

## Reseñas de libros

**Ilundáin-Agurruza, J. (2016):** *Holism and the Cultivation of Excellence in Sports and Performance: Skillful Striving*. London, Routledge. Reseñado por Joshua R. Bott. Reseña recibida: 03 noviembre 2015. Reseña aceptada: 19 enero 2016.

In *Skillful Striving: Holism and the Cultivation of Excellence in Sports and Performative Endeavors*, Dr. Jesús Ilundáin, professor at Linfield College, avid cyclist, and eminent sports philosopher, brings to the fore a philosophical investigation into the ethical and virtue seeking implications of skillful striving in sports and the performative arts. This exploration is unique in that it focuses on sporting excellence in regard to the physical edification of virtue by means of a holistic *bodymind*, which Ilundáin alludes to and defines scrupulously throughout the work. Because of this approach, *Skillful Striving* is neither obsequious to scientific notions of epiphenomenalism, nor is it ethereal to the effect of losing its appositeness. It dances; it plays; it strives—much like we do—aiming for virtuous excellence.

*Skillful Striving* is comprised of ten essays split into four sections. The sections can be roughly condensed down to holism, pragma-

tism, cognitive theory, and eastern philosophy, all within the context of excellence and virtue in sports and performative endeavors.<sup>1</sup> Each section addresses a group of thinkers and/or questions that pertain to a pertinent theme within the work. This structural decision gives the reader an excellent sense of fluidity without compromising the integrity of the individual essays or their corresponding section. It also allows for one to meander playfully within the project, choosing especially salient passages to focus on according to his/her interests.

Ilundáin's intent in writing this monograph is most lurid in the introduction when he declares that «The process of cultivation relies on a rich epistemic landscape where skills are coupled to virtues in pragmatic contexts». (Ilundáin, 2014: 223) Special interest ought to be paid to the phrase «skills coupled to virtues» here, as it could easily serve as a pithy mantra summarizing the core of the work. A philosophical

1 A more exhaustive description of these sections can be found in the intro to *Skillful Striving* (Ilundáin, 2014: 225-226).

system wherein sporting and performative excellence is devoid of virtue is not one worth striving toward, according to Ilundáin. Furthermore, the relationship between excellence and virtue is a reflexively correlative one. Performative excellence coupled with virtue breeds communal excellence, which, in turn, promulgates further virtue. Here, the work bounces from an analysis of the performer and athlete to an analysis of a community of performers and athletes. This broadens the poignancy of the piece, philosophically—stretching its tentacles into social theory and even religion, with the incorporation of Zen Buddhism. Referring to Eastern «ways or paths» as well as Japanese «do»,<sup>2</sup> Ilundáin states that «They enable working within the framework of this *bodymind* where its unity is gradually achieved through performance». (Ilundáin, 2014: 223) The breadth of *Skillful Striving* is evident not only in its thematic course, but also in the voices that bolster Ilundáin's various tenets.

*Skillful Striving* champions a number of «dark-horses» in philosophy, and the author makes it a point to do so. Ilundáin focuses on philosophers who are «not part of the orthodox philosophical discourse

(whether in sport philosophy or philosophy generally)». (Ilundáin, 2014: 225) This gives his piece an unmitigated distinctness, and enriches an already unique perspective given to us by the author. Ilundáin employs those who not only have something to say about sport philosophy, but also practice it. It is not enough, for Ilundáin, to enlist thinkers who sit idly on the sidelines of sport philosophy and do not enact their ideas. Somewhat in the spirit of Hemmingway, Ilundáin champions action with a theorist's mentality, rather than the contrary.

The four thinkers to whom whole essays are dedicated in *Skillful Striving* are pragmatists William James and John Dewey, philosopher and essayist José Ortega y Gasset, and classical Chinese philosopher Zhuangzi. Though these four are household names in varying respects, they are not paramount presences within the field of sports philosophy. Ilundáin includes others outside of the main philosophical current throughout the work as well, such as phenomenologist Shaun Gallagher in place of Hubert Dreyfus, and the omission of Edmund Husserl in favor of *The Primacy of Movement* author Maxine-Sheets Johnstone. This is a bold and laudable move—one that reempha-

2 Japanese *do* can refer to «paths toward excellence» as defined by Ilundáin in chapter nine of *Skillful Striving*; there are more detailed descriptions throughout the chapter.

sizes Ilundáin's impetus for enactive striving, especially when faced with adversity. The inclusion of these (and other) contemporary thinkers within *Skillful Striving* also increases its relevance within the modern framework of philosophy and phenomenology, allowing its readers to take part in a dialogue that, unlike some philosophical discourses, is occurring at a more rapid rate than in past years. And about the thinkers included in *Skillful Striving*, José Ortega y Gasset is an especially focal figure in Ilundáin's analysis.

