. Crecemos y aprendemos desde pequeños relacionándonos con otros, interactuando y explorando vías de acción siempre bajo la atenta mirada y reacción de aquéllos que nos rodean. De esta forma, es de sentido común que cualquier herramienta cuyo objetivo fundamental sea facilitar el contacto con otros suela siempre tener, de manera generalizada, una buena acogida; tanto más si permite un contacto rápido e instantáneo con nuestros seres más queridos, independientemente de lo lejos que físicamente se encuentren. Si la *web 2.0* en ordenadores y portátiles ya supuso una revolución en nuestra forma de relacionarnos con otros, la reciente aparición de los *smartphones* ha supuesto la culminación de dicha revolución. Ya no tenemos que esperar a llegar a casa, ni cargar con un pesado ordenador a

⁵⁵⁴ Dentro de los estudios estadísticos del uso de internet, podemos destacar en España el estudio «Navegantes en la red», realizado anualmente desde el año 2001 por la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación (AIMC), los cuales se encuentran disponibles *online* en su página *web* [<http://www.aimc.es/-Navegantes-en-la-Red-.html>]. También en nuestro país son bastante reconocidos los análisis realizados por la consultoría The Cocktail Analysis, distinguiéndose las ya varias ediciones de su estudio «Oleada del Observatorio de Redes Sociales», cuyo resumen de resultados puede encontrarse también en su página *web* [<http://tcanalysis.com/blog/posts/the-cocktail-analysis-y-arena-publican-la-vi-ola-del-observatorio-de-redes-sociales>]. Tanto uno como el otro, reflejan el creciente incremento en el número de usuarios, así como el tiempo de conexión, lo cual coincide con la evolución tecnológica, que ha permitido que internet esté disponible no solamente en ordenadores de mesa y portátiles, sino también en teléfonos móviles. Si comparamos estos resultados con los de otros países desarrollados, la tendencia no varía. Así, por ejemplo, si acudimos a cualquiera de los estudios que el Pew Research Center lleva años realizando en Estados Unidos en torno a este tema, veremos que los resultados son bastante similares a los españoles, siempre y cuando ambos pertenezcan a fechas similares (los análisis de este reconocido centro de investigación se encuentran, igual que en los otros casos, disponibles en su página *web* [<http://www.pewinternet.org/2015/01/09/social-media-update-2014/>]).

⁵⁵⁵ De hecho, hoy en día existe cierta explicación biológica en torno al carácter fundamentalmente comunitario de la especie humana, así como de otras especies animales. Dicha explicación se basa en la existencia de las llamadas neuronas espejo, las cuales son responsables de la imitación de un sujeto ante la observación de determinada acción por parte de otro. A este respecto, véase Iacobini, M. (2009). *Las neuronas espejo: empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz Editores.

la espera de ser encendido en un momento de pausa, para saber lo que nuestros amigos han colgado en nuestra red social preferida, si nos han escrito un correo electrónico o para planear el próximo fin de semana. Ahora, gracias a estos teléfonos inteligentes, dicha espera ya no es necesaria. A su vez, con la creación de aplicaciones de *chat* para el móvil, el coste del envío de mensajes se ha reducido prácticamente a cero, permitiéndonos mandar y recibir mensajes en todo momento sin mayor desembolso que el que hacemos mensualmente por tener una línea telefónica con internet en nuestro aparato. Ahora disponemos del ciberespacio en nuestro bolsillo, lo cual conlleva la gran tentación de estar todo el día enganchados, sobre todo si el teléfono nos avisa cada vez que hemos recibido un mensaje instantáneo, un correo electrónico o si se ha producido alguna novedad en cualquiera de las redes sociales o foros a los que estemos suscritos.

Ya se empieza a hablar de la aparición de «*checking habits*» entre los usuarios de los *smartphones*, los cuales empiezan a ser estudiados por expertos en *marketing* y diseño con el fin de hacer más atractiva la exposición de contenidos en los mismos y así, de esta forma, lograr que el tiempo de uso se vea poco a poco incrementado⁵⁵⁶. Evidentemente, la mayoría de las aplicaciones que utilizamos pertenecen a empresas, y es lógico que lo que se busque por parte de éstas sea el aumento de tiempo de uso y disfrute de su aplicación por parte de los usuarios. Sin embargo, en sí misma, esta herramienta está configurada para hacer del mundo *online* un espacio tan presente en nuestras vidas, o incluso más, que el mundo *offline*. Tanta facilidad en el contacto puede ser un problema, sobre todo en la adolescencia, etapa del desarrollo de la personalidad donde la socialización o interacción con otros se convierte temporalmente en un aspecto vital. Es por ello que ya se han detectado problemas psicológicos relacionados con la dificultad para dejar de estar conectado ante la facilidad que para estarlo aportan los *smartphones*⁵⁵⁷. Ahora bien, al mismo tiempo, y en contraposición, se han encontrado posibles ventajas pedagógicas en su uso dentro del aula por la rapidez e instantaneidad a la hora de compartir información. De esta manera, su posible uso de carácter formativo ha comenzado también a ser objeto de estudio dentro del ámbito académico de la educación⁵⁵⁸.

⁵⁵⁶ Véase Oulasvirta, A., Rattenbury, T., Ma, L. y Raita, E. (2012). Habits make smartphone use more pervasive. *Personal and Ubiquitous Computing*, 16(1), pp. 105-114.

⁵⁵⁷ Véase Lemola, S., Perkinson-Gloor, N., Brand, S., Dewald-Kaufmann, J. F. y Grob, B. (2015). Adolescents' Electronic Media Use at Night, Sleep Disturbance, and Depressive Symptoms in the Smartphone Age. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, pp. 405-418.

⁵⁵⁸ Véase Peña, A., Palomares, A., De Andrés, D., Antonio, E., Esteban, J., Ballester, J. V., Ruiz, J. C. y Villavieja, C. (2013). Aplicación de herramientas tecnológicas en la evaluación del proceso de enseñanza-

De un modo u otro, llegados a este punto, lo que es indudable es que la evolución hacia un mundo cada vez más colectivo donde la interacción sea la base del desarrollo formativo de los individuos parece imparable. Sin embargo, esto implica que el carácter educativo que conllevaba determinado cultivo de la individualidad comience a decaer, tendiendo poco a poco a su desaparición. Dentro del ámbito de la Informática y las Telecomunicaciones ya empieza a considerarse un hecho que la privacidad ha muerto⁵⁵⁹, afirmación ésta que ya está incluso calando dentro del ámbito de la literatura y las humanidades⁵⁶⁰. Dicha afirmación podría parecer, en principio, bastante exagerada, sobre todo si atendemos a todos los esfuerzos que desde el ámbito del derecho llevan haciéndose durante años con el fin de proteger la privacidad de los individuos en el ciberespacio⁵⁶¹. Ahora bien, si esta afirmación es exagerada, o no, sólo podremos asegurarlo cuando hayamos examinado rigurosamente el concepto y la práctica de la privacidad en nuestros días. Con este fin analizaremos a continuación el cambio producido dentro de este nuevo mundo marcadamente ciberespacial, en relación a cada uno de los elementos que decíamos en el capítulo anterior que componían la privacidad. Si bien algunos de los cambios que comentaremos llevan produciéndose desde hace años, incluso antes del comienzo de la sociedad del conocimiento y la era digital, la aparición del *Smartphone* ha supuesto el punto culmen de todo un proceso fraguado tiempo atrás.

aprendizaje: Uso de Smartphones en el aula. *Textos. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 17(1), pp. 11-34.

⁵⁵⁹ Si bien ésta es una afirmación que lleva años circulando entre economistas, informáticos e ingenieros, destacamos aquí una de sus últimas manifestaciones, en el marco del último Foro Económico Mundial celebrado en Davos del 21 al 24 de enero de 2015. Aquí, la profesora de Ciencia Computacional de la Universidad de Harvard, Margo Seltzer, afirmó sin ningún tipo de raparo que la privacidad, tal y como la conocíamos, había muerto, basando su afirmación en las líneas de investigación que desde hace años se están siguiendo dentro de su campo de estudio, las cuales auguraban, en un tiempo no muy lejano, la existencia de robots del tamaño de un mosquito que pudiesen, bien fotografiar, bien extraer ADN, de cualquier individuo a petición de gobiernos o empresas privadas, por ejemplo, aseguradoras. Véase AFP y Prigg, M. (2015, 22 de enero). Harvard professors warn 'privacy is dead' and predict mosquito-sized robots that steal samples of your DNA. *Daily Mail Online*. Recuperado el 25/02/2015 de: <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2921758/Privacy-dead-Harvard-professors-tell-Davos-forum.html>.

⁵⁶⁰ Destaca a este respecto el artículo publicado en el periódico *The Guardian* por el novelista Alex Preston, pues hace un repaso, desde el punto de vista de las artes y el pensamiento, de algunas de las más recientes manifestaciones en esta línea. Véase Preston, A. (2014, 3 de agosto). The death of privacy. *The Guardian*. Recuperado el 25/02/2015 de: <http://www.theguardian.com/world/2014/aug/03/internet-death-privacy-google-facebook-alex-preston>.

⁵⁶¹ Atenderemos en detalle a la privacidad en tanto que derecho humano en el siguiente capítulo de este trabajo.

3.3.1. La aparente necesidad de sentirse siempre acompañado: el fin de la vida solitaria.

En 1996, algunos años antes del surgimiento de la *web 2.0*, todavía lejos, por tanto, de la aparición de *Facebook*, *Tuenti*, *Twitter* y demás redes sociales, y más lejos aún, de los *smartphones* y las aplicaciones de mensajería instantánea como *Whatsapp* o *Line*, fue estrenada una película que podría pasar a la historia por el carácter visionario contenido en su argumento. Llevaba por título *Denise te llama* y contaba la historia de varios amigos que, instalados en el mundo laboral capitalista estadounidense de los noventa, estaban constantemente en contacto a través de sus respectivos teléfonos, pero carecían de tiempo y de ganas para verse en persona⁵⁶². Efectivamente, sus respectivos trabajos exigían mucho de sí mismos, tanto que el hecho de encontrarse con sus amigos suponía un gran esfuerzo fácilmente evitable a través del teléfono. Ellos podían estar en contacto, conservar su amistad y socializar, sin necesidad de moverse a ningún sitio. Sus conversaciones, en general eran banales, sin la mayor relevancia, pero, a pesar de todo, estaban en contacto, no parecían encontrarse solos.

Ahora bien, analizando algunos de sus gestos tras colgar el teléfono, algo hace pensar que, en el fondo, sí que se sentían solos. Resulta paradójico encontrar la más triste soledad allí donde aparentemente hay encuentro. No obstante, sucedía, y no resulta tan extraño de concebir si atendemos a que era dentro de determinado tipo de sociedad donde comenzaba a hacerlo; a saber, en la sociedad posmoderna. Aproximadamente una década antes del estreno de esta película, el filósofo y sociólogo francés Gilles Lipovetsky, definía esta sociedad como aquella que “no [tenía] ídolo ni tabú, ni tan sólo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador; estamos –concluía– ya regidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis”⁵⁶³. Ahora bien, a pesar de no haber nada trascendente en donde el individuo pudiese sustentar el sentido de su existencia, había ya por entonces infinidad de cosas que hacer con el fin de olvidar este abandono. Si bien el análisis de Lipovetsky daba en la clave a la hora de señalar la falta de transcendencia como motivo fundamental del cada vez más generalizado sentimiento de soledad [*loneliness*], creemos que no acierta al apuntar que, en esta sociedad, el individuo se encontraba vacío. Si hubiera estado vacío, tarde o temprano habría encontrado algo que lo

⁵⁶² Salwen, H. (Director) y Todd Harris, J. (Productor) (1996). *Denise calls up* [Película]. Los Ángeles: Sony Pictures Classics.

⁵⁶³ Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío* (pp. 9-10). Barcelona: Anagrama.

llenase, el problema más bien se hallaba en que estaba lleno, sólo que lleno de nada. Rebosaba nada y no sabía qué hacer para vaciarse.

Los individuos que destacaban en este tipo de sociedad eran aquéllos que, carentes de entidad trascendente en la que creer y sintiéndose no del todo seguros en torno a qué vida elegir entre las múltiples posibilidades que ofrecía un mundo aparentemente sin tabúes, decidían centrarse en el cuidado de sus cuerpos particulares, constituyéndose, de esta forma, como narcisistas del placer. La falta de confianza en Dios, en la Razón, en la patria e incluso en uno mismo, hacía que lo más seguro acabase siendo el bienestar del cuerpo, de manera que, a través del consumo, todas aquellas personas procuraban dar lo mejor de y para ellos mismos siempre ante los ojos de los otros, quienes habían de dar cuenta finalmente de lo interesantes y valiosas que eran sus vidas.

La reflexión de Lipovetsky venía acompañada de la de otros importantes pensadores de la época, especialmente por la de Christopher Lasch⁵⁶⁴, quien venía a enfatizar un aspecto fundamental de los sujetos narcisistas característicos de la sociedad posmoderna; a saber, que lejos de representar personalidades fuertes que sólo buscan el beneficio propio, constituían personalidades frágiles que, a pesar de moverse con base a criterios individualistas y egocéntricos, necesitaban un apoyo exterior constante. Precisaban de alguien que los reconociese, de una persona en quien apoyarse. En la medida en que esos apoyos, aunque numerosos, eran en su mayor parte superficiales, la aparición de experiencias traumáticas de soledad [*loneliness*] se iba haciendo cada vez más común.

Los individuos formados en la posmodernidad, educados en la carencia de grandes referentes tanto personales como morales⁵⁶⁵, pero, al fin y al cabo, sujetos particulares, empezaban a necesitar experiencias fuertes y extremas, así como como terapia psicológica en un gran número de ocasiones, con el fin de sentirse a sí mismos. Ni lograban encontrar verdadero apoyo en los otros, ni la libertad en y para el consumo que les ofrecía la sociedad capitalista lograba satisfacerlos de modo suficiente. Se trataba de individuos que no se sentían como tales, pero que deseaban profundamente hacerlo. Meros engranajes de un sistema que cada vez exigía más de ellos, pero que, en compensación, les otorgaba la nada más profunda. Constituían una masa de sujetos alienados, sólo que ya no al modo descrito un siglo atrás por Karl Marx. A diferencia de los proletarios del siglo XIX, éstos disponían

⁵⁶⁴ Lasch, C. (1999). *La cultura del narcisismo*. Barcelona: Andrés Bello.

⁵⁶⁵ Véase Taylor, C. (2003). *Las fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

de buenos trabajos con salarios aceptables, casa, coche, familia y un gran número de oportunidades de realización personal. Sin embargo, a pesar de todas esas comodidades, no dejaban de experimentar una insoportable sensación de soledad.

Desde el ámbito de la Psicología, la soledad que ahoga, que impide un desarrollo vital saludable, convertida en epidemia dentro del estilo de vida occidental característico de las sociedades capitalistas occidentales⁵⁶⁶, lleva años siendo estudiada con el fin de encontrar estrategias capaces de paliar este exceso de nada que frena cualquier crecimiento personal⁵⁶⁷. La mayoría de estos estudios se centran, por tanto, en lo que cualquier estado de separación del mundo circundante puede conllevar de dolencia y enfermedad. No obstante, si bien es cierto que frecuentemente este ámbito se olvida de atender a lo que hemos denominado en capítulos precedentes como vida solitaria⁵⁶⁸, existen algunos autores que reconocen su relevancia, incluso en tanto que “uno de los factores más importantes contribuyentes a la hora de hacer frente con éxito a la soledad”⁵⁶⁹, pudiendo “ofrecer a las personas oportunidades positivas para considerar su soledad en la existencia, una existencia que es soledad, y que no tiene necesariamente que constituir una soledad sufriente”⁵⁷⁰. Y es que, tal y como defienden Long y Averill, a pesar de que la dedicación de un tiempo excesivo a la vida solitaria puede desembocar en el desarrollo de crisis de soledad existencial dolorosa e insoportable, las ventajas que produce son indudables. La vida solitaria fomenta la libertad, la creatividad y la verdadera privacidad, todas ellas cualidades fundamentales en el buen desarrollo social y personal de cualquier subjetividad verdaderamente individual⁵⁷¹.

⁵⁶⁶ Véase Killen, C. (1998). Loneliness: an epidemic in modern society. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), pp. 762-770.

⁵⁶⁷ Para una revisión bibliográfica completa y relativamente reciente en torno a los principales estudios internacionales de la soledad desde un punto de vista psicológico, véase Heinrich, L. M. y Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26(6), pp. 695-718. Otras dos revisiones bibliográficas algo más antiguas pero igualmente interesantes pueden encontrarse en Ernst, J. M. y Cacioppo, J. T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied and Preventive Psychology*, 8, pp. 1-22; y McWhirter, B. T. (1990). Loneliness: A Review of Current Literature, with Implications for Counseling and Research. *Journal of Counseling and Development*, 68(4), pp. 417-22.

⁵⁶⁸ De esta forma, en cualquiera de las revisiones bibliográficas anteriormente citadas encontraremos que su estudio y análisis se centra en trabajos donde la soledad aparece única y exclusivamente en tanto que estado patológico que precisa ser curado. Esto quizá se deba al hecho de estar la investigación en Psicología más centrada en la enfermedad mental que en su estado saludable y considerarse, en general, que este otro tipo de soledad se encuentra separado y es independiente de cualquier consideración patológica. Véase Karnick, P. M. (2005). Feeling Lonely: Theoretical Perspectives. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), pp. 7-12.

⁵⁶⁹ Rokach, A. (1990). Surviving and Coping With Loneliness. *The Journal of Psychology*, 124(1), p. 42.

⁵⁷⁰ Nilson, B., Lindström, U. Å. y Dagfinn, N. (2006). Is loneliness a psychological dysfunction? A literary study of the phenomenon of loneliness. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20(1), p. 99.

⁵⁷¹ Long, C. R. y Averill, J. R. (2003). Solitude: An Exploration of Benefits of Being Alone. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(1), pp. 21-44.

Lo que en capítulos anteriores justificábamos como experiencia fundamental en el desarrollo formativo desde un punto de vista filosófico, vemos que, aunque de manera bastante marginal, se tiene también en cuenta desde el campo de la Psicología. De hecho, hay incluso algún estudio que demuestra el mayor potencial psíquico e intelectual que desarrollan aquellos individuos que durante su primera adolescencia disfrutaron de experiencias positivas de soledad [*solitude*], frente a quienes son sobre-estimulados con el fin de huir de sus posibles efectos negativos⁵⁷². Los mayores problemas relacionados con sentimientos de aislamiento y soledad se presentan en la adolescencia por ser el periodo en que el sujeto, tras haber adquirido conciencia de su propia individualidad, empieza a intuir la importancia de relacionarse positivamente con otros⁵⁷³. De este modo, es en esta etapa donde mayor cuidado ha de ser puesto a la hora de decidir cuál es la mejor estrategia para afrontar una carencia de compañía que en algún momento se producirá. Sin entidad trascendente en la que agarrarse, ser uno solo se ha transformado en condición existencial, de manera que, prolongándose en el tiempo o no, su aparición se torna inevitable. Siendo éste uno de los periodos vitales de mayor carácter formativo, padres y educadores tienen una importante responsabilidad a la hora de transmitir cuál es la forma idónea de hacer frente a esta experiencia, en principio, poco agradable. La cuestión en torno a cómo afrontarla adquiere así un marcado carácter no solamente psicológico o social, sino también formativo y educacional, que aquí, expresamente, nos interesa subrayar.

Podríamos afirmar que existen fundamentalmente dos vías para lidiar con la experiencia de la soledad, fáciles de enunciar. Por un lado, intentar escapar de ella a través de una constante e ininterrumpida interacción con los otros y el mundo; y, por otro, tratar de convertirla en vida solitaria. Esto es, hacerle frente de otra forma, aprendiendo a disfrutar de las innumerables ventajas que, a través de determinado trabajo de introspección, puede conllevar su experimentación. Si bien la primera es quizá la más sencilla y espontánea, la segunda probablemente sea la más efectiva, ya que, siguiendo a May, si el individuo aprende por sistema a huir siempre de la soledad,

temporalmente se desprende de [ésta], pero al precio de renunciar a su existencia como una entidad por derecho propio. Y así renuncia a lo único que le ayudaría a superar

⁵⁷² Larsson R. W. (1997). The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Development*, 68(1), pp. 80–93.

⁵⁷³ Carvajal-Carrascal, G. y Caro-Castillo, V. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *Aquichan*, 9(3), pp. 281-296.

constructivamente la soledad, es decir, el desarrollo de sus propios recursos interiores, de la fortaleza de ánimo y del sentido de orientación⁵⁷⁴.

Las TIC, sobre todo con la aparición de los *chats*, fórums, blogs y, posteriormente, de las redes sociales y de contactos, han constituido una herramienta clave para la primera de las vías. No faltaron estudios psicológicos, durante los primeros años de internet, cuando aún el anonimato conformaba el modo fundamental de relacionarse en la red, que exaltaban el beneficio que su uso supondría para aquellos individuos que, por un motivo u otro, encontrasen dificultades para relacionarse socialmente de una forma sana en el mundo *offline*⁵⁷⁵. Así, se llegó incluso a plantear en algún trabajo la posibilidad de superar, precisamente en base a este anonimato, conflictos sociales clásicos en determinadas zonas del mundo, como, por ejemplo, en Estados Unidos, el racial⁵⁷⁶. Con la aparición de redes sociales como *Facebook*, *Tuenti* o *Twitter*, el anonimato ha dejado de ser una categoría claramente definitoria de las relaciones sociales en la red. Sin embargo, sigue teniendo características positivas dentro del proceso de socialización, no ya solamente para aquellas personas con mayores dificultades para relacionarse, sino para todas. Éstas permiten ampliar el círculo de amistades y, ante la escasez de tiempo en un mundo lleno de tareas y ocupaciones, facilita conservar de una forma simple y sencilla el contacto con aquellas personas que, por una razón u otra, ya no se encuentran en nuestro círculo más cercano. Tal y como afirma DiSalvo, “quizá porque unirse a ellas es simple y hacen la comunicación sumamente fácil, las redes sociales se han convertido en refugios no solamente para gente con una auto-imagen pobre sino también para aquéllos que parecen excesivamente encantados consigo mismos”⁵⁷⁷. Lo cual no deja ser lógico pues, si en algo se ha convertido la red desde el punto de vista de la vida personal y, en principio, privada, es en un espacio de exposición donde uno puede ir experimentando con su propia identidad y con la reacción que su proyección puede producir ante la mirada atenta de los otros. Dependiendo de la red social, el juego *online* que utilicemos o el foro o blog en el que participemos, podemos ser de una manera u otra. Esto, en principio vendría a ayudarnos a un mejor auto-conocimiento y, al mismo tiempo, a saber qué es lo que dependiendo del contexto

⁵⁷⁴ May, R. (1996). *El hombre en busca de sí mismo* (pp. 26-27). Buenos Aires: Ediciones Fausto.

⁵⁷⁵ Véanse Amichai-Hamburger, Y., Wainapel, G. y Fox, S. (2002). “On the Internet No One Knows I’m an Introvert”: Extroversion, Neuroticism, and Internet Interaction. *CyberPsychology & Behaviour*, 5(2), pp. 125-128 y Bargh, J. A. y McKenna, K. Y. A. (2004). The Internet and Social Life. *Annual Review of Psychology*, 55, pp. 573-590.

⁵⁷⁶ Kang, J. (2000). Cyber-Race. *Harvard Law Review*, 13, pp. 1130-1208.

⁵⁷⁷ DiSalvo, D. (2010). Are Social Networks Messing with Your Head? *Scientific American Mind*, 20(7), p. 53.

puede esperarse de nosotros, potenciándose, por tanto, nuestras habilidades sociales, sobre todo en aquellas etapas en las que la identidad está comenzando a desarrollarse⁵⁷⁸.

Precisamente esta posibilidad de experimentar con la propia identidad que facilitaba el ciberespacio, es lo que hizo que la internacionalmente reconocida investigadora del *Massachusetts Institute of Technology*, Sherry Turkle, resaltase en su libro de 1995, *La vida en la pantalla: la identidad en la era de internet*, el carácter positivo de la red. A pesar de su preocupación por una vida rodeada de pantallas en las que el simulacro podía llegar a superar en importancia a lo real, participar no dejaba de ser, según ella, una oportunidad para formarnos más y mejor. Las TIC hacían posible aprender a un alto nivel tanto de los otros como de nosotros mismos, pudiendo después exportar y aplicar todas las habilidades adquiridas *online*, al mundo *offline*⁵⁷⁹. Ahora bien, en su último libro, publicado casi dos décadas después del anterior, su visión positiva aunque preocupada del ciberespacio, ha dejado de ser positiva para convertirse simplemente en preocupada. Tal y como ella misma afirma en la introducción de dicha obra, si en su anterior trabajo, “estaba preocupada por los costes vitales de la simulación, en el curso de la investigación de este libro, [sus] preocupaciones han crecido”⁵⁸⁰, lo cual se hace evidente simplemente atendiendo al título del mismo, *Solos juntos: por qué esperamos más de la tecnología y menos de los otros*.

Sherry Turkle lleva desde la década de los años 70 del siglo pasado estudiando las repercusiones sociales y personales producidas por la introducción de todo tipo de máquinas en la vida cotidiana de las personas, lo cual confiere a sus palabras un doble carácter de autoridad. Es por ello que consideramos que su trabajo ha de ser muy tenido en cuenta, sobre todo porque, desde que publicase su primer libro hacia los años 80 en torno a la cuestión de la relación entre computadores y construcción de la identidad⁵⁸¹, lo que en principio constituyó una visión claramente positiva y esperanzadora de dicha relación, comenzó a nublarse un poco una década después para, en la actualidad, encontrarse desechada por completo. De su último trabajo puede deducirse que es más lo que estamos perdiendo siguiendo la línea actual de evolución en nuestras relaciones personales a través de la tecnología, que lo que podemos llegar a ganar. Esta pérdida tiene que ver con la

⁵⁷⁸ Véase Valkenburg, P. M., Schouten, A. P. y Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the internet. *New Media & Society*, 7, pp. 383-402.

⁵⁷⁹ Turkle, S. (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. Nueva York: Touchstone.

⁵⁸⁰ Turkle, S. (2011) *Alone Together: Why we expect more from technology and less from each other* (p. XII). Nueva York: Basic Books.

⁵⁸¹ Este primer libro fue Turkle, S. (1984). *The Second Self: Computers and Human Spirit*. Nueva York: Simon and Schuster.

soledad [*solitude*], siendo por ello que su trabajo tiene en este apartado un carácter fundamental.

El último libro de Turkle consta de dos partes. En la primera de ellas aborda la relación entre personas y *cyborgs* o robots, cuyo comienzo puede situarse hacia la década de los años 70 del siglo pasado. En la segunda parte se centra en las relaciones entre personas mediadas por aparatos tecnológicos, cuyos orígenes se encuentran en la utilización del teléfono fijo o incluso del telégrafo, pero que han sufrido toda una revolución tanto en uso como en presencia dentro de la vida de las personas gracias a la democratización de internet. El propósito de su trabajo es contar dos historias,

la historia de la red social del hoy, con su promesa de darnos mayor control sobre las relaciones humanas, y la historia de los robots sociables del mañana, que prometen relaciones donde nosotros estaremos bajo control, incluso si eso significa que no sean de ninguna forma relaciones⁵⁸².

Lo cierto es que, a diferencia de las relaciones cara a cara, la red nos permite algo de tiempo para diseñar cómo queremos aparecer ante los otros, qué deseamos enseñar y qué no, cómo nos conviene ser con el fin de ser aceptados dentro de nuestro grupo de amigos, compañeros de trabajo o, si nuestras expectativas son más amplias, ante el espacio público en general. Nos prometen tener el control pero, en realidad, no lo tenemos, pues es cada contexto el que nos dicta cómo hemos de ser. Podríamos argüir, con razón, que esto no es nuevo. Veíamos en el capítulo anterior cómo ya en la era burguesa las exigencias de apariencia social eran muy fuertes, viéndose los individuos obligados a actuar en función de unas rígidas normas de protocolo en las que la mayoría ni siquiera creía. Ahora bien, en esta época los individuos aún podían disfrutar de su propia soledad [*solitude*] que, vivenciada en tanto que descanso, permitía a todo sujeto ser y aparecer como realmente era, al menos para sí mismo. Esto ya no es posible en la actualidad, donde la conexión constante con otros a través de las diversas aplicaciones que ofrece la red nos impide estar realmente solos en ningún momento, terminando por borrarse los límites entre el perfil que aparece en la red y quién soy yo en realidad. Dice Turkle que, estando todo el tiempo conectados, empezamos

⁵⁸² Turkle, S. (2011). Op. cit., p. 17.

a disfrutar el sentimiento de no tener que estar nunca solos. Sentirse un poco abandonado solía ser considerado parte de la adolescencia, y uno desarrollaba recursos internos. Ahora es algo que la red hace posible evitar, [...] uno siempre puede «encontrar a alguien»⁵⁸³,

siendo fácil eludir lo que un día constituyó un ritual de paso fundamental en la adquisición de la madurez propia de la edad adulta.

Es evidente que a nadie le gusta pasar por experiencias dolorosas y la soledad duele, sólo que hay veces que es necesario atravesar momentos de sufrimiento con el fin de fortalecernos, de lo contrario caemos en un círculo vicioso del que es difícil salir, pues, como afirma Deresiewicz en torno al fin de la vida solitaria en la era de la hiperconexión, “cuanto más mantenemos a distancia a la soledad, menos somos capaces de lidiar con ella y más nos aterroriza”⁵⁸⁴. A su vez, si las conversaciones que tenemos con otros *online* fuesen realmente fructíferas, quizá podríamos huir de la soledad de modo satisfactorio, pero en la mayoría de los casos no lo son. El espíritu de la red es colectivista y sabemos que la noción de sujeto particular, propio y separado de todo grupo o comunidad es un invento moderno que, de una u otra forma, sigue presente en la actualidad. La sensación de soledad no es característica en las personas que realmente viven en comunidad, que se sienten verdaderamente apoyados y acompañados por el resto del grupo, que no permitirá que nada suceda a ninguno de sus componentes sin verse afectado el conjunto en su totalidad. Sin embargo, la amplitud de grupos a los que podemos llegar a pertenecer, de contactos que podemos tener y la rapidez exigida por nuestro tiempo moderno acelerado, hace que nuestras constantes conversaciones con otros no sean nunca del todo satisfactorias, haciendo que necesitemos siempre más. Y es que, siguiendo a Turkle, podemos afirmar que

nos estamos moviendo de la conversación a la conexión. En la conversación estamos presentes uno al otro de forma muy poderosa. La conversación es un tipo de comunicación en la cual estamos vivos para el otro, escuchándonos uno al otro. Cuando sustituimos *Twitter* o «estados» colgados en *Facebook* por esto, estamos perdiendo algo importante. Algunos chicos están entre los 10000 y 15000 mensajes en un mes. Esto significa que nunca están no mensajando. En esta cascada de información nos movemos de la conversación a la mera conexión⁵⁸⁵.

⁵⁸³ *Ibíd.*, p. 243.

⁵⁸⁴ Deresiewicz, W. (2009, 30 de enero). The End of Solitude. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado el 05/03/2015 de: <http://chronicle.com/article/The-End-of-Solitude/3708>.

⁵⁸⁵ Nolas, J. y Turkle, S. (2012). A conversation with Sherry Turkle. *The Hedgehog Review*, 14(1), p. 56.

Tenemos miles de amigos, podemos pasar por sus perfiles como lo haríamos hojeando un catálogo de complementos. Usamos a los otros y los otros nos usan para hacer frente a la soledad a la que nos condena un mundo de individualismo exacerbado donde el fracaso se castiga con el exceso de nada. No nos complementamos unos a otros, simplemente nos entretenemos los unos con los otros. La mayoría de nuestras relaciones se reducen a una presencia fantasmagórica, sabemos que los otros están ahí, pero llega un momento en que nos damos cuenta de que su presencia no parece real, simplemente son un complemento más del catálogo. Así, “enganchados a la tecnología, [de repente] nos sobresaltamos cuando el mundo «desconectado» no significa, no satisface”⁵⁸⁶, pero no deberíamos, ya que ese mundo está comenzando a regirse de forma plena por un estado de permanente conexión.

Siendo el mundo *offline* poco satisfactorio, de igual modo que lo es el mundo *online*, y no siendo capaces de soportar una soledad a la que nunca por nosotros mismos nos hemos enfrentado, se hace necesaria, según Turkle, una nueva salida que nos ayude a evitarla. Es ahí donde entra el éxito y creciente avance de toda una rama de la robótica centrada en crear máquinas con capacidad social, que imiten comportamientos y emociones humanos, incluso hasta el punto de hacernos pensar que nos quieren, que disponen de la capacidad de amar, convirtiendo el amor en una habilidad técnica más. Turkle aborda la relación entre robots y seres humanos mostrando cómo los individuos que adquieren una de estas máquinas con capacidad social llegan a interactuar con la misma como si verdaderamente fuese otra persona, sintiéndose amados y queridos como pocas veces se han sentido por un miembro de su misma especie. Efectivamente, estos robots son configurados única y exclusivamente para atender a los deseos de quien los posee. Nunca se distraen, nunca protestan ni discuten, están ahí para que su dueño o, más bien, «amigo» —pues ésta es la palabra más usada por parte de los fabricantes a la hora de venderlos— nunca se sienta solo. Ahora bien, las relaciones entre personas siempre son conflictivas, misteriosas, impredecibles, es esto lo que define su esencia. Como mínimo han de venir sustentadas por dos miembros inconmensurables en su individualidad, incluso aunque mental y espiritualmente se consideren a sí mismos como un solo conjunto. Cuando uno de los miembros de la relación forma parte de la misma sólo para cumplir los deseos del otro; cuando toda su individualidad puede venir escrita en un libro de instrucciones que, aparte de cómo usarlo nos indica cuándo apagarlo si molesta, no existe relación alguna. Lo único

⁵⁸⁶ Turkle, S. (2011b). The Tethered Self: Technology Reinvents Intimacy and Solitude. *Continuing Higher Education Review*, 75, p. 29.

que hay es simplemente un monólogo con respuesta externa, la cual suele reducirse a un movimiento de asentimiento y confirmación.

De este modo, concluye Turkle, “con los robots sociables estamos solos pero recibimos señales que nos indican que estamos juntos. En las redes sociales, estamos juntos, pero tan reducidas son nuestras expectativas de los otros que podemos sentirnos completamente solos”⁵⁸⁷, lo cual le lleva afirmar que, a nivel social y personal, cada vez exigimos más de la tecnología, pero menos de los otros. Si lo hiciésemos, todos estos robots sociales cuya evolución es cada vez mayor, serían totalmente innecesarios. Es por ello que, ante la posible desaparición de un mundo verdaderamente humano e independiente de toda máquina, defendemos aquí con ella que

es tiempo de mirar hacia las virtudes de la vida solitaria, la deliberación, y de vivir enteramente el momento. [...] Nos merecemos algo mejor. Cuando nos recordemos a nosotros mismos que somos nosotros quienes decidimos cómo mantener la tecnología ocupada, lo tendremos mejor⁵⁸⁸.

Veámos más arriba, sin embargo, que sólo marginalmente la psicología actual se ha ocupado de la vida solitaria y hemos de reconocer que tampoco lo está haciendo la pedagogía. Las ventajas del trabajo en grupo y la importancia que el mercado laboral otorga a la capacidad del trabajo en equipo y la colaboración entre iguales, ha hecho que aquellas pedagogías que apostaban por una formación más individual sean, cada vez en mayor medida, sustituidas por las que defienden la preeminencia de actividades, trabajos y evaluaciones grupales. Gracias a las posibilidades que las TIC aportan y, atendiendo a que las nuevas generaciones, constantemente conectadas, han dejado de aprender de igual forma, se defiende, en muchos casos, la adaptación del sistema al contexto del alumno⁵⁸⁹. Lo cierto es que las teorías del aprendizaje cooperativo vienen abaladas por la psicología constructivista, cuyo desarrollo se remonta a principios del siglo XX⁵⁹⁰ y que, indudablemente ofrecen numerosas ventajas, sobre todo cuando atendemos a ciertos

⁵⁸⁷ Turkle, S. (2011). Op. cit., p. 154.

⁵⁸⁸ *Ibíd.*, p. 296.

⁵⁸⁹ Véanse Cabero-Almenara, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo cooperativo: su proyección en la telenseñanza. En Martínez, F. (Ed.) *Redes de comunicación en la enseñanza* (pp. 129-156). Barcelona: Paidós; y Rubia, B. y Guitert, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). *Comunicar*, 42, pp. 10-14.

⁵⁹⁰ Véase Slavin, R. (1992). Aprendizaje cooperativo. En Roger, C. y Kutnick, P. (Eds.). *Psicología social de la escuela primaria* (pp. 247-270). Barcelona: Paidós.

aspectos de la formación social, como puede ser el desarrollo de una educación intercultural en sociedades tan plurales y diversas como las nuestras⁵⁹¹.

Ahora bien, el fomento del aprendizaje colaborativo no debería ir en detrimento de un aprendizaje más individual, el cual, tal y como hemos señalado, aporta capacidades igualmente fundamentales. Rodeados de nuevas tecnologías y constantemente en conexión, la escuela puede ser el único lugar donde todavía puede llegar a disfrutarse y desde donde puede fomentarse la importancia de un trabajo formativo en soledad [*solitude*]. Nuestra sociedad altamente competitiva, la cual nos exige un esfuerzo incesante para lograr un trabajo con el que a duras penas podamos sobrevivir, demanda que sepamos trabajar y colaborar con otros, pues el mercado también viene regido por una dinámica de conexión constante. Ahora bien, al mismo tiempo, requiere el desarrollo de la capacidad de saber estar solo, para que por nosotros mismos sepamos superar un siempre y en todo momento un incipiente sentimiento de soledad [*loneliness*]. Más allá de dejarnos llevar, o de bloquearnos antes de ni siquiera pensar en cómo actuar, saber estar solos nos enseña a luchar, a pensar críticamente y a lidiar con una vida que, queramos o no, al menos en su aspecto más corporal, es plenamente individual.

Un mundo donde todo es conexión satura. A toda hora estamos recibiendo estímulos del exterior que reclaman nuestra atención. Nuestros amigos exigen que comentemos sus fotos y que colguemos algunas nuestras en las que salgamos «guapos», la televisión quiere conquistarnos con su programación, los supermercados, las tiendas, las calles, todo está lleno de ventajas y promociones hechas para «uno mismo». El *smatphone* no para de sonar, un amigo que hace tiempo que no vemos quiere saber cómo estamos, nuestra madre desea saber dónde nos encontramos, otra amiga ha tenido un problema y necesita consejo. Mientras tanto, nosotros nos dirigimos a la escuela o al trabajo. Es posible que antes de llegar, en la media hora que puede durar el trayecto, nuestra atención haya sido reclamada, en un día normal, más de una docena de veces. En tanto que destinatario, el individuo conectado está saturado. Lo cierto es que los planteamientos que el filósofo José Luis Pardo ya hizo en torno al sujeto posmoderno en tanto que destinatario a finales de los años 80 del siglo pasado, están más presentes hoy que nunca.

⁵⁹¹ Véase Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Todas las imágenes se refieren a él —decía Pardo—, le invocan, le nombran y le solicitan. Y, como ocurre con esas estatuas sagradas que los peregrinos acarician en ciertas iglesias desde hace siglos, cada nuevo *touch* degrada un poco más el monumento, y cuando todo el mundo lo haya fotografiado, ya no quedará de él más que una imagen. Habrá dejado de existir por exceso de actos de referencia⁵⁹².

Cuando la vida de uno está colmada de mundo externo, lo interno se reduce consecuentemente a lo externo y acaba desapareciendo. En la sociedad de la hiperconexión todo quiere significar y, como consecuencia, nada significa, la información se transforma en banalidad y lo peor es que, no alcanzando realmente a escuchar, tampoco podemos callar. Aún podía lograrse un poco de silencio cuando la televisión y el teléfono, en tanto que simplemente aparato transmisor de voz, dominaban un mundo que ya comenzaba a exigir una constante comunicación. Tal y como afirma Bárcena,

en la [primera] era de la comunicación, el silencio es el paréntesis del ruido [...]. Ese silencio elegido como pausa del hablar, [...] no es más que un vestigio arqueológico, la nostalgia de un callar antiguo e irreconocible, una ruina del silencio que incomoda y nos recuerda nuestra condición de seres silenciosos⁵⁹³.

Sin embargo, este recuerdo cada vez se hace más lejano, sobre todo cuando la tecnología inventa nuevos modos en los que la respiración ya no venga a incomodar. Las teclas hacen ya imposible el silencio, del mismo modo que imposibilitan la vida solitaria. Ni siquiera la respiración podrá ya recordarnos la importancia de hacer una pausa, de tal modo que si no nos educamos y educamos en su importancia, por sí mismo, nadie podrá ya darse cuenta.

Necesitamos del silencio y de la soledad [*solitude*]. Por un lado, como finalidad en sí misma, pues somos seres orgánicos, y los seres con cuerpo, de vez en cuando, necesitan descansar. Por otro lado, en tanto que medio, pues ya hemos visto que solamente quien es capaz de reflexionar sin mayor compañía que la de sí mismo, podrá desarrollar una auténtica subjetividad singular. La colaboración fructífera, donde la participación de todos verdaderamente se da, veíamos que es también aquélla en la que los miembros del grupo poseen dicha subjetividad. Conseguirla, requiere, por tanto, respetar los tiempos y espacios

⁵⁹² Pardo, J. L. (1989). *La banalidad* (p. 176). Barcelona: Anagrama.

⁵⁹³ Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz* (p. 191). Barcelona: Anthropos.

particulares de la vida solitaria. Sin embargo, tal y como veremos en los dos sub-apartados siguientes, ninguno de ellos puede ya surgir de modo natural.

3.3.1.1. La aparente necesidad de estar siempre entretenido: el fin del aburrimiento.

En 1989, el poeta y ensayista Joseph Brodsky, dio una conferencia en la ceremonia de graduación del Dartmouth College (Estados Unidos). Aquí, bajo el título de «Elogio del aburrimiento», Brodsky afirmaba la importancia de hacer frente a un estado del espíritu que cada vez era más común en una sociedad superpoblada, donde la originalidad y la inventiva iban escaseando de manera creciente. Poco a poco, rodeados por tecnologías que iban marcando nuestros modos de ser y de hacer, que permitían grabar y capturar los eventos más cotidianos, haciéndolos infinitamente repetibles a nuestros ojos, era inevitable que comenzáramos a sentir la redundancia del tiempo. Se trataba de un tiempo aparentemente lleno pero, en el fondo, más bien vacío, sin novedad, sin cambio, monótono hasta la desesperación. Parecía estar lleno de nada. Esto hacía que las personas, no reconociéndose a sí mismas en un estilo de vida para todos igual, terminasen haciendo uso de sustancias y psicotrópicos, pues al menos a través de éstos, podían escapar del tedio al que su sociedad les condenaba. Solamente así podían sentirse, aunque fuera por unos instantes, alguien realmente singularizado y no fácilmente intercambiable⁵⁹⁴.

Ahora bien, ésta no sería para Brodsky la única salida al aburrimiento, existiendo para él, de hecho, una forma, si no mejor, sí, al menos, más directa y económica⁵⁹⁵. En vez de huir de él buscando constantemente estímulos que lo hagan desaparecer, también, pensaba Brodsky, podemos afrontarlo desde dentro, haciéndonos presente en él, reconociendo que está ahí y que, al contrario de lo que pudiera parecer, es posible sacar provecho de ello. De esta forma, lo que recomienda a esos jóvenes recién graduados que atentamente le escuchaban se podría resumir en lo siguiente: “cuando seáis golpeados por el aburrimiento, id a por él; dejad que os aplaste; sumergíos, tocad fondo”⁵⁹⁶. No por el hecho de hacerlos sufrir, por supuesto, sino porque este sentimiento sería su “ventana en la infinitud del tiempo, es decir, en [su] insignificancia en ella”⁵⁹⁷; una insignificancia que haría que tomaran

⁵⁹⁴ Brodsky, J. (1997). In Praise of Boredom. En *On Grief and Reason* (pp. 104-113.). Nueva York: Farrar, Strauss and Giroux.

⁵⁹⁵ *Ibid.*, p. 108.

⁵⁹⁶ *Ídem.*

⁵⁹⁷ *Ibid.*, p. 110

conciencia de su finitud, de que hay un principio y un final en cada vida humana particular y de que es la conciencia de ello lo que hace a cada ser humano único e inintercambiable. Estando aburridos, adquirimos conciencia de que somos y de que nadie será por nosotros. Lo que Brodsky pretendía reflejar era que “cuanto más finita es una cosa, más cargada está de vida, emociones, alegría, miedos, compasión”⁵⁹⁸, etc. Lejos de un mundo tedioso estrictamente organizado, donde el tiempo, dividido en horas, minutos y segundos, es siempre tiempo homogéneamente ocupado, el aburrimiento, que no es otra cosa que “aburrimiento de la infinitud”⁵⁹⁹, nos hace tomar conciencia de que para cada individuo humano sí hay un fin y que somos nosotros mismos quienes debemos sacar partido de ello, no por nadie, sino por nosotros mismos. El aburrimiento aparecía, por tanto, a través de las palabras de Brodsky como experiencia fundamental para la manifestación de toda vida humana que merezca la pena ser vivida; esto es, en tanto que impulso a la acción innovadora. Se trataba de todo lo contrario a la idea de una muerte en vida que pudiera transmitirnos la imagen común del hombre aburrido, tumbado, mirando al infinito, sin ocupación ni ganas de tenerla, sin voluntad.

Brodsky introducía esta conferencia indicando que hablaría de un tema, a su modo de ver fundamental, pero que, sin embargo, se encontraba ausente dentro de las múltiples materias que uno podría cursar en la universidad.

Una parte sustancial de lo que os espera —comenzaba Brodsky— va a ser reivindicada por el aburrimiento. La razón por la que me gustaría hablaros sobre esto hoy, en esta noble ocasión, es que creo que ninguna universidad en artes liberales os prepara para esta eventualidad⁶⁰⁰.

Habría que preguntarse a este respecto el porqué. Si tan importante y aparentemente inevitable era la aparición del aburrimiento en la vida presente y futura, por qué no era efectivamente abordado como tema central en la formación de los estudiantes universitarios, o incluso en niveles anteriores.

Lo cierto es que el creciente aumento de la presencia del aburrimiento en la sociedad contemporánea no era sólo una visión de Brodsky. De hecho, ya había sido señalado una

⁵⁹⁸ Ibid., p. 111.

⁵⁹⁹ Ídem.

⁶⁰⁰ Ibid., p. 104.

década antes en el ámbito académico por el psiquiatra Haskell E. Bernstein, quien se sorprendía al reconocer que

en medio de una riqueza sin precedentes, una libertad personal por igual, y una tecnología que [llenaba] nuestro tiempo a rebosar de excitantes, a veces aterradores, avances e innovaciones, el aburrimiento se [había] convertido en un serio obstáculo en la búsqueda de la felicidad para muchas vidas⁶⁰¹.

Era extraño que el aburrimiento, aquel sentimiento de no saber qué hacer, pero al mismo tiempo con cierta agitación precisamente por no saberlo, se produjese justo cuando más alternativas y opciones empezaban a haber para mantener el tiempo ocupado.

Con el fin de explicar esta aparente paradoja, Bernstein distinguía entre dos tipos de aburrimiento cuya confusión habría conducido inexorablemente a aquélla. Por un lado, estaría el aburrimiento al que denomina «aburrimiento como respuesta»⁶⁰², que refiere aquel sentimiento de insatisfacción y pesar como reacción a un estímulo externo que, por sus características, resulta tedioso e insoportable a quien lo recibe. Por otro lado, nos encontraríamos con lo que él llama «aburrimiento crónico», consistente en un estado de apatía y dejadez experimentado por un determinado sujeto independientemente de las condiciones externas en las que se encuentre. Este último tipo, según el autor, es “el que [habría] crecido en número [de afectados] de manera significativa recientemente”⁶⁰³. Esto era para él lo preocupante. Si bien él reconocía ambos tipos como disfunciones, mientras que el primero de ellos no respondía a problema mental alguno, ni dependía fundamentalmente del sujeto su superación, el segundo podía ser considerado prácticamente una enfermedad psicológica, pues producía malestar general [*malaise*] en quien lo padecía.

En el primer tipo, el hecho de no encontrarse su causa en el interior del sujeto, hacía que éste mantuviese sus funciones psicológicas intactas. De este modo, lograba sentir cierta

⁶⁰¹ Bernstein, H. E. (1975). Boredom and the Ready-Made Life. *Social Research*, 42(3), p. 512.

⁶⁰² En el original, *responsive boredom*. Lo traducimos por «aburrimiento como respuesta», siguiendo la tradición en nuestra lengua de traducir la pareja *stimulus-response* en inglés –de la cual deriva el calificativo de *responsive* en este tipo de aburrimiento–, por «estímulo-respuesta». Sin embargo, hemos de matizar que el concepto «*response*» en inglés tiene un sentido de reacción inmediata que, en sí mismo, el término en castellano «respuesta» no incluye. Podríamos haber traducido este tipo de aburrimiento también por «aburrimiento como reacción», no obstante, toda reacción implica una acción que, en este caso, sería precisamente una no-acción, de modo que también esta traducción podría llevar a confusión. Es por ello que hemos decidido tomar partido por la primera opción.

⁶⁰³ *Ibíd.*, p. 515

agitación que le llevaba a desear hacer algo para superar la pesadez de sus circunstancias. Podía desear alcanzar un óptimo disfrute del tiempo, independientemente de que no pudiese hacer nada o de que no supiese qué hacer por cambiar su situación. El segundo tipo, en cambio, conducía a la total apatía, carencia de sentimientos y emociones, así como de voluntad para actuar, aun pudiendo. “Siempre que la agitación predomine, la lucha por alcanzar la capacidad de sentimiento continua”⁶⁰⁴ –decía Bernstein–, el problema estribaba en cuando aquélla no existía. Así por ejemplo, si yo tengo que trabajar ocho horas al día poniendo tornillos, con toda probabilidad mi trabajo llegará a parecerme tedioso; posiblemente me pase la mitad del tiempo deseando estar en otra parte, haciendo otras cosas que me hagan disfrutar más, de forma que bastaría con cambiar de trabajo, o ir alternando funciones para acabar con mi aburrimiento. Si, por el contrario, es mi vida en su conjunto lo que me aburre, si no encuentro sentido alguno en realizar cualquier actividad que ante mí se presente, ya no basta con cambiar de actividad, soy yo mismo el que debo cambiar, pues el problema estribará más bien en mi “experiencia de no estar enteramente en contacto [conmigo mismo], de estar apartado de un aspecto esencial de [mi] propia existencia”⁶⁰⁵.

Al hacer esta distinción la paradoja desaparecía pues, al ser el segundo tipo de aburrimiento una disfunción mental del sujeto, independientemente de cualesquiera fuesen sus condiciones externas, era indiferente que existiesen numerosas opciones para ocupar de modo gratificante el tiempo. Según Bernstein, éste vendría a ser producido por vicisitudes en el desarrollo de la infancia del sujeto contemporáneo, de cuyas secuelas debía recuperarse a través de terapia psicoanalítica⁶⁰⁶. Si bien, de manera general, no coincidimos con el autor en su modo de analizar el auge del aburrimiento en la sociedad contemporánea, sí nos interesa señalar tres ideas clave de su trabajo que nos ayudarán a entender mejor la perspectiva que será aquí planteada a continuación. En primer lugar, que existen dos tipos de aburrimiento, uno dependiente de las condiciones externas y otro no. En segundo lugar, que el tipo que no depende de las condiciones externas produce un malestar y apatía generalizados que el primero no produce. Y, en tercer y último lugar, que, en tanto que ambos causan pesar, los dos son considerados disfunciones; esto es, problemáticos.

⁶⁰⁴ Ibid., p. 518.

⁶⁰⁵ Ibid., p. 517.

⁶⁰⁶ Ibid., p. 535.

Antes de Bernstein, el aburrimiento como especie de enfermedad mental del mundo moderno llevaba ya tiempo siendo abordado desde un punto de vista psicológico, si bien aún de forma marginal. Ya entre la década de los años 40 y los 50 podemos encontrar alguna referencia al mismo⁶⁰⁷, no obstante, no sería hasta la década de los años 70, cuando la temática del aburrimiento ocupase un lugar destacado dentro de esta disciplina. Con los años, ha devenido un tema de estudio bastante tratado, existiendo hoy en día incluso metodologías para la medida del aburrimiento⁶⁰⁸. Evidentemente, por ser el que en mayor proporción atañe a la inestabilidad psíquica del sujeto, la Psicología ha atendido sobre todo al segundo tipo señalado por Bernstein. Sin embargo, habiendo perdido credibilidad el psicoanálisis en favor de una psicología más cognitiva y científica, sus críticas no parecieron ser en general escuchadas. De esta forma, tal y como afirman Martin, Sadlor y Stew, los hoy en día ya clásicos “métodos tradicionales de lidiar con el aburrimiento se han centrado en el incremento de la estimulación y la elección dentro del contexto”⁶⁰⁹, estableciéndose a la hora de paliar el aburrimiento una mezcla entre la modificación de los estímulos externos y el trabajo individual en torno a las posibilidades de reacción ante aquéllos —si bien de manera más acusada en lo segundo que en lo primero—. Ahora bien, dentro del discurso dominante en Psicología sobre el aburrimiento, la imposibilidad de atender a éste sin prestar al mismo tiempo atención al contexto mismo en que se produce sería un hecho prácticamente irrefutable. De este modo, los estímulos externos jugarían siempre un papel fundamental para su superación, por mucho que la psicología más pura se haya centrado más en la búsqueda individual de estímulos adecuados que en la modificación externa de los mismos. Aun pudiendo establecer ligeramente una distinción, era fácil que se produjese, por tanto, la confusión señalada por Bernstein. Ahora bien, de cualquier forma, se trataba de una cuestión de estímulos.

Lo cierto es que, teniendo en cuenta la cultura del tiempo máximamente aprovechado resultante de un sistema capitalista cada vez más centrado en la optimización de beneficios y menos en el bienestar de los individuos, no es extraño que la consideración del aburrimiento como enfermedad fuese creciendo, a la vez que el tiempo productivo devino

⁶⁰⁷ Así, por ejemplo, Bergler, E. (1945). On the disease-entity boredom (“alyosis”) and its psychopathology. *Psychiatric Quarterly*, 19(1), pp. 38-51; o también, Heron, W. (1957). The Pathology of Boredom. *Scientific America*, 196(1), pp. 52-56. Para una bibliografía más detallada en artículos y estudios en torno al aburrimiento durante este primer periodo, véase Smith, R. P. (1981). Boredom: A Review. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 23(3), pp. 329-340.

⁶⁰⁸ Véase, Vodanovich, J. S. (2003). Psychometrics Measures of Boredom: A Review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 137(6), pp. 569-595.

⁶⁰⁹ Martin, M., Sadlor, G. y Stew, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), p. 193.

el único tiempo con valor y sentido. Frenar su presencia comenzaba a ser una meta importante, sobre todo en áreas como la laboral o la educativa, cuyo desarrollo había de ser, en beneficio de la sociedad, fundamentalmente productivo. Ésta es la razón de que la Psicología, viendo un problema en el aburrimiento, extendiese sus preocupaciones a dichos ámbitos. Éstos, ya desde hace años, y ayudados en gran parte por psicólogos profesionales, vienen tratando de erradicar la vivencia del aburrimiento, tanto de las aulas como de los puestos de trabajo. De esta forma, responden a las múltiples teorías psicológicas que muestran que la gente es, en general, más feliz cuando está satisfactoriamente ocupada⁶¹⁰. De hecho, gracias a esta perspectiva cada vez más extendida, se ha llegado a ver incluso, en el aburrimiento, un perjuicio para el desarrollo productivo de momentos en principio tan alejados de toda producción como puede ser el tiempo libre⁶¹¹.

Si nos centramos en el contexto educativo, por ser en esta investigación el más relevante⁶¹², podemos afirmar que, en Psicología de la Educación, “en contraste con la psicología [pura], el aburrimiento tiende a ser atribuido a características propias de la escolaridad, esto es, a factores externos al estudiante”⁶¹³. Tanto es así, que podemos encontrar a algún autor dentro del campo de la pedagogía afirmando la necesidad de “poner en cuestión la suposición de que el aburrimiento sea primariamente un problema externo”⁶¹⁴; y es que, efectivamente, en contextos educativos, esto se ha transformado en un supuesto prácticamente incuestionable.

“La arquitectura estéril, la dirección burocrática, la superficial enseñanza para el examen, espacios vacíos que silencian toda expresión singular, todo contribuye a este fenómeno”⁶¹⁵ que es el aburrimiento y todo es esto es lo que ha de ser modificado con el fin de hacerlo desaparecer de las aulas. Así, no dejan de sucederse los estudios en torno a herramientas y

⁶¹⁰ Véase Hsee, C. K., Yang, A. X., y Wang, L. (2010). Idleness Aversion and the Need for Justifiable Busyness. *Psychological Science*, 21(7), pp. 926-930.

⁶¹¹ Véase Ragheb, M. G. (2002). El aburrimiento en el tiempo libre. Una patología que puede impedir potenciar al máximo los beneficios de la educación del ocio. *Adoz. Revista de estudios de ocio*, 23, pp. 40-61.

⁶¹² No atenderemos aquí al ámbito laboral, sin embargo, consideramos que el análisis que realizaremos del ámbito educativo podría ser también aplicado al del trabajo, pues la tendencia ha sido la misma, a saber, erradicar en la medida de lo posible el aburrimiento del trabajo atendiendo a estímulos externos que se consideran únicos responsables de que aquél se produzca, fomentando, así, estrategias de motivación y modos de organización, estructura y división del trabajo que lo hagan más atractivo y ameno. A este respecto véase Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2014). Burnout, Boredom and Engagement in the Workplace. En Peeters, M. C. W., De Jonge, J. y Taris, T. W. (Eds.). *An Introduction to Contemporary Work Psychology* (pp. 293-320). Nueva York: John Wiley and Sons.

⁶¹³ Belton, T. y Priyadharshini, E. (2007). Boredom and Schooling: a cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), p. 582.

⁶¹⁴ Gary, K. H. (2013). Boredom, Contemplation and Liberation. *Philosophy of Education* 2013, p. 427.

⁶¹⁵ Ídem.

estrategias de motivación, que hagan al estudiante más proclive a aprender⁶¹⁶. Aun basándose fundamentalmente en la tarea del profesor, en quien delegan toda la responsabilidad del aburrimiento de sus alumnos, también incluyen cambios en las organización de las aulas, en el tiempo de duración de cada clase, e incluso en la distribución y elaboración de los programas a nivel político y estatal. Un alumno que se aburre es un alumno que no aprende, que no está aprovechando el tiempo para desarrollar determinadas competencias que, en ese preciso momento y no en otro, debe aprender. Un alumno aburrido es un alumno que, en general, fracasa.

En esta búsqueda incesante de la motivación, las TIC han venido a jugar un papel fundamental, pues debido a su carácter dinámico, que fácilmente induce a la acción, indudablemente suponen un medio más a poner en práctica a la hora de dar fin al aburrimiento en las aulas⁶¹⁷. No se deja de avanzar en la creación y modificación de estímulos y, a día de hoy, parece que aún no se ha dado con la clave que acabe de una vez para siempre con la presencia de este supuesto mal. Sin embargo, y esto es algo en lo que la psicología de la educación no ha reparado lo suficiente, en nuestro mundo actual, quizá el problema no sean los estímulos, sino, tal y como ya hemos apuntado en el apartado inmediatamente anterior, una vida, en general sobre-estimulada. El alumno post-años 70, pero, sobre todo, el alumno del siglo XXI, es un alumno que en todo momento está siendo estimulado. Ve la televisión, escucha música con su MP3, y manda y recibe mensajes de amigos y conocidos constantemente; a esto se suma su participación en foros, blogs o perfiles de *Twitter* a los que, en función de sus intereses, esté suscrito. Por la calle todo son imágenes, carteles, promociones, y al llegar a casa, el mundo no deja de enviarle señales. De esta forma, en la escuela, al igual que en casa y en la calle, parece aburrirse. No obstante, puede ser que la causa de dicho aburrimiento no sea una inadecuación de los estímulos, como siempre se ha tendido a pensar, sino más bien un agotamiento debido a una creciente sobre-estimulación.

⁶¹⁶ Véase Dai, D. Y., Moon, S. M. y Feldhusen, J. F. (1998). Achievement Motivation and Gifted Students: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), pp. 45-63; o, más actual, Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, L., Carper, T. y Schatz, S. (2012). The Definition, Assessment, and Mitigation of State Boredom Within Educational Settings: A Comprehensive Review. *Educational Psychology Review*, 24, pp. 89-111.

⁶¹⁷ Véase Coll, C. (2013). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 25. Recuperado el 12/03/2015 de: http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/25_psicologia_de_la_educacion_y_practicas_educativas_mediadas_por_las_tecnologias_de_la_informacion_y_la_comunicacionuna_mirada_constructivista.pdf.

Decía el filósofo Bertrand Russell, en la década de los años 30 del siglo pasado, que entonces “nos [aburríamos] menos que nuestros antepasados, pero «teníamos más miedo a aburrirnos»”⁶¹⁸. Éste miedo habría sido inducido por el capitalismo de la fábrica, del tiempo productivo, aprovechado y siempre eficaz. Todo tiempo improductivo significaría tiempo perdido, desechable, sin sentido. Tal y como hemos mostrado, la Psicología pronto vendría a dar carácter científico a dicha afirmación y el resultado sería precisamente que la gente, que siempre se había aburrido, tuvo miedo a hacerlo debido a la insignificancia a la que este sentimiento condenaba. Así, no dejaron desde entonces de aparecer medios para evitar que aquél se produjese. La industria del entretenimiento crecería cada vez más, convirtiendo el tiempo de ocio en tiempo siempre ocupado; y los psicólogos, centrados en la motivación, se encargarían de autoproclamarse los guías indiscutibles de instituciones fundamentales como la familia, el trabajo y la escuela. Sólo una vida constantemente ocupada era una vida sin aburrimiento, y sólo una vida alejada del tedio era una vida con sentido.

Ahora bien, vimos al comienzo de este sub-apartado de la mano de Brodsky y de Bernstein, que precisamente cuando más entretenimiento parecía haber, más personas parecían aburrirse. Por muy estimuladas que fuesen, ningún estímulo parecía hacerles salir de su estado. Es por ello que nos interesaba remarcar la distinción de Bernstein, pues siempre ha habido aburrimiento a lo largo de la historia, pero es precisamente un exceso de su manifestación en la era contemporánea el que hace necesario marcar la diferencia. Bernstein decía que ello se debía a traumas infantiles que nada tenían que ver con estímulos externos; aquí, por el contrario, defendemos más bien que a lo que se debe es a un exceso de los mismos, el cual produce agotamiento, cansancio, desgana y, ante el temor hacia estas sensaciones, una fuertemente arraigada incapacidad de sobrellevarlo. No sólo en el trabajo o en la escuela, a través de estrategias dinámicas y motivadoras, sino en casa, en la calle o en donde quiera que estemos, no dejamos de buscar cosas que hacer, cosas que nos mantengan entretenidos. Una conversación de *Whatsapp* mientras esperamos el autobús, música mientras vamos andando por la calle, un vistazo cada cinco minutos a nuestro perfil de *Facebook* al mismo tiempo que tratamos de estudiar un tedioso tratado de Derecho Mercantil... Todo vale con el fin de huir del aburrimiento, sólo que a veces llega un punto en que ya nada consigue entretenernos, perdemos la capacidad de atención, de concentración⁶¹⁹, incluso la voluntad de realizar ninguna actividad. Es entonces cuando

⁶¹⁸ Russell, B. (2003). *La conquista de la felicidad* (pp. 38-39). Barcelona: DeBolsillo.

⁶¹⁹ Véase a este respecto Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains?* Nueva York: W. W. Norton & Company.

llega la ansiedad y la sensación de que estamos cayendo en depresión. Sin embargo, a pesar de que la depresión y el aburrimiento comparten determinadas características, tener depresión no es igual, en ningún caso, a aburrirse⁶²⁰. El aburrimiento es una experiencia, un estado vivencial que, experimentado en pequeñas dosis, no tiene por qué desembocar en una enfermedad.

Tal y como afirma Corea, desde que nos levantamos hasta que nos vamos a dormir, “todo huele, todo brilla, todo significa. Nuestras prácticas cotidianas están saturadas de estímulos, entonces, la desatención o la desconexión son los modos de relación con esas prácticas o esos discursos sobre-saturados”⁶²¹. Una reacción totalmente lógica que, no obstante, puede llegar a generar cierto sentimiento de culpabilidad en base al supuesto, ya cultural, de que es la acción lo que debe constituir en todo momento nuestro estado normal. El problema es que poco podemos hacer para huir de esta situación que, al mismo tiempo que nos agota, nos exige como solución cansarnos más. Nada nos queda claro entonces, no logramos averiguar cómo actuar y nada parece hacer poso en nuestra personalidad. “la velocidad de los estímulos hace que el precepto no tenga el tiempo necesario para alojarse en la conciencia. Es decir, [...] la subjetividad informacional se construye a expensas de la conciencia”⁶²²; esto es, sin tiempo suficiente para crear la base necesaria que permitiría la creación de un punto de partida siempre idéntico, a partir del cual poder moverse de manera crítica por el mundo. Recibimos múltiples informaciones a la vez que no pueden sino alojarse de manera superficial en nuestra conciencia, puesto que, no habiendo terminado de procesar una, ya tenemos que poner nuestro foco de atención en otra. Es por ello que la multitarea, o *multitasking*, que en principio pudiese parecer positiva en términos de ahorro de tiempo a la hora de resolver problemas o de mayor adaptación a un mundo dinámico y cambiante como el nuestro –o lo que es lo mismo, que exige la posibilidad de estar atentos a varios asuntos simultáneamente–, ha demostrado ser un obstáculo para un óptimo desarrollo cognitivo de los sujetos en formación⁶²³. De hecho, no solamente afecta

⁶²⁰ Véase Goldberg, Y. K., Eastwood, J. D., Languardía, J. y Danckert, J. (2011). Boredom: An Emotional Experience Distinct from Apathy, Anhedonia, or Depression. *Journal of Social Clinical Psychology*, 30(6), pp. 647-666.

⁶²¹ Corea, C. (2004). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (p. 50). Buenos Aires: Paidós.

⁶²² Ibid., p. 51.

⁶²³ Véase Abaté, C. J. (2008). You Say Multitasking Like It's a Good Thing. *Thought & Action*, Fall, pp. 7-13.

de forma negativa al intelecto, sino también al área más emocional, produciendo fatiga por saturación de estímulos y sentimientos negativos como consecuencia de ésta⁶²⁴.

Es por ello que algunos autores, desde el ámbito de la pedagogía, han decidido poner en cuestión la visión negativa en torno al aburrimiento que la psicología de la educación ha venido extendiendo por este ámbito durante años, reconociendo, como ya lo hicieron autores del campo de la filosofía, abordados aquí en el capítulo anterior, el valor fundamental que su vivencia tiene para el buen desarrollo de la subjetividad. Esto no quiere decir que deban fomentarse las clases aburridas, o que niños y jóvenes sean forzados a aburrirse en casa hasta la desesperación. Simplemente quiere decir que no es intrínsecamente malo y que, experimentarlo de vez en cuando, es pedagógicamente beneficioso. De hecho, tal y como afirma Lewkowich, “mientras que el aburrimiento en sí podría abrir posibilidades para nuevos compromisos, los intentos de hacer que alguien se aburra no lograrían este propósito”⁶²⁵, pues es uno mismo quien debe sentir y vivir espontáneamente sus propios tiempos de aburrimiento; esto es, de descanso. Brodsky afirmaba que alguien capaz de enfrentarse a su propio aburrimiento es alguien con mayor consciencia de sí mismo, y es que el tedio que consigue ser disfrutado, podríamos decir con Heidegger, es aquél que nos abre al mundo de lo posible, que no cierra puertas sino que las abre, que nos permite vivir en mayor medida una vida propia y finita, pero infinitamente más rica que una en la que nos dejemos llevar por el paso del tiempo, de actividad en actividad, sin tomar conciencia del mismo. El aburrimiento, en su inactividad, abre a la acción y no a cualquier tipo, sino a la acción personal, individualmente reflexionada; esto es, auténtica.

Dice el filósofo alemán Byung-Chul Han que

quien se aburra al caminar y no tolere el hastío deambulará inquieto y agitado, o irá de una a otra actividad. Pero, en cambio, quien posea una mayor tolerancia al aburrimiento reconocerá, después de un rato, que quizás andar, como tal, lo aburre. De este modo, se animará a inventar un movimiento totalmente nuevo⁶²⁶,

⁶²⁴ Véase Calderwood, C., Ackerman, P. L. y Conklin E. M. (2014). What else do college students “do” while studying? An investigation of multitasking. *Computers & Education*, 75, pp. 19-29.

⁶²⁵ Lewkowich, D. (2010). The Possibilities for a Pedagogy of Boredom. Rethinking the Opportunities of Elusive Learning. *Journal of Curriculum Theorizing*, 26(1), p. 133.

⁶²⁶ Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio* (p. 36). Barcelona: Herder.

de tal modo que “aquellos momentos en los que no hay «nada que hacer», pueden ser interpretados como un periodo previo a la creatividad”⁶²⁷, la cual precisamente podría ser fomentada entonces a través de un estado que tradicionalmente se pensaba que la obstaculizaba. No hacer nada es hacer algo; es estar uno consigo mismo, tener la posibilidad de adquirir conciencia de quién uno es, de dónde viene y de hacia dónde va.

Siguiendo a Kirova,

quizás sea el momento de recuperar el sentido perdido del tiempo libre. Quizás necesitemos parar de pensar en la ausencia de distracción externa como aburrimiento posible y comenzar a ver en él una oportunidad de proveer un espacio para la creatividad de nuestros niños⁶²⁸.

La Psicología está comenzando a considerar, aunque marginalmente, que el aburrimiento tiene un lado positivo⁶²⁹ y vemos que no sólo en educación, sino también en el ámbito laboral están surgiendo ciertos discursos que comienzan a exigir que su vivencia empiece a ser positivamente considerada⁶³⁰, incluso para la adquisición de competencias tan demandadas últimamente por el mercado como la capacidad de liderazgo⁶³¹. Aún queda mucho camino por delante, pero el hecho de que haya investigaciones en esta línea supone al menos una esperanza para la no desaparición de uno de los aspectos fundamentales que componen la privacidad; a saber, el tiempo para sí, tiempo para aburrirse. Siguiendo a Russell podríamos terminar este sub-apartado diciendo que, tal y como hemos mostrado, “al huir del aburrimiento [caemos] en las garras de otro mucho peor [y] una vida feliz es una vida tranquila, pues sólo en un ambiente tranquilo puede vivir la auténtica alegría”⁶³².

⁶²⁷ Belton, T. y Priyadharshini, E. (2007). Op. cit., p. 590.

⁶²⁸ Kirova, A. (2004). Lonely or Bored: Children's Lived Experiences Reveal the Difference. *Interchange*, 35(2), p. 263.

⁶²⁹ Epidorou, A. (2014). The bright side of boredom. *Frontiers in Psychology*, 5(1245). Recuperado el 14/03/2015 de: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2014.01245/full>

⁶³⁰ Véase Jackson, N. y Carter, P. (2011). In praise of boredom. *Ephemera. Theory and Politics in Organization*, 11(4), pp. 387-405.

⁶³¹ Véase Carroll, B. J., Parker, P. y Inkson, K. (2010). Evasion of boredom: An unexpected spur to leadership? *Human Relations*, 63(7), pp. 1031-1049.

⁶³² Russell, B. (2003). Op. cit., p. 43.

3.3.1.2. La aparente necesidad de que todos los espacios sean públicos: el fin de la habitación propia.

Cuatro paredes, una mesa y una silla para lectura y la escritura, una cama para el reposo, una puerta como protección y una ventana que permita la visión del exterior, evitando así un total aislamiento. Vimos en el capítulo anterior que básicamente en esto consistía la habitación propia reclamada por muchos intelectuales modernos desde el siglo XVIII hasta principios del siglo XX. Se trataba de lograr un espacio alejado de la rigidez de las formas sociales, de la apariencia y del control externo. Un espacio donde realmente poder formarse en tanto que uno mismo diferente del resto, libre de toda exigencia externa; libre para leer, escribir y pensar; libre para ser. Observamos cómo durante el siglo XIX la posesión de dicho espacio se fue generalizando y, si bien las mujeres a principios del siglo XX, tal y como denunciaba Virginia Woolf, aún no disponían de habitación propia, con el paso de los años y la emancipación del género femenino, poco a poco irían también ganándose el derecho a disfrutar de un espacio propio.

Entre finales de 2014 y principios de 2015 la artista franco-estadounidense Melissa Unger propone precisamente un espacio de estas características en tanto que *performance* experimental. El espacio *Seymour+* es una habitación escuetamente amueblada, donde lo único que uno encuentra aparte de mesas, sillas y un sofá, es papel y bolígrafo. La única condición para pasar, aparte de los 7 euros de entrada, es dejar fuera cualquier aparato electrónico que llevemos con nosotros, pues la finalidad de este proyecto, según su autora, es facilitar la experiencia de una desconexión con el mundo y, al mismo tiempo, una conexión más profunda con nosotros mismos⁶³³ –de ahí la presencia de papel y bolígrafo en la sala–. Lo que hace no mucho aún constituía una parte más dentro de la cotidianidad de nuestras vidas, se transforma ahora en experimento, en *performance*, en ruptura con lo cotidiano; y no sólo eso, sino que, como si de algo exótico se tratara, hemos de pagar por ello. No deja de ser sorprendente cómo lo corriente y habitual puede dejar de serlo en tan corto periodo de tiempo, sin embargo, es cierto. Conectados las veinticuatro horas del día a aparatos electrónicos que nos mantienen virtualmente despiertos incluso mientras estamos

⁶³³ Véase Otero, M. (2015, 10 de febrero) Esta habitación te deja sin Internet pero te da un bolígrafo y papel. *Revista ICON* [versión digital]. Recuperado el 19/03/2015 de: http://elpais.com/elpais/2015/02/10/icon/1423565064_947776.html. Un análisis más detallado de este proyecto, así como de otros similares realizados en el mismo espacio, puede encontrarse en la página web de éste: <http://seymourprojects.com/>.

durmiendo⁶³⁴, podemos afirmar que la habitación propia ha dejado de serlo. Ahora es también un espacio conectado al mundo, dependiente del mundo.

Ante el extrañamiento de un mundo regido por rígidas leyes de homogeneización de tiempos y de espacios en función de dichos tiempos, el ser humano necesitaba un lugar, un espacio en el que sentirse libre y en casa, no supeditado a leyes externas que pudiera percibir como totalmente ajenas. Es un hecho fácilmente comprobable por cualquiera que sentirse fuera de lugar no es una experiencia agradable. Cuando esto nos ocurre, de forma instantánea viene a nuestra mente la imagen de la calidez del hogar, de aquel lugar donde nos sentimos enraizados, al que sentimos que pertenecemos. Somos biológicamente animales, pero espiritualmente nos asemejamos más a los seres del mundo vegetal. Nuestras raíces nos son fundamentales y, a pesar de que temporalmente podamos estar apartados de ellas, siempre tenemos la necesidad de retornar. Así pues, es lógico que una sensación de temor nos invada al experimentar que las perdimos, que no las encontramos o que, peor aún, nunca las tuvimos. El filósofo norteamericano Edward S. Casey está convencido de que

el incesante movimiento de la vida posmoderna en las sociedades tardo-capitalistas repercute y agrava a la vez este miedo. Corriendo de lugar en lugar, raramente nos entretenemos lo suficiente en un lugar concreto con el fin de saborear sus cualidades únicas y su historia local⁶³⁵,

lo cual, a pesar de nuestras ganancias en rapidez y efectividad, nos hace pagar un alto precio. Para Casey, “el precio es la pérdida de lugares que pueden funcionar como escenas perdurables de experiencia, reflexión y memoria”⁶³⁶, siendo éstas, tal y como puede deducirse de lo analizado hasta ahora, tres condiciones fundamentales en el ejercicio que conduce al pleno desarrollo de la subjetividad.

⁶³⁴ Nos encontramos siempre alerta al aviso o a la vibración, a si alguien nos ha escrito o no, a si en determinado juego online a tiempo real en el que participamos ha pasado algo o no, a las noticias del mundo que, a través de innumerables suscripciones, pueden llegarnos sin parar, etc. A todas horas pasa algo y eso que pasa no respeta ni siquiera las horas de sueño. De hecho, ya hay estudios que relacionan el uso excesivo de internet con una creciente falta de horas de sueño nocturno en adolescentes, lo cual se traduce en una acentuada somnolencia durante el día. A este respecto, véase Choi, K., Son, H., Park, M., Han, J., Kim, K., Lee, B. y Gwak, H. (2009). Internet overuse and excessive daytime sleepiness in adolescents. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 63(4), pp. 455-462.

⁶³⁵ Casey, E. S. (1993). *Getting Back into Place: Toward a Renewed Understanding of the Place-World* (p. XIII). Bloomington e Indianópolis: Indiana University Press.

⁶³⁶ Ídem.

La noción de lugar siempre ha sido importante dentro del ámbito de la filosofía. El vacío aterró a antiguos, medievales y primeros pensadores modernos, de modo que era fundamental teorizar en torno a la idea de lugar. Más allá de ser un mero espacio, éste venía a enraizar al ser humano, a servirle de punto de referencia, con el fin de que, sabiendo siempre quién era y de dónde venía, no se encontrase nunca perdido, sin lugar. No obstante, según la Modernidad fue avanzando, muestra Casey cómo la noción de lugar fue siendo sustituida por la de espacio, mera extensión maleable al servicio del tiempo, un tiempo cronológico, racionalmente dividido y oficialmente establecido independientemente de cualquier tradición y cultura; precisamente aquellas expresiones plenamente humanas que, más allá de todo tiempo y espacio materiales, se constituían como auténticos lugares⁶³⁷.

En la Era Moderna –afirma Casey– hemos aceptado e incorporado espacio y tiempo en su objetividad e (in)diferencia⁶³⁸. [...]. Calculamos y nos movemos a rápidas velocidades en el tiempo y en el espacio, pero no vivimos en esos parámetros abstractos sino que somos desplazados⁶³⁹ en ellos y por ellos”⁶⁴⁰.

No nos constituyen, son meramente sitios de paso, por los que transitamos diariamente. Trabajamos, nos divertimos, nos alojamos en sitios, pero éstos no dicen prácticamente nada de nosotros, de quiénes realmente somos y de por qué somos como somos; y es que, ante una clara falta de enraizamiento, no pueden ser considerados lugares⁶⁴¹, debido a lo cual nunca llegamos a habitarlos, quedándonos en el mero uso de los mismos. Los lugares se habitan, mientras los espacios se ocupan, se usan de manera temporal y luego se olvidan. Este tipo de espacios cada vez más comunes en la época posmoderna fueron teorizados en la década de los años 90 del siglo XX por el antropólogo francés Marc Augé, quien los denominó bajo el concepto de «no lugar».

⁶³⁷ Si bien la obra referenciada en las dos citas inmediatamente anteriores aborda la evolución de la concepción filosófica de la noción de lugar que aquí mencionamos de manera muy resumida, un estudio histórico más detallado se encuentra en otra obra del mismo autor publicada poco tiempo después de ésta. Así, para un análisis detallado a este respecto, véase Casey, E. S. (1998). *The Fate of Place: A Philosophical History*. Berkeley: University of California Press.

⁶³⁸ Siendo diferentes, espacio y tiempo están interrelacionados. No obstante, al haber dejado de ser, aparentemente, constitutivos de la subjetividad de los individuos que por su materialidad contingente transitan, no son sino indiferentes. Con el fin de expresar estas dos ideas en una sola palabra el autor opta por «*indifference*» haciendo uso del paréntesis.

⁶³⁹ En el original inglés, «*displaced*», lo cual permite un juego lingüístico con la palabra inglesa para «lugar», «*place*», que traducido al castellano se pierde.

⁶⁴⁰ Casey, E. S. (1993). Op. cit., p. 38.

⁶⁴¹ “El poder que un lugar posee en tanto que mera habitación determina no solamente *dónde* estoy en el sentido limitado de localización cartográfica, sino *cómo* yo soy junto con otros (esto es, cómo me mezclo y me comunico con ellos) e incluso *quién* devendremos juntos. El «cómo» y el «quién» están íntimamente atados al «dónde», que les aporta un contenido específico y un color no disponibles desde ninguna otra fuente”. *Ibid.*, p. 23.

“Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico –dice Augé–, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar”⁶⁴². Los ejemplos más llamativos de éstos son “las vías aéreas, ferroviarias, las autopistas y los habitáculos móviles llamados «medios de transporte» (aviones, trenes, automóviles), los aeropuertos y las estaciones ferroviarias, las estaciones aeroespaciales, las grandes cadenas hoteleras, los parques de recreo, los supermercados”⁶⁴³ y todo aquél espacio que temporalmente ocupamos de manera independiente a cualquier elemento de pertenencia que pudiese definir nuestra identidad. Así, ésta acaba por reducirse a la otorgada por dichos espacios durante el breve lapso de tiempo en que nos encontramos deambulando por ellos. En los medios de transporte no somos más que pasajeros, en los hoteles, huéspedes, en los parques de recreo, visitantes y en los supermercados, clientes o consumidores. Somos meramente un número, cuyo cómputo final ayudará a planificar horarios, promociones y demás estrategias que adapten lo mejor posible la oferta a la demanda, pero en sí, dentro de estos espacios, no somos nadie. Somos simplemente usuarios.

Bien podemos ser individualizados en nuestro paso por ellos. En el supermercado podemos pagar con la tarjeta de crédito, en nuestros viajes llevamos con nosotros un documento de identidad asociado a determinado billete que indica qué servicios incluye éste y cuáles no, la reserva de habitación en los hoteles va asociada a un número, que a su vez remite también a una serie de documentos que nos identifican pero que, en el fondo, dicen muy poco de nosotros. Lo cierto es que, tal y como muestra Maalouf en uno de sus ensayos en torno a la identidad cultural, “la identidad de una persona está constituida por multitud de elementos que evidentemente no se limitan a los que figuran en los registros oficiales”⁶⁴⁴. De hecho, ninguno de los que conforman la personalidad se encuentra en ellos recogido, de modo que, a pesar de que en todos estos espacios dispongan siempre, o casi siempre, de una atención «personalizada», la personalidad queda siempre fuera de los mismos. Se trata, así, de espacios “donde la soledad se experimenta como exceso o vaciamiento de la individualidad”⁶⁴⁵, una soledad que no es vida solitaria sino soledad exasperante, sentimiento de abandono y pérdida de sí mismo –*loneliness* y no *solitude*–. Todos los servicios parecen estar hechos para el disfrute de cada usuario individualmente.

⁶⁴² Augé, M. (1993). *Los «no lugares». Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad* (p. 83). Barcelona: Gedisa.

⁶⁴³ *Ibid.*, p. 85.

⁶⁴⁴ Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas* (p. 18). Madrid: Alianza Editorial.

⁶⁴⁵ Augé, M. (1993). *Op. cit.*, p. 92.

Las azafatas, recepcionistas, cajeras o el señor que vende las entradas en la taquilla de cualquier parque de ocio, pueden llegar incluso a llamarnos por nuestro propio nombre. Querrán mostrar que somos importantes en nuestra particular individualidad, pero, en el fondo, para ellos nuestros nombres y apellidos no significan nada. Están desprovistos de cualquier referencia a nuestra tradición, nuestras costumbres, nuestros gustos e inclinaciones, somos un pasejero o cliente más, un número más en la lista, no somos nadie. Podríamos hasta afirmar que hay un exceso de individualidad en estos espacios, sin embargo, a poco que ésta sea reflexionada, nos damos cuenta de que su aparición es siempre vacía, superficial.

“Solo, pero semejante a los otros –sostiente Augé–, el usuario del no lugar está con ellos (o con los poderes que lo gobiernan) en una relación contractual”⁶⁴⁶ regida por la ley de la oferta y la demanda; esto es, ante cierto servicio, el individuo paga una cuota, una vez comprobado el pago, gana el derecho a ser uno más en el disfrute de dicho servicio, cuyo modo de disfrutarlo, a su vez, viene determinado por ciertas normas que uno debe de cumplir y que forman parte de dicho contrato. Ocio y negocio se convierten poco a poco en relaciones contractuales. La entrada a cualquier parque de retiro está sujeta a determinadas normas, así como la compra en los supermercados y demás superficies, aviones, trenes y otros medios de transporte también están cuidadosamente normativizados; incluso si nos dirigimos a la montaña a hacer una ruta, lo más probable es que el camino ya esté marcado, suponiéndose, por parte de los «usuarios», el respeto hacia dicha demarcación en el terreno. En la sociedad posmoderna –o sobremoderna, siguiendo la terminología de Augé–, nuestra vida pública y social se reduce a un control de los tiempos y los espacios que, si bien ya comenzó con el auge de la Modernidad, ha alcanzado en nuestros días su punto más álgido. Tiempos para comprar, para viajar, para descansar y para jugar, todos con sus espacios determinados, excesivamente reglados y normativizados, donde la libertad de los individuos tiende a moverse en líneas ya previamente estipuladas.

Ante la desaparición de los lugares como sitios de enraizamiento, los modernos crearon la habitación propia como sustituto. Uno mismo, en su cuarto, podía gestionar los tiempos a su antojo, unos tiempos no marcados sino atendiendo a nuestras responsabilidades para con el mundo exterior. Ahora bien, una vez dentro, el tiempo cronológico se suspendía, uno podía pasarse horas tirado en la cama leyendo, escribiendo, escuchando música o

⁶⁴⁶ *Ibíd.*, p. 105.

simplemente mirando al techo, ordenando los propios pensamientos. Dependiendo de diversos factores como la edad o el género, la decoración del cuarto podía variar, pero en cualquier caso daba una clara imagen de su dueño, sobre todo si atendemos a la habitación del adolescente. Desde el último tercio del siglo XX, como consecuencia del auge de la clase media y la posibilidad generalizada de disponer de un cuarto propio e individual, se convirtió en el rincón sagrado de la adolescencia. En la habitación se colgaban posters, cuadros o pegatinas de ídolos musicales, deportivos o políticos, las fotos de los acontecimientos importantes, de los seres queridos y amigos más cercanos, así como de los títulos, medallas, trofeos y demás méritos de su dueño. El cuarto era un lugar, tenía una historia, basada en la trayectoria vital del propietario, decía mucho de él, de sus grupos de pertenencia, de sus ideas, de cómo se relacionaba con el mundo en el que le había tocado vivir. De allí, sólo observando fotos, títulos, posters y demás adornos, emanaba una identidad, auténtica y diferente al resto. El cuarto, a diferencia de la mayoría de sitios por los que día a día transitaba el adolescente, era un lugar, era habitado.

“Al habitar –decía Heidegger– llegamos [...] solamente por medio del construir”⁶⁴⁷, esto es, del producir lugar, del dotar a la tierra de unas raíces donde erigirse como un espacio más allá de la mera extensión. Del pasado hacia el futuro; o, en otras palabras, el pasado como guía para el futuro. Esto define el lugar y esto es lo que determinaba la construcción del cuarto propio que, en cuanto tal, no era fundamentalmente construido por el albañil bajo las directrices del arquitecto, sino una vez que un legítimo dueño había entrado para hacerse cargo de él. Y es que “no habitamos porque hemos construido, sino que construimos y hemos construido en la medida en que habitamos, es decir, en cuanto somos *los que habitan*”⁶⁴⁸. Para Heidegger, la construcción había de venir acompañada del habitar como condición necesaria, pues sólo éste era capaz de dar sentido a aquélla. Únicamente a partir de él podía lograrse que el espacio adquiriese un significado más allá de la mera modificación de su configuración formal. El habitar proveía a los sitios de una necesaria materialidad humana, pues “los mortales *son*; esto quiere decir: *habitando* aguantan espacios sobre el fundamento de su residencia cabe cosas y lugares”⁶⁴⁹, los cuales vienen a determinar quiénes y cómo son estos mortales. Ahora bien, no por ellos mismos, en tanto cosas y lugares que, así observados, separadamente, serían sitios más que lugares, sino en cuanto a nuestro modo de pensarlos y pensarnos a nosotros mismos de manera inseparable

⁶⁴⁷ Heidegger, M. (2001). Construir, habitar, pensar. En *Conferencias y artículos* (p. 107). Barcelona: Ediciones del Serbal.

⁶⁴⁸ *Ibíd.*, p. 110. La cursiva es del autor.

⁶⁴⁹ *Ibíd.*, p. 116. La cursiva es del autor.

de ellos, siendo, por tanto, “construir y pensar [...], cada uno a su manera, inoludibles para el habitar”⁶⁵⁰.

En el cuarto propio, construido por nosotros mismos, en base a una determinada trayectoria vital y a cierta manera de pensarnos y posicionarnos en el mundo a partir de él, enraizados en él, éramos capaces de imaginarnos el futuro, otra vida diferente a la que teníamos o una continuación de aquella. Podía acompañarnos la música, la literatura, cartas y confesiones en forma de diario, así como diferentes objetos que a nuestros ojos y dentro de aquellas cuatro paredes adquirirían un significado especial. Así, el cuarto propio nunca fue ajeno al mundo exterior. Por el contrario, era el espacio, el lugar, donde uno mismo, su dueño, organizada su forma de ser parte de ese mundo en particular. Decía Bachelard, otro autor bastante preocupado por la noción de lugar, que “el espacio captado por la imaginación no puede seguir siendo el espacio indiferente entregado a la medida y a la reflexión del geómetra. Es vivido, [...] concentra *ser* en el interior de los límites que protegen”⁶⁵¹, que resguardan de la hostilidad de lo extraño, de lo impropio, que le hacen a uno sentirse en casa, pues “todo espacio realmente habitado lleva como esencia la noción de casa”⁶⁵². Una noción que está construida a partir de nuestros pensamientos, llenos de deseos, aspiraciones, críticas y auto-críticas, que sólo pueden llegar allí donde nos encontramos solos con nosotros mismos. “La casa alberga el ensueño, la casa protege al soñador, la casa permite soñar en paz”⁶⁵³, siendo, a la vez, según Bachelard, “un cuerpo de imágenes que dan al hombre razones o ilusiones de estabilidad”⁶⁵⁴, más necesarias cuanto más complejo e inestable es el mundo exterior al que uno haya de enfrentarse. Es debido a ello que este autor cree que “puede darse como una ley general el hecho de que todo niño que se encierra desea la vida imaginaria”⁶⁵⁵, para afirmar rotundamente a continuación que “se daría al niño una vida profunda otorgándole un lugar de soledad, un rincón”⁶⁵⁶.

De hecho, ésta ha sido una idea generalmente compartida por padres y educadores durante años. Así, la existencia en colegios e institutos de la práctica de enviar a los alumnos que hiciesen alguna travesura al «rincón de pensar», o el imperativo de padres y madres

⁶⁵⁰ *Ibíd.*, p. 119.

⁶⁵¹ Bachelard, G. (1983). *La poética del espacio* (p. 28). México: Fondo de Cultura Económica. La cursiva es del autor.

⁶⁵² *Ibíd.*, p. 35.

⁶⁵³ *Ibíd.*, p. 36.

⁶⁵⁴ *Ibíd.*, p. 48.

⁶⁵⁵ Bachelard, G. (2006). *La tierra y las ensoñaciones del reposo* (p. 129). México: Fondo de Cultura Económica.

⁶⁵⁶ *Ídem.*

enfadados enviando a sus hijos a su cuarto para «pensar en lo que habían hecho», era bastante habitual unos años atrás. Se trataba de un castigo que en el fondo no era tal, pues se consideraba que soledad [*solitude*] y reflexión formaban parte fundamental de la educación de los individuos. Ahora bien, independientemente de si sigue siendo una práctica utilizada o no, difícilmente la encontraremos en tratados en torno a la resolución de conflictos, más centrados en el diálogo y en el trabajo colaborativo como medio de solución⁶⁵⁷ y, en el caso del cuarto propio, igualmente complicado sería que pudiese ser puesto en práctica, pues primero habría que vaciar la habitación de toda una serie de aparatos electrónicos cuyo uso fundamental se basa en la interacción; esto es, en la evitación sistemática de la falta de compañía.

Con la democratización de internet en los hogares, la extensión del uso de teléfonos móviles por parte de los más jóvenes y, más aún si cabe, con la unión de ambos medios gracias a la incorporación de internet a los aparatos de telefonía móvil en los comúnmente conocidos como *smartphones*, el cuarto propio ha dejado de ser un espacio de vida solitaria para convertirse en un sitio más de encuentro con otros. *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp* y demás redes sociales, así como foros, blogs y otros sitios del ciberespacio nos acompañan en todo momento mientras estamos en nuestra habitación. Una serie de contraseñas y *nicks* habilitan nuestro acceso a los mismos, determinadas normas han de ser respetadas y, a pesar del contacto personal que podamos hacer a través de ellos, nuestro acceso y nuestra salida de estos espacios virtuales no dejan de recordarnos que somos usuarios, del mismo modo que lo somos en el supermercado, en el avión, en el parque o en el hotel. El cuarto propio ha devenido espacio público y ha adquirido la forma de la mayoría de los sitios públicos característicos de nuestro tiempo; a saber, la forma del no lugar. Hacemos amigos, colgamos nuestras fotos, expresamos nuestras opiniones y gustos, incluso compramos por internet de igual modo que lo haríamos si estuviésemos fuera de casa. Ahora bien, a diferencia del modo en que haríamos todo esto en el exterior, aquí estamos físicamente solos, experimentando la sensación de compañía pero, en el fondo, careciendo del contacto humano que toda relación cara a cara implica. De esta forma, tal y como veíamos en el apartado dedicado a la soledad, es muy fácil que lleguemos a sentirnos solos y abandonados en la red, incomprensidos ante un montón de supuestos amigos que navegan por nuestro perfil de manera rápida y superficial. Éstos nos muestran su apoyo a través de breves textos, los cuales, acompañados de iconos, intentan representar gráficamente cómo se

⁶⁵⁷ Véase, por ejemplo, Girard, K. y Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las aulas: manual para educadores*. Barcelona: Ediciones Granica.

sienten ante lo que nosotros hayamos expuesto, pero que, sin embargo, nada o poco tienen que ver con lo que conlleva un simple pero intenso abrazo. No queremos decir con esto que en internet nos encontremos siempre desubicados. De hecho, podemos llegar a sentir cierta sensación de lugar⁶⁵⁸, no obstante, pronto nos damos cuenta, por la misma dinámica fluctuante del ciberespacio, que dicha sensación no era sino un espejismo. Las relaciones personales en un espacio lleno de cosas que ver y por hacer, implican una rapidez normalmente incompatible con la lentitud y la paciencia que requiere la amistad sincera y profunda.

Resulta paradójico que nos quejemos de sentirnos solos en un espacio creado precisamente para combatir la soledad, pero si lo hacemos es porque reclamamos de él lo mismo que reclamaríamos de cualquier lugar público de reunión social; a saber, compañía, apoyo, comprensión, etc. El sentido del cuarto propio como lugar de enraizamiento de uno mismo a partir del disfrute de la vida solitaria se ha perdido, hoy en día es un sitio de paso más. Transitamos por él como transiríamos por el supermercado, por el hotel o por el aeropuerto, estrictamente individualizados, constantemente acompañados pero, sin embargo, indudablemente solos. La sustitución del lugar por el espacio que trajo la Modernidad y a la que apuntaba Casey, tal y como vimos más arriba, ha alcanzado en nuestros días el último reducto de lugar que aún quedaba libre de control espaciotemporal.

Ahora bien, habría que preguntarse si realmente todo esta perdido o si, por el contrario, cabría la posibilidad de la existencia de un cuarto propio que, al mismo tiempo, estuviese conectado. La antropóloga Remedios Zafra, en su libro de 2010, *Un cuarto propio conectado*, viene a mostrar que sí es posible. Esta obra, bastante autobiográfica y redactada mayoritariamente en primera persona, comienza con el posicionamiento de la autora en tanto que un yo seguro de sí mismo que escribe desde la pantalla de su ordenador dentro de su cuarto propio. A través de éste, de manera reflexiva y pausada, cree poder hacerse presente en el mundo que le ha tocado vivir a partir de uno propio, construido por ella misma, en su habitación; esto es, haciendo el uso del cuarto que la educación burguesa pretendía hacer del mismo y que Virginia Woolf había reclamado como fundamental para la emancipación de las mujeres⁶⁵⁹. Ella dice adorar su cuarto propio conectado e incluso

⁶⁵⁸ A este respecto, véase García del Dujo, A. (2009). Análisis del espacio en los entornos virtuales de formación. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 21(1), pp. 103-128.

⁶⁵⁹ “Les habla un yo decepcionado por la poca imaginación en la ideación de nuevas *figuraciones* críticas a través de las pantallas, un yo que se interroga por las condiciones de la construcción subjetiva en el *presente* desde la reflexión pausada. Una reflexión no ajena a las sensaciones sobre nuestros cuerpos y espacios que, a

preferir en muchas ocasiones estar dentro de él que fuera. A esto aduce razones varias, como

una mezcla de la calidez del espacio íntimo y privado que regulado online se deja hacer público; del tiempo de reflexión que en la pantalla permite lo escrito frente a la presión del mundo veloz de afuera; de la escena donde [encuentra] ese destino; [...] de la liberación de los intermediarios; [...] del ver sin ser vista...⁶⁶⁰

Zafra consigue encontrar la calma y la lentitud necesarias para el ejercicio del pensamiento a pesar de que el ciberespacio, al igual que el mundo exterior, parezca impulsarla a un vagar de sitio en sitio, con rapidez y eficacia, más allá de toda reflexión. Si esto es así es porque ella, nacida en la década de los años 70 del siglo XX, aún conoció el mundo desconectado y sus beneficios, pudiendo poner en suspenso cuando quiera su vida *online*. De esta forma, sostiene que

finalmente, para la vida en [su] cuarto propio, [necesitó] también recuperar [su] infancia a voluntad, lo [sigue] necesitando para poder [enfrentarse] a la suma infinita de cosas acumuladas involuntariamente y hacerlo con la sensación de que ningún aspecto de la vida está entumecido, que en el cuarto propio conectado [puede] volver a retomar la intensidad de las cosas que en algún momento vital [le] importaron⁶⁶¹.

Volver a la infancia significa aquí volver a aquellas primeras experiencias dentro del cuarto propio, a aquellos momentos de reflexión personal más allá de toda conexión con el mundo exterior, que le servían para tomarse una pausa, para descansar del mundo y de los otros encontrándose consigo misma, haciéndose cargo de su propia existencia finita. Y es que, afirma un poco adelante, “el cuarto propio conectado es un lugar del que se debe poder salir y al que se debe poder volver, libremente”⁶⁶².

menudo inefables, acompañan las cosas que nos inquietan y duelen en nuestra vida online, las cosas que se resisten a mostrarse del todo, que queriendo ser aprehendidas por tantas razones aceleradas de época, aguantan agujereadas y dignas a nuestro lado, sin desvelarse plenamente. Así, les hablaré desde la legitimidad de un yo que, entretejido de identidades de época, se sabe (se quiere) agente de sus palabras, incluso cuando sus palabras son cita, apropiación o parodia de otras. Quisiera con ello llegar al mundo, a través del propio...” Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado: (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo* (p. 12). Madrid: Fórcola Ediciones.

⁶⁶⁰ Ibid., p. 21.

⁶⁶¹ Ibid., p. 38.

⁶⁶² Ibid., p. 53.

La red puede ayudarnos a politizarnos, nos permite estar en contacto con personas queridas que viven lejos y que lamentablemente no están a nuestro lado, así como nos entrega gratuitamente multitud de aplicaciones a través de las cuales podemos poner a prueba nuestra identidad, algo fundamental sobre todo cuando ésta está en proceso de construcción. Sin embargo, Zafra reconoce que es necesario salir de vez en cuando, dándonos a nosotros mismos la oportunidad de disfrutar tiempos y espacios desocupados, vacíos, pues

pasa ahora que la conexión de los cuartos propios, su conversión en la esfera público-privada en red, pone a prueba esos vacíos, renegociando nuestros tiempos. Como resultado, la intrusión de un tentador e incansable *horror vacui* a través de las pantallas, aquél que amenaza con aniquilar los párpados de nuestros cuartos propios conectados. Esos (símbolos párpados) necesarios para la desconexión, el descanso y la distancia reflexiva sobre lo que vemos, hacemos y tenemos⁶⁶³.

Los nativos digitales, aquellos individuos que desde niños han crecido y siguen creciendo rodeados de tecnologías y para quienes un aparato con conexión a internet aparece como la piedra de toque de sus cuartos incluso antes de que hayan comenzado a apropiarse de ellos, no tendrán el recurso de volver a la infancia, pues su infancia ya habrá sido marcada y modelada por una vida en constante conexión. Ciertamente es que “ el cuarto propio conectado podría ser un lugar para la resistencia al presente continuo y a la velocidad”⁶⁶⁴, igual que lo fue el cuarto propio desconectado con anterioridad, pero contando a su vez con una ventaja que este último no tenía; a saber, la posibilidad de abrirse al mundo y de recibir al mundo sin moverse de casa. No obstante, será fundamental para su logro transmitir, desde un punto de vista educativo, la importancia de la desconexión, ya que “aprender a cerrar los ojos supondría una interpelación del tiempo propio y el pensamiento interior, no sólo más allá de la memoria, sino también más allá de la presión del «instante»”⁶⁶⁵. El mundo al que llegan los nativos digitales les enseñará de modo natural lo que significa ocupar espacios, transitarlos y gestionarlos en función de un tiempo estrictamente medido. Está en la mano de padres y educadores enseñarles la importancia de habitarlos, de convertirlos en lugares, y nada mejor que empezar por mostrales las posibilidades que les ofrece su cuarto, siempre y cuando sea verdaderamente propio.

⁶⁶³ Ibid., p. 130.

⁶⁶⁴ Ibid., p. 165.

⁶⁶⁵ Ibid., p. 168.

3.3.1.3. La aparente necesidad de contarle todo: el fin del secreto.

Sin tiempo para aburrirnos, sin espacio donde hacerlo y contando siempre con la presencia de otros que nos impiden por múltiples vías estar solos, se hace sumamente complicado desarrollar la práctica del secreto; esto es, la creación de recuerdos vividos pero a nadie contados, de creencias, gustos y sensaciones que permiten que uno sea más consciente de sí mismo precisamente por el hecho serle propios, de no compartirlos. En caso de desaparecer el portador del secreto, éste se desvanecería junto con aquél y ya habría algo, por pequeño que fuese, que habiendo formado parte de este mundo, dejaría de hacerlo. El portador del secreto se sabe alguien gracias al hecho de que tiene algo que esconder, que proteger. Manteniendo sus secretos al margen de los demás, puede relacionarse con ellos sin perder su personalidad. Se configura en tanto que yo independiente, un yo que no se puede transformar en relato completo. Comenzaremos este sub-apartado con dos citas que van en una línea totalmente distinta. La primera de ellas pertenece a una novela de la ya citada escritora brasileña Clarice Lispector, quien a pesar de haber escrito siempre en un tono claramente íntimo, nunca fue capaz de contar aquello que en mayor medida podía definirla y que formaba parte de su vida privada⁶⁶⁶. La segunda pertenece a la entrada de un blog aún en activo en el momento de escribir estas líneas. Queremos mostrar con ellas, en primer lugar, de manera visual, un contraste en torno a la relación entre secreto y subjetividad que posteriormente pasaremos a analizar:

1) Es curioso cómo no sé decir quién soy. Es decir, lo sé bien, pero no puedo decirlo. Principalmente, tengo miedo de decirlo, porque en el momento en que intento hablar no sólo no expreso lo que siento sino que lo que siento se transforma lentamente en lo que digo. [...] ¿Pero de dónde viene sobre todo esa certeza de estar viviendo? No, no lo paso bien. Pues nadie se hace esas preguntas y yo... Pero es que basta callar para solamente entrever, debajo de todas las realidades, la única irreductible, la existencia⁶⁶⁷.

