

**¿QUIÉN DIJO QUE NO SE PUEDE
ENSEÑAR FILOSOFÍA?
Apuntes sobre su didáctica**

COMITÉ CIENTÍFICO DE LA EDITORIAL TIRANT HUMANIDADES

MANUEL ASENSI PÉREZ

*Catedrático de Teoría de la Literatura y de la Literatura Comparada
Universitat de València*

RAMÓN COTARELO

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la
Universidad Nacional de Educación a Distancia*

M.^a TERESA ECHENIQUE ELIZONDO

*Catedrática de Lengua Española
Universitat de València*

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

*Catedrático de Teoría e Historia de la Educación
Universitat de València*

PABLO OÑATE RUBALCABA

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración
Universitat de València*

JOAN ROMERO

*Catedrático de Geografía Humana
Universitat de València*

JUAN JOSÉ TAMAYO

*Director de la Cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones
Universidad Carlos III de Madrid*

Procedimiento de selección de originales, ver página web:

www.tirant.net/index.php/editorial/procedimiento-de-seleccion-de-originales

¿QUIÉN DIJO QUE NO SE
PUEDE ENSEÑAR FILOSOFÍA?
Apuntes sobre su didáctica

VICENTE CABALLERO DE LA TORRE

tirant humanidades

Valencia, 2023

Copyright © 2023

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación sin permiso escrito de los autores y del editor.

En caso de erratas y actualizaciones, la Editorial Tirant lo Blanch publicará la pertinente corrección en la página web www.tirant.com.

Esta publicación ha sido financiada por el Departamento Arte y Arquitectura y por el I Plan Propio Integral de Docencia de la Universidad de Málaga.

© Sus autores

© TIRANT LO BLANCH
EDITA: TIRANT LO BLANCH
C/ Artes Gráficas, 14 - 46010 - Valencia
TELF.S.: 96/361 00 48 - 50
FAX: 96/369 41 51
Email: tlb@tirant.com
www.tirant.com
Librería virtual: www.tirant.es
DEPÓSITO LEGAL: V-8&&&&-2021
ISBN: 978-84-19632-55-5
MAQUETA: Disset Ediciones

Si tiene alguna queja o sugerencia, envíenos un mail a: atencioncliente@tirant.com. En caso de no ser atendida su sugerencia, por favor, lea en www.tirant.net/index.php/empresa/politicas-de-empresa nuestro procedimiento de quejas.

Responsabilidad Social Corporativa: <http://www.tirant.net/Docs/RSC Tirant.pdf>

ÍNDICE

PRÓLOGO	21
JUAN JOSÉ GARCÍA NORRO	
INTRODUCCIÓN	29
VICENTE CABALLERO DE LA TORRE	
<i>Parte I.</i>	
Lo clásico como innovador	33
FILOSOFÍA Y ESCOLÁSTICA. HACIA UNA ENSEÑANZA DIALÉCTICA	35
EDUARDO GUTIÉRREZ	
1. Plan y motivo	35
2. <i>Para qué</i> u objetivos	37
3. <i>Desde dónde</i> o fundamentos filosóficos	37
4. <i>Cómo</i> . Reivindicación de la Escolástica	40
5. Esbozo de la programación didáctica	42
Bibliografía	44
LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA A LA LUZ DEL ENFRENTAMIENTO ENTRE ISÓCRATES Y LA ACADEMIA	47
EMILIO ISIDORO GIRÁLDEZ	
1. Isócrates en el origen de la tradición de la defensa de la filosofía.....	47
2. La crítica de Isócrates a los socráticos y la reacción pla- tónica	48
3. Didácticas alternativas de la filosofía.....	52

4. La reacción aristotélica a la crítica de Isócrates	53
Bibliografía	55
LA FILOSOFÍA COMO EDUCACIÓN INTEGRAL	57
DRA. M ^a ISABEL MÉNDEZ LLORET	
1. La atención al alma	57
2. La filosofía como viaje guiado	58
3. La construcción del individuo: sigamos a Platón	59
4. Los recursos: la experiencia del viaje	61
5. La creación de un espacio adecuado para el viaje	64
6. Los instrumentos del arte de vivir	64
7. Aplicación	65
MÁSCARA E INTERPRETACIÓN. ENTRE LA IDENTIDAD Y EL MISTERIO	67
MERCEDES CARRILLO	
Bibliografía	72
UN ACERCAMIENTO A LA LITERATURA DE FICCIÓN DESDE EL CONCEPTO WITTGENSTEINIANO DE «JUEGO DEL LENGUAJE»	75
SERGIO EGEA BOHÓRQUEZ	
Bibliografía	81
<i>Parte II.</i>	
Experiencias y metodologías innovadoras en enseñanzas medias y universitarias.....	83

**CEREBRITOS ENCENDIDOS. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN
POR LA EDUCACIÓN, LA EXCELENCIA Y LA EQUIDAD..... 85**

SARA XOANA MANEIRO GARCÍA

1. Introducción.....	85
2. El programa de Filosofía para niños (FpN)	87
3. Experiencia en el aula.....	89
4. No se trata de enseñar filosofía sino de enseñar a pensar.	93
Bibliografía	94

EL PROYECTO EPCIA Y SUS IMPLICACIONES ÉTICAS..... 97

JAVIER GRACIA CALANDÍN

1. Introducción.....	97
2. Propuesta del Ministerio de Educación y Formación profesional de España para implementar la enseñanza en inteligencia artificial en el currículo	98
3. La necesidad de reparar en las implicaciones éticas en la alfabetización en Inteligencia artificial	102
Conclusión	105
Bibliografía	105

**ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS DE LA FILOSOFÍA: UN
PASEO FILOSÓFICO** 107

MARÍA JOSÉ GÓMEZ MATA

1. Introducción.....	107
2. Hacia una enseñanza/aprendizaje por competencias.....	107
3. Un paseo filosófico	109
4. Conclusiones	118
Bibliografía	119

EXPERIENCIA Y PERCEPCIONES DE UNA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA INNOVADORA APLICADA AL TRATADO COSMOLÓGICO EN BACHILLERATO 121

RUBÉN GUTIÉRREZ

- 1. Sustentos teóricos de la propuesta 121
- 2. Innovación aplicada a la unidad temática del Curso de Filosofía: Cosmología 123
- 3. Resultados obtenidos 128
- Bibliografía 130

HABITAR EN LA CIUDAD: HERRAMIENTAS PARA PENSAR EL ESPACIO 131

DR. ÁLVARO LEDESMA DE LA FUENTE

- Bibliografía 138

INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA UNA ALFABETIZACIÓN ECOLÓGICA 139

MANUEL FERNÁNDEZ

- 1. Introducción..... 139
- 2. El origen de la educación ambiental 140
- 3. Teoría y praxis del ecofeminismo..... 142
- 4. Ecoalfabetización o alfabetización ecológica desde una perspectiva ecofeminista 143
- 5. Hacia una educación ambiental no androcéntrica 144
- 6. Conclusión. Una educación ambiental desde una mirada ecofeminista..... 147
- Bibliografía 148

INNOVACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO. EL DIÁLOGO SOCRÁTICO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA 149

SARA MARISCAL VEGA

I. Introducción	149
2. Diálogo socrático y neo-socrático.....	150
3. Relaciones entre prácticas filosóficas y Universidad.....	151
4. Herramientas y ejemplos para su uso	153
5. Conclusiones. Aprender a desaprender	155
Bibliografía	156

**SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA FORMACIÓN
BÁSICA UNIVERSITARIA..... 159**

MIGUEL MANDUJANO ESTRADA

I. Primero	161
2. Segundo	162
3. Tercero	165
Bibliografía	167

**LA LITERATURA COMO FILOSOFÍA MORAL:
ABORDAR LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DESDE LA
INTERDISCIPLINARIEDAD** 171

RAFAEL PÉREZ BAQUERO

I. Introducción	171
2. La Literatura como Filosofía moral.....	173
3. Seguir una historia	175
4. El problema de la empatía.....	176
5. Conclusiones	177
Bibliografía	179

**LOS CÓMICS DEL PROFESOR DE VALORES. UNA PROPUESTA
INCLUSIVA PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA DESDE EL**

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA DURANTE LA ETAPA DE LA ESO.....	181
------------------------------------------------------------------	------------

JAUME RUIZ PEIRÓ

METODOLOGÍA EVALUATIVA INNOVADORA EN HISTORIA DE LA FILOSOFÍA ANTIGUA: PRUEBAS REFLEXIVAS, EXTENDIDAS, TELEMÁTICAS Y ASÍNCRONAS.....	187
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

IGNACIO MARCIO CID

Introducción.....	187
Enmarcación académica	188
Entre ellas, cabe mencionar:	189
Caracterización de la medida evaluativa.....	190
Requisitos pedagógicos	192
Ventajas	193
Conclusiones	196
Bibliografía	196

METODOLOGÍAS INNOVADORAS Y PRÁCTICAS FILOSÓFICAS: REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DEL GRUPO GEIMFUS (GRUPO ESTABLE DE INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN FILOSOFÍA PARA UNIVERSIDAD Y SECUNDARIA – UNIVERSITAT DE VALÈNCIA).....	197
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

ELENA CANTARINO SUÑER

MARÍA JOSÉ CODINA FELIP

LORENA RIVERA LEÓN

CÉSAR RUS HERNÁNDEZ

JUAN CARLOS SIURANA APARISI

Bibliografía	206
--------------------	-----

PENSAR JUGANDO. UNA REFLEXIÓN PARA LA PROGRAMACIÓN POR COMPETENCIAS	207
----------------------------------------------------------------------------------	------------

CRISTINA MORALES SARO

Introducción: filosofía y educación.....	208
1. Enseñar filosofía en el contexto de la sociedad del conocimiento.....	209
2. Enseñar filosofía dentro de la institución educativa	212
Conclusión	216
Bibliografía	216

PERIODISMO AUTOMATIZADO Y FAKE NEWS: DEL ALGORITMO A LA INFOÉTICA	219
--------------------------------------------------------------------------------	------------

LEONARDO SUÁREZ MONTOYA

I. Tiempos de algoritmización.....	219
II. Sujetos morales y bulos	223
III. Conclusiones	226
Bibliografía	227

UNA EXPERIENCIA DE COORDINACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL GRADO DE FILOSOFÍA: TRANSVERSALIDAD Y USO DE LAS TIC.....	231
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

DR. JOAN LLUÍS LLINÀS BEGON

DR. PABLO FRAU BURON

DR. JOAN GONZÁLEZ GUARDIOLA

DR. MATEU CABOT RAMIS.

DR. ANDRÉS JAUME RODRÍGUEZ

SR. MIQUEL RIPOLL PERELLÓ

1. Introducción.....	231
2. ¿En qué consiste el proyecto?	232
3. ¿Cómo se desarrolla?	234
4. Resultados y valoraciones	237

**UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA
CENTRADA EN EL PENSAMIENTO DEL ALUMNO..... 241**

JAVIER VELASCO FARGAS

1. Contexto y propósito de la experiencia	241
2. La centralidad y significatividad de las preguntas como hilos conductores de la actividad del aula y motores del pensamiento de los alumnos	242
3. El proceso de pensar en el aula	243
4. El producto final: una tentativa de respuesta	246
5. Aspectos “soporte” del proceso de pensamiento en el aula	247
6. Evaluación de la experiencia y conclusiones	249
Bibliografía	250
Parte III. La formación de quien aprende y la instrucción de quien enseña	251

**DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LA FILOSOFÍA MORAL
UNIVERSITARIA. APUNTES PARA UNA CRÍTICA DE LA
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE FILOSÓFICO ACTUAL 253**

ALICIA M^a. DE MINGO

Bibliografía	261
--------------------	-----

**INDAGACIÓN FILOSÓFICA: UNA METODOLOGÍA DE
PEDAGOGÍA ACTIVA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE
LA FILOSOFÍA..... 263**

ENVER J. TORREGROZA-LARA

1. Qué es la Indagación filosófica: génesis, definición y objetivos.....	263
2. Aplicación y síntesis de los resultados.....	267
Bibliografía	271

LA LÓGICA Y SU SOMBRA: SOBRE ALGUNAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LÓGICA PROPOSICIONAL 273

PABLO MONTOSA

1. Un fantasma acecha a la lógica.....	273
3. La ciencia del razonamiento intuitivo.....	278
4. Más allá de la pura formalidad	280
Bibliografía	283

LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMO ACTO PERFORMATIVO... 285

CATALINA LÓPEZ CARRASCO

1. Los actos performativos subversivos: una práctica y una crítica filosófica.....	285
2. Los actos performativos subversivos como práctica educativa.....	287
3. Conclusiones	292
Bibliografía	292

MÁXIMAS E IMÁGENES FILOSÓFICAS COMO INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA 293

DR. MARC MERCADÉ SERRA

2. Aprender a argumentar y dialogar.....	295
3. El saber sí que importa: máximas e imágenes para pensar	298
Bibliografía	301

PARA QUÉ NECESITAN LOS FILÓSOFOS UNA FORMACIÓN DEL PROFESORADO 303

FELIPE M. IGNACIO

Bibliografía	311
--------------------	-----

¿QUÉ HACEMOS CON LOS VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS? QUÉ ENSEÑAR Y CÓMO.....	313
-------------------------------------------------------------------------------	------------

MYRIAM GARCÍA RODRÍGUEZ

1. La Filosofía para Niños en el contexto de la LOMLOE...	313
2. Propuesta de trabajo en el aula.....	316
Bibliografía	320

¿QUIÉN ENSEÑA FILOSOFÍA? LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS FUTUROS PROFESORES DE FILOSOFÍA EN SECUNDARIA..	321
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

MARÍA JOSÉ GÓMEZ MATA

Introducción.....	321
2. Cómo estamos: el MUPES.....	323
3. Hacia dónde vamos.....	328
4. Conclusiones	330
Bibliografía	330

SI ESTO ES UN HOMBRE. NECESIDAD Y FECUNDIDAD DE LA FILOSOFÍA.....	333
--------------------------------------------------------------------------	------------

LORENA RIVERA LEÓN

Bibliografía	340
--------------------	-----

VULNERABILIDAD, RECONOCIMIENTO Y EXCLUSIÓN	343
--------------------------------------------------------	------------

OLGA BELMONTE GARCÍA

Introducción.....	343
-------------------	-----

Introducción.....	375
1. Contexto socioeducativo	375
2. Marco conceptual	376
3. La propuesta seductora de FpN.....	379
Bibliografía	383

LA RECUPERACIÓN DE LA CULTURA Y SU LÓGICA COMPLEJA: UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA CONVIVIR EN LA DIVERSIDAD	385
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

DRA. SHEILA LÓPEZ

Introducción.....	385
1. La gestión política y su relación con la educación.....	387
2. La educación en la pluralidad.....	389
3. Convivir en la diversidad.....	390
4. La pandemia	391
5. Una educación en la complejidad	392
6. Propuesta educativa	392
Bibliografía	395

