

cuaderno 4 monográfico

Suplemento del núm. 12 de R/B. - Octubre-diciembre 1979



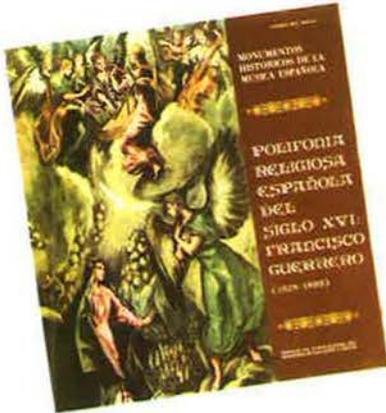
Begonia urticae L. f.
(Lámina 45 del Tomo XXVII de la FLORA DE MUTIS)

FILOSOFIA

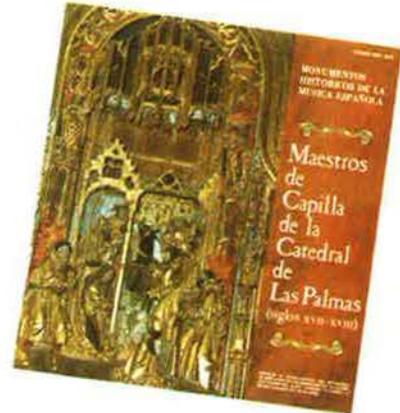
- El papel de la Filosofía en el Bachillerato.
- La función de la Filosofía moral.
- Lenguaje y manipulación del hombre.

NOVEDADES

MONUMENTOS HISTORICOS DE LA MUSICA ESPAÑOLA



N.º 19/20. Polifonía Religiosa del siglo XVI:
Francisco Guerrero. 1.000 ptas.



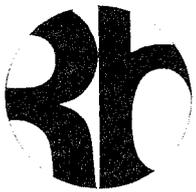
N.º 21. Maestros de Capilla de la Catedral
de las Palmas (siglos XVII y XVIII). 600 ptas.

TITULOS EDITADOS:

- N.º 1. La música en la Corte de los Reyes Católicos. (Agotado).
- N.º 2. Música para viola de gamba de Diego Ortiz.
- N.º 3. Música orgánica española de los siglos XVI y XVII.
- N.º 4. Música en la Corte de Carlos V.
- N.º 5. Canciones y villancicos de Juan Vásquez.
- N.º 6. Música instrumental de los siglos XVI y XVII.
- N.º 7. Música para tecla de los siglos XVI y XVII.
- N.º 8. Música instrumental del siglo XVIII.
- N.º 9. Canto mozárabe.
- N.º 10. Música de cámara en la Real Capilla de Palacio (siglo XVIII).
- N.º 11. El cancionero musical de la Colombina.
- N.º 12. Música para violín del siglo XVIII: Seis sonatas de José Herrando.
- N.º 13. Música en la Corte de Jaime I (1209-1276).
- N.º 14. Organistas españoles del siglo XVII. Pablo Bruna. Volúmen I.
- N.º 15. Cuatro ensaladas de Mateo Flecha, el Viejo. Siglo XVIII.
- N.º 16. Maestros de Capilla de la Catedral de Oviedo. Siglo XVIII.
- N.º 17. Cantatas barrocas españolas del siglo XVIII.
- N.º 18. Maestros de Capilla de la Catedral de León (siglo XVIII).

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono: 449 77 00.



SUMARIO

REVISTA DE BACHILLERATO
Dirección General
de Enseñanzas Medias

CUADERNO MONOGRAFICO. 4
Suplemento del n.º 12 de R/B.
Año III. Octubre-diciembre 1979.

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:

Raúl A. Vázquez Gómez

Vocales:

José Antonio Alvarez Osés
Emilio Barnechea Salo
Julio Calonge Ruiz
Encarnación García Fernández
Teófilo González Vila
José Luis Hernández Pérez
Ignacio Lázaro Ochaita
José Ramón Pascual Ibarra
Carlos Prieto García
Carmen Ramos Sarasa

DIRECTORA:

María Dolores de Prada Vicente

CONSEJO DE REDACCION:

Concepción Alhambra Altozano
Antonio Castro Viejo
Carmen Gamoneda y Vélez de
Mendizábal
María A. de Olives Mercadal
Amparo Llacer Navarro

SECRETARIA DE REDACCION:

Matilde Sagaró Faci

REDACCION:

Avda. del Generalísimo, 207,
5.ª planta
Madrid-34

EDITA:

Servicio de Publicaciones del
Ministerio de Educación
Ciudad Universitaria
Madrid-3

IMPRIME:

Ruan, S. A.
Alcobendas (Madrid)
D. L.: M. 22.906-1977
I.S.B.N.: 84-369-0211-4

Págs.