⁶⁶⁶ En 1968, consciente de que su trabajo comenzaba a ser conocido, Clarice Lispector hizo explícito su rechazo a tratar públicamente ningún aspecto de su vida privada de la siguiente manera: “Tantos quieren la proyección. Sin saber cómo ésta limita la vida. Mi pequeña proyección hiere mi pudor. Incluso lo que yo quería decir, ya no puedo. El anonimato es suave como un sueño. Además, yo no quería escribir más. Escribo ahora porque necesito dinero. Yo quería quedarme callada. Hay cosas que nunca escribiré, y moriré sin haberlas escrito. Ésas a cambio de ningún dinero. Hay un gran silencio dentro de mí. Y ese silencio ha sido la fuente de mis palabras. Y del silencio ha venido lo que es más precioso de todo: el propio silencio” [Lispector, C. (1999). *A descoberta do mundo* (p. 76). Río de Janeiro: Editora Rocco]. Clarice Lispector escribía en torno a las profundidades del alma humana, pero nada tenía esto que ver con el secreto implícito de una vida realmente privada. Durante mucho tiempo pareció que esta distinción estaba clara, sin embargo, el hecho de que Lispector tuviese que explicitarlo nos indica que ya entonces había dejado de estarlo. Para un análisis detallado de la vida y obra de Clarice Lispector, véase Moser, B. (2011). *Clarice*. São Paulo: Cosac & Naify.

⁶⁶⁷ Lispector, C. (1994). *Perto do coração selvagem* (pp. 28-29). Río de Janeiro: Francisco Alves.

2) Así soy yo. Soy de esas que no se conforma, de esas que siempre quiere más. No me gusta llorar en público, y si cuando estoy mal me preguntas qué pasa... se me caen dos frías lágrimas. Sonrío siempre que veo a alguien especial. Al principio soy sumamente tímida, pero cuando me das un poquito de confianza.... *party hard!* Odio las mentiras. Me encanta reír. No importa dónde esté, si me da la risa, me da la risa. Me encanta escribir porque es la única manera de poner en orden mi mente, y no puedo vivir sin música. [...]. Soy muy transparente, muchísimo. Puede que sonría, pero si me pasa algo, mis ojos no brillan. No puedo estar callada, pero si me dices que no cuente algo, no lo cuento. *Necesito contar todo lo que me pasa, lo que me dicen.... TODO. Si no lo hago, me da la sensación de que no lo he vivido.* Quizás, a veces confío demasiado en los demás. Nada es eterno, eso lo tengo claro. [...] Me encanta la fotografía. [...] En cuanto a los chicos... [...] Mis amigas... [...] Uno de mis mayores propósitos... [...] Quiero estudiar periodismo. Y bueno... pues... ¿qué más decir? No sé qué más decir...⁶⁶⁸

Tal y como podemos observar, son dos relatos bien distintos. Ahora bien, a pesar de sus discrepancias, ambos tienen bastantes cosas en común. En primer lugar, los dos han sido escritos por mujeres que se encontraban en torno a la veintena en el momento de redactarlos, sólo que la fecha en la que lo hicieron dista en setenta años. Mientras que la novela de Lispector fue publicada por primera vez en 1943, la entrada del blog fue colgada en la red en 2013. En segundo lugar, ambas están refiriéndose a su identidad, tratan de responder a la pregunta en torno a quiénes son ellas mismas. Sin embargo, mientras que la primera afirma no poder responder a dicha pregunta sin traicionarse, la segunda parece no poder parar una vez que ha empezado a responderla. En tercer y último lugar, las dos explicitan aquello que les permite postularse como seres existentes; o lo que es lo mismo, sentirse vivas. No obstante, el camino que propicia en cada una de ellas esta sensación no puede ser más diferente. El personaje protagonista de la novela de Lispector habita el secreto para sentir que es alguien. María, en cambio, necesita contarlo todo, hacer público lo que en su interior encierra, pues, de lo contrario, estaría condenada a no ser nadie.

El proceso que nos lleva de Clarice Lispector a María podríamos decir que es un proceso largo, el cual empezó a fraguarse ya a principios del siglo XX, con el surgimiento de lo que Ortega y Gasset denominó «sociedad de masas», pero que vendría a dar sus mayores pasos a partir de la segunda mitad de dicho siglo, con la creación del estado de bienestar y la democratización de los medios de comunicación. Estos medios, más allá de centrarse en un público selecto y cultivado en las artes y las ciencias, focalizaban toda su atención en una

⁶⁶⁸ María (2013, 21 de febrero). Así soy yo... [mensaje de un blog]. Recuperado el 27/03/2015 de: <http://suspiros-en-tinta.blogspot.com.es/2013/02/asi-soy-yo.html>. La cursiva es mía.

creciente clase media que empezaba, ya por entonces, a constituir el grueso mayor de la población. Tal y como había afirmado Nietzsche⁶⁶⁹, la formación humanística había sido relegada a un segundo plano, frente a una instrucción científica más especializada que hacía a los Estados más competitivos entre sí, incrementando de esta forma su riqueza. El periódico, la radio y después la televisión fueron sustituyendo poco a poco a la novela y el diario, que pasarían paulatinamente a un segundo plano. La política comenzó a estar regida por la economía y las grandes preguntas habrían de ser reservadas, en todo caso, al ámbito privado. El objetivo fundamental de aquélla sería el logro del mayor bienestar material posible para la mayor parte de su población, cuyos miembros dejarían de ser fundamentalmente ciudadanos, para convertirse principalmente en consumidores.

Éste fue el camino a seguir a partir de la década de los años 40, cuando la imagen comenzó a sustituir al texto escrito y la información empezó a perder relevancia frente al entretenimiento, el cual habría de venir focalizado en la vida cotidiana de las personas. Se trataba de atender a sus preocupaciones más fundamentales, que tras un periodo de miseria y hambruna, pasaban a situarse básicamente en la supervivencia de la mejor manera posible, así como en sus relaciones personales con los otros: amor, amistad, vecindad, etc. Se instauraba, por tanto, siguiendo a Vargas Llosa, “un mundo donde el primer lugar en la tabla de valores vigente lo [ocuparía] el entretenimiento, y donde el entretenimiento, divertirse, escapar del aburrimiento, [sería] la pasión universal”⁶⁷⁰. Lo que a la gente le preocupaba era su vida privada y si de lo que se trataba era de mantenerla feliz y entretenida, la oferta pública de entretenimiento debía entrar en el ámbito privado. Este tipo de sociedad que optó por privilegiar el bienestar del cuerpo frente al del espíritu, fue denominado por uno de sus mayores críticos «sociedad del espectáculo»; un tipo de sociedad que, tal y como veremos a continuación, ha alcanzado su punto álgido en nuestros días.

⁶⁶⁹ “Vemos que el objetivo último de la cultura es la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor posible. Tomando como base esta tendencia, habría que definir la cultura como la habilidad con que se mantiene uno «a la altura de nuestro tiempo», con que se conocen todos los caminos que permitan enriquecerse del modo más fácil, con que se dominan todos los medios útiles al comercio entre hombres y entre pueblos”. [Nietzsche, F. (2000). Op. cit., p. 53]; “El estudio de las ciencias está extendido tan ampliamente, que quien quiera todavía producir algo en ese campo, y posea y tenga buenas dotes, aunque no sean excepcionales, deberá dedicarse a una rama completamente especializada y permanecer, en cambio, indiferente a todas las demás. De este modo, aunque éste sea en su especialidad superior al *vulgus*, en todo el resto, o sea, en todos los problemas esenciales, no se separará de él” [Ibíd., p. 56].

⁶⁷⁰ Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo* (p. 33). Madrid: Alfaguara.

En 1967 apareció por primera vez *La sociedad del espectáculo*, obra escrita por Guy Debord y considerada actualmente como uno de los textos clave para entender los motivos que llevaron al surgimiento en 1968 de una revolución en Francia, fundamentalmente estudiantil, que dejaría su impronta en la historia y que es hoy conocida y recordada por todos como «Mayo del 68». Se trató de una revolución que, si bien para muchos no era sino “el signo de los tiempos de una juventud desagradecida vuelta en contra de las manos que no solamente les habían alimentado, sino que además les habían recientemente defendido de la amenaza del fascismo”⁶⁷¹, para otros consistió en una negación radical de un estilo de vida pasivo y consumista, que relegaba al espíritu a un estado de cómoda indiferencia política, artística e intelectual⁶⁷².

Para Debord, “el espectáculo no [era] un conjunto de imágenes sino una relación social entre las personas mediatizada por las imágenes”⁶⁷³. Éstas procedían de la televisión, de los periódicos y de las múltiples formas de expresión que iba adquiriendo la publicidad. A través de estos medios se iba instaurando una determinada forma de ser y de hacer, una manera concreta de vivir que, en su ejercicio, alejaba a los individuos de la posible satisfacción de una vida plenamente humana, puesto que, para él, “el espectáculo en general, como inversión concreta de la vida, [era] el movimiento autónomo de lo no vivo”⁶⁷⁴. Más que experiencias propias, la gente vivía experiencias impostadas, mediatizadas por imágenes llegadas de fuera que definían claramente qué era bello y qué no lo era, cuáles eran los mejores colegios, los mejores trabajos, la mejor forma de vestir, de pensar e incluso de amar. La vida se tornaba artificial y todo aquello que puede definirse como artificial no puede ser sino el reverso de lo vital.

Ahora bien, a pesar del influjo de cierto avance tecnológico en la determinación de la sociedad del momento, “no [debía] entenderse el espectáculo –decía Debord– como el engaño de un mundo visual, producto de las técnicas de difusión masiva de imágenes. Se [trataba] más bien de una *Weltanschauung* que se [había] hecho efectiva”⁶⁷⁵; esto es, una visión del mundo que no correspondía sino al “*sentido* de la práctica total de una formación

⁶⁷¹ Snipp-Wallmsley, C. (2006). Postmodernism. En Waugh, P. (Ed.). *Literary Theory and Criticism: An Oxford Guide* (p. 414). Oxford: Oxford University Press.

⁶⁷² Véase Sánchez-Prieto, J. M. (2001). La historia imposible del mayo francés. *Revista de Estudios Políticos*, 112, pp. 109-133.

⁶⁷³ Debord, G. (2012). *La sociedad del espectáculo* (Tesis 4, p. 38). Valencia: Pre-Textos.

⁶⁷⁴ *Ibid.*, Tesis 2, pp. 37-38.

⁶⁷⁵ *Ibid.*, Tesis 5, p. 38.

económico-social, su *empleo del tiempo*⁶⁷⁶. Éste no era sino un tiempo sencillo, tranquilizador a través del consumo, el cual implicaba directamente “la afirmación de la apariencia y la afirmación de toda vida humana. Pero la crítica que [alcanzaba] la verdad del espectáculo lo [descubría] como la *negación* visible de la vida, como una negación de la vida que se [*había*] *tornado visible*”⁶⁷⁷. Los individuos no vivían, se dejaban vivir, siguiendo los dictámenes de un espectáculo que “no [decía] más que esto: «lo que aparece es bueno, lo bueno es lo que aparece»”⁶⁷⁸. Esto significaba el fin de todo pensamiento propio, la imposibilidad de una autonomía real de los individuos reclamada por los modernos desde el siglo XVII; y es que,

la alienación del espectador en favor del objeto contemplado (que es el resultado de su propia actividad inconsciente) se [expresaba] –según Debord– de este modo: cuanto más contempla, menos vive, cuanto más acepta reconocerse en las imágenes dominantes de la necesidad, menos comprende su propia existencia⁶⁷⁹.

Esto no dejaba de ser lógico, pues si eran las imágenes exteriores las que daban sentido a toda vida, independientemente de aquél a quien dicha vida perteneciese, se hacía difícil comprenderla como propia y no en tanto que ajena. Lo peor era la amplitud de alcance del espectáculo, que llegaba hasta las zonas más recónditas del hacer humano. El espectáculo era la nueva mercancía dominante, presente durante las horas de trabajo, pero también durante las de ocio. El trabajador se transformaba en cliente, adquiriendo un halo de respeto y dignidad del que había estado desprovisto durante toda la Revolución Industrial. En este punto,

el *humanismo de la mercancía* se [hacía] cargo del «ocio y la humanidad» del trabajador, simplemente porque la economía política [podía] y [debía] ahora dominar estas esferas *en cuanto economía política*. Así, la «perfecta negación del hombre» [había] alcanzado a la totalidad de la existencia humana⁶⁸⁰.

Todo era espectáculo; cada vida, cada instante, hasta uno mismo era espectáculo, mercancía visual para el consumo de todos que iba en contra de toda aproximación teórica previa en torno a en qué consiste verdaderamente la vida humana.

⁶⁷⁶ Ibid., Tesis 11, p. 41. La cursiva es del autor.

⁶⁷⁷ Ibid., Tesis 10, p. 40. La cursiva es del autor.

⁶⁷⁸ Ibid., Tesis 12, p. 41.

⁶⁷⁹ Ibid., Tesis 30, p. 49.

⁶⁸⁰ Ibid., Tesis 43, p. 56. La cursiva es del autor.

Fue a partir de finales de la década de los años 40 del siglo XX cuando la televisión comenzó a labrarse una importante presencia en los hogares de la mayoría de la población occidental, teniendo ya a finales de los años sesenta —momento en que se publica *La sociedad del espectáculo*—, un papel formativo fundamental. La televisión constituía una puerta al mundo sin salir de casa y las personas no dejarían de aprovechar esa oportunidad. Como decíamos más arriba, al gran grueso de los primeros telespectadores, que habían vivido guerras, habían pasado hambre y conocían la miseria del cuerpo, lo que les interesaba era su vida cotidiana, real. De este modo, es de entender que desde sus inicios la televisión ya incorporase programas y espacios hechos por y para la gente «corriente». Sus vidas nada especiales, reducidas al trabajo, la familia y, en todo caso, algún pasatiempo que otro, podían adquirir durante un breve aunque intenso periodo de tiempo, relevancia pública gracias a aquel aparato. A finales de la década de los años 40, encontramos ya en Estados Unidos *Candid Camera*, un programa realizado con rudimentarias cámaras ocultas que retrataba las reacciones de personas de la calle ante situaciones embarazosas. A éste le seguirían programas como el concurso *Original Amateur Hour* o *Talent Scouts*, que mostraban habilidades especiales de gente corriente⁶⁸¹. A partir de aquí, la denominada telerrealidad no dejaría de crecer, tanto en Estados Unidos como en el resto de países de Occidente. Mayo del 68 no consiguió frenar su avance. De hecho, a pesar de las secuelas socio-políticas que durante algunos años tuvo, acabó convirtiéndose injustamente en un espectáculo más⁶⁸², de tal modo que, a partir de la década de los 90 y hasta nuestros días, la «realidad» televisada, ocupa uno de los más altos porcentajes de la programación total de los canales más visionados, abarcando ya cualquier aspecto de la vida humana, desde la familia hasta el trabajo o la escuela, pasando por el sexo y las relaciones de pareja⁶⁸³. Ahora bien, la mayor evolución se dio en la década de los 2000, cuando, de repente, tras años siguiendo esta vía, las televisiones de numerosos países a lo largo y ancho del mundo occidental, decidieron crear un programa donde, por fin, la vida entera de una persona, desde que se levanta hasta que se acuesta, pudiese ser grabada. Este programa llevó por nombre *Big Brother* —Gran

⁶⁸¹ Para un análisis más detallado de los orígenes y evolución de la telerrealidad, véase León, B. (2009). Introducción. En León, B. (Coord.). *Telerrealidad. El mundo tras el cristal* (pp. 16-18). Salamanca: Comunicación Social Ediciones y publicaciones.

⁶⁸² A este respecto, véase Kristin, R. (2008). *Mayo del 68 y sus vidas posteriores. Ensayo contra la despolitización de la memoria*. Madrid: Antonio Machado.

⁶⁸³ Todos estos tipos de telerrealidad tienen nombres propios y han sido pormenorizadamente estudiados dentro del campo de las Ciencias de la Información. Así, podríamos hablar de la docuserie, el *talk show*, el *coaching show*, el *casting show*, etc., dependiendo del contenido y formato de cada uno de los programas. Para un análisis detallado de cada uno de ellos véase Gordillo, I. (2009). *La hipertelevisión: géneros y formatos. Nuevas y viejas tendencias en la televisión del siglo XXI*. Quito: Ciespal.

Hermano en España— y tuvo un enorme éxito en todos y cada uno de los países en que fue emitido.

El programa tomó el nombre de la novela distópica de George Orwell, *1984*⁶⁸⁴, y consistía en el encierro voluntario de una serie de personas —dependiendo del país el número de concursantes podía ser mayor o menor— en una casa totalmente equipada y provista de cámaras en cada rincón, donde habrían de permanecer durante un tiempo máximo de tres meses y un tiempo mínimo de una semana. Todo dependía de cuándo la audiencia decidiese que debían abandonar la casa, pues serían los telespectadores quienes decidiesen su permanencia o salida de la misma cada semana. Durante su estancia allí, los concursantes debían hacer diversas pruebas y actividades propuestas por el programa, así como simplemente, vivir; esto es, comer, limpiar, asearse, dormir, hacer sus necesidades, etc. Ahora bien, la simple y llana realidad aburre, de tal modo que lo que los concursantes habían de intentar hacer al mismo tiempo era vivir «excepcionalmente»; esto es, discutir, enamorarse, desenamorarse, sentir celos, rabia, desesperación, alegría, etc. Lo excepcional dentro de lo cotidiano era aquello que llamaría la atención de la audiencia, precisamente porque en lo cotidiano, en la nuda vida compartida por todos, también al resto, si no nos había ya pasado, nos podría pasar algún día lo excepcional.

Debido al enorme éxito suscitado, las ediciones se han ido sucediendo a lo largo de los años, ampliándose a otros formatos y espacios, bien sea una isla, una granja o un hotel, bien se trate simplemente de convivir, de encontrar pareja o de publicitar habilidades como el baile o la canción. Siguiendo a Andacht, lo cierto es que “en clave lúdica, Gran Hermano exhibe la trastienda de las apariencias, el *strip tease* del *self*, e involucra para ello la relación con el otro que está frente a mí”⁶⁸⁵; un otro que es muy igual a mí en lo que representa, pues todos comemos y dormimos, todos nos enamoramos y desenamoramos, así como discutimos y nos enfadamos con las personas con las que convivimos; es decir, todos supuestamente tenemos una vida privada. Esta esfera de nuestra vida, antes reservada al ámbito de lo oculto, del secreto, podía plantearnos ciertas dudas, las cuales resolvíamos con los más allegados o incluso, en silencio y soledad, con nosotros mismos. Sin embargo,

⁶⁸⁴ Esta novela distópica, publicada por primera vez en 1949, relata una historia de rebelión que acontece en una supuesta sociedad totalitaria futura, en la que el Gran Hermano, una entidad que aparece casi como un dios, controla todos y cada uno de los movimientos de la población a través de diversos medios —entre ellos las cámaras—, con el fin de conocer cualquier tipo de rebelión o discrepancia ante un sistema perfectamente constituido, que aplicará los castigos más severos a quien se atreva a cuestionarlo —tal y como le sucederá al protagonista—. Véase Orwell, G. (2010). *1984*. Barcelona: Austral.

⁶⁸⁵ Andacht, F. (2003). *El reality show. Una perspectiva analítica de la televisión* (p. 16). Buenos Aires: Norma.

ahora tenemos la oportunidad de observar a otros en directo, de ver cómo actúan y de vernos a nosotros mismos reflejados en esas personas. “En la introducción masiva de la cualidad de acceso a una esfera antes reservada a la región de la trastienda, que alberga lo intimista amistoso o familiar, consiste la revolución icónica de la pequeña pantalla efectuada por este *reality show*”⁶⁸⁶. De este modo, “el espectador acude a Gran Hermano en pos de certezas sobre el sí mismo o *self*, y lo observa allí donde éste tiene más riesgos para desarrollarse, en presencia de otros”⁶⁸⁷. Debido a ello, estos espacios televisivos de entretenimiento no son nunca individuales, sino que siempre son colectivos.

Tal y como afirman Guarinos y Jiménez,

la credibilidad del medio televisivo continúa siendo alta en lo referente a la información o lo que se le parezca [...], de lo que se deduce que todo aquello que posea apariencia de realidad, sumada a la fe del espectador, se convierte en verdad, aunque el producto sea sólo aparentemente realidad, es decir, ficción⁶⁸⁸.

La puesta en marcha de un programa de estas características no es sencilla, de hecho, se trata de un arduo proceso que cuenta con un gran equipo tras las cámaras, entre quienes podemos encontrar especialistas en comunicación, en cine, periodistas, psicólogos, sociólogos y un largo etcétera⁶⁸⁹. La televisión lleva largo tiempo informándonos. De hecho, para mucha gente ha sido, durante mucho tiempo, el principal medio de acceso a un mundo más allá del inmediatamente próximo. La televisión cuenta la realidad, y ésta es la sensación que hoy en día sigue transmitiendo. Sin embargo, desde hace ya bastantes años, este medio ha dejado de reproducir lo real, pasando más bien a inventarlo⁶⁹⁰. Sostiene Imbert con razón que

⁶⁸⁶ Ibid., p. 94.

⁶⁸⁷ Ibid., p. 14.

⁶⁸⁸ Guarinos, V. y Jiménez, J. (2009). Ficción + Fe = Realidad. Sobre falsos documentales y reality shows. En León, B. (Coord.). *Telerrealidad. El mundo tras el cristal* (p. 97). Salamanca: Comunicación Social Ediciones y publicaciones.

⁶⁸⁹ Para tener una idea detallada de todo el proceso y los pasos que han de seguirse en la puesta en marcha de un proyecto televisivo de tan alto calado como éste, véase, por ejemplo, López, E. (2010). *Gran Hermano, y ahora... ¿qué?* Oviedo: Ediciones Protocolo.

⁶⁹⁰ Véase Imbert, G. (2003). *El zoo visual. De la televisión espectacular a la televisión especular*. Barcelona: Gedisa.

ya no hace falta ser actor, ni artista conformado para producirse en el espacio televisivo; basta con «ser uno mismo», que está tan de moda; la televisión no sólo ofrece escenario sino que también produce actores, inventa artistas, crea famosos, a veces incluso *ex nihilo*⁶⁹¹.

Basta simplemente con aparecer ante el mundo como un ser humano más, como alguien que ríe y que llora, que se enamora, que tiene sus días buenos y sus días malos, que duda, que teme...; en fin, es suficiente con mostrar que uno es humano y que no le importa reconocerlo en público. De hecho, si bien la televisión, como medio informativo propio del espacio público, absorbió desde sus inicios el ámbito privado por el mero hecho de exponerlo abiertamente, lo privado ha llegado a absorber cualquier tratamiento neutral de lo público, siendo fácil de observar cómo incluso los informativos de carácter político han terminado siguiendo los formatos de los programas de entretenimiento. Hoy por hoy, los tradicionalmente considerados «programas serios», apelan más a las emociones y sentimientos del espectador, que a su derecho a estar informado⁶⁹².

Cuando a mediados de la década de los 2000 surgen las redes sociales, el contexto que las recibe no podría ser mejor. Durante años la televisión se había encargado de mostrar la «humanidad» ajena para entretenimiento público; la fama ya no dependía de grandes hazañas públicas y uno se sentía reflejado en aquel individuo que contaba sus miserias frente a la cámara, pues eran unas miserias bastante próximas a las propias. El único defecto de todos estos programas de televisión era que, a pesar de participar de los mismos con emociones y sentimientos propios producidos como reacción a la imagen recibida, dicha participación era meramente pasiva. Todos pasamos por momentos difíciles y nos gustaría ser escuchados y comprendidos del mismo modo que lo es la persona que en este preciso instante está saliendo por televisión. Sin embargo, por muy próximo que nos encontremos a él, el protagonista no deja de ser él y no nosotros, de forma que la cercanía se transforma por momentos en envidia. Las redes sociales venían a solucionar ese problema. Por fin existía una herramienta que nos daba visibilidad, que permitía que mostrásemos al mundo lo que nos pasa, lo que hacemos y sentimos. El espectáculo ya no seguiría una vía unidireccional emisor-receptor, sino que sería bidireccional,

⁶⁹¹ Imbert, G. (2004). De lo espectacular a lo especular (apostilla a *La Sociedad del Espectáculo*). *Cuadernos de Información y Comunicación*, 9, p. 73.

⁶⁹² Véase, Pelliser, N. y Pineda, A. (2014). Información política televisiva y espectacularización: un análisis comparativo de programas informativos y de infoentretenimiento. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 20(2), pp. 821-839.

intercambiándose de modo incesante los papeles de emisor y receptor hasta el punto de no poder saber quién es quién. Tal y como afirma Mateus,

las redes sociales configuran, así, un nuevo régimen escopofílico⁶⁹³ que [podemos designar] anfiópticismo (del griego *amphy* que significa ambos y *opsis* que significa visión): un régimen visual mixto que integra la capacidad de los usuarios de poder analizar simultáneamente mientras sufren, ellos mismos, un análisis⁶⁹⁴.

Facebook, *Tuenti*, *Twitter*, *Youtube* o *Instagram*, por citar algunas de las redes sociales más utilizadas, nos permiten acumular un gran número de amigos, con quienes podemos compartir fotos, vídeos, opiniones, así como vivencias de cualquier tipo; podemos decirles qué nos gusta con un simple clic, e incluso postularnos como sus «seguidores», pues cual famosos, ahora todos podemos disponer de nuestros fans, independientemente de que lo único que de nosotros puedan observar en la pantalla sea simplemente una vida de lo más corriente. “En estos ámbitos es posible tanto publicar fotos y contar quién uno es para hacer contactos, como también se estimula que los usuarios cambien y se transformen: que dejen de ser quienes eran o quienes son, para reinventarse constantemente”⁶⁹⁵; y no en función de ellos mismos, sino del contacto con los otros que, dependiendo del momento, irán indicando cuál es el modo idóneo de ser y de hacer.

Esto se debe precisamente a que “el nuevo modelo es, antes que nada, un tipo subjetivo que desea ser amado y deseado, que busca desesperadamente la aprobación ajena y, para lograrlo, intenta tejer contactos y relaciones íntimas con los demás”⁶⁹⁶. Así pues, este tipo de individuo es la continuación de aquéllos que durante años hemos visto aparecer fugazmente en la televisión; aquellos individuos que, frente a la cámara, desnudaban su alma sintiéndose libres al recibir a cambio el apoyo y comprensión del público –tanto en directo como en cada hogar en que su historia estuviese siendo vista y escuchada—. Así pues, siguiendo a Sibilia, de lo que se trata es

⁶⁹³ El término «escopofilia» puede ser definido como el placer, gusto o amor de mirar u observar. Utilizado por algunos autores para darle un matiz más académico, podría ser sustituido, a nuestro modo de ver, por «voyeurismo», mucho más coloquial en su uso pero con idéntico significado.

⁶⁹⁴ Mateus, S. (2013). As comunidades ópticas – uma análise das redes sociais digitais a partir do seu regime óptico. *Contemporânea. Comunicação e Cultura*, 11(1), p. 152.

⁶⁹⁵ Sibilia, P. y Dogo, L. (2011). Vitrines da intimidade na internet: imagens para guardar ou para mostrar? *Estudos de Sociologia*, 16(30), p. 133.

⁶⁹⁶ Sibilia, P. (2009). En busca del aura perdida: espectacularizar la intimidad para ser alguien. *Psicoperspectivas.CL. Individuo y sociedad*, 7(2), p. 312.

de convertir la propia [privacidad]⁶⁹⁷ en espectáculo y a la personalidad en una caricatura orientada hacia las miradas ajenas, como si los otros constituyeran la audiencia de un espectáculo capaz de legitimar que el protagonista del *show* de hecho existe, y que ese yo es alguien⁶⁹⁸.

Ahora bien, aunque las redes sociales fomentan una insaciable necesidad de contarlo todo, no podemos hacerlo de cualquier manera, no todo puede ser dicho y expresado, cada comunidad elige sus modos, sus principales temáticas, su estética..., en fin, todo. En estos espacios vivimos nuestra vida privada pero de forma pública y, como sucede siempre en cualquier espacio público, todo está socialmente determinado. De esta forma, tal y como sostiene Sibilia, pasamos a ser más personajes que personas, radicando la diferencia entre unos y otras, en que para los primeros “siempre hay alguien observando lo que hacen, acompañando con avidez todos sus actos y experiencias, sus pensamientos, sentimientos y emociones”⁶⁹⁹, los cuales irán variando en función de las reacciones externas a las vivencias publicitadas. A esto podría argüirse que es un hecho que el ser humano, debido a su carácter marcadamente social, siempre ha necesitado de otros a la hora de ir construyendo su identidad. El consejo siempre ha sido una herramienta fundamental para el buen desarrollo personal, no obstante, uno pedía consejo tras haberlo pensado mucho y cuando por uno mismo se hacía difícil hallar la solución. En las redes sociales, en cambio, el consejo no se pide, sino que se extrae.

Queremos decir con esto que, igual que tradicionalmente los jóvenes adolescentes aprendían por observación cómo comportarse en sociedad, qué conversaciones, juegos y demás actividades eran convenientes atendiendo a cada circunstancia, ahora ese aprendizaje se traslada a lo privado, que pasa a ser un ámbito social más a través de la red.

⁶⁹⁷ En el texto original Sibilia no utiliza el término «privacidad» sino que prefiere usar el término «intimidad». Tal y como observamos en la introducción de este trabajo, el término intimidad es ambiguo, pues puede ser entendido en tanto que relación entre sujetos, independientemente de si ésta es pública o privada. Ya que Sibilia se refiere con este concepto a todo lo relacionado con cada individuo en su singularidad, hemos decidido sustituir «intimidad» por «privacidad» con el fin de mantener cierta coherencia conceptual. A esto hemos de añadir que tampoco aparecerá aquí el concepto «extimidad» para señalar aquella cualidad contraria a la práctica de mantener determinadas vivencias, pensamientos y emociones alejadas del ámbito público, tal y como lo usan algunos autores, entre ellos Sibilia, puesto que para nosotros dicha cualidad no sería intimidad sino privacidad, perdiéndose por tanto el efectismo pretendido con la invención de aquel concepto. Se considera que el primer autor en utilizar el término «extimidad» en este sentido fue el psiquiatra francés Serge Tisseron –véase a este respecto Tisseron, S. (2003). *Le désir «d'extimité» mis à un. Le Divan Familial*, 2(11), pp. 53-62–, pues si bien Jacques Lacan fue el primero en mencionarlo, para éste, tal y como afirma Miller, “lo étimo es lo que está más próximo, lo más interior, sin dejar de ser exterior” [Miller, J. A. (2010) *Extimidad* (p. 13). Barcelona: Paidós], que nada tendría que ver con el hecho de hacer pública la vida privada.

⁶⁹⁸ Sibilia, P. (2009). Op. cit., p. 328.

⁶⁹⁹ Sibilia, P. (2010). Celebridade para todos: um antídoto contra a solidão? *Ciência e Cultura*, 62:2, p. 55.

Absolutamente transparente y sin secretos, afirma Sibilia, el sujeto 2.0 necesita “ser observado para confirmar que está vivo”⁷⁰⁰, como la protagonista del blog citado más arriba, pues el problema no se encuentra en el hecho de pedir consejo, sino en que ha desaparecido el tiempo intermedio entre que algo acontecía y se hacía público a la hora de pedir consejo. Ahora todo parece tener que ser irremediabilmente público para existir. Lo importante es el relato y no tanto el contenido mismo de dicho relato. Así, el cometer una infamia, un acto socialmente reprochable, pierde, en gran parte, su carácter de inmoral si el agente que lo cometió, arrepentido, lo cuenta y pide perdón. De hecho, la inmoralidad se sitúa del lado de quien no se expone, de quien poco conocemos porque permanece callado. Este sujeto, automáticamente se convierte en sospechoso, objeto de desconfianza. No podemos confiar en quien «no es transparente». El sujeto moral es su palabra, su voz, su historia, siempre y cuando su exposición de la misma encaje con los patrones sociales del momento y sea efectivamente expuesta. Sin embargo, está alejado de sí, es flexible, se adapta a las formas, pero no piensa críticamente por sí mismo. Es apariencia de moral, simulacro de sujeto. La era de la comunicación nos ha legado el sujeto fantasma, que podría estar, pero que en realidad no está. Al exponerse constantemente, al narrarse y basar su vida en los relatos de los demás, se desprende de cualquier responsabilidad. Los otros siempre estarán allí para comprenderle. Hoy, más que nunca, *una palabra suya bastará para sanarle*.

Afirma Mateus que “frente a la interacción cara-a-cara, las representaciones que los usuarios de las redes sociales proyectan incrementan la conciencia de una multiplicidad de subjetividades a compartir sincronizadamente (aunque temporalmente desfasada), experiencia imagética, colectiva y compartida”⁷⁰¹; o lo que es lo mismo, un sentimiento de comunidad, cada vez más tendente a hacer desaparecer toda subjetividad verdaderamente singular. Esto puede observarse en las redes sociales, pero también en blogs, foros y cualquier otro espacio virtual de interacción, sobre todo si tiene que ver con cualesquiera contenidos previamente vistos en televisión⁷⁰². Se trata de una comunidad desde y para lo visual, donde sólo lo que aparece tiene consistencia, relevancia y sentido. Nos observamos

⁷⁰⁰ Ibid., p. 53.

⁷⁰¹ Mateus, S. (2013). Op. cit., p. 156.

⁷⁰² En su estudio sobre ciberesacio, televisión y jóvenes, afirma Lacalle que “el entusiasmo por la recepción compartida se manifiesta en los comentarios sobre eventos, que tampoco están exentos de emoción. Pero incluso cuando los mensajes introducen cuestiones ajenas al programa, se observa que los usuarios se identifican siempre como espectadores, por lo que el elevado grado de personalización de algunos mensajes no impide que el sentimiento de pertenencia a una comunidad compartida se refuerce también en este ámbito”. Lacalle, C. (2013). *Jóvenes y ficción televisiva. Construcción de identidad y transmedialidad* (pp. 251-252). Barcelona: UOC.

unos a otros con el mero propósito de dotarnos de existencia, algo que antes podíamos notar sin tener obligatoriamente que contar con el reconocimiento de los otros. Bastaba con la producción del secreto. Éste permitía escapar del mandato externo, de las vías marcadas no individualmente reflexionadas; nos hacía privadamente libres incluso a pesar de estar públicamente controlados. Todo esto fue poco a poco cambiando gracias a los hábitos y costumbres derivados del constante visionado de vidas corrientes televisadas, hasta llegar a internet y las redes sociales, donde ya no hace falta ni siquiera contar con el beneplácito del canal para hacerse visible.

A mediados de los años 70 del siglo XX, poco después de que apareciese *La sociedad del espectáculo*, Michel Foucault publicaba *Vigilar y castigar*, donde analizaba el surgimiento de la sociedad disciplinaria a partir del siglo XVIII. Este tipo de sociedad, que había perdurado hasta entonces, era observable sobre todo en las cárceles, pero también en colegios, hospitales, oficinas y demás instituciones públicas. Su presencia saltaba a la vista principalmente a través del uso del panóptico, tipo de construcción arquitectónica ideada por el filósofo utilitarista inglés Jeremy Bentham que permitía que los sujetos se sintiesen en todo momento vigilados sin saber si realmente lo estaban siendo o no.

Una sujeción real –decía Foucault– nace mecánicamente de una relación ficticia. De suerte que no es necesario recurrir a medios de fuerza para obligar al condenado a la buena conducta, al loco a la tranquilidad, al obrero al trabajo, al escolar a la aplicación, al enfermo a la observación de las prescripciones, [etc.]⁷⁰³,

Ya que, sintiéndose vigilados, el poder ejerce por sí mismo sus efectos y aquél quien supuestamente es observado actúa «voluntariamente» como «debe» actuar. Nunca sabe cuándo estará siendo observado y el temor a ser visto rige su conducta. Cuando leemos *Vigilar y castigar* es fácil sentir el ahogo de aquellos presos, trabajadores, enfermos y escolares al no poder escapar de la mirada ajena, una mirada que controlaba constantemente sin necesidad de estar efectivamente observando. El mundo de *1984* de Orwell representa el modelo panóptico llevado al extremo y su protagonista trata de escapar de dicha mirada constante que le asfixia⁷⁰⁴.

⁷⁰³ Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (p. 206). Buenos Aires: siglo XXI Editores.

⁷⁰⁴ Orwell, G. (2010). Op. cit.

Se invierte el principio del calabozo; o más bien de sus tres funciones —encerrar, privar de luz y ocultar—; no se conserva más que la primera y se suprimen las otras dos. La plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último término protegía. La visibilidad es una trampa”⁷⁰⁵,

afirmaba Foucault, y es que, más que liberar, puede constituir un medio de represión incluso peor que la violencia física.

No obstante, el problema del panóptico, aquello que definía al sistema socio-político creado en base a él en tanto que claramente represor, era su carácter unidireccional, pues sólo algunos vigilaban sin poder ser al mismo tiempo vigilados. Quizá nada habría sido diferente si el panóptico se hubiese democratizado poco tiempo después de su surgimiento, pues los modernos, tal y como hemos visto reiteradamente en este trabajo, eran bastante celosos de su privacidad, y no se habrían sentido cómodos con este sistema a pesar de su bidireccionalidad.

Ahora bien, todo cambia en un contexto donde la protección del secreto característico de la vida privada no es tan relevante por haber sido ya, a través de diversos medios, ampliamente publicitado. El panoptismo se torna entonces deseo y esto es precisamente lo que ha ocurrido gracias a internet y las redes sociales. De hecho, tal y como señala el filósofo Slavoj Žižek, el universo enteramente público y visual en el que hoy en día vivimos no parece ser sino

el reverso tragicómico de la noción bentham-orwelliana de sociedad panóptica en la cual somos (potencialmente) «observados siempre» y no tenemos lugar donde escondernos de la omnipresente mirada del Poder: la ansiedad parece surgir de la perspectiva de NO ser expuesto a la mirada del otro todo el tiempo⁷⁰⁶.

Permanecer desapercibido vendría a ser ahora lo mismo que no existir; esto es, estar condenado a ser nadie. El panoptismo no ha desaparecido, simplemente se ha democratizado, haciéndose compatible con la denominada por Debord, sociedad del espectáculo. Sigue habiendo control, líneas marcadas, formas correctas de hacer y pensar y vigilancia para su cumplimiento, sólo que ésta ya no es de unos pocos a otros muchos a su

⁷⁰⁵ Foucault, M. (2002). Op. cit., p. 204.

⁷⁰⁶ Žižek, S. (2002). Big Brother, or, the Triumph of the Gaze over the Eye. En Levin, T. Y. (Ed.). *Ctrl [space]: Rhetorics of Surveillance from Bentham to Big Brother* (p. 225). Boston: MIT Press.

cargo, sino de todos a todos y no siempre de idéntica forma. No hay un código común, las grandes instituciones han desaparecido y ahora todo depende de comunidades de pertenencia, diferentes en su contenido pero similares en su forma: aquél que pertenezca a ellas ha de ser y hacer de una determinada manera y nunca de otra, ni siquiera en casa, pues a través de *Whatsapp*, *Facebook* o *Twitter* ya se encargarán los otros, nuestros amigos y compañeros de comunidad de pertenencia, de preguntarnos qué estamos haciendo, pensando o sintiendo.

La sociedad posmoderna ha sufrido una vuelta al arcaísmo, al poder de la comunidad, de la tribu⁷⁰⁷, de modo que el individuo no es nada más allá de la misma, tal y como sucedía en la Edad Media, antes del advenimiento de la Modernidad. No obstante, a diferencia de entonces, sí que existe la noción de sujeto y es aún, sin duda, sumamente importante. Es por ello que, siendo la comunidad la única que puede otorgar la categoría de sujeto, los individuos se ven obligados a estar todo el tiempo dando cuenta de sí. Podría resultar paradójico, como bien señala Sibilia, el hecho de que el “personaje, del cual muchos son autores y narradores, siempre se [llame] yo, y [desea] hacer de sí mismo un espectáculo: el omnipresente y cada vez más estridente *show* del yo”⁷⁰⁸. Sin embargo, no deja de ser un yo impropio, pues es la audiencia, igual que sucede en Gran Hermano, la que irá marcando y modulando cómo ha de ser ese yo⁷⁰⁹. Uno es sus amigos, su equipo de fútbol, su escuela, su trabajo, su avatar en un juego virtual o en cualesquiera foros en los que participe; uno es todo, menos sí mismo independientemente de todas sus comunidades de pertenencia.

Cierto es que esto es una generalización, que describimos un estado de cosas cada vez más presente, pero no universal. Aún hay personas que reniegan de esta constante visibilidad, que buscan tiempos y espacios de soledad [*solitude*], y que guardan secretos que por nada del mundo se atreverían a revelar. No es difícil encontrar este tipo de personas entre los denominados «inmigrantes» digitales; o lo que es lo mismo, aquellas personas que conocieron y se formaron en un mundo sin internet. La televisión les acostumbró al espectáculo y eso no lo podemos negar, pero a veces, aunque fuera forzados por la

⁷⁰⁷ Véase a este respecto Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires; Siglo XXI Editores.

⁷⁰⁸ Sibilia, P. (2011b). El eclipse de la interioridad moderna y la búsqueda de una felicidad espectacular. En González, A. G. (Ed.). *La vida que viene. Desafíos, enigmas, cambio y repetición después de la crisis* (p. 95). Madrid: Oficina de Arte y Ediciones.

⁷⁰⁹ De hecho, precisamente esto es lo que buscan las empresas encargadas de poner en marcha *reality shows* a la hora de buscar candidatos para participar en los mismos. Véase, por ejemplo, la siguiente página *web* de una empresa estadounidense especializada en este tipo de formatos, que no por casualidad lleva por título «mi vida es un *reality show*»: <http://mylifeisarealityshow.com/> [Consultado: 03/04/2015].

situación⁷¹⁰, todavía experimentaban los tiempos y espacios de soledad [*solitude*]⁷¹¹ que requiere obligatoriamente el secreto. Más complicado es, en cambio, hallar este tipo de personas entre los «nativos» digitales, quienes crecen y se educan ya en una total falta de vida solitaria, pues, tal y como afirman Ruiz Corbella y De Juanas, es un hecho que la *web 2.0* es la que “está determinando el modo de configurar la identidad de los adolescentes”⁷¹². Bien es posible que los jóvenes hoy en día oculten cosas, sobre todo atendiendo a la relación paterno-filial. Los padres siguen siendo una autoridad, por mucho que cada vez se vea más cuestionada, y la adolescencia es una etapa de rebeldía, donde el adolescente, de forma natural, desea vivir una vida alejada de su familia. A su vez, pueden pertenecer a varias comunidades y ocultar determinadas cosas de unas, a las otras. Podemos encontrar estudios donde estas dinámicas de ocultación llevan a sus autores a deducir una efectiva preocupación de los jóvenes por su privacidad⁷¹³. Sin embargo, la privacidad no tiene que ver tanto con la ocultación, como con el secreto. Lo que muestran estos estudios es que los jóvenes necesitan cada vez más contar todo, bien sea sólo a unos pocos, bien sea a todos, bien sea a través del anonimato. Lo importante es hacerse visible, y la visibilidad no fue nunca incompatible con cierto grado de ocultación; con lo que sí es incompatible, por el contrario, es con el secreto. Es por ello que en el texto extraído de un blog referenciado al comienzo de este sub-apartado, podemos observar una aparente contradicción que, en el fondo, tras un análisis profundo, no es tal. María dice que si alguien le cuenta algo, ella no lo va a contar, para, a continuación, afirmar que necesita contar todo lo que le pasa o lo que le dicen con el fin de sentir que lo ha vivido. A lo que ella se refiere con lo primero es a que no hará que la otra persona vea su confidencia revelada, lo cual no quiere decir que ella no la haga pública a través de su blog, cambiando nombres, fechas y datos. Lo importante es visibilizar lo vivido, y esto es perfectamente compatible con cualquier tipo de ocultación. Si afirmamos que hoy en día los jóvenes no tienen privacidad, no es ningún caso por su

⁷¹⁰ Nos referimos aquí sobre todo a momentos de espera que tradicionalmente obligaban a la soledad, como, por ejemplo, la espera en una parada de autobús, en el hospital antes de ser atendido, etc. No abordaremos aquí la temática de la espera, pero en aquellos tiempos alejados de la instantaneidad y el contacto permanente, la espera constituía una parte importante de la vida de las personas y, a pesar de su carácter tedioso y hasta incluso, por momentos, desesperante, podía encontrarse en su vivencia cierto valor formativo. La propia vida secreta de uno mismo podía llegar a tener su origen en una sala de espera. Este asunto ha sido ya trabajado por varios autores, entre los que destacamos: Schweizer, H. (2010). *La espera. Melodías de la duración*. Madrid: Sequitur; y Bárcena, F. (2013). Poética de la espera. Una filosofía íntima (con fragmentos de Proust y Pizarnik). *Kamchatka. Revista de Análisis Cultural*, 1, pp. 213-238.

⁷¹¹ Nos referimos aquí al hecho de permanecer solo y no a sentirse solo, pues este sentimiento, como ya hemos visto, no solamente es posible experimentarlo en nuestro mundo tecnológico, sino que lo extraño sería no hacerlo.

⁷¹² Ruiz Corbella, M. y De Juanas, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *ESE: Estudios sobre educación*, 25, p. 104.

⁷¹³ Véase, por ejemplo, Boyd, D. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.

incapacidad de ocultar y de ocultarse, pues es obvio que la tienen y la ponen en práctica, sino más bien por su incapacidad de guardar algo sólo y exclusivamente para ellos; esto es, por su incapacidad de sentirse existiendo gracias y a través del secreto, tal y como le sucedía al personaje protagonista de la novela de Clarice Lispector.

3.4. El creciente contraste entre dos mundos en uno: colectivismo social e individualismo formativo y laboral.

Tal y como hemos podido observar en el apartado inmediatamente anterior, si algo fomentan las nuevas TIC es la creación de un fuerte espíritu colectivo entre sus usuarios. Acostumbrados a estar siempre acompañados, bien informados y rodeados de múltiples aplicaciones a través de las cuales poder interactuar de diversas formas con el mundo exterior en general, los nativos digitales posiblemente hayan llegado a ser en gran medida empáticos y solidarios⁷¹⁴. Constantemente compartiendo vivencias y opiniones de toda índole, no están solos jamás; no se aburren, nunca piensan por separado, aislados, sino siempre en interacción con otros, son transparentes, sin secretos, y si algo les mueve a actuar es una aparentemente insaciable necesidad de compartir; en una palabra, podemos afirmar que las nuevas generaciones 2.0 constituyen individualmente más la expresión particular de un *nosotros*, que el *yo* propio y diferenciado que aún podía caracterizar a algunos de sus padres.

Ahora bien, el ámbito económico y laboral, fundamental para la supervivencia personal, parece no seguir las mismas pautas que las inauguradas por esta aún reciente y novedosa vida interactiva virtual. Al comienzo de este capítulo mencionamos la presencia de un dominio marcadamente neoliberal en los mercados, el cual, reduciendo el papel del Estado a mero subsidiario allí donde la empresa privada no puede satisfacer las necesidades del estado de bienestar, delega el desarrollo económico mundial a la ley de la oferta y la demanda con la mínima intervención estatal. De este modo, nos encontramos con un mercado laboral dinámico e impredecible al cual los individuos se deben adaptar. Para ello, el sistema educativo se tornará fundamental, de tal manera que desde el triunfo de las ideas neoliberales a partir de la década de los setenta, sus principales impulsores no escatimaron

⁷¹⁴ A este respecto véase García Galera, M. C., Del Hoyo, M. y Fernández Muñoz, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: El papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 43, vol. XXII, pp. 35-43.

esfuerzos en la lucha por el establecimiento de un tipo de formación idóneo para ese nuevo ámbito laboral caracterizado fundamentalmente por su flexibilidad⁷¹⁵.

Si el poder de intervención del Estado se reduce al mínimo, y si son las empresas las que, dependiendo del momento y la circunstancia, habrán de elegir el personal que van a necesitar, no hay mejor manera de adaptarse al sistema laboral que compitiendo. Así, el criterio fundamental que medirá el vencer o el perder en dicha competición, será la mayor o menor competencia a la hora de realizar cierta función y su suma a muchas otras con las que ésta se pueda compaginar. El mejor candidato es el mejor formado; o mejor dicho, ya que el sistema no para de cambiar, éste será aquél que nunca se pare de formar; de ahí el éxito de fórmulas tales como «aprendizaje a lo largo de la vida»⁷¹⁶, cuyos resultados le harán a uno más competitivo y eficaz.

Así pues, si pensamos de manera genérica en cualquier individuo que en la actualidad se encuentre en edad de trabajar, estaremos, siguiendo a Torres, “ante una persona que se ve a sí misma viviendo en soledad y que debe buscarse la vida ella sola; los demás o no existen o son rivales, competidores a los que es preciso superar y vencer”⁷¹⁷. Los sujetos se transforman en un engranaje más del sistema, de tal forma que cuantos más beneficios produzcan para la sociedad, más rentables serán, siendo esa rentabilidad la que educativamente se debe buscar. Basándose en las teorías del capital humano desarrolladas principalmente por los economistas Theodore Shultz⁷¹⁸ y Gary S. Becker⁷¹⁹, las cuales defienden la educación como una parte más de la estructura económica y empresarial, los sistemas educativos, temerosos ante un posible incremento del desempleo y una pérdida de valor competitivo de sus Estados en el mercado mundial, llevan años adaptándose a las exigencias que el devenir de la economía les hace llegar. Esto, inevitablemente, conllevaba un proceso gradual de privatización del sistema educativo, tanto en sus formas como en sus

⁷¹⁵ Véase Díaz Torres, J. (2012). Neoliberalismo y educación. M. Friedman y la educación actual. *Revista Atlántida*, 4, pp. 191-212.

⁷¹⁶ Véase Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Londres: Trentham Books.

⁷¹⁷ Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo* (p. 180). Madrid: Morata.

⁷¹⁸ Shultz, T. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York: Free Press.

⁷¹⁹ Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.

contenidos, que no ha parado de crecer hasta nuestros días⁷²⁰ y que se ha visto aumentado, sobre todo, a partir de la crisis económica que afecta a Occidente desde 2008⁷²¹.

Si bien tras la Segunda Guerra Mundial y la paulatina construcción del estado de bienestar se exigían individuos consumistas que, disponiendo de trabajo estable, casa y coche, dedicasen su tiempo libre a consumir, a partir de la década de los 70 y, sobre todo, de los 80 y los 90, el aumento del desempleo, y la flexibilización y privatización del sistema con el fin de paliarlo, hará insuficiente una formación para el consumo. La sociedad aún reclamará individuos consumistas, pero para ello primero tendrán que ganar dinero y, ante la maleabilidad del sistema, sólo alcanzará el éxito aquel sujeto que demuestre iniciativa propia, eficacia y efectividad; esto es, aquél que posea un espíritu emprendedor, capaz de hacer frente, por sí mismo, a todo tipo de adversidades, cuya aparición en un sistema flexible será más que probable. Se hará necesaria, por tanto, una educación emprendedora que comenzará aplicándose en la formación universitaria. Ahora bien,

“¿por qué es importante una educación para el emprendimiento? –se preguntaban McMullan y Long, dos de los primeros autores en abordar esta temática–. En una palabra –respondían a continuación–, por la economía. [...]. La educación para el emprendimiento puede tener algunos beneficios inusuales típicamente no encontrados en otras formas de educación superior. [...]. Quizá, el más importante de todos [sea que] la educación para el emprendimiento está convirtiéndose en componente de nuevas estrategias económicas para el fomento de la creación de empleo”⁷²².

Así pues, la educación habría de comenzar a venir fundamentalmente sustentada en criterios economicistas de regulación del mercado.

La educación emprendedora, cuyos orígenes en instituciones de educación superior dentro del campo de la economía y los negocios, puede situarse en torno a los años 40 del siglo

⁷²⁰ Véase Luengo Navas, J., Olmedo, A., Santa Cruz Grau, E. y Saura Casanova, G. (2012). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), pp. 3-12.

⁷²¹ Véase, atendiendo al ejemplo de España, Foro de Sevilla (2013). *Manifiesto: por otra política educativa*. Madrid: Morata.

⁷²² McMullan, W. E. y Long, W. A. (1987). Entrepreneurship Education in the Nineties. *Journal of Business Venturing*, 2, pp. 263-264.

XX⁷²³, ha ido alcanzando en las últimas dos décadas otros campos y todos los niveles educativos, pudiéndose encontrar actualmente, manuales de educación emprendedora incluso para educación primaria⁷²⁴. Su presencia se encuentra en leyes educativas y no se escatiman esfuerzos para aplicarla⁷²⁵. Según Radrigán Rubio, “en estos esfuerzos priman aquéllos que promueven la capacidad emprendedora con un sello claramente individualista”⁷²⁶, de tal modo que una educación, con tendencia claramente instructiva—más que educativa—, corre el riesgo de que una también necesaria formación humana para la convivencia se vea afectada, fomentándose comportamientos egocéntricos y egoístas, totalmente alejados de todo espíritu de empatía y comunión. Es por ello que, al mismo tiempo que este tipo de formación, los sistemas educativos han potenciado también una educación para la ciudadanía centrada en valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad de unos con otros, bien a partir de asignaturas específicas, bien transversalmente utilizando metodologías concretas colaborativas que apelan, más allá de a una formación práctica o intelectual, a una dimensión humana más emocional. De esta manera, sostiene Martínez Rodríguez, “la importancia de la dimensión emocional subraya, como aspecto positivo, la colaboración, la confianza, el trabajo en equipo o la satisfacción por la mejora común”⁷²⁷; esto es, la optimización de una vida en común.

Sin embargo, si bien es cierto que “las culturas de trabajo colaborativo y las comunidades de aprendizaje permiten canalizar los esfuerzos de los estudiantes y el profesorado hacia objetivos compartidos basados en la confianza y en la motivación personal”⁷²⁸, no es esto lo que se encuentran al salir al mercado laboral. A pesar de que “reducir la cuestión de la crisis del trabajo a las competencias del trabajador es no quererla enfrentar y proyectarla en

⁷²³ Véase, Vesper, K.H. (1993). *Entrepreneurship Education*. Los Ángeles: UCLA, Entrepreneurial Studies Center; y Mwsalwiba, E.S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education+Training*, 32(1), pp. 20-47.

⁷²⁴ Por ejemplo, Rodríguez, J. E., Dalmau, J. M., Pérez-Arados, B. Gargallo, E. y Rodríguez, G. (2014). *Educación para emprender. Guía didáctica de educación emprendedora en primaria*. Logroño: Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones.

⁷²⁵ Así, por ejemplo, la última reforma educativa acometida en España, sitúa el emprendimiento como uno de sus pilares fundamentales cuando afirma que “la lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional”. España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, p. 97858.

⁷²⁶ Radrigán Rubio, M. (2007). Procesos educativos, juventud y desarrollo de la capacidad emprendedora asociativa. Lecciones del análisis de experiencias internacionales. *GEZKI. Revista Vasca de Economía Social*, 3, p. 66.

⁷²⁷ Martínez Rodríguez, F. M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social*. Madrid: Biblioteca Universitaria, p. 146.

⁷²⁸ *Ibid.*, p. 148.

los elementos más vulnerables de la educación”⁷²⁹, es un hecho que esta actitud es la más común y que existe una estigmatización generalizada del desempleado⁷³⁰, en cuyas espaldas termina cayendo todo el peso de la responsabilidad en torno a su fracaso laboral. De esta forma, seguir formándose termina siendo la única salida para un empleo que, sobre todo en momentos de crisis, nunca parece llegar. La relación entre una titulación y el acceso a un trabajo bien remunerado ya no es en ningún caso directa y, siguiendo a Torres,

en la medida en que la población va percibiendo que estas interconexiones no son tan claras, aumenta el descontento [...] e, incluso, [...] podría llegar a explicar también una buena parte de los problemas de indisciplina y de dejación de responsabilidades por parte del alumnado⁷³¹.

En los informativos televisivos no dejamos de ver dramas de familias ocasionados por el desempleo pero, al mismo tiempo, no paran de surgir programas y formatos donde se relata el éxito de aquéllos que, poseedores de un total espíritu emprendedor, han triunfado⁷³².

La situación de inestabilidad laboral de la actual economía mundial⁷³³ no deja de ser difícil de afrontar, de modo que se necesitan personalidades fuertes, subjetividades autónomas y seguras de sí mismas que sepan sortear los obstáculos que inevitablemente en su vida laboral se habrán de encontrar. Esto es precisamente lo que pretende una educación para el emprendimiento, lo cual choca, sin lugar a dudas, con un tipo de formación, tanto formal como informal, más colectiva que individual, sobre todo porque incluso las empresas,

⁷²⁹ Rentería-Pérez, E. y Malvezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*, 7(2), p. 332.

⁷³⁰ Véase Karen, R. Y Sherman, K. (2012). Layoffs and Unemployment Discrimination: A New Stigma. *Journal of Managerial Psychology*, 27(8), pp. 848-863.

⁷³¹ Torres, J. (2001). Op. cit., p. 153.

⁷³² Nos referimos a programas como *Espanoles en el mundo* (<http://www.rtve.es/television/espanoles-en-el-mundo/>), donde se muestra a españoles que han triunfado fuera de nuestro país, o *Código emprende* (<http://www.rtve.es/television/codigo-emprende/emprendedores/>), que relata la trayectoria de personas que han alcanzado el éxito gracias al esfuerzo y la iniciativa personal. Ambos programas son televisados en la cadena pública de nuestro país, pero formatos parecidos pueden encontrarse en otros países como Estados Unidos, donde destacan *reality shows* para emprendedores como *How I made my millions* (<http://www.cnn.com/id/38657599>) o *Undercover boss* (<http://www.cbs.com/shows/undercover-boss/>), o Brasil, con programas como *O aprendiz* (<http://entretenimento.r7.com/aprendiz-universitario/>) [las páginas web aquí referenciadas fueron consultadas el 10/04/2015].

⁷³³ Véase Matouschek, N., Ramezzana, P. y Robert-Nicoud, F. (2009). Labor market reforms, job instability, and the flexibility of the employment relationship. *Economic European Review*, 53(1), pp. 19-36.

desde una óptica competitiva, cada vez valoran más el trabajo en equipo que, en principio, no tendría hoy en día por qué considerarse opuesto al emprendimiento⁷³⁴.

Ahora bien, uno accede individualmente a un trabajo, es uno mismo quien aprueba o suspende, quien logra el éxito o no, y todo esto ante la constante mirada de un mundo enteramente público que no deja de observar, pero que tampoco ofrece remedio alguno a la mala «suerte». Nuestro mundo es aparentemente cada vez más colectivista y comunitario, pero nuestra sociedad no deja de ser claramente individualista. El contraste entre ambas realidades puede producir consecuencias altamente negativas para el desarrollo de la personalidad, tal y como puede observarse en países orientales, de tradición altamente colectivista, que han intentado adaptar el sistema económico capitalista a su idiosincrasia cultural. El caso más representativo es Japón, siendo por ello que, a continuación, abordaremos uno de los fenómenos que más ampliamente se ha extendido en este país a causa de la incompatibilidad latente entre cultura y sociedad. Este fenómeno es denominado utilizando la palabra japonesa que lo nombra, *hikikomori* [引きこもり]⁷³⁵, que literalmente significa aislado. La importancia de abordarlo radica a que cada vez están apareciendo más casos en Occidente y, tal y como trataremos de mostrar, la causa fundamental de esto es precisamente la creación, gracias a las TIC, de un colectivismo educacional que está alcanzando, poco a poco, el nivel del colectivismo cultural nipón. Si la educación tiende cada vez más al colectivismo, mientras que el sistema socio-económico no se apea de un individualismo radical, las consecuencias negativas de un inevitable contraste serán difíciles de evitar.

3.4.1. El fenómeno *hikikomori* dentro y fuera de Japón.

Siguiendo a los expertos, podemos definir el fenómeno *hikikomori* como aquel “estado [...] que conlleva el encierro de uno mismo en su propio hogar, sin participar en sociedad

⁷³⁴ De hecho, para algunos, “la principal aportación de los diferentes programas de emprendimiento es que juegan un papel clave en tanto que facilitadores del mismo. Los programas de la generación de los negocios otorgan a los estudiantes la posibilidad de adquirir experiencia en un contexto real de negocio donde se enfatiza la formación de equipos emprendedores. [...]. Algunos individuos no serán capaces de convertirse en emprendedores individualmente, pero podrán ser parte de una incipiente empresa colectiva”. Rasmussen, E. A. y Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), p. 192.

⁷³⁵ Cada vez que aparezca, por primera vez, un término en lengua japonesa, colocaremos a continuación de su transcripción latina, entre corchetes, su escritura original en japonés. En las sucesivas veces en las que ese mismo concepto pudiese volver a aparecer a lo largo del texto, ya solamente utilizaremos la transcripción latina. Esto no se aplicará a nombres de autores ni de obras, cuya transcripción japonesa no aparecerá.

durante seis meses o más, y que no parece tener otro problema psicológico asociado como su fuente principal”⁷³⁶. Según un informe publicado en julio 2010 por el gobierno japonés, el número de casos se estimaba en unos 700.000 en todo Japón⁷³⁷, si bien podemos encontrar otros estudios que cifran la incidencia de este fenómeno entre los 800000 y los 1,400.000 casos⁷³⁸. Lo cierto es que es difícil calcular el número exacto de personas que a día de hoy permanecen en condiciones de encierro en el país del sol naciente, pues tener un familiar en estas condiciones, así como encontrarse uno mismo llevando un tipo de vida como éste, es objeto de profunda vergüenza, de tal forma que suele permanecer oculto hasta que las circunstancias no permiten esconderlo por más tiempo.

El término *hikikomori* para referirse a este fenómeno fue acuñado en los años 90 del siglo XX, dentro del campo de la Psicología; sin embargo, incipientemente ya existía desde la época de crecimiento económico que sobrevino a Japón tras la Segunda Guerra Mundial e incluso antes, con la apertura de este país al mundo a finales del siglo XIX. A partir de la segunda mitad del siglo XX podemos encontrar términos como *futōkō* [不登校], o ausentismo escolar, *kateinai bōryoku* [家庭内暴力], o violencia familiar, y antes de esto, a principios de siglo, existen textos de especialistas abordando una cuestión entonces bastante novedosa en Japón, el *taijinkyōfu* [对人恐怖], o fobia social⁷³⁹. Todos estos términos engloban actitudes propias del *hikikomori* y fácilmente podrían llevar a confusión en un análisis diagnóstico.

Haciendo un breve recorrido a través de la literatura, el pensamiento y la historia del Japón contemporáneo, mostraremos a continuación que el motivo principal de la aparición de este fenómeno en dicho país se debe fundamentalmente a un choque cultural; esto es, al intento de adaptación de un sistema capitalista sumamente individualista a una tradición cultural extremadamente colectivista que se niega a desaparecer como mecanismo de adaptación. Se intenta hacer compatible lo que, en sus extremos, es prácticamente

⁷³⁶ Saito, T. (2012). *Adolescence Without End* [versión Kindle DX]. Recuperado el 10/04/2015 de: www.amazon.com, parte 1, capítulo 1, párr. 2.

⁷³⁷ Hoffman, M. (2011, 9 de octubre). Nonprofits in Japan help ‘shut-ins’ get out into the open. *The Japan Times*. Recuperado el 14/04/2015 de: http://www.japantimes.co.jp/news/2011/10/09/national/media-national/nonprofits-in-japan-help-shut-ins-get-out-into-the-open/#.VDvZwPl_sSw.

⁷³⁸ Véase Hattori, Y. (2006). Social Withdrawal in Japanese Youth. *Journal of Trauma Practice*, 4(3-4), pp. 181-201.

⁷³⁹ Véase Hiroguchi, S. (2012). Hikikomori: How private isolation caught the public eye. En Goodman, R., Imoto, Y. y Toivonen, T. (Eds.). *A Sociology of Japanese Youth. From Returnees to NEETs* (pp. 122-138). Nueva York: Routledge.

inconmensurable y esto produce una serie de consecuencias negativas que algunos intelectuales supieron prever tiempo atrás, pero que nadie quiso escuchar.

En 1868, con el comienzo de la denominada era *Meiji* [明治], Japón se abrió al mundo tras más de 250 años de aislamiento y un sistema feudal, conocido como *shogunato* o *bankufu* [幕府], que situaba a Japón lejos de los progresos y avances en todo tipo de materias que habían sido producidos hasta entonces en Occidente. El poder, dividido durante años, pasó a estar unificado en la figura del emperador, quien, tras observar con temor dichos avances y progresos de Occidente, decidió que era hora de modernizar Japón. Esto había de ser así, sobre todo, si querían evitar una más que probable invasión, de tal modo que las ideas, las innovaciones y el sistema socio-económico occidental, comenzó poco a poco a entrar en Japón y el cambio que produciría, pronto se dejaría notar en los escritos de pensadores e intelectuales⁷⁴⁰.

Muchas cosas llamaron la atención de los japoneses en torno a aquellas formas extrañas de ser y de hacer que tenían los occidentales, pero sobre todo, una de las cosas que más les sorprendió fue la noción de sujeto. Tradicionalmente Japón, ahora una nación unida, había estado siempre constituida en torno a la comunidad. El individuo no era nada más allá de su familia y de aquéllos que le rodeaban, de tal forma que era difícil de pensar cómo podría ser posible que uno fuera consigo mismo sin los demás. El militar y al mismo tiempo novelista Ōgai Mori, mostraba este extrañamiento en uno de sus textos, publicado en 1911, de la siguiente manera:

Los occidentales dicen que es la naturaleza de los bárbaros no temer a la muerte. Quizá yo sea el bárbaro que ellos describen. Así mismo, recuerdo que cuando yo era pequeño mis padres me recalcan a menudo que, habiendo nacido en una familia samurái⁷⁴¹, debía ser capaz de acabar con mi propia vida. Me recuerdo, incluso entonces, pensando que probablemente habría dolor físico, y pensando que no había otra solución que aguantar aquel dolor. De esta forma, cada vez más, parece que debo ser ese así denominado bárbaro. No obstante, no puedo aceptar esa opinión de los occidentales como justificable. Sería erróneo

⁷⁴⁰ Para un análisis histórico más detallado de todo el proceso que llevó a la unificación de Japón en la figura del Emperador Meiji, así como del proceso de apertura que esta era significó, véase Tipton, E. (2002). *Modern Japan: A Social and Political History*. Nueva York: Routledge.

⁷⁴¹ Los samuráis eran la élite de guerreros en cuyas manos recaía el poder político-militar de Japón durante la ya mencionada época del *shogunato*. Para la historia del surgimiento y desarrollo de esta élite, así como para una exhaustiva explicación de su filosofía y peculiar modo de vida, véase Turnbull, S. (1998). *The Samurai Sourcebook*. Londres: Arms and Armour Press.

afirmar, sin embargo, que estoy tranquilo en relación a la extinción del yo. Es molesto perder esa cosa llamada yo sin haber pensado claramente o aprendido lo que fue mientras existió. Es lamentable. Vivir la vida de uno «viviendo como borracho, muriendo como dormido», tal y como los eruditos chinos dicen, es lamentable. Y, como lo lamento y estoy molesto por ello, siento intensamente un vacío en mi corazón. Experimento una indescriptible tristeza. Esto se convierte en angustia. Se convierte en un profundo dolor⁷⁴².

Mori había conocido Occidente, había vivido en Alemania varios años y, por tanto, había podido estudiar de primera mano el concepto de «sujeto moderno» que regía desde el siglo XVII la cultura occidental. Sin embargo, por mucho que lo pensase, parecía incapaz poder alcanzar a entenderlo. Él, un japonés educado en el valor absoluto de la comunidad y, como consecuencia, en la idea de que el único sentido que podía llegar a tener el individuo estaba siempre supeditado a ésta, no parecía encontrar la manera de considerarse a sí mismo por separado. Más bien, todo lo contrario, ya que lo que esto habría supuesto para él hubiera sido, por un lado, el vacío, y, por otro, una más que probable traición a la comunidad a la que le debía todo. No obstante, aun así, Mori se sentía triste de no llegar a comprender los misterios que encerraba la noción de sujeto; y es que, él, como muchos otros intelectuales de la época, sabía con certeza que ese tomar conciencia del significado de dicha noción tendría una importancia capital en el devenir del Japón contemporáneo. Quien no supiera alcanzarlo, sufriría las consecuencias⁷⁴³.

Esto es precisamente lo que el también escritor japonés contemporáneo de Mori, Natsume Sōseki, refleja en muchas de sus novelas. Sucumbir a las exigencias de un sistema socio-económico capitalista no sería sencillo y las consecuencias negativas de las mismas no tardarían en hacerse notar. Sōseki, aparte de escritor, era profesor de literatura inglesa. Al igual que Mori, tuvo la oportunidad de salir de Japón y de observar de cerca lo que significaba vivir en Occidente, aunque en su caso fuese Gran Bretaña y no Alemania el país de acogida. Debido a esta experiencia y a la conciencia que adquirió de la importancia de la subjetividad para una vida satisfactoria según el modo occidental, podemos encontrar en sus novelas la presencia protagonista de esta temática. En ellas expresa claramente sus ideas de hacia dónde inevitablemente estaba siendo conducido Japón⁷⁴⁴.

⁷⁴² Mori, Ō. (1970). Delusion. Mōsō. *Monumenta Nipponica*, 3-4, p. 470.

⁷⁴³ A este respecto, véase Bowring, R. (1979). *Mori Ōgai and the Modernization of Japanese Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁷⁴⁴ Sobre la vida y obra de Sōseki, véase Etō, J. (1965). Natsume Sōseki. A Japanese Meiji Intellectual. *The American Scholar*, 34(4), pp. 603-619.

Así, podríamos mencionar, por ejemplo, la novela *Sanshiro*⁷⁴⁵, que relata la historia de un joven llegado de una pequeña localidad a un Tokio cuyas formas le parecen irreconocibles, *Botchan*⁷⁴⁶, que cuenta las peripecias de un joven huérfano inadaptado o *Kokoro*⁷⁴⁷, donde los modos y sentimientos del Japón tradicional aparecen exaltados a través de la relación entre un maestro y su discípulo. Todas ellas dan cuenta de este nuevo Japón de contraste, sin embargo, quizá sea *Daisuke* la novela que con mayor profundidad aborda esta temática. Daisuke es un joven de 30 años perteneciente a una adinerada familia tokiota que, ante la incapacidad de adaptarse a un Japón cada vez más occidentalizado, decide abandonarse. Daisuke pasa horas en su cuarto sin hacer nada, debido a las exigencias de un mundo cada vez más individualista que no alcanza a soportar. Su figura contrasta con la de Hiraoka, antiguo compañero de facultad que, tras años fuera de Tokio sin haber conseguido un ansiado éxito laboral, ha vuelto a la capital para probar suerte en otro lugar. Iniciativa y ambición personal definen a Hiraoka, en contraste con la apatía y la dejadez que parecen regir el día a día de Daisuke. En un momento determinado de la novela se produce un diálogo entre ambos que, en torno al asunto que nos ocupa, es interesante analizar, ya que representa dos actitudes bien distintas ante la influencia occidental:

– Sí, fracasé –dice Hiraoka–. Fracasé pero sigo trabajando y tengo intención de seguir haciéndolo en el futuro. [...]. Te ríes, pero no haces nada. ¿Te das cuenta? Eres una persona que se toma las cosas como le vienen. Míralo de otra forma, eres incapaz de desarrollar tu voluntad. [...]. Yo no podría vivir sin emplear mi voluntad en el mundo real y lograr alguna evidencia de que este mundo se ha convertido, de alguna manera, en algo un poco más de mi agrado, precisamente porque yo lo he querido así. Es ahí donde encuentro el valor de mi existencia.

– Has estado cuestionándome por no trabajar –responde Daisuke– [...]. Verás, no es culpa mía. Por decirlo así, es culpa del mundo. O por exagerarlo un poco más, es porque la relación entre Japón y Occidente no resulta ventajosa. Por eso no quiero trabajar. [...]. La cuestión es: Japón no puede salir adelante por sí mismo sin la ayuda extranjera. Sin embargo, representa un poder de clase superior y hace un gran esfuerzo por alcanzar el estatus que le corresponde. Por esa razón antepone en todos los aspectos la fachada de ese poder y engaña con lo que hay detrás. Es como la rana que trata de ganarle a la vaca. Fíjate, a Japón se le van a romper las tripas y las consecuencias de eso se verán en cada uno de los individuos. Un pueblo así de oprimido por Occidente no tiene tiempo libre para cultivar su mente y por eso

⁷⁴⁵ Sōseki, N. (2009). *Sanshiro*. Salamanca: Editorial Impedimenta.

⁷⁴⁶ Sōseki, N. (2012). *Botchan*. Salamanca: Editorial Impedimenta.

⁷⁴⁷ Sōseki, N. (2011). *Kokoro*. Barcelona: RBA Libros.

no puede hacer nada que merezca la pena. [...]. Recibe una educación despojada hasta de sus huesos, que obliga a tener las narices tan pegadas a la rueda de molino al que estamos enganchados, que al final nos mareamos y acabamos por padecer todo tipo de crisis nerviosas. [...]. Si la sociedad japonesa gozara de una buena salud espiritual, moral y física, si todo a nuestro alrededor compartiera ese bienestar, todavía seguiría siendo una persona prometedora y de talento⁷⁴⁸.

Efectivamente, Daisuke sería una persona de provecho, pues la comunidad, ya habría dispuesto para él un sitio, una función, un servicio. Si no es así, es porque en los nuevos tiempos es uno mismo quien ha de buscarse la vida, es uno solo el que ha de encontrar un trabajo en el que rendir para no ser despedido. De nada sirve la comunidad allá donde se impone el imperio del yo; un yo que se mueve, que lucha, que compite, pero no por los otros, ni por su país, ni por su comunidad, sino por sí mismo. De ahí que Hiraoka ponga en alta estima la voluntad individual. Aquí tenemos descrito el choque, de manera novelada, entre dos formas de ver el mundo que, de repente, habrían de convivir en Japón. El yo individualista del futuro y el yo colectivista del pasado. El futuro no era nada fácil, y Sōseki lo sabía, de tal modo que vemos cómo el personaje de Hiraoka, a pesar de toda su iniciativa personal, no consigue fácilmente el éxito esperado. No obstante, tampoco acaba colapsado, medio muerto, como le ocurre a Daisuke que, por amor, se ve obligado a salir a un mundo para el que, tenía razón, no estaba preparado:

Cuando llegó a Idabashi cogió el tranvía. Daisuke exclamó: «¡Se está moviendo, el mundo entero se mueve!». Lo dijo suficientemente alto para que lo escucharan las personas que tenía a su alrededor. Su cabeza comenzó a moverse a la misma velocidad que el tranvía. Cuanto más se movía, más rojo se ponía a causa del sofoco. Pensaba que, de seguir así, acabaría reducido a cenizas.

De pronto, se fijó en un buzón rojo. El color saltó al interior de su cabeza y allí empezó a girar. Junto al letrero de una tienda de paraguas, colgaban expuestos cuatro parasoles también de color rojo, uno encima de otro. Ese rojo saltó una vez más dentro de su cabeza y se arremolinó en un tumulto. En un cruce, un hombre vendía globos rojos. El tranvía giró de repente y los globos le siguieron hasta meterse en su cabeza. Un coche de Correos pasó junto al tranvía en dirección contraria y su cabeza también lo absorbió. La cortina de un estanco por la que pasaron era roja. Había un anuncio de rebajas color rojo. El poste de la electricidad era rojo. Una tras otra, todas las señales estaban pintadas de rojo. Al final, el mundo entero se volvió de color rojo y, con él en el centro, empezó a girar y girar a su

⁷⁴⁸ Sōseki, N. (2011b). *Daisuke* (pp. 101-105). Salamanca: Editorial Impedimenta.

alrededor desprendiendo enormes llamaradas de fuego. Daisuke decidió que seguiría allí hasta que su cabeza se hubiera consumido por completo⁷⁴⁹

Con estas líneas termina la novela. El personaje puramente japonés, no formado y ajeno a un nuevo mundo, termina entrando en colapso hasta consumirse en un mundo que va más rápido de lo que ni tan siquiera podía imaginar. Sōseki valoraba sin duda alguna el Japón tradicional, sin embargo, sabía con certeza la importancia que tenía en los nuevos tiempos, el desarrollo de una subjetividad individual. Por eso, a pesar de todos los obstáculos, él posiblemente hubiese optado por posicionarse más del lado de Hiraoka que del de Daisuke. Así lo demuestra en una conferencia que en 1914 tuvo que impartir a chicos a punto de graduarse en un prestigioso colegio japonés, a quienes, haciendo referencia a sus vivencias en Gran Bretaña, recomendaba lo siguiente:

La convicción que adquirí en aquel tiempo de que el yo es el ingrediente esencial y de que los otros son meramente secundarios, me aporta hoy una gran confianza en mí mismo, así como un profundo sentimiento de paz. Parece como si fuese esto lo que me permitiese, incluso ahora, continuar viviendo. De hecho, es quizá gracias a esta fuerza que puedo estar de pie en esta plataforma y daros esta conferencia. [...]. Sea cual sea el sacrificio al que seáis conducidos, creo que estaréis satisfechos cuando alcancéis vuestro destino. No es cuestión de trabajar solamente por el bien del país o de vuestra familia; es algo absolutamente esencial para la felicidad. [...] No guardo el deseo de sermonearos pero, como creo que vuestra futura felicidad depende de este proceso, no puedo permanecer en silencio ante este asunto⁷⁵⁰.

Sōseki recomendaba a estos jóvenes formarse una subjetividad, pues sin ella, en el nuevo mundo al que se incorporaban, nunca alcanzarían la felicidad. Ciertamente es que, tal y como observamos en el caso de su personaje Hiraoka, disponer de un yo propio e independiente nunca podría ser condición suficiente para el éxito, ahora bien, sí que habría de ser condición necesaria. Daisuke lo veía claro y por eso se negaba a participar. Amenazado por un mundo que lo podía llegar a hacer enfermar, lo rechazó hasta que el amor le hizo actuar, pero ante la falta de costumbre, no pudo sino fracasar. Esto es lo que Sōseki quería hacer que aquellos jóvenes que, por primera vez en su vida, se enfrentaban al mundo, consiguiesen evitar.

⁷⁴⁹ Ibid., pp. 335-336.

⁷⁵⁰ Sōseki, N. (2004). *My individualism and the Philosophical Foundations of Literature* (pp. 40-41). Singapur: Tuttle Publishing.

Durante las dos primeras décadas de la denominada *Restauración Meiji*, la postura de Sōseki y de Mori será mayoritaria en el ámbito intelectual, no obstante, el estado de cosas no tardaría mucho tiempo en volver a cambiar. Lo que en un primer momento había constituido el abrazo amistoso y con amplia voluntad de adaptación a una visión del mundo occidental, pronto se transformaría en un rechazo radical a perder los valores del Japón tradicional. La época de entreguerras significó el auge de los nacionalismos y la exaltación de las propias raíces, un fenómeno ideológico que no dejaría a Japón atrás, el cual radicalizaría al máximo su ideología colectivista tradicional. Japón se dotaría a sí mismo incluso de un sentimiento de superioridad, que lo situaría próximo al fascismo que en Europa llegaría a triunfar en poco tiempo⁷⁵¹. De hecho, en esta época comenzaría el desarrollo de lo que con el tiempo devino una disciplina de estudio, el *nihonjinron* [日本人論], y que podríamos traducir como «teoría de la japoneidad»; es decir, teoría de la esencia del espíritu japonés. Esta disciplina consistiría básicamente en el análisis de todas las manifestaciones propias del pueblo japonés que lo hacen diferente, al mismo tiempo que incomparable, al resto de pueblos y naciones⁷⁵².

Uno de los mayores representantes de esta disciplina durante este periodo fue el filósofo Tetsuro Watsuji, que merece ser destacado por haber definido la profundidad del sentimiento colectivo en el espíritu japonés a través del lenguaje. Mediante el análisis de la palabra japonesa utilizada para referir a la categoría de ser humano –*ningen* [人間]–, este pensador elabora toda una teoría de la esencia de la mentalidad japonesa. En ésta, el sentimiento de individualidad nunca podría ir más allá de la dependencia hacia los otros pues, si el lenguaje nos constituye, la única constitución a la que aboca la lengua japonesa es forzosamente colectiva. Para Watsuji, la presencia del ideograma *aida* [間], cuyo significado es «entre», dentro del término «ser humano», mostraba cómo el lenguaje mismo hacía imposible pensar en la categoría «humano» de manera independiente y separada de la relación entre individuos. Los individuos, las personas –*hito*, [人]–, sólo podían ser humanas entre (*aida*) otras. De esta forma, él mantenía que

ningen no significa solamente «entre los humanos», sino entre los humanos en cuanto ser humano es «yo», «otra persona» y «la gente». [...]. El hecho de llamar individuo humano (*hito*) a un miembro de la sociedad (*ningen*) no es más que una expresión de este mismo

⁷⁵¹ Véase Sukehiro, H. (1998). *The Return to Japan: A Consciousness of Self in Meiji Youth*. En Wakabayashi, B. (Ed.). *Modern Japanese Thought* (pp. 86-97). Cambridge: Cambridge University Press.

⁷⁵² Véase Sugimoto, Y. (1999). *Making Sense of Nihonjinron*. *Thesis Eleven*, 57(1), pp. 81-96.

fenómeno. El individuo (hito) es el ser humano en el mundo. Así, siendo humano, no sólo expresa la totalidad, sino, además, es designado con el nombre de ésta⁷⁵³.

De este modo, no habría diferencia entre mencionar al individuo y referirse a la comunidad, uno y otra serían lo mismo; la una sin el otro, no serían nada. Hasta la II Guerra Mundial, este sentimiento parecía un hecho reconocido por todos. El *nihonjinron* constituía un campo de estudio *cuasi* científico y nadie dudaba de la veracidad de sus hallazgos. Un fuerte sentimiento patriótico unía a todo Japón y todas estas teorías afianzaban más si cabe dicha unión. Sin embargo, todo cambiaría tras la derrota del país. La masacre producida por las bombas de Hiroshima y Nagasaki, así como la posterior ocupación estadounidense, produjo un importante daño moral a la población que, aceptando la derrota con pesar, dejó de sentirse tan especial y empezó a adaptarse a una nueva vida que, en pos de la supervivencia, volvía a depender de los dictados de otros. El emperador, visto durante años como un dios, dejó de serlo. Su sistema había fracasado y su persona pasaba a ser considerada de un modo completamente humano. El *nihonjinron* cayó en un parcial olvido.

No sería hasta los años 70 cuando las teorías de Watsuji fueran recuperadas. Un Japón ya económicamente al alza veía en su particular modo de ser y de hacer el motivo del milagro económico que se había producido en apenas dos décadas. De estar prácticamente destruido había pasado a competir económicamente con las mayores potencias del mundo, algo tildado por muchos de milagro y que había llamado la atención de expertos en economía extranjeros. No podían explicarse cómo en tan poco tiempo Japón había conseguido tanto⁷⁵⁴. Desde diversas disciplinas la teoría de la japoneidad o *nihonjinron* fue recuperada. Así, desde el ámbito de la Antropología, podemos destacar a Chie Nakane, quien, tras un análisis exhaustivo de las relaciones sociales y laborales en Japón, mostraba cómo "el poder y la influencia del grupo no solamente afecta y entra dentro de las acciones individuales, sino que altera incluso sus ideas y formas de pensar"⁷⁵⁵; o desde la Psicología, a Takeo Doi, quien a partir del término japonés *amae* [甘え], que podríamos traducir por dependencia, trató de probar la existencia de una psique auténticamente japonesa. Este concepto era utilizado normalmente para referir "la búsqueda de la madre que acontece cuando la mente del niño se ha desarrollado hasta cierto punto, habiéndose dado cuenta

⁷⁵³ Watsuji, T. (2006). Apéndice: La ética como antropología. En *Antropología del paisaje: climas, culturas y religiones* (pp. 251-253). Salamanca: Sígueme.

⁷⁵⁴ Véase Fostering, A. (2000). *America and the Japanese Miracle*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

⁷⁵⁵ Nakane, C. (1970). *Japanese Society* (p. 10). Londres: Weidenfeld and Nicolson.

que su madre existe independientemente de él”⁷⁵⁶. No obstante, este sentimiento podía prolongarse hasta la vida adulta. Así pues, tal y como lo utiliza Doi, “la mentalidad *amae* podría ser definida como el intento de rechazar el hecho de la separación, parte inseparable de la existencia humana, y de anular el dolor que ésta produce”⁷⁵⁷. Según este autor, la mayoría de los problemas psicológicos en Japón eran producidos debido a determinadas dificultades a la hora de lidiar con dicho sentimiento, desarrollando a partir de aquí sus intervenciones terapéuticas⁷⁵⁸.

Ideas en esta línea fueron muy populares entre las décadas de los años 70 y los 80 pero, a finales de esta última, la disciplina del *nihonjinron* fue bastante criticada, pues la exaltación radical de todo lo japonés sobre otras tradiciones y costumbres, y su insistencia en fundamentar científicamente una aparente inconmensurabilidad con cualesquiera otros modos de ser y de hacer en el mundo, no producía sino un sentimiento de hostilidad⁷⁵⁹, lo cual iba en detrimento de la internacionalización que en esta época Japón tenía como objetivo a alcanzar⁷⁶⁰. Hubo autores que incluso se atrevieron a afirmar que muchas de las costumbres e ideas que fundamentaban el Japón tradicional no tenían más de cien años y que habían sido inventadas durante la era *Meiji*, cuando el emperador, consciente de que su país no tenía elementos ni religiosos ni culturales tan fuertes como para unir verdaderamente a su pueblo, durante años dividido, decidió que habían de ser inventados⁷⁶¹. Por todo esto, los estudios del *nihonjinron* fueron poco a poco una tendencia cada vez más marginal dentro del ámbito académico. A pesar de esto, el estudio de las categorías culturales propias del pueblo japonés siguieron ocupando un terreno importante, ya no con el fin de exaltarlas, ni con la intención de justificar su inconmensurabilidad, su fijeza y la imposibilidad de producirse en ellas un cambio esencial, sino, más bien, con el propósito de señalar su presencia que, como en cualquier otro lugar del mundo, ejercieron una importante influencia en el desarrollo social y personal de los individuos.

⁷⁵⁶ Doi, T. (1988). *The Anatomy of Dependence. The Key Analysis of Japanese Behaviour* (p. 74). Tokio: Kodansha International.

⁷⁵⁷ *Ibid.*, p. 75.

⁷⁵⁸ Hoy en día es aún considerada una de las posibles causas a la hora de explicar el fenómeno *hikikomori*. Véase Katsumata, M. (2011). Hikikomori: A Qualitative Study On Social Withdrawal Of Japanese Adolescents. *Scholar. Assumption University of Thailand*, 3(2), pp. 127-142.

⁷⁵⁹ Véase Dale, P. N. (1986). *The Myth of Japanese Uniqueness*. Kent: Routledge.

⁷⁶⁰ Véase Ikeo, A. (1997). The internationalization of economics in Japan. En Coats, A. W. (Ed.). *The Post-1945 Internationalization of Economics* (pp. 123-141). Durham: Duke University Press.

⁷⁶¹ Véase Vlastos, S. (1998). *Mirror of Modernity: Invented Tradition of Modern Japan*. Los Ángeles: University of California Press.

Así, a partir de los años 90, destacan numerosos estudios desde el ámbito de la sociología, la Antropología y la Psicología que han dado cuenta de una clara diferencia en la forma en que orientales y occidentales tienen de concebir el yo. Mientras que la mentalidad oriental suele desarrollar una noción de subjetividad más relacional, la occidental tiende más a menudo, en cambio, al desarrollo de una concepción del sujeto más individualizada⁷⁶². Siendo el sistema económico capitalista y el modelo social que lo acompaña, los que hoy en día imperan –salvo raras excepciones– a nivel mundial, es de suponer que una subjetividad diferente, producirá una reacción distinta, aun siendo idéntico el contexto. Evidentemente, habiendo surgido en Occidente, el sistema capitalista se adecuará siempre mejor al modelo de subjetividad occidental, sin embargo, no es ajeno tampoco a una subjetividad relacional, que, al menos en Japón, lleva décadas tratándose de adecuar. Así, tal y como afirma Satomi, en Japón,

a pesar de sus diferencias fundamentales, el yo esencial [o individual] coexiste con la noción local de yo relacional. Mientras que el sentido del yo esencial es conscientemente articulado y afirmado en contextos cotidianos, el yo relacional opera en un nivel más irreflexivo⁷⁶³.

Si en la cotidianidad opera una subjetividad más individual o esencial, se debe fundamentalmente a que es en lo cotidiano, donde nos levantamos y nos acostamos, donde vamos a trabajar, donde compramos y donde llegamos a disfrutar de nuestro tiempo de ocio y de descanso. La economía rige los tiempos y espacios de la cotidianidad y es normal que, en un país extremadamente capitalista como Japón, el yo individual parezca guiar más el día a día de sus ciudadanos. Sin embargo, hay algo más oculto que hace que este yo nunca alcance los niveles de individualidad que, por lo general, sí alcanza en territorio occidental. Podemos encontrar en japonés dos palabras diferentes que podrían ser traducidas por sociedad, pero cuyo significado marca entre ellas una enorme distancia, inexistente e imperceptible a una mirada puramente occidental. Estos conceptos son *shakai* [社会] y *seken* [世間]. Mientras que el primero de ellos refiere directamente a la vida social del individuo –esto es, estilo de vida, aficiones, trabajo, gustos, etc.–, claramente occidentalizada, el segundo hace referencia a un mundo más interior, en el que entran en juego no sólo modos de ser y de hacer, sino también de sentir, los cuales están siempre en

⁷⁶² Véase Markus, H. R. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), pp. 224-253; y Miyamoto, Y., Nisbett, R. E. y Masuda, T. (2006). Culture and the Physical Environment. Holistic Versus Analytic Perceptual Affordances. *Psychological Science*, 17(2), pp. 113-119.

⁷⁶³ Satomi, I. (2007). *Seeking the Self. Individualism and Popular Culture in Japan* (p. 24). Berna: Peter Lang.

relación con los otros. Es con éstos con quienes un japonés corriente considera que forma una unidad y ante ellos, por tanto, habrá de responder de sus actos, que han de ser siempre en favor de la comunidad. Estos otros son la familia, pero también los vecinos, los amigos y todas aquellas personas de las que habitualmente el individuo se rodee⁷⁶⁴.

Si bien las personas hacen su vida en la *shakai*, la *seken* sigue teniendo mucha importancia en sus vidas. Han de enfrentarse a las duras condiciones de vida y exigencias que reclama la *shakai*, pero han de hacerlo no tanto por ellos mismos, sino por la *seken*, ante la que han de responder de sus éxitos y sus fracasos, su alegría o su vergüenza y la que, a su vez, habrá de otorgarles refugio y reconocimiento pues, desde pequeños, aprenden que sin ella no son nada. Tras años de ascenso económico, Japón fue afectado por una fuerte recesión⁷⁶⁵ ante la cual serían necesarias ciertas reformas para cuyo cambio no estaban preparados. El Japón de posguerra había inaugurado un sistema empresa-familia, donde la fábrica pasaba a ser una parte más de la *seken*, aunque todo fuese en beneficio de la *shakai*. Este sistema funcionó a la perfección durante décadas, pero, en los años 90, entró en crisis⁷⁶⁶. De un sistema con contrataciones fijas y estables, pasamos a otro donde la vida social y laboral es inestable, flexible y donde, por tanto, las expectativas son, en ocasiones, difíciles de cumplir. La educación recibida por los jóvenes japoneses en casa hace necesaria la pertenencia siempre a un lugar, un *ba* [場].

El lugar orienta, permite movimiento, de la familia a la escuela y de la escuela a la fábrica o la empresa. Esto lo consiguió perfectamente el Japón de posguerra. Sin embargo, el sistema actual deja a muchos jóvenes sin *ba* y, desprovistos de lugar están desprovistos de sí mismos, no son nada, de ahí que opten por aislarse y no participar en sociedad⁷⁶⁷. La globalización ha traído a Japón la conciencia total de la importancia de la adquisición de una fuerte individualidad si se quiere superar el grave problema de miles de jóvenes encerrados en sus cuartos. De esta forma, se ha endurecido el sistema escolar de tal modo que la competición y el trabajo individual tengan mucha más presencia de la que tenían tradicionalmente. Ahora bien, esto no ha rebajado la influencia de la *seken* en la educación

⁷⁶⁴ Para una distinción más detallada entre ambos conceptos, véase Hein, P. (2009). *How the Japanese Became Foreign to Themselves* (pp. 67-69). Londres: Transaction Publishers.

⁷⁶⁵ En torno a las causas de esta recesión desde un punto de vista económico, véase Kikukawa, T. (1994). *The Japanese Economy: The bubble of the 80's and the recession of the 90's. Japan and the World Economy*, 6(4), pp. 389-393.

⁷⁶⁶ Véase Morikawa, H. (1992). *Zaibatsu: the rise and fall of family enterprise groups in Japan*. Tokio: University of Tokyo Press.

⁷⁶⁷ Véase Brinton, M. C. (2011). *Lost in Translation: Youth, Work and Instability in Postindustrial Japan*. Nueva York: Cambridge University Press.

familiar, de modo que nos encontramos con algunos casos de suicidio y, ante el fomento de la competitividad, con frecuentes casos de acoso escolar, o *ijime* [虐め]⁷⁶⁸.

Lo cierto es que la base y causa fundamental del problema de Japón fue ya apuntada hacia los años 60 por el teórico político Mayurama Masao, quien señalaba, apenas diez años después del fin de la II Guerra Mundial, que era digno de admirar el hecho de haberse modernizado el país en tan poco tiempo. Sin embargo, al mismo tiempo, llamaba la atención sobre el hecho de que en ningún caso estaba siendo ésta acompañada del ideal profundo de Modernidad que Occidente había atravesado a la hora de recorrer este camino, aventurando que esto sería un problema importante para Japón⁷⁶⁹. Masao no erró en su diagnóstico, de tal forma que podemos afirmar la existencia de un fracaso de la Modernidad en Japón, el cual, siguiendo a Clammer, “puede ser atribuido exactamente a los mismos factores que permitieron el ascenso del fascismo: la ausencia de «individuación» o actor moralmente autónomo”⁷⁷⁰. Los jóvenes no habían sido formados para actuar de manera independiente, de tal modo que, en el momento en que la sociedad se lo exigía, se encontraban sin las habilidades necesarias para hacerlo. La modernización del Japón posterior a la II Guerra Mundial había consistido en algo así como una especie de adquisición del estilo de vida americano, sin tener en cuenta el profundo calado filosófico que esto llevaba tras de sí⁷⁷¹. Sostiene Zielenziger, con razón, que “Japón construyó un tren bala y viajó a una velocidad vertiginosa del feudalismo a la industrialización, a la guerra y entonces a la reconstrucción, sin jamás experimentar la Ilustración”⁷⁷². Así, “a pesar de un optimismo metahistórico y de una fuerte confianza en el concepto de subjetividad moderna, el pensamiento japonés modernista de posguerra nunca fue fuerte o

⁷⁶⁸ Véanse Toivonen, T. e Imoto, Y. (2012). Making sense of youth problems. En Goodman, R., Imoto, Y. y Toivonen, T. (Eds.). *A Sociology of Japanese Youth. From Returnees to NEETs* (pp. 1-29). Nueva York: Routledge; Toivonen, T., Norasakkunkit, V. y Uchida, Y. (2011). Unable to conform, unwilling to rebel? Youth, culture and motivation in globalizing Japan. *Frontiers in Psychology*, 2(207). Recuperado el 09/04/2015 de: <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fpsyg.2011.00207/abstract>; Norasakkunkit, V. y Uchida, Y. (2011). Psychological Consequences of Postindustrial Anomie on Self and Motivation Among Japanese Youth. *Journal of Social Issues*, 67(4), pp. 774-786; y Norasakkunkit, V. y Uchida, Y. (2012). Marginalized Japanese Youth in Post-industrial Japan. En Trommsdorff, G. y Chen, X. (Eds.). *Values, Religion, and Culture in Adolescent Development. Motivational Patterns, Self-Perceptions, and the Structural Foundations of Shifting Values* (pp. 211-234). Cambridge: university of Cambridge Press.

⁷⁶⁹ Masao, M. (1963). *Thought and Behaviour in Modern Japanese Politics*. Oxford: Oxford University Press.

⁷⁷⁰ Clammer, J. (1999). Transcending Modernity? Individualism, Ethics and Japanese Discourses of Difference in Post-War World. *Thesis Eleven*, 57(1), p. 69.

⁷⁷¹ Véase Sakai, N. (1989). Modernity and Its Critique: The Problem of Universalism and Particularism. En Miyosi, M. y Harootunian, H. D. (Eds.). *Postmodernism and Japan* (pp. 93-122). Durham: Duke University Press.

⁷⁷² Zielenziger, M. (2007). *Shutting Out the Sun: How Japan Created Its Own Lost Generation* (p. 126). Nueva York: Vintage Books.

inequívocamente metahistórico en su orientación”⁷⁷³, sino que la *seken* tradicional siguió marcando el destino de los individuos de manera fundamental.

A pesar de que, desde el principio, esto ocasionó ciertos inconvenientes debido a la incompatibilidad de la mentalidad japonesa con ideas como conflicto interpersonal o competitividad, mientras que la *seken* pudo formar parte y ser de algún modo adaptada al funcionamiento de la *shakai* –por ejemplo con la instauración del sistema empresa-familia– los problemas fueron minoritarios. Fue a partir de los años 90 cuando esto dejó de ser posible y cuando mayores dificultades comenzaron a aflorar. La *seken*, antiguamente directora de la *shakai*, había dejado de serlo por completo, transformándose en una pseudo-*seken*, apariencia de *seken*, que responsabilizaba de los fracasos en la *shakai* sin tomar en cuenta que *seken* y *shakai* ya no tenían ningún grado de compatibilidad. El individuo japonés se hacía consciente de su individualidad particular, precisamente por el abandono de la comunidad, una comunidad en la que se había educado, pero que precisamente en el momento en que más la necesitaba, se daba cuenta de que no estaba. Japón había entrado en la Postmodernidad, sin haber pasado por la Modernidad, la cual dotaba al individuo de suficientes herramientas como para poder soportar su característica inestabilidad.

Ante esta situación, dos salidas cabían al individuo japonés. La primera de ellas consistía en reconstruir una *seken* perdida y, la segunda, abandonarse en su soledad [*loneliness*]. La primera de ellas ha sido intentada tanto de forma pública –intentando cambiar toda la sociedad japonesa– como de forma privada –cambiando individualmente de *ba* o lugar de pertenencia–. Ha habido varios intentos a lo largo de la historia del Japón de postguerra, de exigir públicamente a Japón una vuelta a los valores tradicionales que constituían su nación, siendo quizá la más reconocida la del escritor Yukio Mishima⁷⁷⁴, quien terminó suicidándose al modo ritual⁷⁷⁵ ante la negativa del pueblo japonés a recuperar una nación puramente tradicional⁷⁷⁶. La influencia occidental había calado ya muy hondo en la sociedad japonesa, siendo casi imposible ya volver atrás, de tal modo que nunca ha tenido éxito la propuesta pública de una vuelta total a los antiguos valores. Sin embargo, sí que lo ha

⁷⁷³ Koschmann, J. V. (1989). Mayurama Masao and The Incomplete Project of Modernity. En Miyosi, M. y Harootunian, H. D. (Eds.). *Postmodernism and Japan* (p. 138). Durham: Duke University Press.

⁷⁷⁴ Yukio Mishima (1925-1970). Escritor y ensayista japonés conocido por su defensa a ultranza de los ideales del Japón tradicional, los cuales encontró en la moral samurai. A este respecto, cabe destacar su obra Mishima, Y. (2013). *La ética del samurái en el Japón moderno*. Madrid: Alianza Editorial. A su vez, una interesante biografía del autor puede encontrarse en Nathan, J. (1985). *Mishima: una biografía*. Barcelona: Seix Barral.

⁷⁷⁵ El suicidio ritual samurai, denominado *seppuku* [切腹] o *harakiri* [腹切り] consiste en la realización de un corte de lado a lado del abdomen que producía la muerte inmediata por desentrañamiento.

⁷⁷⁶ Véase Yamanouchi, H. (1972). Mishima Yukio and His Suicide. *Modern Asian Studies*, 6, pp. 1-16.

tenido la reconstrucción de la *seken* por otros cauces diferentes a los comunes. Así, una de las experiencias que más destaca a este respecto es el fenómeno *otaku* [オタク]. Muchas veces confundido con el fenómeno *hikikomori*, en realidad no tiene nada que ver con éste, siendo, en todo caso, reacciones contrapuestas a una misma causa.

Los *otaku* son “aquellos que se dan el gusto de formas de subcultura fuertemente ligadas a *anime*⁷⁷⁷ [アニメ], videojuegos, ordenadores, ciencia ficción, películas de efectos especiales, figuritas *anime*, etc.”⁷⁷⁸. En ocasiones son confundidos con los *hikikomori* en tanto que su actitud también conlleva cierto aislamiento. Son personas que se niegan a tener cualquier contacto con la realidad, centrando todo tipo de interacción personal en sus intereses y aficiones virtuales, ya sean cómics, *anime*, videojuegos, etc. Ante un sentimiento de abandono social, construyen una nueva sociedad, pero no están solos⁷⁷⁹, que es precisamente el caso del *hikikomori* que, si bien puede hacer uso en su encierro de herramientas virtuales, no es necesario que lo haga; ni siquiera es necesario que interaccione de ninguna forma con los demás, de hecho, lo que en mayor medida les caracteriza es pasar el tiempo sin hacer absolutamente nada⁷⁸⁰.

Perdidos, sin saber cómo reaccionar, sin una subjetividad fuerte que les ayude a superar los numerosos obstáculos, pruebas y más que posibles fracasos a los que un sistema económico capitalista postindustrial les obliga a enfrentar, los *hikikomori* se encierran, se aíslan en la nada a la que les condenó su sociedad. Ciertamente que dentro del cuarto pueden llegar a usar internet, incluso su uso ocasional, así como el ejercicio de la imaginación y el pensamiento durante el encierro, puede llevarles a construir una subjetividad propia que antes no tenían, tal y como muestran algunos estudios, que han tratado de encontrar en este tipo de individuos, una subjetividad peculiar⁷⁸¹. Sin embargo, esto es en todo caso la consecuencia y nunca la causa principal que les conduce a encerrarse. Por el contrario, ésta

⁷⁷⁷ Producciones filmicas de animación típicamente japonesas, dibujados a mano, estos dibujos animados guardan similitud con aquéllos de los cómics, también típicamente japoneses, denominados *manga* [漫画].

⁷⁷⁸ Azuma, H. (2009). *Otaku: Japan's Database Animals* (p. 3). Minneapolis: University of Minnesota Press.

⁷⁷⁹ Véase Lamarre, T. (2004). An Introduction to Otaku Movement. *EnterText*, 4(1), pp. 151-187.

⁷⁸⁰ Olejarz, S. M. (2011). Quality of Life in the Context of Social Withdrawal in Japan. *Current Problems of Psychology*, 12(3), pp. 301-303.

⁷⁸¹ Véase Ito Saito, C. N. (2012). Hikikomori e clausura social no Japão. En Greiner, C. y Souza, M. (Orgs.). *Imagens do Japão 2. Experiências e invenções* (pp. 101-124). São Paulo: Annablumme Editora; y Ito Saito, C. N. y Greiner, C. (Orgs.). (2013). *Hikikomori. A vida enclausurada nas redes sociais*. São Paulo: Intermeios.

no es otra que un choque cultural, un modo de concebir la privacidad de modo relacional⁷⁸² en un mundo que exige disponer de ella de modo puramente individual.