RESISTIR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: SILENCIO Y ESCUCHA EN LA ERA DE LA «HIPERFASIA».....	397
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

EDGAR GILI

1. Introducción. Por una enseñanza a la altura de los tiempos	397
2. El fenómeno contemporáneo de la <i>hiperfasia</i> : la gran exhortación a hablar.....	399
3. Esbozo de genealogía de una cultura <i>hiperfásica</i> del ruido: la inversión del régimen de luz en el ejercicio del poder	404
4. Conclusión. Las instituciones educativas como instrumentos de resistencia: por una cultura del silencio.....	407

Índice	19
Bibliografía	409
UNIÓN EUROPEA, FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: DESAFÍOS EDUCATIVOS DEL COSMOPOLITISMO EUROPEO.....	411
MARTA POSTIGO	
1. La Unión Europea en los currículos educativos y la filosofía.....	411
2. La Unión Europea como estructura política multinivel y nuevo paradigma cívico	414
3. Algunas sugerencias para incluir la Unión Europea y el proyecto de integración en los currículos de filosofía	417
Bibliografía	420

PRÓLOGO

JUAN JOSÉ GARCÍA NORRO

*Profesor y Decano de la Facultad de Filosofía de la UCM
Coordinador del IV CileF “Tejiendo redes de experiencias didácticas”*

A la pretensión de innovar en la enseñanza de la filosofía, parece oponérsele dos objeciones de un peso aparentemente abrumador. La primera de ella, la más esterilizante, suena así: toda docencia filosófica es imposible. Ciertamente, es un lugar común la idea kantiana según la cual no se puede aprender filosofía, sino solo, en el mejor de los casos, a filosofar. Cabe leer la anulación de la posibilidad de la educación filosófica en un escrito kantiano muy secundario¹, publicado varios años antes de que la *Crítica de la razón pura* viera la luz. Después, ya en el periodo crítico, Kant reitera y vuelve a fundamentar su negativa, ahora con nuevas razones tras el llamado “giro copernicano”.

A pesar de la celebridad y reiteración de la sentencia que convierte en tarea imposible la enseñanza de la filosofía, rara vez se añaden las razones que pudo tener Kant para adoptar un punto de vista tan radical, tan contrario a la misma profesión que ejercía, según dicen, con mucho acierto y muy buena acogida entre los estudiantes. Por tanto, además de recordar el tópico, conviene adentrarse en el argumento kantiano para cerciorarse del sentido de esta limitación y, sobre todo, de su plausibilidad. Si así se procede, no cuesta percatarse de que el motivo por el que la filosofía es un saber imposible de transmitirse de unas generaciones a otras consiste precisamente en que se trata de un saber que aún la humanidad no posee. La imposibilidad de la enseñanza de la filosofía es, por tanto, para el Kant de 1765, meramente provisional y cabe en su posible subsanación tan pronto como se encuentre el camino adecuado, el método propio, que nos capacite para descubrir un saber filosófico digno de ese nombre, aunque sea un conocimiento incompleto.

¹ *Aviso de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-1766, Ak II 306.*

Años después, ya en el periodo crítico, Kant insiste de nuevo en esta máxima descorazonadora del anhelo docente del profesor de filosofía. Ahora la situación se torna todavía más grave. No solamente no disponemos de filosofía y, por consiguiente, no cabe enseñar lo que no se conoce –pues, ¿quién da lo que no tiene? –, sino que nunca dispondremos de un saber real que quepa denominar *filosófico*. El hecho histórico, puramente contingente, de no estar en posesión del conocimiento filosófico, que era el diagnóstico kantiano en 1765, se convierte en el principio necesario según el cual jamás disponemos ni dispondremos de semejante saber por una imposibilidad intrínseca a la pretensión filosófica y no solamente por una deficiencia propia, acaso subsanable con el paso del tiempo y el progreso del saber humano. Ignoramos e ignoraremos, como señala Kant en el lema que toma prestado del canciller Baco, al comienzo de su crítica; y no hay figura más ridícula que la del maestro que pretende enseñar lo que no sabe.

No precisamos adentrarnos en el examen crítico de esta posición kantiana para defender la posibilidad de la enseñanza de la filosofía. Y no nos urge esta necesidad sobre todo por cuatro razones. En primer lugar, porque la filosofía kantiana no es toda la filosofía y sus conclusiones no deberían ser consideradas como la verdad misma, sin más consideraciones. Dicho de modo diferente, la imposibilidad de la enseñanza de la filosofía depende de los presupuestos y conclusiones de la filosofía de Kant, cuya aceptación o rechazo tiene que efectuarse mediante el ejercicio de la filosofía.

En segundo lugar, porque, aun admitido el idealismo trascendental de Kant, no se debería declarar como imposible alcanzar un saber filosófico de cualquier clase. Lo que se niega como imposible en la *Crítica de la razón pura* es únicamente la metafísica dogmática, o sea, un modo peculiar de ejercer la filosofía caracterizado por su objeto, el noumenon, y su método, el racionalismo empleado por la metafísica dogmática. Quedan otras posibilidades abiertas, otros métodos, otros objetos, otros grados de certeza, como muestra el hecho mismo de que el propio Kant escribiese libros filosóficos después de editar la primera *Crítica*.

En tercer lugar, porque, aunque se aceptara como verdadero que la totalidad del saber filosófico no es sino una mera utopía, “la mera idea de una ciencia posible que no está dada en concreto en ningún

lugar, pero a la que se trata de aproximarse por diversos caminos”², o, como dirían muchos filósofos griegos, si la ciencia en pos de la cual se afana el filósofo fuera más divina que humana, sin embargo, cabe todavía una filosofía *mínima*, si se la pudiese llamar así, reducida al conocimiento del carácter utópico de la pretensión de ese saber. Nunca se dijo mejor que cuando Aristóteles mostró en un escrito propedéutico que, para impugnar a la filosofía, había, quiérase o no, que ejercer un genuino acto filosófico. Por tanto, pese a su carácter negativo, la declaración que establece el carácter irrealizable del saber filosófico es una parte significativa de acervo filosófico. Expresado de otra manera, en contra de su modesta declaración, Sócrates era un sabio y su sabiduría no se reducía al reconocimiento de su ignorancia –sólo sé que no se nada–, sino que iba mucho más allá hasta reconocer que sabía perfectamente que sus opiniones y las que escuchaba con frecuencia entre sus paisanos, incluidos los más reputados como sabios, no valían. Si no conocerla exhaustivamente, al menos hay que vislumbrar la verdad para poder descartar como desacertadas opiniones que pretendan expresarla. En consecuencia, no cabe decir que Kant haya anulado la posibilidad de todo saber filosófico. Incluso aunque se considere que su crítica a la filosofía es más amplia de lo que en justicia cabe admitir, queda aún un resto auténticamente filosófico que cabe enseñar.

Y en cuarto lugar, si realmente fuera imposible la enseñanza de cualquier contenido filosófico, aún entonces se podría enseñar filosofía porque no está dicho de ninguna manera que todo aprendizaje sea la interiorización de contenidos expresables mediante proposiciones enunciativas. Se aprenden habilidades y el filósofo más escéptico crea una escuela justo para enseñar a contener el impulso humano de dar el asentimiento muy precipitadamente a todo aquello que parece ser admitido como verdadero en la sociedad y a no dejarse deslumbrar por el brillo de la autoridad que emana de ciertos personajes. E incluso esta tarea de contención aspira a arrancar de raíz la propensión, que Kant consideraba intrínsecamente unida al corazón del ser humano, de preguntarse una y otra vez por lo incondicionado, en la que consiste lo que él mismo denominaba la *metafísica natural*. Y aquellos

² *Crítica de la razón pura*, A 838/B866.

filósofos contemporáneos que conciben la filosofía como una suerte de vacuna que inmuniza contra la pretensión de contestar a cuestiones insolubles o dejarse enredar por la tela de araña que teje en torno a nosotros el lenguaje no pueden evitar caer de nuevo en la predicción aristotélica de que para negar la filosofía hay que ejercerla.