A preeminent Spanish philosopher, essayist, and, for his time, as close to a celebrity academic as one might hope to be, José Ortega y Gasset placed a great deal of emphasis on the connection between philosophy and sport. A «sportive sense of vitality» is an essential part of being human for Ortega, and for Ilundáin.<sup>3</sup> Quotes such as «Sportive activity seems to us the foremost and creative, the most exalted, serious, and important part of life[,]» (Ilundáin, 2015: 289) display just how well Ortegian thought fits into the scope of *Skillful Striving*. It is also worth noting that, while Ortega once owned the philosophical floor, his work is no longer fetching scholars'

attention at an alarming rate,<sup>4</sup> making Ortega another dark horse for Ilundáin to call upon.

One of the most difficult strengths of *Skillful Striving* to convey is the presence of voice which pervades the piece from beginning to end. The reader gets a strong sense that Ilundáin embodies his work, and has an inimitable closeness with his subject matter. And poetic introductions to every section humanize and provide subtlety to an otherwise rigorous project. For example, as an introduction to the ninth essay («Reflections on a Katana»), Ilundáin includes this poem written about the practice of kendo: «Not think:/ Before and after,/ In front, behind;/ Only freedom/ At the middle point» (Ilundáin, 2015: 1). It is in this way that *Skillful Striving* strikes an unmistakable harmony between the voices of empiricism and poetry, and even of eastern and western thought. This strength is to be considered amongst those already listed, and placed alongside many others that will go unmentioned in this review.

If there is a weakness or omission present within the piece, it may be that Ilundáin does not devote a great deal of thought to the

3 Ortega actually used the phrase «a sportive sense of vitality» as the title to an essay, which Ilundáin cites. It is also Ilundáin's own translation which renders the English phrasing of said caption.

4 The decline of Ortega's philosophical prominence is explored in depth in the opening paragraph of «José Ortega y Gasset: Exuberant Steed», and is discussed by Ilundáin in separate sources such as the article he wrote in the *international encyclopedia of ethics*.

issue of sporting excellence without virtue, other than to claim that we ought to, «like archers who have a mark to aim at, be more likely to hit upon what we should[.]» (Ilundáin, 2014: 221)<sup>5</sup> Excellent sportsmen such as Mike Tyson, John McEnroe, Tiger Woods, and even performers such as Kurt Cobain and artists like Charles Bukowski have been celebrated and even defined by their varying lack of virtue. However, given the grandiose scope of the project, one might consider that Ilundáin prefers to keep his argument in apposite territory, so as not to establish a reactionary philosophy. This is easily forgivable and may, in fact, be desirable for many readers.

Ultimately, *Skillful Striving* is a simultaneously holistic and pragmatic enquiry into the limits of human achievement, as it pertains to sports and the performative arts. It is also self-substantiating in its structure and regarding the thinkers Ilundáin carefully chose to include. The work harkens back to the voices of great pragmatists such as James and Dewey, and is resonant with contemporary voices, no one more poignant or insightful than the author's own. Ilundáin takes the reader on a voyage spanning naturalism, pragmatism, holism, phenomenal-

ism, and, ultimately reifies the concept of *bodymind* as it pertains to achieving excellence coupled with virtue. *Skillful Striving* could easily appeal to anybody from the academic community, bio-psychologists and philosophers alike, to folks outside of scholastic environs, such as the athlete or personal trainer. Moreover, the work speaks to anybody who is interested in striving for excellence in any discipline—as we are all embodied, sentient members of a community.

## REFERENCES

- ARISTOTLE (2011): *Nicomachean ethics*. Translated by R.C. Bartlett. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- ILUNDÁIN-AGURRUZA, J. (2013): Ortega y Gasset, J. in *International encyclopedia of ethics*. Wiley & Blackwell.
- (2014): «José Ortega y Gasset: Exuberant Steed», *Sport, Ethics and Philosophy*, 8:3, 285-314, DOI: [10.1080/17511321.2014.981361].
- (2014): «Nothing New Under the Sun: Holism and the Pursuit of Excellence», *Sport, Ethics and Philosophy*, 8:3, 230-257, DOI: [10.1080/17511321.2014.981358].