PRESENTACION 2

ESTUDIOS

- El papel de la Filosofía en el Bachillerato, por Ricardo S. Ortiz Urbina y otros 3
- La originalidad del saber filosófico y la motivación en la enseñanza de la Filosofía, por Francisco Goyenechea . . . 18
- Reflexiones sobre la función de la Filosofía moral en el Bachillerato, por Gustavo Bueno Martínez 30
- La crisis de la Etica en el siglo XX, por José Luis Calvo Buezas 35
- Lenguaje y manipulación del hombre, por Alfonso López Quintás 41
- La enseñanza de la Sociología en el Bachillerato, por Teófilo Rodríguez Neira 48
- A. Albert Einstein: In Memoriam, por José Barrio Gutiérrez 55
- Reflexiones intempestivas sobre Arte y Educación, por Francisco Pérez Gutiérrez 63

EXPERIENCIAS

- Un seminario de Filosofía, por Antonio Arrufat Mateu . . . 67

CONGRESOS

- Seminario de métodos filosóficos. Granada, 1979, por Julián Arroyo Pomeda 69
- Cursos de Alcalá, por Manuel Sánchez Cuesta 73
- Primera semana de Etica e Historia de la Etica en la UNED 75
- Seminario de Etica del CISER 76

LIBROS 78

Este cuaderno Monográfico ha sido coordinado por Concepción Alhambra Altozano y Eloy Rada García.

Todas las ideas y opiniones que puedan aparecer en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de los autores, cuyos textos se respetan íntegramente.

PRESENTACION



Los Cuadernos Monográficos de la RB han venido ofreciendo una panorámica, desde luego parcial pero siempre específica, de los problemas que al hilo de la actualidad van surgiendo en las áreas concretas en que se mueve a diario la docencia de las respectivas materias con las que hoy por hoy se configura el Bachillerato. Día vendrá en que dichas materias sean puestas en tela de juicio y se empiece a problematizar sobre las ausencias, sobre lo que falta y no debiera faltar.

Mientras tanto, el presente monográfico pretende traer a la mesa de las discusiones algunos de los muchos problemas que los «filósofos» se encuentran entre las manos. No es necesario explicar aquí que esta disciplina anda siempre a vueltas con problemas, para empezar con problemas de identidad, más que con soluciones a los mismos. Y ello ha determinado en buena medida el hecho que el lector podrá comprobar a lo largo y ancho de estas páginas: Los problemas de la Filosofía parecen siempre problemas pendientes y las formas de resolverlos consistirían en plantearlos de otro modo.

Una vez seguros de que siempre quedarán cuestiones por resolver para todos es preciso añadir que el presente número sólo ha recogido en sus páginas parte de aquéllos que la generosa colaboración de algunos de nuestros compañeros nos ha hecho llegar y que, según nuestro modesto entender, podían tener una actualidad e interés más generales. Queden para sucesivos cuadernos cuantos ahora o en el futuro puedan plantear muchos otros. Pero para cuantos en éste han colaborado, uno por uno, quede aquí constancia de nuestro agradecimiento y homenaje. Los que vinieren después irán haciendo camino, si es que «también la verdad se inventa», y ellos la quisieren inventar desde aquí.

La reciente incorporación de la Etica ha merecido una atención especial, dado que, por otra parte, apenas hubo tiempo de adaptarse a la idea, ni tampoco de debatir el sentido que dicho programa podía tener en el Bachillerato. Por eso, este cuaderno pretende también abrir el debate.

Razones de espacio y tiempo impidieron que este monográfico incluyera todo lo que estaba previsto; parece pues, necesario pensar en otro para pronto. Sirva de invitación.



El papel de la Filosofía en el Bachillerato

Por Ricardo SANCHEZ ORTIZ DE URBINA (*), Carlos IGLESIAS FUEYO (**) y Alberto HIDALGO TUÑÓN (***)