Japón lleva años luchando contra este problema sin haber encontrado una solución. Sin embargo, desde hace unos años, ha dejado de ser considerado un problema propiamente japonés, habiéndose extendido por otras partes del mundo desarrollado⁷⁸³. Podemos encontrar casos en Estados Unidos, India, Corea del Sur⁷⁸⁴, China⁷⁸⁵, y en varios países de Europa, como España⁷⁸⁶ o Francia⁷⁸⁷, con especial incidencia de éste último, ya que es el país con mayor número de casos fuera de Japón. Los *hikikomori* han sido relacionados en ocasiones con el auge de las nuevas tecnologías, tanto en Japón⁷⁸⁸, como fuera de sus fronteras⁷⁸⁹, si bien, tal y como hemos podido observar, el papel que juegan éstas como causa del encierro, es secundario respecto al conflicto entre *seken* y *shakai*, que aparece como la causa principal. A su vez, en países como Corea del Sur, se ha relacionado este fenómeno con la adicción a internet⁷⁹⁰, lo cual es lógico si tenemos en cuenta que el grado de adaptación cultural de Corea del Sur a las exigencias del mercado capitalista postindustrial se ha producido sin apenas resistencia, habiendo demostrado este país una gran flexibilidad a pesar de ser un Estado tradicionalmente oriental. Si bien no puede hablarse en países como Estados Unidos, España o Francia, de un descarrilamiento cultural, los sentimientos de apatía, desgana e insignificancia, sí se puedan comparar⁷⁹¹.

⁷⁸² Véase Nakada, M. y Tamura, T. (2005). Japanese conceptions of privacy: An intercultural perspective. *Ethics and Information Technology*, 7, pp. 27-36.

⁷⁸³ Kato, T. A. et. Alt. (2012). Does hikikomori syndrome of social withdrawal exist outside Japan? A preliminary international investigation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47, pp. 1061-1075.

⁷⁸⁴ Teo, A. R. et. Alt. (2015). Identification of the hikikomori syndrome of social withdrawal: Psychosocial features and treatment preferences in four countries. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(1), pp. 64-72.

⁷⁸⁵ Wong, P. W. et. Alt. (2015). The prevalence and correlates of severe social withdrawal (hikikomori) in Hong Kong: A cross-sectional telephone-based survey study. *International Journal of Social Psychiatry* (en prensa).

⁷⁸⁶ Malagón-Amor, A., Córcoles-Martínez, D., Martín, L. M., Pérez-Solà V. (2015). Hikikomori in Spain: A descriptive study. *International Journal of Social Psychiatry* (en prensa).

⁷⁸⁷ Furuhashi, T. et. Alt. (2013). État des lieux, points communs et différences entre des jeunes adultes retirants sociaux en France et au Japon (Hikikomori). *L'Évolution Psychiatrique*, 78(2), pp. 249-266.

⁷⁸⁸ Así, por ejemplo, Ryu Murakami defiende que el "hikikomori es consecuencia del espectacular crecimiento de la economía japonesa durante la segunda mitad del siglo XX y del enorme progreso tecnológico que el país realizó durante ese periodo" Murakami, R. (2000, 1 de mayo). Japan's Lost Generation. *Time*. Recuperado el 11/04/2015 de: <http://edition.cnn.com/ASIANOW/time/magazine/2000/0501/japan.essaymurakami.html>

⁷⁸⁹ Freixa, C. (2006). Estilos de vida de los niños en la cultura digital. *Panorama Social*, 3, pp. 54-63.

⁷⁹⁰ Aunque no se ha podido concluir si dicha adicción es la razón principal del encierro o si, más bien, es secundaria. Simplemente se la señala en tanto que uno de los motivos. Véase Lee, Y. S., Lee, J. Y., Choi, T. Y. y Choi, J. T. (2013). Home visitation program for detecting, evaluating and treating socially withdrawn youth in Korea. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 67(4), pp. 193-202.

⁷⁹¹ Véase Furuhashi, T., Figueredo, C., Pionné-Dax, N., Fansten, M., Vellut, N. y Castel, P. H. (2012). Pathology seen in French "Hikikomori". *Seishin Shinkeigaku Zasshi*, 114(10), pp. 1173-1179.

No habiéndose llegado aún a un acuerdo en torno a cuál puede ser la razón de un fenómeno que se debate entre la manifestación socio-cultural y la patología mental⁷⁹², defendemos aquí, como causa principal, el desarrollo de una nueva cultura, de un nuevo colectivismo en el mundo occidental que representa idéntica función que la que juega en Japón su idiosincrasia cultural. El estar siempre conectados, rodeados de los otros y de lo otro, sea esto lo que fuere, determina el olvido de la vida solitaria. Tal y como mostrábamos más arriba, sin tiempos de aburrimiento y sin cuartos verdaderamente propios donde éste pueda tener lugar, los nativos digitales olvidan el importante papel que en sus vidas juega el saber estar en soledad [*solitude*]. Estando siempre acompañados, su subjetividad carece de base, vaga errante de un lugar a otro, sin pausa y sin hogar al que, al menos de vez en cuando, poder volver. Se adaptan a los diferentes grupos a los que pertenecen y aprenden a través de comunidades de aprendizaje. Esperan de su mundo un apoyo constante y una ayuda que, en ocasiones, no llega ni puede llegar, pues el sistema está apuntando directamente a cada uno de ellos, individualmente, como responsables de sus actos. La solución a los problemas individuales está en uno mismo. Ésta es la filosofía del capitalismo. Así pues, sin las habilidades necesarias para poder enfrentar esta situación, algunas personas deciden encerrarse, abandonarse a la nada a la que han sido condenados. Están solos, pero no pueden disfrutar de esta carencia de compañía. No saben cómo hacerlo.

Veíamos antes cómo el individuo japonés adquiría plena conciencia de su individualidad precisamente gracias a la vivencia del abandono por parte de la *seken*, su comunidad. Pues bien, el joven nativo digital adquiere conciencia de sí mismo, de su subjetividad, cuando se ve abandonado por los otros, por todos aquéllos con cuya presencia –ya fuese *offline* u *online*– siempre contó, pero que de nada le sirven en el momento de tener que enfrentarse a problemas, personales o laborales –sobre todo éstos últimos– cuya superación requiere únicamente de su individualidad. Al igual que los jóvenes japoneses se sienten responsables ante la *seken*, única institución capaz de reconocerles, también muchos nativos digitales en Occidente sienten que están fallando a su *seken*, la pantalla, al mismo tiempo que ésta les falla a ellos. Uno debe aparentar tener una vida envidiable ante los ojos de los demás, que a través de las redes sociales observan. Existe una apariencia de felicidad, de amistad, de intimidad. No obstante, en el fondo, en este mundo inestable característico de la sociedad postmoderna, uno debe ser capaz de ser sí mismo, de disponer en su interior de cierta

⁷⁹² Véase Benoit, J. P. (2014). Le syndrome de *Hikikomori* des jeunes Japonais: syndrome, posture, ou imposture? *Enfances & Psy*, 65, pp. 74-84.

fuerza y estabilidad pues, de lo contrario, será incapaz de superar los obstáculos que sin lugar a dudas llegarán.

Esto no quiere decir en ningún caso que deba dejarse de lado el fomento de actitudes colectivistas ni la potenciación de un espíritu de colaboración con los demás. De hecho, a través de un individualismo exacerbado tampoco es posible conquistar la felicidad. Vivimos con otros y desde que nacemos necesitamos de otros no solamente para vivir, sino para sobrevivir. De este modo, sería absurdo reclamar la vida del ermitaño como el símbolo de la vida humana por excelencia. Ahora bien, lo que sí hemos de cuidar es cierta cultura de la privacidad. Hemos de fomentar el descubrimiento de uno mismo en su individualidad desde la más tierna infancia, pues este yo que construyamos, tendrá más tarde un papel fundamental. Ciertamente es que, en vez de hacer esto, podríamos tratar de cambiar nuestro sistema socio-económico, transformarnos de nuevo, tal y como sucedía en Occidente hasta el auge de la Modernidad, en un sistema plenamente colectivista, que realmente funcione en todos los aspectos de la vida como tal. Sin embargo, siendo nuestro sistema hoy tan complejo, se hace difícil pensar que esta opción pueda llegar a triunfar. Así, la mejor alternativa quizá sea adaptarnos de la mejor manera posible, educándonos en la adquisición de una subjetividad propiamente individual. Es posible que en Japón esto sea más difícil, pues educar en el valor de la individualidad por encima del de la comunidad implicaría un olvido de su idiosincrasia cultural. Sin embargo, no lo es tanto en Occidente, cuya tradición, desde hace ya varios cientos de años, lleva tendiendo hacia la autonomía y la individualidad.

Lo que es un hecho es que no podemos pretender ser una sociedad individualista y, al mismo tiempo, una comunidad totalmente colectivista, pues la primera se compone siempre de sujetos singulares y la segunda se caracteriza por carecer de subjetividades independientes del colectivo. Esta tendencia a hacer compatible lo inconmensurable, es la que Japón ha seguido a lo largo de los últimos años, obteniendo como efecto el encierro de cientos de miles de sus jóvenes en un cuarto del cual ni siquiera pueden disfrutar. Ésta también es la tendencia que el Occidente de la era *Facebook* está empezando a seguir y los problemas asociados a ella tampoco se están haciendo esperar. Es factible vivir en comunidad disponiendo de personalidad singular, lo que es incompatible es tratar de instaurar al mismo tiempo un colectivismo y un individualismo al mismo nivel extremos. Esto es lo verdaderamente difícil de conciliar. Así pues, está en nuestra mano poner freno a esta situación y sólo podemos hacerlo a través de la educación. Una educación que siendo

offline pretende ser innovadora, pues lograr ciertos momentos de pausa en un mundo tecnológico de constante interacción, aparece hoy en día claramente en tanto que innovación.

3.5. Recapitulación.

Comenzamos este capítulo hablando de la globalización, un fenómeno que se originó durante el último tercio del siglo XX y que, gracias al auge de las TIC, ha revolucionado lo que hasta entonces había sido el mundo conocido. La internacionalización de la economía, de la política, así como de la cultura, ha dado lugar a una interrelación global que afecta no solamente a los modos de ser y de hacer a un nivel macro, sino también a uno micro que se ve reflejado en la vida de cada individuo. El planeta que hoy habitamos es más plural de lo que nunca fue. Parece que estamos más unidos de lo que lo estuvimos jamás. Sin embargo, el sistema económico mundial, basado fundamentalmente en la competencia del libre mercado, no ha afectado a todos los países y naciones por igual, de tal forma que se han producido importantes desigualdades difíciles de paliar. Esto ha hecho que aparezcan diversos movimientos reclamando otro tipo de globalización más igualitaria, así como diferentes pueblos que, ante la lógica de adaptación exigida por la economía mundial, han optado por reclamar su esencia particular. De este modo, al mismo tiempo que un movimiento de desterritorialización conducente a una comunidad humana global, se han ido produciendo diversas reterritorializaciones que parecen reclamar la diferencia más que un espíritu de homogeneidad.

El paso de una sociedad de la información, caracterizada principalmente por la posesión y el control de la información por parte de unos pocos ostentadores del poder, a una sociedad del conocimiento en la cual, gracias a internet y sus diversas aplicaciones, cada individuo puede participar personalmente en las fluctuaciones de dicho poder, ha supuesto un cambio revolucionario a nivel político y social. Veámos que las redes sociales, los foros, los blogs...; o lo que es igual, la posibilidad no sólo de recibir información sino también de construirla, ha supuesto el empoderamiento del individuo de a pie. Nuestra voz, fácilmente silenciada en la era de la televisión o sociedad de la información, ahora puede ser escuchada y oída por millares de personas sin prácticamente posibilidad de freno, gracias al internet de la denominada *web 2.0*. Entre todos hemos construido un nuevo mundo basado en el valor

del compartir, de la unión, de la lucha por las causas justas, donde la libertad de expresión se ha hecho casi imposible de coartar. El ciberespacio es el lugar donde ahora se juega la política, donde se deciden los cambios en las líneas de poder y todo el mundo puede participar de ello. De esta forma, se ha hecho fundamental educar a las nuevas generaciones en el uso responsable de las TIC, pues hacerlo significa estar formando futuros ciudadanos comprometidos. Los valores de unión, de colaboración y de solidaridad que potencian estas herramientas son fundamentales en un mundo plural a la par que desigual donde el conflicto siempre está a punto de estallar. Así, el ámbito pedagógico no ha desaprovechado las oportunidades educativas que representaba esta nueva realidad.

Ahora bien, el uso de las TIC no solamente es público, sino que también ha alcanzado el ámbito de lo privado. Diversas aplicaciones nos permiten hoy en día estar constantemente en contacto con familiares, amigos y allegados. Podemos saber todo lo que hacen gracias a las fotos y comentarios en torno a su vida que cuelgan en la red. Tenemos perfiles, avatares que indican quiénes somos a los ojos de los demás y que tratamos de hacer encajar con la visión que creemos que éstos esperan de nosotros. Nos dejamos guiar por los otros para ser, y son ellos, y no nosotros mismos, los que otorgan el reconocimiento de nuestra existencia. Esto hace que encontremos algún autor atreviéndose a calificar al individuo 2.0 de «alterdirigido». La red y su nuevo sistema inundan nuestras vidas, ya no somos sujetos dirigidos y manipulados por la información que, previamente seleccionada y cribada, nos llegaba de la televisión. No somos individuos pasivos sino que es la actividad lo que en mayor medida nos caracteriza. No obstante, esta actividad puede concentrarse simplemente en actuar en función de cómo «debemos» ser observados.

Es, por tanto, en el ámbito privado donde se encuentra el verdadero problema de la utilización de las TIC. Es un hecho que la privacidad se ve amenazada. Así pues, desde el mismo momento en que las aplicaciones de interacción social comenzaron a tener un uso generalizado, familias, educadores y políticos sintieron cierto peligro ante la vulnerabilidad de los menores en la red. De esta forma, comenzaron a surgir libros divulgativos para padres y docentes, así como fuertes políticas de privacidad –bien exigidas desde ámbitos gubernamentales, bien por iniciativa propia de las empresas proveedoras de estos servicios– que no querían perder usuarios por un miedo que fácilmente se podía mitigar. Podríamos pensar que estas medidas solucionan por completo el problema de la privacidad, no obstante, sólo podemos pensar así si partimos de la idea preconcebida de que la tecnología

es neutral y que el hecho de que tenga un efecto u otro depende exclusivamente del uso que hagamos de ellas. Vimos, acudiendo a la filosofía de la tecnología, que los aparatos no siempre son neutrales, que los artefactos pueden hacer, y de hecho hacen, por sí mismos, política. No es suficiente, por tanto, atender meramente al uso a la hora de reflexionar en torno a la repercusión socio-política y personal que pueda tener un determinado tipo de tecnología. Es necesario pararse a pensar en torno a ésta en sí misma, independientemente de los diferentes usos que se le puedan dar.

Así pues, si queríamos saber si las TIC afectaban o no al desarrollo y mantenimiento de una vida verdaderamente privada, se hacía necesario analizar en sí mismas estas herramientas, observando y atendiendo a los hábitos y costumbres que a nivel personal potenciaban, independientemente de cualquier normativa externa que las pudiese regular. De este modo, pasamos a analizar la privacidad dentro del nuevo contexto tecnológico. Para ello utilizamos las categorías que habíamos visto en el capítulo anterior que conformaban una vida privada verdaderamente individual; a saber, el disfrute de la soledad [*solitude*], a través de su tiempo —el aburrimiento—, de su espacio —la habitación propia—, y de su resultado —el secreto—. Sólo mostrando si estas categorías eran respetadas o no, podríamos saber con certeza si la sociedad del conocimiento verdaderamente permitía en sí misma el disfrute de la privacidad o no.

Mostramos que la vida en constante conexión que rige en la actualidad difícilmente facilita por sí misma el disfrute de la soledad [*solitude*]. El tiempo que vivimos parece exigirnos estar en permanente conexión, constantemente entretenidos, tanto fuera de casa, como dentro, al calor del hogar. El mundo nos acompaña allá donde vayamos, tenemos más amigos de los que nunca pudimos soñar y la red nos permite el acceso a una ingente cantidad de información que cada vez se nos hace más difícil de procesar. Ahora bien, el estado de cosas actual no es nuevo, sino que se empezó a fraguar tiempo atrás. A partir del surgimiento de la Modernidad, de su control de los tiempos y los espacios, que hacían del aburrimiento una enfermedad, el individuo sintió la necesidad social de estar siempre ocupado y de huir de la soledad [*solitude*], que en tiempos democráticos de pluralidad e interculturalidad, también comenzó a ser vista meramente como una enfermedad [*loneliness*]. La soledad [*loneliness*] ahoga, no deja respirar y, por tanto, es un mal contra el que es preciso luchar. Ahora bien, vimos al mismo tiempo que, precisamente cuando más interacción parece haber, cuando más cosas hay por y para hacer, en mayor medida surgen individuos

enfermos de soledad [*loneliness*]. Esto se debe, tal y como mostramos, a que, en realidad, tratando de salvar constantemente nuestra imagen ante los demás, no nos sentimos satisfechos con la respuesta recibida desde el exterior. No hay compañía, ni amor, ni amistad. No hay comunidad, sino un simulacro de tales sensaciones. La vida se torna cada vez más colectiva, comunitaria, compartida, pero al mismo tiempo, prevalece un sentimiento de insatisfacción ante el modo en que ésta se hace efectiva. Ya el filósofo francés Jean Baudrillard hablaba a finales de los años 70 de una cultura del simulacro que había superado con creces a lo real⁷⁹³. Pues bien, esta cultura no ha dejado de crecer, alcanzado hasta aquello que parecía que nunca podría llegar a alcanzar.

El simulacro ha llegado a ocupar el cuarto propio, último reducto de privacidad real que había sido mantenido a lo largo del desarrollo de toda la Modernidad. Uno podía estar controlado a nivel social, obligado a cumplir toda una serie de reglas tanto a nivel político, como laboral y de interacción con los demás, pero, al llegar a su habitación, a su cuarto propio, podía ser él mismo sin más. Sujeto autónomo e individual. Diferente al resto, imposible de intercambiar. Todo un depósito de secretos personales que le hacían ser sujeto de y para sí mismo, y no meramente «sujeto» a los demás. Una vez que la *web 2.0* ha entrado en el cuarto, la producción y el mantenimiento de este sí mismo personal se han visto enormemente obstaculizados. Ahora ya no entramos a nuestra habitación para estar con nosotros mismos, sino bien para dormir, bien para seguir estando acompañado de los demás.

Nuestra *tablet*, nuestro *smartphone*, o nuestro ordenador personal con conexión a internet, nos instan a que pasemos este tiempo de antigua soledad [*solitude*] chateando, participando, compartiendo; esto es, viviendo en sociedad. Lo que todas estas aplicaciones parecen pedir de nosotros es que nos exponamos, que nos hagamos valer ante los demás, que nos divulguemos, tal y como afirmaba el lema que hasta hace poco acompañaba al logo de la red social *Youtube*, «*Broadcast Yourself*». Hemos dejado de ser dueños de nuestro cuarto para convertirnos en usuarios del mismo y lo usamos precisamente para contar todo lo que nos pasa, lo que nos pasó y lo que creemos que nos pasará. Ya no hay secretos, es la transparencia, la presencia constante en la red, la que garantiza nuestra existencia, y no los secretos desplegados por el interior de nuestra alma y por los rincones de nuestro cuarto. Aún tenemos la capacidad de ocultar, de ser diferentes en función de con quién nos

⁷⁹³ Véase Baudrillard, J. (2007). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Editorial Kairos.

encontremos, pero hemos perdido la capacidad de guardar, y eso es precisamente lo que constituía una vida privada propia, llena de secretos.

Así pues, parece que todo apunta a la desaparición de la privacidad individual y de la subjetividad singular que la acompañaba. Sin embargo, el sistema económico que rige nuestra sociedad parece estar reclamando de nosotros mismos todo lo contrario. Se nos exige que tengamos iniciativa propia, que seamos competitivos, que intentemos destacar con el fin de poder adaptarnos a un inestable mercado laboral. No obstante, para aquellas generaciones formadas en el hábito de la conexión, de la dependencia de los otros para sentirse vivos y reconocidos, se hace difícil actuar a partir de un yo plenamente individual, pues no lo poseen, nunca fueron educados para conseguirlo. Por lo tanto, una vez que el fracaso laboral o personal, exige de ellos mismos una reacción propia e individual, muchos no saben qué actitud tomar. Se sienten abandonados por una serie de comunidades que empiezan a concebir como meramente aparentes, que ya no les llenan ni les comprenden. Al mismo tiempo, nunca se han enfrentado a la falta de compañía y, tratando de huir de ella, se encuentran en una situación de la que no pueden escapar. De esta manera, y a modo de una reacción sin reacción, optan por no hacer nada, por encerrarse en una habitación que ni siquiera les pertenece y dejar pasar el tiempo, un tiempo tan lleno de nada como su impropio interior.

Este tipo de casos, cada vez más frecuentes en Occidente, llevan años produciéndose en un país como Japón, de tradición colectivista pero con una sociedad claramente individualista gracias a su progresiva adaptación, desde finales del siglo XIX, al sistema capitalista occidental. Este tipo de individuos se denominan *hikikomori*, que en japonés significa literalmente aislado y se cuentan ya por cientos de miles. Mostramos que en Japón este fenómeno hunde sus raíces fundamentalmente en un choque cultural. Se trata de individuos educados en comunidad que luego tienen que hacer su vida siguiendo las directrices de unos mercados cuyos valores supremos no son nada comunitarios, de tal modo que, sin habilidades suficientes para actuar, optan por no salir y encerrarse. Ocurre lo mismo que en Occidente gracias a una educación tecnológica en constante conexión. Nuestro estilo de vida conectado, cada vez más colectivista, no puede sino chocar con los valores que imperan en el sistema económico que rige nuestra sociedad, de modo que, cada vez más próximos a una mentalidad oriental, es lógico que desarrollemos problemas que

hasta ahora eran considerados propios de determinados países con cierta tradición diferente a la nuestra.

No podemos dejar que en Occidente, fenómenos como éste lleguen a alcanzar el número de casos que hoy en día se dan en Japón y la responsabilidad de que esto no suceda recaerá indudablemente en la educación; una educación en y para la privacidad. Hay autores que parecen no ver problema alguno en la desaparición de la privacidad, defendiendo que es simplemente una consecuencia de los tiempos actuales y que lo que debemos de hacer es aprender a vivir como dichos tiempos exigen. Así, por ejemplo, la psicóloga Dolors Reig se cuestiona si es posible la privacidad

en una sociedad interdependiente, de sociabilidad aumentada, de visibilidad y tolerancia hacia las más diversas realidades en la que supuestas democracias avanzadas protegerán nuestros derechos en caso de posibles errores. [...] Y si lo es, sobre todo si lo es... ¿para qué la queremos?⁷⁹⁴,

termina preguntándose. Pues bien, a partir de lo aquí expuesto puede deducirse para lo que la queremos. Precisamente para lograr subjetividades autónomas e independientes que sepan dirigir sus pasos de manera segura en una sociedad inestable que cada vez exige más de los individuos en su singularidad. La mayor extensión de fenómenos como el *bikikomori* es evitable y el único modo que podemos encontrar para su superación, pasa por una educación en y para la desconexión⁷⁹⁵. Evidentemente no permanente, ya que no podríamos sobrevivir en nuestro mundo alejados de toda conexión, pero sí temporal, el tiempo suficiente como para facilitar la producción de tiempos y espacios de vida solitaria.

Este tipo de educación, siendo la privacidad un derecho humano fundamental, formará parte de una educación en y para los derechos humanos que habrá de ser repensada atendiendo a las circunstancias que rigen la actualidad. Veremos en el siguiente capítulo la configuración de la privacidad en tanto que derecho humano para, a continuación, atender a cómo se está tratando de proteger en el nuevo contexto tecnológico, tanto a nivel político como educativo. Siendo la perspectiva mayoritaria en torno a la tecnología una visión que mantiene la neutralidad de ésta, veremos cómo las políticas de privacidad que han regido

⁷⁹⁴ Reig, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* (p. 111). Barcelona: Deusto.

⁷⁹⁵ Véase Serrano-Puche, J. (2014). Hacia una “comunicación slow”: el hábito de la desconexión digital periódica como elemento de alfabetización mediática. *Trípodos*, 34, pp. 201-214.

las principales medidas para su protección han partido todas de esta idea. Nosotros, sin desmerecer ninguna de estas medidas, pero siguiendo la misma línea de argumentación de este capítulo que aquí concluye, trataremos de mostrar que la mejor forma de protegerlo estará en el fomento educativo de hábitos de desconexión, sin cuya presencia, cualquier otro tipo de estrategia correrá el peligro de tornarse completamente ineficaz.

Capítulo 4.

El derecho a la privacidad como derecho humano fundamental.

4.1. Origen, fundamentación y extensión de los derechos humanos.

Este capítulo tendrá por objetivo principal intentar dilucidar en qué medida la privacidad constituye un derecho humano fundamental, así como dar cuenta de las implicaciones educativas que ello conlleva. Ahora bien, mucho se ha debatido a lo largo de la historia en torno a la validez y legitimidad de un discurso de los derechos humanos en general. De hecho, dependiendo de la perspectiva que mantengamos en torno a su origen y fundamentación, el tratamiento educativo que hagamos de ellos será diferente. Es a causa de esto que hemos decidido introducir aquí un primer apartado teórico donde trataremos de justificar la posición que es aquí mantenida en torno a los mismos, pues ésta será la base sobre la que se levantará lo que al final del capítulo denominaremos una «educación en y para el derecho humano a la privacidad».

Así, abordaremos detalladamente, a continuación, las principales perspectivas que se han mantenido en torno a la existencia de los derechos humanos a lo largo de la historia moderna de Occidente y lo haremos cronológicamente. El iusnaturalismo, o lo que es lo mismo, la creencia de que existen ciertos derechos humanos que son innatos, dominó el discurso en torno a los derechos humanos durante los siglos XVIII y XIX. Ahora bien, a lo largo del siglo XX, empezó a hacerse fuerte otra perspectiva que, actualmente, podemos decir que cuenta, si no con más, al menos sí con el mismo número de defensores que la primera. Este punto de vista mantiene, contrariamente al iusnaturalismo, que el origen de los derechos humanos no es natural, sino que es histórico. Los derechos humanos serían, entonces, una invención. Mantener una postura u otra tiene tanto ventajas como inconvenientes que trataremos de analizar. Sin embargo, de lo que no hay duda es de que, si queremos dar coherencia a un discurso educativo en torno a los mismos, tomar partido se hace fundamental y esto es precisamente lo que el lector encontrará en este apartado. No se trata aquí, por tanto, de elaborar un compendio de posicionamientos, sino de posicionarse, lo cual haremos implícitamente en todo el apartado y, explícitamente, en su sección final.

4.1.1. El origen iusnaturalista de los derechos humanos: la irrupción del iusnaturalismo moderno.

Los derechos humanos, tal y como se entienden comúnmente hoy en día –al menos en Occidente–, son aquéllos que atañen intrínsecamente a todo individuo por el hecho de pertenecer a la especie humana. Siendo cierta definición de humanidad la que en principio parecería venir a legitimarlos, podríamos rastrear sus orígenes hasta la antigüedad clásica. Autores como Platón o Aristóteles ya trataban de definir en qué podía consistir aquello de ser humano. Sin embargo, en la Antigüedad –al igual que después durante la Edad Media cristiana–, el mundo se regía por un orden divino y el derecho humano se reducía más al deber de aceptar cada uno la posición que la naturaleza, los dioses o Dios le habían otorgado, que en la posesión efectiva de unos derechos propios e independientes de cualquier orden previo que pudiese crearlos y/o legitimarlos.

Se trataba pues, de la existencia de una ley natural de la cual se extraían una serie de derechos, los cuales, siendo todos ellos «derechos humanos» –en tanto que derechos de y para los hombres–, no eran iguales para todos los individuos humanos, sino que variaban en función del estatuto dentro del cual hubiese nacido cada uno. Así, por ejemplo, el Sócrates del *Menón*, no duda en ningún momento que el esclavo al que interroga en este diálogo sea un ser humano. Precisamente por ello lo escoge con el fin de mostrarle a Menón su teoría del conocimiento, demostrándose después, de hecho, que el esclavo puede razonar como cualquier otro hombre⁷⁹⁶. Ahora bien, su naturaleza es diferente y, por ello, sus derechos, los fines que por naturaleza debe cumplir, difieren de los que emanan de la naturaleza de un hombre libre como Sócrates. De esta forma, siguiendo a Tosi, podemos decir que “el derecho era así definido como una relación fundada no en la voluntad de los individuos –tal y como sucederá después a partir del auge de la Modernidad– sino en lo que objetivamente era obligado en las relaciones entre los sujetos”⁷⁹⁷. Esto venía determinado por una ley natural inquebrantable, externa y no sujeta a modificación alguna por parte de los individuos que se encontraban sujetos a ella.

Desde la Grecia Clásica hasta finales de la Edad Media, política y socialmente, parecía que el ser humano, en tanto que sujeto de derechos, nunca podía ser concebido como

⁷⁹⁶ Véase Platón (1983). *Menón*. En *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo* (pp. 82a-85e). Madrid: Editorial Gredos.

⁷⁹⁷ Tosi, G. (2004). *História conceitual dos direitos humanos*. En Tosi, G. (Org.). *Direitos Humanos: História, teoria e prática* (p. 100). João Pessoa: Editora UFPB.

simplemente humano, ya que sus derechos dependían del estatuto que, por naturaleza u orden divino, le hubiese sido otorgado. Se podía hablar del ser humano sin más a nivel cognoscitivo, psicológico o moral, pero no a nivel político, puesto que políticamente uno era esclavo, noble o plebeyo, antes que simplemente humano. Los derechos no eran, pues, derechos humanos *sensu stricto*, sino derechos humanos en cuanto esclavo, plebeyo o noble. De esta forma, Aristóteles, a pesar de distinguir en su *Ética a Nicómaco* entre justicia legal –aquella que depende de los hombres– y justicia natural –aquella que viene dada por un orden superior, siendo así independiente de los hombres–, no puede afirmar que ésta última sea inmutable, puesto que siempre podría cambiar⁷⁹⁸. Este matiz no lo encontramos cuando Aristóteles aborda conceptos como «verdad», «alma» o «bien», sino sólo y exclusivamente cuando atiende al tema de la justicia. Esto no es de ningún modo casual sino que, por el contrario, si es así, es porque Aristóteles sabía que en el orden de los asuntos humanos –no de sus cualidades intrínsecas–, todo está sujeto a cambios.

Aun así, dicho cambio era difícil, de tal modo que podemos sostener, siguiendo al jurista francés Michel Villey, que existía cierta objetividad en el iusnaturalismo clásico de la que carecerá el moderno. El derecho, durante el periodo que va desde la Antigüedad hasta finales de la Edad Media, no era pues, algo subjetivo, algo que uno podía reclamar para sí independientemente de la comunidad a la que pertenecía, sino que era algo objetivo, que

⁷⁹⁸ “La justicia política puede ser natural y legal: natural, la que tiene en todas partes la misma fuerza y no está sujeta al parecer humano; legal, la que considera las acciones en su origen indiferentes, pero que cesan de serlo una vez han sido establecidas, por ejemplo, que el rescate sea de una mina o que deba sacrificarse una cabra y no dos ovejas, y todas las leyes para los casos particulares, como ofrecer sacrificios en honor de Brásidas, o las decisiones en forma de derechos. Algunos creen que toda la justicia es de esta clase, pues lo que existe por naturaleza es inamovible y en todas partes tiene la misma fuerza, como el fuego que quema tanto aquí como en Persia, mientras que las cosas justas observan ellos que cambian. Esto no es así, aunque lo es en un sentido. Quizá entre los dioses no lo sea de ninguna manera, pero entre los hombres hay una justicia natural y otra no natural. Ahora, de las cosas que pueden ser de otra manera, está claro cuál es natural y cuál no es natural, sino legal o convencional, *aunque ambas sean igualmente mutables*. La misma distinción se aplica a los otros casos: así, la mano derecha es por naturaleza la más fuerte, aunque es posible que todos lleguen a ser ambidextros”. [Aristóteles (1993). *Ética a Nicómaco*. En *Ética a Nicómaco, Ética a Eudemo* (pp. 1134b20-1135a1). Madrid: Editorial Gredos. La cursiva es mía]. A su vez, cabe aquí señalar que ha habido otras interpretaciones de la teoría de la justicia aristotélica. Ya Gadamer criticaba hace años a las teorías naturalistas más extendidas por haber interpretado la distinción de Aristóteles “como si él comparase aquí la inmovilidad del derecho con la de las leyes naturales. Pero lo cierto es, exactamente, lo contrario. [...] La idea del derecho natural en Aristóteles sólo tiene una función crítica. No se la puede emplear en forma dogmática, esto es, no es lícito otorgar la dignidad e invulnerabilidad del derecho natural a determinados contenidos jurídicos como tales. También para Aristóteles la idea del derecho natural es completamente imprescindible frente a la necesaria deficiencia de toda ley vigente. [...] No son por lo tanto –continúa Gadamer– normas escritas en las estrellas o que tuvieran su lugar inalterable en algún mundo natural moral, de modo que sólo hubiera que percibirlas. Pero por otra parte tampoco son meras convenciones, sino que reflejan realmente la naturaleza de las cosas; sólo que ésta sólo se determina a su vez a través de la aplicación a que la conciencia moral somete a aquéllas”. [Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método I* (pp. 391-392). Salamanca: Sígueme]. Así pues, si bien cabe una distinción, en ningún caso podrá compararse el derecho natural a, por ejemplo, la naturaleza del alma o del conocimiento. El derecho natural, por esencial que sea, viene caracterizado por la mutabilidad.

venía dado y que marcaba el destino de todos⁷⁹⁹. No será hasta los albores de la Modernidad cuando esto cambie. Detallar aquellos acontecimientos jurídico-filosóficos que dieron lugar a dicho cambio excede con creces los límites de este trabajo, sin embargo, podemos afirmar que se trata de una larga historia de debates e interpretaciones que comienza a finales de la Edad Media y termina con las teorías modernas relacionadas con el contrato social⁸⁰⁰. En éstas, la ley natural que funda la comunidad no será ya más la fuente de derechos, sino que más bien serán los derechos que por naturaleza pertenecen a cada individuo con independencia de la comunidad los que la constituyan. Pasaremos, por tanto, de un origen natural de la comunidad que recae sobre los individuos, a un origen natural de los individuos que recaerá sobre la comunidad y su gobierno. No serán ya los individuos los que estén supeditados a la *polis*, sino que, a la inversa, será ésta la que esté supeditada al acuerdo de aquéllos.

Desde el mismo momento en que puede hablarse de derechos naturales subjetivos independientes de una ley natural objetiva, es posible llegar a concebir una idea de derechos humanos tal y como los entendemos hoy en día, al menos en Occidente⁸⁰¹, pero no antes. Así pues, desde un punto de vista histórico, la afirmación de que los derechos humanos existen desde siempre –esto es, desde el mismo momento en que la esencia o naturaleza humana comenzó a ser definida– es incorrecta. Tal y como afirma Tosi,

aunque esta afirmación tenga un gran reclamo retórico, [...] están siendo aquí confundidas dos realidades bien diferentes: la existencia del derecho y la existencia de los derechos humanos. El derecho (*dikaion* en griego, *jus* en latín), existe por lo menos desde que la humanidad comenzó a tener un Estado; [...] sin embargo, los derechos humanos son típicamente modernos y occidentales⁸⁰².

⁷⁹⁹ Véase Villey, M. (1976). *Estudios en torno a la noción de derecho subjetivo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.

⁸⁰⁰ Para un análisis detallado de este proceso, véase Tuck, R. (2002). *Natural Rights Theories: Their Origin and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁸⁰¹ Se trataría de aquellos derechos que todo individuo posee independientemente de cualesquiera cualidades de pertenencia, ya sean religiosas, sexuales, étnicas o sociales que lo definan. Los derechos humanos son a partir de aquí exigencias individuales y no concesiones por parte de ninguna instancia superior. No así lo entienden ciertas comunidades que, incapaces de escapar a la idea de estos derechos en tanto que concedidos, no los reconocen más allá de su compatibilidad con la normativa derivada de dicha instancia que, en origen, los precede. De esta forma, destaca la Declaración de Derechos Humanos en el Islam, promulgada en 1990 por los Estados con mayoría de población musulmana, cuyo preámbulo indica como punto de partida “el papel civilizador e histórico de la Comunidad de creyentes Islámica, instituida por Allah como la mejor comunidad”, situando así la pertenencia religiosa por encima de cualquier individualismo. Dicha declaración se encuentra disponible online en castellano en <http://amnistiacatalunya.org/edu/docs/e-mes-islam-1990.html> [Consultado: 18/06/2014].

⁸⁰² Tosi, G. (2004). Op. cit., pp. 99-100.

Los derechos humanos son claramente derechos subjetivos y éstos no existen allá donde hay un orden objetivo del ámbito público aparentemente inquebrantable. A lo sumo, podríamos encontrar en etapas previas a la Modernidad fases embrionarias de los derechos humanos desde un punto de vista práctico, puesto que algunos derechos recogidos en cartas y declaraciones previas a las modernas, eran muy similares a los que hoy en día defendemos como derechos humanos. Sin embargo, no desde una perspectiva teórica, ya que en cualquier etapa pre-moderna, los derechos son siempre concesiones y no adquisiciones, a pesar de que su contenido y aplicación parezca en ocasiones ser idéntico.

Una vez que empieza a ser puesto en duda el orden divino que legitima la organización de la comunidad y aparecen las primeras teorías del contrato social, también los privilegios de unos pocos sobre otros muchos comienzan a ser cuestionados. El régimen feudal que durante todo el periodo medieval había organizado la sociedad por estamentos fijos e inamovibles, que venían otorgados por nacimiento, respondía a un tipo de sistema altamente desigualitario. Es por ello que, en el instante en que se empieza a plantear que la comunidad tiene por origen un pacto entre sus miembros y no una ley sobrehumana, algunos –sobre todo aquéllos pertenecientes a los estamentos más bajos– dejan de estar conformes con el acuerdo y exigen que éste sea rehecho. He aquí que comienza la lucha por el reconocimiento de los derechos humanos, la cual tendrá su máxima expresión en la Revolución Francesa de 1789 y la proclamación de la I República en el país galo, cuya Asamblea Nacional aprobó la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano⁸⁰³. Con base en esta Declaración crearon una nueva legislación, que ya no respondería a religión, costumbre o tradición alguna, sino al derecho que cada ser humano tiene por el mero hecho de serlo.

⁸⁰³ Si bien es cierto que ésta no es la primera declaración de derechos con el matiz subjetivo que exige toda declaración de derechos humanos, es sin duda alguna la más relevante. El *Habeas Corpus* y la Declaración Derechos (*Bill of Rights*) ingleses –de 1679 y 1689 respectivamente–, así como la Declaración de Derechos del Buen Pueblo Virginia estadounidense –de 1776–, suponen un claro antecedente a la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano francesa. Sin embargo, las declaraciones inglesas aún conservaban el reconocimiento de privilegios para las clases dominantes y la Declaración de Derechos del Buen Pueblo de Virginia fue aprobada en un país de reciente creación, sin tradición política propia previa. La verdadera ruptura se produjo, por tanto, en Francia y con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Tal y como afirma Eric Hobsbawm, “la ideología del mundo moderno penetró por primera vez en las antiguas civilizaciones que hasta entonces habían resistido a las ideas europeas, a través de la influencia francesa. Ésta fue la obra de la Revolución Francesa” [Hobsbawm, E. (2007). *La era de la Revolución. 1789-1848* (p. 62). Buenos Aires: Paidós]. Para un análisis más detallado de cada una de las otras declaraciones previas aquí mencionadas, véase Macêdo Calavanti, C. A. (2005). *História Moderna dos Direitos Humanos: uma noção em construção*. En Tosi, G. (Org.). *Direitos Humanos: História, teoria e prática* (pp. 43-72). João Pessoa: Editora UFPB.

4.1.2. La Revolución Francesa: iusnaturalismo clásico versus iusnaturalismo moderno. Un conflicto no resuelto.

La Revolución Francesa, como hecho histórico clave que viene a poner en práctica las ideas ilustradas que habían ido fraguándose desde hacía aproximadamente un siglo, fue en gran medida celebrada en la mayoría de círculos intelectuales, tanto dentro como fuera de Francia. Sin embargo, no contó con todos los apoyos, ya que algunos pensadores de la época realizaron escritos bastante críticos con lo que allí estaba ocurriendo. Entre estos autores, destacan fundamentalmente dos. Por un lado, el político y escritor inglés Edmund Burke, quien, en 1790, publicó *Reflexiones sobre la Revolución Francesa*, posicionándose claramente en contra de la misma. Por otro lado, Joseph de Maistre, noble francés que en 1793 se vio obligado a exiliarse de su tierra y que, en 1796, ya con el proceso revolucionario bastante avanzado, publicó *Consideraciones sobre Francia*, donde daba cuenta de por qué, a su modo de ver, el nuevo gobierno revolucionario francés estaba abocado al fracaso tal y como los hechos estaban demostrando.

Burke, en *Reflexiones sobre la Revolución Francesa*, dedica un pequeño apartado a abordar el tema de los derechos humanos que titula «Los verdaderos derechos del hombre». Este título no es en ningún caso baladí, pues, si bien él había sido acusado de estar en contra del reconocimiento de los derechos humanos, trata aquí de mostrar que él no se consideró nunca contrario a los mismos. De esta forma, “al negar la falsa petición de derechos no [intentaba] perjudicar los verdaderos, y éstos [eran] los que sus pretendidos derechos –los de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano– [destruirían] totalmente”⁸⁰⁴. Estos «derechos verdaderos del hombre», tal y como los denomina Burke, no son otros que los derechos civiles o legales que, emanando de un orden divino, no dejaban de ser los fundamentales⁸⁰⁵. La teoría del estado de naturaleza presente en el pensamiento de filósofos ingleses anteriores a él mostraba la necesidad de cierta convención entre los hombres que evitase el caos que supondría un mundo donde solamente el derecho natural primase⁸⁰⁶. Los derechos naturales en el estado de naturaleza eran por principio ilimitados, siendo

⁸⁰⁴ Burke, E. (1989). *Reflexiones sobre la Revolución Francesa* (p. 88). Madrid: Rialp.

⁸⁰⁵ Entendemos aquí por derechos civiles o legales aquellos derechos que son otorgados por un determinado Estado a sus ciudadanos, constituyendo más un *corpus* de concesiones que de adquisiciones.

⁸⁰⁶ Nos estamos refiriendo aquí a Thomas Hobbes y John Locke. El primero define el estado de naturaleza como un estado de guerra de todos contra todos debido a la falta de una ley común que los gobierne. El segundo, en cambio, ve en este estado un lugar pacífico gracias a la razón que rige en el espíritu de cada hombre. Aun así, Locke también verá la necesidad de un pacto, pues el autogobierno es peligroso por arbitrario y nada asegura en tal situación una justicia imparcial que vele por los derechos naturales de todos. Véase, Hobbes, T. (2009). *Leviatán o la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza Editorial y Locke, J. (2006). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Madrid: Tecnos.

siempre limitarlos la función de la sociedad civil. No obstante, aunque los derechos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, venían a recoger todas las libertades, carecían de limitaciones, cuando para Burke “las limitaciones impuestas al hombre, lo mismo que sus libertades, [tenían] que considerarse entre sus derechos”⁸⁰⁷. Y es que, según este autor, “si la sociedad civil es hija de un convenio [...], ¿cómo podría exigir todo hombre que se [hallase] bajo el convenio de la sociedad civil unos derechos que lejos de suponer su existencia se [opusiesen] absolutamente a ésta?”⁸⁰⁸.

Para Burke esto carecía de todo sentido. Se trataba de derechos que no atendían a la tradición, que pretendían legislar seres humanos en general y no franceses en particular. La declaración, absolutamente racional y más allá de cualquier sentimiento de apego a la tradición, hacía que para él estos derechos fuesen, “en relación a su verdad, metafísica, moral y políticamente falsos”⁸⁰⁹. Trataban de despojar a un pueblo de tradiciones y costumbres fraguadas durante siglos de historia y el deseo de acabar con ellas no respondía en caso alguno al sentir general de dicho pueblo. “Sin abrir ninguna nueva perspectiva al entendimiento, [habían] logrado cerrar las que [llevaban] al corazón”⁸¹⁰, lo cual les había hecho legislar en abstracto cuando toda sociedad merecía ser gobernada en concreto.

En la misma línea iba Joseph de Maistre en sus *Consideraciones sobre Francia* cuando irónicamente afirmaba que

no hay hombres en el mundo. Durante mi vida –proseguía De Maistre– he visto franceses, italianos, rusos, etc.; sé incluso, gracias a Montesquieu, que se puede ser persa; pero en cuanto al hombre, declaro no haberlo encontrado en mi vida; si existe, es en mi total ignorancia⁸¹¹.

Efectivamente, la Revolución francesa se había dedicado a pensar en el hombre⁸¹² sin más, en un ente abstracto que carece de representación real. He aquí el mayor de sus problemas,

⁸⁰⁷ Burke, E. (1989). Op. cit., p. 90.

⁸⁰⁸ Ibid., p. 89.

⁸⁰⁹ Ibid., p. 91.

⁸¹⁰ Ibid., p. 93.

⁸¹¹ De Maistre, J. (1990). *Consideraciones sobre Francia* (p. 66). Madrid: Tecnos.

⁸¹² A pesar de que, en principio, dentro del vocablo hombre habrían de incluirse también las mujeres, la historia muestra que en la práctica no era así. De hecho, es conocida la publicación, un año después de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, de la Declaración de Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, escrita por Olympe de Gouges quien, sin lugar a dudas, se había sentido excluida de la primera.

según De Maistre, pues de lo que debe tratar todo gobierno es de, “dadas la población, las costumbres, la religión, la situación geográfica, las condiciones políticas, la riqueza, las buenas y las malas cualidades de una cierta Nación, encontrar las leyes que le convengan”⁸¹³. Sin embargo, la nueva política francesa pretendía todo lo contrario. Rompiendo con cualquier costumbre y principio de enraizamiento en la tradición, ya fuese religioso o no, tenía por objetivo crear una nueva nación compuesta simplemente por seres humanos. Ahora bien, el ser humano sin más es un concepto y lo que no podía pretenderse, según este autor, era legislar a personas de carne y hueso, con una educación e historia de vida particulares, como si fuesen conceptos.

Y es que, para De Maistre, “no solamente la razón humana, o lo que se llama *filosofía* sin saber lo que se dice, no [podía] suplir a esas bases que se [llamaban] *supersticiosas*, sino que la filosofía [era], al contrario, una potencia esencialmente desorganizadora”⁸¹⁴. Si lo era es porque pretendía romper con un orden establecido durante siglos, un orden que no era mera «superstición», sino que era aquello que constituía la realidad de un pueblo. La razón, por sí sola, no tenía capacidad suficiente para legislar todas y cada una de las cosas que la costumbre y la tradición daban por supuestas. Es por ello que el nuevo gobierno francés no cesaba de producir leyes⁸¹⁵ al mismo tiempo que la guillotina no dejaba de funcionar⁸¹⁶. La realidad era mucho más amplia que la mente de unos pocos grandes hombres reunidos en asamblea, de modo que se les iba de las manos. Legislaban sin crear las condiciones materiales para que dichas leyes pudiesen ser efectivamente cumplidas, algo que para Burke y De Maistre, hubiese sido de cualquier forma imposible, pues las mentes de unos pocos hombres no podían sustituir, en ningún caso, a una tradición fraguada durante siglos.

En conclusión, para estos dos antirrevolucionarios, no podía legislarse para el ser humano, ya que éste no existía. Así pues, los derechos humanos en cuanto tal no podrían jamás tener cabida en una sociedad civil, si no era, o bien adaptados al orden natural dado, como había sucedido en Inglaterra con la Declaración de Derechos (*Bill of Rights*) de 1688⁸¹⁷, o bien, a

Véase a este respecto Manzanera, L. (2010). *Olympe de Gouges: la cronista maldita de la Revolución Francesa*. Barcelona: El Viejo Topo.

⁸¹³ De Maistre, J. (1990). Op. cit., p. 67.

⁸¹⁴ *Ibid.*, p. 52. La cursiva es del autor.

⁸¹⁵ “Ved los trabajos de las tres asambleas nacionales de Francia: ¡Qué número prodigioso de leyes! [...] Dudo que las tres estirpes de reyes de Francia hayan producido una colección de este volumen”. *Ibid.*, pp. 69-70.

⁸¹⁶ “¿No hemos visto el suelo entero de este hermoso reino cubierto de patíbulos, y esta sagrada tierra empapada por la sangre de sus hijos en las matanzas judiciales...?”. *Ibid.*, p. 15.

⁸¹⁷ Para ver las diferencias entre las declaraciones surgidas de cada una de las dos revoluciones que hacían a Burke apoyar una y no otra, véase el apartado «Crítica del sermón del doctor Price y comentario e

través de constantes guerras y conflictos, tal y como mostraba el devenir revolucionario de Francia. Pasaron los años y, a pesar de que el sangriento resultado de la Revolución parecía haberles dado la razón, la historia avanzó en el camino abierto por los ilustrados. Cada vez más gobiernos introducían derechos humanos en sus constituciones, los privilegios estamentales poco a poco fueron desapareciendo y el siglo XIX nos traería la lucha por el sufragio universal en la mayoría de Estados occidentales. Ahora bien, todos esos cambios se estaban llevando a cabo dentro de los Estados y eran éstos los encargados de proteger a cada uno de sus ciudadanos, así como de reconocerles o no ciertos derechos. Esto encajaba perfectamente con aquello que defendían Burke y De Maistre; a saber, que sólo la introducción de lo nuevo en el orden ya existente podría dar cabida a una presencia renovada de derechos naturales en las constituciones civiles de forma pacífica. No había vuelto a suceder que efectivamente tuviesen que considerarse los derechos humanos sin más, independientemente de cualquier Estado o nación, al igual que tampoco había nunca llegado a darse el caso de la existencia de individuos que realmente se encontrasen más allá de su Estado o nación particular, pudiendo dar cuenta de lo acertado o no de los planteamientos de estos dos teóricos, quienes veían en la concepción jurídico-política del ser humano en abstracto, el principio del fin de toda civilización. Pues bien, la oportunidad de comprobar sus teorías llegaría a darse, sólo que más de un siglo después. El siglo XX traería consigo un conjunto de seres humanos que, de facto, fueron simplemente eso, seres humanos y, a partir de aquí, la historia daría de nuevo la razón a Burke y De Maistre. Los derechos humanos sin más parecían de nuevo no tener cabida en la sociedad civil. En un mundo civilizado, su existencia en cuanto tales vendría a carecer de sentido.

4.1.3. Resolución del conflicto: la figura del apátrida y el fin del iusnaturalismo.

Ahora ya no se trataría de un intento estatal por romper con todo aquello que había fundado el Estado, promulgando una constitución para hombres independiente de toda tradición, creencia o costumbre. Más bien, serían hombres y mujeres, en muchos casos con tradición y costumbres arraigados, que por motivos bélicos perderían su ciudadanía,

interpretación de los principios de la Revolución inglesa de 1688» en Burke, E. (1989). Op. cit., pp. 50-68. Sirva el siguiente fragmento como aproximación a lo que el autor vendrá a desglosar después: «Hay que remitir sus —de los partidarios de la Revolución Francesa en Inglaterra— extraviadas fantasías a los actos de la Revolución que reverenciamos, a fin de descubrir sus verdaderos principios. Si los principios de la Revolución de 1688 pueden encontrarse en alguna parte, es en el estatuto llamado la Declaración de Derechos. En esta sabia, prudente y reflexiva declaración, elaborada por grandes iurisconsultos y estadistas, y no por aficionados calurosos e inexpertos, no se hace mención alguna al derecho general «a escoger nuestros gobernantes, a destituirlos por mal comportamiento, y a constituirnos en gobierno»». *Ibíd.*, p. 51.

quedando completamente desnudos y vulnerables ante el devenir de los acontecimientos. Éstos serían los apátridas, aquéllos que no tenían nación, seres humanos en el mundo y ciudadanos en ningún lugar. Los derechos humanos venían a materializarse por fin en la figura de hombres y mujeres que, literalmente, eran simple y llanamente seres humanos. Sin embargo, aquéllos que aparecían en el mundo para justificar la existencia de unos derechos independientes de cualquier Estado o comunidad de pertenencia, vendrían a ser precisamente los que con su presencia, llegarían a poner aún más en cuestión dichos derechos.

Las guerras que azotaron la Europa del siglo XX, tanto civiles como mundiales, conllevaron, por un lado, movimientos de fronteras y, por otro, de personas más allá de éstas. Los movimientos fronterizos dieron origen a las minorías, grupos de individuos que, tras la I Guerra Mundial y siguiendo lo acordado en los tratados de paz, habían pasado a pertenecer a un Estado-nación concreto del que no se reconocían miembros. Los movimientos de personas más allá de las fronteras, bien simplemente huyendo de una tierra devastada, bien escapando de una muerte segura por persecución en la propia nación, trajeron consigo la figura del apátrida.

En su obra *Los orígenes del totalitarismo*, Hannah Arendt —de la que ya hemos tratado extensamente en el primer capítulo de este trabajo—, hizo un amplio estudio de estas dos figuras y, desde el punto de vista de los derechos humanos, la que más le llamó la atención fue la segunda de ellas pues, mientras que en el caso de las minorías “los derechos más elementales, tales como el derecho a la residencia y el derecho al trabajo, jamás se vieron afectados”⁸¹⁸ —“de *jure* pertenecían a un cuerpo político”⁸¹⁹, a pesar de que no quisiesen formar parte de él—, en el caso de los apátridas se veían afectados todos, pues no estaban recogidos en código legal alguno, pasando a ser considerados anomalías del sistema.

Arendt muestra en este texto cómo “la persona apátrida, sin derecho a la residencia y sin derecho al trabajo, tenía que transgredir consecuentemente la ley”⁸²⁰; por un lado, para poder sobrevivir y, por otro, para ser de alguna forma tenida en cuenta por parte del Estado que le acogía. Sólo transgrediendo la ley podía verse considerada dentro de la misma, ya que, solamente en el ámbito penal, los Estados obviaban la nacionalidad del

⁸¹⁸ Arendt, H. (2006). Op. cit., p. 396.

⁸¹⁹ Ídem.

⁸²⁰ Ibid., p. 407.

criminal. Nadie se hacía cargo de los apátridas puesto que, ni podían volver a sus países de origen —donde tenían restringida la entrada—, ni podían pasar a ser ciudadanos del país de acogida —puesto que muchos Estados, ante la masiva demanda de nacionalizaciones, habían decidido rechazar su concesión—. El apátrida era una anomalía que nadie sabía cómo resolver, de tal forma que comenzaron a aparecer los campos de refugiados. Así, durante la Segunda Guerra Mundial, “si los nazis metían a una persona en un campo de concentración y ésta lograba escapar, digamos, a Holanda, los holandeses la metían en un campo de internamiento”⁸²¹. La forma de tratar a los internos variaba, pero el hecho de internarlos se daba en ambos bandos. Tenían que ser relegados a los márgenes, pues su condición misma, a la fuerza, allí los situaba. Perpleja se quedó Arendt —de ahí quizá que el título del apartado donde aborda esta cuestión sea «La perplejidad de los derechos humanos»— al observar que “el mundo no halló nada sagrado en la abstracta desnudez del ser humano”⁸²². Ponía así de manifiesto que existía un derecho por encima de los derechos humanos y posibilitador de ellos mismos; a saber, el derecho a tener derechos, un derecho que sólo podía ser otorgado por una instancia superior a los derechos humanos mismos, fundamentalmente el Estado.

La reflexión arendtiana en torno a la figura de los apátridas puso sin duda en tela de juicio la validez misma de los derechos humanos en cuanto tales, ya que daba lugar a una contradicción, en principio, insalvable. El sujeto de los derechos humanos era precisamente el sujeto desprovisto de derechos. Los derechos humanos se presentaban ahora como una abstracción sin sentido más allá de una ciudadanía que asegurase su cumplimiento. El núcleo del problema estaba, por tanto, en si existía la posibilidad de reconocernos poseedores de derechos que no estaban plasmados y reconocidos positivamente por el ordenamiento jurídico imperante. Burke y De Maistre estaban convencidos de que no; de que los derechos naturales, intrínsecos a cada ser humano por el hecho de serlo, eran sólo categorías teóricas sin sentido práctico más allá del ordenamiento civil y que, por lo tanto, su existencia independiente carecía de cualquier relevancia jurídico-política. Los terribles acontecimientos acaecidos en Europa durante la Segunda Guerra Mundial, terminaron de mostrar de qué forma aquellos dos antirrevolucionarios estaban en lo cierto y cómo los derechos humanos no podían ser fundamentados en la naturaleza humana. Así, en el caso de existir, su fundamento no podía ser ya más defendido como natural, sino más bien

⁸²¹ *Ibíd.*, p. 410.

⁸²² *Ibíd.*, p. 424.

como histórico, al mismo tiempo que dependiente del ordenamiento jurídico particular de cada Estado⁸²³.

Ahora bien, las dos características principales de los derechos humanos son su universalidad y su necesidad —que engloba su carácter de imprescriptibles, inalienables e irrenunciables—; es decir, aquello que los define es el hecho de que pertenecen obligatoriamente a cualquier ser humano independientemente de las categorías personales o sociales que lo singularicen. Si su origen es histórico y su respeto y aplicación dependen de su incorporación al ordenamiento civil de cada Estado, dejan de ser universales y necesarios para convertirse en particulares —dependiendo de cada país— y contingentes —

⁸²³ Ciertamente es que la presencia de los apátridas podría entenderse, contrariamente a como lo habrían hecho Burke o De Maistre, en tanto que la demostración fáctica de la existencia de los derechos humanos. Efectivamente, uno se vive sujeto de derechos humanos como vivencia de algo que le debe ser reconocido, no regalado ni concedido. Esto es lo que debieron sentir entonces los apátridas y precisamente esto es lo que posiblemente llevase a muchos de ellos a rebelarse, quebrantando la ley. Una cosa es la entidad ontológica de algo y otra es su materialidad, de tal forma que el hecho de que algo no aparezca o no se aplique, no significa que no exista. Sin embargo, lo que es aplicable al ámbito de las ciencias, no lo es tanto al ámbito de los asuntos humanos. En el mismo momento en que aquello que supuestamente viene dado por naturaleza, puede ser obviado sin la menor consecuencia, deja automáticamente de tener un origen natural. Ya Aristóteles, tal y como observamos más arriba, incidía en la mutabilidad del derecho natural a pesar de su distinción del derecho legal. Efectivamente, es conveniente establecer, por el bien de la estabilidad de toda comunidad humana, unos mínimos frente a los cuales la capacidad de decisión humana se vea limitada. Ahora bien, estos mínimos serán, en el fondo, también resultado de un acuerdo, sólo que a un nivel más profundo y primigenio que el llevado a cabo en lo que Aristóteles denominó justicia legal. Si bien este último tipo de justicia tendría como base simplemente el diálogo y la discusión entre iguales, el primero se sustentaría, previamente a todo diálogo, en la moral; esto es, en la capacidad intrínseca a todo ser humano de comprender lo esencial. Tal y como afirma Fernando Savater, “esta capacidad humana de alcanzar la comprensión de lo esencial es inseparable de la pretensión de un derecho natural, por muchas limitaciones que por lo demás se le supongan a tal facultad cognoscitiva. [...] Y poder conocer esa verdad fundamental supone también que tal verdad existe, que hay una verdad natural o si se prefiere una verdadera naturaleza, distinta radicalmente de las opiniones que los hombres tienen en común” [Savater, F. (1988). *Ética como amor propio* (p. 167). Madrid: Mondadori.]. No obstante, no deja de ser una pretensión, un «como si», un acto de fe que no tiene por qué ser universalmente reconocido como necesario; esto es, que no puede escapar de su carácter contingente. Lo único que sí puede ser universalmente reconocido es que los apátridas sufrieron un indudable daño moral. El hecho de que este daño tuviese como causa un elemento particular dentro de la pluralidad humana y no una determinada acción personal independiente de cualquier cualidad humana existencial, hacía reclamable el caso de cada apátrida en su singularidad al completo de la comunidad humana y no solamente a cada verdugo. Había una pretensión de derecho natural, de reconocimiento de los derechos humanos. Sin embargo, esto no es sino fruto de determinada formación; esto es, de una educación en y para los derechos humanos que no todos tenían y que podía reducir su demanda a un quebrantamiento de sus derechos morales, que no humanos. Tal y como veremos, los derechos humanos son derechos políticos y no morales, de modo que, para tener existencia real, precisan de determinada materialidad. Son una invención; una invención histórica con la cual la comunidad humana ha ido evolucionando a mejor, pero su necesidad no puede ser sino construida. Su origen no es natural y, sin reconocimiento generalizado, su existencia real se desvanece del mismo modo que lo hace la del unicornio o la del ave fénix. Dicha materialidad no tiene por qué constituir un ordenamiento jurídico, puede ser simplemente la adquisición, por parte de cada individuo, de cierto carácter formativo que le haga ver la posibilidad de la existencia real de determinados derechos políticos, no otorgados y que, teniendo cierta base moral, son independientes de los derechos morales. Mantenemos aquí, por tanto, que los apátridas no muestran la existencia de los derechos humanos, sino más bien, el hecho de que éstos son inventados, que no forman parte de la naturaleza humana, sino que, siendo contingentes y particulares, se hace imprescindible su necesidad y su universalidad con el fin de que verdaderamente adquieran existencia real. De nada sirve su invención si no limitan la acción. Así, el objetivo será que lleguen a hacerlo y la responsabilidad de su obtención recaerá por completo en el ámbito de la educación.

como cualquier otro acontecimiento de origen histórico—, perdiendo, de esta forma, precisamente aquello que legitimaba su existencia independiente.

El caso de los apátridas, según Arendt, mostraba que “la paradoja implicada en la pérdida de derechos humanos es que semejante pérdida coincide con el instante en el que una persona se convierte en un ser humano en general”⁸²⁴; o lo que es lo mismo, el derecho a tener derechos, el más básico y fundamental de los derechos, sólo puede venir garantizado por el Estado. Así pues, nada podía haber intrínseco a la naturaleza humana que hiciese que cada individuo viese en el otro, de manera natural, un sujeto de derechos; es decir, nada podía haber previo a la constitución de la comunidad política que garantizase el respeto a la dignidad de cada ser humano en particular por parte de sus semejantes.

Cierto es que la lucha en la línea de lograr un reconocimiento global y aplicación de los derechos humanos siguió adelante, siendo incluso reforzada tras el fin de la II Guerra Mundial. El 10 de diciembre de 1948, la Organización de las Naciones Unidas, creada tres años antes y compuesta entonces por 58 Estados, promulgaría la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual vendría a recoger los derechos básicos que todo ser humano, como tal, debería poder disfrutar⁸²⁵. Este documento, de carácter orientativo aunque no vinculante⁸²⁶, venía a poner las bases de aquellos principios bajo los cuales habría de sustentarse toda nación que pudiese ser calificada de humana, instando a los países firmantes no solamente a ponerla en práctica incorporándola a la legislación vigente en cada uno de sus territorios, sino a intentar extenderla a lo largo y ancho del mundo. Tal y como veremos en el siguiente apartado, esta declaración ampliaba aquella surgida de la Revolución Francesa. Con el paso de los años, cada vez más países se fueron adhiriendo a ella, así como a las diversas ampliaciones que ha ido teniendo después. Sin embargo, su carácter no vinculante y su origen histórico, hace que su estatuto se vea en parte debilitado. De esta forma, y con el fin de fortalecerlo, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y aún hoy, en pleno siglo XXI, se sigue debatiendo en torno a su fundamentación con el fin de lograr teóricamente el fortalecimiento de unos derechos considerados fundamentales.

⁸²⁴ Ibid., p. 427.

⁸²⁵ Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: Organización de Naciones Unidas. Resolución 217 a (III). Recuperado el 19/05/2014 de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.

⁸²⁶ Las declaraciones, a diferencia de los tratados, son por lo general no vinculantes, indican una serie de posicionamientos futuros a alcanzar pero no implican una obligación legal inmediata para con aquellos Estados miembros que los firmen. Para más información véase el apartado «definiciones» en Organización de Naciones Unidas (2011). *Colección de Tratados*. [Documento online]. Recuperado el 18/06/2014 de: <http://www.un.org/es/treaty/untc.shtml>.

4.1.4. Fundamentación de los derechos humanos post-II Guerra Mundial.

La mayoría de los autores contemporáneos entendieron que, teniendo en cuenta casos concretos como lo acontecido con la figura del apátrida, el fortalecimiento de los derechos humanos no podía descansar sobre una fundamentación natural, pues estaría obviando una realidad mostrada a partir de hechos. Así pues, la idea de los teóricos clásicos del derecho natural, que venía equiparando estos derechos a los morales, debía indudablemente ser puesta en cuestión.

Las perspectivas iusnaturalistas, ya estuviesen fundamentadas en el contrato social⁸²⁷, la razón⁸²⁸ o el sentimiento⁸²⁹, mantenían que, siendo pre-política la constitución de los derechos naturales o humanos, el respeto y reconocimiento de los mismos había de ser una cuestión moral. Sin embargo, una vez que sabemos que la constitución de éstos

⁸²⁷ Dentro de esta perspectiva, destaca el planteamiento de John Locke, quien defendía que, a pesar de que la razón guíe las acciones del ser humano en el estado de naturaleza, existe cierto peligro a la hora de juzgar sus propias causas, al mismo tiempo que bastante dificultad para poder garantizarse uno mismo, en y por sí mismo, la satisfacción de dichos derechos. Es por ello que, para él, es imposible garantizar el respeto y reconocimiento del derecho natural de cada individuo hasta que no tiene lugar la formación de una comunidad a través del contrato social: “A quienes dicen que nunca hubo hombres en el estado de naturaleza no sólo me opongo recurriendo a la autoridad del juicioso Hooker cuando nos dice que: «las leyes que han sido aquí mencionadas (*i. e.*, las leyes de naturaleza) obligan a los hombres de manera absoluta en la medida en que son hombres, aunque jamás hayan establecido una asociación ni un acuerdo solemne entre ellos acerca de lo que tienen o no tienen que hacer. Además, no somos capaces de proporcionarnos por nosotros mismos aquellas cosas que son necesarias para la vida que nuestra naturaleza desea, una vida que responda a la dignidad humana. Por lo tanto, para suplir esos defectos e imperfecciones que están en nosotros cuando vivimos aislados y en soledad, nos vemos naturalmente inclinados a buscar la comunicación y la compañía con otros. Ésta fue la causa de que los hombres se unieran entre sí en las primeras sociedades políticas». Yo voy todavía más allá y afirmo que los hombres se hallan en un estado así, y que en él permanecen hasta que por su propio consentimiento, se hacen a sí mismos miembros de alguna sociedad política”. Locke, J. (2006). Op. cit., p. 20.

⁸²⁸ No podemos dejar de hacer referencia en este sentido a Immanuel Kant, quien reconocía en la naturaleza de la razón de todo ser humano una ley universal tal que obligaba a respetar los derechos de los hombres por encima de cualquier legislación positiva: “La universalidad de la ley por la cual suceden los efectos constituye lo que se llama *naturaleza* en su más amplio sentido (según la forma); esto es, la existencia de las cosas, en cuanto que está determinada por leyes universales. Resulta de aquí que el imperativo universal del deber puede formularse: *obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza*”. Kant, I. (1992). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (p. 55). Madrid: Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. La cursiva es del autor.

⁸²⁹ El representante más importante de la perspectiva de fundamentación del derecho natural a partir del sentimiento es Jean Jacques Rousseau y sus planteamientos en torno a la compasión como elemento constitutivo de la naturaleza humana. El siguiente fragmento muestra, en palabras del autor, su parecer al respecto: “Dejando de lado, pues, todos los libros científicos que no nos enseñan sino a ver a los hombres tal cual ellos se han hecho, y meditando sobre las primeras y más simples operaciones del alma humana, creo percibir dos principios anteriores a la razón, uno de los cuales nos interesa vivamente para bienestar nuestro y para la conservación de nosotros mismos, y el otro nos inspira una repugnancia natural a ver perecer o sufrir a cualquier ser sensible, y principalmente a nuestros semejantes. Del concurso y de la combinación que nuestro espíritu es capaz de hacer de estos dos principios, sin que sea necesario hacer entrar ahí el de la sociabilidad, es de donde me parece que derivan todas las reglas del derecho natural; reglas que la razón se ve luego forzada a restablecer sobre otros fundamentos, cuando por sus desarrollos sucesivos termina por ahogar a la naturaleza”. Rousseau, J. J. (1992). *Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (p. 198). Madrid: Alianza Editorial.

difícilmente puede ser pre-política, parece imposible observarlos simplemente en tanto que derechos morales, pues nada hace pensar que emanen de una conciencia moral natural en el individuo, sino, más bien, del compromiso político con la vida pública.

Aun así, podemos encontrar algún autor contemporáneo que, a pesar de la aparente dificultad que conlleva, persiste en la defensa de estos derechos en tanto que equiparables a los morales. Debido a ello, tal y como recogen en su obra de análisis filosófico en torno a los derechos humanos, Menke y Pollmann⁸³⁰, existen todavía hoy dos grandes tendencias que se contraponen a la hora de fundamentar estos derechos. Estas perspectivas serían, por un lado, la ética –en la cual destaca la figura del filósofo Ernst Tugendhat– y, por otro, la política –que recoge autores de amplia relevancia internacional como Rawls, Habermas, Rancière, Žižek, o Rorty–.

4.1.4.1. Fundamentación ética de los derechos humanos.

En su obra *Lecciones de ética*, Tugendhat dedica un capítulo entero a reflexionar en torno a una posible fundamentación de los derechos en tanto que derechos morales⁸³¹. Para este autor, el problema de los derechos morales, en comparación con otros derechos de carácter legal o personal⁸³² es que, en principio, no son otorgados y, en caso de serlo, esto sólo podría justificarse desde una perspectiva teológica. Ahora bien, prosigue en su argumentación, “los derechos otorgados por Dios no pueden ser reclamados ante él”⁸³³ y el hecho de que no exista una instancia a la que poder reclamar estos derechos hace que pierdan en gran parte su validez, puesto que su estatuto es claramente débil. Tugendhat soluciona esto recurriendo a Kant y afirmando que es la existencia de una legalidad moral previa la que nos obliga, de tal forma que “se trata de derechos que, si los reconocemos en general, valen con anterioridad a toda legalidad positiva”⁸³⁴. Nosotros mismos, en tanto que sujetos a dicha legalidad, nos los otorgamos, así como también nos los reclamamos unos a otros. A diferencia de Kant, para Tugendhat no sería necesaria una instancia superior que

⁸³⁰ Véase Menke, C. y Pollmann, A. (2010). *Filosofía de los derechos humanos*. Barcelona: Herder.

⁸³¹ Tugendhat, E. (1997). Decimoséptima lección: Derechos Humanos. En *Lecciones de ética* (pp. 325-350). Barcelona: Gedisa.

⁸³² Nos referimos con derechos legales a aquellos otorgados por alguna instancia público-jurídica y con personales –a los que el autor también denomina «especiales»–, a “aquellos derechos subjetivos que aún no tienen un sentido moral o legal, o que al menos no necesitan tenerlo. [...] Un derecho especial de este tipo es conferido, por ejemplo, por la promesa, o cuando presto algo a alguien”. *Ibíd.*, p. 327.

⁸³³ *Ibíd.*, p. 333.

⁸³⁴ *Ibíd.*, p. 334.

los justifique, bastaría con el convivir tradicional de la comunidad, el cual habría ido fraguando la propia moralidad de la misma y los derechos a ella asociados.

Ahora bien, la bondad humana es demasiado frágil como para poder confiar ciegamente en ella, de tal forma que la debilidad, al menos en la aplicación de estos derechos, persiste. El autor se ve entonces obligado a recurrir al Estado, realizando, en contraposición con la tradición contractualista liberal, una justificación moral del mismo. No se trataría, por tanto, para él, de justificar la existencia del Estado en función de que éste pueda asegurar a cada individuo que nadie interfiera en su libre desarrollo como ser humano –tal y como lo entendía por ejemplo Locke⁸³⁵–, sino más bien con el propósito de garantizar, además de la no interferencia siempre y cuando el sujeto pueda valerse por sí mismo, la ayuda necesaria cuando no pueda. “Existiría entonces una obligación *moral* de establecer una instancia *legal* como representante unitario de todos”⁸³⁶, que asegurase que todos los individuos van a poder disfrutar de los derechos que la legalidad moral a la que están sujetos les otorga. El Estado es fundamental para Tugendhat, por tanto, en la medida en que protege no sólo mis intereses privados, sino también mis derechos morales. Así pues, “el derecho existe primariamente frente a todos los individuos, y sólo secundariamente, en la medida en que éstos vulneran su obligación, es decir, de manera provisional, frente al Estado”⁸³⁷. El Estado estaría de esta forma obligado no sólo a garantizar que un individuo pueda acceder a un trabajo, tener propiedades, expresarse libremente o conservar su integridad física, sino que además habrá de ayudar a todo aquél que, por unas circunstancias u otras, no pudiera, por sí mismo, alcanzar estas premisas.

Tal y como podemos observar, la tesis de una justificación moral del Estado de Tugendhat, da fuerza a los derechos humanos en tanto que derechos morales, de tal forma que serían reclamables en igual medida que lo son los especiales o los legales. Ahora bien –y esta sería la mayor crítica de los partidarios de la posición contraria–, de nada sirve estipular la existencia de una moralidad previa en los derechos humanos, si finalmente es la legalidad jurídica la que ha de venir a garantizar su reconocimiento en última instancia. Según estos autores, es el contexto histórico determinado de cada época el que hace que las exigencias de los ciudadanos en materia de derechos cambien y no una legalidad moral previa que puede transformarse en legalidad humana, o no. El Estado se va adaptando a estas

⁸³⁵ Véase, Locke, J. (2006). Op. cit.

⁸³⁶ Tugendhat, E. (1997). Op. cit., p. 337.

⁸³⁷ Ibid., p. 338.

exigencias –que serían siempre para ellos más políticas que morales–, tratando de proteger a sus ciudadanos de la mejor forma posible acorde a cada momento. Al mismo tiempo, el cómputo total de ciudadanos ha de asumir dicha protección, a pesar del posible desacuerdo de algunos de ellos –ya sea porque los derechos recogidos por el Estado les parezcan insuficientes, ya sea porque, desde un punto de vista cultural, religioso o social sean percibidos por ellos, en principio, como inaceptables⁸³⁸–. Por esta razón, los derechos humanos, incluso proviniendo de cierta moral determinada, no serían equiparables a los derechos morales, pues habría un salto considerable entre el rango de alcance de unos y otros. Según estos autores, tal y como sostienen Menke y Pollman, los derechos humanos se diferencian de los derechos morales “por el hecho de que [los primeros] tratan de exigencias que no se dirigen directamente a los hombres en su individualidad, sino ante todo el público imperante”⁸³⁹, algo que no ocurre, por el contrario, con los segundos que, en principio, son apenas exigibles de manera individual⁸⁴⁰.

⁸³⁸ Se hace aquí referencia a las dos posibles vías que existen de reconocimiento de los derechos humanos como herramientas de emancipación. Por un lado, los derechos pueden ser exigencias de individuos o grupos que el Estado termine adaptando legislativamente. Por otro lado, pueden ser exigencias que lleguen primero por parte del Estado, siendo los individuos quienes han de ajustarse. Así pues, la emancipación a través de los derechos humanos podría recorrer dos caminos diferentes, bien del Estado a los ciudadanos, o bien de los ciudadanos al Estado. Un grupo de individuos pueden convencerse, por ejemplo, de que su derecho a la privacidad, no reconocido por su Estado, es un derecho humano fundamental, de tal modo que exigen a su Estado que se lo reconozca. No obstante, también, por ejemplo, podría darse el caso de un país marcadamente religioso, con cierta intolerancia generalizada a las personas homosexuales, cuyo Estado legisle el derecho a la libertad sexual.

⁸³⁹ Menke, C. y Pollmann, A. (2010). Op. cit., p. 35.

⁸⁴⁰ Esta distinción conceptual, que vendría a establecer la diferencia entre derechos humanos y derechos morales, pueda quizá entenderse mejor mediante el siguiente ejemplo: pongamos por caso que un hombre en plena calle comienza a dar puñetazos a otro aparentemente sin motivo. Evidentemente, en alguna medida están siendo vulnerados los derechos de la víctima, pero no en cualquier caso diremos que se están vulnerando sus derechos humanos, sino que todo dependerá del motivo del agresor. Si, imaginemos, la víctima debía dinero al agresor y éste, en un arranque de ira, ha comenzado a pegarle, diremos que la víctima ha sufrido un daño moral pero no una vulneración de sus derechos humanos, puesto que el agresor no ha ejercido ninguna violencia contra él atendiendo a su humanidad ni a ninguna de las características intrínsecas y personales que lo definen como ser humano. Si, por el contrario, la agresión ha sido causada simplemente porque la víctima era homosexual o de raza o etnia diferente, entonces sí diremos que se ha producido una vulneración de los derechos humanos de esa persona, ya que ha sido atacada de forma gratuita simplemente por formar parte de un tipo específico de ser humano. A su vez, mientras que los derechos morales se reducen a la relación personal entre individuos, los derechos humanos afectan a la totalidad de la esfera pública. De este modo, si un individuo daña moralmente a otro, basta con el perdón de éste para que el acto quede redimido. En cambio, si alguien es humanamente dañado no será suficiente con que la víctima perdone a su agresor para redimir el daño causado, sino que precisará del perdón de toda la comunidad pública. Es por ello que en los casos de violencia de género, por ejemplo, incluso aunque la víctima retire la denuncia, los cargos no desaparecen. El acusado ha de responder ante toda la sociedad del daño cometido. Esta distinción y, por tanto, mayor amplitud de los derechos humanos con respecto a los morales es sin duda alguna fundamental y, tal y como hemos podido observar, es desatendida por Tugendhat, quien equipara unos a otros. Ciertamente es que el paso de derecho moral a derecho humano, siempre es posible, basta con que uno mismo sienta dañada su humanidad ante determinado acto y que luche porque la comunidad humana en su totalidad le reconozca este daño como tal. Sin embargo, será necesario pasar todo un proceso para llegar a esto. Hay un salto evidente de la categoría de derecho moral a la de derecho humano y este salto es claramente político y no moral.

4.1.4.2. Fundamentación política de los derechos humanos: minimalismo y/o maximalismo.

Debido a que los derechos humanos son derechos que deben exigirse y reclamarse no de unos individuos a otros, sino frente a todo el espectro público de la comunidad humana, John Rawls, uno de los más relevantes partidarios de la fundamentación política de los derechos humanos, decide usar la expresión «derecho de gentes» [*Law of Peoples*] para referirse a ellos pues, de este modo, los diferencia ya incluso lingüísticamente, tanto de los derechos morales –que no atañen a la comunidad en sí misma sino solamente a la relación entre individuos particulares dentro de la comunidad– como de los civiles –que atañen a los ciudadanos de un territorio concreto y no a las «gentes» en general–. Rawls entiende por derecho de gentes “una concepción política particular de la equidad y la justicia que se aplica a los principios y las normas del derecho internacional y su práctica”⁸⁴¹, indicando seguidamente que empleará dicho término para referirse “a todos aquellos pueblos que siguen los ideales y principios del derecho de gentes en sus relaciones recíprocas”⁸⁴², pudiendo tener dichos pueblos “regímenes constitucionales liberales, democráticos o no, pero decentes”⁸⁴³. Él trata de justificar esto como la vía para lograr una hipotética sociedad de pueblos [*Society of Peoples*], donde se garanticen unos derechos mínimos individuales, al mismo tiempo que una relación colaborativa y respetuosa entre los diversos pueblos que la compongan. A pesar del carácter utópico de su propuesta, él afirma que es realista, puesto que la ratificación de derechos mínimos que se exige para formar parte de esta alianza es verdaderamente mínima; tiene que ver con necesidades básicas de supervivencia y se encuentra más allá de cualquier ideología política concreta –si bien, bastante cercana al liberalismo democrático, habría que añadir⁸⁴⁴–.

⁸⁴¹ Rawls, J. (2001). *El derecho de gentes y una revisión de la idea de razón pública* (p. 13). Barcelona: Paidós.

⁸⁴² Ídem.

⁸⁴³ Ídem.

⁸⁴⁴ A pesar de incluir en su utópica sociedad de los pueblos a países con regímenes no democrático-liberales, afirma que esto es una concesión en función de la mejor convivencia posible entre pueblos, lo cual no significa que sea la mejor posible. Serían Estados no democráticos pero decentes aquellos que respetan y cumplen los derechos humanos fundamentales, garantizando condiciones materiales dignas para la supervivencia de su población, juicios justos y cierta libertad limitada de expresión y asociación, pero donde, sin embargo, las decisiones políticas no son tomadas democráticamente sino siguiendo un sistema jerárquico. En el apartado en que habla de Kazanistán, país inventado como ejemplo de Estado no democrático-liberal pero decente, por cumplir dichos requisitos, concluye lo siguiente: “No afirmo que Kazanistán sea una sociedad perfectamente justa pero creo que es decente. Más aún, aunque imaginaria, resulta razonable pensar que una sociedad como Kazanistán puede existir, especialmente porque no carece de precedentes históricos. Los lectores pueden acusarme de utopismo sin fundamento, pero discrepo. Me parece que *algo como Kazanistán es lo mejor que podemos esperar, con realismo y coherencia*. Pienso que la ilustración, en cuanto a los límites del liberalismo, recomienda tratar de concebir un razonablemente justo derecho de gentes que los pueblos liberales y no liberales puedan respaldar por igual”. *Ibíd.*, p. 92. La cursiva es mía.

El hecho de incluir la posibilidad de admisión en esta hipotética sociedad de pueblos a determinadas naciones no democráticas, ha hecho que su posición sea calificada de minimalista, por contraposición a planteamientos maximalistas como el de Habermas, quien, tal y como veremos más adelante, no concibe la posibilidad de una nación que respete los derechos humanos y, al mismo tiempo, sea gobernada por un régimen no democrático. Para Rawls, el problema de reducir los derechos humanos a aquellos derechos que son asegurados por cualquier régimen democrático es que

esta perspectiva amplía la categoría de derechos humanos para incluir en ella todos los derechos reconocidos por los regímenes liberales. En el derecho de gentes, por el contrario, los derechos humanos constituyen una clase especial de derechos urgentes, como la libertad con respecto a la esclavitud y la servidumbre, la libertad de conciencia y la protección de los grupos étnicos frente al genocidio y la masacre. La violación de estos derechos es condenada por los pueblos liberales razonables y por los pueblos jerárquicos decentes⁸⁴⁵.

De esta forma, no sería necesario para él reducir la defensa de los derechos humanos a los Estados democrático-liberales, puesto que hacerlo respondería más a la imposición de cierto dominio del ámbito internacional por parte de estos países, que una lucha sincera por el reconocimiento de unos derechos considerados por todos como fundamentales.

De hecho, para Rawls, “lo que distingue a los pueblos de los Estados, y esto es crucial, es que los pueblos justos están bien preparados para brindar a otros pueblos el respeto y el reconocimiento como iguales”⁸⁴⁶, lo cual no quiere decir que dichos pueblos sean cualitativamente iguales, habiendo de aceptarse incluso determinadas desigualdades entre los mismos. Esto, tal y como afirma un poco más adelante, no es para nada perjudicial, al contrario, “este reconocimiento de desigualdades corre parejo con la aceptación por los ciudadanos de las desigualdades sociales y económicas en su sociedad liberal”⁸⁴⁷. Esta afirmación hace referencia a lo que ya defendía en su anterior y más reconocida obra, *Teoría de la Justicia*. Aquí, partiendo de un hipotético estado inicial donde ciertas personas tuviesen que escoger los principios básicos que habrían de definir la justicia en una determinada sociedad, desconociendo su posición económica y social dentro de la misma y, por tanto, careciendo de intereses particulares, afirmaba que dichas

⁸⁴⁵ Ibid., p. 93.

⁸⁴⁶ Ibid., p. 47.

⁸⁴⁷ Ídem.

personas en la situación inicial escogerían dos principios bastante diferentes: el primero exige igualdad en la repartición de derechos y deberes básicos, mientras que el segundo mantiene que las desigualdades de riqueza y autoridad sólo son justas si producen beneficios compensadores para todos y, en particular, para los miembros menos aventajados de la sociedad⁸⁴⁸.

El hecho de que Rawls acepte ciertas desigualdades, ha sido objeto de críticas por parte de algunos expertos, pues, sociológicamente, el término «desigualdad» implica la existencia de injusticia social, cuya aceptación sería incompatible con cualquier defensa de los derechos humanos. Lo legítimo sería, por tanto, defender diferencias justas, pero no desigualdades justas⁸⁴⁹. Ahora bien, consideramos aquí que no se trata sino de un malentendido lingüístico y que el término «desigualdad» usado por Rawls en este contexto podía ser sustituido por el de «diferencia cualitativa», mucho más coherente con una teoría de los derechos humanos y que no implicaría, al menos teóricamente, la aceptación de ningún tipo de injusticia social. Si Rawls no usa este término es porque, en el fondo, su ideología occidentalista liberal le impide pensar que la población de un Estado jerárquico no sea sociológicamente desigual a la de un Estado democrático, por muy decente que sea el primero. No obstante, si desde Occidente aceptamos que estos países puedan formar parte de una posible sociedad de pueblos internacional, deberemos dejar de atender a ellos como desiguales y observarlos más bien como cualitativamente diferentes; de lo contrario, el diálogo acabará reduciéndose a un intento constante por parte de los países democráticos de democratizar a los que no lo son, lo cual, interpretado como actitud invasiva por parte de éstos últimos, llevará a acabar con unas relaciones que no habrán dejado tras de sí ningún resultado fructífero. Es por ello que, más que en la lucha por la igualdad, que podría ser interpretada como una defensa de la homogeneización cultural de todos los seres humanos, una teoría de los derechos humanos habría de postularse como herramienta activa en la defensa, no sólo de la ésta, sino también de la equidad, término que atiende a la búsqueda de unas condiciones de vida humana digna para todos atendiendo a la especificidad de cada agente social.

Ahora bien, tal y como afirma Casa-Nova,

⁸⁴⁸ Rawls, J. (1993). *Teoría de la Justicia* (p. 32). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

⁸⁴⁹ A este respecto véase Casa-Nova, M. J. (2013). Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), p. 145.

si el concepto de igualdad clásicamente definido pierde fuerza debido a la defensa intransigente de una igualación a nivel de disfrute de derechos por parte de todos los sujetos-agentes sociales, negando la diferencia cultural como factor potencialmente generador de situaciones socio-económicas de desigualdad, el concepto de equidad, al poner el énfasis en el tratamiento individualizado de la diferencia, se arriesga a esencializar la diferencia, retirándole su carácter relacional, transformando las sociedades en yuxtaposiciones de grupos culturalmente diferenciados, al mismo tiempo que [...] reduce su acceso a derechos implícitos en la concretización del concepto clásico de igualdad⁸⁵⁰.

Debido al sentido negativo intrínseco al concepto de equidad, según esta autora, más que buscar cierta unión entre ambos conceptos, lo conveniente sería reconceptualizar el de igualdad de tal forma que, sin dejar de atender al derecho de todos a disfrutar, en tanto que seres humanos, de idénticos derechos, prestase atención a las especificidades de ciertos colectivos a la hora de poder disfrutarlos. Sin embargo, a diferencia de ella, creemos aquí que el sentido negativo del término «equidad» deja de serlo en el mismo momento que viene matizado por otro, en este caso el de «igualdad», y que, precisamente la unión de ambos términos sería la mejor reconceptualización posible, no sólo de la igualdad, sino también de la equidad. De esta forma, se defiende aquí una igualdad equitativa, que incluya el aspecto más positivo tanto del concepto clásico de igualdad –en tanto que de defensor del igual derecho de todos a tener derechos– como del concepto clásico de equidad –como defensor de las especificidades concretas de cada uno–, evitando el aspecto más negativo de ámbos –a saber, la tendencia homogeneizadora del primero, y el carácter radicalmente divisor del segundo–.

Si bien Rawls es quizá el más reconocido defensor del planteamiento minimalista, existen otros autores que, a pesar de ciertas discrepancias entre sí, van en la misma línea a la hora de defender los derechos humanos más en tanto que elementos organizadores y regularizadores del derecho internacional –pues su cumplimiento y extensión constituye la condición fundamental para entrar a formar parte de una hipotética sociedad de pueblos–, que en cuanto preceptos morales relacionados con la dignidad inherente de las personas⁸⁵¹. Es precisamente ésta una de las críticas que Habermas, desde una posición maximalista, hace de las posturas minimalistas que basan los derechos humanos en meras condiciones

⁸⁵⁰ Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade* (p. 44). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

⁸⁵¹ Para un análisis crítico del trabajo de Rawls en relación con otros autores que siguen una línea parecida, véase Baynes, K. (2009). Toward a political conception of human rights. *Philosophy & Social Criticism*, 34(4), pp. 371-390.

de inclusión en una sociedad internacional, pues para él el problema “consiste en difuminar el sentido moral de esa inclusión: que cada uno como sujeto de los mismos derechos sea respetado en su dignidad humana. Porque desde la perspectiva de los minimalistas se reduce el foco de la temática de los derechos humanos a cuestiones de la política internacional de los derechos humanos”⁸⁵², dejando de lado su carácter moral⁸⁵³.

Aunque, según Habermas, tampoco puede hablarse ya hoy en día de los derechos humanos en tanto que inherentes, naturales o innatos, tal y como lo hacían los teóricos clásicos del derecho natural –pues “en un Estado ideológicamente neutral semejantes títulos tienen sobre todo un papel representativo”⁸⁵⁴–, es indispensable no perder de vista su carácter moral. Y es que, para Habermas,

la idea de dignidad humana es la bisagra conceptual que ensambla la moral del respeto igualitario a cada sujeto con el derecho positivo y la producción jurídica democrática, de tal manera que de su interacción en circunstancias históricas favorables pudo resultar un orden político basado en los derechos fundamentales⁸⁵⁵,

los cuales ahora entendemos como derechos humanos y que surgieron de las exigencias de determinados pueblos hacia sus instituciones, así como de éstas a aquéllos, atendiendo al contexto histórico-político del momento. No tiene, por tanto, nada que ver esta postura con la de autores como Tugendhat, puesto que mientras que para éste la fundamentación de los derechos humanos es pre-política, para Habermas, a pesar de que la moral tenga siempre que ser tenida en cuenta, vendrán fundamentados políticamente.

Tal y como hemos podido observar, Habermas no habla de producción jurídica sin más, sino que alude directamente a la producción jurídica democrática, dejándonos entrever aquello a lo que ya habíamos apuntado antes; a saber, que todo régimen que no sea democrático es, para este autor, incompatible con la idea de derechos humanos. De hecho, el verdadero valor de estos derechos para él estriba en que son ellos los que “*posibilitan* la

⁸⁵² Habermas, J. (2010). La idea de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 44, p. 120.

⁸⁵³ Esto no quiere decir que Habermas no tenga en cuenta la política internacional. Para él es el punto más importante, igual que lo es para Rawls. Sin embargo, el primero, a diferencia del segundo, considera que no puede atenderse a la política internacional olvidando cierta base moral que subyace los derechos humanos. Este error es el que, según Habermas, lleva a Rawls a mantener una perspectiva minimalista, claramente incoherente con el fundamento mismo de los derechos humanos, el cual obliga a mantener, más bien, una postura maximalista.

⁸⁵⁴ *Ibid.*, p. 111.

⁸⁵⁵ *Ídem.*

praxis de autodeterminación de los ciudadanos”⁸⁵⁶. A su modo de ver, tanto los derechos humanos como los derechos civiles⁸⁵⁷ responden a la idea moderna de derecho subjetivo – esto es, aquel derecho que pertenece a cada individuo particular independientemente de cualesquiera categorías cualitativas que lo determinen–. El derecho subjetivo, de origen moderno, vendría a dar validez y protección, por definición, al estatuto del individuo en tanto que sujeto autónomo. Sin embargo, derechos humanos y civiles justificarían dos tipos de autonomía diferentes. Por un lado, los derechos humanos darían respuesta a la autonomía privada –es decir, al derecho de todo ser humano a poderse constituir a sí mismo con la menor interferencia posible por parte de entidades ajenas–. y, por otro lado, los derechos civiles vendrían a justificar la autonomía pública –o lo que es lo mismo, la capacidad de todo ciudadano de poder participar de las instituciones que, como miembro de cierta comunidad, lo gobiernan–.

Según Habermas, ambos tipos de autonomías, al igual que la clase de derechos que los acompañan y protegen, serían complementarios, al mismo tiempo que necesarios, a la hora de constituirse un estado de derecho. De esta forma, siguiendo su argumentación,

los ciudadanos sólo pueden hacer uso apropiado de su autonomía pública si son suficientemente independientes de una autonomía privada asegurada de manera homogénea; pero que a la vez sólo pueden lograr una regulación susceptible de consenso de su autonomía privada si en cuanto ciudadanos pueden hacer un uso apropiado de su autonomía política⁸⁵⁸.

Efectivamente, un individuo solamente va a poder participar de la vida pública si tiene garantizados ciertos derechos que libremente le permitan educarse, informarse, tener una opinión propia y poder expresarla –derechos humanos o fundamentales–, pero, al mismo tiempo, dichos derechos no pueden ser en ningún caso bien organizados si no existe un organismo jurídico que permita a cada sujeto participar del consenso necesario para positivizarlos –derechos civiles democráticos–. De lo contrario, nos encontraríamos, o bien

⁸⁵⁶ Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política* (p. 254). Barcelona: Paidós.

⁸⁵⁷ Se entiende aquí por derechos civiles aquellos derechos, sean cuales fueren, que vienen otorgados por el Estado, no meramente en tanto que derechos de participación política y ciudadana, los cuales estarían englobados dentro de los derechos humanos –tal y como viene recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948–, sino en cuanto que cualquier derecho que sea promulgado legislativamente por un órgano de gobierno, tratándose de una concepción amplia de «derecho civil», que abarcaría más derechos que aquéllos que también podríamos considerar, desde un punto de vista civil, derechos humanos. Así, por ejemplo, el derecho al uso y disfrute de cierto recinto público por parte de los ciudadanos de un determinado municipio previa solicitud al ayuntamiento, sería considerado derecho civil y no formaría parte de los derechos humanos.

⁸⁵⁸ Habermas, J. (1999). Op. cit., p. 255.

con una sociedad de individuos incapaces o impotentes para participar de aquello que rige sus vidas –como sucede por ejemplo en los totalitarismos, donde hay derechos civiles pero no humanos–, o bien con una sociedad donde los individuos se dejan guiar y entienden sus derechos como aquello que les viene dado, donde fácticamente hay derechos humanos, pero no civiles, a pesar de que jurídicamente sí que existan –se trataría aquí de cierto paternalismo que podría darse en Estados donde la política venga marcada por elementos extraños a ella, como por ejemplo la economía–. Es por ello que para Habermas no tiene sentido hablar de derechos humanos en Estados no democráticos. A pesar de su existencia, de nada sirven si no vienen avalados por el acuerdo explícito de todo aquél que disfrute de ellos, ya que podrían ser éstos como cualquier otros, y los derechos humanos han de ser siempre entendidos como necesarios.

El síndrome del privatismo ciudadano, por un lado, y un ejercicio del papel de ciudadano, movido solamente por la constelación de intereses del cliente –dice Habermas–, resultan tanto más probables cuanto más la economía y el Estado, que vienen institucionalizados a través de los mismos derechos, desarrollan una lógica sistémica propia y empujan a los ciudadanos al papel periférico de simples miembros de la organización⁸⁵⁹.

La validez real de los derechos humanos, por tanto, sólo será posible desde una perspectiva maximalista que, eludiendo lo que sería un paternalismo estatal en cuanto a derechos, haría responsable a cada sujeto de sus propios derechos. Una perspectiva minimalista obvia así, según Habermas, la invalidez a la que condena a los derechos humanos, cuya existencia no debe ser meramente fáctica, sino también válida. Dicha validez sólo puede venir acompañada de la participación activa de los ciudadanos en la positivación de los mismos y esto sólo puede darse en un régimen democrático de derecho.

No cabe la menor duda de que Habermas acierta a la hora de señalar la falta de consideración del aspecto moral fundamental de los derechos humanos que los partidarios de una posición minimalista olvidan pero, aunque también sea cierto que desde una perspectiva histórica los derechos humanos son occidentales, modernos y unidos a la idea de Estado democrático, no deja de ser relevante su extensión a otros regímenes políticos, a pesar de que temporalmente se pierdan ciertos valores democráticos importantes en el proceso. La entrada en discusión en torno a los derechos humanos se ve dificultada por una perspectiva maximalista que reduzca su promulgación, defensa y discusión a contextos

⁸⁵⁹ Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez* (p. 144). Madrid: Trotta.

democráticos puesto que se producirá una inevitable tendencia de imposición de un sistema de derechos considerado «humanamente más digno» por parte de los Estados democráticos a los que no lo son, con los consecuentes conflictos diplomáticos o incluso bélicos. Ahora bien, tal y como el mismo Habermas defiende, los derechos humanos son como una moneda de dos caras, una mirando hacia la política y otra hacia la moral. Por lo general, el rechazo de los derechos humanos por parte de algunos Estados y comunidades políticas es debido a la potencia social de una fuerte moral sustentada en creencias religiosas. De este modo, si a pesar de mantener una perspectiva maximalista, permitimos que la lista de derechos sea compatibilizada, en la medida de lo posible, con el ámbito religioso, es posible que, poco a poco, se vaya produciendo un cambio en el ámbito político⁸⁶⁰. Con el rechazo o la imposición no conseguiremos nada, de tal forma que si estamos convencidos de su importancia y relevancia a nivel humano, habremos de luchar por su mayor extensión posible. Debido a su mayor alcance, parecería más idónea una perspectiva minimalista que una maximalista, pero quizá tal vez lo más propicio sea una posición intermedia, donde se defienda una posición maximalista que parta de ciertos acuerdos, dando de esta forma sentido a la igualdad equitativa que defendíamos más arriba.

Al entender estos derechos meramente como derechos políticos, aunque con base moral, se establece una distancia considerable con aquellas perspectivas que mantienen la necesidad de una visión multicultural de dichos derechos⁸⁶¹. Es cierto que hay diferentes maneras de entender la dignidad humana en función de las múltiples culturas que existen en el mundo, y que pueden haber, y de hecho hay, discrepancias culturales a la hora de reconocer o no determinados derechos. De igual modo, tampoco cabe duda de que los derechos humanos se originaron en Occidente a comienzos de la Edad Moderna. Ahora bien, no surgieron como derechos culturales, sino en tanto que derechos políticos, implicando la lucha por su establecimiento la ruptura con una fuerte y arraigada tradición cultural sustentada en un cristianismo que, más allá del ámbito religioso, ocupaba por completo el terreno de la política. Si esto fue así es porque el sentido de estos derechos era reconocer la dignidad de la persona independientemente de cualquier creencia, tradición o costumbre; esto es, de

⁸⁶⁰ Ahora bien, esto no quiere decir que hayamos de reconocer algo así como que los derechos humanos son tales por el hecho de estar reconocidos en las enseñanzas de Cristo, Buda o Mahoma, pues esto implicaría una reducción de los derechos humanos a los religiosos y, por tanto, impediríamos toda ruptura con ciertos aspectos de la religión que pueden ser contrarios a una política basada en los derechos humanos. Éstos, por tanto, han de ser reconocidos siempre como entidad propia e independiente, aunque su reconocimiento comience a producirse gracias a determinadas creencias religiosas en muchos aspectos compatibles.

⁸⁶¹ A este respecto, véase Santos, B. de S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp. 11-32.

cualquier cultura. Es por ello que aquí defendemos que los derechos humanos no deben ser considerados multiculturales, ya que esto implicaría supeditarlos a tradiciones culturales ya existentes, haciéndolos dependientes de éstas. Así pues, consideramos, más bien, que los derechos humanos son, por un lado, aculturales, siendo fundamental protegerlos de cualquier influencia cultural –privada o social, pero no pública– que pueda hacerlos perder su esencial condición de derechos políticos; y, por otro, al mismo tiempo, interculturales, teniendo en cuenta que su surgimiento y aplicación están siempre ligados a determinadas circunstancias históricas y culturales imposibles de obviar. Así pues, los derechos humanos, no siendo derechos culturales, no dependiendo directamente de ninguna cultura, se moverán entre culturas, ampliándose, reduciéndose o modificándose atendiendo a éstas.

Esto no significa que no sea lícito reconocer que el diálogo cultural, tal y como lo defiende Raimon Panikkar –relacionalidad radical⁸⁶²–, o Boaventura de Sousa Santos en base a éste –hermenéutica diatópica⁸⁶³–, pueda facilitar el fomento y extensión de los derechos humanos fundamentales. Es indudable que un diálogo abierto entre culturas que, considerándose incompletas en esencia, tengan por objetivo enriquecerse mutuamente de una interacción en igualdad de condiciones, puede ayudar mucho en la elaboración de una carta de derechos común mundialmente reconocida. Sin embargo, habremos de tener presente que esto será mera facilitación y que, por tanto, no por ello los derechos humanos serán multiculturales, sino que, si queremos que éstos continúen siendo derechos de los seres humanos simplemente en tanto tales, habremos de entenderlos siempre separados de toda cultura, ya que, de lo contrario, tendremos derechos culturales reformulados, pero no derechos humanos. Los derechos humanos no pueden justificarse en ningún caso por su coincidencia con los dictados de Cristo, Mahoma, o de los mercados, sino que han de justificarse y venir legitimados por cierta necesidad política independiente de toda

⁸⁶² Se trata de un tipo de relación entre culturas que, no siendo relativista, en el sentido de que no acepta cualquier cosa por válida, tampoco es dogmática, pues no pretende basar el contacto en un convencimiento ni imposición de los principios fundamentales de cada una de las culturas que participan en dicha relación a las otras. Se trata más bien de una relación radical porque va al fondo, porque cada cultura se abre a las otras desde sus raíces más profundas aceptando ser cuestionada, así como poner en cuestión, en un ambiente pacífico de mutuo enriquecimiento. A este respecto, véase Panikkar, R. (2002). *La interpelación intercultural*. En González R.-Arnaiz, G. (Coord.). *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 23-76). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

⁸⁶³ “La hermenéutica diatópica se basa en la idea de que los *topoi* [lugares comunes] de una determinada cultura, por más fuertes que sean, son tan incompletos como la propia cultura a la que pertenecen. Tal incompletitud no es visible desde el interior de esa cultura, una vez que la aspiración a la totalidad induce a que se tome la parte por el todo. El objetivo de la hermenéutica diatópica no es, sin embargo, alcanzar la completitud –un objetivo inalcanzable–, sino, por el contrario, ampliar al máximo la conciencia de incompletitud mutua a través de un diálogo que es llevado a cabo, por así decir, con un pie en una cultura y otro en la otra. En esto reside su carácter diatópico”. Santos, B. de S. (1997). *Op. cit.*, p. 23.

pertenencia. Así, por ejemplo, la incidencia y aplicación del derecho humano a la privacidad en una tribu de tradición colectivista del África Subsahariana, donde la noción de sujeto sea desconocida por sus miembros, será consecuentemente nula. Sin embargo, en toda sociedad en la que la noción de sujeto forme parte de la formación de sus habitantes, la privacidad habrá de ser considerada un derecho humano fundamental sin excepciones. Si en algún momento dicha tribu africana adquiere la noción de subjetividad singular, también allí será este derecho, un derecho humano fundamental.