5 The normative calling here is not actually Ilundáin's words but a citation of Aristotle's *Nicomachean ethics*.

- (2014): «Preface, Sport, Ethics and Philosophy», 8:3, 221-222, DOI: [10.1080/17511321.2014.981364].
  - (2014): «Skillful Striving: Holism and the Cultivation of Excellence in Sports and Performative Endeavors», Sport, Ethics and Philosophy, 8:3, 223-229, DOI: [10.1080/17511321.2014.981363].
  - (2014): «Zhuangzi-Playful wanderer», Sport, Ethics and Philosophy, 8:3, 315-342, DOI: [10.1080/17511321.2014.981362].
  - (2015): «Section III: Holistic Bridges: The Mind Sciences, Phenomenology, and Our Skills», Sport, Ethics and Philosophy, DOI: [10.1080/17511321.2015.1027465].
  - (2015): «Section IV. East and West Teamwork: A Comparative Analysis of Skillful Performance», Sport, Ethics and Philosophy, DOI: [10.1080/17511321.2015.1027466].
  - (2015): «9-Reflections on a Katana - The Japanese Pursuit of Performative Mastery», Sport, Ethics and Philosophy, DOI: [10.1080/17511321.2015.1026632].
- ORTEGA Y GASSET, J. (2007a). *El Sentido Deportivo de la Vitalidad. Obras completas*. Vol. VII, Madrid: Taurus.

**Codina, M. J. (2015):** *Neuroeducación en virtudes cordiales. Cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*, Octaedro, Barcelona. Reseñado por Paulina Morales Aguilera, Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Reseña recibida: 05 octubre 2015. Reseña aceptada: 14 octubre 2015.

Como se conoce, el decenio 1990-2000 fue signado como la «década del cerebro». A partir de esto, el avance de las neurociencias es, a juicio de Conill y Pérez Zafrilla (2013), el marco comprensivo para entender la conexión entre los nuevos conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro y el desarrollo de diversos campos disciplinares y/o profesionales, emergiendo así nuevas disciplinas específicas como la «neuropolítica», la «neuroética», o el «neuroderecho». A ellos vendría a sumarse una nueva área de estudio: la «neuroeducación», cuyo abordaje intensivo asume la obra de María José Codina, *Neuroeducación en virtudes cordiales. Cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*, recientemente publicada.

Ya desde el título resulta posible advertir la actualidad y pertinencia de su contenido, en momentos en que la educación sigue siendo un tema y una preocupación de primerísimo orden. Junto a ello, y dada la crisis de representación, legitimidad y desconfianza generalizada, las virtudes emergen como un campo interesante para extraer desde allí nuevas propuestas de convivencia social. El subtítulo, por su parte, se ubica como diagnóstico y como de-

saño a la vez, frente a la necesidad –justamente– de «reconciliar lo que decimos con lo que hacemos».

En dicho marco, uno de los aspectos especialmente relevantes y nutritivos para el análisis está en relación con el reconocimiento de que el descubrimiento de las bases cerebrales del comportamiento humano afecta diversos campos, en este caso la educación. Lo cual, sin embargo, no nos exime de la búsqueda de respuestas ante el tema/problema de la libertad. En efecto, no se trata de indagar en la existencia de mecanismos cerebrales a partir de los cuales desprender un «debe» de lo que solo sería un «es». El problema de la libertad –o también su grandeza, podría decirse– sigue estando presente y mostrando toda su vigencia porque continúa confrontando a la humanidad con su propio destino inexorable: tener que elegir, tomar decisiones, optar, hacer uso de nuestra libertad, en definitiva. Como bien se reconoce, «de que estemos preparados para vivir contractualmente no se sigue que debamos moralmente hacerlo, ni se sigue tampoco que la justicia consista en reciprocitar para sobrevivir» (Cortina, 2011: 125). Parafraseando a Codina podría añadirse