En definitiva, puede que para determinados filósofos la filosofía se reduzca a una actividad, más que a un conocimiento, y, por tanto, su enseñanza suponga solamente incrementar en el discente ciertas capacidades, antes que mostrarle contenidos sustantivos. Pero incluso entonces, la educación filosófica va mucho más lejos que la enseñanza de ciertas habilidades como el *espíritu crítico*, la escucha atenta, la mirada despierta, la valentía de intentar comprender las razones ajenas, la disponibilidad a ponerse en el lugar del otro, el ansia de justicia, la solidaridad con el que sufre, el cuidado del vulnerable, la tolerancia del diferente, el estar presto a abandonar la propia posición cuando se ve refutada, etc. Todas estas, junto a otras muchas habilidades, son promovidas por el profesor de filosofía, pero también por multitud de profesores de otras muchas materias y, en mi opinión, aunque su transmisión forme parte esencial de la clase de filosofía no la agota ni supone su núcleo más característico. Queda todavía una importante parte sustantiva, un saber o contenido peculiar genuinamente filosófico, que dependerá obviamente de la perspectiva adoptada por el docente o la parte de la filosofía o su historia explicada en cada momento. Como mínimo quedará como enseñanza exclusivamente filosófica la concepción escéptica que, quiérase o no, contiene, en una intención oblicua, el resto del edificio filosófico que ha de ser derruido pieza a pieza de forma meticulosa.

La segunda objeción también se yergue igualmente poderosa ante el profesor novel de filosofía y, no lo neguemos, también frente al veterano. Viene a decir que, si se puede enseñar filosofía y si se ha venido enseñando en los últimos siglos, es porque ya existe una metodología de su docencia. Por consiguiente, para la transmisión del saber filosófico, bastará con proceder de la misma forma como han obrado los que nos precedieron en esta tarea. Aceptada la innovación como necesaria en el ámbito de la producción de bienes y servicios, puede ser que se agradezca incluso en la organización social o en la creación artística, pero hay que evitarla en el terreno de las relaciones humanas más personales, que incluye la relación de maestro y discípulo.

Apartarnos de los modelos clásicos conlleva un enorme riesgo y la presunción inasumible por nuestra parte de que mejoraremos, sin apenas reflexión ni genialidad, los métodos que probaron como válidos y ejercitaron durante siglos los grandes maestros del pasado. En definitiva, la objeción vendría a decir que es más sensato no cambiar lo que funciona, que toda innovación no es sin más una mejora, en contra de la aceptadísima falacia progresista *post hoc, ergo melior hoc*, que considera que todo lo nuevo ha de ser mejor que lo anterior por el mero hecho de su novedad. Sin embargo, ha de reconocerse que cambiar y progresar no son sinónimos, que hay cambios que mejoran lo anterior y otros que lo empeoran, que la novedad, por sí sola, no supone ninguna ventaja.

Obviamente esta objeción no presenta mucho peso sencillamente porque la aspiración a innovar en la enseñanza, tanto en general como en la docencia de la filosofía, no supone modificar toda la tradición anterior, ni arruinarla como trasto inútil. La innovación buscada en la educación es la pretensión de cambiar lo que no logra funcionar enteramente bien. Exige fijarse en los aspectos deficientes de la práctica docente, para sustituirlos por otros, a la vez que se mantienen otros muchos. Por eso, la verdadera innovación supone un espíritu crítico respecto de ella misma, la necesidad de su evaluación continuada y, claro está, no encariñarse con las modificaciones introducidas hasta el punto de volverse ciego a sus resultados no convenientes. Este es acaso el fallo más generalizado entre muchos docentes. La finalidad de la innovación, de la innovación que merezca este nombre, es mejorar, sobre todo, el aprendizaje del estudiante y no meramente satisfacer la curiosidad, la inquietud y la creatividad del docente³. Tan innovación es introducir nuevas estrategias en cualquier aspecto de la docencia (programación, desarrollo docente, sistemas de evaluación, etc.), como desechar las nuevas introducidas cuando se compruebe su ineficacia.

³ También la innovación debe dirigirse en ocasiones a mejorar la vida del docente y aligerar su carga de trabajo. Este es un objetivo legítimo, tanto en sí mismo, como indirectamente porque permitirá que el docente disponga de más tiempo y ganas para atender al estudiante al disminuir el esfuerzo que se le exige como profesor.

Asimismo, son comunes dos errores en torno a la noción de innovación. El primero consiste en creer que solo merecen esta denominación los grandes cambios en la práctica docente. Desde este punto de vista, se innova cuando se modifica gran parte del currículum que hay que enseñar. Se suprime, por ejemplo, toda una parte de la filosofía (se deja de explicar la lógica) o se introducen épocas o culturas desatendidas hasta ahora (se hace un hueco en el temario para el pensamiento oriental o para la presencia de pensadoras). Otra forma indudable de innovar es transformar radicalmente la metodología de enseñanza (por ejemplo, el abandono de las clases magistrales, la introducción de medios audiovisuales, etc.). También se innova cuando se contemplan otras maneras de evaluar (como puede ser la introducción de pruebas de tipo test de respuestas cerradas o la evaluación por iguales). Naturalmente, estos son formas innovación. Pero esto no supone que, junto a esta *macro innovación*, si se me permite la expresión, no quepa asimismo una *micro innovación*, tan esencial como la anterior o, mejor dicho, mucho más necesaria, porque, según mi criterio, es inseparable de cualquier práctica docente que merezca ese nombre. Esta innovación, al que se le aplica el nombre de mínima solo comparativamente con los grandes cambios metodológicos, debería ser absolutamente inseparable de la labor de todo profesor. Y es que no es otra cosa que la reflexión, ejercida antes de la clase y después de ella, para mejorar detalles aparentemente insignificantes (reemplazar un ejemplo que no resulta tan ilustrativo como se pensaba, alargar la explicación de tal concepto, dejar espacio para un diálogo en un determinado punto de la exposición, etc.), que tan importantes son en todas las esferas de la vida.

Esta pequeña innovación en cada curso, en cada clase incluso, respecto de la experiencia previa constituye la condición ineludible para que la actividad docente mejore cada vez y provenga de una reflexión propia que la dote de pleno sentido. Sin esta meditación, que necesariamente ha de dar lugar a la larga a procesos innovadores más o menos importantes, la tarea del profesor reposaría únicamente en las fuentes espurias del conocimiento, como son la costumbre, la tradición, la autoridad y la imitación acrítica. Ciertamente, las propias limitaciones personales, los horarios agotadores y habitualmente un número excesivo de estudiantes provocan que con frecuencia el profesor se vea incapaz de reflexionar detenidamente respecto de cada

una de sus actividades educativas y, en esos casos, haya de recurrir –como en tantas otras ocasiones nos pasa en la vida en general– a la costumbre, la tradición, la imitación, etc. Con todo, lo que no es comprensible es que lo excepcional se troque en habitual y aun en modelo de actuación.