1. EL BACHILLERATO COMO CICLO ESPECÍFICO DE ESTUDIOS

La década de los 70 pasará a la futura historia de las instituciones educativas europeas como una época de efervescencia y cambio. Las reformas acometidas por los distintos gobiernos afectan especialmente al llamado «nivel medio» de enseñanza. Así, por ejemplo, en Holanda la célebre Ley «Mamut», que entra en vigor en 1968 con visos de ordenar definitivamente la enseñanza secundaria, sufre una reforma de envergadura a partir de 1975. En Bélgica, desde la reforma constitucional de 1970 se opera una progresiva sustitución de la enseñanza media *tradicional* (ahora «tipo II») por la enseñanza secundaria *renovada* (ahora «tipo I»). Otro tanto ocurre en Gran Bretaña, donde las *Comprehensive Schools* están sustituyendo, precisamente en esta década, no sólo a las *Secondary Modern* y a las *Technical*, sino incluso a las prestigiosas y elitistas *Grammar Schools*. Discusiones en Frascati, sondeos de opinión y proyectos piloto son las bases sobre las que la comisión Biasini, reunida en 1971, ha trazado para Italia las líneas fundamentales de reforma de la enseñanza media. En Noruega, en fin y para no abrumar, la enseñanza secundaria ha sufrido una drástica transformación tras la ley de 21 de junio de 1974, puesta en vigor en el 76 (1).

No nos compete analizar aquí las causas de este fenómeno supracomunitario, apenas esbozado impresionistamente con estos datos. Parece claro, sin embargo, que el proyecto de armonización de los sistemas educativos patrocinado por el Consejo de Europa y/o la política educativa programada por la OCDE para el período 1970-80 pueden considerarse, sin duda, más una toma de conciencia supranacional de tales causas, que los motores eficaces de los cambios aludidos (2).

Por consiguiente, la reforma del Bachillerato español, que se avecina, deberá implantarse sobre el *Zeitgeist* más profundo posible y atajar las verdade-

ras causas de la actual efervescencia educativa, si no quiere pecar de superficial, inadecuada e inoperante y gozar, por añadidura, de la misma caducidad que el vigente Bachillerato —(en trance de desaparición a menos de un lustro de su puesta en vigor)—. No nos engañemos. Será superficial nuestra futura reforma, si únicamente atiende a una homologación externa de títulos y planes de estudio con los países miembros de la Comunidad Económica Europea. Armonizar no es uniformar, ni cambiar, copiar. El reconocimiento efectivo del pluralismo y del derecho a la diferenciación nacional, el respeto democrático a las peculiaridades es incompatible con el supuesto de que exista *one best system* educativo. Nadie puede jactarse de haber encontrado una «plantilla» unívocamente aplicable a cualquier situación: Como se ha repetido tantas veces, no hay fórmulas universalmente válidas, ni recetas mágicas en enseñanza, ni

(*) Catedrático de Filosofía del I.N.B. «Herrera Oria» de Madrid.

(**) Catedrático de Filosofía del I.N.B. «Calderón de la Barca» de Gijón.

(***) Catedrático de Filosofía del I.N.B. «Virgen de la Luz» de Avilés.

(1) Informes generales sobre los sistemas educativos en otros países europeos han ido apareciendo en forma de *notas* en los números 4, 6 y 7 de la *Revista de Bachillerato*. Algunos de estos trabajos remiten a una bibliografía más especializada. Aunque estos informes adolecen de incompletud, pues no suelen abordar temas candentes relativos al estatuto del profesorado, sistemas de selección, niveles retributivos, organización jerárquica, etc., reflejan bastante fielmente el estado de efervescencia, a que aludimos en el texto. La misma impresión puede sacarse de la lectura de los extractos de prensa internacional publicados por *Revista de Educación* en su sección de «actualidad educativa». Para la crisis educativa norteamericana véase *Hacia una sociedad del saber*, por la Comisión Carnegie del M.I.T.; Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1976.

(2) Cfer. Manuel Utande: «El Consejo de Europa y la armonización de los sistemas educativos», *Revista de Bachillerato*, n.º 4, 1977, págs. 72-9.

siquiera al nivel más general de organización. Importar miméticamente modelos consagrados en otros países no garantiza la adecuación, ni la operatividad.

Pese a ello, no parece improcedente investigar si por debajo de las inevitables diferencias nacionales (e incluso regionales) pueden detectarse unas líneas maestras comunes a todos los proyectos de reforma aludidos (3). Una observación atenta y detallada nos revela que los nuevos modelos educativos diseñados en Europa convergen en unos *supuestos comunes* de carácter muy general. Aunque en muchas ocasiones parecen mantenerse en el terreno de las declaraciones programáticas, son muy significativos. Estos proyectos, estas intenciones podrán desmayar a la hora de concretar los distintos *currícula* nacionales, pero apuntan certeramente hacia la solución de los problemas y las crisis del nivel medio de enseñanza. Por lo demás, suponen un diagnóstico indirecto de las causas profundas que motivan la crisis cultural de las instituciones pedagógicas: Transmutación de valores en las sociedades post-industriales, agotamiento de la revolución científico-técnica, crisis de alternativas políticas, etc. Pero reseñemos, aunque sólo sea de paso, algunos de esos supuestos teóricos fundamentales por si pueden arrojar luz sobre el caso español.