que no porque pueda promoverse la educación en virtudes deba concretarse de este modo, puesto que esto supondría haber dado con una especie de *receta mágica* o instrucciones al uso del estilo '*mezclar, batir y listo*'. Contrariamente a esto, los problemas y/o dilemas en el ejercicio de la libertad son innumerables, especialmente cuando no solo se trata de decisiones o elecciones individuales sino también de conciliar la libertad de cada uno con la de los demás. Más aún, porque tampoco esto último es suficiente, como si solo fuera cosa de armonizar las distintas libertades existentes al modo de una agregación o sumatorio—algo muy propio de la óptica liberal, por lo demás—sino también de, a partir de allí, encontrar intersubjetivamente formas más humanas y más justas de vida para todas y cada una de las personas. En esta obra, entonces, Codina nos presenta buenos argumentos y evidencias desde el ámbito de la neuroeducación para apoyar su propuesta.

En términos de su estructura, el libro se encuentra perfectamente organizado en tres grandes apartados que brindan una visión coherente y necesaria sobre la relación entre educación, neurociencias y virtudes cordiales. En la primera parte, la autora brinda un clarificador panorama sobre el concepto de neuroeducación, que comienza con

un recorrido histórico del término para arribar a lo que hoy constituyen sus principios básicos. A través de dicho itinerario se abordan las especificidades de la neuroeducación, que la diferencian de otras disciplinas similares y/o concomitantes, y que radican en que «entiende que estas tres áreas del conocimiento [neurociencia, psicología y educación] están al mismo nivel tanto a la hora de aportar conocimientos valiosos a las otras dos áreas, como para aprender de lo que las demás le aportan a ella» (pág. 17). En cuanto a los principios basales de esta nueva disciplina, se realiza un recuento exhaustivo en el cual destacan ciertas nociones transversales subyacentes, entre ellas: la necesidad de un conocimiento acabado de los potenciales de aprendizaje de los alumnos, el abandono de miradas homogeneizantes sobre aquéllos, la comprensión procesal del aprendizaje, el papel de las emociones al momento de aprender, la dimensión intersubjetiva del aprendizaje (tanto en relación con pares como con los profesores), la configuración de ambientes favorables para el aprendizaje, o la vinculación entre aprendizaje y mundo circundante.

También dentro de este primer apartado, un acápite de especial interés es el que refiere la relación con los denominados «neuromitos», definidos por Codina como «creen-

cias sobre el cerebro de los niños y adolescentes, fundamentalmente, basadas en avances neurocientíficos que han dado lugar a afirmaciones apresuradas y poco fundamentadas sobre cómo mejorar la educación de los niños» (pág. 40). A partir de esta formulación, se revisan algunos neuromitos que han tenido especial influencia en el ámbito educativo, como la existencia de inteligencias múltiples, la necesidad de generar entornos enriquecidos o la presencia de estilos de aprendizaje diferenciados, entre otros.

En todos estos casos, lo que la autora intenta dilucidar es la confusión entre teoría científica y teoría educativa, pues dichos mitos calzan en esta última área pero carecen de sustento científico en sentido estricto. No obstante, se reconoce su impronta en el ejercicio educativo, y en varios casos incluso sus aportes, pero a la vez se precisan los términos en cuanto a su rigor y bases científicas. En este sentido, tanto en este punto como en otros apartados, emerge una de las mayores riquezas de esta obra, a saber, el carácter dialogante e integrador de su propuesta, alejada de pretensiones hegemónicas con carácter de verdad inmutable. La misma discusión sobre las implicaciones normativas de los avances neurocientíficos subyace al texto de manera cautelosa y fundamentada. Cuando se ubican de frente campos diversos como las

neurociencias, la ética o la educación –como en este caso– se está en presencia de una mirada interdisciplinar que resulta indispensable cuando se ha renunciado a la pretensión de erigir ciertos resultados neurocientíficos como caminos iluminados con resultados inequívocos. Cuando la autora subtitula su obra con la referencia a la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos está asumiendo justamente el camino contrario, el de la construcción de nuevas vías para aproximar dichas esferas; nuevas rutas que no podrán nunca provenir exclusivamente de un solo campo disciplinar. El ámbito y las posibilidades de aplicación estarán siempre incompletos sin los aportes desde el plano de la fundamentación (Pallarés, 2013; Cortina, 2011).