De este modo, ante la acusación de occidentalismo, a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, tal y como afirma Casa-Nova,

lo que interesa verdaderamente no es el origen nacional o cultural de la Declaración, ni los objetivos que subyaciesen a su creación, sino más bien el reconocimiento, por y para la humanidad, de la validez de sus argumentos y de la pertinencia de los derechos que pueda promulgar⁸⁶⁴.

Este reconocimiento habrá de ser discutido y debatido por individuos, comunidades y Estados de diferentes tradiciones culturales, pero, sin embargo, los argumentos para su defensa no habrán de ser en ningún caso culturales sino políticos, entendiendo aquí por «político» aquello que regula la *polis*, no la sociedad ni la comunidad. Ciertamente es que una concepción de la política que venga separada de la cultura y, por tanto, de la vida social o comunitaria, será preferentemente democrática. Ahora bien, esto no implica la legitimación de una intervención allí donde la cultura ocupe un papel privilegiado con el fin de imponer la aceptación del argumento político más fuerte, por mucho que así lo fuese, sino que más bien, será necesario esperar a que dichas comunidades, así como sus miembros, por ellos mismos, reconsideren sus posturas políticas si así consideran que deben hacerlo.

El actual contexto globalizador permite el contacto constante e ininterrumpido entre ciudadanos de todos los países del mundo, de tal forma que éstos, habiendo recibido una educación adecuada, dispondrán de las suficientes herramientas como para informarse y reflexionar sobre la información recabada. Los derechos humanos exigen cierta ruptura inevitable con la tradición y la cultura para poder existir en cuanto tales, pero esto, para ser realmente fructífero, sólo podrá ser llevado a cabo por cada comunidad política independientemente del resto, no debiendo cerrarse su entrada en diálogo con países

⁸⁶⁴ Casa-Nova, M. J. (2013). Op. cit., p. 140.

democráticos –tal y como podría desprenderse de las ideas de Habermas– sino abrirse, a partir de ciertas bases minimalistas que no sean consideradas como suficientes –a diferencia de lo que podría ser defendido desde el punto de vista de Rawls–, de modo que, con el paso del tiempo, puedan dar lugar a una verdadera perspectiva maximalista a nivel mundial.

Una vez analizadas las perspectivas minimalista y maximalista de Rawls y Habermas, matizadas por otras perspectivas abordadas, hemos de incidir en que ambas constituyen, respectivamente, dos de los planteamientos más relevantes en torno a la fundamentación de los derechos humanos a partir de la defensa de una concepción política de los mismos. Las ideas de ambos se fraguan en la teoría del derecho y su elaboración está hecha claramente con vistas a servir de fundamentación para la constitución del derecho internacional, siendo por ello que delimitan claramente cuáles deben ser los derechos fundamentales básicos a tener en cuenta y cuáles no. Si bien desde un punto de vista jurídico y político el debate se centra entre estas dos posturas, desde una perspectiva más pedagógica no podemos dejar de tener en cuenta otros planteamientos recientes que, siguiendo la perspectiva de la fundamentación política de los derechos humanos y su origen histórico, atienden más bien a su extensión, reflexionando en torno al espíritu de los mismos y su función en la formación humana y ciudadana de nuestros días. Éste es el caso, por ejemplo, del filósofo francés Jacques Rancière, del esloveno Slavoj Žižek y del estadounidense Richard Rorty, cuyas aportaciones pasaremos a abordar a continuación.

4.1.5. La extensión del discurso los derechos humanos: una cuestión educativa.

En su artículo de 2004 titulado «¿Quién es el sujeto de los derechos del hombre?», parte Rancière del análisis arendtiano en torno a la figura del apátrida para plantearse si, tras la paradoja mostrada por la pensadora alemana, cabría justificar unos derechos humanos que puedan ser tenidos por superiores, inalienables, universales e independientes, por tanto, del estatus de ciudadano de cada individuo. A su modo de ver, el planteamiento arendtiano nos llevaría a la siguiente disyuntiva: o bien los derechos del hombre son los derechos del ciudadano, que al constituir los derechos de quien está carente de ellos, nos conduciría a un vacío; o bien a la inversa, los derechos del ciudadano son los derechos del hombre, esto es, los derechos de quienes ya tienen derechos, lo cual nos llevaría a una tautología. Difícil superar esta disyunción si no es a través de una tercera opción que, según él, sería la siguiente: “los derechos del hombre son los derechos de aquellos que no tienen los

derechos que tienen y, en cambio, tienen los derechos que no tienen”⁸⁶⁵. Esta tercera vía será la que permita superar la paradoja arendtiana, posibilitando una defensa de la universalidad, inalienabilidad y superioridad de unos derechos que, efectivamente estarían separados de los civiles, sin que dicha separación nos conduzca bien al vacío, bien a una tautología.

Rancière se basa en su teoría política a la hora de elaborar esta tercera vía. Sin entrar profundamente en la teoría política rancieriana, y con el fin de hacer comprensible la alternativa que plantea, podemos decir que, para él, la política consiste en procesos de subjetivación, entendiendo por tal “la producción mediante una serie de actos, de una instancia y una capacidad de enunciación que no eran identificables en un campo de experiencia dado, cuya identificación, por lo tanto, corre pareja con la nueva representación del campo de experiencia”⁸⁶⁶. Los derechos humanos constituirán para Rancière una de estas instancias que el sujeto político produce y a las que se ve legitimado a recurrir allí donde no se reconoce en el estado de cosas dado.

Próximo a Arendt y su concepto de «natalidad», podemos decir que, para el filósofo francés, la política sería, por tanto, aquel ámbito donde algo nuevo es susceptible de surgir a partir de un desacuerdo radical frente al mundo ya construido que nos encontramos al nacer. Si esto es posible es porque “los predicados políticos son predicados abiertos: dan vía libre a una discusión sobre aquello que conllevan exactamente y a quiénes conciernen en cada caso”⁸⁶⁷. Sin embargo, para Rancière, el error de Arendt había sido suponer como sujeto de los derechos humanos a un sujeto definido, cuando en realidad, aquél es un sujeto cambiante, en constante proceso de subjetivación, porque cambian los tiempos, los espacios y las maneras de vivir en cada tiempo y en cada espacio. Así, conceptos como «igualdad», «libertad», «privacidad», etc., no tienen un significado definido e inmutable, sino que están en constante proceso de discusión, siempre «entre culturas». El sujeto de los derechos humanos sería, desde este punto de vista, el sujeto que, logrando introducirse en este proceso indefinido de cambio, es capaz de reclamar sus derechos, unos derechos que no tiene —puesto que aún no le han sido reconocidos—, a pesar de tener otros en los que (ya) no se reconoce —y que, por tanto, en el fondo no tiene—. Así, de esta forma, de nada nos sirve transmitir a los jóvenes la importancia de su derecho a la educación tal y como

⁸⁶⁵ Rancière, J. (2004). Who is the Subject of the Rights of Man? *The South Atlantic Quarterly* 103(2/3), p. 302.

⁸⁶⁶ Rancière, J. (1996). *El desacuerdo* (p. 52). Buenos Aires: Nueva Visión.

⁸⁶⁷ Rancière, J. (2004). Op. cit., p. 303.

viene reconocido en la Declaración de 1948, cuando ellos están pensando en otro tipo de educación que, sin dejar de serlo, no encaja con los modelos tradicionales –como podrían ser por ejemplo la educación a partir del software libre y la alfabetización digital–.

Cierto es que porque los derechos sean naturalizados en la vida cotidiana, no dejan de existir, y también es indudable que las nuevas generaciones han de saber que el hecho de que hoy estén naturalizados se ha cobrado muchas vidas. Sin embargo, si deseamos que realmente los derechos humanos tengan valor en sí mismos, no debemos reducir nuestra labor educativa para con estos derechos a contar una historia del pasado, sino que también debemos situarles en el camino que les lleve a mirar hacia el futuro, haciéndoles conscientes de que no sólo sus abuelos fueron o consiguieron ser sujetos de derechos, sino que ellos también lo son, siendo su responsabilidad, en tanto que seres humanos, la lucha por seguir siéndolo. Así pues, la importancia y validez de los derechos humanos estribaría, por tanto, en que su existencia conforma la base fundamental para el desarrollo del individuo como sujeto político, siendo verdaderamente el único que merecería ser llamado realmente «sujeto de derechos», pues no los recibe, ni le vienen dados, sino que es él mismo el que los configura y los reclama.

En la misma línea va Slavoj Žižek cuando afirma que

lejos de ser pre-políticos, los «derechos humanos universales» designan el espacio preciso de la politización propiamente dicha: colaboran con el derecho a la universalidad como tal, el derecho de un agente político a [...] postularse [...] como agente de la universalidad de lo social⁸⁶⁸;

o lo que es lo mismo, a hacerse presente aquí y ahora, reclamando lo que le pertenece. De lo contrario, los derechos aparecerán vacíos, sin contenido, no siendo realmente nuestros derechos, sino “los derechos de otros”⁸⁶⁹, que nos vienen dados y, debido a ello, los respetamos y los aceptamos, pero sin embargo, no dicen absolutamente nada de nosotros.

Tanto Rancière como Žižek, defienden la posición crítica que desde hace años vienen manteniendo diversos miembros de grupos activistas en la defensa internacional de los

⁸⁶⁸ Žižek, S. (2005). *La suspensión política de la ética* (p. 96). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁸⁶⁹ Rancière, J. (2004). Op. cit., p. 307.

derechos humanos, en torno al uso político de los mismos. En palabras de la reconocida activista Petra Kelly,

la preocupación por los derechos humanos es muy a menudo una simple cuestión de conveniencia, de retórica, de intereses económicos o de estrategia política. Paz, justicia y derechos humanos no pueden ser sólo para unos y no para otros, y el compromiso de su realización no puede estar condicionado por los intereses del Estado⁸⁷⁰.

Los derechos humanos, reducidos al ámbito político-jurídico internacional, se han convertido en la excusa perfecta para lo que se ha dado a llamar «intervención humanitaria», donde se ha demostrado que priman más los intereses político-económicos de los Estados que encabezan dicha intervención, que los derechos humanos que justamente deberían pertenecer a todos y de los que los ciudadanos de aquellos Estados intervenidos carecen⁸⁷¹.

La vida política, para Rancière, está hoy en día regida por el consenso, cuando precisamente lo que la define es el desacuerdo o disenso. Este consenso dominante constituye para él “la reducción de la democracia al modo de vida de una sociedad, a su *ethos* –queriendo significar con esta palabra tanto el lugar de residencia de un grupo como su estilo de vida”⁸⁷². Se trata de una equiparación entre lo que es –la realidad, los hechos– y lo que debe ser –las aspiraciones, los derechos– que traen como consecuencia que

el espacio político, el cual era conformado en la brecha entre la literalidad abstracta de los derechos y la polémica en torno a su verificación, resulte estar disminuyendo más y más cada día. Últimamente, esos derechos [los derechos humanos] aparecen verdaderamente vacíos. Parece que no están en uso. Y cuando no están en uso, se hace lo mismo que las personas caritativas hacen con las ropas viejas. Son donados a los pobres⁸⁷³.

Y es que, tal y como hemos dicho antes, los derechos humanos para él no constituyen una lista establecida de una vez por todas que debe ser extendida a lo largo y ancho del planeta, ni tampoco puede ser un conjunto de derechos promulgados por un número reducido de

⁸⁷⁰ Kelly, P. (1997). *Por un futuro mejor* (p. 86). Barcelona: Paidós.

⁸⁷¹ Un ejemplo claro de esto fue la intervención humanitaria de Irak en 2003, que pasó a justificar la ocupación estadounidense una vez que fue demostrado que dicho país carecía de armas destrucción masiva. A este respecto, véase Žižek, S. (2006). *Irak. La tetera prestada*. Madrid: Losada.

⁸⁷² Rancière, J. (2004). Op. cit., p. 306.

⁸⁷³ *Ibid.*, p. 307.

personas cuyo deber será desde entonces imponérselos a otras. Los derechos humanos son aquellos derechos que se juegan en el terreno de lo político, que se crean, se debaten y se configuran día a día por todos y cada uno de los miembros que conforman la comunidad humana. Así pues, los derechos humanos nunca pueden ser de otros, sino que son propios, siendo ahí donde se encuentra su verdadera validez. En los últimos años, tras la crisis económica que ha afectado a Occidente, parece que se ha producido una recuperación de la conciencia política de los ciudadanos. Somos más conscientes de nuestros derechos en tanto que seres humanos y cada vez un mayor número de personas lucha por lo que razonadamente considera que humanamente le pertenece. Sin embargo, ha sido después de la crisis cuando muchos se han dado cuenta de ciertas vulneraciones a sus derechos humanos que, apenas sin percibirlo, habían sufrido durante los años en que el estado de la economía beneficiaba prácticamente a todos⁸⁷⁴. Si esto es así es porque, durante ese tiempo, muchas personas eran sujetos de derechos sin ser conscientes de que lo eran, lo cual vale tanto como decir que no lo eran, pues sufrieron vulneraciones sin ser conscientes de ello. Así, si queremos que los derechos humanos tengan realmente algún sentido, no podemos permitir que esto vuelva a producirse, debiendo fomentar una verdadera educación en y para los derechos humanos, la cual no será sino una educación en y para la vida política.

El sentido en el que Rancière compara el actual uso de los derechos humanos por parte de la política internacional en las intervenciones humanitarias con la donación de ropas viejas por parte de personas caritativas, se entiende mejor si atendemos al ejemplo que pone Žižek de lo acontecido tras la «intervención humanitaria» de Irak en 2003, siendo esto lo que le hará afirmarse en contra estos derechos⁸⁷⁵. Según Žižek, lo que aconteció tras el derrocamiento de Sadam Hussein y la ocupación estadounidense de Irak, no es que se facilitase un proceso para que la comunidad iraquí, liberada del dictador, decidiese autónomamente el proyecto político a seguir en su nueva etapa, sino que fue obligada a constituirse siguiendo el sistema democrático liberal del que disfruta el país responsable de la ocupación. De esta forma, para este pensador esloveno, “el «nuevo imperio de la ética» del presente [...] descansa en un gesto violento de despolitización que priva al otro

⁸⁷⁴ Podemos poner como ejemplo relevante el caso del derecho humano a la vivienda en España. Han sido la crisis económica, materializada, entre otras cosas, en el gran crecimiento del porcentaje de personas en situación de desempleo, y el consecuente aumento de desahucios, a causa del inevitable impago por parte de muchas familias, los que han determinado el descubrimiento de cláusulas abusivas en los contratos de préstamo hipotecario firmados, las cuales atentaban directamente contra sus derechos en tanto que humanos. A este respecto véase Fuentes, G. C. y Etxarri, A. E. (2014). La crisis de los desahucios en España. *Revista de economía crítica*, 17, pp. 44-57.

⁸⁷⁵ Žižek, S. (2011). Contra los derechos humanos. *Suma de Negocios*, 2:2, pp. 115-127.

discriminado de cualquier subjetivación política”⁸⁷⁶, reconfigurándolo, por tanto, más que como sujeto *de* derechos –lo cual sería el ideal–, como sujeto *a* derechos –unos derechos que paternalistamente les vienen dados por agentes externos–. De esta forma, “los «derechos humanos» constituyen una universalidad ideológica falsa que enmascara y legitima una política concreta del imperialismo, las intervenciones militares y el neocolonialismo de Occidente”⁸⁷⁷, ante lo cual Žižek no puede por menos que posicionarse en contra.

La razón principal de este uso reducido y malintencionado de los derechos humanos no es otra para este pensador que el hecho de estar “desapareciendo la vida pública, la propia esfera pública en la que uno opera como un agente simbólico que no puede reducirse a la vida privada, a un manojito de atributos personales, deseos, traumas e idiosincrasias”⁸⁷⁸. Sin embargo, tal y como ya hemos mostrado en apartados anteriores, la vida privada no se reduce a este conjunto de idiosincrasias, sino que es mucho más, de tal modo que su sano cuidado se transforma en fundamental si queremos fomentar el uso y disfrute de una vida público-política que humanamente merezca la pena ser vivida. No obstante, y en esto Žižek tiene toda la razón, “en el preciso momento en que intentamos concebir los derechos políticos de los ciudadanos sin referencia alguna a los derechos humanos universales «meta-políticos», perdemos la política en sí misma, es decir, la reducimos al juego «pos-político» de negociación de intereses particulares”⁸⁷⁹. Que esto no ocurra es tarea fundamental de una educación en y para los derechos humanos profundamente considerada.

Si bien estos dos autores aluden al proceso de formación que conduce a un sujeto, por sí mismo, a convertirse en sujeto de derechos humanos, el siguiente y último autor que abordaremos en este apartado atiende más bien al ámbito de la transmisión de un discurso de los derechos humanos ya previamente constituido. La finalidad será que, a partir de él, uno mismo vaya aprendiendo a configurarse en tanto que sujeto de derechos humanos. Para Richard Rorty, los derechos humanos responden claramente a un logro político en la historia de Occidente que, hoy en día, están tan arraigados en la conciencia de sujetos y gobiernos occidentales que, tomando la expresión acuñada por el filósofo argentino

⁸⁷⁶ Ibid., p. 124.

⁸⁷⁷ Ibid., p. 125.

⁸⁷⁸ Ibid., p. 117.

⁸⁷⁹ Ibid., p. 127.

Eduardo Rabossi⁸⁸⁰, Rorty está convencido de que podemos hablar hoy en día de una «cultura de los derechos humanos». Esto no significa convertir los derechos humanos en derechos culturales, es decir, arraigados en una determinada cultura —postura ésta que criticábamos más arriba—. Defender una cultura de los derechos humanos, en tanto que nueva tradición surgida de la defensa de ciertos derechos de manera universal, no es lo mismo que afirmar la defensa de unos derechos humanos multiculturales; esto es, sustentados en tradiciones previas que habrán de legitimarlos. Una cultura de los derechos humanos tiene entidad propia independiente, mientras que unos derechos humanos multiculturales, dependen de otras tradiciones que los justifiquen; no tienen, por tanto, dicha entidad propia. Al estar tan arraigados ya en determinada conciencia colectiva, no merecería tanto la pena para Rorty preguntarse por el origen que los fundamente —natural o histórico— como cuestionarse acerca de por qué los valoramos y de cómo actuar si queremos que sigan formando parte de nuestros modos de ser y de hacer. Es por ello que, desde su perspectiva, “la idea de obligación universal de respeto a la dignidad humana es recompensada por la idea de lealtad a un grupo muy amplio: la especie humana”⁸⁸¹.

A la hora de hablar de derechos humanos, Rorty prefiere usar el término «lealtad», antes que el de «dignidad humana» o el de «justicia», pues está convencido de que estos dos últimos conceptos están altamente cargados de cierta herencia kantiana que haría observar el respeto a la dignidad humana y la realización de la justicia como frutos de una razón universal que, por un lado, nos iguala unos a otros y, por otro, nos define como seres sujetos a una común y universal ley moral. “Los kantianos —dice Rorty— insisten en que la justicia surge de la razón y la lealtad del sentimiento”⁸⁸², defendiendo que hemos de seguir siempre los dictámenes de la primera —pues es la que nos separa del resto de animales— y huir al mismo tiempo de aquellos principios de acción que nos llegan a través del segundo —ya que nos animaliza en vez de humanizarnos—.

Ahora bien, según él, la razón no nos lleva muy lejos en el momento en que racionalmente llegamos a la conclusión de que algunos individuos son más humanos que otros, o incluso peor, que algunos son infrahumanos, no pudiendo ni siquiera ser englobados dentro de la categoría de humanos. Esto pasó con el *Appartheid* en Sudáfrica, con el nazismo en

⁸⁸⁰ “La cultura de los derechos humanos (o el fenómeno de los derechos humanos) es, en nuestro tiempo, un hecho-del-mundo. Es, en efecto, un amplio y extremadamente complejo hecho-del-mundo”. Rabossi, E. (1990). La teoría de los derechos humanos naturalizada. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 5, p. 161.

⁸⁸¹ Rorty, R. (1998). La justicia como lealtad ampliada. En *Pragmatismo y política* (p. 109). Barcelona: Paidós.

⁸⁸² *Ibíd.*, p. 108.

Alemania y antes aun con la colonización europea del continente americano, cuando usando argumentos racionales basados en las Sagradas Escrituras y en Aristóteles, Juan Ginés de Sepúlveda defendía de manera argumentada el sometimiento de los indígenas del Nuevo Mundo a sus colonizadores por varias razones⁸⁸³. Entre estas razones, la primera venía a decir

que siendo por naturaleza siervos los hombres bárbaros, incultos e inhumanos, se niegan a admitir el imperio de los que son más prudentes, poderosos y perfectos que ellos, imperio que les traería inmensas comodidades, siendo además cosa justa por derecho natural que la materia obedezca a la forma, el cuerpo al alma, el apetito a la razón, los brutos al hombre, lo imperfecto a lo perfecto, lo mejor a lo peor⁸⁸⁴.

Poco pueden los argumentos racionales contra aquéllos cuya postura esté asimismo sustentada en la Razón, de tal forma que será el sentimiento lo único que pueda quebrar las conclusiones de la misma. De esta forma, Rorty pretenderá superar esto mostrando que el sentimiento no va en detrimento de los derechos humanos como en principio podría pensarse, sino que es en éste en el que se encuentra la única posibilidad factible de su correcta y extendida aplicación⁸⁸⁵. Si bien es cierto que el sentimiento sin deliberación, ya lo decían los clásicos, puede llevarnos a las peores atrocidades, también lo es que aquél puede educarse, siendo precisamente esto lo que Rorty propone como medida de mantenimiento y extensión de los derechos humanos. Mantendrá, por tanto, la necesidad de una educación sentimental.

⁸⁸³ Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1573) fue un filósofo y escritor español internacionalmente conocido por su defensa de la animalidad de los indígenas americanos, la cual encontró oposición en el pensamiento de otro intelectual de la época, el fraile dominico Bartolomé de las Casas (1484-1566), hoy en día considerado uno de los pioneros en la defensa de los derechos humanos. Ambos debatieron sus posiciones entre 1550 y 1551 en lo que se ha dado a llamar «Junta de Valladolid». Para un análisis detallado de esta disputa, puramente racional por las dos partes, véase Dumont, J. (2009). *El amanecer de los derechos del hombre: la controversia de Valladolid*. Madrid: Ediciones Encuentro.

⁸⁸⁴ Sepúlveda, J. G. (1987). *De la justa causa de la guerra contra los indios* (p. 153). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

⁸⁸⁵ La postura de Rorty podría parecer demasiado utópica, ya que confía simplemente en el desarrollo de un sentimiento de empatía para con el otro como único medio de aparición y mantenimiento de los derechos humanos. Sin embargo, este planteamiento podría ser apoyado incluso en argumentos históricos. La historiadora Lynn Hunt defiende que los derechos humanos comenzaron a generalizarse en la conciencia moral de los individuos gracias al desarrollo del sentimiento de empatía que facilitó la lectura de novelas sentimentales donde los protagonistas pasaban de ser nobles y caballeros a sirvientes. Esto hizo que por fin muchos señores empezasen a tomarse en serio el hecho de que sus sirvientes sufrían igual o más que ellos y que, por tanto, eran también personas. Aquellos derechos que, en principio, apenas podían ser atendidos en tanto que morales, pasarían en poco tiempo a convertirse en derechos humanos; esto es, políticos. Véase, a este respecto, Hunt, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Barcelona: Tusquets.

Como buen pragmata, él razona “a partir del hecho de que el surgimiento de la cultura de los derechos humanos no parece deberle nada a un incremento de la moral, pero sí todo a las historias tristes y sentimentales que nos han relatado”⁸⁸⁶. Es por tanto la lectura, escucha y visionado de relatos que contienen los testimonios de aquellos que sufrieron en sus carnes las atrocidades cometidas por la humanidad a lo largo de su historia las que han permitido que nuestro mundo sea cada vez más «humano» y que hayamos sido capaces de inventar una cultura global regida por una igualdad de derechos que se extiende más allá de las fronteras de los diversos Estados. No se trata de un progreso moral, ni cognitivo, sino de un avance político-cultural independiente a cualquier cultura o tradición previas que, si desea ser mantenido, sólo tendrá la posibilidad de serlo a partir de un refuerzo de los modos de ser y de hacer que los derechos humanos mismos presuponen. El mejor medio para conseguirlo será para Rorty, por tanto, una educación sentimental, pues “esta clase de educación familiariza lo suficiente entre sí a las personas de índole diversa como para que estén menos tentados de mirar a los que son diferentes a ellos como si sólo fueran cuasi humanos”⁸⁸⁷.

Según Rorty,

producir generaciones de estudiantes considerados, tolerantes, prósperos, seguros, respetuosos, es exactamente lo que se necesita —de hecho, es *todo* lo que se necesita— para alcanzar una utopía ilustrada. Cuantos más jóvenes así logremos educar, tanto más fuerte se hará nuestra cultura de los derechos humanos⁸⁸⁸.

Y es que, para él, el problema de aquéllos que violan los derechos humanos, no es en ningún caso una cuestión de que carezcan de algún conocimiento fundamental al que hemos llegado aquéllos que los respetamos mientras que ellos aún no, sino que, “más bien, el problema de las malas personas es que no han tenido la misma suerte que nosotros en cuanto a las circunstancias de su crianza”⁸⁸⁹.

De esta forma, Rorty pone en la educación todo el peso del mantenimiento de los derechos humanos, los cuales no son otra cosa que una invención, desde luego muy provechosa,

⁸⁸⁶ Rorty, R. (2000). Derechos Humanos, racionalidad y sentimentalismo. En *Escritos filosóficos 3: Verdad y Progreso* (p. 226). Barcelona: Paidós.

⁸⁸⁷ *Ibid.*, p. 230.

⁸⁸⁸ *Ibid.*, p. 234. La cursiva es del autor.

⁸⁸⁹ *Ibid.*, p. 235.

pero inventada. Desde su punto de vista, “deshacerse de una retórica racionalista podría permitir a Occidente acercarse a lo no occidental siendo alguien con una historia instructiva que contar, antes que como alguien que presume de hacer un mayor uso de la capacidad humana universal”⁸⁹⁰. No se trata, por tanto, de obligar a nadie a pensar tal y como pensamos nosotros –y mucho menos sin un proceso de reflexión y deliberación por su parte, como ha ocurrido en Estados ocupados por Occidente tras una guerra, como Irak o los Balcanes– ni tampoco de defender que el mundo que ha construido la sociedad occidental es el mejor de los mundos posibles. La idea que Rorty propone simplemente se basa en el hecho de reconocer que los derechos humanos, tal y como los concebimos, nos han aportado muchos beneficios y nos han ahorrado bastantes problemas, que otros tienen y nosotros ya no. De esta forma, es nuestro testimonio, la forma en que hemos tenido de superar atrocidades como el holocausto o el *apartheid*, lo único que puede hacer que cada vez más comunidades se incluyan en la cultura de los derechos humanos. Lo contrario resultará una intromisión en la autonomía de dichas comunidades que, tal y como los occidentales lo tuvimos, tienen el derecho de ir haciéndose, poco a poco, a sí mismas. La cultura a/inter-cultural de los derechos humanos es una cultura de mayores de edad, donde es cada uno quien, individualmente, ha de decidir si pasa a formar parte de ella o no. Occidente tiene una historia que contar, una historia que ha de estar disponible para quien quiera acercarse a ella y escuchar aquellos relatos que la guardan. Éstos pueden no ser verdaderos pero, tal y como defiende Rorty, sí son instructivos.

Consideramos aquí algo exagerada la posición de Rorty, quien pretende renegar de cualquier aspecto positivo de la razón, delegando todo el peso del mantenimiento, extensión y mejora de los derechos humanos al poder de un sentimiento bien formado. Ciertamente es que la razón es responsable de las más grandes atrocidades acometidas contra la humanidad, precisamente en supuesto beneficio de la misma; pero también lo es que la deliberación, actividad puramente racional, ha evitado grandes tragedias que podrían haber sucedido por el mero ejercicio del sentimiento. Es absurdo pensar que el sentimiento puede ser educado sin venir acompañado de una educación de la razón; o lo que es lo mismo, una educación para la deliberación. Si esto es así se debe a que el ser humano es un ser racional y, precisamente por ello, sus emociones y el tratamiento de las mismas son, a la fuerza, también racionales, no habiendo realmente una separación radical entre los ámbitos

⁸⁹⁰ Rorty, R. (1998). Op. cit., p. 124.

racional y emocional⁸⁹¹. La dignidad humana ha sido muchas veces tergiversada, muchos seres humanos han sido considerados indignos y, por tanto, susceptibles de ser sometidos, maltratados o incluso masacrados, pero no deja de ser el valor fundamental de los derechos humanos, el cual, eso sí, correrá menos peligro de ser obviado si no basamos su protección en la simple educación de la razón, sino que la acompañamos, y aquí sí estaría Rorty acertado, de una educación del sentimiento.

4.1.6. En torno a qué perspectiva defiende este trabajo.

Si bien es cierto que una perspectiva ética de los derechos humanos facilita mucho las cosas –pues habiendo un fundamento pre-político establecido, su existencia no puede ser puesta en duda por ningún acontecimiento histórico–, es difícil mantenerla en un mundo que ha experimentado verdaderas atrocidades en las cuales estos derechos parecían realmente no existir. A su vez, una perspectiva política de los mismos que acabe reduciéndolos a derechos civiles, tal y como pretendían De Maistre y Burke –a quienes el caso de los apátridas presentado por Arendt venía a dar la razón–, tampoco parece ser una buena vía de reconocimiento. La existencia efectiva de los derechos humanos ha de venir justificada independientemente de los derechos morales y cívicos, o como indicábamos a partir de Habermas, los derechos humanos han de situarse entre ambos, como una moneda de dos caras, una mirando hacia lo moral y otra hacia lo civil. De nada nos serviría afirmar su existencia de manera separada si luego acabamos reduciéndolos a derechos morales o a derechos cívicos. Es por ello que lo idóneo en nuestro tiempo globalizado es defender, tal y como apuntábamos más arriba, una perspectiva minimalista con vistas a convertirse en maximalista, no sustentada en ninguna cultura previa concreta a pesar de encontrarse adaptada a cada contexto. A su vez, es necesario que se vea apoyada por las últimas perspectivas que hemos analizado, las cuales, al defender la necesidad de una educación en y para los derechos humanos como la principal herramienta para la extensión, el enriquecimiento y la validez de los mismos, se postulan como las más fundamentales a nivel práctico.

⁸⁹¹ Para un estudio actual en torno a la importancia de los ámbitos cognitivo y moral en la educación de las emociones, negando la perspectiva de una separación radical entre sentimiento y razón, véase Prieto Egido, M. (2013). El tratamiento de las emociones en la teoría de la educación de Richard Stanley Peters y la tradición anglosajona del siglo XX. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 21, pp. 89-113.

No deja de ser interesante conocer el papel que los derechos humanos ocupan hoy en día en el ámbito del derecho internacional, pues actualmente disponemos de varios organismos oficiales que funcionan independientemente de los diferentes Estados y que, al mismo tiempo, a pesar de no ser sus dictámenes vinculantes para aquéllos que previamente no hayan aceptado reconocerlos como autoridad, constituyen una guía importante para los mismos. Éste es el caso del Tribunal Europeo de Estrasburgo, a cuyos dictámenes se han sometido ya más de 45 países. El hecho de reconocer los derechos humanos como aquellos derechos que constituyen la base del derecho internacional, así como de reflexionar en torno a qué países podrían entrar a formar parte de una hipotética sociedad de los pueblos, es una buena forma de entenderlos en un mundo cada vez más globalizado, siendo por ello que hemos abordado esta perspectiva de la mano de Rawls y de Habermas, cuyos debates son imprescindibles a la hora de pensar qué derechos son aquéllos que deben ser reconocidos como fundamentales y cuáles no.

Ahora bien, desde el punto de vista del grueso de la población, carece de sentido hablar meramente de los derechos humanos en tanto que aquéllos que rigen y fundamentan la política internacional. Esto es así porque en una sociedad cada vez más despolitizada que, o bien depende de un dictador, o bien delega en otros su condición política, no dejan de existir leyes y normativas pero, sin embargo, en un caso son imposiciones y en otro códigos meramente reflexionados por unos pocos, lo cual hace que en ambas circunstancias su apropiación por parte de la mayoría de los ciudadanos se vea obstaculizada. Así pues, tras abordar su fundamento, es importante atender a cuál es el motivo de que su mantenimiento dependa de la forma de extenderlos. Desde un punto de vista educativo es interesante tener en cuenta los puntos de vista de Rancière o Žižek, puesto que los derechos humanos son bastante más que un conjunto de leyes positivas. No son la invención de unos pocos, sino de muchos, y esta invención debe ir rehaciéndose día a día por cada miembro de una comunidad. Los derechos humanos politizan, son aquéllos cuya adquisición consciente implica el logro de una subjetivación política singular por parte de cada sujeto. Es cada sujeto en sí mismo quien con sus acciones mantiene vivo el discurso de los derechos humanos, protegiéndolo al mismo tiempo que intenta extenderlo. En tanto que sujeto de derechos, uno primero habrá de hacerse consciente de quién es, para después luchar por el reconocimiento de aquellos derechos que considere que humanamente le pertenecen, viniendo el tratamiento de su positivación, por tanto, siempre después; esto es, en primer

lugar educación política y en segundo lugar participación política⁸⁹². La subjetivación política depende, por tanto, claramente de la educación recibida, ahora bien, ésta no puede consistir meramente en un aprendizaje de quién uno es y quién uno mismo puede llegar a ser, sino que, a su vez, con el fin de evitar los horribles errores que acontecieron en el pasado, esta educación debe apoyarse en las lecciones heredadas de éste. Así pues, la educación cívica que se extrae de las teorías de Rancière o Žižek, viene a ser completada por la exigencia de una educación sentimental exigida por Rorty en sus planteamientos. Una educación sentimental basada en la escucha de los grandes relatos sobre los cuales se levanta el mundo que hoy habitamos. Estos tres últimos autores, partidarios de la fundamentación política de los derechos humanos, vienen a defender la necesidad de su extensión a través de cierto tipo de educación. De lo contrario, en tanto que invenciones, podrían llegar a desaparecer. Encontrar una educación que ayude a la creación de una verdadera subjetivación política de los individuos, al mismo tiempo que desarrollan su modo de sentir gracias a la escucha de los grandes relatos, aparece como imprescindible.

Atendiendo a lo desarrollado en este apartado, concebiremos los derechos humanos, por tanto, como un instrumento fundamental para el desarrollo tanto de los individuos –en tanto que sujetos políticos–, como de los Estados –en tanto que comunidades e instituciones políticas en constante relación e intercambio–, siendo sólo comprensible a partir de aquí el tipo de educación en y para los derechos humanos que aquí pretendemos defender. Un poco más adelante dedicaremos un apartado a desarrollar cómo habrá de ser dicho tipo de educación, la cual podremos comprobar que está intrínsecamente relacionada con el derecho humano a la privacidad que aquí nos ocupa, sin embargo, es necesario que antes nos paremos a analizar más detenidamente cuáles son los derechos actualmente reconocidos en el ámbito internacional, cuáles son aquellos que en tiempos recientes están apareciendo como susceptibles de serlo y, por último, cuáles son los motivos que han hecho posible que dichos derechos hayan adquirido, o se pretenda que adquieran, la categoría de «derechos humanos». Con el fin de facilitar esta tarea, utilizaremos una estrategia que, en función de los acontecimientos históricos que derivaron en el reconocimiento de los derechos humanos, consiste en dividirlos en generaciones. Esto nos

⁸⁹² Separamos aquí educación política de participación política puesto que, a pesar de que en el terreno de lo público uno nunca deja de aprender, se supone que tratamos con personas que ya han sido educadas. Tal y como ya apuntábamos en el primer capítulo de este trabajo, de la mano de Arendt, “la educación no debe tener ningún papel en la política, porque en la política tratamos con personas que ya han sido educadas. Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política”. Arendt, H. (1996b). Op. cit., p. 188.

permite estudiarlos y analizarlos desde su surgimiento, atendiendo a las pretensiones de quienes en primer lugar lucharon por ellos. Tal y como hemos apuntado antes, no hay derechos humanos sin una subjetividad política que los exija cómo tales, y no puede haber, por tanto, forma más idónea de analizarlos que atender a dichas subjetividades.

4.2. Las generaciones de los derechos humanos.

Si bien podríamos afirmar que la característica fundamental de los derechos humanos, precisamente por el hecho de pertenecer a todos y cada uno de los miembros de la comunidad humana, es su universalidad, no deja de ser relevante también atender a su condición de indivisibles, la cual implica que todos y cada uno de los derechos considerados humanos forman una unidad, siendo interdependientes entre sí⁸⁹³. Esto quiere decir que el disfrute de unos depende de la previa satisfacción de otros. Así, por ejemplo, el respeto hacia el derecho a la vida es condición necesaria para el disfrute del derecho a la asociación libre.

Ahora bien, el hecho de hacer referencia a cierta unidad podría llevarnos a concluir que se trata de un conjunto unitario de derechos; esto es, fijo, cerrado e inamovible. No estaríamos equivocados al pensar de esta forma si, partidarios de una posición iusnaturalista, considerásemos que los derechos humanos pertenecen al ser humano por naturaleza, precediendo, por tanto, a cualquier evolución histórico-política que la humanidad en su totalidad pudiese atravesar. Sin embargo, si defendemos el origen histórico de los derechos humanos, no podemos por menos de reconocer la contradicción que implicaría esto con la afirmación de una lista cerrada de derechos. Es por ello que, tal y como bien señala Victoria Camps, desde un punto de vista histórico, no podemos dejar de señalar entre las características más relevantes de estos derechos, su cualidad de mejorables⁸⁹⁴.

Así pues, desde esta perspectiva, la lista de derechos puede ir cambiando y ampliándose constantemente. De esta forma, si bien los derechos humanos, tal y como acabamos de

⁸⁹³ A este respecto, véase Piovesan, F. (2004). A universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas. En Baldi, C. A. (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita* (pp. 45-72). Río de Janeiro: Renovar.

⁸⁹⁴ Camps, V. (1998). Evolución y características de los derechos humanos. En AA. VV. *Los fundamentos de los Derechos Humanos desde la filosofía y el derecho* (pp. 18-20). Madrid: Editorial Amnistía internacional (EDAI).

indicar, componen una unidad interdependiente, se hace preciso encontrar una tipología que permita clasificarlos con el fin de que las sucesivas ampliaciones a que están sujetos no acabe por hacernos olvidar algunos de ellos. Éste fue principalmente el motivo que llevó, a finales de los años 70 del siglo pasado, al por entonces Director de la División de los Derechos Humanos y de la Paz de la UNESCO⁸⁹⁵, Karel Vasak⁸⁹⁶, a hablar de diversas generaciones de derechos humanos, cuya distinción vendría a clasificar estos derechos en diferentes categorías en función de cuándo, cómo y para qué surgieron en nuestra historia. Si bien esta forma de clasificar los derechos podría ser heredera de autores como Marshall, quien ya en la década de los 50 realizó una clasificación histórica de derechos relacionados con la ciudadanía⁸⁹⁷, corresponde a Vasak el mérito de haber sido el primero en aplicar este tipo de clasificación a los derechos humanos, así como de acuñar el término «generación» a cada una de las divisiones emergentes.

4.2.1. Las tres generaciones de Karel Vasak.

Escogiendo una imagen simbólica que mostrase gráficamente lo que él quería indicar al hablar de «generaciones» de derechos humanos, Vasak tomó los colores de la bandera de Francia y la significación simbólica de cada uno de ellos. Ésta vendría a ejemplificar el logro que en materia de derechos habían significado determinados acontecimientos históricos, los cuales permitían señalar un antes y un después en la evolución del reconocimiento de estos derechos y, por tanto, permitían hacer distinciones que podrían ser tildadas de «generacionales».

4.2.1.1. Los derechos humanos de primera generación.

La primera generación o generación de la libertad –color azul de la bandera de Francia–, englobaría los derechos civiles y políticos, surgidos de las revoluciones burguesas de finales del siglo XVIII. Estos derechos vendrían a estar recogidos, salvando ciertas diferencias, por la Carta de Derechos inglesa de 1688, la Declaración de Derechos del Buen Pueblo de

⁸⁹⁵ Organismo específico de la Organización de las Naciones Unidas, reconocido internacionalmente por las siglas abreviadas de su nombre en inglés, «United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization» [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura].

⁸⁹⁶ A este respecto, véase Vasak, K. (1977). Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give Force of law to the Universal Declaration of Human Rights. *UNESCO Courier*, 30(11), pp. 29-32.

⁸⁹⁷ A este respecto, véase Marshall, T. H. (1992). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.

Virginia estadounidense, de 1776, y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano francesa, de 1789. Estas tres declaraciones⁸⁹⁸, fruto de una ideología liberal que defendía la menor intervención posible del Estado en el desarrollo privado de la vida de cada individuo, propugnaban fundamentalmente derechos relacionados con la libertad. Dichos derechos pueden ser divididos en dos categorías interdependientes: derecho a la libertad individual y derecho a la protección de dicha libertad individual.

Así pues, dentro de la primera categoría, encontramos derechos que podrían ser clasificados en derechos de libertad personal –de pensamiento, creencia y expresión–, de libertad política –que reconocía el poder del pueblo a la hora de elegir a sus representantes, así como para postularse como candidatos a ser uno de ellos– y de libertad económica –que garantizaba fundamentalmente el derecho de todo individuo a adquirir propiedades, así como a disponer de ellas a su antojo–. Ahora bien, una segunda categoría de derechos debía ser incluida precisamente para poder garantizar el efectivo cumplimiento de la primera. Éstos serían los derechos de protección, que podrían ser denominados también derechos de igualdad jurídica, pues, asentados en la premisa de que todos y cada uno de los ciudadanos son igualmente libres, no recogen sino una serie de preceptos que vienen a asegurar jurídicamente los anteriores. No habiendo privilegio alguno de unos individuos sobre otros, a diferencia de lo que había sucedido en etapas pre-modernas de la historia, y estando todos, por tanto, sujetos a un mismo código penal, cualquier intromisión o vulneración injustificada de los derechos de un ciudadano por parte de otro, pasaba a ser igualmente castigada independientemente de cuál fuese la diferencia entre los implicados en materia de posición económica, política o social. Una vez que se acaba con las diferencias jurídicas, se pone fin al ejercicio arbitrario de poder de unos grupos sociales sobre otros, permitiendo que los derechos de libertad de todos y cada uno de ellos puedan ser garantizados en idénticas condiciones.

El gran logro de estas primeras declaraciones sería precisamente el hecho de recoger esta segunda categoría de derechos, pues siendo los derechos de libertad los más importantes, no son nada si su protección no puede ser garantizada. Esto que, en principio, parece sencillo y que bien supieron ver y aplicar los pioneros en la lucha por los derechos humanos, será, tal y como veremos a continuación, mucho más complejo en los derechos de segunda generación que, a pesar de que aparecerán recogidos tanto en declaraciones de

⁸⁹⁸ La traducción al español de estas tres declaraciones puede encontrarse en Peces Barba, G. (1987). (Ed.). *Derecho positivo de los derechos humanos*. Madrid: Debate.

derechos internacionales como en las constituciones de muchos Estados, no se ha conseguido protegerlos de tal modo que su efectivo disfrute pueda ser garantizado a todos y cada uno de los ciudadanos.

4.2.1.2. Los derechos humanos de segunda generación.

La segunda generación o generación de la igualdad –color blanco de la bandera de Francia– englobaría los derechos sociales, económicos y culturales, cuyo origen remite a las revoluciones obreras y al pensamiento humanista y socialista de finales del siglo XIX. A pesar de que podemos encontrar estos derechos recogidos en diversos textos y manifiestos por parte de humanistas y revolucionarios que durante todo el siglo XIX y parte del siglo XX los reclamaron, no fueron reconocidos oficialmente hasta que, tras la II Guerra Mundial, la entonces recientemente fundada Organización de las Naciones Unidas, aprobó en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta declaración vendría a ampliar la lista de derechos de libertad recogidos por las revoluciones burguesas añadiendo derechos que no tendrían tanto que ver tanto con la vida política y privada del individuo como con su vida biológica y social.

Distinguimos aquí vida política y social en la medida en que la primera atiende a todo aquello que está relacionado con la ideología y creencias personales de cada individuo, así como con su participación, en base a las mismas, del sistema de gobierno que rijan en la comunidad política a la que pertenezca; mientras que la segunda responde más bien a todo lo relacionado con el desarrollo de la vida cotidiana de cada individuo en su comunidad, englobando aspectos como el trabajo, la salud, la vivienda o la educación. A su vez, si bien la vida pública tiene como contrapunto la vida privada –que marca la necesaria diferencia entre interés común e interés personal o privado para el buen desarrollo de ambas–, la vida social ha de venir acompañada de cierta consideración de la vida biológica –ya que ésta sólo puede venir garantizada por la posibilidad de una positiva satisfacción de aquélla–. Así pues, al igual que los derechos políticos no pueden ser garantizados si en el ámbito de lo común interfieren intereses privados, y los derechos privados no pueden ser asegurados si hay una intromisión injustificada en su área de disfrute por parte del ámbito público, el derecho a la vida, pura y simplemente biológica, no puede ser protegido si no se contemplan los derechos sociales, entre los que se encuentra el derecho a la vivienda, a la asistencia médica, al trabajo y al descanso.

De esta forma, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 recoge en su artículo tercero que “todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”⁸⁹⁹, atendiendo aquí a la necesidad de garantizar la efectiva satisfacción de una vida política (libertad) y una vida privada (seguridad personal) dignas, tal y como reconocían las declaraciones burguesas del siglo XVIII, pero ampliándola al mismo tiempo al reconocer como fundamental el derecho a la vida biológica (vida), cuya garantía en determinadas condiciones formará parte indispensable de la posibilidad de disfrute de una vida humanamente digna. Este tercer artículo de la declaración vendrá a ser completado y desglosado por otros artículos posteriores y, si bien los referidos a la protección de la libertad y la seguridad personal no serán sino meras matizaciones de los logros ya conseguidos a finales del siglo XVIII, los que tratan de garantizar el derecho a la vida serán nuevas incorporaciones que remitirán directamente a los derechos sociales. Este conjunto de derechos vienen introducidos de manera global por la misma declaración en su artículo vigesimosegundo, en tanto que derecho a la seguridad social, y subdivididos al mismo tiempo en sociales, económicos y culturales⁹⁰⁰. Los artículos inmediatamente posteriores a éste vendrán a desarrollar por partes lo que en él queda anticipadamente estipulado.

Así pues, se reconoce el derecho al trabajo⁹⁰¹ –en condiciones equitativas en su ejercicio y remuneración, que habrá de ser suficiente para la supervivencia tanto familiar como propia y para cuya garantía aparece recogido explícitamente el derecho de los trabajadores a sindicarse–; al descanso remunerado⁹⁰² –puesto que el cuerpo humano no es una máquina y precisa descansar–; a un nivel de vida adecuado⁹⁰³ –lo cual supone vivienda, vestido,

⁸⁹⁹ Organización de las Naciones Unidas (1948). Op. cit., artículo 3.

⁹⁰⁰ “Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”. *Ibíd.*, artículo 22.

⁹⁰¹ “1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo. 2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual. 3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social. 4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses”. *Ibíd.*, artículo 23.

⁹⁰² “Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas”. *Ibíd.*, artículo 24.

⁹⁰³ “1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad. 2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social”. *Ibíd.*, artículo 25.

alimentación y asistencia sanitaria–; a la educación⁹⁰⁴ –universal y gratuita al menos a un nivel básico, con el fin que todo el mundo disponga de las aptitudes necesarias para vivir pacíficamente en sociedad–; y a la cultura⁹⁰⁵ –con el objetivo de participar de los logros comunes alcanzados por la comunidad–. El hecho de dividirlos en tres subtipos puede ser clarificador pero no es fundamental, pues todos son derechos sociales, viniendo a responder de manera específica al derecho global a la seguridad social que veíamos recogido en el artículo número 22. No obstante, podría objetarse que el derecho a la educación y a la participación de los bienes culturales comunes no está directamente relacionado con el derecho a la vida, o al menos no en la misma medida que lo están derechos como el derecho al trabajo, al nivel de vida adecuado o al descanso. Sin embargo, sería una objeción errónea e injustificada fruto de un análisis simple y superficial de la declaración. Esto es así puesto que, sin educación y sin posibilidad de participar de los bienes culturales comunes, el acceso al trabajo y a los recursos propios de una determinada comunidad se vería altamente limitado. De esta forma, precisamente porque los derechos humanos son interdependientes, podemos afirmar que, aunque sea de manera indirecta, todos remiten directamente al derecho a la vida.

Siguiendo este proceso de análisis, faltaría señalar aún un aspecto fundamental que diferencia la primera generación de derechos de la segunda, el cual se hace imprescindible tener en cuenta, ya que mostrará que, si bien la segunda generación completa la primera, dicha ampliación supone al mismo tiempo un debilitamiento de la aplicación de los derechos humanos en su conjunto. Este aspecto apunta a la diferencia existente a la hora de interpretar el derecho a la seguridad desde cada una de las dos primeras generaciones de derechos. Mientras que las declaraciones de la primera generación lo entendían simplemente como seguridad personal –esto es, como la garantía de libre desarrollo de la vida tanto pública como privada de cada individuo–, la declaración más representativa de la segunda, no lo interpreta meramente así, sino también, tal y como hemos referido

⁹⁰⁴ “1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. *Ibíd.*, artículo 26.

⁹⁰⁵ “1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. 2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora”. *Ibíd.*, artículo 27.

anteriormente, lo entiende como seguridad social. Así pues, no se tratará solamente de garantizar la posibilidad de todo individuo de desarrollar libremente una vida pública y una vida privada dignas, sino que habrá que asegurar a su vez las condiciones materiales y espirituales que lo hagan posible. Es por ello que la segunda generación de derechos supondrá un debilitamiento del conjunto total de derechos, ya que muestra claramente la insuficiencia del mero reconocimiento positivo de los derechos a la hora de garantizar su disfrute por parte de todos y cada uno de los seres humanos, siendo necesaria cierta intervención material y espiritual externa a los propios individuos que puede que no siempre se encuentre disponible. La igualdad jurídica no estaba siendo siempre cumplida en la práctica. Tal y como ya afirmaba Marshall en 1950, “los derechos civiles conferían poderes legales cuya utilización quedaba drásticamente limitada por los prejuicios de clase y la falta de oportunidades económicas”⁹⁰⁶, lo cual se debía a la falta de una serie de derechos sociales que viniesen a servir de garantía de cumplimiento. Sin embargo, éstos, a su vez, dependerían de las circunstancias económicas y materiales de cada Estado o comunidad para poder verse realmente satisfechos. Esto debilitaba la legitimidad de su discurso desde una perspectiva práctica de aplicación de los mismos.

Este hecho, por tanto, marcará una importante distinción en el papel que jugarán los Estados, pues si bien de lo que se trataba en las declaraciones de primera generación era de garantizar la menor intromisión posible de éstos en el libre desarrollo vital de cada individuo, ahora se les impone como exigencia que intervengan cuando sea necesario, con el fin de que todos y cada uno de los sujetos humanos puedan llevar una vida digna en todas sus dimensiones. El Estado, por tanto, deja de ser un enemigo, tal y como lo veían las declaraciones de primera generación –o lo que es lo mismo, aquéllas cuya base se sustentaba en una ideología liberal burguesa–, para convertirse en un aliado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos –o también, aquélla levantada sobre la base de una ideología humanista y proletaria–. De esta forma, en el artículo 25 de dicha declaración, el cual promulga el derecho a un nivel de vida adecuado, hace mención especial a los colectivos más vulnerables –ya sea por causa de la estructura social, como puede ser el género femenino o las minorías culturales, ya sea debido a circunstancias

⁹⁰⁶ Marshall, T. H. (1992). Op. cit., p. 51.

coyunturales, como podría ser una crisis económica— que, precisamente por esta razón, necesitarán cierta atención especial⁹⁰⁷.

No cabe duda de que este hecho implica un gran avance en materia de reconocimiento de derechos pero, sin embargo, va a mostrar ciertas debilidades importantes a tener en cuenta en su efectivo cumplimiento pues, si esto era fácil cuando la tarea del Estado se reducía meramente en separarse de los individuos y asegurarles un ámbito propio de desarrollo, ahora que se exige su intervención, pasará a ser mucho más complejo. Ya no se tratará sólo de «dejar ser», sino de «posibilitar que sea», lo cual hace necesaria la disposición de determinados recursos humanos y materiales de los que a veces ciertas naciones y Estados carecen. Esto hace que, a pesar de que los derechos sociales estén recogidos por constituciones de múltiples países, las circunstancias económicas y materiales de algunos de ellos dan lugar a que no siempre puedan ser cumplidos, adquiriendo un estatus de debilidad que conduce a que algunos autores se pregunten si el hecho de verse legislativamente reconocidos, tiene realmente algún sentido⁹⁰⁸.

Tal y como apunta Tugendhat, muchos de estos países supuestamente carentes de recursos humanos y materiales para hacer cumplir los derechos sociales son aquellos que “gastan considerables sumas para asuntos militares (el «derecho a la seguridad») y en los que existe la riqueza, que debería ser redistribuida mediante los impuestos y la reforma agraria”⁹⁰⁹. Ahora bien, sea por falta de recursos humanos y materiales, sea por una mala inversión de los mismos, el que algunos Estados no puedan o no quieran hacer frente a su papel de garantes de los derechos humanos sociales —incluso a pesar de haber sido éstos positivizados en sus respectivas constituciones— es un hecho al que hay que atender y contra el que hay que luchar, al menos desde un punto de vista humanista, que no necesariamente tiene por qué ser occidental. No basta con señalar, tal y como hace Tugendhat, una posiblemente mala redistribución de la riqueza, sino que hay que demostrar que es efectivamente así y que los derechos no constituyen un conjunto de preceptos a ser recogidos y regulados en cierta normativa que termina no siendo la «norma».

⁹⁰⁷ “[...] tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad”. Organización de las Naciones Unidas (1948). Op. cit., artículo 25.

⁹⁰⁸ “Lo que es una insensatez es pretender que los derechos humanos van a hacerse efectivos por el mero hecho de anotarlos en un papel. [...] El problema es que un programa político necesita de instituciones en las que materializarse”. Fernández Liria, C. (2014) Entrevista con Carlos Fernández Liria. *La balsa de piedra. Revista de teoría y geoestrategia iberoamericana y mediterránea*, 7, p. 22. Recuperado el 10/06/2014 de: <http://labalsadepiedra.org/wp-content/uploads/La-balsa-de-piedra-n%C2%BA-7-5.pdf>.

⁹⁰⁹ Tugendhat, E. (1997). Op. cit., p. 346.

Es por ello que Amartya Kumar Sen y otros autores a partir de él⁹¹⁰, prefieren hablar de «capacidades humanas», antes que de «derechos humanos». Que los derechos humanos sean positivizados no revela gran cosa acerca de su efectivo cumplimiento y el desarrollo humano no debería medirse en función de la cantidad de derechos que un individuo tiene oportunidad de disfrutar, sino más bien a partir de su posibilidad real de disfrutarlos. De nada sirve, por ejemplo, que un individuo tenga derecho a la educación si en el lugar donde vive no hay escuela ni maestro y no tiene disponibilidad económica para desplazarse. La pregunta fundamental no sería ya entonces «¿a qué tiene derecho un individuo en tanto que ser humano?», sino, más bien, «¿qué es capaz de ser y de hacer un individuo atendiendo a su cualidad de humano?». Los derechos humanos seguirán siendo para Sen imprescindibles en todos sus niveles, desde su discusión, hasta su positivización constitucional, pasando por su promulgación a partir de declaraciones y tratados internacionales. Sin embargo, lo fundamental vendrá después, en el momento de su aplicación, pues de nada sirve discutirlos, promulgarlos y positivizarlos, si luego no van a poder ser cumplidos.

Así pues, para él, “ambos conceptos –derechos humanos y capacidades– se complementan bien entre sí, siempre y cuando no tratemos de subsumir uno dentro del otro”⁹¹¹. Por un lado, porque los derechos humanos son recogidos legislativamente mientras que las capacidades no, legitimándonos a reclamarlos cuando no son efectivamente satisfechos. Por otro lado, porque hay cierto contenido presente y sumamente importante dentro de los derechos humanos que con un enfoque de las capacidades sin más se perdería. Las capacidades atienden al hecho real y efectivo de aquello que un individuo es capaz de ser y de hacer en condiciones de libertad e igualdad, pero ni se hace cargo del proceso que le ha conducido a conseguirlo –que también debería ser llevado a cabo sobre la base de un principio libre e igualitario⁹¹²–, ni atiende a los derechos de quienes están por nacer. El enfoque de las capacidades es plenamente presentista, cuando la categoría de humanidad va mucho más allá del presente. Así, por ejemplo, uno puede ser capaz de disfrutar de un medio ambiente saludable, pero, si las emisiones contaminantes son excesivas, es posible que en unas décadas las nuevas generaciones venideras ya no puedan. Se estaría aquí vulnerando un derecho humano y no una capacidad. A su vez, como ejemplo del primero

⁹¹⁰ Entre los autores que han desarrollado la teoría de Amartya Sen, destaca especialmente el trabajo realizado por la filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum. A este respecto, véase Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.

⁹¹¹ Sen, A. K. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), p. 163.

⁹¹² “Pero las capacidades difícilmente pueden servir como única base informativa para las otras consideraciones, relacionadas con el proceso, que debe a su vez ajustarse a una teoría social normativa de la elección”. *Ibíd.*, p. 156. La cursiva es del autor.

de los obstáculos, podríamos atender al caso de un Estado cualquiera donde los individuos fueran obligados en todo momento a exponer sus creencias y opiniones. No cabe duda de que efectivamente serían capaces de hacerlo. Ahora bien, se estaría produciendo una violación de los derechos humanos que un enfoque como el de Sen no recogería, pues aunque son capaces, el proceso de su realización no está siendo libre.

Así pues, esta teoría no deja de ser complementaria pero, no obstante, fundamental a la hora de analizar hasta qué punto los derechos humanos son efectivamente disfrutables o no por parte de los individuos. A partir de la segunda generación de derechos, tal y como hemos visto, ya no se trata simplemente de garantizar el libre desarrollo de los ciudadanos siempre y cuando éstos dispongan por sí mismos de los medios que les lleven a su efectivo disfrute, ahora se trata de que todos puedan lograrlo independientemente de los medios de que dispongan. De este modo, si por cualquier circunstancia un individuo no puede lograr por sí mismo una vida digna en libertad, debe contar, por derecho propio, con los medios materiales y humanos que sean precisos para poder alcanzarla. Ya no basta con positivizar los derechos, sino que hay que garantizar su cumplimiento, lo cual implica que todo el mundo sea capaz de disfrutarlos. Aquel Estado o comunidad que no pudiese cumplir con esa premisa habiéndose comprometido a ello a nivel legislativo, debería permitir la entrada de ayuda externa, siendo precisamente por esto que la presencia de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) en estos lugares está legitimada, ya que sería incoherente por parte de las autoridades de aquellos países rechazar la intervención de personas que puedan contribuir al cumplimiento de lo que, si bien fue legislativamente aprobado, no está siendo cumplido por dificultades humanas y materiales. Analizar el nivel de desarrollo humano en función de capacidades y no de derechos constituye una herramienta clave a la hora de saber dónde se necesita ayuda y dónde no. La calidad de vida de cada individuo debe estar por encima de la imagen externa que tiene un Estado o comunidad determinados, a pesar de que fuese éste y no otro el motivo que originariamente llevó a la mayoría de ellos a adaptar los derechos humanos a sus constituciones. No es una cuestión de apariencia digna, sino de vida digna, algo a lo cual contribuye sin duda alguna el enfoque de las capacidades de Sen; un enfoque relevante sobre todo si atendemos a la observación en el cumplimiento efectivo de derechos, sobre todo atendiendo a los de segunda generación.

4.2.1.3. Los derechos humanos de tercera generación.

Por último, la tercera generación o generación de la solidaridad –color rojo de la bandera de Francia–, atendería a aquellos derechos no recogidos en las generaciones anteriores y que tendrían que ver más con derechos colectivos o de la humanidad en su conjunto que con derechos individuales. Su origen se encuentra en los movimientos ecologistas y de minorías que comenzaron a darse a partir de los años 60 del siglo XX, constituyendo la lucha por su reconocimiento internacional uno de los primeros efectos de la presencia, cada vez más acentuada desde entonces, de un mundo globalizado. Tal y como afirma Pérez Luño, “la revolución tecnológica ha redimensionado las relaciones del hombre con los demás hombres, las relaciones entre el hombre y la naturaleza, así como las relaciones del ser humano con su contexto o marco de convivencia”⁹¹³, lo cual ha incidido inevitablemente en la aparición de nuevos riesgos y dificultades que reclamaban la necesidad de ampliar la lista de derechos⁹¹⁴.

Uno de los derechos más importantes de esta generación y al que más tiempo y recursos financieros se han dedicado a lo largo de los últimos 40 años con el fin de preservarlo y protegerlo, ha sido el derecho a un medio ambiente limpio y sano. Ya hace algún tiempo, Björn Stigson, el que hasta 2012 fue el presidente del *World Business Council for Sustainable Development*⁹¹⁵, defendía su lucha por un mundo ecológicamente sostenible comparando el estado en que se encontraba la naturaleza en el último tercio del siglo XX con la situación del proletariado a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Tratamos a la naturaleza –afirmaba Stigson– como hace cien años tratábamos a los trabajadores: entonces no incluíamos ninguna partida de gastos en nuestros cálculos para cubrir el costo de la salud y la seguridad de los trabajadores, y ahora no incluimos tampoco el costo de la salud y la seguridad de la naturaleza”⁹¹⁶,

⁹¹³ Pérez Luño, A. E. (1991). Las generaciones de derechos humanos. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 10, p. 206.

⁹¹⁴ Para un análisis exhaustivo de los derechos humanos de tercera generación desde un punto de vista legislativo y constitucional, véase Pérez Luño, A. E. (2006). *La tercera generación de Derechos Humanos*. Pamplona: Editorial Aranzadi.

⁹¹⁵ El World Business Council for Sustainable Development (WBCSD) –en español, Consejo Empresarial Mundial para el Desarrollo Sostenible– es una asociación mundial de más de 200 empresas cuyo trabajo se centra en el desarrollo de políticas y estrategias que permitan la evolución del sector empresarial respetando el medio ambiente.

⁹¹⁶ Citado en Gorostiza, J. (2005). *Manualito ambiental* (p. 12). Buenos Aires: Asociación Mundial de Radios Comunitarias de América Latina y Caribe.

apareciendo de repente como una exigencia el hecho de incluirlo.

Desde la primera reunión internacional organizada por Naciones Unidas en torno al medio ambiente en Estocolmo en 1972, mucho se ha avanzado. En 1992 tendría lugar en Río de Janeiro la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, también conocida como Cumbre de la Tierra, la cual marcaría el rumbo a seguir a partir de entonces a este respecto. Aquí serían aprobadas y puestas en marcha varias estrategias concretas para la lucha contra el deterioro del entorno natural, al mismo tiempo que era promulgada la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, que todos los países firmantes se comprometían a cumplir. Esta declaración, haciendo honor al principio solidario que anima los derechos humanos de tercera generación, afirma que “los Estados deberán cooperar con espíritu de solidaridad mundial para conservar, proteger y restablecer la salud y la integridad del ecosistema de la Tierra”⁹¹⁷, lo cual implica “dar especial prioridad a la situación y las necesidades especiales de los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados y los más vulnerables desde el punto de vista ambiental”⁹¹⁸, los cuales precisarán ayuda externa. Asimismo, esto no será llevado a cabo pensando sólo en quienes a día de hoy habitan el mundo, sino que también habrán de ser tenidas en consideración las generaciones futuras pues, a pesar de no existir aún, este mundo les pertenece y todos tenemos la responsabilidad de hacer que lo reciban en óptimas condiciones de habitabilidad⁹¹⁹. La lucha contra el deterioro medioambiental se encuentra hoy ampliamente extendida, no sólo a nivel de protección –que desde la puesta en marcha del Protocolo de Kioto⁹²⁰ en 2005 cada vez cuenta con más instrumentos–, sino también en lo referido a concienciación de la población a nivel educativo, cuyo desarrollo viene produciéndose en una línea paralela al de protección también desde los años 70 del pasado siglo⁹²¹.

Si bien el derecho a un medio ambiente limpio y sano, tal y como hemos apuntado más arriba, es quizá el derecho humano de tercera generación más relevante debido a los

⁹¹⁷ Organización de las Naciones Unidas (1992). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. A/CONF.151/26/Rev.1 Vol. 1. Principio 7. Recuperado el 11/06/2014 de: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm>.

⁹¹⁸ *Ibid.*, principio 6.

⁹¹⁹ “El derecho al desarrollo debe ejercerse en forma tal que responda equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras”, *Ibid.*, principio 3.

⁹²⁰ Este protocolo fue inicialmente adoptado en Kioto en 1997, pero no entró en vigor hasta 2005. Este documento se enmarca dentro de la Cumbre de la Tierra de 1992, viniendo a dar cierta fuerza vinculante de la que la Declaración de Río carecía. Véase Organización de las Naciones Unidas (1998). *Protocolo de Kioto de la convención marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático*. FCCC/INFORMAL/83. Recuperado el 11/06/2014 de: <http://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpspan.pdf>.

⁹²¹ A este respecto, véase Zabala, I. y García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación*, 32(63), pp. 201-218.

grandes esfuerzos llevados a cabo para su reconocimiento, protección y extensión, ha habido otros derechos que, atendiendo a diversos temas, también han venido a ampliar la declaración de 1948 y que merecen ser tenidos en cuenta. Así, destacan el derecho a la autodeterminación de los pueblos⁹²², el derecho a una cultura de paz⁹²³, los derechos relacionados con el progreso de la biotecnología genética⁹²⁴, el derecho a la protección de los datos personales⁹²⁵ o el derecho al patrimonio común de la humanidad⁹²⁶.

⁹²² Ratificado por la Organización de Naciones Unidas, en primer lugar, en 1960, en lo que hacía referencia directa a los países coloniales, y en segundo lugar, en 1966, ya englobando a cualquier comunidad, colonial o no. La Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales de 1960 indicaba en su primer artículo que “la sujeción de pueblos a una subyugación, dominación y explotación extranjeras constituye una denegación de los derechos humanos fundamentales, es contraria a la Carta de las Naciones Unidas y compromete la causa de la paz y de la cooperación mundiales”, siendo por tanto necesaria su abolición. En cambio, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, sin mencionar subyugación, dominación o explotación de ningún tipo, indica en su primer artículo simplemente que “todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural”. A este respecto véase Organización de las Naciones Unidas (1960). *Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales*. Resolución 1514 (XV). Recuperado el 12/06/2014 de:

<http://www.un.org/es/decolonization/declaration.shtml>; y Organización de las Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Resolución 2200 A (XXI). Recuperado el 12/06/2014 de: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>.

⁹²³ Si bien en su preámbulo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 comenzaba afirmando que era promulgada “considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo”, y en su artículo 26 indicaba que, entre otras cosas, la educación “promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” [Organización de las Naciones Unidas (1948). Op. cit., preámbulo y artículo 26], estas afirmaciones merecen ser matizadas si más allá del reconocimiento del derecho individual de cada individuo a vivir en un mundo en paz, aspiramos al derecho colectivo de la comunidad humana en general a que esto sea efectivamente posible, lo cual hace imprescindible la extensión de un espíritu solidario transnacional que dirija el diálogo y fomente la cooperación interestatal. No es lo mismo reconocer el derecho individual a vivir en un mundo en paz, que ratificar el derecho colectivo a formar parte de una cultura de paz. De esta forma, en 1999, la Organización de las Naciones Unidas promulgó la Declaración sobre una cultura de Paz. Véase Organización de las Naciones Unidas (1999). *Declaración sobre una cultura de Paz*. Resolución 53/243. Recuperado el 12/06/2014 de:

<http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/sun-cofp.pdf>.

⁹²⁴ Los avances tecnológicos en materia biológica comenzaban a hacer posible cierta manipulación genética que podría llegar a entrar en conflicto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, es por ello que la Organización de las Naciones Unidas promulgó en 1997 la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos. Véase Organización de las Naciones Unidas (1997). *Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos*. Resolución 29 C/17. Recuperado el 12/06/2014 de:

http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13177&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁹²⁵ El avance las nuevas tecnologías de la información hacía posible almacenar una mayor cantidad de datos, así como acceder a ellos de un modo más sencillo y rápido. Tanto gobiernos como empresas privadas tenían la posibilidad de almacenar y manejar fácilmente información personal de individuos particulares, lo cual entraba en conflicto con el derecho humano a la privacidad de éstos si no era regulado. De esta forma, en 1990, la Organización de las Naciones Unidas publicó las Directrices para la regulación de los archivos de datos personales informatizados. Véase Organización de las Naciones Unidas (1990). *Directrices para la regulación de los archivos de datos personales informatizados*. Resolución 45/95. Recuperado el 10/07/2014 de:

http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/legislacion/organismos_internacionales/nacion_es_unidas/common/pdfs/D.3BIS-cp-Directrices-de-Protecci-oo-n-de-Datos-de-la-ONU.pdf.

⁹²⁶ La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 afirmaba que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” [Organización de las Naciones Unidas (1948). Op. cit., artículo 27], lo cual puede entenderse como el derecho de todo individuo a participar de la cultura de la comunidad a la que pertenece. Sin embargo, hay ciertas obras, monumentos, expresiones artísticas, ya sean materiales o inmateriales, que más allá de pertenecer a una cultura, son ejemplo de humanidad. Al mismo

Al tratarse de derechos colectivos más que de derechos individuales, también formarían parte de esta generación aquellas declaraciones que, tratando de enfatizar los problemas que ciertos colectivos humanos particulares tienen a la hora de disfrutar de los derechos que la declaración de 1948 les concede genéricamente, tratan de dotarlos de una protección más particularizada. Aquí entrarían los derechos del niño⁹²⁷, los de la mujer⁹²⁸ o los del colectivo homosexual, transexual y bisexual⁹²⁹.

Si bien podemos encontrar la existencia de ONGs ya en el siglo XIX⁹³⁰ —o incluso antes, si consideramos como tales las asociaciones caritativas surgidas en el seno de las congregaciones religiosas—, el mayor crecimiento de éstas se daría tras la II Guerra Mundial y, sobre todo, entre los años 60 y 80 del siglo pasado. En esta época adquirirán un carácter marcadamente internacional⁹³¹, coincidiendo con los inicios del proceso globalizador y con la aparición de la demanda de protección de derechos colectivos. Y es que, siguiendo la distinción de Santos a la que atendimos en capítulo anterior, entre globalización hegemónica y contra-hegemónica⁹³², los derechos de tercera generación habrían seguido, fundamentalmente un proceso de reconocimiento contra-hegemónico, siendo las asociaciones entre personas aquéllas que presionaron a los Estados y a las Naciones Unidas

tiempo, existen determinados lugares naturales que por sus características especiales debían poder ser disfrutados por todos los seres humanos en su conjunto. Debido a ello, la Organización de las Naciones Unidas promulgó en 1972 la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural. Véase Organización de las Naciones Unidas (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*. [Documento online]. Recuperado el 12/06/2014 de:

http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁹²⁷ Véase Organización de las Naciones Unidas (1959) *Declaración de los Derechos del Niño*. Resolución 1386 (XIV). Recuperado el 12/06/2014 de:

<http://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/Declaraci%C3%B3n-de-los-Derechos-del-Ni%C3%B1o1.pdf>; y Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. [Documento online]. Recuperado el 12/06/2014 de:

http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf.

⁹²⁸ Véase Organización de las Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer*. [Documento online]. Recuperado el 12/06/2014 de:

<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>.

⁹²⁹ Véase Organización de las Naciones Unidas (2008). *Declaración sobre Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género*. Doc.A/63/635. Recuperado el 12/06/2014 de:

http://www.oas.org/dil/esp/orientacion_sexual_Declaracion_UNU.pdf. A este respecto, fuera de la Organización de las Naciones Unidas, también destaca la Declaración de Montreal sobre los Derechos Humanos de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales, documento adoptado el 29 de julio de 2006 por la Conferencia Internacional sobre los Derechos Humanos LGBT y que cuenta ya con la firma de varias ciudades a lo largo del mundo, así como con el respaldo de diversos partidos políticos y asociaciones. Disponible online en: <http://www.declarationofmontreal.org/declaration/DeclaraciondeMontrealES.pdf> [Consultado: 12/06/2014].

⁹³⁰ Véase Boli, J. y Thomas, G. (1999). *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations Since 1875*. Stanford: Stanford University Press.

⁹³¹ Véase Sikkink, K. y Smith, J. (2002). Infrastructures for Change: Transnational Organizations, 1953-93. En Khagram, S., Riker, J. V. y Sikkink, K. (Eds.). *Restructuring World Politics Transnational Social Movements, Networks, and Norms* (pp. 24-44). Minneapolis: University of Minnesota Press.

⁹³² Santos, B. de S. (2001). Op. cit., p. 40 y ss.

a reconocerlos y garantizarlos, mientras que los derechos de primera y segunda generación habrían sido fruto de un proceso fundamentalmente hegemónico, basado en análisis y discusiones tanto estructurales como coyunturales entre los representantes de los diferentes Estados⁹³³. En un mundo prácticamente regido por el individualismo más exacerbado, es difícil dejar de lado intereses y pretensiones particulares para atender a necesidades colectivas más allá de uno mismo, es por ello que el valor altruista y solidario es aquél que más difícil ha tenido la entrada en una teoría de los derechos humanos. Aun así, los derechos colectivos van teniendo cada vez más cabida en la Organización de las Naciones Unidas. De hecho, hoy en día, la defensa y protección de muchos de los derechos de tercera generación son consideradas tareas prioritarias en su agenda.

Estas tres generaciones responden a la clasificación realizada hacia los años 70 por Karel Vasak y, si bien, tal y como hemos podido observar, supone una buena herramienta clasificatoria a la hora de analizar aquellos derechos internacionalmente reconocidos como derechos humanos, algunos autores consideran que, tras cuarenta años, estas tres generaciones aparecen como insuficientes a la hora de poder recoger ciertos derechos que están surgiendo en tanto que derechos humanos en los últimos años. Debido a ello, proponen aumentar el número de generaciones, algo que, si por una parte puede ayudarnos a comprender mejor nuestro tiempo y los derechos que desde él se reclaman, por otro puede conducirnos a un aumento indefinido de generaciones que nos hagan perder el propósito fundamental por el cual surgieron. Abordaremos, a continuación, la posibilidad de una cuarta generación de derechos humanos, la cual también podría ser referida como la generación de derechos ante un mundo globalizado al mismo tiempo que hipertecnologizado.

⁹³³ Si bien, tal y como afirmamos más arriba, el humanismo socialista y las luchas obreras del siglo XIX se encuentran a la base de los derechos de segunda generación, no podemos afirmar que fueran éstas las que determinasen su reconocimiento internacional, sino que más bien, tal y como la misma declaración de 1948 indica explícitamente en su preámbulo, fue el horror bélico el que hizo plantearse a la comunidad internacional el desconocimiento de ciertos derechos que debían ser reconocidos obligatoriamente, con el fin de poder mantener una convivencia en paz, tanto internacionalmente, como en cada una de las naciones en particular.

4.2.2. Hacia una cuarta generación de los derechos humanos: un análisis de las declaraciones de los derechos humanos del ciberespacio.

Tal y como hemos indicado en el apartado anterior, las tres generaciones apuntadas por Karel Vasak a finales de los años 70 del siglo XX tenían como base de su origen cierta revolución o cambio de paradigma que exigía una determinada forma de atender a los derechos humanos, la cual, si bien hasta entonces no había sido planteada, aparecía de repente como necesaria. De esta forma, la primera generación de derechos surgió como contrapartida a un orden mundial con fundamento divino que privilegiaba teóricamente la libertad de unos sobre el servilismo de otros; la segunda tuvo como origen la reacción frente a un mundo teóricamente libre pero que, de facto, debido a una distribución desigual de la riqueza, permitía que unos siguiesen siendo más libres que otros⁹³⁴; por último, la tercera generación partía del enfrentamiento con un mundo paulatinamente más global pero, al mismo tiempo, cada vez más desigual. Esto se debía a la mera atención por parte de cada Estado a sus propios intereses y a los de sus ciudadanos en el presente, más que a la humanidad en su conjunto, tanto del presente como del futuro.

Un mundo globalizado exigía la promulgación y aceptación de unos derechos humanos más solidarios y así surgieron los derechos de tercera generación. Ahora bien, la revolución tecnológica producida a nivel mundial desde mediados de los años 90 del siglo XX hasta nuestros días, ha hecho que la exigencia de una nueva generación de derechos humanos empiece a ser planteada, pues las posibilidades de acción que permiten estas tecnologías – hace apenas cuatro décadas ni soñadas– abren un campo de factibles vulneraciones de derechos humanos cuya protección no puede reconocerse en los derechos de las anteriores generaciones tal y como en ellas están concebidos.

Sin bien es posible oír hablar de una cuarta generación de derechos humanos debido a una clasificación de los mismos en generaciones que nada tienen que ver con las clásicas de

⁹³⁴ Si atendemos a la necesidad de disfrute de ciertos derechos sociales mínimos a la hora de poder satisfacer cualesquiera derechos políticos o civiles –es evidente que si un individuo no tiene trabajo, está mal alimentado o no ha sido educado para entender el mundo al que ha venido a nacer, no podrá manifestarse políticamente con criterio ni preocuparse por quién será el próximo mandatario que lo gobierne–, tanto los derechos de la primera generación como los de la segunda podrían entenderse como derechos de libertad. Ésta es la idea que baraja el teórico Robert Alexy, quien considera los derechos humanos de primera generación, derechos de libertad negativa –falta de impedimentos externos a la hora de llevar una vida digna–, mientras que tilda a los de segunda, de derechos de libertad positiva –disponibilidad de recursos que permitan la realización de una vida digna–. A este respecto, véase Alexy, R. (1993). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Vasak⁹³⁵; o también, incluso dentro de ésta, encontrar autores que han incluido como componentes fundamentales de esta generación aquellos derechos referentes al disfrute del patrimonio histórico y cultural de la humanidad y a la manipulación genética⁹³⁶, no cabe duda de que las principales exigencias y avances en esta cuarta generación de derechos humanos, así como las más relevantes investigaciones al respecto, han venido del contexto del ciberespacio. Así pues, atendiendo a las reivindicaciones que desde este ámbito han venido produciéndose, siguiendo a Bustamante, la “cuarta generación de los derechos humanos será [aquí entendida como] la expansión del concepto de ciudadanía digital”⁹³⁷ que, tal y como veremos a continuación, modificará en gran medida el concepto de ciudadanía tradicional que manejamos desde los inicios de los sistemas democráticos modernos.

Si bien la palabra «ciberespacio» apareció por primera vez en el terreno de la ciencia ficción de la mano de William Gibson y su novela publicada a principios de los años 80 del siglo XX, *Neuromante*, poco a poco comenzó a ser aplicada para designar la nueva realidad tecnológica que el ámbito computacional empezaba a crear no mucho tiempo después. De este modo, actualmente es la más usada a la hora de designar lo que ha terminado siendo un nuevo mundo virtual, paralelo al que conocíamos. A pesar de que la novela de Gibson no era más que un relato de ficción, podría considerarse a este autor un visionario pues, a pesar de que su definición de ciberespacio como conciencias conectadas a una matriz que

⁹³⁵ Así, por ejemplo, Evans, quien comienza su división en generaciones de derechos con el fin de la II Guerra Mundial como inicio de la primera, atiende a una cuarta generación de derechos humanos que surgiría a finales de los años 90 del siglo XX y que, recogiendo todos los derechos de las internacionalmente reconocidos hasta entonces, se centraría en incluir las medidas necesarias para la aplicación real de todos y cada uno de ellos. A este respecto véase Evans, D. G. (2008) Human Rights: Four Generations of Practice and Development. En Abdi, A. y Shultz, L. (Eds.). *Educating for Human Rights and Global Citizenship* (pp. 25-38). Albany: State of New York Press.

⁹³⁶ Esto se debe precisamente a que ha sido el progreso tecnológico en los transportes y en la ciencia médica los que han determinado claramente su puesta en cuestión. De esta forma, Villespín afirma que en esta generación “tendrían cabida, por un lado, aquellos derechos que no pueden ser encuadrados en el clásico contenido de la tercera generación (v. gr. la manipulación genética, el derecho a visitar el patrimonio histórico y cultural de la humanidad); y, por otro, las reivindicaciones futuras de nuevos derechos”. [Vallespín, D. (2002). *El modelo constitucional de juicio justo en el ámbito del proceso civil* (p. 31). Barcelona: Atelier]. En cuanto a los derechos relacionados con la manipulación genética como derechos de cuarta generación véase Valdés, E. (2013). Bioderecho, genética y derechos humanos. Análisis de los alcances jurídicos del bioderecho europeo y su posible aplicación en Estados Unidos como fuente de derechos humanos de cuarta generación. En *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 17, pp. 139-163.

⁹³⁷ Bustamante, J. (2010). Segundos pensamientos. La cuarta generación de derechos humanos en las redes digitales. En *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 85, p. 2. Recuperado el 08/07/2014 de: <http://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2010110411480001&idioma=es>.

produce cierta alucinación consensual⁹³⁸, puede ser un poco exagerada, en algunos aspectos, podremos comprobar cómo esta novela se aproxima bastante a lo que está ocurriendo en nuestro mundo.

El ciberespacio, siguiendo a Hamelink, puede ser definido de manera genérica como

espacio inmaterial, geográficamente ilimitado en el cual –independientemente del tiempo, la distancia y la localización– tienen lugar transacciones entre gente, entre ordenadores y entre gente y ordenadores [...] abarcando todas las formas de comunicación mediadas computacionalmente⁹³⁹.

Aquí podrían incluirse no meramente internet, sino cualquier tipo de relación entre máquinas o entre personas y máquinas, desde el teléfono, hasta el microondas, pasando por los medios de transporte y la ingeniería médica. Es por ello que los derechos derivados de los avances de cualquier tecnología pueden ser incluidos, efectivamente, como derechos de cuarta generación. Sin embargo, tal y como decíamos más arriba, ha sido el desarrollo de las tecnologías informacionales y, sobre todo internet, la herramienta más revolucionaria de todas, las que han permitido el cuestionamiento acerca de la necesidad de una nueva generación.

De esta forma, la primera tentativa de reclamar unos derechos que parecían surgir de la creación de este nuevo mundo llegó en el año 1996 por parte de Jerry Perry Barlow, quien ante la tentativa de los Estados Unidos de aprobar una ley que restringiría las libertades de los usuarios de internet, hizo público en dicho medio lo que denominó *Una Declaración de Independencia del Ciberespacio*⁹⁴⁰, donde, dirigiéndose a los mandatarios del mundo, les pedía que dejaran tranquilos a los habitantes del ciberespacio, pues no eran bienvenidos a este nuevo mundo donde la soberanía de los Estados no tenía cabida. Afirmaba este espacio, por tanto, como esencialmente libre y solamente sujeto a aquella moral no escrita construida en base a las conversaciones en igualdad de aquéllos que libremente estaban

⁹³⁸ “Operaba en un estado adrenalítico alto y casi permanente, conectado a una consola de ciberespacio hecha por encargo que proyectaba su incorpórea conciencia en la alucinación consensual que era la matriz”. Gibson, W. (1989). *Neuromante* (p. 14). Barcelona: Minotauro.

⁹³⁹ Hamelink, C. J. (2000). *Ethics of Cyberspace* (p. 9). Londres: SAGE.

⁹⁴⁰ John Perry Barlow fue uno de los fundadores de la *Electronic Frontier Foundation*, ONG surgida en 1990, que lleva luchando desde entonces por el reconocimiento de derechos en el mundo digital. La declaración de Barlow puede ser encontrada en la página *web* de esta fundación, véase Barlow, J. P. (s. f.) *A Declaration of the Independence of Cyberspace* [Electronic Frontier Foundation]. Recuperado el 09/07/2014 de: <https://homes.eff.org/~barlow/Declaration-Final.html>.

participando en su construcción y crecimiento. Este mundo inmaterial estaba más allá de toda ley creada para un mundo fundamentalmente material, de modo que las leyes soberanas de los Estados no podían tener cabida en él.

Aunque la declaración de Barlow, entre retórica y poética, es más un manifiesto ideológico que una declaración de derechos, constituye la base de las declaraciones propiamente de derechos que surgirán a partir de entonces, siendo la primera de ellas la Declaración de Derechos Humanos en el Ciberespacio, cuyo primer borrador, realizado por Robert B. Gelman, apenas un par de años después de que el manifiesto de Barlow viese la luz, fue publicado coincidiendo con el 50 aniversario de la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, lo cual se hace explícito al comienzo del borrador, donde se afirma contundentemente que los principios en los que se basa la nueva declaración responden a los mismos en los que se basó la realizada cincuenta años antes⁹⁴¹.

De esta forma, en su preámbulo, indica que la aparición de esta declaración aparece como necesaria debido a que “internet y las redes sociales relacionadas representan un nuevo camino abierto para la mejora potencial de la condición humana, incluyendo libertad, justicia, igualdad y paz mundial”⁹⁴², pero, a su vez,

la transición de una sociedad basada en la propiedad a una basada en la información, crean nuevas estructuras de poder que disponen del potencial suficiente para oprimir y explotar a aquéllos que carezcan de las capacidades necesarias para el acceso a la información y a las herramientas comunicacionales⁹⁴³.

No serán abordados en esta declaración derechos muy diferentes a los que ya habían sido promulgados en la de 1948, simplemente cambiará la perspectiva. Se tratará, por tanto, de elaborar un corpus de derechos políticos, civiles y socio-económicos que expliciten la diferencia que existe entre reclamarlos en un mundo *offline* y en un mundo *online*.

⁹⁴¹ “El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó y proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Cincuenta años después, venimos a reafirmarnos en aquellos principios y a reconocer su extensión dentro del nuevo ámbito de un ciberespacio globalmente interconectado. En un mundo donde el acceso a la información, la tecnología y la conectividad son la clave del empoderamiento individual, estos derechos son tan fundamentales como aquellos del mundo físico”. Gelman, R. B. (1997, 12 de noviembre). *Draft Proposal: Declaration of Human Rights in Cyberspace*. [The Digital Be-In]. Recuperado el 09/07/2014 de: <http://www.be-in.com/10/rightsdec.html>.

⁹⁴² Ídem.

⁹⁴³ Ídem.

Es por esta razón que algunos autores consideran que no se debería hablar de una cuarta generación de derechos, sino más bien de ampliaciones de las tres anteriores y, sobre todo, de la última, pues el ciberespacio parece haber sido proclamado, desde sus inicios, como lugar no físico de colaboración altruista entre personas⁹⁴⁴. No obstante, consideramos aquí que el cambio revolucionario de contexto que ha devenido gracias a las nuevas tecnologías, hace necesaria la creación de una nueva generación, puesto que, el no hacerlo, podría llevarnos a entender como secundario y adicional, lo que es primario y fundamental. Si bien es cierto que añadir una cuarta generación podría llevarnos a querer después sumar una quinta, una sexta y así hasta un número infinito de generaciones⁹⁴⁵, cayendo, como sostiene Pérez Luño, en el “vicio lógico del *quod erat demonstrandum*, o sea, en dar por demostrado lo que, precisamente debe probarse”⁹⁴⁶, defendemos aquí que la relevancia de una cuarta generación queda suficientemente probada precisamente debido al cambio a todos los niveles humanos que supone la revolución tecnológica. Tal y como afirma Bustamante,

en el mundo real, los ataques a los derechos humanos en forma de acciones políticas tienen una traducción casi inmediata en términos de hambre, tortura, discriminación, flujos migratorios o de refugiados, recorte de libertades civiles, etc. En el ciberespacio, dichas acciones cobran un cierto carácter de invisibilidad frente al escrutinio público y, por tanto, la aparente inmaterialidad e invisibilidad de los ataques precisa nuevas formas de análisis⁹⁴⁷.

Sólo la consideración de una nueva generación permitirá atender de manera rigurosa a dichos peligros, los cuales podrían pasar desapercibidos si lo que en realidad es un corpus de nuevos derechos, es considerado como un conjunto de meras disposiciones adicionales a los anteriores.

⁹⁴⁴ A este respecto véase Pérez Luño, A. E. (2012). *Los derechos humanos en la sociedad tecnológica* (p. 18). Madrid: Editorial Universitas.

⁹⁴⁵ De hecho, en el contexto académico brasileño, es bastante conocido el trabajo del profesor Paulo Bonavides, quien reclama la necesidad del cambio del derecho a la paz como derecho de tercera generación, a derecho de quinta. A este respecto, véase Bonavides, P. (2008). A quinta geração de direitos fundamentais. *Direitos Fundamentais e Justiça*, 3, pp. 82-93. La razón aducida por este autor para el cambio de generación deriva simplemente de lo que para él es la no suficiente visibilidad de este derecho dentro de los derechos de tercera generación, postura ésta que consideramos aquí injustificada y que no sería comparable al surgimiento de los derechos de cuarta generación, precedidos por un acontecimiento revolucionario que abarca todos los aspectos de la vida humana.

⁹⁴⁶ Pérez Luño, A. E. (2013). Las generaciones de derechos humanos. *Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global*, 2(1), p. 170.

⁹⁴⁷ Bustamante, J. (2001). Hacia la cuarta generación de derechos humanos: repensando la condición humana en la sociedad tecnológica. En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 1. Recuperado el 09/07/2014 de: <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/bustamante.html>.

Ha pasado más de una década desde que Gelman publicó el borrador de su reclamación y muchos debates, tanto políticos como sociales, han surgido a partir de ella, así como también otras propuestas de declaración que los tienen en cuenta. Dentro de éstas destacan fundamentalmente dos, la realizada por el español Emilio Suñé en 2008⁹⁴⁸ y la elaborada por el británico Jeff Jarvis en 2010⁹⁴⁹. Si bien la segunda es la más actual, parte de la premisa de que el ciberespacio ha de ser un lugar libertario por excelencia. Concordamos aquí, más bien, con el autor de la primera cuando, basándose en el pensamiento político del filósofo moderno John Locke, afirma que mantener una postura ideológica libertaria juega en contra de toda posibilidad de una efectiva libertad igualitaria pues,

según Locke, cuando uno «hace lo que quiere» al margen de un orden legal civilizado, el cumplimiento de su «querer», y a fin de cuentas de sus deseos, depende de su propia fuerza, lo cual nos sitúa en el estado de naturaleza *hobbesiano* y, a fin de cuentas, en el predominio de la «ley de los fuertes»⁹⁵⁰.

Es por ello que se hace necesaria una intervención mínima de los Estados que garanticen que lo que surgió como un auténtico espacio de libertad, siga siéndolo, impidiendo al mismo tiempo que se apropien de él tanto organismos públicos como privados. Consideramos, a su vez, que para tener verdadera validez y poder ser efectivamente cumplida, toda declaración de derechos humanos debe venir amparada por Organización de las Naciones Unidas, único organismo con el suficiente poder a nivel mundial como para conseguir que estos derechos sean poco a poco respetados por cada uno de los Estados miembros de manera particular. Debido a ello, a la hora de analizar detenidamente qué derechos habrían de ser recogidos en una Declaración de los Derechos Humanos del Ciberespacio que pudiese ser promulgada y aceptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas –tal y como lo fue Declaración de 1948–, atenderemos a la Declaración de Suñé, que en general engloba la de Gelman ampliándola, y reduciremos nuestro análisis

⁹⁴⁸ La Declaración de Derechos del Ciberespacio fue publicada originalmente el 06 de octubre de 2008 en la página *web* del Instituto Español de Informática y Derecho, actualmente inaccesible. Sin embargo, una copia de esta declaración puede encontrarse en la página *web* del Observatorio Iberoamericano de Protección de Datos. Véase Suñé, E. (2013, 21 de abril). *Declaración de Derechos del Ciberespacio*. [Observatorio Iberoamericano de Protección de Datos]. Recuperado el 09/07/2014 de: <http://oiprodat.com/2013/04/21/declaracion-de-derechos-del-ciberespacio/>.

⁹⁴⁹ La Declaración de Jarvis apareció por primera vez publicada en el diario británico The Guardian, el 29 de marzo de 2010. Véase Jarvis, J. (2010, 29 de marzo) *My cyberspace bill of rights*. [The Guardian]. Recuperado el 09/07/2014 de: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2010/mar/29/internet-censorship-cyberspace-bill-of-rights>.

⁹⁵⁰ Suñé, E. (2012). La Declaración de Derechos del Ciberespacio de 2008 a la luz de la Declaración de Jarvis de 2010 y de los debates que ha suscitado. En AA. VV. *Los derechos humanos en internet* (p. 44). Madrid: Cideal.

de la de Jarvis meramente a algunos apuntes y comentarios cuando sea necesario. A su vez, haremos mención al peso que ocupan dentro de la agenda de la Organización de las Naciones Unidas. Con el fin de facilitar el análisis de estos derechos y, puesto que éstos atañen a tipos de derechos recogidos en las anteriores generaciones creadas para un mundo *offline*, serán divididos en tres grandes clases, siguiendo la clasificación clásica de Vasak; a saber, derechos de libertad –civiles y políticos–, derechos de igualdad –sociales, económicos y culturales– y derechos de solidaridad –colectivos–.

4.2.2.1. Derechos humanos civiles y políticos de cuarta generación.

A finales de la década de los 90, con los primeros inicios de un internet ya abierto al público y no meramente reducido a usos militares y empresariales, comenzaron a surgir dos perspectivas que miraban al futuro de manera muy distinta. Saphiro, en su obra *The Control Revolution*, afirmaba que, si por un lado la nueva herramienta podría facilitar un mundo más democrático, constituyéndose como un espacio de mayor control por parte de los individuos, tanto de sus vidas particulares como de las instituciones y gobiernos bajo los que se encontraban sujetos, por otro lado, cabía la posibilidad de que esta herramienta, que se postulaba como medio de libertad, terminase convirtiéndose en una tecnología de control más de aquéllos que tradicionalmente venían ostentando el poder sobre aquéllos que nunca lo tuvieron⁹⁵¹. Esto podía suceder debido a que, si bien era cierto que gracias a internet los usuarios podrían tener un acceso mucho mayor a información de carácter público, su paso por la red también dejaría rastro, facilitando toda una serie de datos personales a instituciones tanto públicas como privadas que podrían almacenar con el fin de elaborar posteriormente estrategias de control y manipulación de los usuarios. De manera un tanto exagerada y atendiendo a sus polos más extremos, podemos decir que la disyuntiva se situaba –y aún hoy se sitúa– entre el ágora de la antigua Grecia y 1984 de George Orwell. Con el fin de que este ágora sea cada vez más factible y de evitar al mismo tiempo el peligro de advenimiento de una sociedad de absoluto control como la de la novela de Orwell, las diversas declaraciones de derechos humanos del ciberespacio, así como la Organización de las Naciones Unidas, tratan de conciliar el respeto de derechos los asociados a la libertad de información, de expresión y de participación de los individuos,

⁹⁵¹ Véase Saphiro, A. L. (1999). *The Control Revolution: How the Internet Is Putting Individuals in Charge and Changing the World We Know*. Nueva York: Public Affairs.

con el derecho a una privacidad igualmente libre, siendo éstos los primeros que tanto internacionalmente como por parte de algunos Estados han tratado de ser regulados.

De esta forma, Suñé comienza su propuesta de declaración reclamando una libertad de flujo de información solamente aplicable a lo que realmente sea información; esto es, a aquélla “que de forma razonable es susceptible de generar conocimiento o enaltecer la dignidad de la persona humana”⁹⁵², dejando de lado todos aquellos datos que, por derecho propio, pertenecen a cada individuo, comunidad o asociación particulares y cuya consideración como información contribuiría a que los derechos humanos del ciberespacio fuesen “confundidos con los intereses de la industria del entretenimiento, cuya protección jurídica ha de basarse en otros principios”⁹⁵³. Así pues, sólo habrá de considerarse información aquella que de verdad informe y al mismo tiempo forme tanto pública como políticamente; ésta y sólo ésta es la que debe circular libremente y a la que todos y cada uno de los individuos particulares deberíamos tener acceso sin restricción de ningún tipo, lo cual se explicita ya en el artículo número 2 de la citada declaración⁹⁵⁴.

En el artículo 5 se reconoce el derecho a la libertad de expresión, participación y producción en internet⁹⁵⁵ y en el 19 el derecho de asociación⁹⁵⁶, que en el caso de internet es

⁹⁵² Suñé, E. (2013, 4 de abril). Op. cit., artículo 1.

⁹⁵³ Ídem.

⁹⁵⁴ “Artículo 2.- Libre e igual acceso a la información. La dignidad esencial e inviolable de la persona humana requiere inexcusablemente, en el ciberespacio, del libre acceso a la información en condiciones de igualdad jurídica, tanto formal como material. Se reconoce el derecho de toda persona humana al libre acceso a la información y a las redes por las que circula” [Ibíd., artículo 2]. La declaración de Gelman, en mayor medida heredera de la de 1948, hacía explícito que “todo el mundo tiene derecho a todos los derechos y libertades enunciados en esta Declaración, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social” [Gelman, R. B. (1997, 12 de noviembre). Op. cit., artículo 2]. Este matiz es innecesario pues, una declaración de derechos del ciberespacio no se superpone ni invalida las declaraciones anteriores, de tal modo que es suficiente, tal y como hace Suñé, hablar de que el acceso no dependerá de condición formal o material alguna, dando por supuesto que en estos dos términos se incluyen todas aquellas condiciones recogidas en la declaración de 1948 para un mundo *offline*. A su vez, es interesante mencionar aquí la declaración de Jarvis pues, en el mismo artículo dedicado al derecho a la libertad de acceso, ya menciona los posibles enemigos de dicha libertad, señalando fundamentalmente como tales a los gobiernos. Si bien, tal y como veremos más adelante, no está del todo equivocado, ya hemos apuntado más arriba, de la mano de Emilio Suñé, que la carencia de gobierno alguno sobre la red que Jarvis defiende como alternativa no es la solución más adecuada pues, aunque un exceso de control puede atentar contra la libertad de los individuos, una falta total del mismo puede acarrear la misma suerte o, incluso peor, ya que convierte al ciberespacio en un lugar vulnerable, susceptible de verse apropiado por quien más recursos económicos e informáticos posea: “I. Tenemos derecho a conectarnos. Esto es preámbulo y condición previa a la primera enmienda americana: antes de que podamos hablar, debemos ser capaces de conectarnos. Hilary Clinton define el libre acceso como «la idea de que los gobiernos no deberían impedir que la gente se conecte a internet, a las páginas *web*, o entre sí». Este es un principio que también formó parte de la discusión en torno a la neutralidad de la red” [Jarvis (2010, 29 de marzo). Op. cit., artículo I].

⁹⁵⁵ “Artículo 5.- Igualdad de oportunidades en la producción y difusión de información. 1. Todas las personas tienen derecho a la libertad de expresión y de información, que no pueden darse con plenitud cuando tales

tanto derecho como deber, puesto que el ciberespacio, tal y como veíamos más arriba, es un espacio basado en relaciones, de tal modo que se construye a través del contacto y el trabajo colaborativo entre usuarios. Debido a ello, y con el fin de mantener el principio de libertad bajo el que surgió, debe fomentarse toda formación de asociaciones y comunidades virtuales, así como cierta autorregulación. Sin embargo, ésta no debería ser completa en ningún caso, pues podría terminar siendo la imposición de la ley del más fuerte en un mundo donde en y por principio nadie gobierna. Así pues, Suñé, a diferencia de Jarvis⁹⁵⁷, propone la instauración de un sistema autorregulado a partir de cierta heterorregulación mínima que garantice que efectivamente la autorregulación de la red no va en beneficio de unos ciberciudadanos y en detrimento de otros de manera injustificada. Así pues, no basta con reconocer, tal y como lo hacía la declaración de Gelman, que “la participación continuada en comunidades debería estar supeditada a normas de comportamiento desarrolladas y expresadas dentro de las mismas”⁹⁵⁸. Si queremos realmente garantizar el derecho de toda persona a “un recurso efectivo ante la ley por violaciones de sus derechos, libertades o apropiación fraudulenta de fondos o información”⁹⁵⁹, debemos contar con una reglamentación externa que, acorde con lo que afirma Suñé, y con el fin de evitar cualquier posible conflicto no deseado, debería preferiblemente situarse dentro del marco de la Organización de las Naciones Unidas⁹⁶⁰.

libertades se hallan sujetas al oligopolio de los dueños de los medios, sean éstos públicos o privados. No puede existir sociedad de la información sin que todos los seres humanos puedan no sólo expresarse, sino también tener igualdad de oportunidades para que sus ideas lleguen a los demás miembros de la colectividad. 2. La igualdad de oportunidades en la producción y difusión de información deberá garantizarse con carácter general y se considerará de importancia estratégica en el ciberespacio. Los entes públicos estarán particularmente obligados a establecer plataformas digitales abiertas a la participación ciudadana y a la disidencia. Idénticos criterios se aplicarán a los medios de comunicación de titularidad pública”. Suñé, E. (2013, 21 de abril). Op. cit., artículo 5.

⁹⁵⁶ “Artículo 19. Derecho a la autorregulación en un marco de heterorregulación. 1. La autorregulación fuera de un marco legal democrático, no es sino una forma subrepticia de imposición de la ley de los fuertes. En consecuencia se promoverá la autorregulación, dentro de un marco normativo que comporte el mínimo sacrificio para la libertad. 2. La velocidad del cambio social inherente a la cibersociedad, requiere fomentar la autorregulación y la promoción de las actividades comunitarias en la red, con el reconocimiento del renacer de la costumbre, en el moderno sentido de costumbre instantánea. 3. Se impulsarán los sistemas de mediación, conciliación, arbitraje y, en general, de solución de controversias en línea, garantizando en todo caso los derechos ciudadanos. Los sistemas públicos de solución de conflictos serán subsidiarios, salvo en cuestiones de estricto orden público”. Ibid., artículo 19.

⁹⁵⁷ “IX. Internet será construido y operado abiertamente. Internet debe seguir siendo construido y operado en base a estándares abiertos. No debe estar a cargo o controlado por ninguna compañía o gobierno. No debe estar sujeto a impuestos. Es la apertura de internet lo que le otorga su carácter libre. Es esta libertad la que define internet”. Jarvis (2010, 29 de marzo). Op. cit., artículo IX.

⁹⁵⁸ Gelman, R. B. (1997, 12 de noviembre). Op. cit., artículo 6.

⁹⁵⁹ Ibid., artículo 8.