1.1. Sustantividad del Bachillerato

En primer lugar, debe recordarse que los nuevos modelos reconocen unánimemente el carácter específico que como ciclo de estudios posee la enseñanza secundaria. No se trata de una tautología sin implicaciones prácticas. Concederle sustantividad al Bachillerato en razón no sólo de sus objetivos y contenidos, sino también de sus métodos y de su profesorado, implica distinguirlo tajantemente tanto de la enseñanza elemental como de la universitaria, rompiendo el viejo esquema de *continuidad lineal*. Este esquema preside en parte nuestra Ley General de Educación y ha originado múltiples errores y confusiones de planteamientos. A título de ejemplo, observemos el carácter de «etapas a cubrir», de que se han revestido la E.G.B. y el B.U.P. en orden exclusivamente a la consecución de *una única meta final*: la posesión de un título universitario. La tan criticada «titulitis» se ha visto, de este modo, potenciada oficialmente al instaurar en torno al título universitario la engañosa aureola del triunfo final. Consecuencias lógicas: Las antiguas profesiones de nivel medio necesitaron dignificar institucionalmente su *status* con el sobrenombre de «universitarias» sin una reconversión previa de conocimientos, aumentó el paro de posgraduados por falta de acoplamiento con el desarrollo de las fuerzas productivas y psicológicamente se incrementaron sin cuento las frustraciones y desilusiones ante la real desigualdad de oportunidades. No podía esperarse otra cosa de una reforma consistente en cambiar una «carrera de obstáculos» por una «carrera ciclista» —de fondo y con pelotones— sin alterar el esquema básico de *continuidad lineal*.

Otorgar sustantividad y autonomía al Bachillerato, así pues, implica triturar de una vez por todas y en todos los frentes su tradicional (y todavía vigente) dependencia de la Universidad, que le ha ido vaciando progresivamente de contenido al tiempo que la convertía en un larguísimo pre-universitario sin identidad propia; pero también implica remodelar sus relaciones con la instrucción general básica, cuya

ampliación y enriquecimiento —(a todas luces necesarios, sin duda)— se ha ejecutado por decreto a costa de asumir los contenidos y funciones selectivas del antiguo bachillerato elemental. En efecto, la *crisis de identidad* que padece el Bachillerato español, tantas veces puesta de manifiesto por docentes y responsables (4), alcanza su más patética manifestación en una reciente definición, cuyas notas o características intensionales son dos conceptos *negativos*, a saber: «El Bachillerato es el nivel de enseñanza no universitario y no obligatorio».

Esta definición burocrática —(obviamente ilógica)— ha suscitado justificados recelos en quienes, de grado o por fuerza, han venido aceptando o soportando la tiranía de la Universidad, al sentirse excluidos de la «tierra de promisión». La reciente escisión del anterior M.E.C. en dos departamentos ministeriales, cuestión coyuntural que no enjuiciaremos aquí, constituye un buen detonante para hacer estallar los recelos en forma de enfrentamientos. Lo grave del asunto no es delimitar Bachillerato y Universidad (o más genéricamente «nivel medio») y «nivel superior» de estudios), que sin duda deben distinguirse con toda nitidez, sino minusvalorar una de las partes mediante un concepto *negativo* o *privativo*. Hablar de enseñanza no universitaria no sólo constituye un grotesco elitismo nominalista (dada su actual calidad), sino también una palmaria inconsistencia, mientras la enseñanza «superior» no asuma seriamente sus funciones: especialización e investigación. Pero no es menos grave para el Bachillerato definirlo negativamente como no obligatorio. Porque quienes consideran que aumentando el período de escolarización obligatoria se consigue un mayor progreso socio-cultural —y tal vez exista una tal correlación— concluirán que la «lógica de los hechos históricos» conduce inevitablemente al «vaciamiento» del Bachillerato o, cuando menos, a su asunción en el ciclo de la E.G.B. Ahora bien, confundir «obligatorio» con «básico» o «gratuito» con «elemental» no pasa de ser un espejismo, que tiene la nefasta virtualidad de tranquilizar conciencias subjetivamente progresivas con el más descarado de los paternalismos. Proporcionar los rudimentos necesarios para un desenvolvimiento eficaz de los ciudadanos en el marco de la *civilización* occidental —tarea no por compleja, menos imprescindible— no es lo mismo que inculcar una *cultura*. Lo primero es el cometido de la educación básica en nuestra área geopolítica; lo segundo es harina de otro costal, independiente-

(3) Esta es una de las tareas más urgentes de la «Educación Comparada», si quiere afianzarse como disciplina autónoma y útil. Un buen informe sobre el estado actual de las investigaciones, principales orientaciones metodológicas y referencias bibliográficas en *Revista de Educación*, n.º 260, Enero-abril, 1979, MEC, Madrid.