El segundo apartado del texto se centra de lleno en el tema de las virtudes, en especial en aquellas de cariz cordial, según han sido delimitadas por Adela Cortina a partir de su propuesta de una «ética de la razón cordial». En dicho marco, las virtudes cordiales aúnan dos dimensiones de la razón: la comunicativa y la cordial, y son necesarias porque «apuntan a la concreción histórica y contextual de los mínimos establecidos según criterios de justicia universal» (pág. 98). Este reconocimiento es el que orienta la presentación de un conjunto de más de veinte virtudes cordiales que se pro-



pone integrar al proceso educativo desde la óptica de la neuroeducación. Entre ellas se encuentran: apertura al diálogo, voluntad de defender intereses universalizables, magnanimidad cívica, solidaridad, compasión, esperanza, etc., por mencionar solo algunas de clara relevancia para la vida en sociedad.

En efecto, la mirada social está en todo momento presente y subyace a cada una de las páginas de este libro. No se trata de educar para la mejora de rendimientos individuales o para la promoción de itinerarios formativos y profesionales exitosos para cada estudiante de forma atomizada, sino para contribuir -desde la educación- a la configuración de sociedades en donde la justicia, la dignidad o el reconocimiento de los derechos de cada ser humano sean una realidad. La autora hace suya esta preocupación y se pregunta, hacia el final de esta segunda parte, acerca de las razones por las cuales «educar a sujetos cordiales para una nueva ciudadanía». Y su respuesta es clara: «Solo cuando un sujeto está convencido de que quiere actuar justamente, cuando se le permite por parte de las instituciones y cuando ha recibido la formación necesaria y adecuada para no errar en el camino, este sujeto vivirá su vida de manera justa, entendiendo esta justicia como global» (pág. 132). Se configura así una noción de ciudadanía que apuesta jus-

tamente a trascender la dicotomía entre «valorar unas cosas y vivir de acuerdo a otras», en cuyo camino de articulación las virtudes cordiales pueden cumplir un papel fundamental.

La tercera parte y final del libro aúna las reflexiones presentadas en los dos capítulos precedentes, para ubicar a la neuroeducación en virtudes cordiales como una nueva propuesta educativa que se centra en dos premisas basales. Primero, el reconocimiento de que la práctica de las virtudes genera nuevas redes neuronales. Segundo, que la neuroeducación en virtudes cordiales mejora el aprendizaje en términos generales. Respecto de lo primero, la evidencia científica disponible apunta a la constatación de que la práctica repetitiva de una acción (o hábito) genera las sinapsis y las redes neuronales requeridas para que dicha acción o hábito se transforme en la manera habitual de funcionar del cerebro. Llevado esto al terreno de las virtudes, el énfasis estará puesto en su práctica constante como condición necesaria para su internalización al nivel de hábitos que conformen el *ethos* de cada sujeto. Como bien puntualiza la autora, retrotrayéndonos al subtítulo de su obra, «se trata de educar en lo que es coherente con lo que hemos acordado entre todos que es valioso defender: la irrenunciable dignidad, la sagrada autonomía y los derechos

fundamentales de todo ser humano. Únicamente puedo decir que creo en una manera de actuar si actúo de acuerdo a ello» (pág. 140).

En cuanto a la mejora generalizada de los aprendizajes por medio de la educación en virtudes cordiales, diversas son los hallazgos que apoyan esta constatación, unidos a consideraciones como: el ambiente de seguridad y confianza que la neuroeducación propicia, la contextualización del aprendizaje en relación con temas y acontecimientos actuales y cercanos a la realidad de los estudiantes, o las posibilidades de generar un *feedback* constructivo que permita la autocorrección del propio cerebro durante el aprendizaje, por mencionar solo algunos e invitar al lector a descubrir el resto de evidencias. Como acertadamente concluye la autora, «la neuroeducación en virtudes cordiales refuerza el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad, convirtiéndose así en una herramienta más que útil para mejorar la educación, que es, a fin de cuentas, la más poderosa herramienta de transformación de la sociedad» (pág. 147).