⁹⁶⁰ “Artículo 20. Garantía institucional de los Derechos Humanos en el Ciberespacio. 1. Se constituirá un *Ombudsman* y un Tribunal para la defensa efectiva, incluso frente a las jurisdicciones estatales, de los Derechos Humanos contenidos en la presente Declaración, preferiblemente en el marco de Naciones Unidas y, en su caso, de la Telecivitas a que se refiere el punto 3 de este artículo. Estarán legitimados para acudir a estos órganos cualesquiera ciberciudadanos que sean titulares de un derecho o interés legítimo afectado. 2. Los

A su vez, los nuevos medios de comunicación permiten una mayor participación de los ciudadanos en la política de cada uno de sus Estados, así como facilitan la relación entre gobernados y gobernantes. Es por ello que, a nivel político-civil, aparece como fundamental el artículo 18 de la declaración de Suñé⁹⁶¹, pues constituye como derecho la relación telemática de los ciudadanos con sus gobiernos, exigiendo a éstos los medios necesarios para lograrlo, así como la publicación en la red, de forma accesible y gratuita, de toda aquella información relevante para los ciudadanos. Ya que la nueva tecnología computacional permite el almacenamiento y clasificación de una cantidad ingente de información que vía internet puede, al mismo tiempo, estar a disposición de cualquier ciudadano desde donde quiera que se encuentre; y como, a su vez, existen numerosas aplicaciones que facilitan una comunicación más ágil y directa entre instituciones y ciudadanos de a pie, se trataría de garantizar, gracias a estos sistemas informáticos, una sociedad más transparente pues, como dice Jarvis “lo que es público es un bien público”⁹⁶² y todos tenemos derecho a él. La democracia directa, sin duda más participativa que la representativa, está comenzando a ser cada vez más factible, de tal forma que algunos autores ya comienzan a hablar de gobierno electrónico, e-democracia o democracia 2.0, elaborando teorías que incluyan una mayor participación ciudadana⁹⁶³.

organismos públicos y singularmente los Estados y las Organizaciones Internacionales promoverán iniciativas tendentes a la difusión, efectividad, garantía jurídica y exigibilidad por los ciberciudadanos, de los Derechos Humanos contenidos en la presente Declaración, especialmente a través de la incorporación de la misma al Derecho Internacional o a su Derecho interno, la aprobación de un Estatuto para el *Ombudsman* y Tribunal a que se refiere el apartado anterior y la constitución efectiva y dotación de medios a tales órganos de tutela de los Derechos del Ciberespacio. Las personas privadas llevarán a cabo los anteriores objetivos con los medios que tengan a su disposición, señaladamente a través de mecanismos de autorregulación. 3. Los Derechos Humanos sólo se pueden garantizar adecuada y plenamente en este metaespacio que es el ciberespacio, en el marco de una forma política democrática característicamente ciberespacial, por lo que es indispensable avanzar en esta nueva forma política o Telecivitas que, en el marco de una Constitución política del ciberespacio, debe estar dotada de poderes y competencias suficientes para la ordenación de todas aquellas materias que, como las aquí enunciadas, son características del ciberespacio”. Suñé, E. (2013, 21 de abril). Op. cit., artículo 20.

⁹⁶¹ “Artículo 18. Derecho ciudadano a la relación telemática con los poderes públicos. 1. Se reconoce el derecho a la participación ciudadana en los asuntos públicos por medios telemáticos y el deber de los organismos públicos de implantar plataformas digitales para hacerla efectiva. Los ciberciudadanos tendrán el derecho de relacionarse telemáticamente con todos los poderes públicos; pero sólo se les podrá imponer este deber en el marco de la ley, atendiendo a criterios de proporcionalidad. 2. Las organizaciones públicas deberán adaptarse a la cibersociedad, siendo éste un criterio general de interpretación de su ordenamiento jurídico. Los ciudadanos tienen derecho a que las leyes, la jurisprudencia y la información socialmente relevante de las instancias públicas se publiquen en la red de forma gratuita y accesible. 3. Ninguna organización pública podrá pedir a un ciudadano documentos que estén en poder de dicha organización, o de otra que deba estar coordinada con ella y deberá, como regla general, recabar esta información directamente y sin coste para el ciudadano” *Ibíd.*, artículo 18.

⁹⁶² “VIII. Lo que es público es un bien público. Internet es público. De hecho, es un lugar público (más que un medio). En la carrera por proteger la privacidad, debemos ser conscientes de los peligros a la hora de restringir la definición de público. Hacer de lo público, privado o secreto, sirve a los corruptos y tiránicos”. Jarvis (2010, 29 de marzo). Op. cit., artículo VIII.

⁹⁶³ A este respecto véase Harto de Vera, F. (2006). Tipologías y modelos de democracia electrónica. *Revista de Estudios y Ciencia Política de la UOC*, 2, pp. 32-44.

Lo cierto es que movimientos sociales como el 15M⁹⁶⁴, en mayo de 2011 en Madrid, el movimiento *Occupy Wall Street*⁹⁶⁵, a finales del mismo año en la ciudad de Nueva York, la denominada «Primavera Árabe»⁹⁶⁶ entre 2010 y 2012, o *WikiLeaks*⁹⁶⁷, movimiento plenamente *online* que lejos de recibir la reprobación ciudadana, suscitó un gran número de apoyos a lo largo y ancho del planeta, están demostrando que los ciudadanos exigen un mayor papel en sus respectivos gobiernos, lo cual no hubiese sido en ningún caso posible si no fuese por los avances de las nuevas tecnologías. Internet y las redes sociales atraviesan todos estos movimientos demostrando que no solamente son herramientas de comunicación, sino que también pueden ser instrumentos para el empoderamiento⁹⁶⁸.

Una vez analizados los derechos relacionados con la libertad de información, expresión y participación, hemos de pasar a continuación al reverso de la moneda, que vendrá a garantizar que un espacio ilimitado que, en esencia, es y nació como espacio público, no termine abarcando todos y cada uno de los aspectos que determinan la vida personal, social y laboral de cada individuo. Si realmente deseamos la implantación de una sociedad libre, al

⁹⁶⁴ El 15 de mayo de 2011 miles de personas tomaban la céntrica Plaza de Sol en Madrid como medida de protesta frente a una crisis mundial que condenaba al país, al paro y a la precariedad. El acto rápido se contagiaba y extendería por diversas plazas a lo largo del territorio nacional. Gran parte del éxito de este movimiento fue debido al uso de internet y las redes sociales a la hora de coordinar sus acciones. Para un desarrollo y análisis de este movimiento en relación al ciberespacio véase Resina de la Fuente, J. (2011). Los Lunes en Sol: jóvenes, ciberpolítica y acción colectiva en la España del 15M. *Revista Umbrales*, 22, pp. 101-117.

⁹⁶⁵ *Occupy Wall Street* es un movimiento social cuya primera acción tuvo lugar el 17 de septiembre de 2011 en Nueva York, cuando desde diversas redes sociales se hizo un llamamiento para protestar en el centro neurálgico de los negocios en Manhattan contra el poder omnímodo de los mercados y la continua evasión fiscal de los capitales más ricos del mundo. Bajo el lema «*Occupy Wall Streets*», miles de personas se congregaron en el Bajo Manhattan, protestando contra lo que consideraban un capitalismo salvaje e injusto. Desde entonces, numerosas protestas y acciones políticas se han sucedido tanto dentro como fuera de los Estados Unidos bajo dicho lema. Para un análisis de este movimiento y el papel que las TIC jugaron en éste, véase De Luca, K. M., Lawson, S. y Sun, Y. (2012). Occupy Wall Street on the Public Screens of Social Media: The Many Framings of the Birth of a Protest Movement. *Communication, Culture & Critique*, 5(4), pp. 483-509.

⁹⁶⁶ Durante los años 2010 y 2012 se produjeron numerosas revueltas en países árabes de gobiernos tradicionalmente no democráticos, reclamando precisamente un sistema democrático y mejores condiciones de vida para la población. Este movimiento que desde Túnez fue extendiéndose poco a poco a otros países como Argelia, Líbano, Egipto o Siria, entre otros, fue denominado «Primavera Árabe». Las nuevas TIC también jugaron aquí un papel fundamental. A este respecto, véase Khondker, H. H. (2011). Role of the New Media on Arab Spring. *Globalizations*, 8(5), pp. 675-679.

⁹⁶⁷ *WikiLeaks* es una organización mediática internacional que se dedica a filtrar en internet informaciones de gobiernos y grandes corporaciones de interés público pero de carácter privado, pues, en la mayoría de las ocasiones, relata prácticas gubernamentales y empresariales de dudosa corrección tanto ética como legal. A raíz de sus primeras filtraciones surgieron tanto grupos de apoyo como detractores de la plataforma, ya que, a partir de aquí aparecía un conflicto de base aún no resuelto que oscila entre la transparencia total en asuntos públicos y la legitimidad del secreto de Estado para preservar la seguridad nacional. En torno a este caso y este debate, véase Sifry, M. L. (2011). *WikiLeaks and the Age of Transparency*. Nueva York: OR Books.

⁹⁶⁸ A este respecto, no deja de ser interesante acudir a la plataforma www.empodera.org, iniciativa creada a comienzos de la década de los 2000 por la Fundación Cibervoluntarios como espacio de encuentro e intercambio de experiencias de empoderamiento a través del uso de medios telemáticos, publicando todos los años un libro que recoge las experiencias más relevantes e innovadoras de cada año, el cual puede ser descargado gratuitamente desde la misma plataforma.

mismo tiempo que protegemos la libertad, hemos de garantizar la privacidad, es decir, el poder de cada individuo a la hora de elegir qué desea hacerse público y qué no, así como también, qué información debe ser considerada como pública y cuál no. Es por ello que Suñé recoge en su declaración, como derecho humano fundamental del ciberespacio, el derecho al Habeas Data⁹⁶⁹, que engloba “los derechos de acceso a los propios datos, rectificación, cancelación o bloqueo y oposición”⁹⁷⁰; unos datos que, a su vez, no podrán ser transferidos “a terceros sin el previo, informado y expreso consentimiento del afectado”⁹⁷¹ y que habrán de ser tratados con especial sensibilidad si su conocimiento público puede traer como consecuencia acciones discriminatorias para el afectado. Ahora bien, como cualquier otro derecho, el derecho al Habeas Data, está interrelacionado y viene a su vez limitado por otros derechos, de tal forma que habrá de cumplirse siempre y cuando los datos en cuestión no tengan relevancia ni interés de carácter público, entendiendo por público, político; es decir, de interés para el buen desarrollo de la sociedad⁹⁷². Mientras éste no sea el caso, debe asegurarse la libre disposición en torno a nuestros datos personales, así como la garantía de que, en un espacio creado no sólo para informarse, sino también por y para comunicarse, nuestros encuentros y conversaciones *online* con otros tengan un carácter secreto si así lo deseamos⁹⁷³. A su vez, y puesto que el ciberespacio no deja de ser un lugar inmaterial, es necesario incluir, como bien hace Suñé,

⁹⁶⁹ “Artículo 9. Derecho al Habeas Data. 1. Todo orden político legítimo en la sociedad de la información, ha de garantizar el Habeas Data; es decir, el control por parte de los ciberciudadanos sobre sus datos personales. 2. Para la efectividad del derecho al Habeas Data son ineludibles dos requisitos: La existencia de una ley formal que contemple esta cuestión como objeto directo, más allá de la posible presencia de leyes sectoriales y la existencia de unos órganos de control específicos, con potestades de intervención inmediata, que deberán tener garantías de independencia e imparcialidad equivalentes a las del Poder Judicial”. Suñé, E. (2013, 21 de abril). Op. cit., artículo 9.

⁹⁷⁰ *Ibid.*, artículo 10.

⁹⁷¹ *Ídem.*

⁹⁷² “Artículo 11. Derechos que limitan el Habeas Data. 1. El Habeas Data, al igual que cualquier otro derecho, no es absoluto; por lo que estará limitado por otros derechos y libertades dignos de protección, como la libertad de información, la libertad de empresa y el bien común. 2. Singularmente se limitará el Habeas Data en virtud del derecho a la transparencia, sobre todo de los entes públicos, sin la que tampoco puede existir un orden político legítimo”. *Idid.*, artículo 11.

⁹⁷³ “Artículo 12. Derecho al secreto de las comunicaciones. 1. El libre flujo de la información en el ciberespacio exige garantizar el secreto de las comunicaciones, que sólo podrá ser restringido por orden de un juez o Tribunal, con garantías de independencia e imparcialidad, en el marco de lo dispuesto en la ley para la prevención o represión de delitos, que puedan ser reconocidos como tales en el concierto de las naciones democráticas y respetuosas con los Derechos Humanos. 2. Cualquier acción de una persona pública o privada, tendente a restringir gravemente y de forma arbitraria o indiscriminada, el secreto de las comunicaciones, deberá estar tipificada como delito penal. 3. Ningún Estado ni ente público podrá establecer medidas sistemáticas de espionaje en las redes de telecomunicaciones, bajo ningún concepto, ni tampoco menoscabar arbitrariamente el libre flujo de la información en su territorio, el de terceros países y menos todavía en el ciberespacio metaespacial. Estas prohibiciones, en lo que les sea aplicable, vincularán también a las personas privadas”. *Ibid.*, artículo 12.

el derecho a la dignidad de la persona⁹⁷⁴. Tradicionalmente la dignidad ha estado relacionada con el derecho de cada uno a ser respetado tal y como es, en su auténtica mismidad y particularidad. Dentro de esta autenticidad, el cuerpo aparece como fundamental, ya que son nuestros rasgos, nuestra forma de hablar y de movernos los que primero nos delatan como nosotros mismos. Sin embargo, en un espacio en esencia inmaterial; o, como decía Barlow, “que es a la vez cualquier parte y ninguna parte, pero no donde los cuerpos viven”⁹⁷⁵, nuestra identidad es en mayor medida susceptible de ser manipulada e incluso suplantada, teniendo más posibilidades de ver nuestra dignidad vulnerada. Así pues, se hace necesario contemplar y elaborar las medidas para que esto no ocurra.

Por último, en cuanto al derecho a la privacidad, Suñé contempla el derecho a la propiedad privada de las creaciones artísticas e intelectuales de los individuos⁹⁷⁶. El hecho de habitar en un mundo público, tan amplio y tan abierto como es el ciberespacio, puede conducirnos a obviar quién es el autor de las ideas y creaciones de diverso tipo que navegan por la red, considerando que es algo común y público, lo que en verdad no es sino una producción privada, independientemente de si sus fines son públicos o particulares. De esta forma, se hace necesario hallar un “equilibrio entre propiedad intelectual y libre flujo de la información”⁹⁷⁷ y para conseguirlo, al mismo tiempo que se respeta la libre circulación de información que caracteriza internet, ha de garantizarse

el derecho de todos los ciberciudadanos a la copia privada, siempre que no sea objeto de circulación colectiva o, directa o indirectamente, se obtenga lucro de ella; sin perjuicio de los beneficios fiscales o de las subvenciones que, en su caso, los entes públicos pueden destinar a sus autores y sus organizaciones, con cargos a sus presupuestos⁹⁷⁸,

⁹⁷⁴ “Artículo 15. Dignidad de la persona. 1. La dignidad del ser humano, en su significado más profundo de inviolabilidad de la persona, es un metaderecho, presente en buena parte de los Derechos Fundamentales, incluidos algunos de los aquí enunciados y como tal metaderecho debe ser protegido incluso frente al consentimiento del propio afectado. 2. Se prohíbe que cualquier decisión que afecte a una persona humana se adopte exclusivamente por medio de sistemas automatizados, sin intervención de otra persona humana con potestad decisoria para cada caso concreto. 3. Nadie, salvo el propio titular, puede almacenar y disponer de esta huella de la personalidad, que es la firma electrónica de la persona humana. Se admitirá un almacenamiento particionado, con garantías de seguridad suficientes, a fin de que ninguna persona o entidad pueda apoderarse de la firma electrónica de una persona humana”. *Ibíd.*, artículo 15.

⁹⁷⁵ Barlow, J. P. (s. f.). *Op. cit.*

⁹⁷⁶ Hablamos aquí de derecho a la propiedad intelectual de las creaciones virtuales como parte del derecho a la privacidad, pero en ningún caso como su sinónimo, puesto que, tal y como veremos en el siguiente apartado, el derecho a la privacidad va mucho más allá que el derecho a la propiedad.

⁹⁷⁷ Suñé, E. (2013, 21 de abril). *Op. cit.*, artículo 6.

⁹⁷⁸ *Ídem.*

pues del mismo modo que es justo que todo individuo tenga derecho a una copia privada de todo aquello que circula por la red, también lo es que la persona particular que donó el producto a la misma reciba alguna retribución a cambio. Ahora bien, cuando la creación de una persona particular circule por el ciberespacio sin su previo consentimiento, nos encontraríamos ante una vulneración del derecho fundamental a la privacidad de dicha persona, de su Habeas Data y, por tanto, dicha práctica deberá ser considerada ilegal en todos los sentidos. Es por ello que se hace necesaria, por un lado, la exigencia a organismos públicos de la creación de becas, subvenciones, premios, etc., que faciliten la donación de trabajo intelectual por parte de sus creadores a la red; y, por otro, el fomento de prácticas responsables en internet, tanto por parte de los autores como de los usuarios, ya que, ante todo, la inviolabilidad de la información en cualquier sentido es también un derecho⁹⁷⁹.

Dentro de los derechos humanos del ciberespacio, hemos de apuntar a que los derechos civiles y políticos son los que más protegidos se encuentran a nivel internacional. Por un lado, respecto a los derechos políticos de participación, esto se debe gracias a los informes del Relator Especial de Naciones Unidas para la promoción y protección del derecho de libertad de opinión y expresión, figura creada en la resolución número 45 del año 1993⁹⁸⁰, que en los últimos años ha dedicado alguno de sus informes a abordar las ventajas y peligros del ejercicio de este derecho fundamental en internet, solicitando a su vez la implicación de los diversos Estados miembros en esta materia⁹⁸¹. Por otro lado, respecto a los derechos de privacidad, se debe a que ya se había avanzado en su protección antes de la democratización del uso de internet, con el auge de los computadores y ficheros de datos a finales de la década de los años 80⁹⁸². Hoy en día existen diversas Agencias, tanto internacionales como a nivel nacional en cada país⁹⁸³, que trabajan para que estos derechos

⁹⁷⁹ Es debido a la importancia de este aspecto por lo que Suñé crea un artículo específico, que lleva por título «Derecho a la inviolabilidad de la información», afirmando, para matizar este punto, que “la ley no amparará el abuso de derecho ni el ejercicio antisocial del mismo, ni el que puedan ejercer los usuarios de la información, sobre todo para obtener un lucro indebido, ni el de los titulares de los derechos de propiedad intelectual o industrial, cuando obstaculicen más allá de intereses legítimos el libre flujo de la misma por el ciberespacio”. *Ibíd.*, artículo 8.

⁹⁸⁰ Véase Organización de las Naciones Unidas (1993). *Right to Freedom of Opinion and Expression/Commission on Human Rights*. Resolución 1993/45, artículo 11. Recuperado el 10/07/2014 de: http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?m=85.

⁹⁸¹ Todos sus informes están disponibles en la página *web* del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas: http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?m=85 [Consultado: 10/07/2014].

⁹⁸² A este respecto, véase Organización de las Naciones Unidas (1990). *Op. cit.*

⁹⁸³ Podemos poner como ejemplo la Agencia Española de Protección de Datos, mencionada en la nota al pie inmediatamente anterior y, a nivel europeo, destacamos la existencia del Supervisor Europeo de Protección de Datos, siendo Europa, por razones que abordaremos en el apartado siguiente, el continente más precavido en la protección de estos derechos.

estén más y mejor regulados. Por último, hemos de añadir que el ámbito tecnológico también ha contribuido a la causa, creando herramientas como, por ejemplo, los denominados *antispyware* o los certificados digitales, entre otros.

Tal y como hemos podido observar en este sub-apartado, el derecho a la privacidad, que de manera sustancial aquí nos ocupa, es prácticamente reducido a la protección de datos, contra el robo y la manipulación de los mismos. Es interesante observar hasta qué punto el ciberespacio, en tanto que realidad completamente nueva, exige una protección del derecho a la privacidad claramente diferente a la que se exigía en un mundo *offline*. Ahora bien, veremos más adelante, en los apartados dedicados propiamente a este derecho, en qué medida esto no es suficiente. El derecho a la privacidad en tanto que derecho humano de cuarta generación no precisará apenas de nuevos modos de mantenimiento y protección, sino que, al mismo tiempo, será necesario no olvidar su sentido original, que habrá de ser reinterpretado en el contexto actual. El cambio, por tanto, no habrá de producirse meramente en el contenido del derecho, como puede desprenderse de la declaración de Suñé, sino que también se hará necesario modificar la óptica bajo la que se atiende a él.

4.2.2.2. Derechos humanos sociales de cuarta generación.

Si tuviésemos que establecer una diferencia fundamental entre la declaración de Jarvis y la de Suñé, sería precisamente la misma que establecimos en el apartado anterior entre las declaraciones del siglo XVIII, herederas de la ideología liberal burguesa, y la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que incluía las aportaciones y exigencias del humanismo y las revoluciones obreras del siglo XIX. Así pues, mientras que Jarvis atiende meramente a la libertad a la que todos tenemos derecho en la red, Suñé va más allá a la hora de considerar que dicha libertad no es posible para todos los individuos si no tenemos en cuenta las circunstancias de cada uno que, en algunos casos, pueden dificultar el uso y disfrute de dicha libertad. De esta forma, se da cuenta, tal y como lo hicieron los creadores de la declaración de 1948, de que sin el reconocimiento de determinados derechos sociales, el efectivo cumplimiento de los derechos políticos y civiles es inviable, de tal modo que una ideología liberal, si realmente pretende ser justa, ha de venir atravesada por cierto ideal humanista que realmente tenga en cuenta el principio de igualdad que ha de definir toda sociedad verdaderamente humana. En este sentido, podemos decir que Suñé es más heredero de Gelman de lo que lo es Jarvis, pues, aunque a día de hoy podemos decir que de

manera bastante incompleta, la propuesta de declaración de aquél sí incluía derechos sociales.

El primer derecho económico-social al que Suñé atiende en su propuesta de declaración es la eliminación de lo que comúnmente se denomina «brecha digital» entre los países desarrollados y aquéllos que están en vías de desarrollo, pues ésta

impide el libre e igual acceso a la información. [Debe ser] un imperativo moral para todos los seres humanos y un imperativo jurídico para los Estados y demás entes públicos, tanto a nivel territorial como extraterritorial, hacer todo lo posible para eliminar la brecha digital⁹⁸⁴,

ya que, de lo contrario, el ciberespacio no podrá llegar a ser nunca un espacio de encuentro realmente libre e igualitario. Según los últimos datos publicados por la Unión Internacional de Comunicaciones –organismo perteneciente a Naciones Unidas–, se estima que para finales de 2015, el número de internautas alcanzará la cifra de 3,2 billones, dos tercios de los cuales pertenecerán a países en vías de desarrollo. Los datos muestran que el crecimiento de estos países en el ámbito de las telecomunicaciones va aumentando considerablemente año tras año. Sin embargo, aún queda mucho por hacer pues, globalmente, todavía quedan en torno a 4 billones de personas sin acceso a internet, un 90 por ciento de las cuales pertenecen a dichos países. El porcentaje de individuos con acceso a internet en el continente africano supera escasamente el 20 por ciento, en Asia-Pacífico se encuentra ligeramente por encima del 35 por ciento, más o menos en la misma línea que los países árabes. En cambio, Rusia y los países de la *Commonwealth* se aproximan, y Europa y América se encuentran, por encima del 60 por ciento, incluyendo América del sur. Si atendemos al porcentaje global de personas con acceso a internet nos encontramos con que menos de la mitad de la población mundial cuenta con acceso a estos servicios y, dentro de este porcentaje, en torno al 70 por ciento pertenece a países desarrollados. Entre 2005 y 2015, los datos demuestran que el crecimiento en el ámbito de las telecomunicaciones es bastante mayor en los países en vías de desarrollo que en los países desarrollados, cuyo crecimiento ya está próximo al estancamiento. Aun así, se demuestra que la brecha aún es grande, de tal forma que reducirla seguirá siendo en los próximos años uno de los

⁹⁸⁴ Suñé, E. (2013, 21 de abril). Op. cit., artículo 3.

principales desafíos a nivel mundial para la extensión en la aplicación de los derechos humanos de cuarta generación⁹⁸⁵.

Ahora bien, esta brecha digital no se da simplemente entre los países desarrollados y aquéllos que se encuentran en vías de desarrollo, es decir, no tiene lugar apenas por razones económicas, sino que también se da en todos los países, independientemente de su nivel de desarrollos económico, por razones generacionales, así como también debido a las características especiales de algunos individuos que pueden dificultar en cierta medida su acceso a la red. De esta forma, no simplemente el libre acceso habrá de ser considerado un derecho, sino que también la accesibilidad, siendo ésta “un requisito esencial para la eliminación de la brecha digital”⁹⁸⁶. Que internet esté no sólo abierto al libre acceso de todos, sino que, a su vez, sea accesible, implica la necesidad de introducir ciertas adaptaciones para que personas que bien sea por su edad, bien sea por algún tipo de discapacidad física o intelectual, no puedan acceder a la red con normalidad. Sólo de este modo el ciberespacio podrá convertirse en un espacio realmente universal y abierto a todos.

A la brecha digital entre personas pertenecientes a países con diferente nivel de crecimiento económico y a aquélla entre personas con determinadas características especiales y personas que carecen de ellas –ambas referidas al acceso a la información–, se une la brecha digital referente al alcance de la información en función de la diferencia en cuanto a la disponibilidad recursos, tanto económicos como telemáticos, entre unas personas y otras. Efectivamente, la posibilidad de alcance de la información que circula por internet, siempre será mayor para aquéllos que dispongan de mayores recursos, lo cual en un sistema capitalista es justo siempre y cuando esto no conduzca a un sesgo de la misma. Es por ello que “la igualdad de oportunidades en la difusión y producción de información deberá garantizarse con carácter general”⁹⁸⁷. Por un lado, “los entes públicos estarán obligados a establecer plataformas digitales abiertas a la participación ciudadana y a la disidencia”⁹⁸⁸ y, por otro, no bastando solamente con eso a la hora de garantizar que internet sea realmente un espacio libre, imparcial y neutral, “se considerará prioritaria la eliminación de

⁹⁸⁵ Véase Unión Internacional de Telecomunicaciones (2015). *The World in 2015. ICT Facts and Figures*. Ginebra: Unión Internacional de Telecomunicaciones. Recuperado el 20/05/2015 de: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2015.pdf>.

⁹⁸⁶ Suñé, E. (2013, 21 de abril). Op. cit., artículo 4.

⁹⁸⁷ *Ibid.*, artículo 5.

⁹⁸⁸ *Ídem.*

monopolios y oligopolios, públicos o privados, que puedan afectar a los derechos de los ciberciudadanos”⁹⁸⁹.

El ciberespacio se ha convertido en un espacio social más donde habitar, con idéntica validez que cualquier espacio físico fuera de él. De este modo, si bien abordar la brecha digital en una declaración de derechos humanos del ciberespacio no deja de ser una apuesta y una lucha por una igualdad equitativa que sea no solamente de *iure* sino también de *facto*, faltarían aun dos derechos sociales fundamentales para hacer de la red un «estado de derecho», a pesar de no constituir un Estado, ni de tener un ordenamiento jurídico propio. Éstos son el derecho al trabajo y el derecho a la educación. En cuanto al primero de ellos, siendo el comercio la principal práctica laboral que puede desarrollarse en internet, la declaración de Suñé lo aborda en un mismo artículo junto con el derecho al libre comercio, donde se afirma que “todo ser humano tiene derecho a trabajar libremente en la red y todas las personas pueden comerciar libremente en la red, sin que estos derechos puedan ser obstaculizados por ninguna jurisdicción territorial”⁹⁹⁰. Al mismo tiempo, dicho comercio ha de ser respetuoso, de tal forma que serán prohibidas “las llamadas perturbadoras, el *spamming*, la introducción de *cookies* o de programas espía y otras actividades análogas, salvo que medie el consentimiento del afectado”⁹⁹¹; no sólo porque pueda constituir una vulneración al derecho a la privacidad de los individuos, sino también porque puede perjudicar las posibilidades laborales y comerciales de la red. En cuanto al derecho a la educación, la declaración de Suñé lo aborda apenas indirectamente a la hora de hablar de las medidas que será necesario tomar para acabar con la brecha digital entre generaciones, las cuales se da por supuesto que habrán de ser en gran parte educativas. Sin embargo, el derecho a la educación digital no ha de ser considerado simplemente como derecho de aquéllos que, por no haber nacido en el mundo tecnológico, lo desconocen, sino que la educación digital habrá de ser considerada derecho de todos. Si esto es así es porque la educación digital no puede ser reducida a una educación técnica que, efectivamente, cada vez será menos necesaria debido a la temprana inserción de las nuevas generaciones en el ciberespacio y sus herramientas, sino que esta educación habrá de ser una educación moral y política para un uso y disfrute responsable de las mismas, lo cual, un aprendizaje técnico, nunca podrá transmitir. Tal y como afirma Gelman en su propuesta de declaración –la cual sí reserva un artículo completo al derecho a la educación en el ciberespacio–, “esta

⁹⁸⁹ Ibid., artículo 7.

⁹⁹⁰ Ibid., artículo 16.

⁹⁹¹ Ídem.

educación debe estar dirigida al empoderamiento del individuo, al fortalecimiento de su autoestima, al fomento de su independencia”⁹⁹², la cual puede verse impedida si no recibe una educación adecuada que, tal y como veremos, habrá de venir desde el mundo *offline*, en y para el mundo *online*.

Por último, sería necesario atender en esta declaración a los derechos culturales. La Red, espacio esencialmente libre, debería estar constituida como espacio multicultural, no apenas donde todas las culturas tengan cabida, sino también donde todas las personas tengan la posibilidad de acceder, desde cualquier localización geográfica en la que se encuentren, a las creaciones culturales de sus grupos de pertenencia que tengan lugar en el ciberespacio. En uno de los artículos de su propuesta de declaración, Suñé, hace referencia a la necesidad de proteger aquello que pueda ser considerado Patrimonio Común de la Humanidad dentro de la red⁹⁹³, así como también –en este caso al igual que Jarvis– se refiere a la importancia de que todas las lenguas tengan cabida, en clara oposición a la cada vez más indudable proclamación inglés como lengua oficial de la red⁹⁹⁴. Ahora bien, Suñé aborda el aspecto cultural del ciberespacio meramente desde el punto de vista de la protección y la salvaguarda por ser, en principio, propio de toda la humanidad, lo cual lo situaría más como derecho colectivo que como derecho socio-cultural de cada individuo, y para Jarvis, el hecho de defender el plurilingüismo habría de ser considerado, por el carácter mismo de su propuesta de declaración, más como derecho político, que como un derecho socio-cultural. Aquí defendemos que sería necesario incluir un derecho individual al disfrute de los productos culturales de los propios grupos de pertenencia que hayan sido creados en el ciberespacio, del mismo modo que lo defendía la Declaración de 1948. En el mundo globalizado en el que habitamos ya no basta con defender el derecho de toda persona a

⁹⁹² Gelman, R. B. (1997, 12 de noviembre). Op. cit., artículo 22.

⁹⁹³ “Artículo 17. Protección del patrimonio cultural en el ciberespacio. 1. La gran variedad de formas en que se manifiesta la información en el ciberespacio, cual expresión creativa, ideas y conocimientos codificados para ser procesados por ordenadores, que coexisten y se integran sin restricciones de tiempo ni de espacio, requiere que se preste especial atención a su conservación y preservación permanentes, sobre la base de los principios de acceso universal y uso adecuado, que son inherentes al Patrimonio Digital 2. Se protegerá la diversidad cultural en el ciberespacio, en sus más diversas manifestaciones, incluida la lingüística, sin que ello sea en ningún caso pretexto para que los particularismos de cualquier tipo, prevalezcan sobre el universalismo inherente a la naturaleza humana. 3. La protección de datos personales y especialmente el derecho de cancelación, deberán ser balanceados con la conservación de la propia información, como Patrimonio Histórico de la Humanidad, admitiéndose a estos efectos el bloqueo temporal de los datos, con las garantías efectivas de seguridad que normativamente se establezcan”. Suñé, E. (2013, 21 de abril). Op. cit., artículo 17.

⁹⁹⁴ “III. Tenemos derechos a hablar nuestras propias lenguas. El dominio de internet por parte de la lengua inglesa ha ido desvaneciéndose tan pronto como otros idiomas y alfabetos se han unido a la red, lo cual ha de celebrarse. Sin embargo, Ethan Zuckerman también advierte que en nuestro internet políglota, vamos a querer construir puentes más allá de las lenguas. Querremos hablar en nuestras lenguas, pero también queremos hablar con otros”. Jarvis (2010, 29 de marzo). Op. cit., artículo III.

disfrutar de su propia cultura en el mismo lugar donde ésta se produzca, sino que hay que ampliar este derecho para que sea reconocido independientemente del sitio geográfico donde haya sido producido. Un individuo de España, por ejemplo, ha de tener derecho a disfrutar de todas aquellas producciones culturales que sean producidas bajo el dominio «es», sea cual sea su naturaleza y siempre y cuando no vayan en contra de los derechos humanos. La existencia de cortafuegos y cierta censura de la red por parte de algunos países pudo hacer esto inviable, lo cual constituiría una vulneración de lo que habríamos de denominar «derecho cultural del ciberespacio».

Si bien en su resolución A/HRC/20/L.13 del 29 de junio de 2012⁹⁹⁵, la Organización de las Naciones Unidas insta a los Estados a promover el acceso de todos los ciudadanos al ciberespacio, instando incluso a la colaboración entre países, la brecha digital aún es muy grande, lo cual, en un mundo gobernado a través del uso de medios telemáticos, genera a la fuerza exclusión social. Desde hace años, la UNESCO viene promocionando la disminución de dicha brecha a través de la creación de programas y recomendaciones de alfabetización digital a lo largo y ancho del mundo⁹⁹⁶, sin embargo, mientras que internet no sea sinónimo de empoderamiento, muchos países seguirán viendo coartado su derecho humano al acceso a internet, que en países no democráticos puede ser vivido como un importante riesgo a la estabilidad de sus sistemas. A esto hay que añadir la falta de recursos de algunos Estados que, evidentemente, precisan otro tipo de ayuda más urgente que la llegada de la banda ancha a sus hogares.

4.2.2.3. Derechos humanos colectivos de cuarta generación.

Estos derechos, en tanto que derechos humanos de solidaridad, no se encuentran tampoco en la propuesta de Jarvis y, aunque Gelman reconoce el derecho a la protección del menor, que, junto con el de los consumidores, recogido por él en el mismo artículo⁹⁹⁷, podrían

⁹⁹⁵ Organización de las Naciones Unidas (2012). *Promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet*. Resolución A/HRC/20/L.13. Recuperado el 10/07/2014 de: http://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/d_res_dec/A_HRC_20_L13.pdf.

⁹⁹⁶ Para conocer las diversas declaraciones y proyectos que a lo largo de los años ha realizado la UNESCO en esta línea, véase Waheed Khan, A. (2009). Prólogo. *Comunicar. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 32, vol. XVI, época II (monográfico sobre políticas y educación en medios), pp. 17-18.

⁹⁹⁷ “Existiendo leyes como aquellas que protegen al menor o a los consumidores, las cuales se aplican tanto al ciberespacio como al mundo físico, sin embargo, su cumplimiento dependerá de los acuerdos entre jurisdicciones geográficas. Estos acuerdos deben respetar los derechos fundamentales de los individuos, independientemente del sistema legal bajo el que éstos vivan”. Gelman, R. B. (1997, 12 de noviembre). Op. cit., artículo 7.

entenderse como derecho colectivo, su propuesta no añade más al respecto, cuando una declaración de derechos humanos del ciberespacio –espacio libre fundamentalmente gracias a la colaboración solidaria y, en la mayoría de los casos, altruista de los ciberciudadanos que en él habitan–, debería verse enteramente atravesada tanto explícita como implícitamente por la garantía de su protección como espacio colectivo –perteneciente a la comunidad humana en su totalidad–. Esto es precisamente lo que hace Suñé, cuya propuesta no atiende meramente a derechos propiamente colectivos, como podría ser el derecho a disfrutar del Patrimonio Común de la Humanidad⁹⁹⁸ o el derecho a la protección del menor⁹⁹⁹, sino que se encuentra enteramente atravesada por una idea de colectividad más allá de toda individualidad. Muchos de los derechos que hemos analizado anteriormente constituyen derechos individuales, pero, sin duda, se ven atravesados en la declaración de Suñé por lo colectivo, pues sin colectividad hermanada, no hay ciberespacio ni internet. De esta forma, la red aparece como uno de los lugares donde en mayor medida se puede observar el valor de la fraternidad. La lucha contra los monopolios y oligopolios en internet, la obligación internacional de acabar con la brecha digital, el conflicto con el *copyright* en un mundo caracterizado por el constante compartir solidario..., todos y cada uno de estos derechos que hemos ido analizando en su gran mayoría como derechos individuales, ya fuesen políticos, civiles, sociales, económicos o culturales, no tienen como propósito fundamental una vida humana individual más digna, sino que lo que se sitúa a la base de ellos es la exigencia de una verdadera comunidad humana más digna.

La lucha por el reconocimiento de la dignidad humana colectiva en el ciberespacio se ha ido fraguando y reclamando de diversas formas. Al igual que los derechos colectivos de tercera generación, la lucha por su reconocimiento ha seguido un procedimiento más de desde abajo hacia arriba, que desde arriba hacia abajo¹⁰⁰⁰. Es decir, no han sido los Estados

⁹⁹⁸ Suñé, E. (2013, 21 de abril). Op. cit., artículo 17 (aparece completo en la nota al pie 993 de este trabajo).

⁹⁹⁹ “Artículo 14. Protección de menores. 1. Se garantiza la protección de los menores de 18 años, frente a los contenidos violentos y sexualmente explícitos en la red. Cuando directa o indirectamente se promueva la explotación sexual de menores, se considerará esta conducta como delito de lesa humanidad, que debe estar sujeto a principios de universalidad de jurisdicción. 2. Los padres podrán controlar los contenidos a los que acceden sus hijos menores en la red, siempre de forma respetuosa con la educación de los hijos en los valores democráticos y de autonomía personal. 3. En ningún caso los principios de protección de menores serán pretexto para restringir la libertad de información, o para imponer sistemas de valores concretos a aquellos que no los comparten”. *Ibíd.*, artículo 14.

¹⁰⁰⁰ Esto es así, salvo cuando nos referimos al derecho de ciertos colectivos más vulnerables. En estos casos, la reclamación de estos derechos ha venido tanto de arriba hacia abajo, como a la inversa, puesto que la atención especial hacia estos colectivos, ya lleva años formando parte de la agenda de trabajo de la Organización de las Naciones Unidas. Así, por ejemplo, en 2004 UNICEF ya disponía de una Decálogo de Derechos Humanos de la Infancia en Internet, llegando a ser propuesto, en 2009, por la Organización de las Naciones Unidas, el Día Mundial de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información para proteger a los niños en el ciberespacio, lo cual se encuentra en la agenda política de numerosos Estados miembros. A

quienes han facilitado que estos derechos fuesen reconocidos, sino que, más bien, ha sido la presión de determinados colectivos la que ha permitido que, poco a poco, las instituciones públicas hayan tomado en consideración la necesidad de su protección. En el caso de derechos de cuarta generación colectivos, podemos afirmar que la mayoría de medidas más relevantes a la hora de su promoción, extensión y protección encuentran su origen en la figura del *hacker* que, en contra de la idea en gran parte extendida por los medios de comunicación tradicionales¹⁰⁰¹, no se trataría de un pirata informático; esto es, de un individuo que se introduce en el sistema con el propósito de romper su seguridad a fin de realizar dentro del mismo acciones tanto ilícitas como ilegales. Tal y como afirma Himanen, los *hackers* serían, por el contrario,

personas que se dedican a programar de manera apasionada y [que] creen que es un deber para ellos compartir la información y elaborar *software* libre. No hay que confundirlos con los *crackers*, los usuarios destructivos cuyo objetivo es el de crear virus e introducirse en otros sistemas¹⁰⁰²,

los cuales sí podrían ser calificados de piratas informáticos. La ética *hacker*, es una ética del compartir, del colaborar, del construir juntos y, sobre todo, de la libertad, luchando mediante su práctica contra los grandes monopolios y oligopolios que tratan de hacerse con el control del ciberespacio. Este código ético, instaurado originalmente de manera espontánea como ley no escrita por parte de los primeros usuarios informáticos, fue tempranamente abordado por el periodista Steven Levy en 1984¹⁰⁰³, posteriormente retomado y ampliado por Himanen¹⁰⁰⁴ y, finalmente, ha sido ratificado por los propios *hackers*. A este respecto, destaca el libro del autodenominado *hacker*, Richard L. Stallman, *Software libre para una sociedad libre*¹⁰⁰⁵, así como algunas declaraciones de intenciones *hacker* que aparecen colgadas en la *web*, bien tratando de abarcar a todos los *hackers*, bien reducidas

este respecto, véase el número 18 de septiembre de 2014 de la revista editada por UNICEF *Desafíos*, disponible online en <http://www.unicef.org/lac/Desafios-18-CEPAL-UNICEF.pdf> [Consultado: 10/07/2014].

¹⁰⁰¹ A este respecto, véase Rodríguez, P. G. (2004). La criminalización discursiva de los hackers en los medios de prensa. *VIII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Intervenciones en el campo de la comunicación: un debate sobre la construcción de horizontalidades*. La Plata, 16-18 Septiembre [comunicación]. Recuperado el 15/07/2014 de:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/5347/Documento_completo.pdf?sequence=1.

¹⁰⁰² Cita extraída de la contraportada de la obra Himanen, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino.

¹⁰⁰³ Levy, S. (1984). *Hackers: Heroes of the Computer Revolution*. Nueva York: Doubleday.

¹⁰⁰⁴ Himanen, P. (2002). Op. cit.

¹⁰⁰⁵ Stallman, R. L. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid: Traficantes de Sueños.

a un colectivo particular, pero todas ellas basadas en el mismo principio igualitario de libertad¹⁰⁰⁶.

La mayoría de los *hacker* defiende que no basta con el libre acceso a la información que los nuevos medios telemáticos aportan, sino que la transparencia ha de ser total, debiendo alcanzar también los entresijos de aquellas herramientas que facilitan dicha transmisión de información. Quien conozca el funcionamiento de los sistemas, controlará la Red, y si dicho conocimiento se reduce a unos pocos, el ciberespacio dependerá de éstos, dejando de ser esencialmente libre. Es por ello que el libre acceso a la información no debe incluir meramente el acceso a los contenidos que aparecen en internet, sino también a aquellos datos que conforman la red, de ahí la lucha *hacker* por fomentar, promocionar y extender el *software* libre; o lo que es lo mismo, el conjunto de programas informáticos de acceso libre y cuya construcción y mejora depende de la colaboración de usuarios que solidariamente van aportando sus ideas.

El anteriormente citado, Richard Stallman, es considerado el fundador de este tipo de *software*, pues a mediados de los años 80, trabajando como programador en el MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), se opuso a que la inversión por entonces incipiente de las empresas en medios informáticos acabase con el espíritu libre de colaboración entre programadores que había caracterizado la informática desde el surgimiento de esta disciplina a mediados del siglo XX. En 1985 creó un proyecto alejado del mundo empresarial que trataría de crear un sistema similar al que estaba siendo desarrollado de forma privada, pero que pudiese ser libremente distribuido. Este proyecto llevaría por nombre «proyecto GNU» y daría origen a un movimiento que no ha dejado de crecer hasta hoy y que marca una distinción entre programas y sistemas operativos informáticos que son fruto de grandes empresas —*software* privativo— y aquellos cuyo origen es la libre colaboración entre usuarios —*software* libre¹⁰⁰⁷—. El mismo Stallman indica que “la diferencia entre *software* libre y *software* privativo no es una cuestión técnica, no tiene nada que ver con

¹⁰⁰⁶ A este respecto véase, por ejemplo, la *Declaración del Hacktivismo*, creada y firmada por un grupo de *hackers* que hacia finales de los años 90 se unieron con el fin de luchar por el libre acceso de todos los individuos a la información, así como contra la censura en el ciberespacio. Esta declaración se encuentra disponible online en <http://www.hacktivismo.com/public/declarations/es.php> [Consultado: 21/07/2014]. A un nivel más particular, pero no por ello menos interesante, destaca el *Código de Ética da Escola de Hackers*, plataforma en lengua portuguesa que lleva formando *hackers* desde 2003. Este código se encuentra disponible online en: http://www.escoladehackers.com.br/downloads/Codigo_de_Etica_da_Escola_de_Hackers.pdf [Consultado: 21/07/2014].

¹⁰⁰⁷ Para una breve pero completa historia de los orígenes del *software* libre y su evolución, véase Matías Sánchez, E. (2004). Breve introducción al *software* libre. *Pueblos*, 14, pp. 49-51.

la carrera que haga el programa, sino con el sistema social de su distribución y uso”¹⁰⁰⁸, que no es otro que el de respetar la libertad del usuario, dándole la opción de ser partícipe de la evolución de las herramientas que está usando, por las cuales fluye la información y que deberían ser patrimonio de todos. No cabe duda, tal y como señala Bustamante, que “la llegada del *software* libre ha alterado la gramática de poder, y ha supuesto la democratización y popularización de los métodos de acceso y distribución de información”¹⁰⁰⁹, totalmente impensable unas décadas atrás, cuando los medios de comunicación más relevantes se encontraban bajo el control de grandes imperios empresariales.

Tal y como bien muestra la metáfora utilizada por el *kacker* Eric S. Raymond en su libro *La catedral y el bazar*, el *software* privativo o propietario seguiría lo que él denomina «modelo catedral», en el cual el *software*, a pesar de estar disponible para todos, sigue un esquema de desarrollo hermético, sustentado sobre la base de un código secreto sólo accesible a un grupo reducido de programadores. De esta forma, su funcionamiento es vertical, una serie de personas crean los programas y el resto los utiliza, reduciéndose el papel de éstos últimos al de meros usuarios. El *software* libre sigue más bien lo que Raymond llama «modelo bazar», que además de estar disponible para todos, en cuanto a su uso, sigue un esquema de desarrollo permeable, sustentado sobre la base de un código abierto, accesible para quien quiera acceder. Cada usuario tiene libre licencia para modificar el sistema, de tal modo que su funcionamiento es horizontal, no habiendo usuarios por un lado y programadores, por otro, sino una amplia comunidad de usuarios-programadores¹⁰¹⁰.

El carácter aparentemente caótico de su modo de proceder hizo que durante algún tiempo muchos usuarios particulares, así como empresas e instituciones públicas, dudasen de su buen funcionamiento. Sin embargo, poco a poco fue siendo demostrado que, a pesar del aparente caos, existe organización, lo cual hizo que fuese ganando adeptos. Si bien, varias estadísticas muestran que el *software* privativo cuenta con un porcentaje bastante mayor de usuarios particulares que el *software* libre¹⁰¹¹, también es cierto que éste no deja de extenderse más y más, sobre todo entre las instituciones públicas, que, por diversas

¹⁰⁰⁸ Stallman, R. L. (2007). Fundamentos éticos, políticos y económicos del software libre. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 19. Recuperado el 21/07/2014 de: <http://bid.ub.edu/19stall2.htm>.

¹⁰⁰⁹ Bustamante, J. (2004). Op. cit., p. 21.

¹⁰¹⁰ Véase Raymond, E. S. (1999). *The Cathedral & the Bazaar. Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary*. Sebastopol: O'Really Media.

¹⁰¹¹ A este respecto véanse las estadísticas de StatCounter en <http://gs.statcounter.com/>, las de Netmarketshare, en <http://www.netmarketshare.com/> y, por último, las de W3schools en <http://www.w3schools.com/browsers/default.asp>, por ser éstas las más utilizadas. [Consultado:21/07/2014].

razones, pero fundamentalmente por la económica, han ido abandonando el privativo por el libre¹⁰¹². Desde el punto de vista de la defensa de los derechos humanos, no debemos dejar de considerar esto como un dato positivo pues, sólo a partir del crecimiento y extensión de estos programas, podemos garantizar que el ciberespacio seguirá siendo un espacio igualitario de libertad, y que no acabará en ningún caso convertido en monopolio de ninguna empresa.

Ahora bien, existiendo *software* privativo y empresas informáticas que en su mejora trabajan, podrían aprovecharse de aquellos programas, en principio libres y donados por sus autores a la Red, para, tras algunos cambios, convertirlos y distribuirlos como *software* privativo. Con el fin de que esto no pudiese ocurrir, y contribuyendo en gran medida a la protección de la red como Patrimonio Común de la Humanidad, Stallman, en su proyecto de 1985 ideó la forma de solventar este problema, creando el *copyleft* como medio de defender los derechos de autor en oposición al *copyright*, utilizado por las grandes empresas, aunque basándose en las mismas bases legales en las que se apoya éste con el fin de darle validez jurídica. Tal y como se indica en la página *web* del sistema operativo GNU de Stallman, “con *copyleft* cualquiera que redistribuya el software, con o sin cambios, deberá de otorgar al usuario la libertad de copiarlo y modificarlo, garantizando que se mantendrán estas libertades para todos los usuarios”¹⁰¹³. De esta forma, se diferencia del *copyright*, que impide toda copia o modificación no autorizada. A su vez, este medio de proteger los derechos de autor puede ser utilizado no sólo como garantía de que el *software* permanezca libre; esto es, de que aquellos programas informáticos a través de los cuales fluye la información y que fueron creados para su libre copia, modificación y distribución, sigan siéndolo, sino que también puede ser utilizado como medio de proteger los derechos de autor de la información que fluye gracias a dichos programas. Siguiendo este principio y, puesto que cuando nos referimos a información no computacional, sino artística, los derechos a modificar dicho trabajo son más cuestionables que cuando hablamos de programas informáticos, cuya modificación tiende siempre a mejorarlos, surgió a comienzos de la década de los 2000, la organización sin ánimo de lucro *Creative Commons*¹⁰¹⁴ para este tipo de

¹⁰¹² A este respecto véase González Calderón, C. y Ferrán i Riera, O. (2009). *El software libre y las administraciones públicas. Una visión actualizada*. Revista de Internet, derecho y Política, 8, pp. 25-35.

¹⁰¹³ Anónimo (s. f.). *¿Qué es el copyleft?*. [El sistema operativo GNU]. Recuperado el 23/07/2014 de: <https://www.gnu.org/copyleft/copyleft.es.html>.

¹⁰¹⁴ Esta organización fue fundada, entre otros, por el abogado y académico americano, Lawrence Lessig, quien en 2004 publicó una obra donde aborda lo que, a su modo de ver, constituyen los excesos que supone la cobertura legal de derechos de autor del *copyright*, describiendo y analizando a continuación la alternativa que él propone, adhiriéndose a los principios del *copyleft* y oponiéndose radicalmente a todo acto de piratería

trabajos. También basándose en la base legal del *copyright*, pero siguiendo los principios del *copyleft*, permite a los autores pasar de «todos los derechos reservados» a «algunos derechos reservados», dándoles así la oportunidad de decidir hasta qué punto y bajo qué criterios desean compartir su obra, permitiendo que el acceso a ella sea libre e impidiendo asimismo que nadie haga uso comercial de la misma¹⁰¹⁵.

La aparición de estos derechos y los valores comunitarios en los que se basan, supone un duro revés a aquellos valores individualistas que han regido en la sociedad occidental y que han ido extendiéndose a lo largo y ancho del mundo desde los inicios de la Edad Moderna. Hay quien dice que el *software* libre supone un cuestionamiento de la sociedad capitalista¹⁰¹⁶, y no es para menos, pues, desde la caída del bloque comunista entre finales de los años 80 y principios de los años 90 del siglo XX, los valores subyacentes a aquel modelo económico nunca habían sido puestos en cuestión de manera tan generalizada. Podemos afirmar con Lévy que estamos ante el surgimiento de una cibercultura, la cual, siendo universal, no es totalizadora¹⁰¹⁷. Se trata de una cultura colectiva, libre y basada en la constante interacción solidaria entre individuos que buscan informarse y aumentar sus conocimientos, al mismo tiempo que contribuyen a su desarrollo y mejora. Esta cultura trae consigo, sin duda, muchas consecuencias positivas, entre ellas, un espíritu comunitario que tiende a evitar conflictos al mismo tiempo que iguala en la diferencia. Ahora bien, habremos de ver hasta qué punto un exceso de vida comunitaria, no puede suponer también un problema.

4.3. El derecho humano a la privacidad.

Hemos visto en el apartado anterior hasta qué punto es necesaria una declaración de los derechos humanos del ciberespacio que venga a materializar una más que necesaria cuarta generación de derechos. A pesar de poder ser clasificados todos los derechos que la conforman siguiendo los criterios de las anteriores generaciones, creadas en y para un mundo *offline*, el contexto es tan diferente que la óptica ha de ser totalmente otra. Ocupándose éste trabajo de manera fundamental de la privacidad, pasaremos a

digital. Véase Lessig, L. (2004). *Free Culture: How big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity*. Nueva York: The Penguin Press.

¹⁰¹⁵ Para conocer más detalladamente en qué consiste y cómo se solicita y configura una licencia *Creative Commons*, véase Aliprandi, S. (2013). *Creative Commons: guía del usuario*. Milán: Ledizioni.

¹⁰¹⁶ Dartsch, G. (2012). El movimiento del software libre como cuestionamiento de la sociedad capitalista. *Anales de las 41 JAIIIO*, pp. 25-35.

¹⁰¹⁷ Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.

continuación a analizarla detalladamente en tanto que derecho humano, desde su surgimiento, hasta su consideración como derecho de cuarta generación que, tal y como podremos comprobar, puede ser constantemente vulnerado de manera apenas perceptible si no adaptamos nuestra mirada plenamente a un mundo ciberespacial. Esto no quiere decir que propongamos el olvido de lo que originalmente constituyó en sus orígenes el derecho humano a la privacidad, de hecho apuntaremos hacia todo lo contrario. No es tanto el contenido del derecho lo que habrá que cambiar, sino la perspectiva bajo la que es analizado. Ésta ya no puede seguir siendo la del ciudadano sin más, habrá de ser, en cambio, la del ciberciudadano.

4.3.1. El origen del derecho humano a la privacidad: una sección del derecho a la propiedad.

Tal y como afirma Béjar, “la privacidad como derecho está relacionada con la admisión a cierta inmunidad de las personas, con una aceptación de que éstas son, ante todo, seres singulares, individuos”¹⁰¹⁸. Ahora bien, esta idea es claramente moderna. No nos sería fácil encontrarla en autores medievales, ya que, como pudimos observar en el capítulo 2 de este trabajo, no había cabida entonces para ningún tipo de individualismo¹⁰¹⁹. Esta conciencia general colectiva donde la comunidad y la familia estaban por encima de cualquier conciencia individual había sido heredada de la Antigüedad, pudiéndose remontar su presencia incluso a los orígenes mismos de la especie humana. Si bien es cierto que los griegos¹⁰²⁰, al igual que aquellas otras visiones del mundo occidentales que llegaron después, hasta el auge de la Edad Moderna, entendían lo público y lo privado como dos ámbitos claramente distinguibles y separables, dicha distinción no respondía tanto a una cuestión de derechos, como a una cuestión de naturaleza u orden divino. De esta forma, si bien el hecho de poseer una casa permitía a los griegos el acceso a la plaza pública, la cual se comprometía a no interferir en el gobierno de cada casa por parte de su dueño, esto no significa que debido a dicha posesión, éste adquiriese el derecho de convertirse en ciudadano y que, a su vez, la ciudad le otorgase el derecho a la no intromisión pública en los asuntos privados que aconteciesen en su casa. Más bien, lo que esto quiere decir es que todo aquél que poseyese una casa debía participar en la discusión de la plaza pública y que, con el fin de que ésta fuese realmente pública, debía ser obviado cualquier asunto

¹⁰¹⁸ Béjar, H. (1988). Op. cit., p. 146.

¹⁰¹⁹ Véase, a este respecto, el sub-apartado 2.2.2. El espacio de una vida solitaria.

¹⁰²⁰ A ellos atendimos en el primer capítulo de este trabajo, dedicado al pensamiento de Hannah Arendt.

relacionado con los intereses y circunstancias particulares de los ciudadanos que en ella participasen. Eran exigencias de una determinada visión del mundo y no derechos asociados a la particularidad de los individuos. No existía, por tanto, algo así como un derecho a la privacidad, sino un ámbito que se encontraba privado de aparecer en público, regido por una reglas que nada tenían que ver con las públicas y que situaban al ser humano más cerca de su naturaleza animal, que de su capacidad cívica.

De hecho, la privacidad constituía una excepción al ámbito público, un lugar en el que las reglas del civismo y la buena conducta entre iguales no tenían cabida. Tal y como afirma Pardo, “el carácter excepcional de la privacidad se [manifestaba] en el hecho de que, en su interior, el jefe de familia [podía], excepcionalmente, matar a sus hijos, a su mujer o a sus esclavos sin que ello [constituyera] homicidio”¹⁰²¹, pues el ámbito privado era el estado de naturaleza más puro, donde regía la ley del más fuerte. En el ámbito privado, existían personas privadas que no tenían privacidad, la cual sólo era ostentada por el jefe, el *pater familias*, para quien su mujer, hijos y esclavos eran como el ganado, el cultivo o la casa en sí misma, meras propiedades de las que podía disponer a su antojo. Sus propiedades le convertían en alguien que podría ser reconocido posteriormente como tal en el espacio público, donde se reunían, discutían, pactaban y llegaban a acuerdos todos aquellos cuyas propiedades los liberaban de verse privados de la posibilidad de alcanzar una auténtica personalidad pública.

En Grecia Antigua, decía Arendt,

los hombres que actúan y hablan necesitan la ayuda del *homo faber* en su más elevada capacidad, esto es, la ayuda del artista, de poetas e historiógrafos, de constructores de monumentos o de escritores, ya que sin ellos el único producto de su actividad, la historia que establecen y cuentan, no sobreviviría¹⁰²².

La posibilidad de ser alguien en el ámbito público venía acompañada de la existencia de artistas y narradores que con su obra lo inmortalizasen. Esta ayuda dejará de ser imprescindible en la Modernidad, puesto que la historia ya no será el único producto de la acción de un ser humano, ni siquiera el más importante, sino que la historia dará el relevo al

¹⁰²¹ Pardo, J. L. (1998). Políticas de la intimidad. Ensayo sobre la falta de excepciones. *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 32, p. 146.

¹⁰²² Arendt, H. (1993). Op. cit., p. 195.

individuo. La construcción de uno mismo para sí, como ser único y distinguible será el producto fundamental de la acción humana.

Así, mientras que en la Grecia Antigua “no es el actor, sino el narrador, quien capta y «hace» la historia”¹⁰²³, en la Modernidad, aun existiendo la figura del narrador, éste es relegado a un segundo lugar frente al actor, quien ocupará el primer puesto en la creación de su propia historia, lo cual habría sido inconcebible en épocas anteriores. Es por ello que la privacidad dejará aquí de ser una exigencia para transformarse en derecho y no en cualquiera, sino en el más importante de todos, pues llegaría a constituir la garantía de que todo individuo puede ser particularmente alguien, tener una historia, su propia historia. La base plural y colectivista que desde la Antigüedad hasta el Medievo había dominado la vida de los seres humanos se torna individualidad fundamental en la Modernidad.

Uno de los primeros autores en defender la privacidad en tanto que derecho humano, fue John Locke, quien, al abordar el derecho a la propiedad en su *Segundo Tratado sobre el gobierno civil* afirmaba que

aunque la tierra y todas las criaturas inferiores pertenecen en común a todos los hombres, cada hombre tiene, sin embargo, una propiedad que pertenece a su propia persona; y a esa propiedad nadie tiene derecho, excepto él mismo. El trabajo de su cuerpo y la labor producida por sus manos podemos decir que son suyos¹⁰²⁴;

o lo que es lo mismo, todo ser humano posee una propiedad inalienable, su sí mismo, emanado en primer lugar del cuerpo y la labor producida por éste. Según Locke, siendo “la misma condición de la vida humana, la cual requiere trabajo y bienes materiales en los que trabajar, la que da lugar a que haya posesiones privadas”¹⁰²⁵, tiene su primera y más preciada posesión en el instrumento de trabajo más básico de todos, el cuerpo de uno mismo, que será la base fundamental para poder después adquirir una auténtica conciencia de sí.

A partir de Locke, el discurso dominante tenderá a defender que nadie es dueño de nadie, sino que todo el mundo se posee a sí mismo, de tal forma que todos y cada uno de los seres humanos podrán constituirse como individuos particulares; o, mejor dicho, deberán

¹⁰²³ *Ibíd.*, p. 219.

¹⁰²⁴ Locke, J. (2006). *Op. cit.*, p. 34.

¹⁰²⁵ *Ibíd.*, p. 40.

hacerlo, en tanto que miembros de la comunidad humana, pues en ello residirá su naturaleza. Tal y como podemos observar, Locke no abandona la idea de la presencia de un orden natural independiente y previo a los humanos que dirige el mundo. Sin embargo, algo cambiará en dicho orden, pasando de constituir a los seres humanos como comunidad a hacerlo como individuos. Esto, con el paso del tiempo, otorgará al sujeto la suficiente fuerza como para que, separándose de todo orden divino y natural, pueda afirmarse como individuo autónomo, regulador de su propia vida independientemente de toda fe o creencia.

El hecho de que el cuerpo de todo individuo pertenezca a sí mismo por naturaleza, implica que hay un objeto poseído y un yo que lo posee. Adquirir conciencia de la propia mismidad no sería posible si no fuese por dicha posesión, la cual transforma al individuo abstracto en concreto gracias a su poder de elección y acción en torno a algo material que no es ni ajeno ni público, sino propio y privado, libre de la intromisión de cualquiera que no sea el poseedor. La propiedad privada garantiza al sujeto disponer de ella como desee y pactar con otros en beneficio de sus intereses —siempre privados, ya que dispone de una privacidad, por pequeña que sea, que defender—. Así pues, el derecho a la propiedad está a la base del derecho a la libertad, siendo el primero de ellos, a su vez, el que permite la formación de la privacidad. Siguiendo el mismo esquema que aparecía ya en la Antigüedad, sólo un individuo que posee, un alguien dueño de algo, sujeto con privacidad, puede constituirse como un yo con capacidad de elección, sujeto libre, pero dicho sujeto ya no será aquél que posea casa, cultivos, ganado y aquéllos que lo trabajen por él, sino que ahora todo aquél que posea un cuerpo humano, ya poseerá algo, lo cual le convertirá en un «yo» no supeditado a una comunidad que lo reconozca, alguien libre para tomar sus propias decisiones, siempre en torno a lo que le pertenece. De esta forma, la libertad no será ahora medida por la capacidad de poder aparecer y participar en el espacio público, sino más bien, por la posibilidad de poder decidir y manejar libremente los propios asuntos, aquéllos que son privados. El concepto de libertad aquí cambia, tal y como vimos en apartados anteriores, de modo que es la libertad interior lo que prima y es su ejercicio lo que el espacio público ha de facilitar. A partir de Locke, todo ser humano tendrá derecho a tener una vida privada, pues siempre tendrá, al menos, un cuerpo propio sobre el que decidir. La privacidad se torna derecho universal.

Acorde con su defensa de la dependencia de la libertad respecto a la privacidad, Locke, en la misma obra antes citada, a la hora de abordar el tema del poder paternal, enfatiza el hecho de que el poder de los padres sobre los hijos es temporal “y sólo en el grado en el que sea necesario para procurarles disciplina y gobierno durante esa edad”¹⁰²⁶; o lo que es lo mismo, los padres no tienen derecho absoluto sobre sus hijos, pues no son objetos, sino sujetos en proceso de formación. Al mismo tiempo, remarca el mantenimiento del poder de los padres sobre los hijos, aun incluso si éstos son súbditos, “lo cual no podría suceder si todo el poder político fuera exclusivamente paternal y si de hecho los dos fuesen una y la misma cosa”¹⁰²⁷, ya que, de este modo, el ejercicio del poder paternal ya no vendría limitado por la superación de una determinada edad por parte de los sujetos, sino que todos, padres e hijos, pertenecerían permanentemente al monarca. Esto daría lugar a la constitución, no de sujetos individualizados y libres, sino de objetos propiedad de un único sujeto libre, el príncipe o monarca, cuyo reino no podría ser tildado de ámbito público, sino de espacio privado de grandes dimensiones, donde él, dueño y señor de todo y de todos, podría hacer y deshacer a su antojo.

Thomas Hobbes, contemporáneo de Locke, aunque cuarenta años mayor que él, nunca habría estado de acuerdo con él en esto. Hobbes vivió durante más de noventa años, lo cual le permitió nacer y formarse en una época y llegar a vivir y escribir en otra bien diferente. Así, a pesar de ser contractualista y de tener muy presente al individuo en sus reflexiones, no dejó nunca de ser, en gran parte, un hombre del Antiguo Régimen, defendiendo ciertos planteamientos que distan, en gran medida, de la Modernidad que en su etapa de madurez estaba emergiendo. Hobbes, por tanto, autor de frontera, se encuentra entre la Modernidad y el Antiguo Régimen, mientras que Locke es un autor ya plenamente moderno. Es por ello que la comparación entre ambos autores sirve de gran ayuda para visualizar más claramente el importante cambio de concepción del ser humano que implican los planteamientos de del segundo, frente a los del primero.

Así, por ejemplo, Hobbes, a pesar de defender la pertenencia del niño a la madre que lo da a luz y el poder de ésta sobre aquél, no duda en afirmar que “si la *madre* ha sido una prisionera de guerra, el niño que nazca pertenecerá al vencedor; pues aquel que tiene poder sobre el cuerpo de una persona, tiene el poder para todo aquello que le pertenece”¹⁰²⁸. Tal y

¹⁰²⁶ *Ibíd.*, p. 75.

¹⁰²⁷ *Ibíd.*, p. 72.

¹⁰²⁸ Hobbes, T. (2005). *Del ciudadano* (p. 5). Madrid: Editorial Tecnos. La cursiva es del autor.

como podemos observar, Hobbes defiende la posibilidad de posesión del cuerpo de un individuo por parte de otro, lo cual sería absolutamente insostenible para Locke, para quien cada cuerpo no puede pertenecer sino a la mente que lo ocupa y lo dirige. Como defensor de la propiedad en tanto que derecho natural del ser humano, configurador de la propia identidad y elemento diferenciador de la naturaleza humana, no podría aceptar que fuese vulnerado, pues esto sería tanto como ir en contra de una naturaleza ordenadora que se sitúa por encima de cualquier configuración humana.

Ahora bien, a pesar de las discrepancias entre los dos autores, también para Hobbes, como para Locke, la libertad se encuentra como fundamento de la privacidad. El hombre libre se distinguirá del que no lo es –también denominado «siervo»– en que “aquel que es libre no está obligado a obedecer nada más que al Estado, y el siervo ha de obedecer también a alguien particular”¹⁰²⁹; o con otras palabras, el no libre no tiene propiedades, tanto que ni siquiera se posee a sí mismo, no tiene privacidad. Libertad para Hobbes, es libertad para obedecer las leyes civiles y “si existe alguna libertad mayor, que libre de la obediencia de las leyes civiles, no pertenece a las personas privadas y es propia del soberano”¹⁰³⁰, excepción ésta que ya no tendrá cabida en Locke, para quien, ni siquiera el príncipe estará legitimado para quebrantar la individualidad de cada uno, atentando contra su privacidad –esto es, contra su identidad–. El derecho a ser individuo no será ya jamás otorgado, no serán precisas acciones y narradores que las inmortalicen convirtiendo en alguien a quien, en principio, fue nadie, y, por tanto, no podrá ser quebrantado por parte de quien lo otorga –ya sea el soberano o el narrador–, sino que, al ser natural, se tornará inquebrantable e inalienable.

Debido a ello, según Locke,

siempre que un rey no tiene autoridad, deja de ser rey y puede ser resistido, [lo cual siempre deriva del] quebrantamiento de la confianza, al no haberse respetado la forma de gobierno que fue acordada, y al no respetarse los fines del gobierno mismo, fines que consisten en el bien público y en la preservación de la propiedad¹⁰³¹.

¹⁰²⁹ *Ibíd.*, p. 8.

¹⁰³⁰ *Ídem.*

¹⁰³¹ Locke, J. (2006). *Op. cit.*, p. 229.

El monarca está pues, limitado en sus acciones por la ley, aceptada por todos y cada uno de los miembros de la sociedad que, si están de acuerdo con ella, es en la medida en que protege su ser privado, permitiéndoles ser «alguien». De otra forma, su unión carecería ya de sentido, siendo preferible volver al estado de naturaleza donde cada uno se protege a sí mismo. Todo lo contrario encontramos en Hobbes, para quien

la libertad de un súbdito [...] reside sólo en esas cosas que, cuando el soberano sentó las reglas por las que habían de dirigirse las acciones, dejó sin reglamentar [...]. No debe entenderse, sin embargo, que esas libertades tienen el poder de limitar o abolir el poder soberano sobre la vida y la muerte. Porque [...] nada de lo que un representante soberano pueda hacer a un súbdito, por las razones que sean, puede ser llamado injusticia o injuria¹⁰³²;

es decir, que nada justifica la resistencia del súbdito ni nada condena el poder arbitrario del rey, quien está por encima de la ley.

De esta forma, así como para Locke lo más importante en política es proteger al individuo en su privacidad –derecho propio y natural–, lo fundamental para Hobbes aún continúa siendo el mantenimiento del Estado absoluto y la comunidad, últimos resquicios del Medievo, que relegan la privacidad a la categoría de exigencia a la par que de derecho otorgado por el monarca, única figura que efectivamente disfruta de este derecho en tanto que absoluto y natural.

Tal y como veíamos cuando abordamos las revoluciones burguesas y las primeras declaraciones surgidas a partir de éstas, el ámbito público, regido por el poder absoluto del Estado –el cual pasa de ser concebido como determinación necesaria divina a entenderse más bien como una elección contingente de los hombres–, aparece en la Modernidad como una fuerte amenaza al desarrollo óptimo del individuo, ensalzado como el bien más supremo. De este modo, aparece como necesaria su protección. Se trata ahora de proteger al individuo en su privacidad, en su derecho a ser único e inintercambiable, frente al poder del Estado, que ya no estará más por encima de los individuos con la figura del absoluto soberano al frente, sino que, por el contrario, habrá de servir a éstos en el libre desarrollo de sí mismos. El monarca absoluto, nacido para ser servido, irá dejando paso, poco a poco, a la futura figura del monarca constitucional, que ya no será más soberano, sino que cumplirá una función que le otorga su pueblo, colectivo que ostentará la soberanía. A partir

¹⁰³² Hobbes, Th. (2009). Op. cit., p. 189.

de este momento, ser (en) privado es ser yo, y ser yo me hace digno de ser llamado humano, independientemente de mis particularidades específicas.

Cierto es que, tal y como apuntábamos más arriba, en la época de Locke y tras las revoluciones burguesas del siglo XVIII, determinadas particularidades concretas eran aún fuente de discriminación y de desigualdad, sin embargo, las bases teóricas para el cambio ya habían sido puestas en marcha. La capacidad de poseer algo propio determinó la posibilidad de que todo individuo humano pudiese sentirse realmente alguien en y por sí mismo, a la vez que la categoría de humano iba poco a poco dejando de ser considerada una donación para convertirse en derecho propio, universal e inquebrantable.

4.3.2. Evolución del derecho humano a la privacidad: de la propiedad a la personalidad en cuanto dignidad.

Si bien el pensamiento liberal de base lockeana influyó claramente en las constituciones y declaraciones de derechos posrevolucionarias burguesas de Occidente, los planteamientos de otro filósofo pronto dejarían su impronta en el ámbito jurídico, haciendo que la consideración del derecho a la privacidad como parte del derecho a la propiedad fuese tenida por insuficiente. Nos estamos refiriendo al filósofo alemán Immanuel Kant, para quien el objetivo fundamental del derecho no será tanto la salvaguarda del principio de libertad individual que constituye por naturaleza la esencia de todo ser humano, como la defensa de un principio de dignidad, condición de posibilidad para el cumplimiento y ejercicio de aquél.

Para Kant, “todo hombre tiene legítimo derecho al respeto de sus semejantes y también él está obligado a lo mismo, recíprocamente, con respecto a cada uno de ellos”¹⁰³³, pero no por el hecho de que exista, como en Locke, una ley de la naturaleza que “[enseñe] a toda la humanidad que quiera consultarla que siendo todos los hombres iguales e independientes, ninguno debe dañar a otro en lo que atañe a su vida, salud, libertad o posesiones”¹⁰³⁴, sino más bien porque

¹⁰³³ Kant, I. (1989). *La metafísica de las costumbres* (p. 335). Madrid: Tecnos.

¹⁰³⁴ Locke, J. (2006). Op. cit., p. 12.

la humanidad misma es una dignidad; porque el hombre no puede ser utilizado como medio por ningún hombre (ni por otros, ni siquiera por sí mismo), sino siempre como fin, y en esto reside precisamente su dignidad (la personalidad), en virtud de la cual se eleva sobre todos los demás seres del mundo que no son hombres y sí pueden utilizarse¹⁰³⁵;

una dignidad ésta que no vendrá dada por naturaleza, sino por el ejercicio práctico de la razón.

Ética y derecho no podían ser tratadas para Kant de un modo separado, sino que habían de ser abordadas en conjunto, pues ambas partían del mismo presupuesto, la libertad, a la cual el ser humano sólo podía llegar a través del uso de su razón. De esta forma, no es que el derecho fuese una aplicación o reconocimiento externo de los derechos que uno poseía de manera innata –por el hecho de haber nacido humano–, sino que era la razón misma la que instauraba los derechos naturales en tanto que tales¹⁰³⁶. Derecho y ética constituían la metafísica de las costumbres, cuya fundamentación se hallaba en el imperativo categórico al que inevitablemente conducía a un uso propicio de la razón que, en una de sus formulaciones, rezaba de la siguiente forma: “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”¹⁰³⁷.

El estatuto irrefutable de los seres humanos como fines en sí mismos y nunca como medios, fundamento de la dignidad humana, plantearía problemas a Kant a la hora de atender, por ejemplo, a las relaciones contractuales entre personas, ya fueran laborales o matrimoniales, pues implicaba cierta utilización de una persona por parte de otra para su propio beneficio. Es por ello que, con el fin de marcar una clara diferencia entre las cosas –que sí pueden poseerse– y las personas –que en tanto que sujetos no pueden poseerse ni siquiera a sí mismas–, Kant se vería obligado a elaborar el concepto de «derecho personal

¹⁰³⁵ Kant, I. (1989). Op. cit., p. 335.

¹⁰³⁶ Véase a este respecto López Hernández, J. (1992). La fundamentación del derecho en Kant. *Anuario de filosofía del derecho*, IX, pp. 395-406.

¹⁰³⁷ Kant, I. (1992). Op. cit., pp. 64-65.

de carácter real»¹⁰³⁸ que permitía dotar cierto carácter de pertenencia a toda relación contractual sin que ninguna de las partes perdiese en el proceso su dignidad¹⁰³⁹.

Si este cuidado fue tomado por Kant y no por Locke se debe fundamentalmente a que, mientras que para este último el objetivo del derecho era meramente asegurar el desarrollo libre de la individualidad de cada uno, para el primero, no era tanto esto como garantizar que dicho desarrollo cumpliera con las condiciones que racionalmente requería la categoría de «ser humano», para lo cual no se exigía sólo el compromiso de uno mismo con sus cosas en consideración a los demás, sino el compromiso de todos a la hora de cumplir con cierta noción abstracta de «dignidad humana». De esta forma, no se trataba solamente de estar atento a uno mismo, sino de tener también en cuenta las acciones de los demás que, a pesar de no afectar a mi libre desarrollo, ni impedirme el libre disfrute y control sobre mis propiedades, podían atentarse contra el cumplimiento generalizado de la condición humana. Así pues, podríamos afirmar que, mientras que Locke es filósofo de la subjetividad, Kant lo es más bien de la intersubjetividad, siendo su ideal más anhelado no la constitución de un mundo de sujetos libres sin más, sino de un mundo cosmopolita en paz¹⁰⁴⁰.

Tal y como afirma Perez Luño,

la dignidad implica, en la teoría kantiana, la dimensión moral de la personalidad, que tiene por fundamento la propia libertad y autonomía de la persona. De ahí que la dignidad del hombre represente el principio legitimador de los denominados «derechos de la personalidad»¹⁰⁴¹,

que más allá de cómo uno se ve a sí mismo, se extenderán a la manera en que uno es visto por los demás, pudiendo ser definidos más que como derechos subjetivos, como derechos intersubjetivos. Estos derechos englobarán el derecho al honor, a la propia imagen y a la

¹⁰³⁸ “Ciertamente, «lo suyo» no significa aquí «lo suyo» como propiedad de la persona de otro (porque un hombre ni siquiera puede ser propietario de sí mismo, mucho menos de otra persona), sino lo suyo como usufructo (*ius utendi, fruendi*), consistente en hacer uso inmediatamente de esta persona, como de una cosa, como medio para mi fin, sin detrimento de su personalidad”. Kant, I. (1989). Op. cit., p. 201.

¹⁰³⁹ Para un análisis en profundidad de este tipo de derechos véase Roldán, C. (1999). Acerca del derecho personal de carácter real. Implicaciones éticas. En Carvajal, J. (Coord.). *Moral, derecho y política en Immanuel Kant* (pp. 210-226). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

¹⁰⁴⁰ Véase Kant, I. (2008). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Tecnos.

¹⁰⁴¹ Pérez Luño, A. E. (2001). Capítulo XIII: Kant y los derechos humanos. Primera parte: El papel de Kant en la formación histórica de los derechos humanos. En Peces Barba, G., Fernández, E. y De Asís, R. (Dirs.). *Historia de los derechos fundamentales Tomo II: siglo XVIII. Vol. II: La filosofía de los derechos humanos* (p.475). Madrid: Dykinson.

intimidad personal y familiar, cuya defensa iría cobrando cada vez más relevancia en la jurisprudencia de los diversos Estados del continente europeo. El derecho a la privacidad por parte de estos países será tenido en cuenta, siguiendo a Kant, como derecho a la dignidad y no tanto como derecho asociado a la propiedad personal¹⁰⁴².

Ahora bien, esto no sólo sería gracias a la relevancia que el pensamiento de Kant tendría en el continente europeo, sino que, según el profesor de Derecho James Whitman, este cambio habría sido impulsado también en gran medida debido a los efectos que las ideas ilustradas tuvieron en la Europa posterior a la Revolución Francesa. De repente ahora “se suponía que todo el mundo debía ser tratado de la forma que sólo eran tratados los altamente posicionados y la gente adinerada un par de siglos atrás”¹⁰⁴³, lo cual incluía cierta idea de reputación pública y honor anteriormente ajenas a las clases sociales más humildes. Esta tradición del honor y reputación públicas como signo de distinción, muy arraigada en el continente europeo, no lo estaba tanto en los recientemente creados Estados Unidos de América, una nación nueva, formada fundamentalmente por emigrantes llegados de Europa en busca de una vida mejor, los cuales no estaban tan preocupados por su imagen pública como por la posibilidad de llevar una próspera vida libre en sociedad. De esta forma, según Whitman, mientras que “en el continente, la protección de la dignidad personal ha sido una preocupación incontenible para muchas generaciones, [...] América, en esto, como en otras muchas cosas, está mucho más orientada hacia valores de libertad frente al Estado”¹⁰⁴⁴; o lo que es lo mismo, hacia valores relacionados a una privacidad que es propia –en propiedad– de cada uno y que solamente a cada uno concierne.

¹⁰⁴² Cabe destacar la influencia kantiana en la escuela histórica del derecho. El origen de esta escuela se remonta al primer tercio del siglo XIX, fundamentalmente a partir de la obra del jurista e historiador Carl Friedrich von Savigny (1779-1861), cuyas ideas en pos de un derecho positivo autónomo, basado en la tradición y costumbres de un pueblo determinado, y alejado de derechos fundamentales innatos, a su modo de ver, inexistentes, influyeron en gran medida en el desarrollo jurídico europeo más allá del iusnaturalismo. A partir de este autor comenzará a distinguirse entre derechos patrimoniales y derechos de la personalidad, cuya protección, tal y como podía deducirse de los planteamientos kantianos, iban bastante más allá del control que uno mismo pudiera ejercer sobre los propios actos y las propias posesiones. A este respecto véanse Pérez Luño, A. E. (2009). *Historicismo y derechos humanos*. En Peces-Barba, G., Fernández, E., De Asís, R. y Ansuátegui, F. (Dirs.). *Historia de los derechos fundamentales, Tomo I: s. XIX, vol. III: El contexto social, cultural y político de los derechos. Los rasgos generales de evolución* (pp. 411-446). Madrid: Dykinson; Pérez Luño, A. E. (1999). *Aproximación a la escuela histórica del derecho*. *Boletín de la Facultad de Derecho de la UNED*, 14, pp. 15-44; y Brüggemeier, G., Colombi, A. y O’Callaghan, P. (Eds.). (2010). *Personality Rights in European Tort Law*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁰⁴³ Whitman, J. Q. (2004). The Two Western Cultures of Privacy: Dignity Versus Liberty. *The Yale Law Journal*, 113, p. 1166.

¹⁰⁴⁴ *Ibid.*, p. 1161.

Así pues, frente a Europa, Estados Unidos ha tendido tradicionalmente a conservar la idea lockeana de privacidad en tanto que propiedad, de modo que la dignidad siempre ha ocupado en su jurisprudencia un lugar secundario, sobre todo si la violación del derecho a la dignidad de una persona chocaba contra el derecho a la libertad de otra. Así, por ejemplo, en caso de que el descubrimiento por parte de mi entorno de ciertas actividades nocturnas que yo realizo en un determinado local de libre acceso público dañasen mi honor en tanto que individuo respetable, su publicación por parte de cualquiera estaría violando claramente mi derecho a la privacidad, de modo que lo más probable es que un tribunal europeo me diese la razón si lo denunciase, puesto que hay cosas que siempre deberían permanecer ocultas y alejadas de la materialización común del concepto de humanidad que todo pueblo intenta cumplir en sociedad. Sin embargo, un tribunal americano sería más complicado que fallase a mi favor, puesto que realizando yo dichas actividades fuera de mi casa, en un lugar al que cualquiera tiene acceso, me expongo a la posibilidad de que mi secreto se haga público y cualquiera tiene derecho a opinar y comentar en torno a todas aquellas actividades llevadas a cabo más allá del recinto privado de cada uno. En el caso europeo, primando la defensa de la dignidad humana, culparían a aquél que hiciese público aquello que nunca debió publicarse; por el contrario, en el caso americano, haciendo un énfasis mucho mayor en la defensa de la libertad de cada individuo, me culparían a mí, que debía haber tenido más cuidado si no quería que mi secreto fuese públicamente conocido¹⁰⁴⁵. Así pues, podemos afirmar que, mientras que el concepto de privacidad americano posee un carácter meramente individual –siendo responsabilidad de cada uno prestar atención a aquello que expone en público–, en Europa, por el contrario, ha adquirido un carácter más social –donde no sólo es cada individuo, sino que somos todos en conjunto quienes debemos velar por el cumplimiento generalizado de determinada noción de dignidad–.

No obstante, si bien en la práctica del derecho estadounidense esto sigue siendo así, teóricamente el país anda por otros derroteros, habiendo sido la pretensión de muchos teóricos su «continentalización» a este respecto, empezando por Samuel D. Warren y Louis D. Brandeis, a quienes se atribuye el origen de la conceptualización formal del derecho a la privacidad en Estados Unidos. Estos dos abogados publicaron en diciembre de 1890 un artículo en la *Harvard Law Review* titulado «The Right to Privacy», supuestamente con el fin

¹⁰⁴⁵ Este ejemplo hipotético está basado en los numerosos casos reales y resultados de sentencias, tanto europeas como americanas, desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, analizados por el profesor James Q. Whitman en el artículo citado en las dos referencias inmediatamente anteriores.

de dar respuesta jurídica a la publicación de ciertos detalles familiares del primero en varios periódicos de la época sin su consentimiento. A partir de este momento todo el desarrollo teórico de este derecho en los Estados Unidos partiría de la base de los planteamientos de estos autores, bien para defenderlos, bien para criticarlos¹⁰⁴⁶.

Warren y Brandeis comienzan su artículo haciendo referencia a la evolución que el derecho a la privacidad había experimentado en Estados Unidos a lo largo de los años.

De esta forma –afirman los autores–, en tiempos muy remotos, la ley dio sólo remedio contra intromisiones físicas en la vida y en la propiedad [...]. Entonces, el «derecho a la vida» servía únicamente para proteger al sujeto de la violencia en sus varias formas; [...] y el derecho a la propiedad aseguraba al individuo sus tierras y su morada. Más tarde, vino el reconocimiento de la naturaleza espiritual del hombre, de sus sentimientos y su intelecto. Gradualmente, el alcance de estos derechos legales se ensanchó; ahora, el derecho a la vida ha venido a significar el derecho a disfrutar de la vida, –el derecho a ser dejado en paz (*the right to be let alone*); [...] y el término «propiedad» ha crecido hasta comprender todo tipo de posesión –intangible, así como tangible¹⁰⁴⁷.

En efecto, el derecho a la privacidad en tanto que derecho a la propiedad no se había quedado estanco en la protección de los bienes materiales de los individuos. En el momento en que Warren y Brandeis escriben este artículo ya está bastante avanzado en Estados Unidos el reconocimiento del derecho de *copyright*¹⁰⁴⁸, el cual garantizaba la libre producción artística e intelectual previniendo intromisiones así como apropiaciones sin consentimiento de aquello que podía ser o no material. De este modo, el «derecho a la propiedad» alcanzaba a reconocer y proteger ya por entonces todo aquello, material o no, de lo que pudiese afirmarse que pertenecía a un determinado individuo.

Sin embargo, estos abogados de Boston veían insuficientes dichos avances, pues

recientes inventos y modos de hacer negocios [llamaban] la atención hacia el paso siguiente que [debía] ser tomado para la protección de la persona, [...] [de su] derecho a «ser dejado en paz» (*right to be let alone*). Fotografías instantáneas y empresas de periódicos [habían] invadido

¹⁰⁴⁶ Para un desarrollo detallado de los motivos que originaron la aparición de este artículo, así como de las reacciones que le siguieron, véase Glancy, D. J. (1979). The Invention of the Right to Privacy. *Arizona Law Review*, 21(1), pp. 1-39.

¹⁰⁴⁷ Warren, S. D. y Brandeis, L. D. (1890). The Right to Privacy. *Harvard Law Review*, 4(5), p. 193.

¹⁰⁴⁸ Véase Patterson, L. R. (1968). *Copyright in Historical Perspective*. Nashville: Vanderbilt University Press.

las sagradas circunscripciones de la vida privada y doméstica; y numerosos aparatos mecánicos [amenazaban] con cumplir la predicción «lo que es murmurado en el armario, será proclamado desde el tejado»¹⁰⁴⁹.

De esta manera, ante un nuevo estado de cosas, era lógico reclamar nuevas medidas por parte de la jurisprudencia. Lo cierto es que estos aparatos y sus productos, sobre todo en lo que atañe a la fotografía, abrían una ruptura total entre propiedad y privacidad, puesto que, a partir de aquí, podría darse el caso de que la propiedad de uno dañase la privacidad de otro. Así, por ejemplo, podía suceder que alguien fuese fotografiado en una situación para él embarazosa, por otra persona que podría registrar la fotografía como propia. Bien es verdad que anteriormente las difamaciones podían venir en forma de escrito, de comentarios hechos públicos a partir de lo que alguien había visto, experimentado o, simplemente, que le habían contado, pero en ningún caso permitía un conocimiento absoluto acerca de la realidad o no de dichas habladurías. En todas las épocas han existido los rumores, sin embargo, la fotografía constituía un documento gráfico que permitía exponer públicamente, sin el menor género de dudas, aquello que no debía ser expuesto.

El poder de control de la prensa sobre la opinión pública había ido en aumento a lo largo de todo el siglo XIX y la fotografía venía a servir de ayuda a dicho control. A su vez, en esta época no sólo los grandes acontecimientos parecían ser noticia, sino que cualquier cosa era susceptible de ser convertida en información, sobre todo si iba acompañada de una buena fotografía. La “trivialidad destruye de una vez la solidez del pensamiento y la delicadeza de los sentimientos”¹⁰⁵⁰, se quejaban Warren y Brandeis, entendiendo por «trivialidad», aquello que tradicionalmente lo había sido desde un punto de vista público y que, precisamente por eso, había sido reservado al ámbito privado, donde podía adquirir total importancia. La prensa no tenía en cuenta los sentimientos y las personas no parecían escandalizarse con el hecho de que asuntos estrictamente privados pasasen a formar parte del ámbito público-social, sino que más bien se escandalizaban por el contenido de dichos asuntos. Nos situamos en la época de la denominada prensa amarilla o sensacionalista, una forma de hacer periodismo que desde entonces no dejará de cosechar éxitos¹⁰⁵¹.

¹⁰⁴⁹ Warren, S. D. y Brandeis, L. D. (1890). Op. cit., p. 195.

¹⁰⁵⁰ *Ibíd.*, p. 196.

¹⁰⁵¹ Para un análisis del surgimiento de este tipo de prensa, así como un recorrido por su desarrollo a lo largo del siglo XIX en los Estados Unidos de América, véase Sachsman, D. B. y Bulla, D. W. (Eds.) (2013). *Sensationalism: Murder, Mayhem, Mudslinging, Scandals, and Disasters in 19th-Century Reporting*. Nueva Jersey: Transaction Publishers.

Las posibilidades de exposición y publicación de los nuevos medios se situaban, por tanto, en niveles nunca antes conocidos, de tal modo que se hacía necesario que la dignidad entrase de lleno en el debate jurídico estadounidense y, aparentemente, sólo dos leyes ya existentes podían hacer frente a su necesidad de protección: la ley de calumnias y libelos y la ley de *copyright*. La entonces ley vigente contra la calumnia no convenía como medida de protección a Warren y Brandeis pues, si por un lado ésta atendía a las difamaciones públicas en las que la reputación de un sujeto se viese injustamente dañada, no daba cuenta del daño a los sentimientos que podría ocasionar la publicación de un aspecto que determinado sujeto considerase parte de su vida privada, incluso a pesar de que dicha publicación no implicase que su reputación resultase dañada. Aquella ley “no reconocía ningún principio sobre el cual pudiese ser garantizada la compensación por el mero daño a los sentimientos”¹⁰⁵² y esto constituía sin duda un atentado contra la dignidad de los individuos.

Respecto a la ley de *copyright* o propiedad intelectual, tal y como hemos dicho antes, estaba ya bastante desarrollada en la época. Esta ley había sido desarrollada sobre todo para proteger la propiedad de aquellos productos cuyo origen fuese más intelectual o sentimental –pues muchas producciones artísticas no son sino expresión de sentimientos–, que material. De esta forma, podría aducirse que los sentimientos sí se encontraban protegidos por esta ley, ya que nadie tenía derecho a explotarlos públicamente sin el previo consentimiento de aquél que los produjese. Ahora bien, el hecho de que pudiese hacerse pública, por ejemplo, la publicación de la carta que un padre le escribe a su hijo contándole que cierta noche no cenó con su esposa, o de la imagen de cierta familia bañándose un día soleado en la playa, no podía ser tratado como una violación del derecho al *copyright*, ya que en ninguno de los dos casos “es un producto intelectual, sino un acontecimiento doméstico”¹⁰⁵³. Warren y Brandeis no estaban haciendo referencia aquí a la protección necesaria de quienes se dedicasen a las artes, la cual impediría que los beneficios de sus obras pudieran ser injustamente disfrutados por otros y no por ellos mismos; no estaban presuponiendo un objetivo de publicación, tal y como presuponía la ley de *copyright*, sino todo lo contrario. Estaban llamando la atención sobre la protección de aquello que era independiente a todo beneficio y cuyo objetivo no era nunca el hacerse público, sino permanecer en la esfera personal de cada uno.

¹⁰⁵² Warren, S. D. y Brandeis, L. D. (1890). Op. cit., p. 197.

¹⁰⁵³ *Ibíd.*, p. 201.

Así pues, una clara distinción había de ser marcada, puesto que estaba claro que para estos autores,

el principio que [protegía] los escritos personales y cualquier otra producción personal, no contra el robo y la apropiación física, sino contra su publicación por cualquier medio, no [era] en realidad el principio de la propiedad privada, sino el de la personalidad inviolable¹⁰⁵⁴,

el cual había pasado desapercibido hasta entonces por parte de los juristas estadounidenses. Se hacía necesario distinguir entre derecho a la propiedad privada y derecho a la privacidad o derecho a ser dejado en paz (*right to be let alone*), que ya no podía ser relegado simplemente al control responsable de uno mismo, sino que debía convertirse en ocupación de todos, tal y como ya sabían Warren y Brandeis que sucedía en Europa¹⁰⁵⁵. Finalmente, tras esta argumentación, estos autores terminarán su artículo delimitando este derecho con el fin de que, siendo tenido en cuenta en tanto que derecho, por derecho propio, y no en tanto que una sección del de propiedad, pudiese salvar todos aquellos conflictos que inevitablemente surgirían entre éste y aquéllos otros derechos asociados a la libertad pública –de expresión, de información, etc.–, los más fundamentales dentro del contexto social estadounidense hasta nuestros días.

Ahora bien, a pesar de acercarse a la concepción europea, el hecho de que Warren y Brandeis pretendieran con su artículo un cambio de la perspectiva individual a la social en torno al derecho a la privacidad en la legislación estadounidense, respondía únicamente al desarrollo de aquellos nuevos aparatos de comunicación que iban a hacer el disfrute de la privacidad en sentido individual cada vez más difícil. En su caso, el objetivo no era, por tanto, dar cumplimiento a una noción predeterminada de humanidad fraguada por una tradición de pensamiento concreta –tal y como sucedía en Europa–, sino permitir que el disfrute de la vida privada individual fuese aún posible. Es por ello que, prácticamente al comienzo de su artículo y antes de pasar a justificar el cambio propuesto en base a ciertas carencias de la legislación por entonces vigente, decidieron dejar constancia de una justificación más ideológica que técnica, afirmando lo siguiente:

¹⁰⁵⁴ *Ibíd.*, p. 205.

¹⁰⁵⁵ “El derecho a la privacidad, limitado en tanto que el derecho que necesariamente debe ser, ya ha encontrado expresión en la ley de Francia”. *Ibíd.*, p. 214.

la intensidad y complejidad de la vida, concomitante con una civilización en avance, ha hecho necesario cierto retiro del mundo, y el hombre, bajo la refinada influencia de la cultura, ha devenido más sensitivo a la publicidad, de tal modo que la vida solitaria (*solitude*) y la privacidad se han convertido en esenciales para el individuo¹⁰⁵⁶.

No porque antes de la llegada de los nuevos aparatos la vida solitaria fuese menos importante, sino porque en épocas anteriores el estado de cosas la había hecho formar parte incuestionada del desarrollo pleno individual; esto es, venía de suyo y no era necesario, por tanto, luchar por ella. Una vez que el estado de cosas cambia y los tiempos y espacios de la vida solitaria empiezan a ser puestos en cuestión, es precisamente cuando adquiere el nuevo estatuto de esencial, frente a la tradición, que venía considerándolo en tanto que cotidiano o natural.

A partir de este artículo, el desarrollo del derecho a la privacidad en Estados Unidos a lo largo del siglo XX seguirá una línea de evolución cada vez más próxima a una comprensión del mismo como derecho a la dignidad, sin ser olvidada, no obstante, su concepción en cuanto derecho a la propiedad. A partir del último tercio del siglo XX, podemos afirmar que, en el ámbito teórico de la jurisprudencia estadounidense, relacionar dignidad y privacidad, pasará a ser prácticamente una obviedad. Esto puede observarse fácilmente atendiendo a la *Restatement (Second) of Torts*¹⁰⁵⁷ de 1977, cuyos planteamientos en torno a las posibles acciones que pudieran atentar contra el derecho a la privacidad siguen, en parte, esta línea. Estos planteamientos están basados en las ideas del jurista William L. Prosser, quien, en un artículo publicado en los años 60 del siglo pasado, dividió estas acciones en cuatro tipos, las cuales fueron recogidas después por el *Restatement*. Dentro de las cuatro acciones que podrían suponer, en su opinión, un atentado contra el derecho a la privacidad, se encuentran dos clases que no pueden ser concebidas sino como un agravio a la dignidad del individuo; a saber, la intromisión, no sólo en el espacio privado de soledad [*solitude*] de cada uno, sino también en sus asuntos privados —esto es, independientemente de si acontecen dentro o fuera del hogar— y la publicación de hechos considerados por sus

¹⁰⁵⁶ *Ibíd.*, p. 196.

¹⁰⁵⁷ Serie de volúmenes que pretendían servir de guía para los jueces. Fueron publicados a partir de los años 60 del siglo XX por el *American Law Institut* y recogen los principios fundamentales de lo que podría ser traducido como “ley común sobre agravios” de los Estados Unidos de América. La sección que aquí nos interesa se encuentra en el tercer volumen, publicado en 1977, ocupando las entradas 652A-652E. Véase American Law Institute (1977). *Restatement (Second) of Torts*, Vol. III (§652A-E). St. Paul, Minnessota: American Law Institute Publishers.

agentes protagonistas como privados –sobre todo si su publicación implica un daño a la reputación pública del afectado, aunque no necesariamente¹⁰⁵⁸–.

Podríamos citar algunos otros autores estadounidenses reconocidos, como por ejemplo Fried¹⁰⁵⁹, Bloustein¹⁰⁶⁰ o Gerstein¹⁰⁶¹, entre otros, que, salvando ciertas distancias, han seguido la misma línea de argumentación de Prosser, e incluso yendo más allá que éste; esto es, no considerando que la privacidad se encuentra a medio camino entre el control sobre las propiedades y la dignidad, sino que, fundamentalmente, considerándola en tanto que parte esencial de la idea de dignidad –al modo de Europa–. Sin embargo, en la práctica, Whitman¹⁰⁶² muestra que los jueces no parecen dictar sentencia en función de estos criterios, de modo que, aquellas teorías más acordes con la práctica en Estados Unidos no serían tanto las de estos autores, sino las de aquéllos que mantienen una concepción del derecho a la privacidad en tanto que derecho a la propiedad; es decir, del derecho al control sobre las cosas que a uno legítimamente le pertenecen. Defendiendo esta postura podemos encontrar desde autores que, dando primacía a la protección del derecho a la libertad, seguirían una concepción tradicional del derecho a la privacidad en tanto que derecho a la propiedad, como, por ejemplo, Westin¹⁰⁶³, hasta autores, como Posner, que, radicalizando más si cabe esta postura, a finales de los años 70 del siglo XX, venía a defender la legitimidad de un derecho a la privacidad netamente basado en principios economicistas, que simplemente tuviese en cuenta pérdidas y beneficios en la publicación de determinados secretos, ya fuesen comerciales o personales¹⁰⁶⁴.

¹⁰⁵⁸ Los otros dos tipos de acciones, más relacionadas con el derecho a la propiedad, son la apropiación indebida de la identidad de otra persona y la difamación pública de otro a conciencia; esto es, conociendo la falsedad de las difamaciones. Véase Prosser, W. L. (1960). Privacy. *California Law Review*, 48, pp. 383-423.

¹⁰⁵⁹ Fried, C. (1968). Privacy. *The Yale Law Journal*, 77(3), pp. 475-493. Este autor defiende el derecho a la privacidad en tanto que condición fundamental para poder experimentar relaciones sociales tales como el amor sentimental o la amistad. Atentar contra éste derecho sería, por tanto, no solamente una invasión del ámbito propio de cada uno, sino contra la integridad humana, puesto que sin privacidad no hay dignidad humana posible.

¹⁰⁶⁰ Bloustein, E. J. (1964). Privacy as an Aspect of Human Dignity: An Answer to Dean Prosser. *New York University Law Review*, 39, pp. 962-1007. Bloustein defiende que la mejor forma de entender el derecho a la privacidad es en tanto que derecho a la dignidad humana, yendo más allá que Prosser en sus planteamientos al considerar que éstos son insuficientes, pues aún privilegian en cierto sentido el derecho a la privacidad en tanto que derecho a la propiedad.

¹⁰⁶¹ Gerstein, R. (1978). Intimacy and Privacy. *Ethics*, 89(1), pp. 76-81. Se defiende aquí el derecho a la privacidad en tanto que fundamental a la hora de poder disfrutar de relaciones interpersonales plenas, siguiendo la línea de argumentación de Fried.

¹⁰⁶² Whitman, J. Q. (2004). Op. cit.

¹⁰⁶³ Westin, A. (1967). *Privacy and Freedom*. Nueva York: Atheneum.

¹⁰⁶⁴ Posner, R. A. (1978). The Right of Privacy. *Georgia Law Review*, 12(3), pp. 393-422.

Así pues, lo cierto es que en Estados Unidos existe poca protección de la privacidad del individuo fuera del hogar. El hecho de que prime una concepción del derecho a la privacidad en tanto que control de cada individuo sobre aquello que le es propio, hace que el peso de su mantenimiento y protección recaiga, en gran parte, sobre él. Esto contrasta con Europa donde, privilegiando el derecho a la privacidad en tanto que respeto a determinada noción de dignidad humana, no responsabiliza de su mantenimiento y protección tanto a cada individuo como a la sociedad en su conjunto. Sin duda, que uno mismo se haga responsable de sus propias acciones y que de lo contrario deba atenerse a las consecuencias, es signo de que la sociedad que así lo considere cuenta con el supuesto de que los miembros adultos que la componen son lo suficientemente maduros como para ejercer su libertad de manera responsable, midiendo sus pasos en el cuidado de aquello que más intrínsecamente les pertenece. Ahora bien, es difícil sustentar este derecho apenas en base a esto cuando toda una serie de medios tecnológicos aparece haciendo que al individuo le sea cada vez más difícil mantener el control. Fue debido a ello, tal y como hemos visto, que el derecho a la privacidad en tanto que derecho a la dignidad se introdujo, a partir del artículo fundacional de Warren y Brandeis, en el pensamiento jurídico estadounidense, siendo cada vez más importante su presencia, sobre todo hoy en día, cuando internet y las redes sociales nos dejan prácticamente impotentes frente al control de nuestros asuntos –podemos estar seguros de que nosotros no colgamos ninguna información personal en la red, pero nadie puede garantizarnos que algún otro no vaya a hacerlo por nosotros–.

4.3.3. El derecho humano a la privacidad en la era *Facebook*: el olvido de la dignidad.

En apartados anteriores se ha mostrado cómo la *web 2.0* ha supuesto una revolución total, no sólo en nuestras formas de hacer, sino también –y lo que es más importante– en nuestros modos de ser. En los años 60 del siglo XX, Marshall McLuhan acuñó la hoy ya famosa expresión «el medio es el mensaje», la cual venía a querer decir “simplemente que las consecuencias individuales y sociales de cualquier medio, es decir, de cualquiera de nuestras extensiones, resultan de la nueva escala que introduce en nuestros asuntos cualquier extensión o tecnología nueva”¹⁰⁶⁵. No le faltaba razón al filósofo canadiense y

¹⁰⁶⁵ McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano* (p. 29). Barcelona: Paidós.

hoy, inmersos en la era *Google* y *Facebook*, podemos dar mayor cuenta de esto que nunca. Vivimos cada vez más en comunidad y nuestros lazos se van estrechando más y más, día tras día. Aparentemente somos más colectivistas, empáticos y solidarios. Ya vimos en el capítulo anterior hasta qué punto los otros están presentes en nuestras vidas. Sin embargo, hemos dejado de estar presentes para nosotros mismos. Somos extranjeros de nosotros mismos, siempre dependientes de los otros, que nos modulan, dependiendo del contexto, de una forma diferente, y que nos hacen portadores no de una personalidad, sino de tantas como perfiles tenemos en la red. La transparencia es uno de los grandes valores de nuestro tiempo y la casa, muro antes infranqueable, es ahora presa de una invasión permitida, de una ocupación anhelada. Y es que, sin duda alguna, antes, ahora y siempre necesitamos de los otros y qué mejor forma de saciar esa necesidad que tenerlos siempre presentes.

El hecho de que las primeras redes sociales surgieran en este Estados Unidos no es baladí, pudiendo afirmarse que su invención vino a intentar mitigar un problema social que el país norteamericano tenía desde hacía años; a saber, un individualismo exacerbado que hacía difícil el fomento de valores de tradición más colectivista como pueden ser la solidaridad o la empatía, los cuales, a pesar de estar alejados del desarrollo autónomo y libre de los individuos, son importantes para una vida común en sociedad¹⁰⁶⁶. Ahora bien, estas nuevas herramientas virtuales que pretendían fomentar la creación de lazos entre personas implicaban, dentro del ámbito privado, una exposición constante de uno mismo ante el mundo, algo que, desde el principio, preocupó a un gran número de personas que, celosos de su privacidad, miraban con recelo a estas aplicaciones.