(4) Véase como muestra el debate sobre «La calidad de la enseñanza» (*Revista de Bachillerato*, n.º 4, Octubre-diciembre, 1977, págs. 50-71), en especial, las respuestas de Manuel Gracia Navarro y José Gregorio Martín Moreno. Sobre la pérdida de identidad y autonomía del Bachillerato en cuanto a contenidos, valga como ilustración una reveladora cita de José Javier Etayo, catedrático de Universidad y autor de textos matemáticos para bachilleres: «¿Qué información se imparte a los alumnos de Bachillerato? ... es una distribución en esos cursos de lo que constituiría la matemática de 1.º de Facultad». (*Revista de Bachillerato*, n.º 2, Abril-junio, 1977, págs. 22). En otras materias acontece algo semejante. Con todo, la dependencia es más grave, cuando en los cursos de Bachillerato se pretende condensar toda una especialidad universitaria.

mentede que se considere «obligatorio» por razones políticas o simplemente crematísticas.

1.2. Un puente entre las «dos culturas»

Está claro que no es inocuo reconocer sustantividad y autonomía al Bachillerato. Pero éstas sólo pueden vehicularse positivamente dotándole no sólo de métodos y profesorado especial, sino de objetivos y funciones específicas. El segundo supuesto común a los nuevos modelos educativos europeos consiste en convertir la enseñanza media en un ciclo marcadamente *integrado* y *polivalente*. No se trata de una reforma puramente «semántica», como ocurre con nuestro B.U.P. —de afortunada nomenclatura—, sino de sustituir la clásica dicotomía entre preparación «profesional» y «preuniversitaria» por una preparación humana global, que capacite a todos los bachilleres para una participación en la vida social mediante el desarrollo de sus talentos individuales.

Difícil tarea por cuanto el binomio *integración/polivalencia* encierra en su seno una contradicción dialéctica. Sólo la riqueza de sus implicaciones prácticas puede compensar el esfuerzo que supone mantener un equilibrio dinámico entre ambos extremos.

En efecto, *integrar* la formación humanística y literaria con la enseñanza científica y el aprendizaje técnico-profesional implica, en primer lugar, restablecer una comunicación eficaz entre lo que C. P. Snow ha descrito acertadamente como «las dos culturas» (5). Aunque las barreras entre ambas *subculturas* no son tan infranqueables en nuestro país como en Gran Bretaña, el Bachillerato puede y debe eliminar la incomunicación cristalizada en la diferencia opcional «ciencias/letras». Antes de que la inevitable especialización universitaria y/o profesional separe abismalmente la cultura científico-técnica de la cultura literaria, el Bachillerato debe tender un puente amplio y flexible, que posibilite la comunicación y la comprensión futuras; debe crear un caldo de cultivo, donde resulte posible la convivencia. Por este paso franco deberán poder transitar también las enseñanzas técnico-profesionales con pleno derecho. No ya porque «la tecnología resulte bastante fácil» o porque «todos podemos aprenderla con resultados previsibles» (6) —(razón que en su momento pretendió justificar la «condena selectiva de los menos aptos», sin titulación de graduado escolar, a las Escuelas de Formación Profesional)—, sino porque en la actualidad, como ha mostrado Herbert A. Simon, las actividades profesionales han encontrado en las «nuevas ciencias del diseño y de lo artificial» un cuerpo de doctrina intelectual formal y empíricamente comparable al cuerpo doctrinal de las ciencias naturales (7).

Pero esta integración conceptual de subculturas y disciplinas no pasa por la implantación holística y sin opciones de un programa único de asignaturas obligatorias, en el que «todo esté anudado con todo». No sólo es imposible por la razón empírica de que no hay tiempo, sino porque en este supuesto todo se confundiría y nada se entendería. La *polivalencia* conjura este peligro imponiendo una diversificación de opciones y reforzando dos tímidas tendencias, que afloran en nuestro actual B.U.P., mediante un incremento del número de asignaturas optativas básicas y una ampliación del abanico de las E.A.T.P. (impartidas seriamente, no como «marías» sin importancia). No se trata, sin embargo, de llegar a la balcanización del Bachillerato. Desde un