Para finalizar, es posible destacar un conjunto de aportes transversales del libro que aquí se reseña. Primero, la innumerable cantidad de recomendaciones, sugerencias y referencias de aplicación que entrega, especialmente útiles para los profesio-

sionales de la educación en su ejercicio cotidiano. De esta forma, no se trata de planteamientos escindidos de la realidad educativa concreta, sino plenamente conectados con 3<sup>ta</sup>. Segundo, el uso de un lenguaje claro y comprensible, acompañado de ejemplos didácticos, que lo alejan de un estilo críptico y presuntuoso. Tercero, que se trata de un contenido muy bien documentado y respaldado por referencias bibliográficas específicas y exhaustivas, que reflejan el proceder metódico y riguroso de su autora.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, no queda sino señalar que se está en presencia de una obra absolutamente recomendable que debiera formar parte obligatoria del currículum de formación de los profesores.

## REFERENCIAS

- CONILL, J. Y PÉREZ ZAFRILLA, P. (2013): «Retos actuales de la neuroética». *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 13, pp. 5-9.
- CORTINA, A. (2011): *Neuroética y neuropolítica*, Madrid, Tecnos.
- PALLARÉS, D. (2013): «Críticas y orientaciones para el estudio en neuroética». *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 13, pp. 85-102.

Siurana, J. C. (2015): *Ética del humor*, Plaza y Valdés, Madrid. Reseñado por Víctor Páramo Valero, Universitat de València (España). Reseña recibida: 04 octubre 2015. Reseña aceptada: 19 enero 2016.

*Ética del humor* es una obra original, abundantemente documentada, de contenido científico y filosófico, que aborda un problema de gran importancia en los actuales estudios de éticas aplicadas. La ética del humor es una nueva ética aplicada que pretende comprender el fenómeno del humor a la luz de sus implicaciones éticas. Como señala el autor, Juan Carlos Siurana, reputado experto en el ámbito de la filosofía práctica, el interés por el humor es un interés por la ética. En la obra no presenta una nueva teoría filosófica del humor –las cuales se han venido sucediendo, al menos, desde los Diálogos de Platón, sino una nueva teoría ética, que toma al humor como objeto principal de análisis. Por tanto, la finalidad es realizar una aportación dentro del ámbito de la ética. Para ello se nutre de distintos estudios psicológicos, biológicos, fisiológicos y neurológicos sobre el humor, así como de clásicas obras de filosofía que han abordado esta cuestión.

Juan Carlos Siurana inició su investigación sobre la ética del humor en el contexto del desarrollo –como

señala en el Epílogo– de una *Brújula para la vida moral* (p. 367). En la actualidad se ha convertido en el principal autor de habla hispana en proponer una ética del humor dentro del ámbito más general de las éticas aplicadas. Un extenso número de trabajos científicos avalan su condición de máximo exponente de la ética del humor en el panorama filosófico-moral contemporáneo.<sup>1</sup>

El libro recorre una larga cantidad de cuestiones relacionadas con el humor y la ética. Está dividido en veinte capítulos, junto a la Introducción y las Conclusiones. Incluye además un extenso listado bibliográfico (pp. 379-409) y un índice de temas detallado (pp. 411-428).

La ética del humor aspira a ser al mismo tiempo una ética fundamental y una ética aplicada. Esto quiere decir que se propone combinar ambas partes de lo que Siurana ha distinguido en obras anteriores, como *Los consejos de los filósofos* (2011).

Aprender a reír éticamente, como propone la ética del humor, es parte de nuestra formación moral. No toda risa, ni siquiera toda sonrisa,

1 Entre los más significativos: (2013) «Los rasgos de la ética del humor: Una propuesta a partir de autores contemporáneos», *Veritas*, 29, pp. 9-13 y (2014) «Ética del humor y diversidad cultural», *Dilemata*, vol. 6, 5, pp. 215-231.

están justificadas desde el punto de vista ético. Aprender a reír éticamente, profesar un humor ético, es parte de la educación en el humor. Siurana insiste a lo largo del libro en que hacer uso del humor no solo es recomendable, sino completamente necesario. La falta de buen humor es sinónimo de perjuicios para nuestra salud (cap. 9; cap. 18). Reír, «en el momento oportuno, en el grado correcto y por motivos justificados» (p. 351) es reír éticamente, que puede plantearse como una exigencia tanto médica o terapéutica como una exigencia moral. ¿Es bueno reír? Sí, en el momento oportuno, en el grado correcto y por motivos justificados. «Bueno» tiene aquí un significado moral, es decir, no es solamente un apelativo, sino que denota que la risa es buena moralmente, dadas ciertas condiciones.