INTRODUCCIÓN

VICENTE CABALLERO DE LA TORRE

*Profesor de Psicología Básica en la Facultad de Filosofía de la UCM
Formador de docentes y ex-inspector de Educación
en la Comunidad de Madrid*

Si ya es complejo abordar la cuestión sobre cómo enseñar cualquier disciplina, lo es aún más cuando la disciplina que nos concierne contiene en sí misma, por sus propias características, el germen de una duda razonable acerca de si es transmisible o no. Más aún, incluso aunque se admita que puede ser enseñada, la polémica puede proseguir: ¿se debe enseñar filosofía o más bien a filosofar? También cabe dudar de si puede impartirse formación en rudimentos y conceptos filosóficos sin necesidad de proporcionar un conocimiento suficiente de su historia (y esto, sin entrar a distinguir siquiera entre historiografía y genealogía...)

Por otro lado, se pide a quienes ejercen la noble tarea de la instrucción filosófica que sean quienes inculquen valores democráticos y ciudadanos, es decir, que se constituyan orgánicamente en la correa de transmisión de los fundamentos de las democracias homologadas occidentales. Pero no es tarea fácil algo así cuando se cuenta con el acervo de tantas consideraciones críticas y que merecen atención, sin duda, contra la democracia misma, desde Platón hasta Spengler... Así que toca ejercer esa tarea no desde el adoctrinamiento sino desde la conciencia crítica. Pero, precisamente, esa conciencia crítica es la que está por manifestarse y necesitada de ayuda para brotar en la mayor parte del alumnado, incluido el universitario.

No es nada fácil enseñar filosofía y todo lo que conlleva a su alrededor (formación en valores democráticos, historia de la filosofía, ética y otras asignaturas, materias o áreas). No lo es en las enseñanzas medias ni tampoco en las universidades. Estas últimas, la mayor parte de las veces, tienen el privilegio de disponer de un conjunto de estudiantes que ya tiene una disposición favorable hacia los asuntos filosóficos pero mantener dicha disposición sin traicionar el rigor y la

exigencia es un reto para quienes ejercen la docencia en sus aulas. Y, como es sabido, un temprano alineamiento del alumnado en “bandos” diversos, bien sea según la orientación (tanto en cuestiones de filosofía teórica como en cuestiones de filosofía moral, social y política), bien entorno a la querencia (o el rechazo) hacia el estilo analítico o continental centro-europeo de filosofar, bien por la manifiesta dificultad para afrontar asignaturas relativas a la lógica formal o simbólica (así como aquellas que requieren de un conocimiento actualizado del estado de las ciencias naturales o sociales), por cualesquiera de estas razones o por varias de ellas a la vez, resulta que se produce un cierto desasosiego (pronto tornado en desdén hacia según qué asignaturas) entre estudiantes a mitad de su camino formativo universitario con la consecuencia de un comprensible malestar entre docentes por las resistencias que les presentan estos sesgos, a veces sostenidos por cierta voluntad de encontrar un punto de anclaje, un “bando” al que pertenecer o en el que “militar” y que delata aún una cierta falta de madurez intelectual y personal que suele adquirirse al final de todo el periplo universitario del grado.

Visto todo lo anterior, cabe ahora una pregunta. ¿Podemos hacerlo mejor, en todas las etapas educativas, para que todos estos lastres no hagan más complicado aún enseñar filosofía? Este volumen que aquí se presenta tiene como objeto fundamental aportar fórmulas valiosas para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en filosofía: desde la filosofía para niños, pasando por las enseñanzas medias y hasta la universidad. Aquí se encuentran situaciones de aprendizaje diversas, herramientas prácticas para poner en funcionamiento en nuestras clases y reflexiones de hondo calado sobre la situación en la que se encuentra la didáctica de la filosofía y la filosofía como especialidad docente a estas alturas del siglo veintiuno.

La obra se dispone en cuatro bloques fundamentales.

El primero aborda la importancia de los clásicos para la innovación, en un sentido amplio de la expresión “los clásicos”. Descubriremos en este bloque la actualidad para nuestro quehacer en las aulas de las controversias en la filosofía griega, del método escolástico así como la relevancia del teatro y la literatura para la enseñanza de la filosofía.

El segundo bloque presenta una serie de experiencias y metodologías innovadoras en enseñanzas medias y universitarias donde el concepto de competencia educativa procedente de la OCDE es el núcleo entorno al que giran las reflexiones contenidas en este apartado, de un modo directo o satelital. En efecto, encontramos aquellas propuestas que se centran en: el aprendizaje basado en el pensamiento (ABP) del alumnado; la ludificación (o “*gamificación*”) y la vuelta a los cómics; las dificultades al afrontar la enseñanza de la filosofía en asignaturas universitarias introductorias dirigidas a alumnado que no es de filosofía; capítulos que se centran en la cuestión de la creciente conciencia ecológica; las implicaciones éticas de la introducción del pensamiento computacional y la inteligencia artificial en las aulas y el problema rabiosamente actual con las *fake news*. Se hallan también aquí incluidos aquellos textos que inciden en metodologías innovadoras no solo en la didáctica (como aquellas que proponen salir del aula y habitar las ciudades de otro modo) sino también en la evaluación.

El tercer bloque se centra en la formación de quien aprende y la instrucción de quien enseña. Este es el lugar para los capítulos dedicados al problema de la enseñanza de los valores cívicos y democráticos, a la importancia del cuidado y a su vínculo con el reconocimiento de la vulnerabilidad propia y ajena así como de la dignidad humana; a la *performatividad* de la propia práctica educativa; a las dificultades con la enseñanza de la lógica; a la pertinencia del uso de máximas e imágenes en los cursos introductorios a la filosofía y de hacer de la indagación filosófica una herramienta habitual en las aulas; a la necesidad de leer a Primo Levi con los alumnos en estos momentos de inminente oscuridad geopolítica e inquietud por el porvenir de Occidente y, como no podría ser de otra manera, al siempre espinoso asunto de la formación del profesorado.

El último bloque, concebido a modo de conclusión, considera cuál es el lugar de la enseñanza filosófica en tiempos inciertos. Necesariamente más breve, no resulta esta parte menos interesante y pertinente para quien quiera comenzar su andadura o perfeccionar su quehacer como docente en filosofía. Allí se aborda el tremendo cambio que ha ido sufriendo la institución universitaria (algo así como una *deconstrucción pandémica* de la universidad kantiana), se explica cómo y por qué es conveniente fomentar el silencio y la escucha en las aulas de filosofía frente a la *hiperfasia* que caracteriza nuestra época, se

advertir contra las trampas del tan celebrado “pensamiento crítico”, de la mano de Sánchez Ferlosio, se hace énfasis en la capacidad de seducción que puede y debe tener la filosofía así como en la recuperación de una cultura cuya lógica es necesariamente compleja, para concluir con la semblanza del marco europeo, cosmopolita, en el que se plantean los problemas de la enseñanza de la filosofía.

Es de justicia concluir estas líneas introductorias agradeciendo la confianza depositada en mi persona -al delegar en mí la coordinación de este proyecto editorial- a Juan José García Norro, Beatriz C. Bossi López y Nuria Sánchez Madrid, del comité organizador del IV Congreso Internacional de Innovación Educativa en Filosofía (“Tejiendo redes de experiencias didácticas”), que tuvo lugar en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid entre el 21 y el 23 de junio de 2022, así como a Javier Gracia Calandín, coordinador del comité científico y necesario enlace entre este y el comité organizador, por la gran ayuda prestada para que este proyecto pudiera salir adelante.