punto de vista pragmático lo desaconsejan, tanto el desbarajuste organizativo que ello supondría, como puras consideraciones presupuestarias. Pero aún cuando pudiéramos disponer de una relación «profesor/alumno» favorable al numerador y gozásemos de una salud económica a prueba de despilfarros —(y obviamente no es el caso)— habría una razón para no aceptar el principio de «tantas opciones como individuos». Porque es puro y llano «idealismo subjetivista» reclamar en nombre de la libertad de elección que el sujeto discente escoja las materias que «más le van»; sólo en el supuesto de que «nada está relacionado con nada» es válida cualquier opción. Y en ese caso, el resultado no será una cultura integrada, sino «una fábula sin sentido narrada por un idiota». Los parámetros limitativos del «atomismo», que ve en el sujeto individual la única instancia formativa que puede engarzar coherentemente el más diverso *haz* de saberes, no son meramente empíricos y, por tanto, soslayables. Quienes eso creen olvidan una verdad, no por vieja, menos exacta: que el hombre es un animal social y que su cultura es un producto histórico y colectivo. Existen, en efecto, *estructuras* materiales, sociales y conceptuales que están «objetivamente» por encima de las voluntades individuales. Las materias de enseñanza están engarzadas unas con otras según líneas «interdisciplinares» específicas, de acuerdo con una *symploké* inserta en su propia estructura categorial, que todo plan de estudios racional debe respetar (8).

No nos corresponde a nosotros diseñar el *currículum* detallado del nuevo Bachillerato. Quienes lo legislen deberán atender simultáneamente a un sinnúmero de variables, al objeto de lograr un equilibrio adecuado en el continuo integración-polivalencia. En todo caso, parece obligado subrayar en este artículo que si hay alguna disciplina que por su propia estructura y por su contenido asume espontáneamente funciones integradoras y totalizadoras, ésa es la fi-

(5) C.P. Snow, *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Alianza Editorial, Madrid, 1977. Tanto en la conferencia Rede, como en las posteriores acotaciones polémicas. Snow insiste en que «sólo hay una solución para todo esto, y es, naturalmente, el replanteamiento de nuestros planes de enseñanza» (págs. 28). «En las circunstancias de nuestro tiempo, ... el hombre del Renacimiento ya no es posible. Pero podemos hacer algo. El medio principal de que disponemos es la enseñanza: enseñanza, *sobre todo* en las escuelas primarias y *secundarias*» (pág. 73). «Los cambios en la enseñanza no resolverán por sí mismos nuestros problemas; pero sin esos cambios ni siquiera sabremos apreciar en qué consisten los problemas» (pág. 109).

(6) *Ibid.*, pág. 54.

(7) Herbert A. Simon, *The Sciences of the Artificial*, The M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1970, Cap. 3.º «The science of design», págs. 55-83. Simon critica acerbamente que las ciencias básicas hayan ocupado el lugar específico de las técnicas. Este error en nuestro país, y concretamente en el B.U.P., se ha centuplicado, al promover por decreto y sin una previa integración de conocimientos y disciplinas, la integración del profesorado de Formación Profesional en los Cuerpos de profesorado de Bachillerato, adscritos tradicionalmente a Seminarios de Ciencias Básicas. El procedimiento correcto hubiese sido crear Seminarios de Tecnología e integrar en ellos al profesorado proveniente de Escuelas Técnicas.

(8) Utilizamos aquí el esquema platónico del *Sofista* (251 e - 253 e). Una aproximación al concepto técnico de *symploké*, tal como lo utilizamos aquí, puede verse en el *Diccionario de Filosofía Contemporánea* (Ed. Sígueme, Salamanca, 1976, págs. 466-8) dirigido por M. A. Quintanilla.

lososofía. No ya porque así se reconozca oficialmente por parte de las autoridades (9) —reconocimiento que *por sí sólo* no garantiza la verificación de nuestra tesis—, sino porque, de hecho, la filosofía, pese a su ya secular confinamiento en las facultades de Letras, no ha podido ser relegada por los planes de estudio que la exclúan y aflora constantemente en las preocupaciones de los científicos más inquietos, en los problemas políticos y en los desajustes humanos de toda índole. De este modo la filosofía ha venido manteniendo una comunicación sutil entre los más diversos campos de la cultura. Como un nuevo Ave Fénix, su espectro resurge con más pujanza cada vez que se celebran sus funerales o se entona el *réquiem* positivista por su muerte. Más adelante tendremos ocasión de justificar estas afirmaciones.