La sutileza del autor de *Ética del humor* consiste en analizar los rasgos propiamente éticos de la risa, algunos de los cuales parecen evidentes (pero no lo son). No los que pertenecen al sentido común, sino a los que dicta la razón (p. 351). Reír de otros, jactarse de su comportamiento o hacer burlas, puede estar justificado éticamente en algunos casos. La ética del humor se propone distinguir en qué casos podemos reír con justificación y en qué casos no. Como señala el autor, este objetivo de la ética del humor hace que «humor ético» sea sinónimo de lo

que otros denominan «verdadero humor» (p. 352).

La ética del humor pretende ser una ética fundamental, como hemos dicho. Esto significa que se propone fundamentar *juicios morales*, no meramente orientarlos o describirlos. Significa también que debe hacer uso de una noción de fundamentación racional, que el autor toma de la ética del discurso de K. O. Apel, y que define como la búsqueda y «encuentro de argumentos para defender (...) hacia dónde encaminar nuestra vida, de un modo que sea compatible con los proyectos vitales de los demás seres humanos» (p. 368). La ética del humor, como ética fundamental, no aspira solamente a guiar nuestra risa, nuestra jactancia, sino a justificar y defender una modalidad específica de risa. El acento, como señala el autor, no recae sobre el humor mismo, ya que no se trata de exponer una nueva teoría del humor, sino sobre los rasgos éticos del humor, pues es «una nueva teoría ética, basada en el humor» (p. 352), lo que Siurana presenta.

Por tanto, Siurana pretende dar forma a la idea de que existe solo una clase de humor que es correcto desde el punto de vista ético. Hallar las *razones* incondicionales, es decir, las razones que no pueden ser negadas o contradichas de ningún modo, que señalan a una clase de humor como el único correcto, es un propósito fundamental de la éti-

ca en general que Siurana lleva al terreno del humor. Respecto a los criterios de hallazgo y formulación de estas razones hay distintas posiciones. La ética del discurso ha defendido un modelo de razón intersubjetivo, que parte de la afirmación de que la razón humana es dialógica y de que el debate sobre las mencionadas razones y las conclusiones de este debate solo pueden realizarse de forma intersubjetiva, y no subjetivamente. La modificación del modelo de fundamentación racional de las máximas morales que introduce la ética del discurso sobre la original ética kantiana es también válida, según nuestro autor, para el terreno del humor.

Al mismo tiempo, el humor ético puede ser un medio para educar en las virtudes (p. 356). De ahí la importancia de distinguir cuál es el humor éticamente correcto. Entre las virtudes que debe promover un humor que quiera ser ético –y, por tanto, las virtudes que nos sirven para evaluar al humor, es decir, para averiguar si es o no ético–, se encuentran: la paciencia, el respeto, la amabilidad, la humildad y la perseverancia.

¿Qué es lo que, bajo el punto de vista de la ética, es correcto en lo relativo a la risa? ¿Se identifica lo correcto con lo racional en el ámbito de la ética? La ética deontológica –no en un sentido jurídico–, como lo es la ética kantiana, se propone

averiguar criterios racionales sobre lo que debemos hacer, es decir, encontrar criterios que permitan diferenciar qué máximas están justificadas desde el punto de vista moral y qué máximas no lo están. Se propone, en un ámbito más especulativo o teórico que práctico, hallar el fundamento de las primeras en la razón humana. Ambos propósitos entran dentro del proyecto kantiano de una fundamentación del imperativo categórico. El libro de Siurana propone una noción de «humor ético» que no deja de estar relacionado con el propósito kantiano o de averiguar qué es lo que desde el punto de vista de la ética puede ser denominado correcto. ¿De qué debemos reír? ¿De qué no debemos reír, esto es, de qué puede decir que es incorrecto reír? Se trata, por tanto, de la corrección o incorrección de lo que provoca risa, el objeto humorístico, al que la emoción de la hilaridad responde. Como señala Siurana en distintas ocasiones en el libro, la ética del humor debe poseer una ambición eminentemente educativa. Se puede educar la hilaridad, averiguando previamente, de acuerdo con la definición dada, el momento, el grado y los motivos oportunos, correctos y justificados. Después de hallar las condiciones para que se dé un humor ético, se puede educar –empleando las herramientas pertinentes– en este humor. La ética del humor propuesta

por Siurana comparte rasgos con una ética más general que pretende averiguar qué es lo moralmente correcto (p. 115): «La razón nos indica, en ocasiones, que no es correcto reír, limitando, por tanto, la emoción de la hilaridad, o, al menos, la expresión de la misma mediante la risa».