PERIODISMO AUTOMATIZADO Y FAKE NEWS: DEL ALGORITMO A LA INFOÉTICA

LEONARDO SUÁREZ MONTOYA

Universitat de València/Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela)*

I. TIEMPOS DE ALGORITMIZACIÓN

Desde hace 10 años la automatización del periodismo es una realidad. Grandes agencias de información como Associated Press (Estados Unidos) y Xinhua (China) emplean la inteligencia artificial (IA) para la redacción de notas. Si bien no detallan cuáles temas, agencias como AFP (Francia), DPA (Alemania), APA (Austria), Lusa (Portugal) difunden contenido generado por bots (Ufarte Ruiz & Manfredi Sánchez, 2019).

Dado que no hay uno, sino muchos algoritmos y que no se trata de una cosa acabada, los algoritmos son variables. Conviene aclarar también que, cuando se habla de periodismo automatizado, algorítmico, computacional o robotizado, nos referimos al mismo fenómeno. Salaverría (2015) lo ha denominado como “periodismo de alta tecnología”. Sin importar estos apellidos, por un lado, se trata de textos periodísticos redactados por algoritmos; por otro, la información, en formato tradicional o digital, funge como aula de clase, donde las audiencias se (in)forman con una opinión pública.

Y estas noticias -falsas o veraces, robotizadas o humanas- navegan en un contexto de desapego informativo. El informe más reciente del Instituto Reuters para la Investigación del Periodismo (Newman et al., 2022), de la Universidad de Oxford, da cuenta del incremento de 29 a 35 puntos en la desconfianza hacia las noticias en estos cinco

años. El consumo informativo en medios tradicionales ha caído de 63, en 2017, a 51%, en 2022.

El informe revela además que la evitación selectiva de noticias ha aumentado a 54%, en Brasil, y a 46%, en Reino Unido. La preocupación por las *fake news* depende del país: 72%, en Kenia; 32 puntos en Alemania.

Facebook es la red social predilecta para la búsqueda de noticias. La tendencia va en ascenso en grupos de jóvenes. Tik Tok le sigue los pasos de cerca. El teléfono inteligente lidera el acceso a las noticias por primera vez en la mañana.

El reporte emplea una vez el término AI y es para referir la eliminación automática de comentarios con *cyberbullying* y contenido dañino.

Algunos de las aplicaciones que emplean algoritmos para la generación y divulgación de textos periodísticos son: Automatic Insights, Blossom, Editor, Viralty Oracle, Martybot, Arkadium, Quakebot, Own, Heliograf, Talk2020. En 2019, había en el mercado una oferta de 700 programas automatizados para el periodismo (De Lara et al., 2022).

El reporte de Noticias digitales de 2019 (Newman et al., 2019) daba cuenta de que 72% de los editores encuestados experimentaban con IA en tres ámbitos: a) personalizar los contenidos y crear mejores recomendaciones para los usuarios; b) automatizar más piezas y videos; c) herramientas para que los periodistas afronten la sobrecarga informativa.

Algunas objeciones no han cambiado: sesgos informativos, sugerencia (imposición) continua de preferencias, irrealdad como fruto de la parcialidad de la oferta informativa a partir de temas y tendencias; la IA puede estar en manos de cualquier persona.

La imagen del mundo, que venía mediada por los medios de comunicación tradicionales, ahora es una imagen distorsionada por millones de usuarios que buscan -unos y dan otros- validez existencial según las métricas (v. gr., la cantidad de “me gusta”).

Periodismo y filosofía tienen mucho que aportar a la innovación educativa con una alfabetización mediática, que empiece desde las aulas.

1.1. Periodismo automatizado

La IA en el periodismo supone un incremento en la producción de contenidos (Papadimitriou, 2016; Verdú & Ruiz, 2019), menos carga laboral para reporteros, innovación a través de la especialización profesional y mejor monitorización (Verdú & Ruiz, 2019) y mayor cobertura temática que antes no era rentable (Dörr, 2016) -por ejemplo, deportes en ligas menores-.

Los riesgos también son inminentes: a) falta de capacidad interpretativa, de contraste y de verificación; b) el uso de IA no elimina el sesgo en las información; c) la anhelada objetividad en la frialdad de los datos no puede ser un sesgo en sí mismo (Verdú & Ruiz, 2019); d) cifrar la redención del periodismo en una constante innovación y en la IA (Anderson et al., 2015; Newman, 2017) e) las granjas de contenido (Christin, 2020). Ha de añadirse la multiplicación e inmediata difusión de bulos -sobre todo en redes sociales- tiene consecuencias graves en la praxis periodística, pues si una máquina puede generar noticias fiables o falsificadas, el campo de acción y la credibilidad del periodista seguirán en declive.

También hay repercusiones en la opinión pública y, a la postre, en la democracia, al debilitarse el pensamiento crítico de los ciudadanos al perder autonomía en la selección y consumo informativo. La oferta noticiosa y de contenidos sucumbe ante los algoritmos y los prejuicios de esta lógica matemática de inferencia del pensamiento.

Hay cuestionamientos adicionales: ¿el algoritmo asegura el contraste y la corroboración de hechos en las noticias? ¿La robotización en el periodismo garantiza la diversidad de las fuentes?

Complementariamente a los enfoques computacionales y infocomunicacionales, que hallan el problema de la IA en el periodismo en términos de productividad y de cobertura (Túñez López & Tejedor Calvo, 2019) o de operatividad en salas de redacción o de presentadores (Tusa & Tejedor, 2019), el quid está -a mi juicio- en las consecuencias en la forja de la opinión pública. ¿En manos de quién está la opinión pública en tiempos de algoritmización? ¿Realmente las tendencias gozan de validez crítica? ¿Qué opinión pública para qué ciudadanos?

Desde la *τέχνη*, una solución plausible está en la trazabilidad del algoritmo en el periodismo, como sugieren (Manfredi Sánchez & Ufarte Ruiz, 2020). Desde la filosofía moral, nuestra apuesta gira en torno a una infoética cordial.

No hay que ser adivino para entender, sin embargo, que la IA ha dejado de ser una realidad latente en un futuro lejano para ser una realidad patente en el presente. Lo que ha cambiado es que esta nueva variable tecnológica ha de entenderse como una parte de una historia mucho más amplia de reconfiguración de la profesión en su relación con la computación (Broussard et al., 2019).

1.2. *Pregunta de investigación y método*

¿Puede el periodismo automatizado convertirse en herramienta de lucha, precisamente, contra las fake news y robustecer la alfabetización mediática ciudadana? Es la pregunta central de esta reflexión. Nuestra apuesta es que sí. Es necesaria una *infoética* digital o algorítmica (ética de la información) con orientación cívica y no solo mediática y tecnológica.

Hay tres pilares con los que puede fundamentarse esta infoética: el primero replantea la importancia de centrar el *êthos* en el sujeto moral (periodistas, lectores) y no en el paciente moral (algoritmos, robots); el segundo, que rebate la tradición clásica del objetivismo en el periodismo; y el tercero, que centra la mirada ya no en lo mediático, sino en la ciudadanía.

Para esta reflexión se apela a la hermenéutica crítica como método para redimensionar el periodismo y entenderlo no en clave fenomenológica -en la que la profesión solo relata hechos desde la distancia-, sino en perspectiva transformadora, de realismo crítico y con un norte humanista (Suárez Montoya, 2020a, 2020b), lo que supone ahondar en un nuevo sentido del periodismo, lo que se traduce en evaluaciones de corte ético y normativo (Gozálvez, 2004).