1.3. El nicho de los cambios institucionales

La tercera y última constante que invariablemente topamos en todos los proyectos de reforma se refiere a los límites dentro de los cuales parecen seleccionarse las variaciones más viables. Se diría que existe un nicho ecológico natural, a saber, la tradición educativa de cada Estado, que actúa como «criba selectiva» en la aclimatación de las mutaciones escolares. Puede decirse, por ejemplo, que en Francia las matemáticas han sustituido al latín como instrumento de selección de las élites, pero no que se ha abandonado la tradición humanística en el conjunto del plan de estudios. En Bélgica no pudieron aclimatarse ni el régimen francés (1794-1814) ni el holandés (1814-30), y, en cambio, se ha podido mantener ininterrumpidamente una tradición educativa propia, cuya cristalización más sobresaliente puede cifrarse en la permanencia de los métodos de Ovide Decroly en primaria y preescolar. Snow se queja del apego excesivo que los ingleses tienen a sus propios moldes educativos en comparación con los rusos y norteamericanos. Los escandinavos se ven constreñidos a seguir manteniendo el estudio de lenguas extranjeras como núcleo obligatorio en sus planes y no parecen dispuestos a corregir esta tendencia por más que se plantean su adaptación a la «revolución científica» con eficiencia y racionalidad. En general, ningún Estado renuncia a sus «señas de identidad nacional». Y esto porque han comprendido que adaptar su sistema educativo a un sistema más universal, hacer la propia cultura más competitiva internacionalmente, no significa copiar el modelo de ningún otro país, aunque algo se aprenda siempre de las experiencias ajenas. Un Estado que se arroge autosuficientemente la encarnación ideal de una inexistente «esencia metafísica universal de la humanidad», de la «cultura occidental», o más modestamente, «de Europa» manifiesta un elevado grado de necesidad política o una irrefrenable megalomanía nacionalista; pero será mayor la necesidad —cuando no son obligados por la fuerza de las armas— de los estados-satélites que se lo crean e injerten artificialmente, al margen de sus condicionamientos geopolíticos y sociales, un modelo educativo extranjero *ideal*, forzosamente colonizador.

Pues bien, vivimos en nuestro país un proceso de cambio político, en el que la incipiente democracia puede caer en una fácil, pero peligrosa, tentación: Intentar legitimarse en su bloque geopolítico importando modelos educativos de la Comunidad Económica Europea. Craso error confundir el desmantelamiento

del «sistema franquista» —si puede hablarse de tal— con el desconyuntamiento institucional del país. Imitar a Francia significa paradójicamente perpetuar la larga tradición de «colonización cultural», a la que nos viene sometiendo sistemáticamente el país vecino (sobre todo en la etapa franquista), incluso a través de los libros de texto. Para contrarrestar esta colonización no basta importar «simultáneamente» filosofía y tecnología anglosajona hispánica, que arranca de la «Institución Libre de Enseñanza» (1876-78), creada, entre otros, por Laureano Figuerola y Francisco Giner de los Ríos. Su proyecto de formar al hombre íntegro, en su unidad orgánica, aunque al principio se perrechoó de «empréstitos» teóricos y metodológicos foráneos, logró aclimatarse e institucionalizarse coherentemente en nuestro país, como lo demuestran sus ricos y abundantes frutos. Su labor fue continuada por los esfuerzos más «intraculturales» de un Ortega, un Madariaga o un D'Ors, y a través de la labor «comparativista» de un Pedro Roselló (10). Ahora bien, entroncar con la «Institución Libre de Enseñanza» supone, dicho sea de paso, reforzar el papel formativo de la filosofía en el Bachillerato.

2. FILOSOFÍA Y CIENCIA EN EL BACHILLERATO

El papel de la filosofía en este marco general del nuevo B.U.P. viene definido en primer lugar por sus peculiares relaciones con las ciencias. No porque asumamos la creencia ideológica de que la filosofía es la matriz o el tronco genealógico del que toman su savia todas las ciencias, sino porque ambas, filosofía y ciencias, encuentran su campo de actuación sobre un terreno común: la *racionalidad*. La filosofía no se dedicaría tanto a una labor previa de roturación de los campos científicos, cuanto a una reflexión «de segundo grado» sobre las categorías científicas ya constituidas, al objeto de otorgarles el sentido y significación, que internamente poseen en el campo más amplio de la cultura humana (11). En esto consiste la primera tarea de su función integradora. Así pues, las relaciones entre filosofía y ciencias no sólo son históricas, sino también teóricas y sistemáticas.

(9) El Anexo I, apartado 3.2 de la Orden de 22 de marzo de 1975 («B.O.E.» n.º 93) asigna, en efecto, a la Filosofía «una *función integradora* y, fundamentalmente, de los diversos saberes en que el alumno (de B.U.P.) está siendo informado».