¹⁰⁶⁶ Podría parecer contradictoria esta imagen con el patriotismo que caracteriza a la sociedad estadounidense. El sentimiento patriótico tiende a unir, a fomentar cierto sentimiento de comunidad. Sin embargo, si analizamos las razones de este patriotismo veremos que siempre están sustentadas en una defensa exacerbada de la libertad individual, observándose más unidad de conjunto, cuanto mayor es la amenaza de pérdida de dicha libertad. No es una cuestión de raíces, de cultura y tradición ancestrales, sino de determinado estilo de vida. Estados Unidos no destaca por fomentar valores comunitarios, sino más bien por permitir que sus ciudadanos puedan vivir libremente separados. Para que esto sea posible, por un lado, la nación debe ser superior al resto, con el fin de poder evitar cualquier tipo de amenaza; y, por otro, no puede aceptar la diferencia, esto es, la existencia de individuos que no concuerden con el estilo de vida americano. Afirman con razón All, McFarlane, Lees, y Srivastava que “la diferencia no es tolerada si aparece en tanto que potencialmente debilitadora del orden nacionalista que une a las personas en Estados Unidos a través de la creencia en la superioridad americana y de la adhesión abierta al «estilo de vida» americano. Un presupuesto básico a la hora de rechazar la diferencia consiste en pensar que las personas que residen en otros lugares admiran y desean alcanzar un estilo de vida americano. Además, se supone que los recién llegados a América eligen asimilar los valores y prácticas americanos. Por tanto, [...] [lo que] requiere el patriotismo es la voluntad de desprenderse de las creencias y prácticas culturales propias si chocan con nociones acordadas de americanidad”. All, A., McFarlane, E., Lees, K. y Srivastava, N. (2013). Who is a Patriot? Psychological Recolonization and the Proliferation of U.S Nationalism. *Race, Gender & Class*, 20(1-2), p. 353.

Las empresas propietarias de las redes sociales no fueron en ningún caso indiferentes a estas demandas y, desde sus inicios, se plantearon una política de privacidad que han ido mejorando y ampliando a lo largo de los años. Ahora bien, siempre entendiendo el derecho a la privacidad en tanto que derecho al control y no en cuanto derecho a la dignidad. No sabemos ni podemos llegar a saber a ciencia cierta si este tipo de herramientas virtuales habría acabado por surgir en Europa de no haberlo hecho en Estados Unidos, pues su éxito en el continente europeo a día de hoy es incuestionable. Sin embargo, por lo menos, cabe cierta duda. En un continente donde la dignidad ocupa el primero de los puestos en tanto que valor ciudadano, se hace complicado pensar en la invención de una herramienta que tanto riesgo supone, a priori, para el fomento y disfrute de este valor convertido en derecho fundamental.

De hecho, tal y como muestran Abril y Pizarro Moreno¹⁰⁶⁷, ha sido desde Europa desde donde más límites¹⁰⁶⁸ se han puesto a todo este tipo de aplicaciones cuyas políticas de privacidad se reducen básicamente en delegar toda responsabilidad en el usuario. Así, por ejemplo, en la denominada Declaración de derechos y responsabilidades» de la red social *Facebook*, aparece claramente explícito en su artículo 16.3 –y en letras mayúsculas, por si hubiese alguna duda– que el usuario dispensa de cualquier responsabilidad a *Facebook* en torno a los datos personales colgados en esta aplicación¹⁰⁶⁹; unos datos que, según el artículo 2.1 de la misma declaración, el usuario se compromete a ceder –aunque apenas sea

¹⁰⁶⁷ Sánchez Abril, P. y Pizarro Moreno, E. (2014). La intimidad europea frente a la privacidad americana. Una visión comparativa del derecho. *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, 1. Recuperado el 26/11/2014 de: <http://www.indret.com/pdf/1031.pdf>.

¹⁰⁶⁸ Evidentemente ha habido otros países donde las limitaciones han llegado hasta el punto de no permitirse el uso de estas aplicaciones. Ahora bien, cuando decimos que Europa ha sido el continente que más límites ha puesto, estamos atendiendo exclusivamente a Estados democráticos donde en ningún caso se pretende coartar ninguno de los derechos de libertad.

¹⁰⁶⁹ “[...] FACEBOOK NO SE RESPONSABILIZA DE LAS ACCIONES, EL CONTENIDO, LA INFORMACIÓN O LOS DATOS DE TERCEROS Y POR LA PRESENTE NOS DISPENSAS A NOSOTROS, NUESTROS DIRECTIVOS, EMPLEADOS Y AGENTES DE CUALQUIER DEMANDA O DAÑOS, CONOCIDOS O DESCONOCIDOS, DERIVADOS DE O DE ALGÚN MODO RELACIONADOS CON CUALQUIER DEMANDA QUE TENGAS INTERPUESTA CONTRA TALES TERCEROS [...]” [FACEBOOK IS NOT RESPONSIBLE FOR THE ACTIONS, CONTENT, INFORMATION, OR DATA OF THIRD PARTIES, AND YOU RELEASE US, OUR DIRECTORS, OFFICERS, EMPLOYEES, AND AGENTS FROM ANY CLAIMS AND DAMAGES, KNOWN AND UNKNOWN, ARISING OUT OF OR IN ANY WAY CONNECTED WITH ANY CLAIM YOU HAVE AGAINST ANY SUCH THIRD PARTIES]. Facebook (2013). *Declaración de derechos y responsabilidades*. [Facebook]. Recuperado el 26/11/2014 de: https://www.facebook.com/legal/terms?locale=es_ES, artículo 16.3. Hemos añadido la versión inglesa de Estados Unidos para mayor seguridad pues, tal y como afirma *Facebook* al comienzo de este documento, ante un conflicto debido a la traducción, la que prevalece siempre será la versión original en inglés de Estados Unidos. De esta forma, en las siguientes referencias a este documento y otros extraídos de la red social *Facebook*, introduciremos siempre entre corchetes el texto referenciado en inglés estadounidense.

temporalmente— a *Facebook*, rechazando cualquier derecho de autor sobre los mismos¹⁰⁷⁰, muy a pesar de haber explicitado, justo antes, que uno mismo es el propietario indiscutible de todos los datos y archivos que cuelga en esta aplicación¹⁰⁷¹. La red social *Tuenti*¹⁰⁷², muy extendida en su uso entre los adolescentes españoles, incide también en este aspecto de la privacidad, y si acudimos a otras redes sociales parecidas, sólo que más minoritarias, como *Google+*¹⁰⁷³, o incluso la ya cada vez más en desuso *Myspace*¹⁰⁷⁴, encontraremos prácticamente la misma idea. Hasta *Twitter*, con un formato diferente que la convierte en una plataforma más centrada en el texto que en la imagen, sigue estas directrices¹⁰⁷⁵; y es

¹⁰⁷⁰ “Para el contenido protegido por derechos de propiedad intelectual, como fotografías y vídeos (en adelante, “contenido de PI”), nos concedes específicamente el siguiente permiso, de acuerdo con la configuración de la privacidad y las aplicaciones: nos concedes una licencia no exclusiva, transferible, con derechos de sublicencia, libre de derechos de autor, aplicable globalmente, para utilizar cualquier contenido de PI que publiques en Facebook o en conexión con Facebook (en adelante, “licencia de PI”). Esta licencia de PI finaliza cuando eliminas tu contenido de PI o tu cuenta, salvo si el contenido se ha compartido con terceros y estos no lo han eliminado” [For content that is covered by intellectual property rights, like photos and videos (IP content), you specifically give us the following permission, subject to your privacy and application settings: you grant us a non-exclusive, transferable, sub-licensable, royalty-free, worldwide license to use any IP content that you post on or in connection with Facebook (IP License). This IP License ends when you delete your IP content or your account unless your content has been shared with others, and they have not deleted it.] *Ibíd.*, artículo 2.1.

¹⁰⁷¹ “Eres el propietario de todo el contenido y la información que publicas en Facebook, y puedes controlar cómo se comparte a través de la configuración de la privacidad y de las aplicaciones” [You own all of the content and information you post on Facebook, and you can control how it is shared through your privacy and application settings]. *Ibíd.*, artículo 2 (introducción).

¹⁰⁷² “TUENTI pone a disposición de sus usuarios distintas opciones de privacidad que podrás configurar para garantizar la seguridad de tus datos. De esta manera, será cada usuario, bajo su exclusiva responsabilidad el que decida y controle quién tendrá acceso a su información personal” Tuenti (2014). *Política de privacidad y cookies*. [Tuenti]. Recuperado el 26/11/2014 de: <http://corporate.tuenti.com/es/privacy>, artículo 4.

¹⁰⁷³ “Usted es responsable de la actividad que se desarrolle en su cuenta de Google o a través de ella” y “al utilizar nuestros Servicios, usted acepta que Google puede utilizar dichos datos de acuerdo con nuestras políticas de privacidad”, unas políticas que, al igual que en Facebook y otras, implican la cesión temporal de los datos, así como información sobre las búsquedas realizadas o las páginas visitadas con propósitos netamente comerciales. Véanse Google (2014). *Condiciones del servicio de Google*. [Google]. Recuperado el 26/11/2014 de: <https://www.google.com/intl/es-419/policies/terms/>; y Google (2014). *Política de privacidad*. [Google]. Recuperado el 26/11/2014 de: <https://www.google.com/intl/es-419/policies/privacy/#infocollect>.

¹⁰⁷⁴ “MySpace no se hace responsable de las acciones de aquellos con quien eliges compartir tu información restringida. Por ejemplo, puedes acceder a páginas de contenido, las cuales son aquellas páginas que, por ejemplo, representan un elemento individual de contenido, como un vídeo o un audio, o una colección de contenido, como pistas de audio. Cuando decides colgar un contenido, comentarios, o materiales en el perfil de otro miembro, una página de contenido, o cualquier otro servicio de Myspace, esa información habrá sido revelada y estará disponible para terceros de acuerdo a la configuración de visibilidad del perfil o contenido en cuestión, incluso si aquellas configuraciones son inconsistentes con las configuraciones de tu propio perfil”. MySpace (2014). *Privacy Policy*. [MySpace]. Recuperado el 26/11/2014 de: <https://myspace.com/pages/privacy>.

¹⁰⁷⁵ “Usted es responsable del uso de estos Servicios, de cualquier Contenido que publique en estos Servicios y de cualquier otra consecuencia que esto origine. Todo Contenido que usted envíe, publique o exponga será visible para otros usuarios de dichos Servicios y a través de servicios y sitios *web* de terceros (diríjase por favor a la configuración de su cuenta para determinar quién puede acceder a su Contenido). Usted únicamente deberá publicar aquel Contenido con el que se sienta cómodo a la hora de compartirlo según estas Condiciones”. [Twitter] *Condiciones de servicio*. [Twitter]. Recuperado el 26/11/2014 de: <https://twitter.com/tos>; y, al igual que Facebook y el resto de plataformas, “podemos personalizar los Servicios para usted según sus visitas a sitios *web* de terceros que integran botones o widgets de Twitter”. Twitter (2014). *Política de privacidad*. [Twitter]. Recuperado el 26/11/2014 de: <https://twitter.com/privacy>.

que, todas estas herramientas, sin excepción, exigen usuarios maduros que sepan controlar sus propios asuntos, siendo lo suficientemente autónomos como para decidir qué datos personales comparten y cuáles no.

Lo importante es que el usuario tenga control sobre aquello que le pertenece y que conozca y disponga fácilmente de las herramientas que le permitan dicho control, pues sólo así podrá garantizarse el cumplimiento de su derecho humano a la privacidad. Ahora bien, una vez que compartimos una foto, un vídeo o comentario con otros usuarios, la responsabilidad sobre el contenido recae en ellos, habiendo perdido ya nosotros todo el control sobre el mismo. No deja de ser difícil, por tanto, tener el control sobre lo que fácilmente llega a ser incontrolable por la estructura misma de la red, no obstante, más complicado aún es salvaguardar el derecho a la privacidad en cuanto derecho a la dignidad. Teniendo todo el mundo acceso al espacio público de manera rápida y sencilla, así como a medios tecnológicos que permiten fotografiar y grabar, en cualquier momento y lugar, sin mayor coste ni esfuerzo que el de pulsar un botón, cualquier aspecto de nuestra vida puede acabar en la red incluso sin nuestro consentimiento de una forma prácticamente imparable.

En 2009, un estudio cualitativo realizado en dos universidades de Canadá y Estados Unidos en torno a la presencia de las dos formas de entender el derecho a la privacidad dentro del universo virtual, mostraba que, si bien gran parte de los usuarios de estas redes sociales no dejaban de subir a las mismas datos personales –ya fuese en forma de foto, de vídeo o a través de la palabra–, mostraban clara indignación cuando eran colocados en situaciones en las que pudiese hacerse un uso de sus datos que atentase contra su forma de entender una vida humana digna¹⁰⁷⁶. Estas situaciones eran cuatro:

Situación 1: Ruptura sentimental.

“Acabas de romper con tu pareja. Estas conmocionado al ver que el día después de la ruptura, tu anterior pareja colgó imágenes tuyas comprometedoras, y que tú pensabas que eran muy privadas, en la red social. A su vez, esta persona puso comentarios muy desagradables que daban una imagen muy negativa de ti como persona. Como resultado, algunas personas que tú pensabas que eran tus amigos te han dejado, y ya no te incluyen en eventos sociales”

¹⁰⁷⁶ Véase Levin, A. y Sánchez Abril, P. (2009). Two Notions of Privacy Online. *Vanderbilt Journal of Entertainment & Technology Law*, 11(4), pp. 1001-1051.

Situación 2: La hora de la fiesta.

“Era tu cumpleaños y saliste con unos amigos para disfrutar de una noche en la ciudad. Lo pasaste genial, bebiste mucho y no eres capaz de recordar la mayor parte de la noche. Al día siguiente ves fotos de tus aventuras publicadas en el perfil de un amigo y te ha etiquetado. Tu familia ve esas fotos, se disgustan mucho contigo y te dicen que ya no pueden confiar en ti”

Situación 3: Falsos cargos.

“Comentarios anónimos en torno a que has sido arrestado por robar en tiendas circulan por una red social. Esto no es verdad y estas conmocionado al ver que esos comentarios han llegado a todos tus amigos. No importa lo que digas, todo el mundo cree que eres un roba-tiendas”

Situación 4: Falta por enfermedad.

“Llamas diciendo que estás enfermo al trabajo, porque verdaderamente querías ir a la fiesta de graduación de un amigo. Al día siguiente ves varias fotos tuyas pasándotelo genial en la fiesta. Como las fotografías están fechadas, empiezas a preocuparte sobre si pueden averiguar que mentiste diciendo que estabas enfermo. Contactas con los administradores de la red social y les preguntas si pueden retirar esas fotos, puesto que el re-etiquetado ya ha ido muy lejos, sería muy difícil para ti dar con todas las fotos. No hubo respuesta por parte de la red. Te quedas estupefacto cuando tu supervisor te llama una semana más tarde para advertirte que estás siendo “criticado” por aprovecharte de las faltas por enfermedad y te pone sobre aviso de que si volvía a suceder, estarías despedido”¹⁰⁷⁷

En este estudio fueron analizados casi 2500 cuestionarios, en su gran mayoría contestados por individuos entre los 18 y los 24 años de edad. Tras el análisis, los autores comprueban que,

aunque el papel de las redes sociales variaba entre las cuatro situaciones, un apabullante porcentaje que iba del 61 al 77 por ciento (dependiendo de la situación), estaba dispuesto a exonerar completamente al proveedor de la red social de todo daño causado por violación de la privacidad¹⁰⁷⁸.

Esto muestra hasta qué punto las redes sociales han conseguido extender entre sus usuarios sus políticas de privacidad, las cuales, tal y como hemos visto, parten de la noción de privacidad en tanto que control sobre los propios datos. El proveedor es meramente el garante de un medio neutral y es el usuario el único encargado de proteger su privacidad. Ciertamente es que, en tanto que mero usuario, éste no podría controlar las posibles invasiones a su privacidad si el medio en cuestión no dispusiese de herramientas específicas para ello.

¹⁰⁷⁷ Ibid., pp. 1021-1022.

¹⁰⁷⁸ Ibid., p. 1031.

De ahí que las redes sociales cuenten con un gran número de opciones a través de las cuáles es posible decidir hasta qué punto uno mismo desea publicitarse. En este estudio el 72 por ciento de los individuos reconocían utilizar estas opciones y el 61 por ciento estaba convencido de seguir todos los pasos necesarios para limitar el acceso a sus perfiles¹⁰⁷⁹. Sin embargo, aunque sea posible controlar lo que uno hace con su propio perfil y con su propio material subido a la red social, es imposible controlar las acciones de terceros, con autorización para acceder a dicho material y que, por muy amigos que sean, siempre pueden utilizarlo contrariamente al uso que quien lo subió desea que se haga de él. Así, tal y como afirman los autores de este estudio, “el usuario de redes sociales que interactúa confiadamente bajo la impresión de que la tecnología bloqueará el acceso a audiencias no intencionadas, puede sentirse traicionado cuando esto no funciona como esperaba”¹⁰⁸⁰.

Esto es lo que sucede cuando son puestos en situaciones específicas como las arriba apuntadas, donde se demuestra que la información colgada por otros en la red es difícilmente controlable. “Una gran parte de los cuestionados estaban preocupados por dicha información (46 por ciento) y un número similar (45 por ciento) afirmaban sentirse desamparados cuando se trataba de proteger su personaje de las redes sociales en el contexto de una situación específica”¹⁰⁸¹. De esta forma,

estos datos sugieren que aunque los cuestionados hacen todo lo que pueden con las herramientas que la red social dispone para ellos, se dan cuenta de que estas herramientas son insuficientes para controlar de forma efectiva todo lo que sobre ellos se sube a la red¹⁰⁸².

Parece, por tanto, que entre la población existe aún cierta comprensión de lo que implica la dignidad en la vida privada, siendo ésta la conclusión principal de los investigadores del estudio¹⁰⁸³. Ahora bien, las situaciones en las que fueron colados los cuestionados afectaban meramente a su honor y no al todo de su personalidad, puesto que la personalidad va mucho más allá de tener una buena imagen ante los otros, y la dignidad no se reduce meramente al honor. Ciertamente es que aquellos mensajes relacionados con violencia, pornografía o exaltación de acciones ilegales están prohibidas por todas estas redes sociales,

¹⁰⁷⁹ *Ibíd.*, p. 1033.

¹⁰⁸⁰ *Ibíd.*, p. 1034.

¹⁰⁸¹ *Ibíd.*, p. 1036.

¹⁰⁸² *Ídem.*

¹⁰⁸³ “Por tanto, las respuestas de los cuestionados a las preguntas abiertas [sobre situaciones específicas], demuestran que los socializadores online desean tanto controlar su información personal como proteger su dignidad”. *Ibíd.*, p. 1039.

las cuales se comprometen a su borrado automático y a la penalización de forma inmediata del usuario que colgó dichos contenidos. Sin embargo, nada dicen de aquellos datos que nos presentan como creemos que no somos o que muestran imágenes o grabaciones que, a pesar de no ser ni obscenas ni de mal gusto, no queremos que circulen en la red por reflejar un aspecto de nosotros mismos que no deseábamos hacer público.

Si esto no está regulado es porque, para la gran mayoría de la población, considerar esto carecería de todo sentido. Si no atenta contra nuestra reputación ni contra nuestro honor, si no muestra ningún aspecto socialmente obsceno, no hay por qué quejarse, pues lo importante es aparecer en sociedad como, dependiendo de cada contexto, uno está llamado a hacerlo. De este modo, es la publicación de una foto o un vídeo contrarios a estos estatutos sociales lo que «indigna». No obstante, si lo que aparece en la *web* es una foto de mi persona sentado en un banco mientras miro al infinito bajo el titular de, por ejemplo, «reflexionando en torno a las grandes preguntas», lo más probable es que no haya indignación de nadie, puesto que pensar y reflexionar –al menos todavía–, goza de buena reputación. La cuestión es que yo no tengo por qué ser interpretado en público cuando estoy disfrutando de mí mismo, en privado, ya sea en un parque, en la calle o en mi propia casa¹⁰⁸⁴, pero el hábito a estar constantemente expuesto hace fácil que esto sea olvidado. Ésta era precisamente la crítica que Warren y Brandeis hacían en su artículo a las entonces leyes contra la difamación y de *copyright* que, atendiendo a ejemplos como el anterior, dejaban la privacidad de los individuos en cierta situación de desprotección. Tal y como podemos observar, dicha crítica se encuentra aún hoy en día en plena actualidad.

Kant defendía la dignidad en tanto que el estatuto de todo ser humano al ser considerado como un fin y no como un medio. Las redes sociales y demás aplicaciones a ellas asociadas, fomentan la consideración de uno mismo más como un medio que como un fin. Todos somos susceptibles de ser fotografiados, grabados y posteriormente analizados como si se tratara más de objetos que de sujetos libres con dignidad propia. Disponemos de catálogos de amigos, de catálogos de imágenes de individuos fotografiados o grabados en diferentes situaciones –sean socialmente reprobables o no–, sin su consentimiento; la red está llena de catálogos donde aparecen caras, rostros humanos que, en dos dimensiones, son susceptibles de ser fácilmente cosificados por la mirada ajena. La dignidad, ya lo apuntaban Warren y Brandeis, no tiene sólo que ver con el honor o la reputación de uno mismo ante

¹⁰⁸⁴ Siempre y cuando mi acción no sea de carácter público, ni esté quebrantando ninguna ley vigente.

los ojos de los otros, sino que también está fuertemente relacionada con el derecho a ser dejado en paz (*right to be let alone*), que más allá de esto, reconoce el derecho de cada individuo a disfrutar, dentro y fuera de su propia casa, de momentos en soledad [*solitude*], o en compañía de otros, sin temor a ser interceptados y posteriormente interpretados desde el ámbito de lo público; esto es, todo el mundo ha de tener derecho a ser honorable ante la mirada de uno mismo y no meramente ante la de los otros. Lo privado no sólo tiene que ver con lo que uno posee, sino también con lo que uno es, siendo uno mismo quien debe poder decidir cuándo y cómo presentarse ante el público, así como disponer del derecho a cambiar y a olvidar ciertos aspectos de su vida que, tras un determinado tiempo, ya no lo definan. Ahora bien, tener decisión propia es complicado cuando todo depende de la mirada atenta de los otros que no son yo. Estando constantemente en un contexto de encuentro, es difícil separarse temporalmente del mismo con el fin de poder analizarlo críticamente.

Tal y como afirma Pérez Luño,

en la actualidad, los nuevos perfiles *colectivos* y *sociales* que conforman el ejercicio del derecho a la [privacidad]¹⁰⁸⁵ han determinado que ésta se vea condicionada por el propio devenir de los aconteceres sociales. Hoy la [privacidad] se ejerce en el seno de un océano de usos que [...] incluso determinan el alcance de la protección de dicho derecho¹⁰⁸⁶. Con ello, la [privacidad] corre el riesgo de verse sometida a los vaivenes de las modas y de las preferencias fluctuantes de los usos, e incluso de las exigencias del mercado. La [privacidad] en la sociedad de la información y del consumo se ha convertido, en muchas ocasiones, en una mercancía cuyo valor se calcula en función de la oferta y la demanda”¹⁰⁸⁷.

Lo que indigna, por tanto, no es que aparezca una foto, imagen o comentario en torno a uno mismo que infrinja daño a su propia persona porque el contenido de la información publicada corresponda a una parte privada y personal de su vida, sino más bien debido a que aquello que se muestra no encaja con los cánones de comportamiento del momento. No importa tanto la persona como aquello que sus grupos de pertenencia estipulan que

¹⁰⁸⁵ En el original aparece el término «intimidad». Siguiendo los motivos ya apuntados en la nota al pie 697 de este trabajo, lo hemos sustituido por «privacidad».

¹⁰⁸⁶ El autor está refiriéndose aquí a que, desde el mismo momento en que compartimos una información *online* con otra persona, o incluso, meramente haciéndonos una foto con ella en el mundo *offline*, perdemos parcialmente el control sobre la misma, pues el receptor gana también el derecho a utilizar dicho contenido a su antojo, independientemente de nuestro consentimiento.

¹⁰⁸⁷ Pérez Luño, A. E. (2012b). La protección de los datos personales de los menores en internet. En AA. VV. *Los derechos humanos en internet* (p. 75). Madrid: Cideal.

debe definir los modos aceptados de hacer y de ser. Se tiene en cuenta la reputación social pero no el todo de su personalidad –lo cual no es extraño, pues cada vez es más difícil de alcanzar–.

Así pues, el derecho a la privacidad en tanto que derecho a la dignidad, se encuentra en claro peligro debido a las redes sociales, no solamente porque lo reduzcan al derecho de uno mismo a controlar sus propios datos y con quién los comparte, sino también –y mucho más esencial–, porque el estado de conexión permanente que facilitan aquéllas hace imposible una consideración de la personalidad que vaya más allá de la reputación y el honor desde el punto de vista de lo exterior a uno mismo. De esta forma, si por un lado delegan en los usuarios todo el peso de la responsabilidad en torno a sus propios datos, por otro, su estructura y modo de funcionamiento impiden que los individuos construyan una noción de la propia personalidad tal que verdaderamente les haga capaces de ejercer de manera responsable dicho control. Su respuesta no parte nunca de ellos mismos, sino que parte de lo que su contexto social virtual considera que debe ser dicha respuesta, indignándose y arrepintiéndose sólo cuando algo no encaja con dicha consideración. Necesitamos de los demás para formarnos, para corroborar si nuestras elecciones, aspiraciones y modos de ser y hacer en el mundo son los adecuados o no. Sin embargo, si tras el encuentro con los otros no hay un momento de separación, de pausa y distancia donde uno pueda reflexionar y dialogar consigo mismo, no habrá vida propia, sino meramente vida dirigida y esto es contrario a la noción moderna de privacidad que hace ya más de dos siglos que fue reivindicada como derecho humano fundamental.

Tendemos a ver el derecho a la privacidad en cuanto derecho a la dignidad como el derecho que toda persona tiene a aparecer en público como socialmente¹⁰⁸⁸ se considera, de forma general, que uno debe presentarse en público. Sin embargo, el derecho a la privacidad va mucho más allá de esto, ya que, por definición, ha de estar de algún modo relacionado con la subjetividad misma, que nunca puede ser reducida a cómo los otros me ven, sino que conforma más bien quién realmente soy. De esta manera, lo que ha de llamar la atención y constituir un problema no es tanto que, por ejemplo, alguien me fotografíe medio desnudo o bajo los efectos del alcohol en determinada fiesta y luego divulgue estas imágenes; o incluso que sea yo mismo quien las divulgue. Lo verdaderamente relevante,

¹⁰⁸⁸ Con «socialmente» nos referimos no a la sociedad en general, sino a los pequeños grupos y subculturas que se crean en cada sociedad. Así, por ejemplo, pudiese ser que mi comportamiento chocase con la idea de la mayoría de la población en cuanto a cómo uno debe comportarse. Sin embargo, mientras el pequeño colectivo al que pertenezco lo apruebe, será suficiente.

más bien, es esa tendencia cada vez más generalizada a convertir cada vida en vida exhibida, a exponer toda nuestra vida con tal de que ésta misma tenga sentido, pues, tal y como vimos en el capítulo anterior, parece que sin la mirada constante de los otros, ésta carece de existencia real.

Las redes sociales hacen responsables a los usuarios de la utilización de sus servicios, pero siendo éstos formados meramente por el hábito de la constante exposición pública que aquéllas fomentan, resulta de una total incoherencia exigir lo que parece inexigible y cuyo lema podría ser: «convierte tu vida en vida compartida, pero recuerda, una vez que compartes, ya no hay vuelta atrás y la responsabilidad será toda tuya». Las redes sociales serían algo así como la bruja del cuento popular *Hänsel y Gretel*¹⁰⁸⁹. En este cuento la bruja construye una casa de pan y dulces, siendo su plan atraer niños hambrientos con el fin de capturarlos y asarlos para comérselos. Una visión cegadora del dulce puede conducirnos fácilmente a terminar asados, ¿y de quién es la culpa entonces? En el cuento popular podemos pensar que la culpa es, en parte, de los niños, por ser tan confiados, pero no dejamos de reconocer que la bruja es «mala» y que sus propósitos no son en ningún caso loables. Sin embargo, en el caso de las redes sociales tendemos a pensar que la bruja es buena y que sus propósitos son tan inocentes como dotar de cierto servicio que enriquezca la vida de los individuos sin esperar nada a cambio. Ahora bien, no podemos olvidar que las redes sociales son empresas, cuyo principal objetivo, como el de cualquier otra empresa, es el obtener beneficios, los cuales, en su caso, dependen del número de usuarios que tengan y de la cantidad de tiempo que éstos pasen conectados; en ambos casos, cuanto más, mejor. De esta forma, ofrecen, por un lado, políticas de privacidad falsamente tranquilizadoras —ya que ellas mismas no pueden controlar la difusión de los datos—; mientras que, por otro, fomentan un uso ininterrumpido de sus servicios, estando en dicho uso el verdadero problema.

Tal y como decía Bloustein a mediados de los años 60 del siglo pasado,

Aquel hombre que se ve obligado a vivir cada minuto de su vida entre otros y para el cual cada necesidad, pensamiento, deseo, capricho o gratificación está sujeta al escrutinio público, ha sido privado de su individualidad y de su dignidad humana. Tal individuo se funde con la

¹⁰⁸⁹ Cuento popular de tradición germánica que forma parte de la recopilación de cuentos y leyendas populares realizada en el siglo XIX por los hermanos Jacob Grimm (1785-1863) y Wilhelm Grimm (1786-1859). Una versión reciente traducida al español de este cuento puede encontrarse en Grimm, J. y Grimm, W. (2010). *Hänsel y Gretel*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

masa. Sus opiniones, siendo públicas, no tienden nunca a ser diferentes; sus aspiraciones, siendo conocidas, tienden a ser siempre las convencionalmente aceptadas; sus sentimientos, siendo abiertamente exhibidos, tienden a perder su calor personal único y a convertirse en los sentimientos de cualquier hombre. Tal ser, aunque sintiente, es intercambiable; no es un individuo¹⁰⁹⁰.

Siendo precisamente este estado el que fomentan las redes sociales y demás aplicaciones relacionadas con la comunicación personal entre individuos, es, a su vez, precisamente el que menos se ha tenido en cuenta a la hora de observar los riesgos derivados de su uso. Todos los esfuerzos se han centrado más bien en asegurar que los usuarios dispongan de óptimas herramientas que garanticen el autocontrol sobre sus propios datos y no en crear un contexto de uso previo en el que las personas realmente estuviesen preparadas para ejercer dicho autocontrol. Dentro de estas medidas nos encontramos todas las leyes de protección de datos que han ido aprobándose a lo largo de los años desde la creación de los primeros computadores¹⁰⁹¹ –aún sin el complemento de internet–, así como sus diversas ampliaciones –sobre todo a partir de democratización del uso de internet–, que han dado lugar incluso al surgimiento de nuevos derechos, como el del derecho al olvido, que permite borrar del espacio público de internet aquellos datos irrelevantes, al menos en la actualidad, que tengan un carácter lesivo para la reputación social del individuo en particular que por ellos se vea afectado. Ahora bien, hasta este derecho, cuya defensa y reconocimiento jurídico ha sido considerado por algunos autores como la gran victoria del derecho a la privacidad sobre el derecho a la información, entiende el ámbito privado meramente en tanto que un conjunto de datos en propiedad de quien los posee. No hace, por tanto, referencia en ningún caso a aquél en tanto que fundamental para el desarrollo de la identidad personal, sino que apenas atiende al daño a la honorabilidad que puede suponer la revelación de determinados datos socialmente reprobables¹⁰⁹².

¹⁰⁹⁰ Bloustein, E. J. (1964). Op. cit., p. 1003.

¹⁰⁹¹ Para un análisis jurídico en torno al derecho a la protección de datos a nivel internacional previo a la universalización del uso de internet, véase Bennett, D. J. (1992). *Regulating Privacy: Data Protection and Public Policy in Europe and the United States*. Ithaca: University of Cornell Press. Para un estudio actualizado centrado en los cambios que internet ha supuesto, desde un punto de vista legislativo, tanto en Europa como en Estados Unidos, en torno al derecho a la protección de datos personales, véase Hijmans, H. y Kranenborg, H. (2014). *Data Protection Anno 2014: How to Restore Trust?: Contributions in honour of Peter Hustinx, European Data Protection Supervisor (2004-2014)*. Cambridge: Intersentia.

¹⁰⁹² Desde mayo de 2014 y tras la resolución del Tribunal Superior de Justicia Europeo del caso C-131/12 Google Spain, Google Inc. - Agencia Española de Protección de Datos, Mario Costeja González por el que se obligaba a Google, en tanto que buscador, a suprimir, a petición de aquel usuario que se sintiese dañado por la presencia de algún contenido *online*, aquellas URL cuyo interés público en la actualidad fuese ya irrelevante. No podemos dejar de reconocer que esta resolución supone un paso hacia delante en la protección de la dignidad de la persona, en tanto que puede haber datos cuya presencia *online* puede suponer una lesión

Al igual que no puede entenderse la privacidad en tanto que control separadamente del cultivo de una subjetividad autónoma previa con capacidad de decisión, tampoco puede comprenderse, en cuanto dignidad, de manera independiente a dicha subjetividad, reduciendo lo digno, a lo que determinado grupo de pertenencia entiende por tal. Tanto una como otra formas de entender el derecho a la privacidad se sustentaban sobre una construcción previa de la personalidad individual que está desapareciendo por momentos, siendo abandonado este derecho al predominio de otros –por ejemplo, del derecho a la libre información, a la libre expresión, etc.–, al mismo tiempo que se vacía de aquello que precisamente lo hacía fundamental.

Estamos hoy asistiendo, por tanto, gracias al auge de las TIC, a una vuelta generalizada del predominio de la consideración del derecho a la privacidad en tanto que derecho a la propiedad. En primer lugar, porque lo que asegura el cumplimiento de este derecho es fundamentalmente la garantía del control total por parte de cada individuo sobre aquellos datos que le pertenecen. Y, en segundo lugar, porque, al reducir la dignidad a aquello considerado por tal a los ojos de otros y sólo secundariamente a los propios, lo que venimos a defender es que un atentado contra el derecho a la privacidad tiene lugar solamente cuando son publicados ciertos datos nuestros que puedan dañar nuestra imagen pública; esto es, no porque formen parte de aquello que consideremos personal y, por tanto, privado, sino porque la coyuntura social de nuestro grupo de pertenencia del momento así lo haya estipulado. De este modo, podemos afirmar que el derecho a la privacidad se ha mercantilizado. Toda personalidad se ve reducida a una serie de datos que, en función de su consideración social, deberán aparecer públicamente o no, lo cual dependerá más de demandas sociales de información que de criterios basados en costumbres y/o tradición.

personal para el sujeto al que directamente atañe la información en ellos contenida. Ahora bien, no deja de ser una herramienta a *posteriori*, siendo a su vez sumamente difícil, en determinados casos, poder abarcar todas y cada una de las URL en las que dicha información está contenida. A esto hay que añadir que la información desaparecería del buscador, pero no de la fuente y que no se contempla el arrepentimiento; esto es, que no se suprimirán datos cuya presencia contase en algún momento con el consentimiento de quien solicita su supresión, reduciéndose su alcance solamente a información aportada por terceros. Este derecho, aún en fase de desarrollo, puede llegar a suponer una muy buena herramienta para el futuro, sin embargo, su aplicación sería prácticamente innecesaria si realmente contásemos con individuos conscientes del significado de la privacidad más allá de la idoneidad contextual de la información en cuestión. De este modo evitaríamos todos aquellos conflictos que surgen a partir de él entre el derecho a la información y el derecho a la privacidad, así como podríamos confiar en mayor medida en el funcionamiento de las redes sociales, buscadores y demás herramientas informativas y comunicacionales disponibles en la red. Tal y como veremos, la responsabilidad para el logro de este objetivo recaerá de manera más marcada del lado del ámbito educativo que del lado del jurídico-legislativo. Sobre el derecho al olvido, sus potencialidades y dificultades, véase Ausloos, J. (2012). The Right to Be Forgotten-Worth Remembering. Computer Law and Security Review, 28(2), pp. 143-152.

De hecho, son estas demandas y no uno mismo, en su individualidad, las que ponen los límites y marcan las excepciones a los parámetros que rigen el derecho a la privacidad. Así, podemos observar fácilmente si acudimos a la prensa y los programas de radio y televisión sensacionalistas o del corazón, cómo, incluso aunque tradicionalmente no esté bien visto revelar públicamente, ciertos asuntos que sólo a uno atañen, hay muchas personas a quienes no les importa transgredir esa ley social no escrita si la revelación viene acompañada de determinada remuneración económica. El derecho a la privacidad ha sido devaluado hasta tal punto que a nadie sorprende ya la compra-venta de datos de la vida privada de alguien, de su yo más personal, con el mero propósito del entretenimiento general. Al aceptar esto sin el menor cuestionamiento al respecto, no nos damos cuenta de que el hecho mismo de pagar a alguien por contar públicamente algo que realmente forme parte de su ser individual y que, por tanto, a nadie debiera incumbir salvo a él o ella, significa literalmente pagar una indemnización antes de cometer una infracción, pues toda ayuda a la destrucción de un sujeto en tanto que individuo único, particular e inintercambiable, no puede ser tildada sino de infracción.

Cierto es que esto no es nuevo, y que el despojarse en público de toda personalidad viene dándose por parte de algunas personas desde el surgimiento de este tipo de periodismo a finales del siglo XIX. Sin embargo, gracias a las facilidades comunicacionales que internet y las redes sociales han dispuesto, esta tendencia, antes relativamente minoritaria, hoy supera todos los límites. Cualquiera puede ser famoso y por cualquier cosa. Hace algo más de veinte años, el jurista español García-San Miguel mostraba su preocupación al reconocer que es comprensible el hecho de

que las empresas periodísticas traten de evitar las barreras a la información, pues, dependiendo del mercado, pueden ofrecerle al consumidor lo que éste demanda. Pero, si se adopta este criterio —continuaba García-San Miguel—, el mercado se convierte en árbitro de la información y el ciudadano adquiere un derecho, prácticamente ilimitado, a conocer todo lo que desea. La consecuencia es que el derecho a la [privacidad]¹⁰⁹³ queda aplastado por el derecho a la información¹⁰⁹⁴.

¹⁰⁹³ En el original aparece el concepto «intimidad». Lo hemos sustituido por el término «privacidad»; siguiendo las razones señaladas en la nota al pie 697 de este trabajo.

¹⁰⁹⁴ García-San Miguel, L. (1992). La intimidad como límite de la libertad de expresión. En García-San Miguel, L. (Ed.). *Estudios sobre el derecho a la intimidad* (p. 33). Madrid: Tecnos.

No cabe duda de que sus palabras están hoy más presentes que nunca pues, efectivamente, son la información y su poder lo que rige el mundo, cubriendo espacios en algún momento inmunes a su influencia. La democratización de la fama, junto con la tendencia social a la publicación de lo privado, está suponiendo el fin de la privacidad como valor en sí mismo y, por tanto, como derecho humano independiente.

Sólo en un caso, de manera excepcional, podemos afirmar que aún se mantiene –no sólo a nivel jurídico-legal, sino también a nivel social–, el derecho a la privacidad en tanto que derecho a la dignidad personal; a saber, en el derecho a la privacidad del menor. Los menores de edad, en cuanto colectivo más vulnerable frente a los peligros que encierran los medios de comunicación, han sido objeto de debate y de diversas resoluciones jurídicas, tanto nacionales como internacionales, en pos de su protección. No habiendo aún adquirido las competencias que les facilitarían un uso responsable de estas herramientas, se hace necesario establecer normativas y regulaciones que los protejan frente a posibles amenazas a sus derechos más fundamentales, de los cuales todavía no son conscientes. De esta forma, teniendo en cuenta el artículo 16 de la Convención de Derechos del Niño de 1989, la cual reconoce el derecho de los menores a no recibir intromisiones en su vida privada¹⁰⁹⁵, numerosos Estados, ya sea de manera individual o conjunta, han establecido regulaciones así como estrategias y programas con el fin de que los medios de comunicación en general, e internet en particular, no supongan una amenaza al cumplimiento de este derecho.

En 2009 la Organización de las Naciones Unidas propuso el lema «proteger a los niños en el ciberespacio» con motivo de la celebración del Día Mundial de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información, mismo año en el que, bajo la presidencia de la República Checa, la Unión Europea aprobó la Declaración de Praga «Un nuevo enfoque europeo en pro de un internet seguro para los niños»¹⁰⁹⁶. Este texto recoge propuestas de estrategias y programas a implementar¹⁰⁹⁷ con el fin de dar respuesta a los múltiples peligros a los que el

¹⁰⁹⁵ «Todo niño tiene derecho a no ser objeto de injerencias en su vida privada, su familia, su domicilio y su correspondencia, y a no ser atacado en su honor». Organización de las Naciones Unidas (1989). Op. cit., artículo 16.

¹⁰⁹⁶ Consejo de Ministros de la Unión Europea(2009). *Prague Declaration: A new European approach for safer Internet for children*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado el 02/12/2014 de: <http://www.pacoprieto.com/wp-content/uploads/declaracion-de-praga-safer-uso-children.pdf>.

¹⁰⁹⁷ Entre otros, destaca el *Safer Internet Programme 2009-2013*, disponible online en la página web de la Unión Europea: http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/internet/l24190d_en.htm [Consultado: 02/12/2014]. A partir de aquí han surgido más programas y estrategias cuyo propósito es seguir implementándose a partir de lo estipulado en la comunicación de la Comisión Europea «Estrategia europea

menor se puede enfrentar en la red, como pueden ser el *cyberbulling*, el *sexting*, los contenidos de violencia gratuita, etc¹⁰⁹⁸. Sin embargo, si bien todas estas medidas son sumamente útiles, corren el peligro de pasar por alto el problema de base, el cual estaría más relacionado con la educación que con la seguridad. Si bien es cierto que existen numerosas estrategias formativas llevadas a cabo por diversos organismos, como la Unión Europea, por ejemplo, éstas tratan de fomentar un uso responsable de los nuevos medios disponibles en la vida diaria de los menores meramente a través de una formación técnica y, en todo caso, de la imposición de contenidos en torno a lo que se debe y no se debe hacer. Se trata de estrategias paternalistas y moralistas, pero nada tienen que ver con una formación encaminada hacia fines morales de construcción de una personalidad autónoma, al mismo tiempo que responsable para con el otro, de manera independiente y separada del uso de estos medios, cuyo aprendizaje debiera ir siempre en paralelo¹⁰⁹⁹.

Tal y como afirma Pérez Luño, la privacidad

sólo mantiene su carácter de derecho a la personalidad, dotado de los atributos de inviolabilidad, irrenunciabilidad e inalienabilidad, para los menores, mientras que para los mayores de edad ha perdido esas notas configuradoras, para convertirse en un derecho que puede ser objeto de transgresiones consentidas, de renunciaciones y cesiones a cambio de las consiguientes prestaciones económicas¹¹⁰⁰.

Ahora bien, si en los menores es así, se debe a que, paradójicamente, los adultos, que ya hemos perdido toda consideración de nuestra propia privacidad más allá de los derechos asociados a la propiedad, protegemos a nuestros menores, pues creemos que su derecho va más allá de cualquier pertenencia. El problema es que, una vez cumplida la mayoría de

por un mejor internet para los niños», la cual también puede consultarse *online* en la página *web* de la Unión Europea:

<https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/communication-european-strategy-make-internet-better-place-kids> [Consultado: 02/12/2014]

¹⁰⁹⁸ Cabe destacar que, de entre todos estos peligros, el que en mayor medida está siendo investigado, desde un punto de vista pedagógico, es el *cyberbulling*, pues mientras que en el *sexting* o en el visionado de contenidos no recomendables para menores, el agresor suele ser adulto y la víctima adolescente, en el caso del *cyberbulling*, víctima y agresor son normalmente menores de edad. A este respecto, véase Pessoa, M. T. R. y Amado, J. (2014). Cyberbulling-Questões e desafios atuais. *Edmetec, Revista de Educação Mediática y TIC*, 3(2), pp. 29-51; y Pessoa, M. T. R., Amado, J. y Vieira, C. (2014). Cyberbullying: do diagnóstico à prevenção e intervenção. En Filipe, C. N. y Costa, R. C. (Eds.). *Navegar com Segurança* (pp. 136-139). Lisboa: Clube do Autor.

¹⁰⁹⁹ En torno al excesivo paternalismo de las estrategias de protección de menores en internet, véase Ramiro Vázquez, J. (2013). Virtualizando infancias. Del niño competente al menor en riesgo a través de internet. En Pérez, S., Burguera, L. y Larrañaga, K. P. (Dir.). *Menores e Internet* (pp. 25-47). Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.

¹¹⁰⁰ Pérez Luño, A. E. (2012b). Op. cit., p. 77.

edad, la protección cesa y el hábito de ver adultos considerando su propia privacidad como si se tratase de bienes inmuebles, hace que estos individuos, ahora mayores de edad, entiendan la privacidad del mismo modo que antes lo hicieron sus mayores. Así pues, si queremos que esto cambie, si deseamos devolver al derecho a la privacidad el hábito de dignidad que se merece, hemos de comenzar por una educación que realmente forme en y para la privacidad; o lo que es lo mismo, para la construcción individual de una subjetividad autónoma y verdaderamente personal. Atenderemos a este tipo de educación en el último apartado de este capítulo. Antes, trataremos de desvelar el sentido general de una educación en y para los derechos humanos, de la cual formará parte toda formación conducente a respetar y fomentar el derecho a la privacidad.

4.4. Educación en y para los derechos humanos: una perspectiva crítica.

En 1919, el escritor estadounidense John Dos Passos publicó una novela autobiográfica en torno a sus experiencias durante la I Guerra Mundial, en la cual había participado alistándose como voluntario. En un momento concreto de esta obra, el autor y protagonista cree haber dado con la respuesta a por qué tantos cientos de miles de personas habían llegado a dar su vida por defender algo en lo que apenas creían. Se trataba de una guerra absurda que parecía cobrar sentido a través del coraje y el tesón de sus combatientes, muchos de los cuales, paradójicamente, ni siquiera tenían conciencia real de por qué estaban luchando.

Nadie —afirma Dos Passos— se había molestado en educarnos en los procesos tradicionales de la autonomía o de acuerdo con la regla de que la libertad individual, dondequiera que haya existido, ha sido resultado de un equilibrio entre los derechos y las obligaciones de diversos individuos o grupos contendientes, cada hombre defendiéndose a sí mismo dentro de la estructura de una corporación de leyes y costumbres¹¹⁰¹.

Leyes superiores como la ley de Dios, de la historia o de la naturaleza habían regido el comportamiento de los seres humanos durante siglos y aún parecían seguir haciéndolo. Sin subjetividad propia más allá de la del propio cuerpo y sus necesidades y, consecuentemente, sin el menor atisbo de autonomía, los seres humanos se dejaban guiar hacia donde fuese,

¹¹⁰¹ Dos Passos, J. (1971). *La iniciación de un hombre: 1917* (p. 37). Estella: Salvat Editores.

inclusive hacia guerras que ni siquiera entendían, así como hacia acciones atroces que, individual y personalmente, ninguno hubiese elegido.

Muy diferentes habrían sido las cosas si la educación recibida hubiese sido otra, de eso estaba seguro Dos Passos, pero nadie pareció escucharle, pues aún estaba por llegar la II Guerra Mundial, más sangrienta, si cabe, que la primera. Ahora bien, una vez terminada la segunda gran guerra, los mandatarios parecieron darse cuenta del papel de la educación recibida en el comportamiento de los individuos y de que sólo una educación pacífica, basada en el reconocimiento de la subjetividad, así como en el fomento de valores como el respeto, la igualdad y la solidaridad, podían evitar el surgimiento de ideologías extremistas y reacciones violentas que condujesen al horror de una guerra como la que recientemente había acabado. De ahí que fuese proclamada, por tanto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En uno de los párrafos de esta declaración encontramos que, entre otras razones,

considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes, [...] LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS [...] a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades¹¹⁰²,

una tarea que, desde entonces, ha estado presente en la agenda educativa de todos los países miembros y que hoy en día se encuentra a la base del ideario de cualquier educador.

Si esto es así, no es tanto debido a una imposición de la Organización de las Naciones Unidas, pretendiendo servirse de los educadores para extender las normativas y acuerdos alcanzados a nivel internacional, como al desarrollo del saber educativo —a partir de finales del siglo XVIII, pero sobre todo a lo largo del siglo XX—, cuyos especialistas habían llegado a la conclusión generalizada de que no se podía hablar de educación si no era desde un punto de vista humanizante. Siendo esto así, el propósito de toda educación venía a ser el mismo que el de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; a saber, hacer del

¹¹⁰² Organización de las Naciones Unidas (1948). Op. cit., Preámbulo.

mundo un lugar donde la dignidad de nuestra especie –claramente con capacidad moral– fuese cada vez más susceptible de ser respetada¹¹⁰³.

Así pues, el objetivo fundamental de establecer una relación de confluencia entre educación y derechos humanos estribará, siguiendo a Gil Cantero y Jover, “en observar que los valores que tratan de fundamentar y extender los derechos humanos son hoy los valores insertos en el proyecto de humanización al que aspira la educación”¹¹⁰⁴, transmitiendo su importancia, tanto dentro como fuera del aula, así como ayudando a que sean sentidos como propios por quienes, recién llegados a un mundo que desconocen, carecen de aquellos conocimientos que, fraguados durante años, sitúan a la especie a la que pertenecen en tanto que privilegiada por su capacidad moral. Esto servirá de ayuda a la hora de conseguir el objetivo fundamental de todo proyecto educativo, que más allá de formar trabajadores, competentes y capaces en esta o aquella habilidad o destreza, vendrá definido, básicamente, por el hecho de ser “un proceso eminentemente humanizador y permanentemente inacabado”¹¹⁰⁵.

Debido a su carácter claramente moralizante –que no moralista–, podemos afirmar, con Jares, que “la educación en derechos humanos es una forma de educación en valores”¹¹⁰⁶, siendo, de hecho, la más relevante, por estar referida no a una determinada tradición cultural o religiosa, sino a una manera de ser y de estar en el mundo sustentada en una serie de documentos redactados y promulgados por personas procedentes de costumbres y creencias totalmente diversas, y que cuenta con el apoyo de gran parte de la población a nivel mundial. A causa de esto, su importancia dentro del campo educativo aparece como fundamental, haciéndose necesario cualquier avance que pueda seguir produciéndose en esta línea.

De esta forma, desde la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 y, sobre todo, a partir de los años 90 del siglo XX –por ser en esta década cuando

¹¹⁰³ Basta con echar un vistazo a cualquier manual de Historia de la Educación Contemporánea para observar que prácticamente todos los pedagogos y teóricos de la educación más relevantes de este periodo han seguido, a pesar de sus diversas maneras de entender lo humano, líneas parecidas de reflexión y de acción humanizadoras en el campo educativo. Véase a este respecto, por ejemplo, Carreño, M. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid: Síntesis.

¹¹⁰⁴ Gil Cantero, F. y Jover, G. (2008). La educación en la ética de los derechos humanos. En Hoyos, G. (Ed.). *Filosofía de la educación* (p. 229). Madrid: Editorial Trotta.

¹¹⁰⁵ Aznar, P.; Gargallo, B.; Garfella, E. y Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y acción. Teoría y praxis* (p. 21). Valencia: Tirant Lo Blanch.

¹¹⁰⁶ Jares, X. R. (2000). *Educación y derechos humanos* (p. 81). Madrid: Editorial Popular.

la Organización de las Naciones Unidas proclamó el «Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos»¹¹⁰⁷—, la producción de documentos, tanto legislativos como académicos y divulgativos en torno a educación y derechos humanos no ha dejado de crecer. A su vez, hay que sumar a esto que la evolución del debate sobre la fundamentación de los derechos humanos ha culminado en un reconocimiento mayoritario de su surgimiento histórico, en detrimento de aquellos posicionamientos que defendían su origen natural, lo cual delega un mayor peso en la educación a la hora de mantener su vigencia. Más aún, si atendemos a autores como Rancière, Žižek o Rorty, quienes, tal y como vimos al principio de este capítulo, hacen depender la extensión del discurso de los derechos humanos exclusivamente de la educación. Para estos autores, es uno mismo quien, a través de la educación alcanzada, adquiere conciencia en tanto que sujeto de derechos humanos.

Siguiendo esta perspectiva, podríamos afirmar que hablar de una educación en y para los derechos humanos, es prácticamente proferir una tautología, pues estaríamos haciendo referencia a la misma idea con diferentes términos. Por un lado, los derechos humanos no serían otra cosa que aquellos derechos que cada individuo considera como propios en tanto que ser humano tras un proceso de formación de su subjetividad autónoma e independiente. Por otro, la educación, en su proyecto humanizante y humanizador, no sería otra cosa que el proceso de formación subjetiva que permite que cada ser humano se configure en tanto que sujeto de derechos humanos. En un caso hacemos referencia al resultado y en otro al proceso, pero nombrando solamente uno de los dos términos estaríamos ya aludiendo al otro. No hay posibilidad de una educación alejada de los derechos humanos, ni de unos derechos humanos que no vengan sustentados a través de la educación.

De esta forma, una educación en y para los derechos humanos habrá de ser tomada en cuenta sobre todo en tanto que componente transversal de toda formación que de algún modo pretenda ser educativa. Ahora bien, no puede reducirse simplemente a esto, puesto que si bien los valores y motivos políticos y morales intrincados en el discurso de los derechos humanos podrían encontrarse en otros discursos, como pueden ser los culturales —basados en la tradición y costumbres de un pueblo— o los religiosos —basados en la

¹¹⁰⁷ Organización de las Naciones Unidas (1994). *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*. Resolución 49/184 Recuperado el 15/12/2014 de: http://132.247.1.49/pronaledh/images/stories/01_Asambleagral_RES49_184.pdf.

creencia en un ser superior que rige el orden del mundo—, el discurso de los derechos humanos, a diferencia de éstos, se basa en el diálogo entre subjetividades libres, que desde hace años se viene realizando a nivel mundial, tratando de dilucidar cuáles son aquellos derechos que todo individuo humano debe poder disfrutar por el simple hecho de serlo. Al ser un diálogo y no disponer de una autoridad superior incuestionable, es bastante más frágil que los otros discursos, no obstante, ha ido materializándose en documentos, tratados y declaraciones, así como en organismos y programas que luchan por su extensión y protección, constituyendo todos estos elementos precisamente aquello que los legitima. Así pues, es fundamental dar a conocer todo el camino recorrido hasta ahora a través de los textos que han ido marcándolo y es en este punto donde la defensa los derechos humanos en cuanto contenido curricular de la formación reglada gana fuerza. Ciertamente es que, tal y como afirman Gil Cantero y Villamor,

en la convivencia escolar nos encontramos habitualmente ante acontecimientos que, a través de una adecuada atención pedagógica, pueden servirnos para ayudar al alumno a comprender el valor del ser humano en todo tipo de circunstancias, y a descubrir que todos tenemos unas aspiraciones comunes de humanización. Sin embargo, [...] es imprescindible también *estructurar* algún momento específico de la actividad escolar que nos asegure el logro de los objetivos que buscamos¹¹⁰⁸.

La mejor forma de lograr dicha «estructuración» que asegure la inserción en un proyecto de humanización alejado de cualquier autoridad que no sea el concepto de humanidad en sí mismo, posiblemente sea la creación de una asignatura propia en la cual transmitamos explícitamente lo que en todo contexto educativo ha de encontrarse de manera implícita. De esta forma al menos lo han entendido varios países, entre otros España, que con la creación de la asignatura de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*¹¹⁰⁹, pretendía dar

¹¹⁰⁸ Gil Cantero, F. y Villamor, P. (2009). El derecho humano a la educación y la educación en derechos humanos. En Aguilera, R. E. (Coord.). *La enseñanza de los derechos humanos* (p. 44). Monterrey: CECYTE N.L.-CAEIP. La cursiva es de los autores.

¹¹⁰⁹ Asignatura incluida en la Ley Orgánica de Educación promulgada en 2006 durante el gobierno del Partido Socialista Obrero Español [España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106], la cual desaparece en 2013 con la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa [España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295], aprobada durante el gobierno del Partido Popular, la cual viene a matizar, ampliar o derogar diversas partes de la ley anterior. Esto supuso numerosas críticas por parte de diversos colectivos activistas de los derechos humanos en toda Europa, así como el envío por su parte de un memorándum al Consejo de Europa denunciando este hecho. Dicho memorándum puede consultarse online en la página *web* de Amnistía Internacional, una de las organizaciones firmantes: <http://amnistiacatalunya.org/edu/pdf/asignatura/2013-01-memorandum.consejo.europa.pdf> [Consultado: 22/12/14].

cuenta de las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas en materia de educación en y para los derechos humanos, que desde la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, vendría a solicitar a los Estados que incluyesen los derechos humanos de manera explícita en sus programas educativos¹¹¹⁰. Esto aparece reafirmado en el texto que define el programa de acción del «Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos»¹¹¹¹.

Desde entonces, lo cierto es que la educación en y para los derechos humanos ha seguido más la explicitud basada en asignaturas, seminarios y diversas actividades educativas tanto formales como informales en torno a los derechos humanos y los documentos oficiales que los sustentan, que la implicitud de la transversalidad, que es precisamente lo que la Organización de las Naciones Unidas había fomentado desde los años 60, donde el espíritu de los derechos humanos aparecía como más relevante pedagógicamente que la divulgación de los diversos documentos en los que éste se materializaba¹¹¹².

¹¹¹⁰ “La Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia”. Organización de las Naciones Unidas (1993b). *Declaración y programa de acción de Viena*. A/CONF.157/24, art. 33. Recuperado el 22/12/2014 de: http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf.

¹¹¹¹ “Todos los planes nacionales deberán contener objetivos, estrategias y programas concretos para el mejoramiento de la educación en la esfera de los derechos humanos en las escuelas de párvulos, primarias y secundarias, las instituciones de enseñanza superior, escuelas profesionales, la capacitación de funcionarios públicos y la enseñanza no académica, incluso la información para el público en general. Los centros de coordinación nacionales examinarán periódicamente la aplicación de estas pautas y las revisarán cuando sea necesario” [Organización de las Naciones Unidas (1996). *Cuestiones relativas a los derechos humanos: cuestiones relativas a los derechos humanos, incluidos distintos criterios para mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales*. A/51/506/Add. 1, art. 58. Recuperado el 22/12/2014 de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/05/PDF/N9700805.pdf?OpenElement>]. Una vez finalizado este decenio, los Estados miembros se plantearon la necesidad de seguir avanzando en esta línea, de tal forma que lanzaron el Programa Mundial para la Educación en derechos humanos (2005-2014), la cual fue dividida en dos etapas. La primera –hasta 2009– continúa con la labor ya realizada por el decenio anterior, centrada en la educación formal básica y secundaria. La segunda etapa –hasta 2014–, pasó a centrarse más en la formación ciudadana, atendiendo a la educación no formal e informal y, por último, a la educación superior, donde una formación en y para los derechos humanos también debía hacerse presente. A este respecto, véanse Organización de las Naciones Unidas (2004). *Programa Mundial para la Educación en derechos humanos. Primera etapa. Plan de Acción*. A/59/525/Rev.1. Recuperado el 22/12/2014 de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/77/PDF/N0525377.pdf?OpenElement>; y Organización de las Naciones Unidas (2010). *Programa Mundial para la Educación en derechos humanos. Segunda etapa. Plan de Acción*. A/HRC/15/28. Recuperado el 22/12/2014 de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/51/PDF/G1015151.pdf?OpenElement>. En octubre de 2013 se decidió ampliar este programa en cinco años más, con el fin de reforzar la aplicación de las dos primeras etapas y, a su vez, promocionar la formación en derechos humanos de los profesionales de la comunicación. Véase Organización de las Naciones Unidas (2014). *Programa Mundial para la Educación en derechos humanos. Tercera etapa. Plan de Acción*. A/HRC/27/28. Recuperado el 22/12/2014 de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/099/58/PDF/G1409958.pdf?OpenElement>.

¹¹¹² De esta forma, en el artículo 5.1 de la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza de 1960 se afirma que “la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” [Organización de las Naciones Unidas (1960b). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. [Documento online]. Recuperado el 22/12/2014 de:

Esta focalización en la divulgación de información en torno a los derechos humanos basada simplemente en los organismos, programas y documentos que internacionalmente los sustentan ha supuesto cierta banalización de los mismos, llegando a suponer más un proceso de enseñanza-aprendizaje de cierta herramienta jurídica que está ahí y a la que se puede recurrir en el momento en que uno se vea de alguna forma dañado en su integridad, que de algo abierto y susceptible de ser modificado. Así pues, lo que debería consistir en la transmisión de una responsabilidad, acaba por ser la transmisión de mera información en torno a una responsabilidad que ya viene delegada, que pertenece a ciertos organismos y que está basada en determinados textos normativos, los cuales uno debe conocer y respetar, pero cuyo cambio depende sólo y exclusivamente de quienes en estos organismos concretos ostentan, nunca mejor dicho, puestos de responsabilidad.

A comienzos de la década de los 2000, y en base a todo el trabajo realizado tanto académica como extra-académicamente durante toda la década anterior en pos de la extensión de los derechos humanos a través de la educación, la investigadora Felisa Tibbitts dividió la educación en derechos humanos en tres modelos diferentes; a saber, el modelo de valores y conciencia, el modelo de responsabilidad y el modelo transformacional¹¹¹³. Todos ellos difieren no sólo en la metodología utilizada, sino también en el colectivo al que van dirigidos, así como en el contenido a tratar.

El primero de ellos está dirigido fundamentalmente a las escuelas y al público en general, teniendo como principal objetivo transmitir nociones básicas en torno a derechos humanos. Se trata aquí, según la autora, de “sentar las bases para un mundo que respete los derechos humanos a través de una conciencia de y un compromiso con las metas especificadas en la Declaración Universal y en otros documentos clave”¹¹¹⁴, lo cual “no está

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html]. De igual modo, en el artículo 13.1 de Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, vuelve a insistirse en que “la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz” [Organización de las Naciones Unidas (1966). Op. cit., artículo 13.1.]. Sin embargo, en ninguno de estos textos se hace la menor referencia a una extensión y divulgación documental, tal y como sí aparecerá en los textos oficiales en torno a Educación y Derechos Humanos que aparecerán a partir de la década de los 90.

¹¹¹³ Tibbitts, F. (2002). Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education. *International Review of Education*, 48(3/4), pp. 159-171.

¹¹¹⁴ *Ibíd.*, p. 163.

directamente relacionado con el empoderamiento”¹¹¹⁵, esto es, con el hecho de hacer del discurso de los derechos humanos algo propio de aquellos que por primera vez se introducen en él, sino más bien con la transmisión de cierta información que, siendo flexible, parece fija e inquebrantable.

El segundo modelo se dirige principalmente a profesionales, ya sean abogados, médicos, periodistas, maestros, o cualquier otra profesión cuyo ejercicio atañe al trato directo o indirecto con personas. Su principal objetivo es dar a conocer documentos más específicos que han sido elaborados a partir del discurso de los derechos humanos –como pueden ser códigos deontológicos o civiles– y nociones básicas sobre el contexto social y la conciencia pública en torno a lo que se espera de ellos como profesionales –por ejemplo cómo tratar con los medios de comunicación, con familias y personas afectadas por determinado problema, etc.–. En este caso, según la autora,

los aprendices se verán directamente envueltos en la protección de los derechos humanos tanto individuales como colectivos. La violación de derechos, por tanto, es vista como inherente a su trabajo [...], no solamente para prevenir abusos, sino para fomentar el respeto por la dignidad humana¹¹¹⁶.

Aquí “el cambio personal no es una meta explícita, puesto que se supone que la responsabilidad profesional es suficiente para que el individuo tenga interés en poner en práctica la infraestructura de los derechos humanos”¹¹¹⁷. No obstante, esto no está tan claro, sobre todo si el modo de acercarse a este tipo de normas viene precedido de una aproximación a las normativas relacionadas con los derechos humanos como si de algo fijo se tratase, pues aquí no hablaríamos de educación en y para los derechos humanos, sino de formación en derecho sin más.

El tercer y último modelo, denominado transformacional, va dirigido a poblaciones vulnerables, víctimas de abuso y sociedades posconflicto, teniendo por objetivo principal, según Tibbitts, “empoderar al individuo para reconocer los abusos de los derechos humanos así como también a comprometerse con su prevención”¹¹¹⁸. Este modelo parte de la base de que “los aprendices han tenido alguna experiencia personal que puede ser vista

¹¹¹⁵ *Ibíd.*, p. 164.

¹¹¹⁶ *Ibíd.*, p. 165.

¹¹¹⁷ *Ibíd.*, p. 166.

¹¹¹⁸ *Ídem.*

como violación de los derechos humanos”¹¹¹⁹ y de que, por encontrarse en determinada comunidad cultural y/o familiar, se hace difícil hacer que estas personas tomen conciencia de su papel de víctima. Es por ello que este modelo es, para la autora, el más difícil de implementar. Ahora bien, siendo quizá el más importante por ser el más fiel al espíritu de los derechos humanos, de todos y de ninguno, flexibles, modificables y reclamables por todos, se ve reducido en su extensión sólo a determinados colectivos, cuando tal vez el empoderamiento habría de ser extendido a todos y cada uno de los seres humanos, pues afirmar que los ciudadanos de países alejados de conflictos bélicos, gobiernos dictatoriales, o situaciones de hambre y escasez, están empoderados no deja de ser una suposición injustificada.

Si este tercer modelo se encuentra reducido en su aplicación a lugares en determinada situación problemática puede deberse, por tanto, a que, no siendo derechos culturales ni teniendo supuestamente ninguna cultura particular a su base, no deja de ser un hecho que su origen es occidental y que, considerándose Occidente baluarte de los derechos humanos, tiende a observar en mayor medida su vulneración en aquellos rincones del mundo cuya incorporación a este discurso fue posterior. De esta forma, el ciudadano occidental no precisaría pasar por un proceso de empoderamiento, sino que, siendo los organismos civiles de sus Estados tan respetuosos con los derechos humanos, bastaría con conocer a qué sitio recurrir en caso de violación de los mismos y poseer nociones básicas de aquello que puede ser considerado a partir de estos documentos en tanto que derecho humano.

Esto ha conducido a una concepción del discurso de los derechos humanos bastante etnocéntrica, lo cual ha influido sin lugar a dudas en el tipo de educación en y para los derechos humanos que desde hace años viene realizándose a nivel mediático y educativo, tanto dentro como fuera del aula. Los investigadores Obiora Chinedu y Shedrack C. Agbakwa han encontrado en su análisis de programas y planificaciones de educación en derechos humanos la presencia de tres ortodoxias como transfondo que deberían ser superadas si pretendemos alcanzar una verdadera educación en y para los derechos humanos libre de prejuicios étnicos y culturales¹¹²⁰.

¹¹¹⁹ Ídem.

¹¹²⁰ Chinedu, O. y Agbakwa, C. (2001). Re-Imaging International Human Rights Education in Our Time: Beyond Three Constitutive Orthodoxies. *Leiden Journal of International Law*, 14, pp. 563-590.

La primera de estas tres ortodoxias es la denominada por los autores «el binomio cielo-infierno». Ésta consiste en mantener y extender la posición de que hay ciertos lugares en el mundo altamente conscientes del importante papel que juega la defensa de los derechos humanos para el bienestar de toda sociedad y donde, por tanto, su protección y respeto a los mismos es total, y otros lugares donde, por no haber llegado aún a esta conclusión, la mayoría de los derechos humanos no solamente no son protegidos, sino que son constantemente violados. Así pues, existiría un cielo y un infierno para los derechos humanos y, puesto que ha sido internacionalmente reconocido y demostrado el valor positivo universal del discurso de los derechos humanos, los «buenos» se ven legitimados para influir e intervenir allí donde gobiernan los «malos». El problema que para estos autores conlleva transmitir esta idea a quienes se están formando en este discurso es que “contribuye al alejamiento de muchos destinatarios del mensaje de los derechos humanos en su experiencia de una educación internacional en derechos humanos”¹¹²¹, puesto que se da por supuesto que en determinadas naciones nunca se violan estos derechos y en otras, en cambio, no nunca cesan de ser vulnerados.

La segunda ortodoxia, muy relacionada con la anterior, sería el «paradigma del tráfico en una única dirección», expresión con la que estos autores pretenden hacer referencia a la idea generalizada de que Occidente no tiene nada que aprender del resto del mundo, sino que son las prácticas y documentos producidos en su territorio aquéllas que deben extenderse más allá de sus fronteras por ser humanamente mejores. Para Chinedu y Agbakwa, “esto presenta la falsa imagen de un mundo en el cual Occidente difícilmente necesita una educación en derechos humanos”¹¹²², algo que está bastante lejos de ser verdad, sobre todo porque los derechos humanos forman parte de un discurso que requiere ser constantemente cuestionado, debatido y reflexionado.

La tercera y última ortodoxia es la denominada por estos autores «paradigma abolicionista», que aboga por la abolición de ciertas prácticas culturales locales por ser contrarias a los postulados de los derechos humanos. Chinedu y Agbakwa consideran que “la ambición abolicionista por modificar ciertas prácticas culturales crueles no es en sí misma incorrecta”¹¹²³, sino que lo que es criticable y, a su modo de ver, equivocado, es “desplegar un corpus de derechos humanos *libre de cultura* con el fin de abolir una cultura dada *libre de*

¹¹²¹ Ibid., p. 573.

¹¹²² Ibid., p. 583.

¹¹²³ Ibid., p. 584.

derechos humanos –esto es, como si cultura y derechos humanos debiesen ser siempre absolutamente opuestos”¹¹²⁴. Efectivamente, no siempre son opuestos, de hecho, podemos encontrar ciertos derechos humanos recogidos en textos sagrados de diversas culturas y tradiciones. Ahora bien, consideramos aquí fundamental transmitir la importancia de distinguir el discurso de los derechos humanos y cualesquiera otros discursos culturales, muy a pesar de sus semejanzas, pues de lo contrario, tal y como hemos señalado ya varias veces en este capítulo, estaríamos fomentando cierta dependencia del primero hacia los segundos, contaminando la reflexión que habrá de producirse en el momento en que determinado derecho humano, su disfrute y protección sean puestos en cuestión.

Cuando cuestionamos un derecho humano hemos de hacerlo tratando siempre de pensar meramente como humanos, de tal forma que la pregunta que nos hagamos no sea algo así como «¿qué diría mi Dios ante esto?», o «¿cómo reaccionaría el jefe de mi clan?», sino «¿qué es lo mejor a este respecto para todo ser humano independientemente de todas las pertenencias que le condicionan?». Así pues, más que el hecho de marcar una separación entre discursos, lo que consideramos aquí erróneo de esta ortodoxia, contrariamente a Chinedu y Agbakwa, es el hecho mismo de intentar abolir, pues es responsabilidad de un pueblo y sus gentes el realizar cambios en las normas que rigen su ser y estar en el mundo. De nada sirve obligar allí donde al final lo que prima es la fe, y un discurso de los derechos humanos, también depende de la fe.

Estos autores proponen una educación en derechos humanos multicultural, basada en un diálogo entre iguales que haga compatible el discurso de los derechos humanos con otras tradiciones culturales. Aquí, en cambio, atendiendo a la independencia que ha de caracterizar el discurso de los derechos humanos, consideramos, siguiendo a Estevão, que la educación en y para los derechos humanos

debe partir de referenciales más claramente críticos, inspirados esencialmente en la pedagogía crítica, y tener implicaciones claras a varios niveles, pues son esos referenciales los que dan mayor visibilidad a la problemática de los procesos y prácticas sociales distorsionadas por la injusticia y por formas dominantes de racionalidad normalmente ocultas¹¹²⁵.

¹¹²⁴ Ídem. La cursiva es de los autores.

¹¹²⁵ Estevão, C. V. (2012). *Direitos humanos, justiça e educação na era dos mercados* (p. 101). Oporto: Porto Editora.

La pedagogía crítica tiene sus raíces en la teoría crítica desarrollada por el filósofo alemán Max Horkheimer y por la denominada Escuela de Frankfurt que, sobre todo a partir de 1945, ya finalizada la II Guerra Mundial, desarrollaría las ideas de aquél. Su obra de 1937, *Teoría tradicional y teoría crítica*, es considerada la obra inaugural de todo un movimiento de pensamiento que englobaría autores de la talla de Theodor Adorno, Herbert Marcuse o Jürgen Habermas. Ya Karl Marx en una carta al también filósofo Arnold Ruge, datada en 1843, aparecía la base de lo que más tarde constituiría la teoría crítica de la sociedad. En esta carta, Marx termina afirmando la necesidad del “autoesclarecimiento (filosofía crítica) por parte del presente de sus luchas y deseos”¹¹²⁶, lo cual definirá tiempo después el propósito fundamental de toda teoría crítica.

La obra inaugural de Horkheimer, claramente influenciada por el pensamiento de Marx, trata de distinguir la teoría crítica, iniciada por Kant¹¹²⁷, pero desarrollada propiamente a partir de la obra de Marx, de la teoría tradicional, cuyo origen se sitúa en el Renacimiento. Mientras que ésta última, de carácter esencialista, se centraba en la búsqueda de leyes y primeros principios objetivos y neutrales que diesen lugar a un conocimiento seguro que explicase el mundo de una vez para siempre, la primera reniega de la posibilidad de objetividad y neutralidad, así como de un conocimiento absolutamente verdadero del mundo. Según Horkheimer, todo conocimiento viene determinado por ciertas condiciones histórico-políticas que hacen que aquello que se tiene por verdadero sea un estado de cosas concreto y no otro, siendo imposible hallar una verdad eternamente válida. El sujeto de conocimiento para la teoría crítica nunca es neutral y siempre se enfrenta a un *statu quo* cuyas prácticas pretende modificar. De este modo, no solamente aparece como una teoría cuyos resultados son siempre provisionales, sino que, al mismo tiempo, y sea cual sea la rama de conocimiento a la que se aplique, aparece forzosamente en tanto que político-revolucionaria y social, pudiendo deducirse de aquí que toda teoría crítica habrá de ser, obligatoriamente, una teoría política y, al mismo tiempo, teoría de la sociedad¹¹²⁸.

¹¹²⁶ Marx, K. (2014). *Carta a Arnold Ruge*. [www.marxists.org]. Recuperado el 28/12/2014 de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/m09-43.htm>.

¹¹²⁷ Efectivamente, conocemos las tres grandes obras de Kant –Crítica de la razón pura, Crítica de la razón práctica y Crítica del juicio– bajo la denominación de «teoría crítica», pues Kant, antropocentrista, defendía que todo conocimiento humano depende de las peculiaridades de la especie, las cuales han de ser tenidas en cuenta a la hora de desarrollar cualquier teoría. Sin embargo, para Kant todos los seres humanos conocen de igual modo, independientemente de su contexto. Así pues, Kant no reconocía en ningún caso las circunstancias históricas o políticas como elementos claves en el desarrollo del conocimiento, lo cual será definitorio para cualquier teoría caracterizada como crítica desde principios del siglo XX hasta la actualidad.

¹¹²⁸ Véase Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.

Esto puede observarse claramente en la corriente denominada «pedagogía crítica», que pretendemos traer aquí a colación y que ha sido desarrollada a lo largo del siglo XX por autores como Paulo Freire, Henry Giroux o Peter McClaren, entre otros. Uno de los referentes más representativos de la pedagogía crítica es *La pedagogía del oprimido* que, publicada por Paulo Freire en 1968, recoge las bases principales de una corriente que con el tiempo se haría grande, englobando diversas perspectivas y puntos de vista, a veces incluso encontrados entre sí¹¹²⁹. No entraremos aquí en un análisis exhaustivo de la pedagogía crítica y su desarrollo¹¹³⁰, pues lo que nos interesan son más bien sus principios fundamentales, los cuales, aplicados a la educación en y para los derechos humanos, pueden conseguir que ésta sea mucho más efectiva, sobre todo en un mundo hipertecnologizado, donde el cambio constante de contexto se produce más rápido que el tiempo que necesitaríamos para reflexionar seriamente sobre él.

Según Freire, “al hacerse opresora, la realidad implica la existencia de los que oprimen y de los que son oprimidos”¹¹³¹, pero la realidad no suele ya mostrarse directa y explícitamente en tanto que opresora, sino que los oprimidos, “a quienes cabe realmente luchar por su liberación junto con los que con ellos verdaderamente se solidarizan, necesitan ganar la conciencia crítica de la opresión”¹¹³² primero, pues sin dicha conciencia, las dinámicas de dominación permanecen ocultas y los oprimidos pasan a serlo sin saberlo, reproduciendo un *statu quo* que les impide conocer todas las posibilidades de ser y estar en el mundo que éste podría ofrecerles. La educación, para Freire, tiene un importante papel en este sentido, puesto que dependiendo de cómo ésta se lleve a cabo, estaremos fomentando la reproducción del sistema o su cuestionamiento, mucho más rico y necesario si lo que realmente pretendemos es formar futuros ciudadanos verdaderamente libres y responsables de sus propios actos.

De este modo, podemos distinguir con él entre una «educación bancaria» y una «educación liberadora». Mientras que la primera pondría todo el peso del proceso formativo en el educador, siendo éste quien sabe y, por tanto, quien habla, piensa y disciplina, la segunda

¹¹²⁹ Para un estudio del surgimiento de la pedagogía crítica, así como de los principales autores que la han desarrollado desde diferentes puntos de vista, véase McClaren, P. (2005). El surgimiento de la pedagogía crítica. En *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (pp. 256-263). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

¹¹³⁰ Para el desarrollo de la pedagogía crítica, así como su aplicación a diversas temáticas concretas, véase McClaren, P. Y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

¹¹³¹ Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido* (p. 50). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

¹¹³² Ídem.

pondría todo el peso en el educando, siendo la tarea del educador lograr que sus educandos adquirieran una subjetividad propia y autónoma que les permita pensar y hablar por sí mismos, adquiriendo la capacidad de poner en cuestión el mundo que habitan y que, por tanto, les pertenece¹¹³³. Con esto no queremos decir que con cada nueva generación deba instaurarse un olvido del pasado, de las dinámicas que han hecho funcionar el mundo hasta el momento, pues muchas de ellas servirán de mucho para aquéllos aún pobres de experiencias. No estamos abogando aquí, por tanto, por un olvido de la herencia recibida, sino por su cuestionamiento. Lo importante no es tanto rebelarse como poner en cuestión, siendo la duda y la problematización las defensas más fuertes contra cualquier dinámica de dominación.

Decíamos más arriba que los derechos humanos no son derechos culturales, sino aculturales al mismo tiempo que interculturales, pues no dependiendo de ninguna cultura, se mueven entre culturas, teniendo como objetivo último la creación de una nueva cultura sin origen cultural, una cultura del ser humano sin más, independiente de cualquier religión, costumbre o tradición particular previas. De esta forma, una educación en y para los derechos humanos no ha de olvidarse nunca del contexto en que ha de moverse, promoviendo una distancia problematizadora pero, al mismo tiempo, un acercamiento real que permita la presencia auténtica de cada individuo dentro del mundo que le ha tocado vivir. Así pues, tal y como señala Giroux,

una política cultural que abogue por la pedagogía preformativa y comprometida, deberá desentrañar cómo actúa el poder dentro y fuera de cada esfera cultural e identificar aquellas representaciones, imágenes y símbolos que bajo ciertas circunstancias políticas reflejen mejor la realidad¹¹³⁴.

La pedagogía crítica viene determinada por cierta política socio-cultural que, precisamente, se sirve de ella para legitimar su ejercicio. Se trata de formar ciudadanos conscientes de que la vida en sociedad es mejorable. Las relaciones sociales son siempre relaciones de poder y están siempre presentes. Algunas de ellas implican dinámicas de dominación y de opresión contra las que sólo subjetividades críticamente formadas pueden luchar. Según Giroux, “un aspecto importante para empezar a desarrollar un discurso crítico de la educación sería

¹¹³³ Para una comparación exhaustiva de estos dos tipos de educación véase el segundo capítulo de Freire, P. (2005) *La pedagogía del oprimido*. Op. cit., pp. 75-102.

¹¹³⁴ Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa* (p. 138). Barcelona: Editorial Graó.

concebir el curriculum en relación con las formas de conocimiento y las prácticas sociales que legitiman y reproducen formas particulares de cultura y vida social”¹¹³⁵. Sólo a partir de ahí podemos empezar a cuestionar el carácter de las mismas y a averiguar, cada uno por sí mismo, el respeto a la dignidad humana que implican, ya que no hay proyecto educativo válido si no tiene como fin último hacer del mundo un lugar más humano.

Inmersos en una realidad cada vez más compleja, hemos de educar a las nuevas generaciones en la necesidad estar siempre alerta. Es importante que les transmitamos la fragilidad del mundo en el que viven que, siendo humano, corre un riesgo constante de deshumanización. Hace ya años que la economía capitalista rige el devenir de los acontecimientos a lo largo y ancho del mundo, encontrándose la formación institucional recibida por los estudiantes cada vez más adaptada al mundo laboral que el capitalismo impone, el cual, desde hace tiempo, viene determinado por la inseguridad y la incertidumbre. Siguiendo a Giroux, “dentro de esta formación capitalista, la cultura está más que comercializada [y] se elimina su resistencia cuando la reflexión crítica deja paso a la imagen cosificada del espectáculo”¹¹³⁶.

Aplicando esto a los derechos humanos, queremos apuntar aquí a que no basta con transmitir legislaciones, tratados y convenciones como si fuese algo a memorizar, sino más bien como algo a ser cuestionado, tanto en su contenido como en su aplicación. Esto es precisamente lo que plantea la pedagogía crítica. En nuestras sociedades occidentales avanzadas, también llamadas sociedades del bienestar –incluso hoy en día, a pesar de la fuerte crisis económica que desde hace algunos años nos azota–, tendemos a pensar que los oprimidos son siempre otros, que los derechos humanos se violan únicamente fuera de nuestras fronteras y que, disfrutando de regímenes jurídicos sustentados en un derecho internacional basado en aquéllos, nada tenemos que temer. No hay dificultad en detectar la opresión en aquellos lugares cuyos regímenes políticos coartan la libertad de expresión, impiden la educación de las mujeres o asesinan seres humanos por el hecho de profesar cierta religión o tener determinada orientación sexual. Sin embargo, y esto es lo que aporta la pedagogía crítica, oprimidos podemos ser todos y todos debemos de adquirir la mirada del oprimido con el fin de luchar contra todo tipo de opresión.

¹¹³⁵ Giroux, H. A. (1998). Las políticas de la educación y de la cultura. En Giroux, H. A. y McClaren, P. (Eds.). *Sociedad, cultura y educación* (p. 82). Buenos Aires: Miño y Dávila.

¹¹³⁶ Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural* (p. 71). Madrid: Morata.

Es por ello que una educación en y para los derechos humanos ha de ser siempre crítica, formando una conciencia política contextualizada capaz de problematizar el mundo presente, pasado y futuro. De poco o de nada sirve observar las violaciones de los derechos humanos que se producen en el exterior si no somos capaces de observar aquellas que se producen allí donde habitamos. Ciertamente es que tras la gran crisis económica mundial que dio comienzo en 2008 y que ha causado importantes daños al estado de bienestar de varios países occidentales, la población se ha politizado, han surgido numerosos movimientos sociales e incluso partidos políticos compuestos por ciudadanos de a pie que, rechazando el sistema político actual, reclaman otra forma de hacer política con gran apoyo popular. Ahora bien, estos movimientos se han producido tras el quebrantamiento del estado de bienestar, el aumento del desempleo y políticas de austeridad que han conducido a muchas personas a pasar hambre en Occidente.

Hemos llegado a darnos cuenta de que durante años se han estado produciendo violaciones encubiertas de los derechos humanos en los países supuestamente más avanzados del mundo, ya sea en forma de cláusulas hipotecarias abusivas, de utilización privada ilegítima de recursos económicos públicos o de trabajo ilegal. Ahora bien, la preocupación generalizada de la población solamente se ha producido cuando las condiciones de una vida material digna se han puesto en peligro. La población occidental de principios de los años 2000 estaba despolitizada y ése fue precisamente el mayor de los problemas; a saber, que muy pocas personas se ocupaban de lo que, en el fondo, nos debía pre-ocupar a todos. Desde los años 90 la educación en y para los derechos humanos se ha basado, por un lado, en la transmisión de declaraciones y organismos jurídicos de protección, y, por otro, en la colaboración en tareas de ayuda a los «más necesitados», siendo éstos siempre los otros, pues teniendo trabajo, comida y un techo donde dormir, parecía que ya no necesitábamos nada.

No se pretende decir con esto que aquellas prácticas educativas estuviesen equivocadas, pues, sin lugar a dudas, ayudaron a educar en valores como la empatía o la solidaridad, sumamente importantes para una vida en sociedad. Sin embargo, los derechos humanos son frágiles y las posibilidades de su violación, sutiles y diversas, de modo que no es suficiente con tener un conocimiento básico de documentos oficiales y organismos reguladores y protectores, para después colaborar activamente con quienes tienen menos recursos. La responsabilidad de su mantenimiento nos corresponde a todos, que habremos

de convertirnos en sus investigadores-narradores¹¹³⁷, fuera de nuestro contexto, pero sobre todo dentro. De esta forma, tal y como veíamos que afirmaban Rancière y Žižek, una educación en y para los derechos ha de ser una educación política, centrada en el análisis crítico social¹¹³⁸ y basada no meramente en el consenso, sino también, y de forma más fundamental, en el disenso¹¹³⁹, de lo contrario, seguiremos llegando a las violaciones de muchos derechos humanos siempre tarde, cuando la lucha por su cumplimiento se hace más ardua y difícil, casi imposible.

Por último, y volviendo a Rorty, hemos de añadir una educación en y para los derechos humanos, no solamente debe venir garantizada por una pedagogía crítica que inevitablemente conduzca a la formación del intelecto, sino que también ha de sustentarse en una educación sentimental, una formación de la vida emocional que realmente nos haga padecer por el otro. A pesar de que la formación individual del sujeto es fundamental, el otro siempre está ahí, siendo importante que aprendamos a sufrir por y para él. Sólo esto nos otorgará un carácter moral digno de ser postulado verdaderamente como humano.

Apuntábamos ya al inicio de este capítulo que una educación en y para los derechos humanos, habría de venir directamente relacionada con una educación en y para el derecho a la privacidad. Educar en derechos humanos es educar en el mantenimiento de su espíritu, de aquello que los dio origen. Estos derechos no son sino la expresión política de la lucha de cientos de hombres y mujeres que intentaron conseguir lo que, cada uno en sus circunstancias, creyeron que constituía una vida humana digna. Hemos podido observar pormenorizadamente a lo largo de este trabajo que la capacidad crítica de pensamiento –

¹¹³⁷ Para una propuesta de educación en y para los derechos humanos a partir de la creación de una comunidad de investigadores-narradores de los mismos, véase, Rezola Amelivia, R. (2014). La niña que sabía escribir. Cómo salvar al mundo de la inhumana metáfora de los mercados. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 9, pp. 165-177.

¹¹³⁸ Para una interesante propuesta de educación en y para los derechos humanos basada en el análisis crítico a partir de la filosofía hermenéutica, véase Al-Daraweesh, F. y Snawaert, D. T. (2013). Toward a Hermeneutical Theory of International Human Rights Education. *Educational Theory*, 63(4), pp. 389-411, si bien los autores defienden una perspectiva cultural de los derechos humanos contraria a la aquí mantenida.

¹¹³⁹ Siguiendo al profesor Fernando Gil Cantero, queremos hacer referencia aquí con el término «disenso» a que, “como es sabido, la dificultad de la educación, entre otras, estriba en equilibrar adecuadamente la conservación y el cambio, el consenso y el disenso, los acuerdos y desacuerdos, la aceptación y el rechazo, los síes y los noes... Un aspecto básico para la educación es reconocer que formamos para el cambio, para el dinamismo. No somos policías, ni guardianes de lo logrado sino cultivadores de semillas de sueños no cumplidos y, sí, en efecto, esto puede ser, y la historia lo demuestra, muy peligroso. Los educadores enseñamos un estado de cosas con la esperanza de engendrar el descontento suficiente, la expectativa incumplida, la aspiración a mejorar. Probablemente, el disenso sea el horizonte del perfil ideal del hombre educado: son algunos sujetos los que divisan intuitivamente, con perspectiva moral muy aguda, nuevas formas de ser humanos y de tratarnos humanamente, hasta de tratar con señorial humanidad al entorno en todas sus variantes animadas e inanimadas”. Gil Cantero, F. (2008). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, p. 38.

fundamental para la política, así como para la adquisición de una moral autónoma—, depende radicalmente de una educación que potencie el disfrute de tiempos y espacios de soledad [*solitude*]; esto es, que ayude al desarrollo de una vida propia auténticamente privada. Es por ello que, siendo la educación en y para los derechos humanos, ante todo, educación ético-cívica, lo primero que debemos de procurar, desde un punto de vista educativo, es que el derecho humano a la privacidad sea respetado y extendido por parte de las nuevas generaciones. Como educadores, ésta habrá de ser nuestra forma de protegerlo y, con ello, nuestro primer paso para el mantenimiento de un discurso de los derechos humanos que verdaderamente valga la pena ser conservado. Veremos en el apartado siguiente en qué habrá de consistir esto y las principales vías que educativamente pueden conducirnos a lograrlo en pleno siglo XXI.

4.4.1. Educación en y para el derecho humano a la privacidad.

En un mundo de conexión constante, lleno de múltiples herramientas que hacen posible la publicación de cualquier aspecto de la vida que se desee mostrar, es lógico que la protección de nuestra privacidad se torne una cuestión importante. Más aún si cabe, en lo referente a niños y adolescentes menores de edad que, aún en proceso de formación, pueden llegar a no ser muy conscientes de los efectos que determinadas publicaciones pueden tener en su vida —tanto presente como futura—. Tal y como vimos en apartados anteriores, desde el origen de la *web 2.0*, padres, madres, tutores y profesionales de la educación han demandado respuestas a sus preocupaciones en torno al daño que sus hijos y alumnos podrían llegar a sufrir navegando por la red. Ahora bien, tal y como afirma García Gutiérrez,

la respuesta que se ofrece tiene que ver con la seguridad. La seguridad y la protección están eclipsando la pregunta ética por el sentido de la tecnología. [No obstante], la cuestión no es tanto un «internet seguro» cuanto la formación ética de las personas que usan internet¹¹⁴⁰,

la cual, a nuestro modo de ver, ha sido dejada de lado. Por un lado, las empresas proveedoras de servicios de comunicación *online* exigen que el usuario se haga responsable de sus actos, pues todas las aplicaciones tienen opciones de privacidad. Sin embargo, por otro lado, fomentan que la elección de los usuarios sea lo más laxa posible. El sentido de la

¹¹⁴⁰ García Gutiérrez, J. (2013). Aproximación ética a la competencia digital. Los niveles de uso y sentido en ámbitos educativos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 14(3), p. 124.

existencia de estos medios virtuales es la publicación, por tanto, sería contraproducente para ellos instar a su restricción. Sin duda, las medidas de seguridad son importantes, pero sin un proceso educativo que las acompañe, terminan siendo insuficientes; y es que, la cuestión principal no está en tomar una opción u otra, en permitir que sólo mis amigos vean mis fotos o que todos puedan verlas, sino que se encuentra más bien en el sentido de la posibilidad de dicha elección.

Ésta es todavía una tarea pendiente de la educación, pues, si bien es cierto es que existen numerosas publicaciones¹¹⁴¹, así como páginas *web*¹¹⁴², dirigidas a padres, madres, tutores y docentes, en ellas apenas encontramos consejos en torno a cómo hacer de la red un lugar seguro. Dichos consejos pueden ser tanto informáticos como educativos. Por un lado, aparecen descripciones y modos de uso de diferentes herramientas informáticas de protección¹¹⁴³ y, por otro, se incluyen propuestas educativas basadas en el diálogo y tendientes a transmitir qué es socialmente lícito publicar y qué no lo es, junto con estrategias de abordaje de temas como el *cyberbullying*, el *sexting*, la pederastia, etc., así como medidas de intervención cuando se detectan ciertos síntomas de adicción insana. Ahora bien, tanto unas como otras centran la responsabilidad en los adultos, sin atender a la necesidad de una paulatina adquisición de la capacidad de decidir por parte de los menores, la cual les será fundamental cuando crezcan. Hay una tendencia protectora, a nuestro modo de ver, excesivamente paternalista que debiera ser corregida.

No queremos decir con esto que esas estrategias no sean importantes, ni que los padres no deban marcar límites o permanecer vigilantes a lo que sus hijos hacen en la red. Hemos de enseñarles las herramientas que los proveedores ponen a su disposición, han de conocerlas y manejarlas, así como tener cierta noción de las normas sociales que rigen el mundo que les ha tocado vivir. No obstante, esto cae en saco roto si al mismo tiempo no lo acompañamos de una formación conducente a poder decidir por ellos mismos. Tal y como vimos, la protección del derecho a la privacidad en tanto que dignidad ha quedado reducida

¹¹⁴¹ Existiendo una cantidad ingente de publicaciones, destacaremos aquí apenas dos de las más recientes: Martín, J. M. (2015). *Padres alerta: seguridad de los menores en internet*. Madrid: Ra-Ma; y Romero, J. A. (2015). *Menores en la red: manual de seguridad para padres y educadores*. Córdoba: Toromítico.

¹¹⁴² Entre las numerosas páginas que podríamos citar, destacaremos aquí la de la Asociación Protégeles, por ser posiblemente la página *web* en castellano que cuente con más recursos en nuestra lengua. A su vez, esta asociación es dependiente de la Comisión Europea y está relacionada con las principales asociaciones internacionales que luchan por un internet seguro para los menores: <http://www.protegeles.com/index.asp> [Consultado: 08/06/2015].

¹¹⁴³ Nos referimos aquí a herramientas como, por ejemplo, dispositivos de seguridad propios de cada aplicación *online*, sistemas de bloqueo de páginas con contenido adulto, antivirus, información sobre páginas cien por cien seguras en las que los menores podrán navegar sin ningún peligro, etc.

a la infancia, pero de tal modo que, cuando estos niños protegidos alcanzan la mayoría de edad, no ven la privacidad como dignidad sino que atienden a ella en tanto que mera propiedad, algo con lo que pueden comerciar. El derecho a la privacidad en cuanto dignidad no es sólo «cosa de niños», sino que es importante que forme también parte del mundo adulto, con el fin de crear un espacio público sano que realmente venga regido por la política y no por el entretenimiento a base del conocimiento de la vida privada de los demás. La ciudadanía está en juego en el mantenimiento del derecho a la privacidad en tanto que dignidad y sólo a través de la educación podemos lograr que así se mantenga. Ahora bien, esta educación no estará relacionada directamente con las TIC sino que, más bien, vendrá separada de éstas. Será una educación para la desconexión temporal, que facilitará una conexión responsable y autónoma.

Las medidas hasta ahora existentes no dejan de ser un placebo. Padres, madres, tutores y docentes falsamente se tranquilizan, sabiendo que los menores están protegidos. Sin embargo, al alcanzar los dieciocho años, si bien conocerán las normas sociales, así como las herramientas de privacidad que los proveedores de servicios virtuales les facilitan, no serán capaces de dilucidar su sentido, de modo que fácilmente caerán en las constantes trampas que en la red nos encontramos y que nos instan constantemente a exponernos. Sólo individuos con una subjetividad personal bien formada, con una rica vida secreta, estarán capacitados para decidir por sí mismos, para hacerse responsables del mundo que les ha tocado vivir y para no dejarse llevar por estrategias de marketing comercial que sólo buscan el beneficio económico de algunas empresas. Formar ciudadanos responsables implica educar en el desarrollo de una vida privada personal, para lo cual, tal y como hemos tratado de demostrar a lo largo de todo este trabajo, se hace necesario el fomento de actividades que permitan el disfrute de tiempos y espacios de soledad [*solitude*].

Es importante que incidamos en que con esto no queremos decir que haya que impedir que niños y adolescentes hagan uso de los nuevos medios de comunicación y entretenimiento. Sería contraproducente ir radicalmente en contra de lo que los niños y jóvenes de hoy en día desean –aunque sea instados por el marketing y la publicidad¹¹⁴⁴–. De esta forma, tal y como afirman Steinberg y Kincheloe,

¹¹⁴⁴ Lo cual sucede en un sinfín de ocasiones. Véase, a este respecto, Kerr, I. y Steeves, V. (2008). «Quem está a tomar conta dos miúdos?» Vigilância *online* a crianças e adolescentes. En Frois, C. (Org.). *A Sociedade Vigilante. Ensaio sobre identificação, vigilância e privacidade* (pp. 229-254). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. En este trabajo, los autores demuestran, analizando varios sitios *web* de videojuegos interactivos, cómo a través del almacenamiento de determinada información personal, se crean perfiles de identidad que orientan a los

la cultura infantil [y juvenil] es ante todo una pedagogía del placer y, como tal, no es posible ir en su contra simplemente autoexcluyéndonos y excluyendo a nuestros hijos de ella. Se deben formar estrategias de resistencia que entiendan la relación entre la pedagogía, la producción de conocimiento, la formación de la identidad y el deseo¹¹⁴⁵.

Jóvenes y niños pasan gran parte de su tiempo libre interactuando a través de las pantallas. Es de esta forma como aprenden a relacionarse con sus amigos, aquí es donde juegan, se divierten y, al mismo tiempo, donde buscan la gran mayoría de la información que necesitan para la realización de tareas académicas. Tal y como hemos podido observar en apartados anteriores, su mundo viene mediado por aparatos electrónicos y su día a día transcurre en un constante contacto con otros. Su derecho a la privacidad está en peligro, precisamente porque la privacidad personal exige de cierto tipo de formación en soledad [*solitude*] que los nuevos medios dificultan. Ya mostramos hasta qué punto la tecnología no es neutral y, este caso, tampoco es una excepción. Estos medios incitan a la dependencia y las nuevas generaciones deben ser conscientes de lo que conlleva ser dependiente de estos aparatos; o lo que es lo mismo, de las consecuencias de perder la posibilidad de una vida auténticamente privada.

Ya que el tiempo de ocio de niños y jóvenes viene regido por estos medios que les atraen, les gustan y de los que disfrutan, habrán de ser padres, madres, tutores y educadores los que tomen la iniciativa a la hora de incentivar actividades que, separadas de los nuevos medios tecnológicos, no impliquen un rechazo de los mismos, sino, más bien, un descanso, a la larga fructífero y satisfactorio. De esta forma, la casa y la escuela deberán aparecer como espacios de resistencia. Una resistencia no completa, sino apenas parcial, que no coarte el deseo de conexión e interacción virtual, pero que enseñe a apreciar una desconexión periódica. Acostumbrando a los niños desde pequeños a actividades que implican estar consigo mismos en soledad [*solitude*], éstos aprenderán a disfrutar de sí y

usuarios a la adquisición de cierto tipo específico de productos. Esto puede extenderse incluso a los padres, madres y tutores, quienes a través de expresiones clave como «educativo» o «bueno para el desarrollo», ven dirigida su atención a productos cuyos beneficios no suelen venir en ningún caso avalados por ningún estudio. Véase, a este respecto, Silva, R., Gonçalves, B. y Ferreira, A. (2014). Crianças Mobile: tecnologias móveis e as novas estratégias de marketing infantil. *Revista Anagramas*, 8(2), pp. 1-16. Recuperado el 08/06/2015 de: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/8714/7975>.

¹¹⁴⁵ Steinberg, S. R. y Kincheloe, J. L. (2000). Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia posmoderna. En Steinberg, S. R. y Kincheloe, J. L. (Comps.). *Cultura infantil y multinacionales* (p. 19). Madrid: Morata.

desarrollarán una subjetividad auténtica y personal, la única en la que puede descansar una sincera responsabilidad moral.

Empezando por el contexto de aula y atendiendo, así, a una educación más formal, podemos indicar la importancia de todas aquellas actividades que conlleven cierta relajación de los tiempos. Los estudiantes, desde la educación infantil hasta los estudios universitarios, cursan una gran cantidad de asignaturas. El movimiento está siempre presente y la tendencia a la innovación constante basada en una formación esencialmente activa, puede acarrear una cargante sobre-estimulación; sobre todo, si al trabajo en el aula le añadimos las actividades extraescolares y el tiempo que después pasarán entre pantallas. El mundo se ha vuelto veloz y ruidoso. De este modo, se hacen necesarias actividades que conlleven momentos de pausa y relajación. El silencio, cada vez más ausente en nuestro tiempo, es fundamental en tanto que facilitador de la escucha y la autorreflexión.

Pasamos a señalar ahora varios autores que, desde una perspectiva más práctica de la pedagogía, han elaborado actividades concretas que, a pesar de no haber sido ideadas muchas de ellas con este objetivo, irían en la línea de la defensa, mantenimiento y protección del derecho humano a la privacidad que aquí mantenemos. Byrnes, por ejemplo, nos ofrece actividades de visualización, pensadas sobre todo para niños de educación infantil y primaria, pero también aplicables a los maestros que, con idéntica presión que sus alumnos, también necesitan cierto ejercicio de soledad [*solitude*] para ordenar sus pensamientos antes de entrar en el aula¹¹⁴⁶. Galanaki, por su parte, añade a estos ejercicios de visualización, otros conducentes a trabajar en clase la idea misma de vida solitaria, así como como ejercicios más corporales, pues uno no está sólo consigo mismo a nivel espiritual, sino que el cuerpo también forma parte de nuestro estado mental y es importante trabajar con y sobre él¹¹⁴⁷. Esta autora apunta, a su vez, a la necesidad de respetar el tiempo verdaderamente libre, en el que los alumnos puedan decidir qué hacer o incluso no hacer

¹¹⁴⁶ Byrnes, D. A. (1983). Life Skills in Solitude and Silence in the School. *Education*, 104, pp. 96-99. Encontramos en este texto cuatro actividades concretas y bibliografía especializada de donde poder extraer más actividades. Cada una de las propuestas contenidas en este texto son sumamente interesantes, pues apuntan a un objetivo concreto. La primera de ellas consiste en un ejercicio silencioso conducente a facilitar la transición entre actividades; la segunda, está enfocada a la resolución de conflictos; la tercera, apunta a la potenciación de la creatividad; y, por último, la cuarta, consiste en un ejercicio de introspección conducente a familiarizar a los alumnos con el proceso de autorreflexión.

¹¹⁴⁷ Galanaki, E. (2005). Solitude in School: A Neglected Facet for Children's Development and Education. *Childhood Education*, 81(3), pp. 128-132. Entre estas actividades corporales destacan ejercicios de respiración, de relajación a través de la música, e incluso la incorporación de actividades provenientes de la filosofía oriental, actualmente bastante extendidas entre los adultos, como, por ejemplo, el yoga. A este respecto, se han escrito obras específicas en castellano, entre las que destacamos: Maestre Martí, J. (2010). *Yoga para niños*. Málaga: Ediciones Aljibe.

nada. Es importante que desde pequeños los niños aprendan a estar solos y también a estarlo en libertad. Ésta fue la opción seguida por Manalastas, profesor universitario de Psicología, quien decidió, con el fin de mostrar a sus alumnos los beneficios psicológicos de la soledad [*solitude*], plantearles la realización voluntaria de una actividad a la que denominó «cita con el yo». Se trataba de que cada estudiante decidiese una actividad a realizar consigo mismo que no conllevara interacción con otras personas, durante un mínimo de tres horas, y que después reflexionase en torno a la experiencia vivida. Los resultados fueron sumamente positivos¹¹⁴⁸.

Ahora bien, las elecciones de los niños y jóvenes variarán en función de la educación recibida, tanto en clase como en casa, y queremos destacar aquí, aparte de las actividades de relajación recién apuntadas, dos más que, siguiendo la línea de argumentación expuesta en este trabajo, aparecerán como esenciales para el objetivo de construir una auténtica privacidad. Si desde pequeños los niños aprenden a desear estas actividades, al mismo nivel que persiguen aquéllas relacionadas con la interacción a través de la pantalla, ellos mismos llegarán a optar por ellas en muchas de las ocasiones en las que no tengan «nada» que hacer. Nos estamos refiriendo a la lectura silenciosa y a la escritura manual que, en tanto que actividades esencialmente individuales, ayudan de manera fundamental a la constitución de la propia subjetividad personal. Tal y como veremos, aquí el papel no recae ya sólo en la escuela, sino también en la familia, siendo las dos igualmente fundamentales en el modo en que el niño viva ambas experiencias.