II. SUJETOS MORALES Y BULOS

Si se comprende la IA en una de las cuatro dimensiones que ofrecen dos autores clásicos (Russell & Norvig, 2021), la de la actuar racionalmente -en contraste con otras tres visiones: pensar humanamente, pensar racionalmente y actuar humanamente-, se entenderá, sin embargo, que esta racionalidad algorítmica es mejorable y puede dotarse de ética.

Apostar por una matematización del pensamiento es dejar a la humanidad a una suerte, que no es ni será suya.

Los esfuerzos para detectar bulos y usuarios fraudulentos también se han sofisticado. Hay aplicaciones de IA, basados en modelos de RNN (*Recurrent neural network*) y en redes de corto plazo, que detectan bulos (Girgis et al., 2018).

Este texto apunta a ofrecer una perspectiva ética a la lucha contra los bulos y en la forja del carácter de los ciudadanos y periodistas (en cuanto a ciudadanos). Esta óptica desde la filosofía moral no tiene en la mira valorar la adecuación tecnológica, como si el *êthos* tecnológico estuviese constituido solo por la calidad de la *τέχνη*. Aquí es donde el periodismo y la filosofía moral encuentran en la educación cívica un camino común.

2.1. Camino hacia la infoética

El *telos* del periodismo no consiste únicamente en *in-formar*, de dotar de información por transmitirla sin más, sino en formar a los lectores, que han de ser entendidos como ciudadanos, no como sujetos objetos de mercadeo con los que se comercia *información*. Y esta formación desde la realidad contrastada ha de forjar una opinión pública madura, crítica y responsable, constituye la *praxis teleia* de la profesión (Cortina, 2004).

En latín, *in-formatio*, *-onis*, significa (adentrarse en las formas para generar) modelaje, una concepción, un proyecto, una idea. De esta idea lexical entendemos el término de *infoética*, que no ha de confundirse con la infoética planteada por autores como Bustos (2006) y Floridi (1999, 2002) sentido es informacional, como intento de superar la ética computacional. Sus reflexiones giran en torno a una

filosofía moral no antropocéntrica, “no humanista”. En principio, podemos hallar una primera crítica: cuestionar el uso del término “no humanista” por “no humana”, en cuanto que no centra la atención en un individuo, en un sujeto moral y en los valores humanos.

El foco de la infoética -vista desde lo computacional o informacional- está en el paciente moral, en el objeto o aparato informacional. Es un subconjunto, un sujeto distribuido: individuo + artefactos tecnológicos.

En las éticas clásicas, la mirada está en el sujeto moral, con derechos y deberes. Con independencia de los términos, “no humanista” o “no humana”, la lectura informacional trae como peligro un supuesto equilibrio entre hombre y máquina. Como, si en última estancia, como reconoce Bustos (2006), la responsabilidad ulterior recae en la persona detrás de la máquina.

Galdón López (2019) adapta la noción de la ética de la información al periodismo. Y, cuando habla de *infoética*, habla de un “nuevo paradigma informativo”. ¿Por qué nuevo? Porque se aparta del enfoque positivista, de la verdad como *adequatio rei et intellectus*; la perspectiva de este periodismo que él llama “verdadero” y que busca la verdad, el bien y la libertad, la justicia y la paz”. Como vemos, ya se reviste de compromiso social y no de la asepsia y distanciamiento. Y para ello: ha de fundamentarse en una “sabiduría realista”, “creatividad esperanzadora”. Aquí conviene, sin embargo, verlo con más cuidado, porque Galdón López mira hacia un humanismo cristiano y la doctrina social de la Iglesia.

Por un lado, tenemos, a mi juicio, una *in-humanización* de la ética, que alimenta la deshumanización de la tecnificación exacerbada. Por otro lado, una cristianización del periodismo. Teologizar el periodismo amerita una reflexión para otro foro.

Cortina, Conill y Gozávez (2004) ofrecen una tercera vía: la de la ética de la comunicación. Junto con Galdón López coinciden en su mirada humanizante de la profesión, pero no industrializada, sino mediática.

Cabe preguntarse si esta brecha, la del paso del periodismo objetivista a un periodismo... no subjetivo ni subjetivista, sino comprometido con la transformación social y que ya desde hace más de una década se ha empezado a acortar, podría reducirse incluso más al entender

la información y el periodismo como una profesión ejercida -y entendida- por ciudadanos y no solo por grandes estructuras mediáticas.

No es menester de este capítulo detenerse a reflexionar sobre el periodismo ciudadano, como praxis, sino como *êthos* compartido por la ciudadanía. Con lo cual, *infoética* es la ética deseable (y exigible) no solo a un profesional de la información, sino a todo usuario que se asome y se arroje a esta vorágine de la creación, divulgación y discusión de noticias.

2.2. Robotización ética

Hay proyectos de investigación de gran escala y apoyados por la Unión Europea como Fandango (cuyo presupuesto es de 2.9 millones de euros) y GoodNews (150 mil euros), que detectan los bulos con algoritmos. Hay barreras todavía como que Whatsapp usa un sistema encriptado y no permite el acceso a los mensajes, lo que preserva la privacidad. Técnicamente operan de tres maneras: a) detección de forma de contenido a través de ingeniería inversa, b) rastrean el origen de los bulos, cuando hay coincidencias en varias fuentes de divulgación y c) no solo verifican, sino que contrastan con fuentes de datos abiertos, los agrupa y los visualiza.

Sin duda que el uso del lenguaje natural no solo es empleado para construir *fake news*, sino también para detectar y alertar. Sin embargo, ¿significa que la matemática eliminará los bulos? No, porque la mendacidad y la manipulación no empiezan con el algoritmo, sino en la mente humana.

Y es, precisamente, donde se ha de tener incidencia moral. La propuesta de este texto es una vía de dos canales: dónde y cómo.

La alfabetización mediática o digital ha de ser moral también, no solo técnica. Tanto para usuarios como para periodistas y editores e ingenieros. ¿De qué otra manera se crearán los algoritmos que detecten odio cuando el mensaje no está lingüísticamente construido con la palabra «odio»?

Esta insuficiencia moral de la algoritmización periodística puede contrarrestarse con la propuesta de la ética cívica y de una ética de la razón cordial (Cortina, 2007) al incorporar tres principios. Los dos primeros: la no instrumentalización de los usuarios al no entenderlos

como mercancía al reducirlos a cantidad de clics; y de capacidades, con el que la dieta informativa contrastada y diversa empodere a los ciudadanos (con especial énfasis en la capacidad crítica), de manera que el ciudadano informado sea sujeto agente de su vida.

La moderación de contenidos ha de rescatar la autenticidad del diálogo, tercer principio de la *ethica cordis*; la forja del carácter a través del consenso y del disenso, del intercambio de pareceres, del respeto activo, del pensamiento crítico y de la libertad como pilares para la toma de decisiones.

La ciudadanía ha ganado espacios importantes en el mundo corporativo. Uno de ellos: The Content Oversight Board, la Junta de Supervisión, en Facebook e Instagram, que generan decisiones sobre moderación de contenido con carácter vinculante.

III. CONCLUSIONES

La discusión en las aulas de la actualidad noticiosa es fundamental para una educación en la ciudadanía. Apuntar a la innovación ha de incluir una alfabetización mediática que (in)forme al alumnado y al profesorado no solo en lo técnico, sino en los desafíos para el ejercicio cívico frente a la información, los bulos, los algoritmos, las métricas, las redes sociales. Esta innovación educativa implica un giro en el carácter; se trata, en última instancia, de una “actitud filosófica de vigilancia y de búsqueda sin término del conocimiento y de la verdad” (Gracia Calandín, 2017, p. 11).