El humor, aunque activa la emoción de la hilaridad, no se halla en el sistema límbico, sino en el córtex cerebral, es decir, su activación no es incontrolable e imperceptible, sino que permite ciertas modificaciones en su iniciación y desarrollo (p. 357), bajo el control de la así denominada parte lógica o racional de nuestro cerebro. «Reímos con razón», en sentido literal y en sentido figurado, no obstante, no siempre de aquello de lo que deberíamos (éticamente), ya que en ocasiones disponemos de razones para reír de algo pero no coincide completamente con la corrección ética. Que algo sea razonable y correcto reír no significa, claro está, que espontáneamente produzca la activación de la emoción de la hilaridad y que aquello de lo que no sea razonable reír no lo provoca espontáneamente. El hecho de que sea razonable reír de algo y que no sea razonable reír de algo, y que esto pueda coincidir o no con lo correcto moralmente, no implica su necesaria vinculación con lo que suscita dicha activación. No solo lo único «verdaderamente ético» es lo que nos provoca risa, pero

la educación ética implica por sí misma que quien ha sido provisto de ella no ría de la misma forma y no de lo mismo que el que no ha dispuesto de ella. Quien dispone de una educación ética reirá de modo diferente o no reirá de aquellas cosas de las que sí ríe quien no haya recibido tal educación. Por tanto, la emoción de la hilaridad puede ser controlada gracias a una previa educación ética (p. 359).

Esto es diferente de lo que es completamente inmoral y que no depende de la educación ética, sino más bien de nuestra biología: debemos distinguir entre las bases biológicas de la moralidad y los contenidos concretos de la moralidad que se forjan cultural o socialmente. Lo concerniente a las primeras también es moldeable o modificable. Los inhibidores morales no son producto de la educación ética en un contenido concreto, sino que forman parte de nuestra biología. Y sin embargo, como ha mostrado Glover, son modificables mediante la instrucción. Pero la posesión de tales inhibidores no depende de la educación ética. En esto se distingue de los contenidos éticos concretos. Lo que suscita risa puede pertenecer a uno u otro dominio (biológico o educativo). Ambos dominios éticos pueden ser modificados, pero en el caso del segundo se parte, por así decirlo, de una base vacía, de una *tabula rasa*, donde la educación (o

la deseducación) interviene desde el primer momento. Es aquí donde es indudable e innegable la necesidad de una educación adecuada sobre qué es aquello de lo que se debe reír y sobre qué no se debe reír.

La formación o manipulación de la emoción de la hilaridad mediante instrucciones extremas o mediante la ingesta de sustancias sintéticas no es una clase de intervención comparable con aquello de lo que nos provee una educación sobre lo que es correcto o adecuado reír. Dicho esto, es decir, dando por sentado que existe la distinción entre las bases biológicas de la moralidad y los contenidos éticos concretos en que podemos ser educados, promover los segundos es la tarea propia de la ética como disciplina filosófico-práctica. Cuando lo cómico coincide con aquello de lo que es ético reír entonces no solo se dispone de aprobación o legitimidad moral, sino que incluso es recomendable y en algunos casos necesario reír, con el fin de obtener, por ejemplo, resultados positivos en nuestra salud

(cuestión a la que Siurana dedica algunos capítulos del libro). Está probada la relación entre un sentido del humor alto y la disposición de una salud mental adecuada. De ahí que se pueda decir que la educación en el humor pueda contribuir a la ganancia o mejora de una salud mental. Una de las tesis del libro afirma que el humor propiamente ético tiene un efecto terapéutico mucho mayor (p. 352), y que el humor poco ético acaba resultando dañino para la salud. Esta tesis nos permitirá percibir que el humor genuinamente ético no es un elemento secundario en nuestra salud física y mental, sino que juega un papel relevante, y que incluso lo ético forma parte o está asentado en nuestra biología. Si el humor ético consigue mejorar nuestra salud física y mental debe, por tanto, mantener algún tipo de íntima conexión con la regulación de los estados de ánimo. La risa verdaderamente sana, es la risa ética.