Hacia la década de los años 80 del siglo XX, el por entonces Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y Catedrático de Psicología, Miguel Siguán, daba cuenta de cierta tendencia que estaba extendiéndose en el ámbito educativo que dejaba la cultura del libro en bastante mal lugar.

En las discusiones contemporáneas sobre educación –afirmaba Siguán–, el libro es con frecuencia el más acusado. Calificar a una enseñanza de libresca equivale a tacharla de memorística, de ajena y aun opuesta a la observación directa de la realidad, a la reflexión propia, a la iniciativa y a la creatividad, a todos los objetivos de lo que entendemos por educación activa o simplemente por educación. Eliminemos los libros, parece ser la consigna,

¹¹⁴⁸ Manalastas, E. J. (2010). An Exercise to Teach the Psychological Benefits of Solitude. The Date with the Self. *Philippine Journal of Psychology*, 44(1), pp. 95-106.

y sustituyámoslos por la experiencia directa de las cosas, por la discusión sobre los problemas de nuestro entorno, por el gozo del descubrimiento personal¹¹⁴⁹.

Él veía hasta qué punto la tecnología estaba comenzando a sustituir al libro, tendencia que no compartía, pues estaba seguro de que “sustituyendo los libros por medios más «cómodos», los males denunciados no [disminuirían] sino que al revés, [aumentarían] y se [harían] irreparables”¹¹⁵⁰. Podemos afirmar que las impresiones de Siguán quizá fuesen demasiado exageradas. A su vez, alguien podría argüir que no son ciertas y que los libros en ningún momento fueron apartados, que los proyectos encaminados a una pedagogía más activa nunca han dejado de fomentar la lectura, la cual ha ocupado siempre un papel primordial en todos los programas. No obstante, sí que se produjo determinado cambio; un cambio que ha conducido a que hoy en día, dentro del campo de la pedagogía, no suela hablarse de lectura, sino de competencia lectora, mucho más acorde a un lenguaje que pretende resaltar ante todo el movimiento y la acción. Lo importante no es que uno lea, sino que sea competente para ejercer la acción de leer y todo lo que ésta conlleva: análisis, comprensión, síntesis, etc.

Ahora bien, ser competente para analizar un texto, comprenderlo, ser capaz de hacer una síntesis de su contenido, e incluso de discutir sus ideas y argumentos principales, no es del todo leer. Todas éstas son actividades que surgen del ejercicio de la lectura, pero propiamente no son leer. Tal y como afirma Senechal, “en vez de estructurar el currículum en torno a la literatura en sí misma, las escuelas se centran en procesos y estrategias. Como consecuencia, los estudiantes pierden tanto el pensamiento silencioso como las cosas sobre las que vale la pena pensar”¹¹⁵¹. Esta autora muestra hasta qué punto en Estados Unidos no hay “currículum de literatura [*literature*] en absoluto, [sino] sólo currículum de lectoescritura [*literacy*], el cual se centra en estrategias de lectura”¹¹⁵². Lo mismo podríamos comprobar en otros muchos países, entre ellos, España, bastando acudir a la legislación vigente de la materia de Lengua Castellana y Literatura, para tomar cuenta de ello¹¹⁵³. El término

¹¹⁴⁹ Siguán, M. (1983). El libro en la educación. En Lázaro Carreter, F. (Coord.). *La cultura del libro* (p. 155). Madrid: Ediciones Pirámide.

¹¹⁵⁰ *Ibíd.*, p. 156.

¹¹⁵¹ Senechal, D. (2011). *Republic of Noise. The Loss of Solitude in Schools and Culture* (p. 5). Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

¹¹⁵² *Ibíd.*, p. 59.

¹¹⁵³ Tanto en el Real Decreto que regula la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria, como en el que regula esta misma materia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se introduce el currículum de una forma parecida. En el primero de ellos aparece lo siguiente: “La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el

«literatura» presente en el título de la materia es secundario y sus contenidos sirven apenas de medio para la obtención de determinadas destrezas, cuando en realidad debían ocupar por sí mismas el lugar más destacado.

Desde el auge de la Modernidad, e incluso antes, para sorpresa de algunos y de manera excepcional¹¹⁵⁴, la lectura silenciosa apareció como experiencia formativa fundamental. No se trataba de la adquisición de habilidades lectoras —esto, en todo caso, vendría después—, sino que, más bien, consistía en fraguar el encuentro de uno consigo mismo a través del texto. Mediante las historias contenidas en cada libro, leídas en silencio por parte de cada lector, uno podía adquirir, de un modo directo, conciencia de sí y del mundo que le había tocado vivir. Ejercitaba la reflexión, asentaba sus posicionamientos frente a innumerables temáticas e incluso cambiaba de parecer si algún autor lo lograba convencer. La mera adquisición de la competencia lectora, no deja nada tras de sí; en cambio, si ésta viene precedida de la placentera experiencia de leer, aparte de poder analizar, sintetizar y extraer las ideas principales del texto, el lector habrá incrementado el contenido de su subjetividad personal. Nuevos argumentos, nuevas ideas deambularán ahora por lo más profundo de su ser y su personalidad se habrá hecho un poco más fuerte. Tal y como afirma Larrosa, tras una auténtica experiencia lectora,

desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportarle las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita, por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se realiza a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje” [España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, Sec. I, p. 19378]. De forma parecida, en el segundo real decreto referido se afirma que: “La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se hace a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje” [España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, núm. 3, Sec. I, pp. 357-358]. El comienzo de los prólogos de ambos currículos se deja claro el propósito fundamental de la asignatura, que tiende claramente a la adquisición de habilidades y no a introducir a los alumnos en el ejercicio de una actividad que excede cualquier destreza. A su vez, se impone como objetivo esencial la competencia comunicativa, cuando, tal y como veremos a continuación, el primer aprendizaje que uno adquiere cuando lee, sin mayor objetivo que el de leer, es la necesidad de callar. Los libros nos permiten experiencias que merece la pena que nos guardemos para nosotros y que no sean expuestas.

¹¹⁵⁴ En su obra *Una historia de la lectura*, Alberto Manguel relata hasta qué punto resultó sorprendente y extraño para Agustín de Hipona conocer allá por el siglo IV a Ambrosio de Milán, de quien se decía que gustaba de leer en su celda, en silencio y para sí. Según Ambrosio, esta práctica le acercaba más a Dios, pero la lectura silenciosa en esta época constituía todavía un misterio. Véase Manguel, A. (1996). *Una historia de la lectura* (pp. 67-74). Madrid: Alianza.

el lector, al alzar la vista, experimenta otra vez la fuerza del esfuerzo con el que ese mundo y esa identidad [la del libro] han sido modelados, asegurados y sujetados a sí mismos. [...] Sin embargo, el lector [también] levanta sobre sí mismo algo de lo que pasaba en libro, como si fuera capaz de arrastrarlo y de llevarlo hacia arriba con el mismo esfuerzo con el que alza la vista¹¹⁵⁵.

Para este autor, el valor pedagógico del acto de leer no estaría tanto en la adquisición de habilidades de análisis y comprensión, como en su aparición en cuanto que medio esencial de llegar uno a ser quien realmente es. Es por ello que, según él, “para que la lectura se resuelva en formación, es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad”¹¹⁵⁶. Se trataría del encuentro de uno mismo con el relato, el cual, a través de las palabras, inquieta, cuestiona y, de este modo, altera a quien lo está leyendo. Le hace sentirse sí mismo, separado e independiente de la historia que está leyendo, la cual, a su vez, le introduce en un mundo que, aun siéndole, en principio, totalmente ajeno, le convierte en responsable de la suerte de los personajes que lo conforman. Cuando uno analiza un texto, cuando lo disecciona en partes, inventando conceptos para designar el léxico, la gramática, o los giros lingüísticos utilizados por el autor, lo que se está analizando es un cadáver. No queremos decir con esto que dicho análisis sea erróneo, de hecho, cual autopsia, es lo que mayor conocimiento objetivo sobre el texto puede revelarnos. Ahora bien, esto ya es técnica y nada tiene que ver con la auténtica experiencia de leer, donde el texto es algo vivo, que se mueve, que nos conmueve y que no sabemos adónde podrá llevarnos en cada ocasión. De este modo, podemos afirmar con Larrosa, en pocas palabras, que “la experiencia de la lectura no es desciframiento de un código, sino construcción de sentido”¹¹⁵⁷, que va de uno mismo al texto y del texto a uno mismo.

El problema de las escuelas es que enfrentan al alumno al cadáver antes de haberle permitido experimentar el texto vivo. Las familias también juegan aquí un papel importante, porque, de igual forma que las escuelas, se centran en cómo el niño disecciona, más allá de cómo viva la experiencia. Lo que podría ser formación personal, acaba siendo instrucción y el niño, lleno de vida, pero enfrentado a algo que, desde el comienzo, le ha sido presentado en tanto que objeto inerte, no puede sino huir. El escritor francés Daniel Pennac, se lamenta de la siguiente manera ante lo que considera un error de planteamiento:

¹¹⁵⁵ Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación* (p. 110). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

¹¹⁵⁶ Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (p. 18). Barcelona: Laertes.

¹¹⁵⁷ *Ibíd.*, p. 31.

El buen lector que seguirá siendo si los adultos que lo rodean alimentaran su entusiasmo en lugar de poner a prueba su competencia, si estimularan su deseo de aprender en lugar de imponerle el deber de recitar, si le acompañaran en su esfuerzo sin contentarse con esperarle a la vuelta de la esquina, si consintieran en perder tardes en lugar de ganar tiempo, si hicieran vibrar el presente sin blandir la amenaza del futuro, si se negaran a convertir en dura tarea lo que era un placer, si alimentaran este placer hasta que transmutara en deber, si sustentaran el deber en la gratuidad de cualquier aprendizaje cultural, y recuperaran ellos mismos el placer de la gratuidad¹¹⁵⁸.

Hoy en día, la educación de niños y adolescentes está excesivamente reglada. Incansablemente mira hacia un futuro cada vez más incierto que, con la pretensión de ser ampliamente abarcado, deviene presente cansado. La rapidez y el movimiento rige la pedagogía de nuestros días, desde la más tierna infancia hasta la el comienzo de la edad adulta. Hay que saber inglés, francés y, cada vez con más frecuencia, chino. Es importante hacer algún deporte y tocar algún instrumento. Todos los juegos han de ser educativos y es imprescindible saber manejar los aparatos tecnológicos más innovadores. A su vez, hay que mantenerse alerta a las redes sociales, los foros, los blogs, etc. Alguna novedad puede haber surgido y, si no nos enteramos, nos encontraremos socialmente aislados. Mucho por hacer y tiempo insuficiente para invertir. Nada es gratis. Todo cuesta tiempo y dinero, a cual más valioso. Sin embargo, la experiencia de leer, no puede ser sino gratis, sin objetivo y sin finalidad. Si no es desinteresada, su ejercicio pierde interés.

La pedagogía actual, que a través de un discurso competencial tiende a formar siguiendo criterios siempre interesados, incluye la lectura como parte de la adquisición de la competencia comunicativa. De esta manera, ha olvidado que la experiencia de leer no es nunca primeramente comunicación, sino silencio. El experto en Didáctica de la Lengua, Antonio Mendoza Fillola, afirma con cierta lógica que,

dato que la lectura es siempre un proceso de interacción, también puede considerarse que [...] es una modalidad de acto de comunicación (entre el lector y el texto/discurso literario). En ese acto de comunicación, el lector muestra sus reacciones a través de respuestas cognitivas y juicios valorativos. La comunicación a través del texto (literario) se desarrolla a

¹¹⁵⁸ Pennac, D. (1993). *Como una novela* (p. 53). Barcelona: Anagrama.

través de un proceso interactivo en el que se activan, se transfieren, se relacionan, y se intercambian los contenidos, ideas, opiniones, etc. que aportan el texto y el lector¹¹⁵⁹.

Es esto lo que nos legitima a poder siempre preguntar al lector qué es lo que ha extraído del texto, cuáles son las principales ideas y problemáticas señaladas por el autor. Ahora bien, esto supone que la relación con el texto nos impone el hecho de tener algo que decir sobre él en todo momento, lo cual no es del todo cierto. Puede serlo en la lectura como técnica, pero no en la lectura en tanto que experiencia –previa a toda técnica–. Y es que, siguiendo a Pennac, defendemos aquí que, cuando la lectura es experiencia auténtica,

lo que leemos, lo callamos. Las más de las veces conservamos el placer del libro leído en el secreto de nuestra celosía. Bien porque no vemos en él nada que decir, bien porque, antes de poder decir una palabra, tenemos que dejar que el tiempo efectúe su delicioso trabajo de destilación. Ese silencio es la garantía de nuestra intimidad. El libro ya ha sido leído pero nosotros todavía seguimos en él. Basta su evocación para abrir un refugio a nuestro rechazo. Nos preserva del Gran Exterior. Nos ofrece un observatorio levantado muy por encima de los pasajes contingentes. Hemos leído y nos callamos. Nos callamos *porque* hemos leído¹¹⁶⁰.

La experiencia de la lectura nos hace valorar la importancia del secreto, de guardarnos lo experimentado por y para nosotros mismos. Por un lado, porque, habiendo sido tan personal esta experiencia, no sabríamos ni tan siquiera como expresar lo sentido con palabras; por otro, porque si lo hiciésemos, romperíamos la magia de lo vivido, que ya dejaría de pertenecernos sólo a nosotros. Es importante que los padres lean a sus hijos desde bien pequeños, que les transmitan la intensidad de las emociones que la lectura puede despertar, con el fin de que después ellos mismos deseen vivir por sí mismos la experiencia. La técnica llegará después y no deja de ser necesaria, pero al menos el primer encuentro habrá sido un encuentro vivo. En el aula también hay que reservar tiempo para este tipo de lectura, la cual no tiene finalidad inmediata. Sin exámenes, sin controles, sin dirección, simplemente el fomento de una sana relación, entre uno mismo y el texto.

Esto es difícil allí donde el tiempo es siempre tiempo ocupado, y ésta parece ser la tendencia mayoritaria dentro del contexto educativo de nuestros días. Siguiendo a Bárcena,

¹¹⁵⁹ Mendoza Fillola, A. (2007). El proceso de lectura. Las estrategias. En Cerrillo, P. C. y Yubero, S. (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura : contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (p. 227). Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la UCLM.

¹¹⁶⁰ Pennac, D. (1993). Op. cit., p. 82. La cursiva es del autor.

la pedagogía [actual] es impaciente, necesita ver resultados inmediatamente. No soporta la espera. Pues bien, el punto de vista literario es indirecto, intuitivo, paciente; se toma su tiempo. Y *nos da* tiempo. [...]. La literatura nos educa en la paciencia que cierta pedagogía ya no enseña¹¹⁶¹.

Esta paciencia es la que hemos de recuperar en un mundo saturado de cosas por hacer. La privacidad requiere tranquilidad, tiempos vacíos que se queden sin llenar, en los que estar con uno mismo, en total soledad [*solitude*], o en una que venga mediada por objetos tan proclives a la autorreflexión como el libro leído sin prisas. Decía Virginia Woolf que es importante que esperemos

a que el polvo de la lectura se asiente; a que el conflicto y los interrogantes amainen; paseemos, conversemos, arranquemos los pétalos marchitos de una rosa o quedémonos dormidos. Entonces, de repente, sin que lo queramos, porque es así como la naturaleza efectúa estas transiciones, el libro volverá, pero de modo diferente. Irá flotando por el aire hasta la mente como un todo. Y el libro como un todo es diferente del libro recibido en frases separadas. Los detalles ahora encajan en su sitio. Vemos la forma de principio a fin; es un cobertizo, una pocilga o una catedral¹¹⁶².

Es así como vamos conformando nuestro propio paisaje personal. Los libros nos ayudan a urbanizar nuestra mente, a crear una ciudad interior auténtica y distinta a cualquier otra. En una palabra, nuestra. La experiencia lectora es un medio fundamental para la conformación de la privacidad y, por ende, de la subjetividad personal. Bien es verdad que no podemos garantizar que todo el mundo pueda llegar a vivirla. No viene reglada, no tiene objetivos ni metodología. Simplemente, aparece espontáneamente, sin previo aviso. Ahora bien, lo que sí podemos hacer es dar pie a que se produzcan ciertas condiciones de posibilidad que, en un tiempo cada vez más ocupado, es imposible que se den solas. La escritora italiana Giulia Alberico ha sido capaz de escribir lo que podríamos denominar una «autobiografía literaria». No de los libros que ha escrito, sino de los que la han formado. Desde bien joven ella descubrió que “leer y estudiar era un modo de [encontrarse] a [sí] misma, de aprender a saber quién era [ella] y quién no era”¹¹⁶³, lo cual queda demostrado en el repaso que hace de su vida a partir de los libros que la marcaron. No podemos dejar que las nuevas

¹¹⁶¹ Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir* (p. 103). Buenos Aires: Miño y Dávila. La cursiva es del autor.

¹¹⁶² Woolf, V. (2011). ¿Cómo debería leerse un libro? En *El lector común* (p. 244). Barcelona: Lumen.

¹¹⁶³ Alberico, G. (2011). *Los libros son tímidos* (p. 74). Cáceres: Editorial Periférica.

generaciones se pierdan la posibilidad de vivir esta experiencia, la experiencia de ser quienes realmente son. Por ello, la lectura gratuita debe volver a formar parte de las casas y de las aulas.

Ahora bien, incluso fomentando el ejercicio de la lectura placentera que parte del supuesto de ser realizada de forma gratuita, la rapidez del mundo difícilmente puede ser frenada. Múltiples actividades seguirán llenando el día a día de niños y adolescentes, cuya mirada estará siempre dirigida hacia el más que incierto futuro que no dejará nunca de acecharles. Cuantas más cosas hacemos, más fácilmente olvidamos y si bien en ciertos periodos escasos podemos dedicar un día entero a la lectura, el ajetreo del día siguiente hará que el placer vivido sea recordado apenas como descanso. La huella del libro que nos marcó devendrá en poco tiempo mera sensación y su contenido se perderá en lo profundo de nuestra memoria. A través del estudio de cómo los antiguos vivían la formación de uno mismo en tanto que apertura hacia la verdad, Michel Foucault mostraba hasta qué punto éstos eran conscientes de que “la lectura se prolonga, se fortalece [y] se reactiva por la escritura, escritura que también es un ejercicio de meditación”¹¹⁶⁴.

Si la lectura gratuita fomenta la autorreflexión, la escritura asienta dichos pensamientos, los hace verdaderamente propios, pues siguiendo el planteamiento de los antiguos analizados por Foucault, con la lectura “no se trata de comprender lo que dice un autor, sino la constitución para sí de un equipamiento de proposiciones verdaderas, que efectivamente sea nuestro”¹¹⁶⁵; o lo que es lo mismo, “se trata, no de perseguir lo indecible, no de revelar lo oculto, sino, por el contrario, de captar lo ya dicho; de reunir lo que se ha podido oír o leer, y con un fin, que es nada menos que la constitución de sí”¹¹⁶⁶. Ciertamente es que esto cambiará tras la influencia del cristianismo y la llegada del sujeto moderno, donde, tal y como señala Foucault, “la relación del sujeto con la verdad no estaría gobernada simplemente por el objetivo «cómo convertirse en sujeto de veridicción»; sino que sería [más bien] «cómo poder decir la verdad sobre sí mismo»”¹¹⁶⁷, lo cual sí que incluiría revelación de lo oculto, confesión, búsqueda de la expresión de sentimientos y emociones, etc. No obstante, lo uno no quita lo otro y, si bien el denominado diario íntimo – inexistente en la Antigüedad y característico de la Modernidad –, siempre ha sido

¹¹⁶⁴ Foucault, M. (2002b). *Hermenéutica del sujeto* (p. 341). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

¹¹⁶⁵ *Ibíd.*, p. 340.

¹¹⁶⁶ Foucault, M. (1999). La escritura de sí. En *Obras esenciales vol. III: Estética, ética y hermenéutica* (p. 293). Barcelona: Paidós.

¹¹⁶⁷ Foucault, M. (2002b). *Op. cit.*, p. 339.

considerado una narración basada en las propias vivencias cotidianas de quien lo escribe, dicha cotidianeidad también puede venir regida por experiencias de estudio y de lectura. De hecho, es por esta razón por la que más de uno ha terminado siendo publicado y por la que ha llegado a definirse como género literario¹¹⁶⁸.

De esta forma, el ejercicio de la nota sobre lo leído u escuchado a nivel formativo nunca se perdió del todo. Incluso cuando con la llegada de los nuevos medios de entretenimiento, como la radio, el teléfono o la televisión, el diario íntimo fue siendo, poco a poco, dejado de lado, el ejercicio de la nota y de los apuntes se mantuvo en el contexto escolar. Ahora bien, si la lectura dentro de este ámbito pasó a ser considerada meramente bajo la óptica de la evaluación y del control que permitía averiguar si el aprendiz había alcanzado determinada competencia o no, la escritura no correrá una suerte diferente. Tal y como afirman Cartolari y Zambrano, “la lectura de lo que los alumnos escriben por parte de sus educadores responde frecuentemente al propósito de efectuar operaciones de sanción: el alumno escribe y el docente califica, aprueba o desaprueba”¹¹⁶⁹. Efectivamente, la toma de notas y apuntes, está supeditada a su posterior estudio, que será evaluado mediante examen o trabajo, dando cuenta de si dicha escritura se adecuaba o no al resultado esperado. La escritura responde aquí meramente a la transcripción de un saber previo, que se tiene por verdadero, y que mediante el ejercicio de escribir debe ser reproducido. Siguiendo a estas autoras, podemos afirmar que “existe un sentido de la escritura en la escuela en el que prevalece la producción de «efectos de verdad» sobre los sujetos, por cuanto el saber o no saber del alumnado suele homologarse a lo por él o ella escrito”¹¹⁷⁰. Sin embargo, nada tiene esto que ver con la escritura de y para sí.

No queremos decir con esto que la escritura como medio de evaluación sea incorrecta, ni que no deban producirse en ningún caso efectos de verdad sobre el sujeto, quien consideramos que primero debe tener una idea clara del mundo con el fin de poder hacerse verdaderamente responsable de él más tarde, en su edad adulta. Hacia lo que apuntamos, más bien, es al hecho de que la escritura no es solamente esto y que perdiéndose su ejercicio en tanto que herramienta clave en el proceso de subjetivación personal, se

¹¹⁶⁸ Véase Hierro, M. (1999). La comunicación callada de la literatura: reflexión teórica sobre el diario íntimo. *Mediateka*, 7, pp. 103-127.

¹¹⁶⁹ Cartolari, M. y Zambrano, J. (2013). Notas sobre la escritura escolar como efecto de verdad sobre el sujeto o como gesto en la relación con el saber. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), p. 131. Recuperado el 05/06/2015 de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4976>.

¹¹⁷⁰ *Ibíd.*, p. 132.

transforma en mero medio a-crítico de mantenimiento de un *statu quo* que, en tanto que futuros ciudadanos auténticamente responsables, los ahora menores de edad están llamados a cuestionar.

Estas autoras, basándose en Giorgio Agamben, contraponen la escritura en tanto que medio productor de efectos de verdad, a la escritura como gesto, un tipo de escritura que no parte de un saber previo sino que apunta hacia su obtención. Según ellas, “la escuela ha connotado con frecuencia la escritura estudiantil como medio para demostrar un saber que se adquiere antes del escribir, y no mediante el propio acto de escribir”¹¹⁷¹, siendo esto último –y no lo primero– aquello que puede conducir a un auténtico proceso de subjetivación. Agamben afirma que “la característica del gesto es que por medio de él no se produce ni se actúa, sino que se asume y se soporta. Es decir, el gesto abre la esfera del *ethos* [carácter] como esfera propia por excelencia de lo humano”¹¹⁷². El gesto no produce, pues no cumple con la condición de apuntar hacia un fin determinado, algo esencial a toda producción. No obstante, tampoco actúa en un sentido político o moral, ya que no es un fin en sí mismo, lo cual define, desde este punto de vista, toda acción.

Si el hacer es un medio con vistas a un fin –argumenta Agamben– y la praxis es un fin sin medios, el gesto rompe la falsa alternativa entre fines y medios que paraliza la moral y presenta unos medios que, *como tales*, se sustraen al ámbito de la medialidad, sin convertirse por ello en fines¹¹⁷³.

De esta forma, cuando nos referimos a la escritura como gesto, estamos señalando un tipo de escritura que es un medio sin fin; esto es, que siendo desinteresada, abre la posibilidad al surgimiento de un acontecimiento que provoca interés. De este tipo de escritura surge la auténtica subjetividad. No es un escribir por escribir, pero tampoco es escribir para ningún fin concreto. Más bien se trata de un ejercitarse en el hecho de soportar y asumir el peso de uno mismo y del mundo en que le ha tocado vivir a través del acto mismo de la escritura.

Es gracias a su carácter gratuito de medio sin fin que la escritura complementa a la lectura, la cual, en el sentido en que aquí ha sido reivindicada, también podría ser calificada de lectura en tanto que gesto. El hábito de escribir para uno mismo es casi tan importante

¹¹⁷¹ *Ibíd.*, p. 135.

¹¹⁷² Agamben, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política* (p. 53). Valencia: Pre-textos.

¹¹⁷³ *Ibíd.*, p. 54. La cursiva es del autor.

como el de leer para sí. Marguerite Duras decía que lo que se consigue escribiendo no es sino alcanzar “lo desconocido que uno lleva en sí mismo”¹¹⁷⁴. No le faltaba razón, pues sólo cuando uno escribe para sí, empieza a hacerse presente en lo real¹¹⁷⁵. De hecho, el ejercicio de la escritura sin finalidad ya ha sido utilizado en varias disciplinas relacionadas con el trato directo con personas. Así lo muestran, por ejemplo, Silveira y Hecker desde el ámbito de la Psicología, quienes defienden que “cuando escribimos afirmamos nuestra existencia, forjamos un lugar para existir”¹¹⁷⁶; y es que la escritura de y para sí no es sino un habitar, “escribimos, dibujamos, dejamos marcas. Inventamos un espacio para ser, dejar nuestro rastro, nuestra idea, nuestro deseo, nuestra huella, que es, por tanto, un modo de subjetivación de sí”¹¹⁷⁷. Escribir puede ser con palabras, pero no sólo. La pintura, el dibujo, la escultura o cualquier otra expresión artística, pueden ser consideradas también escritura de sí. Con su trabajo, estas autoras muestran hasta qué punto este hábito ayuda a hacerse uno mismo presente en su propio proceso vital, a no huir, a hacer frente a las injusticias, a lo incorrecto, fácil de percibir desde el mismo momento en que uno comienza a pensar por sí mismo. Ellas descubrieron en la escritura una herramienta de trabajo fundamental, pero no porque les ayudase a juzgar lo escrito, a intentar guiar a sus pacientes a partir de determinada producción escrita, sino porque vieron que llevar a cabo esta actividad, por el simple hecho de vivir la experiencia, ayudaba a quienes lo estaban pasando mal a mejorar. Ellas, en tanto que profesionales de la psicología, descubrieron la escritura de sí ejercitándola, y lo expresan de la siguiente forma, que merece aquí la pena transcribir:

A veces nos topamos con paisajes áridos, desiertos de afectos, otras veces desertamos en dirección opuesta a los vientos, inventamos, forjamos lugares para habitar y nuevos modos de existir. Fue por un camino de estos que descubrimos en la escritura una posibilidad de acoger estares, de descubrir los otros modos de ser que nos habitan. No necesariamente de forma tranquila. Tales experiencias produjeron marcas en los cuerpos que ahora escriben. Entonces deparamos en algunas de nuestras huellas: el año en que nacimos, el género femenino y la voluntad de escribir, [...] de cambiar los frascos de diferentes sabores y colores para registrar los saberes de una formación¹¹⁷⁸.

¹¹⁷⁴ Duras, M. (1994). *Escribir* (p. 55). Barcelona: Tusquets.

¹¹⁷⁵ De hecho, para Duras el acto de escribir debía ser, en primer lugar, un acto por excelencia solitario: “la soledad de la escritura es una soledad sin la que el escribir no se produce, o se fragmenta exangüe de buscar qué seguir escribiendo. Se desangra y el autor deja de reconocerlo”. *Ibíd.*, p. 16.

¹¹⁷⁶ Silveira, M. y Hecker, L. (2013). Escritas de si, escritas do mundo: um olhar clínico em direção à escrita. *Athenea Digital*, 13(3), p. 249. Recuperado el 16/06/2015 de: <http://atheneadigital.net/article/view/v13-n3-silveira>.

¹¹⁷⁷ *Ibíd.*, p. 254.

¹¹⁷⁸ *Ibíd.*, p. 244.

Esto es lo que nos interesa pedagógicamente, pues no se trata sino de un hacerse más presente uno mismo en el proceso vital que esté atravesando, lo cual refiere al paciente, pero también, y quizá en primer lugar, al profesional. De igual modo podría esto aplicarse por analogía al ámbito educativo. Así lo observan Lúgia y Carneiro, que tras un trabajo con docentes a partir de ejercicios de escritura de sí, concluyeron que

el registro escrito se reveló como un dispositivo con importante potencial formativo, capaz de fomentar reflexiones que articulaban y cotejaban elementos de las historias personales y profesionales de los sujetos envueltos, posibilitando comprensiones de las dinámicas del día a día escolar, así como la definición de nuevas formas de organización y encaminamiento de prácticas educativas. A parte de eso, [la investigación] [reveló] que el registro escrito fue una forma de reapropiación de la acción, de reconstrucciones de saberes y del fomento de cambios en la práctica educativa¹¹⁷⁹.

No es de extrañar que éstos fuesen los resultados, pues tal y como hemos dicho, la escritura de y para sí —o lo que es lo mismo, la escritura como gesto— no ayuda sino a hacerse auténticamente presente en lo real, de modo que quien escribe se hace más consciente de su papel en el mundo, de lo que éste tiene para ofrecerle y de lo que, sin duda, tras un arduo proceso de reflexión, considerará que merece ser replanteado. Esta actividad exige calma, concentración y análisis exhaustivo de la materia real a la que uno se enfrenta, por lo que es más difícil que quien la ejercite se deje llevar, acríticamente, inadvirtiéndolo ciertos puntos que sin duda valdría la pena cuestionar.

Aunque los autores que acabamos de citar no aluden directamente a cómo ha de ser esta escritura, apuntamos aquí a que habrá de ser fundamentalmente manual. Hemos dicho que la pintura, el dibujo o la escultura pueden ser también considerados como tipos de escritura; no obstante, no nos referíamos en ningún caso a su práctica virtual sino su ejercicio a través de las manos. El uso del teclado o del ratón de un ordenador, no es en ningún caso comparable al esfuerzo manual necesario para llevar a cabo estas prácticas en el espacio no computacional. Si atendemos en concreto al hecho de escribir en tanto que tal —esto es, a la expresión personal a través de signos trazados en determinada superficie—, veremos hasta qué punto la experiencia es diferente. Es por todos conocido y aceptado el hecho de que cada uno de nosotros tiene una letra diferente. El motivo de esto es que este

¹¹⁷⁹ Lúgia, C. y Carneiro, M. F. (2011). A escrita como dispositivo de formação em educação. *Cadernos de Educação*, 39, p. 191.

tipo de escritura –al igual que ocurre con la pintura, la escultura o el dibujo artístico–, constituye una creación personal, que no solamente procede de la mente, sino también del cuerpo¹¹⁸⁰, cuya presencia en el proceso de subjetivación hemos visto que aparece también en tanto que fundamental. Bien es verdad que igual que copiamos cuadros, esculturas o dibujos, también podemos imitar letras, incluso con una semejanza casi total, pero estos casos aluden siempre a un trabajo de producción y no al ejercicio de la escritura en cuanto gesto, que no es nunca producción sino simple expresión de y para sí.

Ha sido demostrado incluso que la escritura manual no activa las mismas zonas cerebrales que la escritura dactilográfica y que aprender a escribir manualmente permite alcanzar una mayor capacidad lectora en términos de comprensión e interiorización¹¹⁸¹. Cuando uno construye las letras, está trabajando en cuerpo y alma con el texto escrito, lo cual permite hacer un ejercicio de interiorización imprescindible a la hora de leer también para uno mismo. No se trata de copiar, al igual que tampoco consiste en leer con el fin de reproducir sin más el contenido del texto leído. Más bien, leer y escribir manualmente, como actividades gestuales, para uno mismo en tanto que miembro de un determinado mundo, hacen referencia a un proceso formativo de subjetivación sin el cual la conciencia política y el carácter moral difícilmente aparecerán.

El filósofo alemán Hans Georg Gadamer, al final de su vida, cuando contaba con casi cien años de edad, consideraba la sustitución del fomento de la escritura manual por la escritura dactilográfica, una pérdida¹¹⁸². Sin embargo,

todavía [mantenía] que las capacidades humanas eran aquéllas a enfatizar, si uno busca educarse y cultivarse a sí mismo, y que sólo entonces, cuando [hubiésemos tenido éxito] en eso, [seríamos] además capaces de sobrevivir sin daño a los progresos de la tecnología y de la técnica¹¹⁸³.

¹¹⁸⁰ Es por ello que existe la grafología o estudio de la personalidad de los individuos a partir de su tipo de letra. Esta disciplina, a pesar de ser considerada por muchos pseudociencia, es con frecuencia utilizada en los campos de la Psicología, la Criminología y los Recursos Humanos, aportando en ocasiones increíbles resultados. Véase, a este respecto, Ploog, H. (2013). *Handwriting Psychology. Personality Reflected in Handwriting*. Bloomington: iUniverse.

¹¹⁸¹ Véase James, K. H. y Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1, pp. 32-42.

¹¹⁸² “El arte de la escritura manual ya no se está desarrollando, por supuesto. Definitivamente, una pérdida. Uno tendrá que acostumbrarse a los más diversos tipos de escritura dactilográfica, que serán continuamente optimizados”. Gadamer, H. G. (2001). Education is Self-Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), p. 535.

¹¹⁸³ *Ibíd.*, p. 537.

De igual modo nos situamos nosotros en esta línea. No consideramos que las múltiples posibilidades formativas y educativas que las nuevas TIC aportan deban ser desechadas. No obstante, su misma esencia, como la de cualquier otra tecnología, trae consigo una serie de implicaciones que merecen ser tenidas en cuenta. Tal y como hemos podido observar, el principal problema de estas herramientas es que atañen a un claro rebajamiento de la noción de privacidad, con la consecuente dificultad para adquirir una subjetividad fuerte. Comenzamos este apartado señalando que la pedagogía, el derecho y diversos ámbitos tanto académicos como extra-académicos e institucionales se han ocupado del asunto. Sin embargo, veíamos cómo centrados en la seguridad, la mayoría de aproximaciones a esta temática habían pasado por alto que la principal vulneración del derecho humano a la privacidad no viene determinada esencialmente por una falta de seguridad —que cada vez es más completa—, sino por el mero hecho de usarlas en exceso.

Es debido a ello que las estrategias pedagógicas para la protección de este derecho que aquí hemos comentado no van en la línea de una conexión segura, sino de una desconexión temporal. Ejercicios como los que acabamos de exponer, haciendo énfasis en la lectura y escritura de y para sí —tanto en clase como en casa, a poder ser en una habitación propia—, pueden ayudar a que la aquí mostrada pérdida de privacidad que todas estas tecnologías implican, se vea aminorada. Siendo verdaderamente independientes y conscientes de sí mismos, los usuarios sabrán hacer de manera efectiva un uso responsable de las políticas de seguridad que todas estas aplicaciones les facilitan, así como de desarrollar un espíritu crítico que difícilmente puede ser alcanzado en un contexto de saturación informativa y constante contacto con otros.

Decíamos en el apartado anterior que una educación en y para los derechos humanos debía ser ante todo una educación política, en y para la subjetivación personal. Pues bien, el derecho a la privacidad es el primero que debe ser protegido con el fin de que dicho proceso de subjetivación sea posible. La pedagogía actual, enfocada más en la capacitación profesional que en la educación, está condenando al olvido los principios básicos que guiaron a los padres de la pedagogía y que, desde nuestra perspectiva, creemos que deben ser en parte recuperados, ya que ésta no sólo tiene que ver con la instrucción o con la formación profesional, sino también, y antes que nada, con la educación, que pasa por la formación humana de uno mismo. El ya clásico pedagogo del siglo XVIII, Johan Heinrich Pestalozzi, en uno de sus escritos más conocidos, afirmaba lo siguiente:

En las investigaciones empíricas sobre la cuestión de la enseñanza no he partido de ningún sistema positivo. Yo no conocía ninguno, y me pregunté muy sencillamente: ¿Qué harías tú si quisieses enseñar a un solo niño toda la suma de *conocimientos y aptitudes* que le son absolutamente necesarios *para llegar por una buena administración de sus intereses más esenciales a la satisfacción íntima de sí mismo*?¹¹⁸⁴

Es esta aparente ingenuidad y sencillez de la pedagogía clásica la que se ha perdido. Hoy en día nuestro problema no es carecer de sistema positivo, sino, por el contrario, el hecho de movernos en sistemas educativos excesivamente positivizados. Poseemos múltiples fórmulas a aplicar en función de la dificultad a la que nos enfrentemos en cada momento y conocemos múltiples estrategias con las que instruir a los futuros trabajadores en lo que el sistema requerirá de ellos. A cambio de su adaptación, les ofrecemos el mantenimiento del estado de bienestar en el cual han nacido, pero no les transmitimos la necesidad de observarlo siempre desde un punto de vista crítico, lo cual es el papel fundamental de todo buen ciudadano. La gran pregunta educativa de nuestro tiempo ya no es la de Pestalozzi, cuando, según los principios que fundaron la educación moderna en tanto que adquisición de autonomía e independencia¹¹⁸⁵, es este cuestionamiento el que debería situarse a la base de todos los demás.

Precisamente porque la idea que tenemos de educación tiende a ser cada vez menos educativa, las medidas más extendidas para la protección y mantenimiento del derecho a la privacidad desde un punto de vista pedagógico, son claramente instructivas. Introducimos políticas de seguridad en las mismas aplicaciones e instruimos a los jóvenes en cómo hacer uso de ellas. Sin embargo, no les educamos en su sentido, en por qué dichas políticas se encuentran ahí. Desde el mismo momento en que la respuesta a lo que aquí aún consideramos la gran pregunta de la pedagogía pasa por la adquisición de una subjetividad personal propia, se hace necesario el fomento de actividades de desconexión periódica que permitan dicha adquisición. Es imposible lograr esto sin la conformación de una vida auténticamente privada y ésta no puede alcanzarse en constante presencia de los demás. Así pues, una educación en y para el derecho humano a la privacidad precisa de todas las

¹¹⁸⁴ Pestalozzi, J. H. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (pp. 133-134). México D. F.: Editorial Porrúa. La cursiva es del autor.

¹¹⁸⁵ De hecho, estos son los principios que siguen fundando, al menos en teoría, la educación de nuestros días. A este respecto, véase Ruiz Corbella, M., Bernal-Guerrero, A., Gil Cantero, F. y Escámez, J. (2012). Ser uno mismo: repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), pp. 59-81.

actividades aquí mencionadas y quizá de algunas más. Eso sí, siempre ajenas e independientes al contexto de comunicación virtual¹¹⁸⁶.

4.5. Recapitulación.

El discurso de los derechos humanos tiene una larga trayectoria. Desde sus inicios, a comienzos de la Modernidad, hasta nuestros días, ha tenido diferentes idas y venidas en cuanto a su fundamentación y legitimidad. Así pues, a la hora de abordar un derecho humano en particular, aparece como necesario, en primer lugar, indicar la perspectiva desde la cual éste será analizado. En función del planteamiento en torno a los derechos humanos en general que sigamos, las consecuencias de nuestro análisis serán diferentes. De esta forma, dedicamos el primer apartado de este capítulo a tratar el discurso de los derechos humanos en general, atendiendo a su origen y fundamentación.

A partir de Rawls y Habermas defendimos el carácter político –antes que moral pero no separado de toda moral–, de los derechos humanos, así como su consideración en tanto que derechos aculturales al mismo tiempo que interculturales –esto es, que no dependiendo de ninguna cultura, se manifiestan y evolucionan en función de los más diversos contextos culturales–. Esto, por un lado, los dotaba de entidad propia, justificándose así su existencia autónoma, y, por otro, los particularizaba, apareciendo como derechos de todos, pero adaptados y adaptables a los diferentes contextos en los que habrían de ser aplicables. No siendo derechos innatos, su mantenimiento, extensión y ampliación, difícilmente podría surgir de modo espontáneo, de manera que su conservación dependerá de la educación, cuyo desarrollo aparece, desde esta perspectiva, en tanto que esencial. Vimos, de la mano de de Rancière, Žižek y Rorty, que el discurso de los derechos humanos, siendo una herramienta política de origen no natural, es sumamente frágil, de modo que precisará de subjetividades fuertes y bien formadas que conserven su sentido y lo mantengan. Esta educación habrá de estar, por tanto, centrada en la formación de uno mismo, en tanto que

¹¹⁸⁶ Es probable que esta afirmación resulte ciertamente excesiva. Por ello, hemos de matizar que no queremos decir con esto que la instrucción en el uso de las políticas de seguridad no forme parte de una educación en y para el derecho humano a la privacidad. Sin embargo, ésta siempre será secundaria y supeditada a la anterior pues, tal y como hemos dicho, de nada nos sirve saber utilizar los dispositivos de seguridad si no alcanzamos a comprender su sentido, el cual se halla separado de ellas. De este modo, esta afirmación pretende resaltar más una primacía que una exclusividad.

sujeto con capacidad crítica y moral, lo cual incluirá una educación intelectual y al mismo tiempo, de las emociones.

Una vez clara la perspectiva en torno al discurso de los derechos humanos defendida en este trabajo, pasamos a analizar propiamente su contenido; esto es, los diferentes derechos que mayoritariamente son considerados derechos humanos y cómo y por qué lo fueron originalmente. Para ello, seguimos la división generacional que Karel Vasak hizo de los mismos a finales de los años 70 del siglo XX. Esta estrategia de análisis teórico, mostraba cómo las mayores evoluciones en materia de derechos humanos habían sido siempre producidas por acontecimientos de carácter revolucionario que marcaron un antes y un después en la historia de la humanidad. Tres generaciones de derechos se desprendían del análisis de Vasak, las cuales aparecían como insuficientes a la hora de extender su aplicación a un nuevo mundo que, de repente, había sido originado y lo estaba cambiando todo. La popularización de las TIC y de la *web 2.0* había modificado revolucionariamente nuestra forma de ser y de hacer en el mundo. Así pues, siguiendo el criterio de Vasak, se hacía necesario hablar de una cuarta generación de derechos. A través del análisis de las principales declaraciones de derechos humanos del ciberespacio, tratamos de justificar dicha necesidad. Una nueva óptica de análisis era imprescindible y, bajo esta nueva mirada habría de ser también observado el derecho humano a la privacidad.

A continuación, realizamos un recorrido por la historia de este derecho concreto, desde su surgimiento a inicios de la Modernidad, hasta nuestros días. Vimos que surgió primero asociado al derecho a la propiedad, sobre todo a partir del pensamiento del filósofo inglés John Locke, para luego pasar a ser considerado, gracias a los planteamientos del también filósofo, Immanuel Kant, en tanto que derecho a la personalidad, más relacionado éste con la idea de dignidad que con la de propiedad. Ahora bien, la evolución del derecho a la privacidad no se dio en todo Occidente por igual, de tal modo que, mientras que el continente europeo vendría a definirse en este sentido como heredero, más del pensamiento de Kant que del de Locke, en Estados Unidos ocurriría a la inversa. Esto significaba que en Estados Unidos el derecho a la privacidad vendría determinado por la capacidad del ser humano para controlar libremente sus propiedades —incluido su propio cuerpo— sin intromisión alguna del exterior —sobre todo del Estado—, mientras que, en Europa, estaría regido por la capacidad de todo ser humano para cumplir y exigir el cumplimiento por parte de sus iguales de cierta definición de ser humano digno.

A pesar de ser esto así, la diferencia en la práctica entre un continente y otro no era apenas perceptible, puesto que un control responsable, por parte de cada individuo, de sus propiedades, traía consigo, de suyo, el respeto a la dignidad humana. Sin embargo, esto cambió gracias al surgimiento de la prensa sensacionalista y a la invención de aparatos electrónicos como la cámara fotográfica, los cuales vendrían a hacer cada vez más complicado que la dignidad humana fuese respetada. Ya no bastaba simplemente con que cada uno realizase una gestión responsable de sus propios asuntos, la cámara podía dejar constancia de todo y todo comenzaría a ser tenido por noticia. De este modo, en 1890, Warren y Brandeis, dos abogados de Boston conscientes de esta situación y temerosos de aquello a lo que ésta podía conducir, plantearon la necesidad de un acercamiento a la perspectiva europea. No obstante, si bien teóricamente su petición triunfó, no fue así en la práctica que, hasta nuestros días, tiende a privilegiar el derecho a la privacidad en tanto que derecho a la propiedad.

Tal y como pudimos observar después, internet y las redes sociales, surgidas en primera instancia en Estados Unidos, siempre han mantenido –y aún mantienen– una concepción del derecho humano a la privacidad en tanto que derecho al control sobre los propios asuntos –en este caso, datos–. Esta perspectiva se ha extendido a Europa, donde la relación de este derecho con la idea de dignidad está poco a poco perdiéndose. Demostramos la contradicción que supone crear, por un lado, fuertes políticas de privacidad, cuando, por otro, se tiende a fomentar en el individuo la necesidad de exponerse constantemente en público. Las políticas de privacidad de las redes sociales responden a la aplicación de una defensa de los derechos humanos que parte de una óptica *offline*, demostrándose que ya no es válida para este nuevo mundo *online*. La conciencia de la importancia del cuidado de uno mismo y sus propios asuntos ya no puede producirse, en ningún caso, de forma espontánea, de tal modo que estas políticas aparecen marcadamente como insuficientes.

Es por ello que hemos de considerar el derecho a la privacidad en tanto que derecho de cuarta generación, lo cual nos permitirá atender desde una nueva óptica a su protección, haciéndose visible una violación encubierta que, de otra forma, pasaría desapercibida. Estas aplicaciones virtuales pertenecen a grandes empresas multinacionales, cuyos beneficios dependen del mayor o menor uso que se haga de las mismas. Éste consiste básicamente en potenciar en cada individuo la necesidad de relatar públicamente su vida privada y, al

mismo tiempo, de visionar las vidas privadas de otros. Las personas, educándose en un mundo en constante conexión, están dejando de saber estar solas y su manera de ser y estar en el mundo está perdiendo autonomía y ganando dependencia.

Se trata de una violación del derecho a la privacidad bajo una aparente preocupación por su mantenimiento y respeto. La privacidad, en tanto que valor fundamental de la dignidad humana, está poco a poco desapareciendo y sólo una buena educación en y para los derechos humanos puede revertir el proceso. Esta educación, tal y como adelantamos al principio del capítulo, habrá de ser política, pues es en este ámbito donde se juega el mantenimiento, extensión y ampliación de los derechos humanos. No obstante, también hemos visto a lo largo de estas páginas –sobre todo en el primer capítulo– que toda educación política ha de asentarse sobre la base de una educación personal, privada, que garantice la creación de subjetividades fuertes y capaces de enfrentar el incierto futuro que les espera. Es por ello que, educativamente, la transmisión de la importancia de proteger el derecho humano a la privacidad ha de aparecer como uno de los principales objetivos a alcanzar. No habrá pensamiento crítico ni pedagogía crítica fructífera si no viene precedida del disfrute de tiempos y espacios de soledad [*solitude*].

Así pues, terminamos el capítulo abordando en qué consistiría de manera particularizada una educación en y para el derecho humano a la privacidad. Siguiendo la línea argumental de este trabajo, justificamos la necesidad de una educación para la desconexión temporal, que incluía actividades relacionadas con la relajación y el silencio, entre las que destacamos, de manera especial, el fomento de la lectura y de la escritura en tanto que gestos; esto es, separadas de cualquier objetivo competencial. Siguiendo un tipo de formación humana que incorpore estas actividades, lograremos la formación de subjetividades autónomas con verdadera capacidad de crítica y moralmente responsables. Una vez conseguido esto, la mayoría de los sujetos serán realmente capaces de hacer un uso autónomo de las herramientas para la protección de la privacidad disponibles en las plataformas *web* de las redes sociales y demás aplicaciones de contacto.

No sabemos qué sucederá entonces ni cuáles serán las medidas a tomar por parte de las empresas que las dirigen y controlan. Quizá simplemente se adapten o, tal vez, ante una más que probable pérdida de beneficios, consideren que han dado demasiada libertad de elección a sus usuarios y decidan modificar unas políticas que, bien usadas, pueden llegar a

parecer demasiado estrictas. De cualquier manera, lo importante no es tanto lo que ocurra como que nos demos cuenta de que el futuro está en nuestras manos y que de nosotros depende que el mundo que habitamos sea cada vez más humano.

Conclusiones.

Esta tesis doctoral jamás fue pensada como un trabajo de investigación en torno a la educación ético-cívica. Sin embargo, acabó siéndolo. El método seguido, o mejor, el camino que a lo largo de estas páginas se ha ido construyendo, ha conducido precisamente a eso. Tratando de iluminar la presencia de un concepto, el de privacidad, en nuestra realidad educativa más actual, terminamos mostrando que no era sólo esencial para el buen funcionamiento de la sociedad, sino que constituía un ámbito esencial para el desarrollo mismo de la humanidad en cuanto tal.

Padres, madres y diversos profesionales de la educación, así como políticos y directivos de empresas relacionadas con las TIC, llevan años preocupados por las consecuencias de cierta pérdida de privacidad que todas estas herramientas pueden implicar en su uso. Menores de edad, vulnerables en un mundo que aún no conocen del todo, pueden ser presa de timos y engaños mientras navegan por la red; o lo que es peor, podrían ser objeto de las perversiones sexuales de depravados pedófilos, que han visto en internet una herramienta óptima para entrar en contacto con víctimas potenciales. A su vez, ya en la adolescencia, próximos a la mayoría de edad, pero no del todo conscientes todavía de las normas de comportamiento que rigen su sociedad –o conscientes, pero en un periodo caracterizado tradicionalmente por ser rebelde–, los jóvenes pueden compartir comentarios, vídeos e imágenes no del todo adecuados, de los cuales posteriormente podrían arrepentirse.

Así pues, el problema de la falta de privacidad en internet, sobre todo en su etapa 2.0, que se caracteriza fundamentalmente por la aparición de aplicaciones de interacción sin límites, podría dividirse en dos aspectos. Por un lado, se trata de un problema de seguridad, que atañe en mayor medida a menores, por ser más inocentes, pero también a adultos. Aquí englobaríamos todas aquellas acciones ilícitas que conllevan el robo de datos personales, de archivos y contraseñas que sólo a uno pertenecen. Estos inconvenientes suelen solucionarse mediante herramientas informáticas, como antivirus, *antispywares* o sistema de bloqueo de páginas potencialmente peligrosas. Por otro lado, implica un problema social, intrínsecamente relacionado con el pudor. En este caso, sí atañe prácticamente en exclusividad a menores, por el hecho de ser menos conscientes de qué se debe mostrar y qué debe permanecer oculto en sociedad –se supone que los adultos lo tienen claro y pueden decidir con plena responsabilidad–. Para esto también existen herramientas informáticas, como las opciones de privacidad que todas las aplicaciones de interacción social como blogs, foros y redes sociales incluyen. No obstante, al mismo tiempo, se han

elaborado numerosos programas de intervención educativa con niños y adolescentes, tratando de transmitirles qué es lícito mostrar en público y qué no lo es, con quién y cómo es aconsejable interactuar en la red y cómo usar adecuadamente todas las herramientas con las que ésta cuenta para su protección.

Ahora bien, tal y como hemos podido observar, estas medidas no son sino meramente tranquilizadoras, pues la privacidad es mucho más que una simple categoría social, a pesar de que, en principio, pudiera haber surgido en tanto que tal. No pretendemos decir con esto que las medidas de seguridad existentes sean inadecuadas, ni que sea innecesario transmitir a las nuevas generaciones qué es lo que el mundo en que les ha tocado vivir considera públicamente reprochable. Sin embargo, el hecho de que alguien pueda mostrarse desnudo, manteniendo relaciones sexuales o en estado de ebriedad en internet, es secundario a la cuestión de la privacidad que, en esencia, tiene mucho más que ver con uno mismo que con los demás. Lo que este trabajo pretende haber sabido reflejar, es que ser en privado, tener privacidad, es disponer de una subjetividad auténtica y plenamente personal, lo cual viene dificultado en un mundo que insta constantemente a estar en conexión con otros. Es ahí donde verdaderamente se encuentra el riesgo de las TIC en relación a la privacidad; esto es, no tanto en no disponer de filtro social a la hora de mostrar, sino en no saber guardar, independientemente del valor social del contenido que se pretenda ocultar. Es en este punto y no en el otro donde, educativamente, urge actuar en primer lugar.

Esto ha pasado desapercibido, de modo generalizado, en el discurso pedagógico dominante en torno a ciberespacio y privacidad. La razón principal de que haya sido así, a nuestro modo de ver, es que se ha tratado de resolver un problema obvio, sin atender al objeto problemático en toda su profundidad. Dentro del ámbito educativo, esto es tarea de la filosofía de la educación y han sido pocos los trabajos que hasta el momento se han publicado sobre el asunto, luego no es extraño que este tipo de reflexiones ocupen aún un lugar marginal. Así pues, esta tesis doctoral ha pretendido ser una pequeña aportación en el propósito de hacer visible lo hasta ahora vedado y en conseguir que el debate educativo en torno a la privacidad en un mundo *online* abra sus espacios de reflexión e investigación hacia otras vías poco o prácticamente nada abordadas. Puede que lo haya conseguido, puede que no, eso en todo caso habrá de decidirlo el lector. Sin embargo, al menos ha sido un intento, realizado con la máxima seriedad y humildad que pueden caber en un joven investigador.

En este momento, cuando ya podemos vislumbrar el fin, solamente nos queda echar la vista atrás e incidir en los hallazgos más relevantes que puedan extraerse de lo aquí tratado. Tal y como fue avisado en el apartado dedicado al método, el camino ha sido a veces escarpado, en algunas ocasiones hemos tenido que dar rodeos y en otras perdernos, para después poder encontrarnos con más seguridad de la contábamos. El trayecto no ha sido previamente marcado y en pocos momentos nos hemos hallado pisando terreno firme y llano, por el que transitar sin obstáculos. No aportamos aquí certezas, pero sí evidencias y éstas podrían llegar a ocultarse entre las inclemencias del recorrido. Es por ello que cada capítulo contiene una recapitulación y por lo que ahora conviene hacer una conclusión final que las recoja todas. Este trabajo tiene luz, pero también oscuridad y lo interesante es que al final prevalezca la primera, a pesar de ser necesario transitar por la segunda para llegar a ella. En eso consiste el conocimiento y es gracias a ello que podemos afirmar que una tesis doctoral contribuye al aumento del mismo. Atendamos pues, por última vez al camino y resaltemos qué debe ser de él extraído.

Este trabajo comenzó con una pregunta que marcó desde un primer momento el carácter filosófico y al mismo tiempo educativo de la investigación. No se trataba de una pregunta de resolución, sino de análisis y comprensión. Es decir, no nos cuestionábamos como punto de partida cuáles serían las mejores estrategias educativas para proteger la privacidad de niños y adolescentes en la red, sino más bien cuál era el papel que la privacidad tenía en la formación humana en general. Lo que caracteriza a los seres humanos en tanto que tales, no es que viven, sino que conviven, y que pueden hacerlo en paz. Desde tiempos inmemoriales la educación ha servido fundamentalmente para formar a los recién llegados en un determinado modo de ser y de hacer que regía la comunidad a la que habrían de pertenecer. Política y moral se han situado siempre a la base de toda educación, que ha tratado siempre de transmitir, de una forma u otra, aquello en lo que consistía ser humano. Formación humana es, por tanto, educación política y educación moral. De este modo, atendiendo a nuestro contexto occidental actual, donde la comunidad política viene definida por un conjunto de individuos independientes con capacidad crítica y autonomía moral, había que preguntarse por el papel de la privacidad en el desarrollo humano individual. Esto es, hasta qué punto era necesario tener en cuenta la creación por parte de cada individuo de un ámbito privado con el fin de devenir sujeto moral y buen ciudadano.

A este respecto, el primer capítulo sirvió para mostrar que la privacidad no era secundaria a este proceso, sino más bien necesaria, y que ética y política, habían de caminar juntas, al mismo tiempo que distanciadas, para un óptimo desarrollo de la *polis*. El pensamiento político de Hannah Arendt nos ayudó a observar la importancia de un tiempo de pausa y de reflexión en la formación de todo ciudadano, con el fin de que su acción política no pudiese conducir al horror. Los planteamientos éticos de Emmanuel Lévinas, por su parte, nos mostraron hasta qué punto era importante que todo individuo dispusiese de un espacio propio y personal donde acoger al Otro, al extraño que no soy yo, pero que es como yo, de cuyo encuentro con Él sin mediaciones, surgiría la posibilidad de toda subjetividad moral. De otra forma, el Sí Mismo y el Otro serían indistinguibles y la responsabilidad que funda la moral no podría hacer su aparición.

En ambos casos, esto es, tanto en el desarrollo del buen ciudadano, como en el del sujeto moral, la privacidad individual aparecía en cuanto que esencial. En el caso del ciudadano, porque sin ésta no habría posibilidad de pensar y la acción política espontánea podría no producirse o, en el caso de hacerlo, conducir a cualquier lugar. En el caso del sujeto moral, porque no habría dónde acoger a aquella figura capaz de hacer al individuo consciente de su auténtica responsabilidad moral, tanto por el mundo que le ha tocado vivir como los otros que no son él y que junto a él lo habitan. Fue aquí donde este trabajo se convirtió en un ensayo en torno a la educación ético-cívica, la cual, en función de lo hallado a través del pensamiento de estos dos autores, había de pasar por un proceso temporal de formación y conformación en soledad. Tener privacidad implicaba saber estar solo, tener tiempo para dialogar con uno mismo y disponer de un espacio donde poder recibir de manera auténtica lo que desde fuera pudiese llegar.

Estar solos normalmente nos asusta. Solemos asociar este estado al aislamiento y el abandono, bien al rechazo que uno mismo puede hacer del mundo y de los demás, bien al que puede ser condenado por parte de éstos. Sin embargo, había aquí aparecido de repente una manera de estar solo que no era negativa, sino que, por el contrario, aparecía, desde un punto de vista educativo, en tanto que fundamental. Arendt había distinguido a este respecto dos tipos de soledad, con distintos términos en inglés y traducidos aquí por vida solitaria [*solitude*] y soledad [*loneliness*]. La primera, a diferencia de la segunda, formaba, pues aquélla implicaba un aislamiento y abandono de los otros y del mundo, que nunca dejarían

de estar presentes en los momentos en los que uno, de manera sana y tranquila, se enfrentase consigo mismo al descubrimiento de su autenticidad.

El segundo capítulo nos sirvió, en este sentido, para averiguar en qué consistía y cómo podía facilitarse el disfrute de este tipo formativo de soledad [*solitude*]. Como resultado, extrajimos lo que podrían ser las bases de una pedagogía de la vida solitaria. Esta pedagogía consistiría en encontrar tiempos y espacios que poder habitar de manera individual y que facilitasen el ejercicio de diálogo interior que garantizase un óptimo desarrollo de la subjetividad personal. Un recorrido por la historia del pensamiento moderno en relación al asunto nos llevó a concluir que un tiempo y un espacio concretos habían aparecido en la Modernidad como propiciadores de este tipo de educación. A su vez, su ejercicio conllevaba un resultado a través del cual podía constatarse que el individuo había disfrutado de éstos y que, por tanto, disponía de subjetividad propia personal y, por tanto, de privacidad. Aburrimiento, habitación propia y secreto aparecieron en tanto que los conceptos clave de un modo concreto de educar, presente desde los inicios de la Modernidad, pero pocas veces explícito y, por tanto, oculto a cualquier análisis histórico general.

Hemos podido observar que, al igual que no hay un sólo tipo de soledad, tampoco existe una única clase de aburrimiento y que es factible hablar de este estado en sentido positivo. Ahora bien, no deja de ser cierto que tradicionalmente ha sido entendido en su aspecto más negativo. El ocioso y el holgazán, quienes no hacen nada ni tienen perspectiva de hacerlo, son los que más se aburren. Aburrirse es estar desocupado y quien no se ocupa no se preocupa. El aburrido es, por excelencia, el irresponsable. Alejado del mundo y de los demás, de todo y de todos, hasta de sí mismo, contrasta con la moral del trabajo que había traído consigo la Modernidad. No obstante, vimos que estar lleno de nada y vaciarse para después rehacerse sobre nuevos criterios, no era en ningún caso lo mismo, aun pudiéndose calificar ambas situaciones en tanto que aburridas. Es la segunda de ellas la que constituía el aburrimiento positivo. A través de ella, el individuo se abre al mundo de la posibilidad, se vacía de cualquier supuesto previo y, por sí mismo, aprende a optar. Descubre sus tendencias, gustos y aspiraciones, así como su capacidad de observar críticamente su realidad. Este tipo de aburrimiento fue denominado por nosotros aburrimiento profundo y nada tenía que ver con la situación del holgazán. Mientras que éste se encuentra alejado del mundo, pues es nada lo que recibe de él, quien se aburre profundamente, no deja nunca de

habitar el mundo, simplemente se vacía temporalmente de él para poder después reconstruirlo desde sí mismo y poder moverse en él de manera más satisfactoria. Aburrirse profundamente es ocuparse; ocuparse de sí.

En cuanto al espacio de la vida solitaria, fue la habitación propia la que apareció, por excelencia, como lugar de disfrute de la misma. Surgida a inicios de la Modernidad fue concebida como espacio de retiro y reflexión personal en medio de una sociedad que cada vez se hacía más compleja y exigente. En su habitación, el sujeto moderno se hacía a sí mismo, pensaba, leía y escribía. El diario y la novela se transformaron, en un momento dado, en herramientas clave de la educación y, la habitación propia, en el lugar idóneo para su disfrute. Se trataba de un espacio que devenía copia de uno mismo. Observando la decoración, el orden o desorden de la habitación, mucho podía averiguarse de su dueño. Tanto era así, que no cualquiera podía entrar libremente en él. Dejar pasar a alguien implicaba abrirle las puertas del alma, de modo que únicamente quien fuese muy próximo y cercano podría adquirir ese permiso. Ser uno mismo era fundamental y lo que dentro de esas cuatro paredes sucedía no convenía ser publicitado, sino sólo quizá compartido y con un número muy reducido de personas. De lo contrario, uno se arriesgaba a ser interpretado y a perder lo que él podía considerar su auténtica personalidad. Una cosa es abrirse al mundo desde uno mismo y otra muy distinta es devenir transparente en él. Ciertamente es que uno no puede permanecer eternamente encerrado, de hecho, ésta nunca fue la función de la habitación, pero de ahí a mostrarse plenamente existe una enorme distancia.

Ya hemos indicado que la función pedagógica de la habitación propia, al igual que la del aburrimiento profundo, consistía en facilitar el desarrollo de la propia subjetividad. Pues bien, su efecto podía comprobarse en la medida en que el sujeto apareciese públicamente en tanto que misterioso y tendente a guardar secretos; no porque el contenido de lo guardado fuese socialmente reprochable, ni porque revelarlo pudiese ocasionar algún tipo de consecuencia perjudicial a su portador, sino simple y llanamente porque aquello que permanecía oculto en su interior era lo que le hacía ser quien era. Contar un secreto implica automáticamente someter su contenido a la interpretación de los demás y, de esta forma, perder personalidad. En cambio, guardarlo conlleva saber que a nosotros pertenece y a nadie más, haciéndonos conscientes de que somos separados del resto, aunque apenas sea porque los demás no albergan esos secretos que nosotros sí albergamos.

Terminado el segundo capítulo y habiendo sido establecidas las bases de una pedagogía de la vida solitaria –base para la construcción de una auténtica privacidad–, pasamos en el capítulo tres a estudiar en qué situación se encontraba ésta en nuestra sociedad actual, también denominada, sociedad del conocimiento. Vivimos en un mundo globalizado complejo donde al mismo tiempo que se da una clara tendencia a la homogeneización de estilos de vida, se producen constantemente movimientos de reterritorialización que tratan de recuperar sus raíces. A su vez, no a todos ni en todos los ámbitos este estado de interdependencia mundial nos afecta por igual, dándose múltiples casos de desigualdad social. No obstante, de cualquier modo, parece que ya no hay vuelta atrás y que independientemente de que aspiremos a una mundialización alternativa más igualitaria, pocos se plantean ya una vuelta al modelo del Estado-nación particular, independiente y totalmente separado del resto.

A nivel cultural, fueron las TIC las que determinaron una influencia de la globalización cada vez mayor, sobre todo la televisión. Este aparato implicó una apertura al mundo, para quien prácticamente no había salido fuera de su país, o incluso de su pueblo o ciudad. A través de la pantalla uno podía descubrir paisajes inimaginables, tradiciones sorprendentes y modos de entender la vida que nada tenían que ver con los propios. La televisión alimentaba la curiosidad humana y, paulatinamente, las personas se acostumbraron a su presencia dentro del hogar. Entretenía, a veces sorprendía y también informaba. De esta forma, en poco tiempo pasó a convertirse en el medio fundamental de información, relegando a un lugar secundario a la radio y a la prensa escrita. A esto hay que añadir que padres y educadores creyeron ver también en ella un posible uso educativo. En general, a los niños les gustaba la televisión, de manera que quizá pudiera utilizarse este aparato con un propósito formativo, a través de la elaboración de programas de carácter educativo.

Cierto es que, en parte, se consiguió, y se incluyeron algunos espacios de este tipo en la programación. Sin embargo, la televisión en sí misma contaba con dos problemas, ambos relacionados con la pertenencia de los canales a empresas y a grupos de poder. Por un lado, los programas educativos no lograban tanta audiencia como otro tipo de formatos, de modo que, su presencia fue siempre escasa. Por otro lado, y esto atañía también al mundo adulto, la información, los valores e ideas transmitidas a través de la pantalla eran rigurosamente seleccionadas por personas con determinados intereses no sólo económicos sino también políticos, de modo que siempre estaba sesgada. A su vez, este aparato no

permitía interaccionar, el canal de comunicación era de una sola vía, del televisor al telespectador y nunca a la inversa. Así pues, la audiencia se acostumbraba a recibir información que rara vez cuestionaba, porque incluso haciéndolo, difícilmente podría ser escuchada. La principal consecuencia de esto era la formación de sujetos meramente pasivos, que nada cuestionaban y que absorbían cualquier información recibida de un aparato que, de repente, se había convertido para muchos en fuente irrefutable de verdad.

Este tipo de sociedad teledirigida fue denominado sociedad de la información, pues era su posesión y la capacidad de gestionarla lo que dominaba el mundo. Ahora bien, todo esto cambió con la llegada de internet y la *web 2.0*, que incluía no solamente infinitos recursos de información, sino también herramientas de interacción y participación. El usuario ya no era sujeto pasivo, de hecho, lo que el ciberespacio ahora no sólo le permitía, sino que incluso le exigía, era participar. La existencia de redes sociales, blogs y foros en internet ha democratizado el acceso a la información, pero también, y esto es lo más importante, su construcción. Construir información es crear conocimiento, siendo por eso que nuestra sociedad más actual no es meramente informacional sino que ha pasado a ser sociedad del conocimiento. Las TIC han devenido instrumento político de empoderamiento y dentro del ámbito educativo, han facilitado en gran medida tanto la comunicación profesor-alumno, como entre compañeros, así como el acceso a modos de trabajar interactivos que han demostrado ser altamente beneficiosos.

Sin embargo, el uso de las TIC no es apenas público, sino que también ha alcanzado el ámbito privado, siendo aquí donde su presencia se ha tornado problemática. Las nuevas generaciones crecen interaccionando con sus iguales a través de redes sociales, donde cuelgan fotos, vídeos e impresiones diversas en torno a su vida cotidiana, la cual comparten de manera incesante. Ciertamente es que este tipo de espacios virtuales cuentan con opciones de privacidad; el usuario puede decidir qué, cómo, cuándo y con quién compartir información. No obstante, al igual que sucedía con la televisión, las redes sociales también pertenecen a empresas, cuyos beneficios dependen del uso que se haga de dichas aplicaciones, las cuales se basan de manera esencial en la publicación de información personal y en el visionado de la misma por parte de los demás. Se facilitan opciones para ocultar información, pero al mismo tiempo se fomenta una constante publicación. Las tecnologías hacen política. No son neutrales y sus consecuencias no dependen únicamente de su uso, sino que, en sí mismas, acarrearán una serie de efectos. De esta manera, un conjunto de aplicaciones cuya

esencia misma es la publicación de la vida privada, no podían nunca ser del todo respetuosas con la privacidad.

Habiendo establecido en los dos capítulos anteriores en qué consistía la privacidad y cómo ésta había de ser desarrollada de manera individual, pasamos a comprobar, en función de los criterios arriba alcanzados, hasta qué punto el nuevo estado de cosas dificultaba el alcance de un ámbito de auténtica privacidad. El fomento por parte de nuestra sociedad tecnologizada de una conexión constante con los demás hacía complicado poder disfrutar de la soledad, en tanto que vida solitaria. Constantemente hemos de estar ocupados y entretenidos, de forma que, si nos aburríamos, nunca es porque nos vaciemos sino, más bien, porque, debido a una patente sobrestimulación e incapaces de asimilar tanta información, todo se convierte en nada. Dentro de la habitación propia, ordenador, *tablet* y *smartphone* ocupan un lugar central, convirtiéndonos a nosotros en usuarios de la misma y a ella en un espacio público más. Por último, ante la incapacidad de estar solos con nosotros mismos, se ha creado una aparentemente irrefrenable necesidad de compartirlo y contarlo todo. Sólo hay secretos en la medida en que son compartidos, pero no hay secretos absolutamente personales, para uno mismo y para nadie más. De esta manera, la construcción de una subjetividad auténticamente personal se ve más dificultada que nunca y, con ello, también el desarrollo de un espacio de privacidad individual.

Aun así, esto no sería del todo negativo si en todos los ámbitos de nuestra vida estuviésemos viviendo una vuelta al espíritu comunitario que regía la vida humana antes de la llegada de la Modernidad. Sin embargo, esto no es así. Mientras el ámbito de lo privado tiende a un colectivismo cada vez más exacerbado, la esfera socio-económica y laboral no deja de exigir trabajadores con espíritu altamente individualista. Han de ser sujetos autónomos, con iniciativa propia, críticos y a la par competitivos, aptos para trabajar en equipo pero difíciles de manipular. Esto ha supuesto un choque manifiesto entre dos realidades, en sus extremos inconmensurables, cuyas consecuencias ya se han dejado notar. Una de ellas, y quizá la más relevante, es la incidencia en Occidente del fenómeno *hikikomori*, hasta ahora considerado exclusivo de Japón. Se trata de individuos que, en un momento determinado, deciden encerrarse entre las cuatro paredes de su habitación y no tener ninguna clase de contacto con el mundo exterior. Pudimos ver en el último apartado del tercer capítulo cómo en Japón la causa principal de este fenómeno es un choque cultural, entre una tradición colectivista y un sistema socio-económico y laboral claramente

individualista. Acostumbrados a depender del grupo, cuando por alguna razón se ven a sí mismos apartados de éste, no tienen las habilidades individuales necesarias para reaccionar, de modo que deciden aislarse y dejar de participar en su sociedad. Han sido defraudados por la comunidad, pero tampoco saben cómo responder. Lo que en Japón es cultural, en Occidente es social y viene determinado por una dependencia total de los demás a través de las TIC, lo cual hace que no sea extraño que fenómenos como éste empiecen a aparecer en lugares donde nunca se pensó que esto pudiese suceder.

De este modo, la pérdida de privacidad no sólo influye negativamente en el desarrollo del buen ciudadano y del sujeto moral, sino que, a su vez, en el contexto actual, puede producir un aislamiento total del mundo. Esto atenta, sin lugar a dudas, contra la dignidad humana, siendo por ello que la privacidad aparece como derecho humano fundamental. El cuarto y último capítulo nos ayudó a entender la importancia de los derechos humanos en nuestra realidad actual. Al mismo tiempo, pudimos observar hasta qué punto la privacidad juega un papel esencial en su desarrollo.

Consideramos aquí la noción de derecho humano en tanto que entidad política de origen histórico cuya creación, ampliación, mantenimiento y protección, han dotado a nuestras sociedades contemporáneas de un recurso discursivo en vistas al logro de una justicia política y social difícil de alcanzar. Más allá de los derechos civiles –propios de cada comunidad–, o de los derechos morales –que rigen cualquier relación interpersonal–, los derechos humanos aparecen como responsabilidad de todo el conjunto de la humanidad. Es por ello que, desde un punto de vista educativo, tratamos desde hace años de transmitir a las nuevas generaciones su sentido, la necesidad de ser conscientes de ellos, de respetarlos y de evitar a toda costa su vulneración. Desde el siglo XVIII, éstos no han dejado de crecer, de modo que, con el fin de atender a ellos de una manera detallada, solemos analizarlos dividiéndolos en generaciones. Cuándo surgieron y qué ideal abstracto determinó su aparición marcan dicha división. Tradicionalmente se considera que hay tres generaciones, todas surgidas de una revolución, cuyo ideal abstracto perseguido, determinó que una serie de derechos antes no tenidos por humanos pasasen a serlo. Las revoluciones burguesas del siglo XVIII permitieron la aparición de los primeros derechos humanos o de primera generación, asociados a la libertad política e individual; las protestas del proletariado durante el siglo XIX dieron lugar a los derechos de segunda generación, aquéllos que tienen que ver con una sociedad económicamente más justa e igualitaria; por último, los

movimientos ecológicos, étnicos y de minorías, a partir de los años 60 del siglo XX, trajeron consigo una tercera generación de derechos, que atendía a todos aquellos colectivos humanos cuyas características exigían una protección especial que no había sido tenida en cuenta en generaciones anteriores. Era necesario fomentar, a nivel internacional, el valor de la solidaridad.

En los últimos años, el auge de las TIC ha supuesto una revolución al mismo nivel que las acaecidas en los tres siglos anteriores y que reclamaban una ampliación de la lista de derechos humanos. Es por ello que algunos autores defienden la necesidad de una cuarta generación de derechos. Ciertamente es que ésta es diferente de las anteriores tanto en forma como en contenido, pues no se ha tratado meramente de la aparición de una nueva visión del mundo, sino más bien de la construcción de otro mundo. El ciberespacio ha sido constituido en tanto que realidad paralela, de modo que en él se hace necesaria la aplicación de los derechos conseguidos en las generaciones anteriores. Es en esto en lo que consiste el establecimiento de una cuarta generación. Podríamos pensar legítimamente, tal y como lo hacen algunos expertos, que siendo una aplicación de los derechos anteriores, no es necesario establecer una nueva generación. Sin embargo, por tratarse de una realidad regida por criterios tan diferentes, algunos derechos, al ser concebidos bajo esta nueva óptica, cambian hasta tal punto de convertirse prácticamente en otros, lo cual justifica que su análisis sea realizado de manera independiente; o lo que es lo mismo, formando parte de otra generación.

Una vez hallado el sentido de los derechos humanos y la necesidad de atender a ellos bajo una nueva mirada en el contexto actual, pasamos a abordar propiamente el derecho a la privacidad. Surgido en tanto que derecho humano en la Europa del siglo XVIII y asociado al derecho a la propiedad, pronto se separó de éste para convertirse en un derecho diferente, ahora asociado a la idea de dignidad humana. Así, el derecho a la privacidad no se reducía al derecho de todo individuo a ejercer el control sobre lo que consideraba que le pertenecía y que, por tanto, podía decidir mantener alejado o no de los demás, sino más bien al derecho de poseer una auténtica personalidad, lo cual encajaba con cierta noción moderna acerca de en qué consistía ser humano. Mientras que la responsabilidad del primero recaía fundamentalmente en cada individuo, la del segundo atañía a toda la sociedad. Lograr que todo sujeto dispusiese de una auténtica personalidad alejada de toda mirada pública era tarea de todos, pues sólo de esta forma estaría respetándose su dignidad

humana. Un individuo sin personalidad podía ser muchas cosas, pero no un ser humano digno, puesto que, tal y como pudimos observar en capítulos anteriores, la privacidad fue concebida en la Modernidad como condición humana fundamental. Es a través de su disfrute y mantenimiento como uno alcanza su auténtica subjetividad personal.

Es por ello que, en general, la jurisprudencia europea ha tendido a privilegiar el derecho a la privacidad sobre el derecho a la información. Si algo es sumamente personal, aun habiendo sucedido fuera de los muros del hogar, no debe ser sacado a la luz si no viene justificado por un interés público demostrable. En cambio, Estados Unidos nunca ha dejado de entender, en la práctica jurídica, el derecho a la privacidad como un anexo del derecho a la propiedad. Esto implica considerar la privacidad como espacio en el que el individuo administra sus asuntos, siendo él quien decide publicarlos o no. Una vez en el espacio público, toda presencia se torna pública y cualquier acto realizado es susceptible de ser extendido, comentado e interpretado por los demás, sin que el agente pueda hacer nada al respecto. La culpa sería siempre suya por no haber tenido más cuidado con sus cosas. El hecho de que con esa publicación estemos dañando la personalidad del agente y aquello en lo que consiste ser humano dignamente, ocupa un lugar secundario claramente.

Las TIC son originarias de Estados Unidos, de modo que no es extraño que el derecho a la privacidad dentro de las mismas sea concebido en tanto que derecho a la propiedad. El usuario es responsable del uso que haga de sus datos. Él o ella es quien elige qué, cómo, cuándo y con quién compartir información, para lo cual cuenta con opciones de privacidad disponibles en todas las aplicaciones de interacción social. Ahora bien, estas opciones de privacidad no contemplan el derecho a la privacidad en tanto que dignidad; es decir, el derecho de todo individuo a disponer de una subjetividad personal. De hecho, sólo cuando uno ha sido capaz de disfrutar de la privacidad en tanto que dignidad, puede utilizar dichas opciones de manera verdaderamente responsable, pues únicamente entonces podrá valorar qué merece ser compartido y qué es mejor ocultar, no por lo que puedan pensar los otros, sino por lo que para uno mismo pueda significar.

La dificultad para poder desarrollar una subjetividad personal está alejando la privacidad de la noción de dignidad humana, lo cual no sería tan importante si ser uno mismo e independiente de los demás, no jugase todavía un papel tan importante en nuestra sociedad. Hemos visto que adquirir una auténtica subjetividad personal solamente es

posible a través de una educación que conlleve tiempos y espacios de soledad [*solitude*]. De este modo, una educación que trate de fomentar y proteger el derecho a la privacidad en tanto que dignidad en el contexto actual, no podrá reducirse al conocimiento de las opciones de privacidad en la red, sino que habrá de ampliarse a la adquisición del sentido que tiene, para uno mismo y por sí mismo, elegir unas u otras. Es por ello que como protección y mantenimiento del derecho humano a la privacidad, defendemos aquí una pedagogía de la desconexión temporal que facilite la experimentación de una vida eventualmente solitaria.

Este tipo de educación, basado fundamentalmente en actividades de trabajo individual, como pueden ser la meditación, la lectura o la escritura sin mayor objetivo que el de disfrutar de uno mismo, es el único capaz de transmitir la importancia de la privacidad en tanto que derecho humano fundamental. A su vez, sólo quienes dispongan de auténtica privacidad y, por tanto, de personalidad propia, podrán hacerse verdaderamente cargo de lo que significa el discurso de los derechos humanos. Si al comienzo de estas conclusiones indicábamos que esta tesis había acabado siendo un trabajo de educación-ético cívica, también ha terminado constituyendo una investigación en educación en y para los derechos humanos, que no es otra cosa que un sinónimo de aquélla. Educar en y para los derechos humanos no consiste meramente en transmitir y hacer memorizar a los que de nuevas llegan al mundo un compendio de tratados y declaraciones, sino que implica sobre todo formar individuos conscientes del espíritu que se esconde detrás de todos esos documentos. Si la humanidad es hoy lo que es se debe a un numeroso grupo de personas que, primero individualmente y después en conjunto, supo hacer frente a su realidad. No podemos dejar que esto cambie, de modo que es importante que, en nuestro contexto educativo actual, no perdamos de vista la esencialidad de una educación para el desarrollo de una privacidad individual.

Una vez aquí, este trabajo llega ya a su fin. Arduo ha sido el camino pero satisfactorio el resultado, a pesar de que como ya apuntamos al inicio, aún no ha acabado. Se trata más bien de un comienzo de lo que esperamos que esté por llegar. La privacidad es un tema complejo y la situación tecnológica actual no deja día a día de cambiar, luego habrá muchos más datos en el futuro en torno a los que pensar. En el momento de escribir estas líneas he podido saber que en el último año se han incrementado los casos de adicción a las TIC entre jóvenes y adolescentes, aumentando las terapias de desconexión. Siempre he sido

partidario de que la psicología terapéutica atiende muchos problemas que existen porque la pedagogía no ha sabido prever problemas latentes antes de su manifestación. No obstante, si bien es posible que muchas veces lleguemos tarde, también es cierto que nunca es tarde y que el error cometido con una generación, siempre puede ser corregido con la siguiente. Me alegraría saber en el futuro, que esta tesis doctoral contribuyó de algún modo, a este respecto.

Conclusões

Esta tese de doutoramento jamais foi pensada como um trabalho de investigação em torno da educação ético-cívica. Todavia, acabou por ser. O método seguido, ou melhor, o caminho que ao longo destas páginas se foi construindo, conduziu precisamente a isso. Tratando de iluminar a presença de um conceito, o de privacidade, na nossa realidade educativa mais atual, terminámos por mostrar que não era só essencial para o bom funcionamento da sociedade, como constituía um âmbito essencial para o próprio desenvolvimento da humanidade enquanto tal.

Pais, mães e diversos profissionais da educação, bem como políticos e executivos de empresas relacionadas com as TIC, andam há anos preocupados com as consequências de certa perda de privacidade que o uso de todas estas ferramentas podem implicar. Menores de idade, vulneráveis num mundo que ainda não conhecem totalmente, podem ser presas fáceis de fraudes e enganos enquanto navegam pela rede; ou o que é pior, podem ser objeto das perversões sexuais de pedófilos depravados, que veem na Internet uma ferramenta ótima para entrarem em contacto com potenciais vítimas. Por sua vez, já na adolescência, próximos da maioria de idade, mas não completamente conscientes ainda das normas de comportamento que regem a sociedade – ou conscientes, mas num período caracterizado tradicionalmente pela rebeldia –, os jovens podem partilhar comentários, vídeos e imagens não totalmente adequados, dos quais posteriormente poderiam arrepender-se.

Assim, o problema da falta de privacidade na Internet, sobretudo na sua etapa 2.0, que se caracteriza fundamentalmente pelo aparecimento de aplicações de interação sem limites, poderia dividir-se em dois aspetos. Por um lado, trata-se de um problema de segurança, que concerne em maior medida os menores, por serem mais inocentes, mas também os adultos. Aqui englobaríamos todas aquelas ações ilícitas que acarretam o roubo de dados pessoais, de ficheiros e passwords que pertencem unicamente a uma pessoa. Estes inconvenientes costumam solucionar-se mediante ferramentas informáticas, como antivírus, *antispywares* ou sistema de bloqueio de páginas potencialmente perigosas. Por outro lado, implica um problema social, intrinsecamente relacionado com o pudor. Neste caso, atinge praticamente em exclusividade os menores, pelo facto de serem menos conscientes do que se deve mostrar e do que deve permanecer oculto em sociedade, assumindo-se que os adultos o sabem claramente e podem decidir com plena responsabilidade. Para isto também existem ferramentas informáticas, como as opções de privacidade que todas as aplicações de interação social como blogues, fóruns e redes sociais incluem. Não obstante, ao mesmo

tempo, foram elaborados inúmeros programas de intervenção educativa com crianças e adolescentes, numa tentativa de lhes transmitir o que é lícito mostrar em público e o que não é, com quem e como é aconselhável interagir na rede e como usar adequadamente todas as ferramentas com que esta conta para sua proteção.

Ora bem, tal como pudemos observar, estas medidas são apenas meramente tranquilizadoras, pois a privacidade é muito mais do que uma simples categoria social, apesar de, num princípio, ter podido surgir como tal. Não pretendemos dizer com isto que as medidas de segurança existentes sejam inadequadas, nem que seja desnecessário transmitir às novas gerações o que é que o mundo em que lhes calhou viver considera publicamente reprovável. Porém, o facto de que alguém possa mostrar-se nu, a manter relações sexuais ou em estado de ebbriedade na Internet, é secundário à questão da privacidade que, em essência, tem muito mais a ver com cada um do que com os outros. O que este trabalho pretende ter sabido espelhar é que ser em privado, ter privacidade, é dispor de uma subjetividade autêntica e plenamente pessoal, algo difícil num mundo que insta constantemente a estar em ligação com os outros. É aí que verdadeiramente se encontra o risco das TIC relativamente à privacidade; isto é, não tanto em não dispor de filtro social no momento de mostrar, mas em não saber guardar, independentemente do valor social do conteúdo que se pretenda ocultar. É neste ponto e não no outro onde, educativamente, urge agir em primeiro lugar.

Isto passou inadvertido, de modo generalizado, no discurso pedagógico dominante em torno ao ciberespaço e à privacidade. A razão principal de assim ter sido, no nosso modo de ver, é que se tratou de resolver um problema óbvio, sem atender ao objeto problemático em toda a sua profundidade. Dentro do âmbito educativo, isto é tarefa da filosofia da educação e foram poucos os trabalhos que até ao momento foram publicados sobre o assunto, logo, não é estranho que este tipo de reflexões ocupe ainda um lugar marginal. Assim, a presente tese de doutoramento visa ser um pequeno contributo com o intuito de dar visibilidade ao até agora vedado e conseguir que o debate educativo em torno da privacidade num mundo online abra espaços de reflexão e investigação para outras vias pouco ou praticamente nada abordadas. Quiçá o tenha conseguido, quiçá não, em qualquer caso essa decisão caberá ao leitor. Porém, foi ao menos uma tentativa, realizada com a máxima seriedade e humildade que podem concernir a um jovem investigador.

Neste momento, quando já podemos vislumbrar o fim, somente resta olhar para trás e incidir nos achados mais relevantes que se possam extrair daquilo que aqui tratámos. Tal como se advertiu na secção dedicada ao método, o caminho foi por vezes escarpado, em algumas ocasiões tivemos de contornar alguns obstáculos e noutras perder-nos, para depois poder encontrar-nos com mais segurança da que dispúnhamos. O trajeto não foi previamente delineado e em poucos momentos demos por nós a pisar terreno firme e plano, pelo qual transitar sem estorvos. Não trazemos aqui certezas, mas sim evidências e estas poderiam chegar a ocultar-se entre as inclemências do percurso. É por isso que cada capítulo contém uma recapitulação, sendo agora conveniente fazer uma conclusão final que as compile. Este trabalho tem luz, mas também obscuridade e o interessante é que no final prevaleça a primeira, apesar de ser necessário transitar pela segunda para chegar a ela. Nisso consiste o conhecimento e é graças a ele que podemos afirmar que uma tese de doutoramento contribui para o aumento do mesmo. Atentemos pois, pela derradeira vez, no caminho e ressaltemos o que dele deve ser extraído.

Este trabalho começou com uma pergunta que marcou desde o primeiro instante o carácter filosófico e simultaneamente educativo da investigação. Não se tratava de uma pergunta de resolução, mas antes de análise e compreensão. Quer dizer, não nos questionávamos como ponto de partida quais seriam as melhores estratégias educativas para proteger a privacidade de crianças e adolescentes na rede, mas sim qual era o papel que a privacidade tinha na formação humana em geral. O que caracteriza os seres humanos enquanto tais não é que vivem, mas que convivem, e que podem fazê-lo em paz. Desde tempos imemoriais a educação serviu fundamentalmente para formar os recém-chegados num determinado modo de ser e de fazer que regia a comunidade à que haveriam de pertencer. Política e moral situaram-se sempre na base de toda a educação, que tentou sempre transmitir, de uma forma ou outra, aquilo em que consistia o ser humano. Formação humana é, portanto, educação política e educação moral. Deste modo, atendendo ao nosso contexto ocidental atual, onde a comunidade política é definida por um conjunto de indivíduos independentes com capacidade crítica e autonomia moral, haveria que questionar o papel da privacidade no desenvolvimento humano individual. Isto é, até que ponto seria necessário ter em conta a criação por parte de cada indivíduo de um âmbito privado com o fim de devir sujeito moral e bom cidadão.

A este respeito, o primeiro capítulo serviu para mostrar que a privacidade não era secundária a este processo, mas sim necessária, e que ética e política deviam caminhar juntas, ao mesmo tempo que distanciadas, para um ótimo desenvolvimento da pólis. O pensamento político de Hannah Arendt ajudou-nos a observar a importância de um tempo de pausa e de reflexão na formação de qualquer cidadão, a fim de que a sua ação política não pudesse conduzir ao horror. As considerações éticas de Emmanuel Lévinas, por sua vez, mostraram-nos até que ponto era importante que qualquer indivíduo dispusesse de um espaço próprio e pessoal onde acolher o Outro, o estranho que não sou eu, mas que é como eu, de cujo encontro com Ele sem mediações, surgiria a possibilidade de toda a subjetividade moral. Doutra forma, o Si Próprio e o Outro seriam indistinguíveis e a responsabilidade que funda a moral não poderia dar um ar da sua graça.

Em ambos os casos, isto é, tanto no desenvolvimento do bom cidadão, como no do sujeito moral, a privacidade individual aparecia enquanto essencial. No caso do cidadão, porque sem ela não haveria possibilidade de pensar e a ação política espontânea poderia não se produzir ou, no caso de fazê-lo, conduzir a qualquer lugar. No caso do sujeito moral, porque não haveria onde acolher aquela figura capaz de fazer o indivíduo consciente da sua autêntica responsabilidade moral, tanto pelo mundo que lhe coube em sorte viver como os outros que não são ele e que junto a ele o habitam. Foi aqui que este trabalho se converteu num ensaio em torno da educação ético-cívica, a qual, em função do revelado através do pensamento destes dois autores, tinha de passar por um processo temporário de formação e conformação em solidão. Ter privacidade implicava saber estar sozinho, ter tempo para dialogar com si próprio e dispor de um espaço onde poder receber de modo autêntico o que de fora pudesse chegar.

Estar sozinhos normalmente assusta-nos. Costumamos associar esse estado ao isolamento e ao abandono, bem como à recusa que cada um pode fazer do mundo e dos restantes, bem como ao que pode ser condenado por parte deles. Contudo, eis que havia aqui aparecido de repente uma maneira de estar sozinho que não era negativa, bem pelo contrário, aparecia, de um ponto de vista educativo, como fundamental. Arendt distinguira a este respeito dois tipos de solidão, com distintos termos em inglês e traduzidos aqui por vida solitária [*solitude*] e solidão [*loneliness*]. A primeira formava, ao contrário da segunda, pois aquela implicava um isolamento e abandono dos outros e do mundo, que nunca

deixariam de estar presentes nos momentos em que cada um, de maneira sã e calma, se enfrentasse consigo próprio ao descobrimento da sua autenticidade.

O segundo capítulo serviu-nos, neste sentido, para averiguar em que consistia e como podia facilitar-se o usufruto deste tipo formativo de solidão [*solitude*]. Como resultado, extraímos o que poderiam ser as bases de uma pedagogia da vida solitária, que consistiria em encontrar tempos e espaços que poder habitar de forma individual e que facilitassem o exercício de diálogo interior que garantisse um ótimo desenvolvimento da subjetividade pessoal. Um percurso pela história do pensamento moderno em relação ao assunto levou-nos a concluir que um tempo e um espaço concretos tinham aparecido na Modernidade como propiciadores deste tipo de educação. Por sua vez, o seu exercício implicava um resultado através do qual se podia constatar que o indivíduo tinha usufruído destes e que, portanto, dispunha de subjetividade própria pessoal e, logo, de privacidade. Aborrecimento, quarto próprio e segredo apareceram enquanto conceitos chave de um modo concreto de educar, presente desde os inícios da Modernidade, mas poucas vezes explícito e, portanto, oculto a qualquer análise histórica geral.

Pudemos constatar que, tal como não há um só tipo de solidão, também não existe um único tipo de aborrecimento e que é plausível falar deste estado em sentido positivo. Ora bem, não deixa de ser certo que tradicionalmente foi entendido na sua faceta mais negativa. O ocioso e o folgazão, que nada fazem nem têm perspectiva de fazê-lo, são os que mais se aborrecem. Aborrecer-se é estar desocupado e quem não se ocupa não se preocupa. O aborrecido é, por excelência, o irresponsável. Afastado do mundo e dos outros, de tudo e de todos, até de si próprio, contrasta com a moral do trabalho que a Modernidade tinha trazido consigo. Não obstante, vimos que estar cheio de nada e esvaziar-se para depois se refazer sobre novos critérios não era em caso algum idêntico, mesmo podendo-se qualificar ambas as situações como aborrecidas. É a segunda delas que constitui o aborrecimento positivo. Através dela, o indivíduo abre-se ao mundo da possibilidade, esvazia-se de qualquer pressuposto prévio e, por si próprio, aprende a optar. Descobre as suas tendências, gostos e aspirações, bem como a sua capacidade de observar criticamente a realidade. Este tipo de aborrecimento foi denominado por nós aborrecimento profundo e nada tinha a ver com a situação do folgazão. Enquanto este se encontra afastado do mundo, pois é nada o que recebe dele, quem se aborrece profundamente, não deixa nunca de habitar o mundo, simplesmente se esvazia temporariamente dele para poder depois

reconstruí-lo a partir de si mesmo e poder mover-se nele de maneira mais satisfatória. Aborrecer-se profundamente é ocupar-se; ocupar-se de si.

Quanto ao espaço da vida solitária, foi o quarto próprio que surgiu, por excelência, como lugar de usufruto da mesma. Surgido a inícios da Modernidade, foi concebido como espaço de retiro e reflexão pessoal no meio de uma sociedade que cada vez se tornava mais complexa e exigente. No seu quarto, o sujeito moderno fazia-se a si próprio, pensava, lia e escrevia. O diário e o romance transformaram-se, a dado momento, em ferramentas chave da educação e, o quarto próprio, no lugar idóneo para o seu desfrute. Tratava-se de um espaço que devinha cópia de cada um. Observando a decoração, a ordem ou desordem do quarto, muito se podia apurar do seu dono. Tanto era assim, que não era qualquer um que podia entrar livremente nele. Deixar entrar alguém implicava abrir-lhe as portas da alma, de modo que unicamente quem fosse muito próximo e chegado poderia obter essa permissão. Ter um ser próprio era fundamental e o que dentro dessas quatro paredes sucedia não convinha ser publicitado, talvez apenas partilhado e com um número muito reduzido de pessoas. De contrário, arriscava-se a ser interpretado e a perder o que ele podia considerar a sua autêntica personalidade. Uma coisa é abrir-se ao mundo a partir de cada um e outra muito diferente é devir transparente nele. Certo é que não se pode permanecer eternamente encerrado, de facto, essa nunca foi a função do quarto, mas daí a mostrar-se plenamente existe uma enorme distância.

Já indicámos que a função pedagógica do quarto próprio, tal como a do aborrecimento profundo, consistia em facilitar o desenvolvimento da própria subjetividade. Pois bem, o seu efeito podia comprovar-se na medida em que o sujeito aparecesse publicamente misterioso e propenso a guardar segredos; não porque o conteúdo do guardado fosse socialmente reprovável, nem porque revelá-lo pudesse ocasionar algum tipo de consequência prejudicial para o seu portador, mas porque pura e simplesmente aquilo que permanecia oculto no seu interior era o que lhe fazia ser quem era. Contar um segredo implica automaticamente submeter seu conteúdo à interpretação dos demais e, desta forma, perder personalidade. Em troca, guardá-lo implica saber que a nós pertence e a mais ninguém, tornando-nos conscientes de que somos separados do resto, embora seja apenas porque os demais não albergam esses segredos que nós albergamos.

Terminado o segundo capítulo e tendo sido estabelecidas as bases de uma pedagogia da vida solitária –base para a construção de uma autêntica privacidade–, passámos no capítulo

três a estudar em que situação esta se encontrava na nossa sociedade atual, também denominada sociedade do conhecimento. Vivemos num mundo globalizado complexo onde ao mesmo tempo que se dá uma clara tendência para a homogeneização de estilos de vida, se produzem constantemente movimentos de reterritorialização que tratam de recuperar as raízes. Por sua vez, este estado de interdependência mundial não nos afeta a todos nem em todos os âmbitos por igual, dando-se múltiplos casos de desigualdade social. Não obstante, de qualquer modo, parece que já não há volta atrás e que independentemente de que aspiremos a uma mundialização alternativa mais igualitária, poucos ponderam já uma volta ao modelo do estado-nação particular, independente e totalmente separado do resto.

A nível cultural, foram as TIC que determinaram uma influência da globalização cada vez maior, sobretudo a televisão. Este aparelho implicou uma abertura ao mundo, para quem praticamente nunca tinha saído para fora do seu país, ou inclusive da sua terra ou cidade natal. Através do grande ecrã descobriam-se paisagens inimagináveis, tradições surpreendentes e modos de entender a vida que nada tinham a ver com os próprios. A televisão alimentava a curiosidade humana e, paulatinamente, as pessoas acostumaram-se à sua presença dentro do lar. Entretinha, às vezes surpreendia e também informava. Desta forma, em pouco tempo passou a converter-se no meio fundamental de informação, relegando para um lugar secundário a rádio e a imprensa escrita. Acresce a isto que pais e educadores também julgaram ver nela um possível uso educativo. Em geral, as crianças gostavam de televisão, de maneira que quiçá pudesse utilizar-se este aparelho com um propósito formativo, através da elaboração de programas de carácter educativo.

Certo é que, em parte, se conseguiu, e se incluíram alguns espaços deste tipo na programação. Porém, a televisão em si própria contava com dois problemas, ambos relacionados com a pertença dos canais a empresas e a grupos de poder. Por um lado, os programas educativos não atingiam tanta audiência como outro tipo de formatos, de modo que, a sua presença foi sempre escassa. Por outro lado, e isto também concernia o mundo adulto, a informação, os valores e ideias transmitidos através do grande ecrã eram rigorosamente seleccionados por pessoas com determinados interesses não só económicos mas também políticos, de modo que estavam sempre distorcidos. Por sua vez, o aparelho em questão não permitia interagir; o canal de comunicação era de uma única via, do televisor para o telespetador e nunca o inverso. Assim, a audiência acostumava-se a receber

informação que raramente questionava, porque inclusive fazendo-o, dificilmente poderia ser ouvida. A principal consequência disto era a formação de sujeitos meramente passivos, que nada questionavam e que absorviam qualquer informação recebida de um aparelho que, de repente, se tinha convertido para muitos em fonte irrefutável da verdade.

Este tipo de sociedade teledirigida foi denominado sociedade da informação, pois era a sua possessão e a capacidade de geri-la que dominava o mundo. Ora bem, tudo isto mudou com a chegada da Internet e da *web 2.0*, que incluía não somente infinitos recursos de informação, como também ferramentas de interação e participação. O usuário já não era sujeito passivo, de facto, o que o ciberespaço agora não só lhe permitia, mas inclusive lhe exigia, era participar. A existência de redes sociais, blogues e fóruns na Internet democratizou o acesso à informação, mas também, e isto é o mais importante, a sua construção. Construir informação é criar conhecimento, sendo por isso que a nossa sociedade mais atual não é meramente informacional mas que passou a ser sociedade do conhecimento. As TIC tornaram-se instrumento político de empoderamento e dentro do âmbito educativo, facilitaram em grande medida tanto a comunicação professor-aluno, como entre colegas, assim como o acesso a modos de trabalhar interativos que demonstraram ser altamente benéficos.

Todavia, o uso das TIC não é apenas público, atingiu também o âmbito privado, sendo aí que a sua presença se tornou problemática. As novas gerações crescem a interagir com os seus pares através das redes sociais, onde publicam fotografias, vídeos e impressões diversas em torno à vida quotidiana, que partilham de modo incessante. Certo é que este tipo de espaços virtuais contam com opções de privacidade; o usuário pode decidir o quê, como, quando e com quem partilhar informação. Não obstante, tal como sucedia com a televisão, as redes sociais também pertencem a empresas, cujos lucros dependem do uso que se faça das referidas aplicações, as quais se baseiam de forma essencial na publicação de informação pessoal e na visualização da mesma por parte dos demais. São fornecidas opções para ocultar informação, mas ao mesmo tempo é fomentada a publicação constante. As tecnologias fazem política. Não são neutras e as consequências não dependem unicamente do seu uso, mas que, em si mesmas, acarretam uma série de efeitos. Desta forma, um conjunto de aplicações cuja essência é a publicação da vida privada nunca poderia ser totalmente respeitadora da privacidade.

Tendo estabelecido nos dois capítulos anteriores em que consistia a privacidade e como tinha esta de ser desenvolvida de maneira individual, passámos a comprovar, em função dos critérios acima discernidos, até que ponto o novo estado de coisas dificultava o alcance de um âmbito de autêntica privacidade. O fomento por parte da nossa sociedade tecnologizada de uma ligação constante com os demais tornava complicado poder gozar da solidão, enquanto vida solitária. Constantemente temos de estar ocupados e entretidos, de forma que se nos aborrecemos, nunca é por nos esvaziarmos, mas antes por, devido a uma patente superestimulação e incapazes de assimilar tanta informação, tudo se converter em nada. Dentro do quarto próprio, computador, tablet e smartphone ocupam um lugar central, convertendo-nos a nós em usuários do mesmo e a ele em mais espaço público. Por último, perante a incapacidade de estar a sós connosco próprios, criou-se uma aparentemente irrefreável necessidade de partilhar e contar tudo. Só há segredos na medida em que são partilhados, mas não há segredos absolutamente pessoais, de cada um e de mais ninguém. Desta maneira, a construção de uma subjetividade autenticamente pessoal vê-se mais dificultada do que nunca e, com isso, também o desenvolvimento de um espaço de privacidade individual.

Ainda assim, isto não seria inteiramente negativo se em todos os âmbitos da nossa vida estivéssemos a viver um retorno ao espírito comunitário que regia a vida humana antes da chegada da Modernidade. Porém, isto não é assim. Enquanto o âmbito do privado tende para um coletivismo cada vez mais exacerbado, a esfera socioeconómica e laboral não deixa de exigir trabalhadores com espírito altamente individualista. Hão de ser sujeitos autónomos, com iniciativa própria, críticos e simultaneamente competitivos, aptos para trabalhar em equipa mas difíceis de manipular. Isto supôs um choque manifesto entre duas realidades, nos seus extremos incomensuráveis, cujas consequências já se deixam notar. Uma delas, e quiçá a mais relevante, é a incidência no Ocidente do fenómeno *hikikomori*, até agora considerado exclusivo do Japão, nomeadamente indivíduos que, num momento determinado, decidem encerrar-se entre as quatro paredes do seu quarto e descartar qualquer tipo de contacto com o mundo exterior. Pudemos ver na última parte do terceiro capítulo como no Japão a causa principal deste fenómeno é o choque cultural entre uma tradição coletivista e um sistema socioeconómico e laboral claramente individualista. Acostumados a depender do grupo, quando por alguma razão se acham a si próprios afastados do mesmo, não têm as competências individuais necessárias para reagir, de modo que decidem isolar-se e deixar de participar na sociedade. Foram defraudados pela

comunidade, mas também não sabem como responder. O que no Japão é cultural, no Ocidente é social e é determinado por uma dependência total dos demais através das TIC, o que faz com que não seja estranho que fenômenos como este comecem a aparecer em lugares onde nunca se pensou que isto pudesse suceder.