El periodismo ve en la filosofía moral una gran aliada para dar respuesta a su legitimidad como actividad humana y profesional y sobre todo en su replanteamiento, que tampoco es nuevo, a la luz de las nuevas tecnologías. Y esta mirada es correspondida: la filosofía puede ver en el periodismo un aliado, por ejemplo, en el quehacer cívico en un contexto algorítmico. Desde esta perspectiva, periodismo y filosofía comparten un *telos*: la educación, y una educación cívica para más señas.

Por el camino de la hermenéutica crítica, se concibe una infoética digital o algorítmica desde la primacía del sujeto moral y no del objeto informacional, con lo cual lo deseable y normativo trasciende la

técnica y se amplía el horizonte ético de lo mediático y lo industrial. Así el *êthos* cívico abarca a los profesionales de la información y a los ciudadanos, que también juegan un papel crucial en la generación y divulgación noticiosa.

Con todo, entender los riesgos de la IA en el periodismo no puede quedarse en una aceptación automática de los tiempos de ahora. Como tampoco reducir el problema a una cuestión de cantidad y de mayor cobertura, como si con los millones de noticias robotizadas significase que los ciudadanos estuviesen mejor (in)formados; cuidado si no, infoxicados.

¿Puede el algoritmo fomentar la capacidad dialógica de las audiencias y apuntar a una capacidad crítica en la que información sugerida esté contrastada y con diversidad de fuentes? Si los ingenieros, informáticos, periodistas y editores incorporan principios de la *ethica cordis*, seguro la respuesta será muy distinta a una ética de la técnica algorítmica y se hablaría de un algoritmo ético en el periodismo. Son cinco principios; en estas líneas nos hemos ocupado de la no instrumentalización, las capacidades, el dialógico.

Solo así pasaremos de una “razón” algorítmica a una razón cordial en la infoética. Así se allana el itinerario -es lo que significa «*periodismo*» en griego- hacia la verdad.

* Este capítulo es fruto del Proyecto de Innovación Docente UV-SFPIE_PID-2079922

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, C. W., Bell, E., & Shirky, C. (2015). Post-Industrial Journalism: Adapting to the Present. *Geopolitics, History, and International Relations*, 7(2), 32-123.
- Broussard, M., Diakopoulos, N., Guzman, A. L., Abebe, R., Dupagne, M., & Chuan, C.-H. (2019). Artificial Intelligence and Journalism. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96(3), 673-695. <https://doi.org/10.1177/1077699019859901>

- Bustos, E. de. (2006). Metáforas de la individualidad moral y fundamentos de infoética. *Isegoría*, 34, Art. 34. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i34.3>
- Christin, A. (2020). *Metrics at Work: Journalism and the Contested Meaning of Algorithms*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691175232.001.0001>
- Conill, J., & Gozálviz, V. (Eds.). (2004). *Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual*. Gedisa.
- Cortina, A. (2004). Ciudadanía activa en una sociedad mediática. En V. Conill, Jesús; Gozálviz (Ed.), *Ética De Los Medios: Una Apuesta Por La Ciudadanía Audiovisual2* (pp. 11-31). Gedisa.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Nobel.
- De Lara, A., García-Avilés, J.-A., & Arias-Robles, F. (2022). Implantación de la Inteligencia Artificial en los medios españoles: Análisis de las percepciones de los profesionales. *Textual & Visual Media*, 15, Art. 15. <https://doi.org/10.56418/txt.15.2022.001>
- Dörr, K. N. (2016). Mapping the field of Algorithmic Journalism. *Digital Journalism*, 4(6), 700-722. <https://doi.org/10.1080/21670811.2015.1096748>
- Floridi, L. (1999). Information ethics: On the philosophical foundation of computer ethics. *Ethics and Information Technology*, 1(1), 33-52. <https://doi.org/10.1023/A:1010018611096>
- Floridi, L. (2002). On the intrinsic value of information objects and the infosphere. *Ethics and Information Technology*, 4(4), 287-304. <https://doi.org/10.1023/A:1021342422699>
- Galdón López, G. (2019). *Infoética: El periodismo liberado de lo políticamente correcto*. CEU Ediciones.
- Girgis, S., Amer, E., & Gadallah, M. (2018). Deep Learning Algorithms for Detecting Fake News in Online Text. *13th International Conference on Computer Engineering and Systems (ICCES)*, 93-97. <https://doi.org/10.1109/ICCES.2018.8639198>
- Gozálviz, V. (2004). Los relatos del mundo: Entre la objetividad y la imparcialidad. En J. Conill & V. Gozálviz (Eds.), *Ética de los medios: Una apuesta por la ciudadanía audiovisual* (pp. 79-109). Gedisa.

- Gracia Calandín, J. (2017). Repensando la innovación educativa en y desde la filosofía. Estudio introductorio. *Quaderns de Filosofia*, 4(1), Art. 1. <https://doi.org/10.7203/qfia.1.1.10208>
- Manfredi Sánchez, J. L., & Ufarte Ruiz, M. J. (2020). Inteligencia artificial y periodismo: Una herramienta contra la desinformación. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 124, 49-72. <https://doi.org/doi/10.24241/rcai.2020.124.1.49>
- Newman, N. (2017). *Journalism, Media and Technology Trends and Predictions 2018* (Trends and Predictions). Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/our-research/journalism-media-and-technology-trends-and-predictions-2018>
- Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., & Nielsen, R. K. (2019). *Digital News Report 2019*. Reuters Institute for the Study of Journalism. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/DNR_2019_FINAL.pdf
- Newman, N., Fletcher, R., Robertson, C. T., Eddy, K., & Nielsen, R. K. (2022). *Digital News Report 2022 en español*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es/digital-news-report/2022>
- Papadimitriou, A. (2016). *The Future of Communication: Artificial Intelligence and Social Networks*. Malmö högskola/Kultur och samhälle. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-21886>
- Russell, S., & Norvig, P. (Eds.). (2021). *Artificial Intelligence: A modern approach* (4a). Pearson.
- Salaverría, R. (2015). Periodismo en 2014: Balance y tendencias. *Cuadernos de Periodistas*, 29, 9-22.
- Suárez Montoya, L. (2020a). Periodismo y responsabilidad social empresarial: Informar para la democracia. En J. C. S. Villegas & S. M. Conejo (Eds.), *Ética, Comunicación y Género: Debates actuales* (pp. 33-42). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k408>
- Suárez Montoya, L. (2020b). Primavera del periodismo en Venezuela: Cooperación y democracia. Aproximación desde la ética de la razón cordial. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(3), 579-594. <http://www.doi.org/10.36390/telos223.08>

- Túñez López, J. M., & Tejedor Calvo, S. (2019). Inteligencia artificial y periodismo [presentación del monográfico]. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 29, 163-168. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n29a8>
- Tusa, F., & Tejedor, S. (2019). La Inteligencia Artificial en el periodismo: El caso de avatares y presentadores robóticos. Un estudio desde la percepción de los periodistas. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E20, 267-279.
- Ufarte Ruiz, M. J., & Manfredi Sánchez, J. L. (2019). Algorithms and bots applied to journalism. The case of Narrativa Inteligencia Artificial: Structure, production and informative quality. *Doxa Comunicación. Revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales*, 29, 213-233. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n29a11>
- Verdú, F. J. M., & Ruiz, M. J. U. (2019). Mapa de riesgos del periodismo hi-tech. *Hipertext.net*, 18, Art. 18. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2019.i18.05>