Deste modo, a perda de privacidade não só influi negativamente no desenvolvimento do bom cidadão e do sujeito moral, como, por sua vez, no contexto atual pode produzir um isolamento total do mundo. Indubitavelmente, isto atenta contra a dignidade humana, sendo por isso que a privacidade aparece como direito humano fundamental. O quarto e último capítulo ajudou-nos a entender a importância dos direitos humanos na realidade atual. Ao mesmo tempo, pudemos observar até que ponto a privacidade desempenha um papel essencial no seu desenvolvimento.

Considerámos aqui a noção de direito humano enquanto entidade política de origem histórica cuja criação, ampliação, manutenção e proteção dotaram as nossas sociedades contemporâneas de um recurso discursivo com vista à obtenção de uma justiça política e social difícil de alcançar. Mais além dos direitos civis –próprios de cada comunidade–, ou dos direitos morais –que regem qualquer relação interpessoal–, os direitos humanos aparecem como responsabilidade de todo o conjunto da humanidade. Daí que, de um ponto de vista educativo, tratemos há anos de transmitir às novas gerações o seu sentido, a necessidade de sermos conscientes deles, de respeitá-los e de evitar a todo o custo a vulneração dos mesmos. Desde o século XVIII, os direitos não pararam de crescer, de modo que, a fim de lhes dar um protagonismo pormenorizado, costumamos analisá-los dividindo-os em gerações. Quando surgiram e que ideal abstrato determinou o seu aparecimento pautam a referida divisão. Tradicionalmente considera-se que há três gerações, todas surgidas de uma revolução, cujo ideal abstrato perseguido determinou que uma série de direitos antes não tidos por humanos passassem a sê-lo. As revoluções burguesas do século XVIII permitiram a manifestação dos primeiros direitos humanos ou de primeira geração, associados à liberdade política e individual; os protestos do proletariado durante o século XIX deram lugar aos direitos de segunda geração, aqueles que têm a ver com uma sociedade economicamente mais justa e igualitária; por último, os movimentos ecológicos, étnicos e de minorias, a partir dos anos 60 do século XX, trouxeram consigo uma terceira geração de direitos, que atendia a todos os coletivos humanos cujas características exigiam uma proteção especial que não tinha sido tida em

conta em gerações anteriores. Era necessário fomentar, a nível internacional, o valor da solidariedade.

Nos últimos anos, o auge das TIC acarretou uma revolução ao mesmo nível que as ocorridas nos três séculos anteriores e que reclamavam uma ampliação da lista de direitos humanos. É por isso que alguns autores defendem a necessidade de uma quarta geração de direitos. Certo é que esta é diferente das anteriores tanto em forma como em conteúdo, pois não se trata meramente da aparição de uma nova visão do mundo, mas antes da construção de outro mundo. O ciberespaço foi constituído enquanto realidade paralela, de modo que nele se torna necessária a aplicação dos direitos conseguidos nas gerações anteriores. É nisto que consiste o estabelecimento de uma quarta geração. Poderíamos pensar legitimamente, tal como fazem alguns especialistas, que sendo uma aplicação dos direitos anteriores, não é necessário estabelecer uma nova geração. Porém, por tratar-se de uma realidade regida por critérios tão diferentes, alguns direitos, ao serem concebidos sob esta nova ótica, mudam ao ponto de se converterem praticamente noutros, o que justifica que a sua análise seja realizada de maneira independente; ou o que é o mesmo, formando parte de outra geração.

Uma vez achado o sentido dos direitos humanos e a necessidade de atender a isso sob um novo olhar no contexto atual, passámos a abordar o direito à privacidade propriamente dito. Surgido enquanto direito humano na Europa do século XVIII e associado ao direito à propriedade, rapidamente se separou deste para se converter num direito diferente, agora associado à ideia de dignidade humana. Assim, o direito à privacidade não se reduzia ao direito de qualquer indivíduo a exercer o controlo sobre o que considerava que lhe pertencia e que, portanto, podia decidir manter afastado ou não dos outros, mas antes ao direito de possuir uma autêntica personalidade, o que encaixava com certa noção moderna acerca do que consistia ser humano. Enquanto a responsabilidade do primeiro recaía fundamentalmente em cada indivíduo, a do segundo incumbia a toda a sociedade. Conseguir que cada sujeito dispusesse de uma autêntica personalidade afastada de todos os olhares públicos era tarefa de todos, pois só dessa forma estaria a respeitar-se a sua dignidade humana. Um indivíduo sem personalidade podia ser muitas coisas, mas não um ser humano digno, posto que, tal como pudemos observar em capítulos anteriores, a privacidade foi concebida na Modernidade como condição humana fundamental. É através do seu desfrute e manutenção que cada um alcança a sua autêntica subjetividade pessoal.

É por isso que, em geral, a jurisprudência europeia tem tendido a privilegiar o direito à privacidade sobre o direito à informação. Se algo é sumamente pessoal, mesmo tendo sucedido fora das paredes do lar, não deve vir a lume se não se justifica por um interesse público demonstrável. Em troca, os Estados Unidos nunca deixaram de entender, na prática jurídica, o direito à privacidade como um anexo do direito à propriedade. Isto implica considerar a privacidade como espaço em que o indivíduo administra os seus assuntos, sendo ele quem decide publicá-los ou não. Uma vez no espaço público, qualquer presença se torna pública e qualquer ato realizado é suscetível de ser estendido, comentado e interpretado pelos outros, sem que o agente possa fazer nada a esse respeito. A culpa seria sempre sua por não ter tido mais cuidado com as suas coisas. O facto de que com essa publicação estejamos a danificar a personalidade do agente e aquilo em que consiste ser humano dignamente ocupa claramente um lugar secundário.

As TIC são originárias dos Estados Unidos, de modo que não é estranho que o direito à privacidade dentro das mesmas seja concebido enquanto direito à propriedade. O usuário é responsável pelo uso que fizer dos seus dados. Ele ou ela é quem escolhe o quê, como, quando e com quem partilhar informação, para o qual conta com opções de privacidade disponíveis em todas as aplicações de interação social. Ora bem, estas opções de privacidade não contemplam o direito à privacidade enquanto dignidade; isto é, o direito de qualquer indivíduo a dispor de uma subjetividade pessoal. De facto, só quando se é capaz de disfrutar da privacidade enquanto dignidade, se pode utilizar as ditas opções de maneira verdadeiramente responsável, pois unicamente então poderá valorizar o que merece ser partilhado e o que é melhor ocultar, não pelo que os outros possam pensar, mas pelo que possa significar para si próprio.

A dificuldade para poder desenvolver uma subjetividade pessoal está afastando a privacidade da noção de dignidade humana, o que não seria tão importante se ser-se individual e independente dos demais não desempenhasse ainda um papel tão importante na nossa sociedade. Vimos que adquirir uma autêntica subjetividade pessoal somente é possível através de uma educação que implique tempos e espaços de solidão [*solitude*]. Deste modo, uma educação que trate de fomentar e proteger o direito à privacidade enquanto dignidade no contexto atual não poderá reduzir-se ao conhecimento das opções de privacidade na rede, mas haverá de ampliar-se à aquisição do sentido que tem para cada um e por si próprio escolher umas ou outras. É por isso que como proteção e manutenção do

direito humano à privacidade, defendemos aqui uma pedagogia da desligação temporal que facilite a experimentação de uma vida eventualmente solitária.

Este tipo de educação, baseado fundamentalmente em atividades de trabalho individual, como podem ser a meditação, a leitura ou a escrita sem maior objetivo que o de usufruir de si próprio, é o único capaz de transmitir a importância da privacidade enquanto direito humano fundamental. Por sua vez, só quem dispuser de autêntica privacidade, logo, de personalidade própria, poderá assumir verdadeiramente a responsabilidade do que significa o discurso dos direitos humanos. Se ao começo desta conclusão indicávamos que a presente tese tinha acabado por ser um trabalho de educação-ético cívica, também terminou por constituir uma investigação em educação em e para os direitos humanos, que não é outra coisa que um sinónimo de aquela. Educar em e para os direitos humanos não consiste meramente em transmitir e fazer memorizar aos que agora chegam ao mundo um compêndio de tratados e declarações, mas sim implica sobretudo formar indivíduos conscientes do espírito que se esconde por trás de todos esses documentos. Se a humanidade é hoje o que é, deve-se a um numeroso grupo de pessoas que, primeiro individualmente e depois em conjunto, soube fazer frente à sua realidade. Não podemos deixar que isto mude, de modo que é importante que, no contexto educativo atual, não percamos de vista a essencialidade de uma educação para o desenvolvimento de uma privacidade individual.

Chegados aqui, este trabalho aproxima-se já do fim. Árduo foi o caminho mas satisfatório o resultado, apesar de, como apontámos ao início, ainda não ter acabado. Vislumbra-se mais um começo do que esperamos que esteja por chegar. A privacidade é um tema complexo e a situação tecnológica atual não deixa de mudar dia a dia, logo, haverá muito mais dados no futuro acerca dos quais refletir. No momento de escrever estas linhas, pude saber que no último ano incrementaram-se os casos de dependência das TIC entre jovens e adolescentes, aumentando as terapias de desligação. Sempre fui partidário de que a psicologia terapêutica atende muitos problemas que existem porque a pedagogia não soube prever problemas latentes antes da sua manifestação. Não obstante, sendo possível que muitas vezes cheguemos tarde, também é certo que nunca é tarde e que o erro cometido com uma geração pode sempre ser corrigido com a seguinte. Congratular-me-ia saber no futuro que esta tese de doutoramento de algum modo contribuiu para esse fim.

Referencias

Bibliografía.

A.

- AA. VV. (1997). *Diccionario griego-español*. Barcelona: Ramón Sopena D. L.
- AA. VV. (2009). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología científico-social*. Madrid: Plaza y Valdés.
- AA. VV. (2011). *Los niños y el negocio de la televisión. Programación, consumo y lenguaje*. Zamora: Editorial Comunicación Social S. C.
- ABATÉ, C. J. (2008). You Say Multitasking Like It's a Good Thing. *Thought & Action*, Fall, pp. 7-13.
- ABBAGNANO, N. (1963). *Diccionario de Filosofía*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- ADORNO, T. W. (1962). El ensayo como forma. En *Notas de literatura* (pp. 11-36). Barcelona: Ariel.
- AFP y PRIGG, M. (2015, 22 de enero). Harvard professors warn 'privacy is dead' and predict mosquito-sized robots that steal samples of your DNA. *Daily Mail Online*. Recuperado el 25/02/2015 de: <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2921758/Privacy-dead-Harvard-professors-tell-Davos-forum.html>.
- AGAMBEN, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pre-textos
- AGAMBEN, G. (2003). *Homo Sacer*. Valencia: Pre-Textos.
- AGAMBEN, G. (2005). *Lo abierto*. Valencia: Pre-Textos.
- AGAMBEN, G. (2008). *Signatura rerum*. Barcelona: Anagrama.
- AGUIADED, J. I. (1999). *Convivir con la televisión: familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- ALBERICO, G. (2011). *Los libros son tímidos*. Cáceres: Editorial Periférica.
- ALBROW, M. (1993). Globalização. En BOTTMORE, T. y OUTHWAITE, W. (Eds.). *Dicionário do Pensamento Social do século XX*. Lisboa: Dinalivro.
- AL-DARAWEESH, F. y SNAWAERT, D. T. (2013). Toward a Hermeneutical Theory of International Human Rights Education. *Educational Theory*, 63(4), pp. 389-411.
- ALEXY, R. (1993). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- ALFONSO, A. (1998). La Unión Europea y la sociedad de la información. Período 1992-1997. *Revista Latina de Comunicación Social*, 10. Recuperado el 03/02/2015 de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/25alfredo.htm>.
- ALIPRANDI, S. (2013). *Creative Commons: guía del usuario*. Milán: Ledizioni.

- ALL, A., MCFARLANE, E., LEES, K. y SRIVASTAVA, N. (2013). Who is a Patriot? Psychological Recolonization and the Proliferation of U.S Nationalism. *Race, Gender & Class*, 20(1-2), pp. 351-360.
- ALMEIDA, V. (2008). Educação e liberdade em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, 34(3), pp. 465-479.
- ALTAREJOS, F. (1987). La naturaleza práctica de la filosofía de la educación. *Educación*, 11, pp. 17-34.
- ALTAREJOS, F. (1988). Educación y saberes. En *Filosofía de la educación hoy: Temas* (pp. 173-192). Madrid: Dykinson
- ÁLVAREZ, E. (2011). La cuestión del sujeto en la fenomenología de Husserl. *Investigaciones fenomenológicas*, 8, pp. 97-149.
- AMICHAH-HAMBURGUER, Y., WAINAPEL, G. y FOX, S. (2002). "On the Internet No One Knows I'm an Introvert": Extroversion, Neuroticism, and Internet Interaction. *CyberPsychology & Behaviour*, 5(2), pp. 125-128.
- AMIEL, H. F. (1986). *Fragments de un diario íntimo*. México D. F.: Purrua.
- ANDACHT, F. (2003). *El reality show. Una perspectiva analítica de la televisión*. Buenos Aires: Norma.
- ANÓNIMO (s. f.). *¿Qué es el copyleft?*. [El sistema operativo GNU]. Recuperado el 23/07/2014 de: <https://www.gnu.org/copyleft/copyleft.es.html>.
- APPADURAI, A. (2005). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ARENDT, H. (1984). *La vida del espíritu*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- ARENDT, H. (1990). Philosophy and Politics. *Social Research*, 57(1), pp. 73-103.
- ARENDT, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (1995). Labor, trabajo y acción. Una conferencia. En *De la historia a la acción*, (pp. 89-108). Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (1996) ¿Qué es la libertad? En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 155-184). Barcelona: Península.
- ARENDT, H. (1996b). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (pp. 185-208). Barcelona: Península.
- ARENDT, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (1997b). *Filosofía y política, Heidegger y el existencialismo*. Bilbao: Besatari.
- ARENDT, H. (2001). *El concepto de amor en San Agustín*. Madrid: Encuentro.
- ARENDT, H. (2001b). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- ARENDT, H. (2002). Nosotros, los refugiados. En *Tiempos presentes* (pp. 9-22). Barcelona: Gedisa.

- ARENDT, H. (2002b). Comprensión y política (las dificultades de la comprensión). *Διαίωνα. Revista de Filosofía*, 26, pp. 17-30.
- ARENDT, H. (2005). Culpa desorganizada y responsabilidad universal. En *Ensayos de comprensión 1930-1954*. (pp. 153-166). Madrid: Caparrós Editores.
- ARENDT, H. (2006). *Diario Filosófico (1950-1973)* (p. 667). Barcelona: Herder.
- ARENDT, H. (2006b). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- ARENDT, H. (2006c). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- ARENDT, H. (2007). Algunas cuestiones de filosofía moral. En *Responsabilidad y juicio* (pp. 75-150). Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (2007b). Reflexiones sobre Little Rock. En *Responsabilidad y juicio* (pp. 186-202). Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (2008). Sócrates. En *La promesa de la política* (pp. 43-75). Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (2010). Entrevista televisiva con Günter Gaus. En *Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra* (pp. 42-65). Madrid: Trotta.
- ARISTÓTELES (1990). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- ARISTÓTELES (1993). Ética a Nicómaco. En *Ética a Nicómaco, Ética a Eudemo* (pp. 1094a-1181b). Madrid: Editorial Gredos.
- ARISTÓTELES (1997). *Política*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ASENSIO, M. y POL, E. (2002). *Nuevos escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- AUGÉ, M. (1993). *Los «no lugares». Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- AUSLOOS, J. (2012). The Right to Be Forgotten-Worth Remembering. *Computer Law and Security Review*, 28(2), pp. 143-152.
- AZNAR, P.; GARGALLO, B.; GARFELLA, E. y CÁNOVAS, P. (2010). *La educación en el pensamiento y acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- AZUMA, H. (2009). *Otaku: Japan's Database Animals*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

B.

- BACHELARD, G. (1983). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BACHELARD, G. (2006). *La tierra y las ensoñaciones del reposo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- BADIE, B. (2000). *Un mundo sin soberanía*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- BALDWIN, J. (2005). *La habitación de Giovanni*. Madrid: Egales.
- BÁRCENA, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- BÁRCENA, F. (2002). Hannah Arendt: Una poética de la natalidad. *Δαίμων. Revista de Filosofía*, 26, pp. 107-123.
- BÁRCENA, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- BÁRCENA, F. (2011). Philosophy of Education, the Production of the Presence and the Poetic Distance. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 6, pp. 27-28.
- BÁRCENA, F. (2012). *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BÁRCENA, F. (2013). Poética de la espera. Una filosofía íntima (con fragmentos de Proust y Pizarnik). *Kamchatka. Revista de Análisis Cultural*, 1, pp. 213-238.
- BÁRCENA, F. (2014). Una educación proustiana. *Pedagogía more litteratura demonstrata. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), pp. 43-67.
- BARGH, J. A. y MCKENNA, K. Y. A. (2004). The Internet and Social Life. *Annual Review of Psychology*, 55, pp. 573-590.
- BARLOW, J. P. (s. f.). *A Declaration of the Independence of Cyberspace* [Electronic Frountier Foundation]. Recuperado el 09/07/2014 de: <https://homes.eff.org/~barlow/Declaration-Final.html>.
- BAROJA, P. (1984). *Laura o la soledad sin remedio*. Barcelona: Bruguera.
- BAUDRILLARD, J. (2007). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Editorial Kairos.
- BAUMAN, Z. (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- BAYNES, K. (2009). Toward a political conception of human rights. *Philosophy & Social Criticism*, 34(4), pp. 371-390.
- BECKER, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- BÉJAR, H. (1988). *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- BELL, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid: Alianza.
- BELTON, T. y PRIYADHARSHINI, E. (2007). Boredom and Schooling: a cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), pp. 579-595.
- BENNETT, D. J. (1992). *Regulating Privacy: Data Protection and Public Policy in Europe and the United States*. Ithaca: University of Cornell Press.
- BENOIT, J. P. (2014). Le syndrome de Hikikomori des jeunes Japonais: syndrome, posture, ou imposture? *Enfances & Psy*, 65, pp. 74-84.

- BERGLER, E. (1945). On the disease-entity boredom (“alyosis”) and its psychopathology. *Psychiatric Quarterly*, 19(1), pp. 38-51.
- BERNERS-LEE, T. (2000). *Tejiendo la red: el inventor del world wide web nos descubre su origen*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BERNSTEIN, H. E. (1975). Boredom and the Ready-Made Life. *Social Research*, 42(3), pp. 512-537.
- BEYER, C. (2008). *Violent Globalisms: Conflict in Response to Empire*. Aldershot: Ashgate.
- BINDÉ, J. (2005). *Towards Knowledge Societies: UNESCO World Report*. París: UNESCO.
- BLÁZQUEZ FRAILE, A. (1997). *Diccionario latino-español*. Barcelona: Ramón Sopena D. L.
- BLOUSTEIN, E. J. (1964). Privacy as an Aspect of Human Dignity: An Answer to Dean Prosser. *New York University Law Review*, 39, pp. 962-1007
- BLYTHE, R. (1989). *The Pleasures of Diaries: Four Centuries of Private Writing*. Nueva York: Pantheon.
- BOGOST, I. (2007). *Persuasive Games. The Expressive Powers of Videogames*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- BOLI, J. y THOMAS, G. (1999). *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations Since 1875*. Stanford: Stanford University Press.
- BONAVIDES, P. (2008). A quinta geração de direitos fundamentais. *Direitos Fundamentais e Justiça*, 3, pp. 82-93
- BORISONIK, H. y BERESÑAK, F. (2012) Bios y zoé: una discusión en torno a las prácticas de dominación y a la política. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, 13, pp. 82-90.
- BOWRING, R. (1979). *Mori Ōgai and the Modernization of Japanese Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOYD, D. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- BRENTANO, F. (1935). *Psicología*. Madrid: Revista de Occidente.
- BRINTON, M. C. (2011). *Lost in Translation: Youth, Work and Instability in Postindustrial Japan*. Nueva York: Cambridge University Press.
- BRODSKY, J. (1997). In Praise of Boredom. En *On Grief and Reason* (pp. 104-113.). Nueva York: Farrar, Strauss and Giroux.
- BRÜGGEMEIER, G., COLOMBI, A. y O'CALLAGHAN, P. (Eds.). (2010). *Personality Rights in European Tort Law*. Cambridge: Cambridge University Press
- BUCKINGHAM, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.
- BUENO, N. (2010). Los componentes subjetivos de la ética de Hannah Arendt. *Arbor. Ciencia y Cultura*, CLXXXVI 742, pp. 277-286.

BUENO, N. (2011). Parménides y Hannah Arendt: La condición humana como relato poético y filosófico. *Ontology Studies*, 11, pp. 333-344.

BUNGE, M. (1997). Tecnología y filosofía. En *Epistemología* (pp. 189-213). México D. F.: Siglo XXI Editores.

BURKE, E. (1989). *Reflexiones sobre la Revolución Francesa*. Madrid: Rialp.

BUSTAMANTE, J. (2001). Hacia la cuarta generación de derechos humanos: repensando la condición humana en la sociedad tecnológica. En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 1. Recuperado el 09/07/2014 de: <http://www.oeci.es/revistactsi/numero1/bustamante.html>.

BUSTAMANTE, J. (2004). ¿Qué puede esperar la democracia de internet? Una reflexión sobre la crítica de Langdon Winner al poder político transformador de la tecnología. Argumentos de razón técnica. *Revista española de ciencia, tecnología, sociedad y filosofía de la tecnología*, 7, pp. 13-49.

BUSTAMANTE, J. (2009). Más que un fenómeno tecnológico. Internet, un motor de creación de metáforas. *Revista Crítica*, 959, pp. 16-22.

BUSTAMANTE, J. (2010). Segundos pensamientos. La cuarta generación de derechos humanos en las redes digitales. En *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 85. Recuperado el 08/07/2014 de: <http://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2010110411480001&idioma=es>.

BUTLER, S. (2012). *Erenbon o al otro lado de las montañas*. Madrid: Akal.

BYRNES, D. A. (1983). Life Skills in Solitude and Silence in the School. *Education*, 104, pp. 96-99

C.

CABERO-ALMENARA, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo cooperativo: su proyección en la telenseñanza. En MARTÍNEZ, F. (Ed.). *Redes de comunicación en la enseñanza* (pp. 129-156). Barcelona: Paidós

CALDERWOOD, C., ACKERMAN, P. L. y CONKLIN E. M. (2014). What else do college students “do” while studying? An investigation of multitasking. *Computers & Education*, 75, pp. 19-29.

CAMPS, V. (1998). Evolución y características de los derechos humanos. En AA. VV. *Los fundamentos de los Derechos Humanos desde la filosofía y el derecho* (pp. 18-20). Madrid: Editorial Amnistía internacional (EDAI).

CANÑAS, J. L. (1998). *Gabriel Marcel, filósofo, dramaturgo y compositor*. Madrid: Ediciones Palabra.

CARDONA, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Editorial EOS.

CARO BAROJA, P. (2000). *Crónica barojiana: La soledad de Pío Baroja*. Madrid: Caro Raggio.

- CAROLL, B. J., PARKER, P. y INKSON, K. (2010). Evasion of boredom: An unexpected spur to leadership? *Human Relations*, 63(7), pp. 1031-1049.
- CARR, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains?* Nueva York: W. W. Norton & Company.
- CARRASCO, J. B. y CALDERERO (2000). *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- CARREÑO, M. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid: Síntesis.
- CARTOLARI, M. y ZAMBRANO, J. (2013). Notas sobre la escritura escolar como efecto de verdad sobre el sujeto o como gesto en la relación con el saber. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), pp. 129-139. Recuperado el 05/06/2015 de:
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4976>.
- CARVAJAL-CARRASCAL, G. y CARO-CASTILLO, V. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *Aquichan*, 9(3), pp. 281-296.
- CARVALHO, J. S. F. (2010). A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, 36(3), pp. 839-851.
- CASA-NOVA, M. J. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CASA-NOVA, M. J. (2013). Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), pp. 139-157.
- CASEY, E. S. (1993). *Getting Back into Place: Toward a Renewed Understanding of the Place-World*. Bloomington e Indianópolis: Indiana University Press.
- CASEY, E. S. (1998). *The Fate of Place: A Philosophical History*. Berkeley: University of California Press.
- CASSIRER, H. R. (1964). *Televisión y enseñanza*. Buenos Aires: Solar.
- CASTELLS, M. (1999). *La sociedad de la información: economía sociedad y cultura*. Vol. 1: La sociedad red. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- CASTELLS, M. (2002, 10 de abril). La dimensión cultural de Internet. Ponencia impartida en el ciclo de debates culturales "Cultura XXI: ¿nueva economía?, ¿nueva sociedad?" organizado por la Universitat Oberta de Catalunya y el Institut de Cultura del Ajuntament de Barcelona. Recuperado el 12/02/2014 en:
<http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>.
- CHARLIER, C. (1993). *Lévinas: la utopía de lo humano*. Barcelona: Riopiedras Ediciones.
- CHINEDU, O. y AGBAKWA, C. (2001). Re-Imaging International Human Rights Education in Our Time: Beyond Three Constitutive Orthodoxies. *Leiden Journal of International Law*, 14, pp. 563-590.
- CHOI, K., SON, H., PARK, M., HAN, J., KIM, K., LEE, B. y GWAK, H. (2009). Internet overuse and excessive daytime sleepiness in adolescents. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 63(4), pp. 455-462.

CLAMMER, J. (1999). Transcending Modernity? Individualism, Ethics and Japanese Discourses of Difference in Post-War World. *Thesis Eleven*, 57(1), pp. 65-80.

COLL, C. (2013). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, 25. Recuperado el 12/03/2015 de:

http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/25_psicologia_de_la_educacion_y_practicas_educativas_mediadas_por_las_tecnologias_de_la_informacion_y_la_comunicacion_una_mirada_constructivista.pdf.

COREA, C. (2004). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En COREA, C. y LEWKOWICZ, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 41-70). Buenos Aires: Paidós.

CORNAGO, O. (2011). ¿Por qué coordinar un libro sobre la intimidad? En Cornago, O. (Coord.). *A veces me pregunto por qué sigo bailando* (pp. 437-465). Madrid: Con Tinta Me Tienes

COROMINAS, J. (1980). *Diccionario etimológico castellano e hispánico vol. II*. Madrid: Gredos

CORREIA, A. (2010). El significado político de la natalidad: Arendt y Agustín. *Devenires* XI, 22, pp. 53-70.

COSTELLO, L. F. y GORDON, G. N. (1965). *Teach with Television: A Guide to Instructional TV*. Nueva York: Hastings House

D.

DAI, D. Y., MOON, S. M. y FELDHUSEN, J. F. (1998). Achievement Motivation and Gifted Students: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), pp. 45-63.

DALE, P. N. (1986). *The Myth of Japanese Uniqueness*. Kent: Routledge.

DALMAU, M. (2012). *El ocaso del pudor*. Barcelona: Edhasa.

DARTSCH, G. (2012). El movimiento del software libre como cuestionamiento de la sociedad capitalista. *Anales de las 41 JAIIIO*, pp. 25-35.

DE AQUINO, T. (2001). *De Malo*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

DE LUCA, K. M., LAWSON, S. y SUN, Y. (2012). Occupy Wall Street on the Public Screens of Social Media: The Many Framings of the Birth of a Protest Movement. *Communication, Culture & Critique*, 5(4), pp. 483-509.

DE MAISTRE, J. (1990). *Consideraciones sobre Francia*. Madrid: Tecnos.

DE MAISTRE, X. (1970). *Expedición nocturna alrededor de mi cuarto*. Madrid: Espasa Calpe.

DE MAISTRE, X. (2007). *Viaje alrededor de mi habitación*. Madrid: Funanbulista.

DE PABLO, P. y TRUEBA, B. (1994). *Espacios y Recursos para ti, para mí, para todos*. Madrid: Escuela Española.

DEBORD, G. (2012). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.

DERESIEWICZ, W. (2009, 30 de enero). The End of Solitude. *The Chronical of Higher Education*. Recuperado el 05/03/2015 de: <http://chronicle.com/article/The-End-of-Solitude/3708>.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.

DÍAZ TORRES, J. (2012). Neoliberalismo y educación. M. Friedman y la educación actual. *Revista Atlántida*, 4, pp. 191-212.

DIBIE, P. (2013). *Historia de la alcoba. El dormitorio y la gran aventura del reposo a lo largo del tiempo y las diferentes culturas*. Barcelona: Gedisa.

DISALVO, D. (2010). Are Social Networks Messing with Your Head? *Scientific American Mind*, 20(7), pp. 48-55.

DOI, T. (1988). *The Anatomy of Dependence. The Key Analysis of Japanese Behaviour*. Tokio: Kodansha International.

DOS PASSOS, J. (1971). *La iniciación de un hombre: 1917*. Estella: Salvat Editores.

DOSTOIEVSKI, F. M. (1995). *Crimen y castigo*. Madrid: Edaf.

DUARTE, E. M. (2001). The Eclipse of Thinking: An Arendtian Critique of Cooperative Learning. En GORDON, M. y GREEN, M. (Eds.) *Hannah Arendt and Education: Renewing Our Common World* (pp. 127-152). Boulder (Colorado): Westview Press.

DUARTE, E. M. (2010). Educational Thinking and the Conservation of the Revolutionary. *Teachers College Records*, 112(2), pp. 489-510.

DUBY, G., BARTHLEMY, D. y DE LA RONCIÈRE, C. (1988). Poder privado, poder público. En DUBY, G. y ARIÈS, P. (Eds.) *Historia de la vida privada vol. II. De la Europa Feudal al Renacimiento* (pp. 19-46). Madrid: Taurus.

DUMONT, J. (2009). *El amanecer de los derechos del hombre: la controversia de Valladolid*. Madrid: Ediciones Encuentro.

DURAS, M. (1994). *Escribir*. Barcelona: Tusquets.

E.

ECHEVERRÍA, M. (2004). La acedia y el bien del hombre en Santo Tomás. *E-Aquinas. Revista electrónica mensual del Instituto Universitario Virtual Santo Tomás*. Época I, 2(1), pp. 13-34. Recuperado el 17/02/2014 de <http://www.e-aquinas.net/epoca1/la-acidia-segun-santo-tomas/>, pp. 13-34.

EGGERS, W. D. (2005). *Government 2.0: using technology to improve education, cut red tape, reduce gridlock, and enhance democracy*. Lanham: The Rowman and Littlefield Publishing Group, Inc.

EPIDOROU, A. (2014). The bright side of boredom. *Frontiers in Psychology*, 5(1245). Recuperado el 14/03/2015 de: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2014.01245/full>.

- ERNST, J. M. y CACIOPPO, J. T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied and Preventive Psychology*, 8, pp. 1-22
- ESCARTÍN GUAL, M. (2002). El Diario Íntimo, Azorín y la nueva novela. *Revista de literatura LXIV*, 127, pp. 107-120.
- ESTEVIÃO, C. V. (2012). *Direitos humanos, justiça e educação na era dos mercados*. Oporto: Porto Editora.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ETŌ, J. (1965). Natsume Sōseki. A Japanese Meiji Intellectual. *The American Scholar*, 34(4), pp. 603-619.
- EVANS, D. G. (2008) Human Rights: Four Generations of Practice and Development. En ABDI, A. y SHULTZ, L. (Eds.). *Educating for Human Rights and Global Citizenship* (pp. 25-38). Albany: State of New York Press.

F.

- FACEBOOK (2013). *Declaración de derechos y responsabilidades*. [Facebook]. Recuperado el 26/11/2014 de: https://www.facebook.com/legal/terms?locale=es_ES.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. (2014). Entrevista con Carlos Fernández Liria. *La balsa de piedra. Revista de teoría y geoestrategia iberoamericana y mediterránea*, 7. Recuperado el 10/06/2014 de: <http://labalsadepiedra.org/wp-content/uploads/La-balsa-de-piedra-n%C2%BA-7-5.pdf>.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (2006). Educación para la carrera y globalización: ¿atrapados en las contradicciones sociolaborales neoliberales? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), pp. 261-272.
- FIELD, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Londres: Trentham Books.
- FORAY, P. (2001). Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde. *Le Télémaque*, 19(1), pp. 79-101.
- FORO DE SEVILLA (2013). *Manifiesto: por otra política educativa*. Madrid: Morata.
- FORSTER, E. M. (1999). *Una habitación con vistas*. Madrid: Unidad Editorial.
- FOSTERING, A. (2000). *America and the Japanese Miracle*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- FOUCAULT, M. (1999). La escritura de sí. En *Obras esenciales vol. III: Estética, ética y hermenéutica* (pp. 289-305). Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (2002b). *Hermenéutica del sujeto*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- FOX, E. I. y CACHO VIU, V. (1994). La generación del 98: crítica de un concepto. En RICO, F. (comp.) *Historia y crítica de la literatura española*. Vol VI/I El modernismo (pp. 16-30). Barcelona: Editorial Crítica.
- FREIRE, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FREIXA, C. (2006). Estilos de vida de los niños en la cultura digital. *Panorama Social*, 3, pp. 54-63.
- FRIED, C. (1968). Privacy. *The Yale Law Journal*, 77(3), pp. 475-493
- FUENTES, G. C. y ETXARRI, A. E. (2014). La crisis de los desahucios en España. *Revista de Economía Crítica*, 17, pp. 44-57.
- FUNDACIÓN DE CIBERVOLUNTARIOS (Eds.). (2009). *Innovación para el empoderamiento de la ciudadanía a través de las TIC*. Madrid: Bukbok Publishing.
- FURUHASHI, T., FIGUEREIDO, C., PIONNÉ-DAX, N., FANSTEN, M., VELLUT, N. y CASTEL, P. H. (2012). Pathology seen in French "Hikikomori". *Seishin Shinkeigaku Zasshi*, 114(10), pp. 1173-1179.
- FURUHASHI, T. et. Alt. (2013). État des lieux, points communs et différences entre des jeunes adultes retirants sociaux en France et au Japon (Hikikomori). *L'Évolution Psychiatrique*, 78(2), pp. 249-266.

G.

- GADAMER, H. G. (1977). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- GADAMER, H. G. (2001). Education is Self-Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), pp. 529-538.
- GALANAKI, E. (2005). Solitude in School: A Neglected Facet for Children's Development and Education. *Childhood Education*, 81(3), pp. 128-132.
- GARCÍA ALMIBURU, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*. Pamplona: EUNSA
- GARCÍA ALMIBURU, M. y GARCÍA GUTIÉRREZ, J. (2012). *Filosofía de la educación: cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA ARETIO, L.; RUIZ CORBELL, M. y GARCÍA BLANCO, M. (2009). Capítulo 11. El conocimiento científico de la educación. La pedagogía como Ciencia de la Educación. En *Claves para la educación* (pp. 236-254). Madrid: Narcea-UNED.
- GARCÍA DEL DUJO, A. y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 228, pp. 257-278.
- GARCÍA DEL DUJO, A. (2009). Análisis del espacio en los entornos virtuales de formación. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 21(1), pp. 103-128.

- GARCÍA GALERA, M. C., DEL HOYO, M. y FERNÁNDEZ MUÑOZ, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: El papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 43, vol. XXII, pp. 35-43.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, J. (2013). Aproximación ética a la competencia digital. Los niveles de uso y sentido en ámbitos educativos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 14(3), pp. 121-145.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1965). *Televisión, educación y desarrollo en una sociedad de masas*. Madrid: Instituto Balmes de Sociología.
- GARCÍA MORENTE, M. (1938). *Idea de la Hispanidad*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- GARCÍA MORENTE, M. (2011). *Ensayo sobre la vida privada*. Madrid: Encuentro.
- GARCÍA-SAN MIGUEL, L. (1992). La intimidad como límite de la libertad de expresión. En GARCÍA-SAN MIGUEL, L. (Ed.). *Estudios sobre el derecho a la intimidad* (pp. 15-35). Madrid: Tecnos.
- GARY, K. H. (2013). Boredom, Contemplation and Liberation. *Philosophy of Education 2013*, pp. 427-435.
- GAY, P. (1992). *La experiencia burguesa: de Victoria a Freud*. Vol. 1. México: Fondo de Cultura Económica.
- GEERTZ, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- GELMAN, R. B. (1997, 12 de noviembre). *Draft Proposal: Declaration of Human Rights in Cyberspace*. [The Digital Be-In]. Recuperado el 09/07/2014 de: <http://www.be-in.com/10/rightsdec.html>.
- GERSTEIN, R. (1978). Intimacy and Privacy. *Ethics*, 89(1), pp. 76-81.
- GIBSON, W. (1989). *Neuromante*. Barcelona: Minotauro.
- GIDDENS, A. (1998). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIDDENS, A. (1999). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIL CANTERO, F. (1997). Tecnología Educativa. En AA. VV. *Filosofía de la Educación Hoy. Diccionario filosófico-pedagógico* (pp. 538-541). Madrid: Dykinson.
- GIL CANTERO, F. (2003). La relevancia práctica de la filosofía de la educación. En García Almiburu, M. (Ed.). *Claves de la filosofía de la educación* (pp. 187-207). Madrid: Dykinson.
- GIL CANTERO, F. y Jover, G. (2008). La educación en la ética de los derechos humanos. En Hoyos, G. (Ed.). *Filosofía de la educación* (pp. 229-250). Madrid: Editorial Trotta.
- GIL CANTERO, F. (2008b). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 25-44.
- GIL CANTERO, F. y VILLAMOR, P. (2009). El derecho humano a la educación y la educación en derechos humanos. En Aguilera, R. E. (Coord.). *La enseñanza de los derechos humanos* (pp. 37-60). Monterrey: CECYTE N.L.-CAEIP

- GIMÉNEZ GIUBBANI, A. (2012). La ética como respuesta al sufrimiento inútil en Emmanuel Lévinas. *Franciscanum*, vol. LIV, 158, pp. 99-116.
- GIRARD, K. y KOCH, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las aulas: manual para educadores*. Barcelona: Ediciones Granica.
- GIROUX, H. A. (1998). Las políticas de la educación y de la cultura. En GIROUX, H. A. y MCCLAREN, P. (Eds.). *Sociedad, cultura y educación* (pp. 79-86). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GIROUX, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- GIROUX, H. A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata
- GLANCY, D. J. (1979). The Invention of the Right to Privacy. *Arizona Law Review*, 21(1), pp. 1-39.
- GOFFMAN, E. (2012). Tipología del secreto. *Revista de Occidente*, 374-375, pp. 41-46.
- GOLDBERG, Y. K., EASTWOOD, J. D., LANGUARDIA, J. y DANCKERT, J. (2011). Boredom: An Emotional Experience Distinct from Apathy, Anhedonia, or Depression. *Journal of Social Clinical Psychology*, 30(6), pp. 647-666.
- GOMES ÁLVAREZ, S. (2012). Vladimir Jánkelevitch: el pensamiento poético de la paradoja. En GONZÁLEZ SERRANO, C. J. y MUÑOZ BARALLOBRE, G. (Coords.) *Galería de los invisibles* (pp. 173-192). Madrid: Ediciones Xorki.
- GÓMEZ CASTILLO, H. (2011). El surgimiento histórico de la tecnología: repercusiones en los procesos de investigación. *Revista de Visión Electrónica*, 5(1), pp. 123-132.
- GÓMEZ DE LIAÑO, I. (2002). El secreto del secreto. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 52, pp. 19-22.
- GONCHAROV, I. A. (1999). *Oblómov*. Barcelona: Alba Editorial.
- GONZÁLEZ CALDERÓN, C. y FERRÁN RIERA, O. (2009). El software libre y las administraciones públicas. Una visión actualizada. *Revista de Internet, derecho y Política*, 8, pp. 25-35.
- GONZÁLEZ PORTA, M. A. (2010). Algunas cuestiones en torno a la distinción de tipos de psicologismo en Husserl. *Cognitio*, 11(2), pp. 279-302.
- GOOGLE (2014). *Condiciones del servicio de Google*. [Google]. Recuperado el 26/11/2014 de: <https://www.google.com/intl/es-419/policies/terms/>.
- GOOGLE (2014). *Política de privacidad*. [Google]. Recuperado el 26/11/2014 de: <https://www.google.com/intl/es-419/policies/privacy/#infocollect>.
- GORDILLO, I. (2009). *La hipertelevisión: géneros y formatos. Nuevas y viejas tendencias en la televisión del siglo XXI*. Quito: Ciespal.
- GOROSTIZA, J. (2005). *Manualito ambiental*. Buenos Aires: Asociación Mundial de Radios Comunitarias América Latina y Caribe.
- GRACIÁN, B. (2012). *Oráculo manual y Arte de prudencia*. Barcelona: Red-Ediciones.

- GRAS BALAGUER, M. (1988). *El Romanticismo como espíritu de la modernidad*. Barcelona: Montesinos Editor.
- GREIMAS, A. (1979). *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- GRIMAL, P. (2006). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.
- GRIMM, J. y GRIMM, W. (2010). *Hansel y Gretel*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- GUARINOS, V. y JIMÉNEZ, J. (2009). Ficción + Fe = Realidad. Sobre falsos documentales y reality shows. En LEÓN, B. (Coord.). *Telerrealidad. El mundo tras el cristal* (pp. 95-104). Salamanca: Comunicación Social Ediciones y publicaciones.

H.

- HABERMAS, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (2010). La idea de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 44, pp. 105-121.
- HAMELINK, C. J. (2000). *Ethics of Cyberspace*. Londres: SAGE
- HAN, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- HARDY, J. (2002). Lévinas and Environmental Education. *Educational Philosophy and Theory*, 34(4), pp. 459-476.
- HARTO DE VERA, F. (2006). Tipologías y modelos de democracia electrónica. *Revista de Estudios y Ciencia Política de la UOC*, 2, pp. 32-44.
- HARVEY, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Nueva York: Oxford University Press.
- HATTORI, Y. (2006). Social Withdrawal in Japanese Youth. *Journal of Trauma Practice*, 4(3-4), pp. 181-201.
- HEIDEGGER, M. (2001). Construir, habitar, pensar. En *Conferencias y artículos* (pp. 107-119). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- HEIDEGGER, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- HEIDEGGER, M. (2007). *Los conceptos fundamentales de la metafísica*. Madrid: Alianza Editorial.
- HEIN, P. (2009). *How the Japanese Became Foreign to Themselves*. Londres: Transaction Publishers.
- HEINRICH, L. M. y GULLONE, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26(6), pp. 695-718.
- HERNÁNDEZ MONTESINOS, D. (1990). Educación ambiental en el medio rural: una estrategia de recuperación de la inteligencia social. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 7, pp. 59-64.

- HERNÁNDEZ SERRANO, M. J., JOMES, B. y GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. (2011). La generación Google. Evolución en las predisposiciones y comportamientos informativos de los sujetos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, pp. 41-56.
- HERON, W. (1957). The Pathology of Boredom. *Scientific America*, 196(1), pp. 52-56.
- HEYTING, F., LENZEN, D. y WHITE, J. (2001). (Eds.). *Methods in Philosophy of Education*. Londres: Routledge.
- HIERRO, M. (1999). La comunicación callada de la literatura: reflexión teórica sobre el diario íntimo. *Mediateka*, 7, pp. 103-127.
- HIGUERO, F. J. (2002). La construcción del principio de natividad en el pensamiento de Hannah Arendt. *Convivium Revista de Filosofía*, 15, pp. 143-159.
- HIJMANS, H. y KRANENBORG, H. (2014). *Data Protection Anno 2014: How to Restore Trust?: Contributions in honour of Peter Hustinx, European Data Protection Supervisor (2004-2014)*. Cambridge: Intersentia.
- HIMANEN, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino.
- HIROGUCHI, S. (2012). Hikikomori: How private isolation caught the public eye. En GOODMAN, R., IMOTO, Y. y TOIVONEN, T. (Eds.). *A Sociology of Japanese Youth. From Returnees to NEETs* (pp. 122-138). Nueva York: Routledge.
- HOBBES, T. (2005). *Del ciudadano*. Madrid: Editorial Tecnos.
- HOBBES, T. (2009). *Leviatán o la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza Editorial.
- HOBSBAWM, E. (2007). *La era de la Revolución. 1789-1848*. Buenos Aires: Paidós.
- HOFFMAN, M. (2011, 9 de octubre). Nonprofits in Japan help 'shut-ins' get out into the open. *The Japan Times*. Recuperado el 14/04/2015 de: http://www.japantimes.co.jp/news/2011/10/09/national/media-national/nonprofits-in-japan-help-shut-ins-get-out-into-the-open/#.VDvZwPl_sSw.
- HOMERO (2000). XXIV Himno a Hestia. En GARCÍA VELÁZQUEZ, A. (Ed.) *Himnos homéricos y Batracomiomaquia*. Madrid: Akal.
- HORKHEIMER, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- HSEE, C. K., YANG, A. X., y WANG, L. (2010). Idleness Aversion and the Need for Justifiable Busyness. *Psychological Science*, 21(7), pp. 926-930.
- HUNT, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Barcelona: Tusquets.
- HUSSERL, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HUSSERL, E. (2005). *Investigaciones Lógicas*, Vol. 2. Madrid: Alianza Editorial

I.

IACOBINI, M. (2009). *Las neuronas espejo: empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz Editores.

IKEO, A. (1997). The internationalization of economics in Japan. En COATS, A. W. (Ed.). *The Post-1945 Internationalization of Economics* (pp. 123-141). Durham: Duke University Press.

IMBERT, G. (2003). *El zoo visual. De la televisión espectacular a la televisión especular*. Barcelona: Gedisa.

IMBERT, G. (2004). De lo espectacular a lo especular (apostilla a *La Sociedad del Espectáculo*). *Cuadernos de Información y Comunicación*, 9, pp. 69-81.

ITO SAITO, C. N. (2012). Hikikomori e clausura social no Japão. En GREINER, C. y SOUZA, M. (Orgs.). *Imagens do Japão 2. Experiências e invenções* (pp. 101-124). São Paulo: Annablumme Editora.

ITO SAITO, C. N. y GREINER, C. (Orgs.). (2013). *Hikikomori. A vida enclausurada nas redes sociais*. São Paulo: Intermeios.

J.

JACKSON, N. y CARTER, P. (2011). In praise of boredom. *Ephemera. Theory and Politics in Organization*, 11(4), pp. 387-405.

JAEGER, W. (1981). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

JAMES, K. H. y ENGELHARDT, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1, pp. 32-42.

JANKÉLEVITCH, V. (1989). *La aventura, el aburrimiento, lo serio*. Madrid: Taurus.

JARES, X. R. (2000). *Educación y derechos humanos*. Madrid: Editorial Popular.

JARVIS, J. (2010, 29 de marzo) *My cyberspace bill of rights*. [The Guardian]. Recuperado el 09/07/2014 de: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2010/mar/29/internet-censorship-cyberspace-bill-of-rights>.

JESSOP, S. (2011). Children's Participation: An Arendtian Criticism. *Educational Philosophy and Theory*, 43(9), pp. 979-996.

JIMÉNEZ, J. R. (1991). *Cartas. Antología*. Madrid: Austral.

JIMÉNEZ, J. R. (1917). *Obras de Juan Ramón Jiménez. Sonetos Espirituales (1914-1915)*. Madrid: Casa Editorial Calleja.

K.

KANG, J. (2000). Cyber-Race. *Harvard Law Review*, 13, pp. 1130-1208.

- KANT, I. (1988). *Lecciones de Ética*. Barcelona: Editorial Crítica.
- KANT, I. (1989). *La metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- KANT, I. (1992). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País.
- KANT, I. (1994). *Crítica de la Razón Práctica*. Salamanca: Sígueme.
- KANT, I. (2007). *Crítica del juicio*. Madrid: Tecnos.
- KANT, I. (2008). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Tecnos.
- KANT, I. (2013). *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Taurus.
- KAREN, R. Y SHERMAN, K. (2012). Layoffs and Unemployment Discrimination: A New Stigma. *Journal of Managerial Psychology*, 27(8), pp. 848-863.
- KARNICK, P. M. (2005). Feeling Lonely: Theoretical Perspectives. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), pp. 7-12.
- KATO, T. A. et. Alt. (2012). Does hikikomori syndrome of social withdrawal exist outside Japan? A preliminary international investigation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47, pp. 1061-1075.
- KATSUMATA, M. (2011). Hikikomori: A Qualitative Study On Social Withdrawal Of Japanese Adolescents. *Scholar. Assumption University of Thailand*, 3(2), pp. 127-142.
- KATZ, C. E. (2005). Teaching the Other: Lévinas, Rousseau and the Question of Education. *Philosophy Today*, 49(2), pp. 200-207.
- KELLY, P. (1997). *Por un futuro mejor*. Barcelona: Paidós.
- KERR, I. y STEEVES, V. (2008). «Quem está a tomar conta dos miúdos?» Vigilância online a crianças e adolescentes. En FROIS, C. (Org.). *A Sociedade Vigilante. Ensaio sobre identificação, vigilância e privacidade* (pp. 229-254). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- KHONDKER, H. H. (2011). Role of the New Media on Arab Spring. *Globalizations*, 8(5), pp. 675-679
- KIERKEGAARD, S. (2006). *O lo uno o lo otro. Un fragmento de vida I*. Madrid: Trotta.
- KILLEN, C. (1998). Loneliness: an epidemic in modern society. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), pp. 762-770.
- KIROVA, A. (2004). Lonely or Bored: Children's Lived Experiences Reveal the Difference. *Interchange*, 35(2), pp. 243-268.
- KITSIS, S. M. (2008). The Facebook Generation: Homework as Social Networking. *The English Journal*, 98(2), pp. 30-36.
- KOSCHMANN, J. V. (1989). Mayurama Masao and The Incomplete Project of Modernity. En MIYOSI, M. y HAROOTUNIAN, H. D. (Eds.). *Postmodernism and Japan* (pp.123-141). Durham: Duke University Press.
- KRISTIN, R. (2008). *Mayo del 68 y sus vidas posteriores. Ensayo contra la despolitización de la memoria*. Madrid: Antonio Machado.

KUKUKAWA, T. (1994). The Japanese Economy: The bubble of the 80's and the recession of the 90's. *Japan and the World Economy*, 6(4), pp. 389-393.

KUNDERA, M. (2012). *La identidad*. Barcelona: Tusquets Editores.

L.

LACALLE, C. (2013). *Jóvenes y ficción televisiva. Construcción de identidad y transmedialidad*. Barcelona: UOC.

LAMARRE, T. (2004). An Introdution to Otaku Movement. *EnterText*, 4(1), pp. 151-187.

LANDERO, L. (2001). Tumbados y resucitados. En AA. VV. *Con otra mirada. Una visión de la enfermedad desde la literatura y el humanismo* (pp. 85-103). Madrid, Taurus.

LAO-TSE (2004). *Tao Te Ching*. México D. F.: SAGA Ediciones.

LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

LARROSA, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

LARSSON R. W. (1997). The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Development*, 68(1), pp. 80-93.

LASCH, C. (1999). *La cultura del narcisismo*. Barcelona: Andrés Bello.

LEE, Y. S., LEE, J. Y., CHOI, T. Y. y CHOI, J. T. (2013). Home visitation program for detecting, evaluating and treating socially withdrawn youth in Korea. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 67(4), pp. 193-202.

LEMOLA, S., PERKINSON-GLOOR, N., BRAND, S., DEWALD-KAUFMANN, J. F. y GROB, B. (2015). Adolescents' Electronic Media Use at Night, Sleep Disturbance, and Depressive Symptoms in the Smartphone Age. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, pp. 405-418.

LEMOES BRITTO, F. (2012). Uma pedagogia da solidão em Nietzsche. *Educação e Filosofia Uberlândia*, vol. 26, 51, pp. 251-262.

LEÓN, B. (2009). Introducción. En LEÓN, B. (Coord.). *Telerrealidad. El mundo tras el cristal* (pp. 16-18). Salamanca: Comunicación Social Ediciones y publicaciones.

LEÓN FLORIDO, F. (2001). Leer, copiar, pensar. Una aproximación a los orígenes medievales de la subjetividad. *Revista General de Información y Documentación* 11(2), pp. 93-115.

LESSIG, L. (2004). *Free Culture: How big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity*. Nueva york: The Penguin Press.

LESSING, G. E. (1977). *¿Qué es Ilustración?*. Madrid: Editora Nacional.

LEVIN, A. y SÁNCHEZ ABRIL, P. (2009). Two Notions of Privacy Online. *Vanderbilt Journal of Entertainment & Technology Law*, 11(4), pp. 1001-1051.

LÉVINAS, E. (1995). *De Dios que viene a la idea*. Madrid: Caparrós Editores.

- LÉVINAS, E. (2000). *La huella del Otro*. México D. F.: Taurus.
- LÉVINAS, E. (2001). *La realidad y su sombra*. Madrid: Trotta.
- LÉVINAS, E. (2001b). El Yo y la totalidad. En *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro* (pp. 25-52). Valencia: Pre-Textos.
- LÉVINAS, E. (2001c) Filosofía, justicia y amor. En *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro* (pp. 127-148). Valencia: Pre-Textos.
- LÉVINAS, E. (2002). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme.
- LÉVINAS, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- LÉVINAS, E. (2004). Ética y espíritu. En *Difícil libertad* (pp. 19-28). Madrid: Caparrós Editores.
- LÉVINAS, E. (2004b). Una religión de adultos. En *Difícil libertad* (pp. 29-44). Madrid: Caparrós Editores.
- LÉVINAS, E. (2004c). ¿Cómo es posible el judaísmo? En *Difícil Libertad* (pp. 305-317). Madrid: Caparrós Editores.
- LÉVINAS, E. (2004d). Reflexiones sobre la educación judía. En *Difícil libertad* (pp. 329-334). Madrid: Caparrós Editores.
- LÉVINAS, E. (2004e). Antihumanismo y educación. En *Difícil libertad* (pp. 345-360). Madrid: Caparrós Editores.
- LÉVINAS, E. (2005). *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Madrid: Síntesis.
- LÉVINAS, E. (2005b). *El humanismo del otro hombre*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- LÉVINAS, E. (2006). Ética como Filosofía Primera. *A Parte Rei*, 43, pp. 1-21. Recuperado el 27/01/2014 de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf>.
- LÉVINAS, E. (2007). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.
- LEVI-STRAUSS, C. y BENOIST, J. M. (1990). Reconsideraciones: de Rousseau a Burke. *Cuaderno Gris*, 5, pp. 21-38.
- LEVY, S. (1984). *Hackers: Heroes of the Computer Revolution*. Nueva York: Doubleday.
- LÉVY, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- LEWKOWICH, D. (2010). The Possibilities for a Pedagogy of Boredom. Rethinking the Opportunities of Elusive Learning. *Journal of Curriculum Theorizing*, 26(1), pp. 129-143.
- LÍGIA, C. y CARNEIRO, M. F. (2011). A escrita como dispositivo de formação em educação. *Cadernos de Educação*, 39, pp. 175-192.
- LIPOVETSKY, G. (2002). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- LISPECTOR, C. (1994). *Perto do coração selvagem*. Río de Janeiro: Francisco Alves.
- LISPECTOR, C. (1999). *A descoberta do mundo*. Río de Janeiro: Editora Rocco.
- LISPECTOR, C. (2001). *A hora da estrela*. Río de Janeiro: Editora Rocco.

- LOCKE, J. (2006). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Madrid: Tecnos.
- LOMEÑA, A. y WINNER, L. (2011). Entrevista con Langdom Winner. Teknokultura. *Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 8, pp. 217-220.
- LONG, C. R. y AVERILL, J. R. (2003). Solitude: An Exploration of Benefits of Being Alone. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(1), pp. 21-44.
- LÓPEZ, E. (2010). *Gran Hermano, y ahora... ¿qué?* Oviedo: Ediciones Protocolo.
- LÓPEZ FLORES, C. R. (2010). Emplazamiento, tecnología y modernidad: La influencia de Heidegger en el pensamiento de Arendt. *Laissez-Faire*, 32, pp. 35-55.
- LÓPEZ GARCÍA, G. (2012). Del 11M al #15M. Nuevas tecnologías y movilización social en España. *Revista Faro*, 16. Recuperado el 22/02/2015 de: <http://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/254/184>.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, J. (1992). La fundamentación del derecho en Kant. *Anuario de filosofía del derecho*, IX, pp. 395-406.
- LUCAS MARTÍN, A. (2000). *La nueva sociedad de la información. Una perspectiva desde Silicon Valley*. Madrid: Trotta.
- LUENGO NAVAS, J., OLMEDO, A., SANTA CRUZ GRAU, E. y SAURA CASANOVA, G. (2012). Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), pp. 3-12.
- M.**
- MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MACÊDO CALAVANTI, C. A. (2005). História Moderna dos Direitos Humanos: uma noção em construção. En Tosi, G. (Org.). *Direitos Humanos: História, teoria e prática* (pp. 43-72). João Pessoa: Editora UFPB.
- MACHADO, A. (2006). *Soledades*. Exeter: University of Exeter Press.
- MAESTRE MARTÍ, J. (2010). *Yoga para niños*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MAFFESOLI, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires; Siglo XXI Editores.
- MAILLARD, C. (2002). Secretos y misterios. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 52, pp. 39-44.
- MALAGÓN-AMOR, A., CÓRCOLES-MARTÍNEZ, D., MARTÍN-LÓPEZ, L. M. y PÉREZ-SOLÀ, V. (2015). Hikikomori in Spain: A descriptive study. *International Journal of Social Psychiatry* (en prensa).
- MALKA, S. (2006). *Emmanuel Lévinas: la vida y la huella*. Madrid: Trotta.
- MANALASTAS, E. J. (2010). An Exercise to Teach the Psychological Benefits of Solitude. The Date with the Self. *Philippine Journal of Psychology*, 44(1), pp. 95-106.

- MANGUEL, A. (1996). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.
- MANZANERA, L. (2010). *Olympe de Gouges: la cronista maldita de la Revolución Francesa*. Barcelona: El Viejo Topo.
- MARAÑÓN, G. (1995). *Amiel: un ensayo sobre la timidez*. Madrid: Espasa-Calpe.
- MARÍA (2013, 21 de febrero). Así soy yo... [mensaje de un blog]. Recuperado el 27/03/2015 de: <http://suspiros-en-tinta.blogspot.com.es/2013/02/asi-soy-yo.html>.
- MARIET, F. (1994). *Déjenlos ver la televisión*. Barcelona: Urano.
- MARIN, L. (2012). Lógicas del secreto. *Revista de Occidente*, 374-375, pp. 11-26.
- MARKUS, H. R. y KITAYAMA, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), pp. 224-253.
- MARQUÉS, P. y MAJÓ, J. (2002). *La revolución educativa en la era de internet*. Bilbao: Praxis.
- MARSHALL, T. H. (1992). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN, J. M. (2015). *Padres alerta: seguridad de los menores en internet*. Madrid: Ra-Ma.
- MARTIN, M., SADLOR, G. y STEW, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), pp. 193-211.
- MARTÍN BERNAL, O. (2009). Educación 2.0. Horizontes de la innovación en la escuela. *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*, 78. Recuperado el 17/02/2015 de: <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaterno.asp?idarticulo=1&rev=78.htm>.
- MARTÍN BERNAL, O. (2009b). Educar en comunidad: promesas y realidades de la web 2.0 para la innovación pedagógica. En CARNERO, R. y TOSCANO, J. C. (Comp.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 79-94). Madrid: Santillana.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, F. M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social*. Madrid: Biblioteca Universitaria
- MARX, K. (1993). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- MARX, K. (2014). *Carta a Arnold Ruge*. [www.marxists.org]. Recuperado el 28/12/2014 de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/m09-43.htm>.
- MASAO, M. (1963). *Thought and Behaviour in Modern Japanese Politics*. Oxford: Oxford University Press.
- MASSCHELEIN, J. (2011). Experimentum Scholae: The World Once More... But Not (Yet) Finished. *Studies in Philosophy of Education*, 30(5), pp. 529-535.
- MASSCHELEIN, J. (2011b). Philosophy of Education. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 6, pp. 39-40.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Lovaina: Education, Culture & Society Publishers.
- MATEUS, S. (2013). As comunidades ópticas – uma análise das redes sociais digitais a partir do seu regime óptico. *Contemporânea. Comunicação e Cultura*, 11(1), pp. 149-160.

- MATÍAS SÁNCHEZ, E. (2004). Breve introducción al *software* libre. *Pueblos*, 14, pp. 49-51.
- MATOUSCHEK, N., RAMEZZANA, P. y ROBERT-NICOUD, F. (2009). Labor market reforms, job instability, and the flexibility of the employment relationship. *Economic European Review*, 53(1), pp. 19-36.
- MATTELART, A. (2003). *Historia de la Sociedad de la Información*. Barcelona: Paidós.
- MAY, R. (1996). *El hombre en busca de sí mismo*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- MCCLAREN, P. (2005). *El surgimiento de la pedagogía crítica. En La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- MCCLAREN, P. Y KINCHELOE, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- MCLUHAN, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- MCMULLAN, W. E. y LONG, W. A. (1987). Entrepreneurship Education in the Nineties. *Journal of Business Venturing*, 2, pp. 261-275.
- MCWHIRTER, B. T. (1990). Loneliness: A Review of Current Literature, with Implications for Counseling and Research. *Journal of Counseling and Development*, 68(4), pp. 417-22.
- MÈLICH, J. C. (1995). La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Lévinas. *Enrahonar*, 24, pp. 145-154.
- MENDIOLA, I. (2006). *Elogio de la mentira: en torno a una sociología de la mendacidad*. Madrid: Lengua de Trapo.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2003). El proceso de lectura. Las estrategias. En CERRILLO, P. C. y YUBERO, S. (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura : contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (pp. 211-229). Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la UCLM.
- MENKE, C. y POLLMANN, A. (2010). *Filosofía de los derechos humanos*. Barcelona: Herder.
- MILLÁN PUELLES, A. (2001). *Fundamentos de Filosofía*. Madrid: Ediciones Rialp.
- MILLER, J. A. (2010). *Extimidad*. Barcelona: Paidós.
- MISHIMA, Y. (2013). *La ética del samurái en el Japón moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- MITCHAM, C. (1989). *¿Qué es la filosofía de la tecnología?* Barcelona: Anthropos.
- MIYAMOTO, Y., NISBETT, R. E. y MASUDA, T. (2006). Culture and the Physical Environment. Holistic Versus Analytic Perceptual Affordances. *Psychological Science*, 17(2), pp. 113-119.
- MONTAIGNE, M. (2013). *Ensayos Completos*. Madrid: Cátedra.
- MORI, Ō. (1970). *Delusion. Mōsō*. Monumenta Nipponica, 3-4, pp. 415-430.

MORIKAWA, H. (1992). *Zaibatsu: the rise and fall of family enterprise groups in Japan*. Tokio: University of Tokyo Press.

MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

MORRISON, G. (2008). Humanism, Education and Spirituality: Approaching Psychosis with Lévinas. *Australian E-Journal of Theology*, 12(1), pp. 1-24. Recuperado el 02/02/2014 de http://aejt.com.au/_data/assets/pdf_file/0005/107528/Morrison_Education_and_Humanism.Levinas.pdf.

MOSER, B. (2011). *Clarice*. São Paulo: Cosac & Naify.

MUMFORD, L. (1964). Authoritarian and Democratic Technics. *Technology and Culture*, 5(1), pp. 1-8.

MUNNÉ, F. y CODINA, N. (1992). Algunos aspectos del impacto tecnológico en el consumo infantil del ocio. *Anuario de Psicología*, 53, pp. 113-125.

MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. y OLMOS, S. (2010). Espacios abiertos y educación. Análisis e interpretación del lenguaje educativo de un espacio público. *Revista de Educación*, 352, pp. 331-352.

MURAKAMI, R. (2000, 1 de mayo). Japan's Lost Generation. *Time*. Recuperado el 11/04/2015 de: <http://edition.cnn.com/ASIANOW/time/magazine/2000/0501/japan.essaymurakami.html>

MWSALWIBA, E.S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education+Training*, 32(1), pp. 20-47.

MYSPACE (2014). *Privacy Policy*. [MySpace]. Recuperado el 26/11/2014 de: <https://myspace.com/pages/privacy>.

N.

NAKADA, M. y TAMURA, T. (2005). Japanese conceptions of privacy: An intercultural perspective. *Ethics and Information Technology*, 7, pp. 27-36.

NAKANE, C. (1970). *Japanese Society*. Londres: Weidenfeld and Nicolson.

NATHAN, J. (1985). *Mishima: una biografía*. Barcelona: Seix Barral.

NAVARRO, O. (2008). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. Contrastes: *Revista Internacional de filosofía*, Vol. XIII, pp. 177-194.

NIETZSCHE, F. (1983). *Ecce Homo. Cómo llegar a ser lo que se es*. Madrid: Ediciones Buma.

NIETZSCHE, F. (1994). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. En *Sobre verdad y mentira* (pp. 15-38). Madrid: Tecnos.

NIETZSCHE, F. (1999). *Schopenhauer como educador: tercera consideración intempestiva*. Madrid: Valdemar.

NIETZSCHE, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.

- NIETZSCHE, F. (2003). *La gaya ciencia*. Palma de Mallorca: El barquero
- NIETZSCHE, F. (2007). *Humano demasiado humano: un libro para espíritus libres*. Madrid: Akal.
- NIETZSCHE, F. (2008). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Edaf.
- NILSON, B., LINDSTRÖM, U. Å. y DAGFINN, N. (2006). Is loneliness a psychological dysfunction? A literary study of the phenomenon of loneliness. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20(1), pp. 93-101.
- NOLAM, J. y TURKLE, S. (2012). A conversation with Sherry Turkle. *The Hedgehog Review*, 14(1), pp. 53-64.
- NORASAKKUNKIT, V. y UCHIDA, Y. (2011). Psychological Consequences of Postindustrial Anomie on Self and Motivation Among Japanese Youth. *Journal of Social Issues*, 67(4), pp. 774-786.
- NUSSBAUM, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.

O.

- OLEJARZ, S. M. (2011). Quality of Life in the Context of Social Withdrawal in Japan. *Current Problems of Psychology*, 12(3), pp. 301-303.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1997). *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa Calpe.
- ORTIZ-OSÉS, A. (2012). Nietzsche: La Ilustración Romántica. En SOARES, B. (Ed.) *Mito y Romanticismo* (pp. 66-117). Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- O'REILLY, T. (2005, 30 de septiembre). What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software [www.oreilly.com]. Recuperado el 12/02/2015 de: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- ORWELL, G. (2010). *1984*. Barcelona: Austral.
- O'SULLIVAN, N. (1976). Hannah Arendt: Hellenic Nostalgia and Industrial Society. En CRESPIGNY, A. y MINOGUE, K. (Eds.) *Contemporary Political Thinkers* (pp. 228-251). Londres: Methuen.
- OTERO, M. (2015, 10 de febrero) Esta habitación te deja sin Internet pero te da un bolígrafo y papel. *Revista ICON* [versión digital]. Recuperado el 19/03/2015 de: http://elpais.com/elpais/2015/02/10/icon/1423565064_947776.html.
- OULASVIRTA, A., RATTENBURY, T., MA, L. y RAITA, E. (2012). Habits make smartphone use more pervasive. *Personal and Ubiquitous Computing*, 16(1), pp. 105-114.

P.

- PANIKKAR, R. (2002). La interpelación intercultural. En González R.-Arnaiz, G. (Coord.). *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 23-76). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- PARDO, J. L. (1989). *La banalidad*. Barcelona: Anagrama.
- PARDO, J. L. (1996). *La intimidad*. Valencia: Pre-Textos.
- PARDO, J. L. (1998). Políticas de la intimidad. Ensayo sobre la falta de excepciones. *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 32, pp. 145-196.
- PAREDES, G. (2009). Críticas epistemológicas a la concepción positivista en las ciencias sociales. *Ensayo y error*, 36, pp. 143-169.
- PARMÉNIDES (2007). *Poema*. Madrid: Akal.
- PASCAL, B. (1998). *Pensamientos*. Madrid: Cátedra.
- PATTERSON, L. R. (1968). *Copyright in Historical Perspective*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- PECES BARBA, G. (1987). (Ed.). *Derecho positivo de los derechos humanos*. Madrid: Debate.
- PELLISER, N. y PINEDA, A. (2014). Información política televisiva y espectacularización: un análisis comparativo de programas informativos y de infoentretenimiento. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 20(2), pp. 821-839.
- PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PEÑA, A., PALOMARES, A., DE ANDRÉS, D., ANTONIO, E., ESTEBAN, J., BALLESTER, J. V., RUIZ, J. C. y VILLAVIEJA, C. (2013). Aplicación de herramientas tecnológicas en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: Uso de Smartphones en el aula. Textos. *Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 17(1), pp. 11-34.
- PERETÓ RIVAS, R. (2011). Acedia y depresión. Apuntes para una reconstrucción histórica. *Eä-journal*, 3:1. Recuperado el 17/02/2014 de <http://www.ea-journal.com/art3.1/Pereto-Rivas-Acedia-y-depresion.pdf>, pp. 1-20.
- PÉREZ LUÑO, A. E. (1991). Las generaciones de derechos humanos. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 10, pp. 203-217.
- PEREZ LUÑO, A. E. (1999). Aproximación a la escuela histórica del derecho. *Boletín de la Facultad de Derecho de la UNED*, 14, pp. 15-44
- PÉREZ LUÑO, A. E. (2001). Capítulo XIII: Kant y los derechos humanos. Primera parte: El papel de Kant en la formación histórica de los derechos humanos. En PECES BARBA, G., FERNÁNDEZ, E. y DE ASÍS, R. (Dirs.). *Historia de los derechos fundamentales Tomo II: siglo XVIII. Vol. II: La filosofía de los derechos humanos* (pp. 451-482). Madrid: Dykinson
- PÉREZ LUÑO, A. E. (2006). *La tercera generación de Derechos Humanos*. Pamplona: Editorial Aranzadi.

- PÉREZ LUÑO, A. E. (2009). Historicismo y derechos humanos. En Peces-Barba, G., FERNÁNDEZ, E., DE ASÍS, R. y ANSUÁTEGUI, F. (Dirs.). *Historia de los derechos fundamentales, Tomo I: s. XIX, vol. III: El contexto social, cultural y político de los derechos. Los rasgos generales de evolución* (pp. 411-446). Madrid: Dykinson.
- PEREZ LUÑO, A. E. (2012). *Los derechos humanos en la sociedad tecnológica*. Madrid: Editorial Universitas.
- PÉREZ LUÑO, A. E. (2012b). La protección de los datos personales de los menores en internet. En AA. VV. *Los derechos humanos en internet* (pp. 65-104). Madrid: Cideal.
- PEREZ LUÑO, A. E. (2013). Las generaciones de derechos humanos. *Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global*, 2(1), pp. 163-196.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión: para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós.
- PERROT, M. (2011). *Historia de las alcobas*. Madrid: Siruela.
- PESSOA, M. T. R. y AMADO, J. (2014). Cyberbullying-Questões e desafios atuais. *Edmetic, Revista de Educação Mediática y TIC*, 3(2), pp. 29-51.
- PESSOA, M. T. R., AMADO, J. y VIEIRA, C. (2014). Cyberbullying: do diagnóstico à prevenção e intervenção. En FILIPE, C. N. y COSTA, R. C. (Eds.). *Navegar com Segurança* (pp. 136-139). Lisboa: Clube do Autor.
- PETERS, R. S. (1982). La razón y la pasión. En DEARDEN, R. F., HIRST, P. H. y PETERS, R. S. *Educación y desarrollo de la razón: formación del sentido crítico* (pp. 201-219). Madrid: Narcea.
- PESKIN, J. (1992). Ruse and representations: On children's ability to conceal information. *Developmental Psychology*, 28, pp. 84-89.
- PESTALOZZI, J. H. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México D. F.: Editorial Porrúa.
- PIOVESAN, F. (2004). A universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos: desafios e perspectivas. En BALDI, C. A. (Org.). *Direitos humanos na sociedade cosmopolita* (pp. 45-72). Río de Janeiro: Renovar.
- PLATÓN (1988). Fedro. En *Diálogos III: Fedón, El Banquete y Fedro* (pp. 227a-279c). Madrid: Editorial Gredos.
- PLATÓN (1983). Gorgias. En *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón y Crátilo* (pp. 447a-527e). Madrid: Editorial Gredos.
- PLATÓN (1983). Menón. En *Diálogos II: Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo* (pp. 70a-100c). Madrid: Editorial Gredos.
- PLEYERS, G. (2010). *Alter-Globalization: Becoming Actors in a Global Age*. Cambridge: Polity Press.
- PLOOG, H. (2013). *Handwriting Psychology. Personality Reflected in Handwriting*. Bloomington: iUniverse.

- POSNER, R. A. (1978). The Right of Privacy. *Georgia Law Review*, 12(3), pp. 393-422.
- POSTMAN, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. Nueva York: Vintage Books.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6.
- PRESTON, A. (2014, 3 de agosto). The death of privacy. *The Guardian*. Recuperado el 25/02/2015 de: <http://www.theguardian.com/world/2014/aug/03/internet-death-privacy-google-facebook-alex-preston>.
- PRIETO EGIDO, M. (2013). El tratamiento de las emociones en la teoría de la educación de Richard Stanley Peters y la tradición anglosajona del siglo XX. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 21, pp. 89-113.
- PROSSER, W. L. (1960). Privacy. *California Law Review*, 48, pp. 383-423
- PROUST, M. (2012). *En busca del tiempo perdido. Vol. 1: Por el camino de Swann*. Madrid: Alianza Editorial.

R.

- RABOSSA, E. (1990). La teoría de los derechos humanos naturalizada. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 5, pp. 159-175.
- RADRIGÁN RUBIO, M. (2007). Procesos educativos, juventud y desarrollo de la capacidad emprendedora asociativa. Lecciones del análisis de experiencias internacionales. *GEZKI. Revista Vasca de Economía Social*, 3, pp. 65-90.
- RAGHEB, M. G. (2002). El aburrimiento en el tiempo libre. Una patología que puede impedir potenciar al máximo los beneficios de la educación del ocio. *Adoz. Revista de estudios de ocio*, 23, pp. 40-61.
- RAMIRO VÁZQUEZ, J. (2013). Virtualizando infancias. Del niño competente al menor en riesgo a través de internet. En Pérez, S., Burguera, L. y Larrañaga, K. P. (Dir.). *Menores e Internet* (pp. 25-47). Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.
- RANCIÈRE, J. (1996). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RANCIÈRE, J. (2004). Who is the Subject of the Rights of Man? *The South Atlantic Quarterly* 103(2/3), pp. 297-310.
- RASMUSSEN, E. A. y SØRHEIM, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), pp. 185-194.
- RAWLS, J. (1993). *Teoría de la Justicia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- RAWLS, J. (2001). *El derecho de gentes y una revisión de la idea de razón pública*. Barcelona: Paidós.
- RAYMOND, E. S. (1999). *The Cathedral & the Bazaar. Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary*. Sebastopol: O'Really Media.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Consultado el 10/02/2014 en <http://www.rae.es/>

- RENTERÍA-PÉREZ, E. y MALVEZZI, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*, 7(2), pp. 319-334.
- REIG, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Deusto.
- RESINA DE LA FUENTE, J. (2011). Los Lunes en Sol: jóvenes, ciberpolítica y acción colectiva en la España del 15M. *Revista Umbrales*, 22, pp. 101-117.
- REYERO, D. (2005). Medios de comunicación, participación y juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, pp. 33-44.
- REYERO, D. (2009). Nuevos métodos de aproximación a la investigación filosófico-educativa. En Murga, M. A. (Coord.). *Escenarios de innovación e investigación educativa* (pp. 81-90). Madrid: Editorial Universitas.
- REZOLA AMELIVIA, R. (2014). La niña que sabía escribir. Cómo salvar al mundo de la inhumana metáfora de los mercados. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 9, pp. 165-177.
- RODRÍGUEZ, J. E., DALMAU, J. M., PÉREZ-ARADROS, B. GARGALLO, E. y RODRÍGUEZ, G. (2014). *Educación para emprender. Guía didáctica de educación emprendedora en primaria*. Logroño: Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones.
- RODRÍGUEZ, J. R. (2014). *Usos estratégicos de las TIC*. Barcelona: Editorial UOC.
- RODRÍGUEZ, P. G. (2004). La criminalización discursiva de los hackers en los medios de prensa. *VIII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Intervenciones en el campo de la comunicación: un debate sobre la construcción de horizontalidades*. La Plata, 16-18 Septiembre [comunicación]. Recuperado el 15/07/2014 de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/5347/Documento_completo.pdf?seque_nce=1.
- RODRÍGUEZ, V. G. (2012). *O ensaio como tese: estética e narrativa na composição do texto científico*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- RODRÍGUEZ CORTÉS, F. (2014). *El desarrollo de las competencias básicas con aplicaciones web 2.0*. Madrid: Muralla.
- RODRIK, D. (2011). *La paradoja de la globalización. Democracia y el futuro de la economía mundial*. Barcelona: Antoni Bosch Editor.
- ROKACH, A. (1990). Surviving and Coping With Loneliness. *The Journal of Psychology*, 124(1), pp. 39-54.
- ROLDÁN, C. (1999). Acerca del derecho personal de carácter real. Implicaciones éticas. En CARVAJAL, J. (Coord.). *Moral, derecho y política en Immanuel Kant* (pp. 210-226). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ROMERO, A. y VERA, M. (2014). La Globalización Incompleta. *Revista de Economía del Caribe*, 13, pp. 154-184.
- ROMERO, E. y PÉREZ, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(4), pp. 99-110.
- ROMERO, J. A. (2015). *Menores en la red: manual de seguridad para padres y educadores*. Córdoba: Toromítico.

- RORTY, R. (1998). La justicia como lealtad ampliada. En *Pragmatismo y política* (pp. 105-124). Barcelona: Paidós.
- RORTY, R. (2000). Derechos Humanos, racionalidad y sentimentalismo. En *Escritos filosóficos 3: Verdad y Progreso* (pp. 219-242). Barcelona: Paidós.
- ROTENBERG, K. J. y SLIZ, D. (1988). Children's restrictive disclosure to friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, pp. 203-215.
- ROUCHÉ, M. (1987). Alta Edad Media Occidental. En DUBY, G. y ARIÈS, P. (Eds.) *Historia de la vida privada vol. I. Del Imperio Romano al año mil* (pp. 403-534). Madrid: Taurus.
- ROUSSEAU, J. J. (1992). *Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Alianza Editorial
- RUBIA, B. y GUITERT, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). *Comunicar*, 42, pp. 10-14.
- RUITEMBERG, C. (2009). Introduction: The Question of Method in Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(3), pp. 315-323.
- RUIZ CORBELL, M., BERNAL-GUERRERO, A., GIL CANTERO, F. y ESCÁMEZ, J. (2012). Ser uno mismo: repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), pp. 59-81.
- RUIZ CORBELL, M. y DE JUANAS, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *ESE: Estudios sobre educación*, 25, pp. 95-113.
- RUIZ JAÉN, E. (2006). Emmanuel Lévinas: una revisión crítica en el centenario de su nacimiento. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 48, pp. 1-7. Recuperado el 28/01/2014 de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/jaren48.pdf>.
- RUSSELL, B. (2003). *La conquista de la felicidad*. Barcelona: DeBolsillo.
- RYBCZYNSKY, W. (2006). *La casa. Historia de una idea*. Donostia-San Sebastián: Nerea.

S.

- SACHSMAN, D. B. y BULLA, D. W. (Eds.) (2013). *Sensationalism: Murder, Mayhem, Mudslinging, Scandals, and Disasters in 19th-Century Reporting*. Nueva Jersey: Transaction Publishers.
- SACRISTÁN, A. (Comp.). (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata.
- SAITO, T. (2012). *Adolescence Without End* [versión Kindle DX]. Recuperado el 10/04/2015 de: www.amazon.com.
- SAKAI, N. (1989). Modernity and Its Critique: The Problem of Universalism and Particularism. En MIYOSI, M. y HAROOTUNIAN, H. D. (Eds.). *Postmodernism and Japan* (pp. 93-122). Durham: Duke University Press.

- SALWEN, H. (Director) y TODD HARRIS, J. (Productor) (1996). *Denise calls up* [Película]. Los Ángeles: Sony Pictures Classics.
- SÁNCHEZ ABRIL, P. y PIZARRO MORENO, E. (2014). La intimidad europea frente a la privacidad americana. Una visión comparativa del derecho. *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, 1. Recuperado el 26/11/2014 de: <http://www.indret.com/pdf/1031.pdf>.
- SÁNCHEZ MECA, D. (2000). *Martin Buber*. Barcelona: Herder.
- SÁNCHEZ-MEJÍA, M. L. (1996). Desencanto político y nostalgia del paraíso en los orígenes del “mal du siècle”. *Revista de Filología Francesa*, 9, pp. 247-262.
- SÁNCHEZ-PRIETO, J. M. (2001). La historia imposible del mayo francés. *Revista de Estudios Políticos*, 112, pp. 109-133.
- SÁNCHEZ ROJO, A. (2011). Cimientos éticos para una escuela intercultural. En MAQUILLÓN, J. J., MIRETE, A. B., ESCARBAJAL, A. y Giménez, A. M. (Coords.) *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 295-302). Murcia: Edit.um.
- SANTOS, B. De S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp. 11-32.
- SANTOS, B. de S. (2001). Os processos da globalização. En Santos, B. de S. (Org.). *Globalização. Fatalidade ou utopia?* (pp. 31-109). Oporto: Edições Afrontamento.
- SAPHIRO, A. L. (1999). *The Control Revolution: How the Internet Is Putting Individuals in Charge and Changing the World We Know*. Nueva York: Public Affairs.
- SARTORI, G. (1998). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- SARTRE, J. P. (1999). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.
- SARTRE, J. P. (2004). A puerta cerrada. En *A puerta cerrada; La puta respetuosa; Las manos sucias* (pp. 5-55). Buenos Aires: Losada.
- SATOMI, I. (2007). *Seeking the Self. Individualism and Popular Culture in Japan*. Berna: Peter Lang.
- SAVATER, F. (1988). *Ética como amor propio*. Madrid: Mondadori.
- SCHAUFELI, W. B. y SALANOVA, M. (2014). Burnout, Boredom and Engagement in the Workplace. En PEETERS, M. C. W., DE JONGE, J. y TARIS, T. W. (Eds.). *An Introduction to Contemporary Work Psychology* (pp. 293-320). Nueva York: John Wiley and Sons.
- SCHOPENHAUER, A. (2009). *Parerga y Paralipómena*. Madrid: Trotta.
- SCHWEIZER, H. (2010). *La espera. Melodías de la duración*. Madrid: Sequitur.
- SEN, A. K. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), pp. 151-166.
- SENECHAL, D. (2011). *Republic of Noise. The Loss of Solitude in Schools and Culture*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- SENNETT, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.

- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, R. (2013). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SEPÚLVEDA, J. G. (1987). *De la justa causa de la guerra contra los indios*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- SERRANO-PUCHE, J. (2014). Hacia una “comunicación slow”: el hábito de la desconexión digital periódica como elemento de alfabetización mediática. *Trípodos*, 34, pp. 201-214.
- SHULTZ, T. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York: Free Press.
- SIBILIA, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SIBILIA, P. (2009). En busca del aura perdida: espectacularizar la intimidad para ser alguien. *Psicoperspectivas*.CL. *Individuo y sociedad*, 7(2), pp. 309-329.
- SIBILIA, P. (2010). Celebridade para todos: um antídoto contra a solidão? *Ciência e Cultura*, 62:2, pp. 52-55.
- SIBILIA, P. y DOGO, L. (2011). Vitruines da intimidade na internet: imagens para guardar ou para mostrar? *Estudos de Sociologia*, 16(30), pp. 127-139.
- SIBILIA, P. (2011b). El eclipse de la interioridad moderna y la búsqueda de una felicidad espectacular. En GONZÁLEZ, A. G. (Ed.). *La vida que viene. Desafíos, enigmas, cambio y repetición después de la crisis* (pp. 87-106). Madrid: Oficina de Arte y Ediciones.
- SIFRY, M. L. (2011). *WikiLeaks and the Age of Transparency*. Nueva York: OR Books.
- SIGUÁN, M. (1983). El libro en la educación. En Lázaro Carreter, F. (Coord.). *La cultura del libro* (pp. 155-167). Madrid: Ediciones Pirámide
- SIKKINK, K. y SMITH, J. (2002). Infrastructures for Change: Transnational Organizations, 1953-93. En KHAGRAM, S., RIKER, J. V. y SIKKINK, K. (Eds.). *Restructuring World Politics Transnational Social Movements, Networks, and Norms* (pp. 24-44). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- SILVA, R., GONÇALVES, B. y FERREIRA, A. (2014). Crianças Mobile: tecnologias móveis e as novas estratégias de marketing infantil. *Revista Anagramas*, 8(2), pp. 1-16. Recuperado el 08/06/2015 de:
<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/8714/7975>.
- SILVEIRA, M. y HECKER, L. (2013). Escritas de si, escritas do mundo: um olhar clínico em direção à escrita. *Athenea Digital*, 13(3), pp. 243-263. Recuperado el 16/06/2015 de:
<http://atheneadigital.net/article/view/v13-n3-silveira>.
- SIMMEL, G. (1986). *Sociología 1. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial.
- SIMMEL, G. (2010). *El secreto y las sociedades secretas*. Madrid: Sequitur.

- SIMPSON, J. y WEINER, E. (2006). (Eds.). *The Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- SLAVIN, R. (1992). Aprendizaje cooperativo. En ROGER, C. y KUTNICK, P. (Eds.). *Psicología social de la escuela primaria* (pp. 247-270). Barcelona: Paidós.
- SMITH, R. P. (1981). Boredom: A Review. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 23(3), pp. 329-340.
- SNIPP-WALLMSLEY, C. (2006). Postmodernism. En WAUGH, P. (Ed.). *Literary Theory and Criticism: An Oxford Guide* (pp. 405-426). Oxford: Oxford University Press.
- SNOW, C. P. (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Madrid: Alianza Editorial.
- SOBEJANO, G. (1967). *Nietzsche en España*. Madrid: Gredos.
- SÓFOCLES (1981). Edipo Rey. En *Tragedias: Áyax, Las Traquinias, Antígona, Edipo Rey, Electra, Filoctetes, Edipo en Colono* (pp. 301-368). Madrid: Gredos.
- SÓFOCLES (1981). Antígona. En *Tragedias: Áyax, Las Traquinias, Antígona, Edipo Rey, Electra, Filoctetes, Edipo en Colono* (pp. 240-299). Madrid: Gredos.
- SÕSEKI, N. (2004). *My individualism and the Philosophical Foundations of Literature*. Singapur: Tuttle Publishing.
- SÕSEKI, N. (2009). *Sanshiro*. Salamanca: Editorial Impedimenta.
- SÕSEKI, N. (2011). *Kokoro*. Barcelona: RBA Libros.
- SÕSEKI, N. (2011b). *Daisuke*. Salamanca: Editorial Impedimenta.
- SÕSEKI, N. (2012). *Botchan*. Salamanca: Editorial Impedimenta.
- STALLMAN, R. L. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- STALLMAN, R. L. (2007). Fundamentos éticos, políticos y económicos del software libre. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 19. Recuperado el 21/07/2014 de: <http://bid.ub.edu/19stall2.htm>.
- STANDISH, P. (2001). Learning from Levinas: The Provocation of Sharon Todd. *Philosophy of Education Society Yearbook 2001*, pp. 75-77.
- STEINBERG, S. R. y KINCHELOE, J. L. (2000). Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia posmoderna. En STEINBERG, S. R. y KINCHELOE, J. L. (Comps.). *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 15-44). Madrid: Morata.
- STEINER, G. (1984). Night Words. En *A Reader* (pp. 305-314). Nueva York: Oxford University Press.
- STEINER, G. (2003). Palabras de la noche. En *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano* (pp. 87-98). Barcelona: Gedisa.
- SUGIMOTO, Y. (1999). Making Sense of Nihonjinron. *Thesis Eleven*, 57(1), pp. 81-96.

SUKEHIRO, H. (1998). The Return to Japan: A Consciousness of Self in Meiji Youth. En WAKABAYASHI, B. (Ed.). *Modern Japanese Thought* (pp. 86-97). Cambridge: Cambridge University Press.

SUÑÉ, E. (2012). La Declaración de Derechos del Ciberespacio de 2008 a la luz de la Declaración de Jarvis de 2010 y de los debates que ha suscitado. En AA. VV. *Los derechos humanos en internet* (pp. 37-63). Madrid: Cideal.

SUÑÉ, E. (2013, 21 de abril). *Declaración de Derechos del Ciberespacio*. [Observatorio Iberoamericano de Protección de Datos]. Recuperado el 09/07/2014 de: <http://oiprodat.com/2013/04/21/declaracion-de-derechos-del-ciberespacio/>.

SUROWIECKI, J. (2004). *The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business*. Nueva York: Anchor Books.

SVENDSEN, L. (2006). *Filosofía del tedio*. Barcelona: Tusquets.

T.

TAIBO, C. (2007). *Movimientos antiglobalización. ¿Qué son? ¿Qué quieren? ¿Qué hacen?* Madrid: Catarata.

TAPSCOTT, D. (2009). *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. Nueva York: McGraw-Hill.

TAYLOR, C. (2003). *Las fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

TEO, A. R. et. Alt. (2015). Identification of the hikikomori syndrome of social withdrawal: Psychosocial features and treatment preferences in four countries. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(1), pp. 64-72.

TIBBITTS, F. (2002). Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education. *International Review of Education*, 48(3/4), pp. 159-171.

TIPTON, E. (2002). *Modern Japan: A Social and Political History*. Nueva York: Routledge.

TISSERON, S. (2003). Le désir «d'extimité» mis à un. *Le Divan Familial*, 2(11), pp. 53-62.

TSAO, R. T. (2002). Arendt against Athens. Rereading The Human Condition. *Political Theory*, 30:1, pp. 97-149.

TODD, S. (2001). Guilt, Suffering and Responsibility. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), pp. 597-614.

TODD, S. (2001b). On Not Knowing Levinas, or Learning from Levinas. *Philosophy of Education Society Yearbook 2001*, pp. 67-74.

TODD, S. (2003). *Learning from the Other: Lévinas, Psychoanalysis and Ethical Possibilities in Education*. Albany: State University of New York Press.

TODD, S. (2003b). Introduction: Lévinas and Education: The Question of Implication. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), pp. 1-4.

- TOIVONEN, T., NORASAKKUNKIT, V. y UCHIDA, Y. (2011). Unable to conform, unwilling to rebel? Youth, culture and motivation in globalizing Japan. *Frontiers in Psychology*, 2(207). Recuperado el 09/04/2015 de: <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fpsyg.2011.00207/abstract>.
- TOIVONEN, T. e IMOTO, Y. (2012). Making sense of youth problems. En GOODMAN, R., IMOTO, Y. y TOIVONEN, T. (Eds.). *A Sociology of Japanese Youth. From Returnees to NEETs* (pp. 1-29). Nueva York: Routledge.
- TONUCCI, F. (1998). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- TOPOLSKI, A. (2008). Creating citizens in the classroom: Hannah Arendt's political critique of education. Ethical Perspectives. *Journal of the European Ethics Network*, 15(2), pp. 259-282.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- TOSI, G. (2004). História conceitual dos direitos humanos. En TOSI, G. (Org.). *Direitos Humanos: História, teoria e prática* (pp. 99-128). João Pessoa: Editora UFPB.
- TOURINÁN, J. M. y RODRÍGUEZ, A. (1993). La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302, pp. 165-192.
- TRÍAS, E. (2003). La filosofía como creación (los complejos vínculos entre filosofía y poesía). *Letras*, 74(105-106), pp. 49-64.
- TRILLA, J. (2005). Hacer pedagogía hoy. En RUIZ BERRIO, J. (Coord.) *Pedagogía y Educación en el siglo XXI* (pp. 287-310). Madrid: Editorial Complutense.
- TUCK, R. (2002). *Natural Rights Theories: Their Origin and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TUENTI (2014). *Política de privacidad y cookies*. [Tuenti]. Recuperado el 26/11/2014 de: <http://corporate.tuenti.com/es/privacy>.
- TUGENDHAT, E. (1997). Decimoséptima lección: Derechos Humanos. En *Lecciones de ética* (pp. 325-350). Barcelona: Gedisa
- TURNBULL, S. (1998). *The Samurai Sourcebook*. Londres: Arms and Armour Press.
- TURKLE, S. (1984). *The Second Self: Computers and Human Spirit*. Nueva York: Simon and Schuster.
- TURKLE, S. (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. Nueva York: Touchstone.
- TURKLE, S. (2011) *Alone Together: Why we expect more from technology and less from each other*. Nueva York: Basic Books.
- TURKLE, S. (2011b). The 'Tethered Self': Technology Reinvents Intimacy and Solitude. *Continuing Higher Education Review*, 75, pp. 28-31.
- TWITTER (2014) *Condiciones de servicio*. [Twitter]. Recuperado el 26/11/2014 de: <https://twitter.com/tos>.

TWITTER (2014). *Política de privacidad*. [Twitter]. Recuperado el 26/11/2014 de: <https://twitter.com/privacy>.

U.

UCHIDA, Y. (2012). Marginalized Japanese Youth in Post-industrial Japan. En TROMMSDORFF, G. y CHEN, X. (Eds.). *Values, Religion, and Culture in Adolescent Development. Motivational Patterns, Self-Perceptions, and the Structural Foundations of Shifting Values* (pp. 211-234). Cambridge: university of Cambridge Press.

UNAMUNO, M. (1974). *Soledad*. Madrid: Espasa-Calpe.

UNAMUNO, M. (1995). Mecnópolis. En SANTIÁÑEZ-TIÓ, N. (Comp.). *De la Luna a Mecnópolis: Antología de la ciencia ficción española (1832-1913)* (pp. 369-373). Barcelona: Quaderns Crema.

UNIÓN INTERNACIONAL DE TELECOMUNICACIONES (2015). *The World in 2015. ICT Facts and Figures*. Ginebra: Unión Internacional de Telecomunicaciones. Recuperado el 20/05/2015 de: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2015.pdf>.

USÓ, J. C. (2006). Los tumbados, una especie en extinción. *Ulises: Revista de interiores*, 8, pp. 92-97.

V.

VALDÉS, E. (2013). Bioderecho, genética y derechos humanos. Análisis de los alcances jurídicos del bioderecho europeo y su posible aplicación en Estados Unidos como fuente de derechos humanos de cuarta generación. En *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 17, pp. 139-163.

VALKENBURG, P. M., SCHOUTEN, A. P. y PETER, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the internet. *New Media & Society*, 7, pp. 383-402.

VALLESPÍN, D. (2002). *El modelo constitucional de juicio justo en el ámbito del proceso civil*. Barcelona: Atelier.

VAN MANEN, M. y LEVERING, B. (1999). *Los secretos de la infancia. Intimidad, privacidad e identidad*. Barcelona: Paidós.

VARGAS LLOSA, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.

VASAK, K. (1977). Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give Force of law to the Universal Declaration of Human Rights. *UNESCO Courier*, 30(11), pp. 29-32.

VERNANT, J. P. (1993). *Mito y pensamiento en la Grecia Antigua*. Barcelona: Ariel.

VESPER, K.H. (1993). *Entrepreneurship Education*. Los Ángeles: UCLA, Entrepreneurial Studies Center.

VILA MERINO, E. S. (2008). La educación del secreto: infancia, identidad y alteridad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), pp. 1-10. Recuperado el 05/03/2014 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2620Merinov2.pdf>.

VILLEY, M. (1976). *Estudios en torno a la noción de derecho subjetivo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.

VLASTOS, S. (1998). *Mirror of Modernity: Invented Tradition of Modern Japan*. Los Ángeles: University of California Press.

VODANOVICH, J. S. (2003). Psychometrics Measures of Boredom: A Review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 137(6), pp. 569-595.

VOGEL-WALCUTT, J. J., FIORELLA, L., CARPER, T. y SCHATZ, S. (2012). The Definition, Assessment, and Mitigation of State Boredom Within Educational Settings: A Comprehensive Review. *Educational Psychology Review*, 24, pp. 89-111.

W.

WAHEED KHAN, A. (2009). Prólogo. *Comunicar. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 32, vol. XVI, época II (monográfico sobre políticas y educación en medios), pp. 17-18.

WARREN, S. D. y BRANDEIS, L. D. (1890). The Right to Privacy. *Harvard Law Review*, 4(5), pp. 193-220.

WASIK, B. (2006). My Crowd. *Harper's Magazine*, 312, pp. 56-66.

WATSON, A. J. y VALTIN, R. (1997). Secrecy in the Middle Childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 21(3), pp. 431-452.

WATSUJI, T. (2006). Apéndice: La ética como antropología. En *Antropología del paisaje: climas, culturas y religiones* (pp. 251-253). Salamanca: Sígueme.

WESTIN, A. (1967). *Privacy and Freedom*. Nueva York: Atheneum.

WHITMAN, J. Q. (2004). The Two Western Cultures of Privacy: Dignity Versus Liberty. *The Yale Law Journal*, 113, pp. 1151-1221.

WILSON, J. (2003). Perspectives on the Philosophy of Education. *Oxford Review of Education*, 29(2), pp. 279-293.

WINNER, L. (1986). *The Whale and the Reactor. A Search for Limits in an Age of High Technology*. Chicago: The University of Chicago Press.

WINNER, L. (2003). Internet y los sueños de una renovación democrática. *Isegoría*, 28, pp. 55-71.

WINNER, L. (2004). Technologies as Forms of Life. En KAPLAN, D. M. (Ed.). *Readings in the Philosophy of Technology* (pp. 103-113). Lanham: The Rowman and Littlefield Publishing Group, Inc.

WONG, P. W. et. Alt. (2015). The prevalence and correlates of severe social withdrawal (hikikomori) in Hong Kong: A cross-sectional telephone-based survey study. *International Journal of Social Psychiatry* (en prensa).

WOOLF, V. (1980). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.

WOOLF, V. (2011). ¿Cómo debería leerse un libro? En *El lector común* (pp. 233-250). Barcelona: Lumen.

WOOLF, V. (2012). *La habitación de Jacob*. Madrid: Piel de Zapa.

Y.

YAMANOUCHI, H. (1972). Mishima Yukio and His Suicide. *Modern Asian Studies*, 6, pp. 1-16.

YOUNG-BRUEHL, E. (2006). *Hannah Arendt. Una biografía*. Barcelona: Paidós.

Z.

ZABALA, I. y GARCÍA, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación*, 32(63), pp. 201-218.

ZAFRA, R. (2010). *Un cuarto propio conectado: (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo*. Madrid: Fórcola Ediciones.

ZAMBRANO, M. (1989). A modo de Autobiografía: María Zambrano. *Compluteca*, 5, pp. 7-15.

ZAMBRANO, M. (2011). *Notas de un método*. Madrid: Tecnos.

ZEMBYLAS, M. (2005). A Pedagogy of Unknowing: Witnessing Unknowability in Teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 24(2), pp. 139-160.

ZEMBYLAS, M. y CHARALAMBOS, V. (2005). Lévinas and the “Inter-Face”: The Ethical Challenge of Online Education. *Educational Theory*, 55(1), pp. 60-78.

ZIELENZIGER, M. (2007). *Shutting Out the Sun: How Japan Created Its Own Lost Generation*. Nueva York: Vintage Books.

ŽIŽEK, S. (2002). Big Brother, or, the Triumph of the Gaze over the Eye. En LEVIN, T. Y. (Ed.). *Ctrl [space]: Rhetorics of Surveillance from Bentham to Big Brother* (pp. 224-227). Boston: MIT Press.

ŽIŽEK, S. (2005). *La suspensión política de la ética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ŽIŽEK, S. (2006). *Irak. La tetera prestada*. Madrid: Losada.

ŽIŽEK, S. (2011). Contra los derechos humanos. *Suma de Negocios*, 2(2), pp. 115-127.

ZORN, F. (2009). *Bajo el signo de Marte*. Barcelona: Anagrama.

Documentos oficiales.

AMERICAN LAW INSTITUTE (1979). *Restatement (Second) of Torts*, Vol. III. St. Paul, Minnesota: American Law Institute Publishers.

CONSEJO DE MINISTROS DE LA UNIÓN EUROPEA (2009). *Prague Declaration: A new European approach for safer Internet for children*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado el 02/12/2014 de: <http://www.pacoprieto.com/wp-content/uploads/declaracion-de-praga-safer-uso-children.pdf>.

ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106.

ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

ESPAÑA. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52.

ESPAÑA. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, núm. 3.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 217 A (III). Recuperado el 19/05/2014 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Resolución 1386 (XIV). Recuperado el 12/06/2014 de: <http://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/Declaraci%C3%B3n-de-los-Derechos-del-Ni%C3%B1o1.pdf>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1960). *Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales*. Resolución 1514 (XV). Recuperado el 12/06/2014 de: <http://www.un.org/es/decolonization/declaration.shtml>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1960b). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. [Documento online]. Recuperado el 22/12/2014 de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Resolución 2200 A (XXI). Recuperado el 12/06/2014 de: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*. [Documento online]. Recuperado el 12/06/2014 de: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1979). *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer*. [Documento online]. Recuperado el 12/06/2014 de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. [Documento online]. Recuperado el 12/06/2014 de: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1990). *Directrices para la regulación de los archivos de datos personales informatizados*. Resolución 45/95. Recuperado el 10/07/2014 de: http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/legislacion/organismos_internacionales/naciones_unidas/common/pdfs/D.3BIS-cp--Directrices-de-Protecci-oo-n-de-Datos-de-la-ONU.pdf.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1992). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. A/CONF.151/26/Rev.1 Vol. 1. Recuperado el 11/06/2014 de: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1993). *Right to Freedom of Opinion and Expression/Commission on Human Rights*. Resolución 1993/45, artículo 11. Recuperado el 10/07/2014 de: http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?m=85.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1993b). *Declaración y programa de acción de Viena*. A/CONF.157/24. Recuperado el 22/12/2014 de: http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1994). *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*. Resolución 49/184 Recuperado el 15/12/2014 de: http://132.247.1.49/pronaledh/images/stories/01_Asambleagral_RES49_184.pdf.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1996). *Cuestiones relativas a los derechos humanos: cuestiones relativas a los derechos humanos, incluidos distintos criterios para mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales*. A/51/506/Add. 1, art. 58. Recuperado el 22/12/2014 de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/05/PDF/N9700805.pdf?OpenElement>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1997). *Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos*. Resolución 29 C/17. Recuperado el 12/06/2014 de: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13177&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1998). *Protocolo de Kyoto de la convención marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático*. FCCC/INFORMAL/83. Recuperado el 11/06/2014 de: <http://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpspan.pdf>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1999). *Declaración sobre una cultura de Paz*. Resolución 53/243. Recuperado el 12/06/2014 de: <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/sun-cofp.pdf>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2004). *Programa Mundial para la Educación en derechos humanos. Primera etapa. Plan de Acción*. A/59/525/Rev.1. Recuperado el 22/12/2014 de:

<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/77/PDF/N0525377.pdf?OpenElement>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2008). *Declaración sobre Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género*. Doc.A/63/635. Recuperado el 12/06/2014 de: http://www.oas.org/dil/esp/orientacion_sexual_Declaracion_UNU.pdf.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2011). *Colección de Tratados*. [Documento *online*]. Recuperado el 18/06/2014 de: <http://www.un.org/es/treaty/untc.shtml>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2010). *Programa Mundial para la Educación en derechos humanos. Segunda etapa. Plan de Acción*. A/HRC/15/28. Recuperado el 22/12/2014 de:

<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/51/PDF/G1015151.pdf?OpenElement>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2012). *Promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet*. Resolución A/HRC/20/L.13. Recuperado el 10/07/2014 de: http://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/d_res_dec/A_HRC_20_L13.pdf.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2014). *Programa Mundial para la Educación en derechos humanos. Tercera etapa. Plan de Acción*. A/HRC/27/28. Recuperado el 22/12/2014 de:

<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/099/58/PDF/G1409958.pdf?OpenElement>