(10) Lázaro Montero en «Mi don Francisco Giner» (*Revista de Bachillerato*, n.º 8, Octubre-diciembre, 1978, páginas 5-17) ha glosado autobiográficamente la benéfica influencia de la «Institución» sobre la Enseñanza Media española. El «Instituto Escuela» no sólo fue modelo para el plan Villalobos, sino que influyó subconscientemente hasta en la Ley de Enseñanza Media de 1938, si no en los contenidos, si en la organización y distribución de las materias. La «Institución» está siendo objeto de estudio y recuperación constantes, no sólo mediante reediciones de textos clásicos, sino también mediante valiosas investigaciones. A las obras ya clásicas de J. Xirau y López Morillas, hay que añadir las de Elías Díaz, Cacho Viu, Laporta, Terrón, etc.

(11) Un autor nada sospechoso de «cientifismo» ratifica autobiográficamente este punto de vista. «Por mi vida había corrido lo uno y lo otro: el interés constante en la ciencia, el postulado de fundamental postura científica de quien pretende ser un filósofo, la afirmación de la necesidad y grandeza de la ciencia —y el interés en el filosofar—

2.1. La filosofía espontánea de los científicos (12)

A continuación trataremos de recoger una serie de preocupaciones, que flotan en el ambiente general y que constituyen para todos aquellos que se preocupan mínimamente por nuestra enseñanza, uno de los problemas acuciantes y centrales del cual puede depender, en gran medida, el que nuestro desarrollo cultural y político no se nos hunda en la más aberrante de las miserias. Se trata, en definitiva, de ver cómo se puede producir et engarzar coherente y sistemático de la filosofía con otras materias, para de este modo conseguir ese «algo» que, consciente o inconscientemente, los más responsables de nuestros colegas en otras disciplinas echan en falta en lo que debería ser una formación humana, que se precie de tal. Ya que, en principio, partimos de un postulado ineludible y es que, para decirlo con palabras de Ortega, si fuera suprimida la filosofía, el hombre quedaría estupefacto. «Ahora bien, la estupefacción prolongada engendra la estupidez. De aquí esas etapas de general imbecilidad a la que la historia nos hace asistir. Habría sobrevenido una degeneración de la mente humana» (13).

Sin referirnos a los problemas que, por su misma constitución interna podrían plantear las asignaturas «humanísticas» —Althusser exagera al afirmar que todas las «ciencias humanas», sin excepción, *explotan* sistemáticamente a la filosofía—, nos encontramos con que en las mismas asignaturas de ciencias naturales y formales existe la problemática apuntada, de la que nos dan cuenta sus cultivadores.

Así, J. Casado nos dice: «Y una enseñanza prematura e hipertrofiadamente especializada, fragmentada, balcanizada, al mismo tiempo que puede conducir a enfrentamientos estériles más tarde, podría también contribuir —al proyectarse sobre el estadio educativo conocido habitualmente entre nosotros como enseñanza media— a forjar en la mente de nuestros adolescentes una imagen pobre, cuando no irreal, del entorno que los rodea y del cambiante mundo en que les ha tocado —nos ha tocado— vivir» (14). Apunta a continuación Casado la necesidad imperiosa de una «educación integradora». Pero esta educación integradora, decimos nosotros, no vemos cómo se puede llevar a buenas metas si no es a través de una disciplina filosófica.

La tesis de que es necesario un ajuste filosófico crítico de los resultados de los ámbitos científicos se nos hace mucho más patente y de una urgencia inaplazable, cuando vemos que incluso los más firmes resultados científicos pueden ponerse en entredicho a un nivel más amplio. Así, un matemático, Angel Viña, continuando un radical y sugestivo planteamiento de Javier de Lorenzo, tematiza clarívidentemente estas cuestiones: «Con relación a la enseñanza de la matemática Pierre Samuel —el prestigioso matemático francés, coautor junto con Zariski del conocido libro *Commutative Algèbre*— mantiene un punto de vista muy radical. Según él, las matemáticas, a pesar de no poseer utilidad directa alguna son muy necesarias para los dirigentes, para aquellos que «no hacen, sino que hacen hacer». Para el dirigente de hoy, ensartado en una cadena jerárquica que le supedita disciplinadamente al superior, y en la que el recurso a la «lógica racional» y al «discurso científico» le posibilitan elevarse sin sedicia sobre sus subordinados, ésta es la formación ideal» (15). Sin compartir los supuestos sociologistas de Samuel, debemos, sin embargo, subrayar la importancia de

la reflexión filosófica no sólo como desveladora de ideologías ocultas, sino como orientadora de «los objetivos de la ciencia y de la liberación social», parafraseando el título de Brian Easlea (16). Desde nuestra perspectiva podemos, en efecto, recoger esta problemática fehacientemente sin reduccionismos sociologistas, ni formalistas. La matemática es el componente más potente de la idea de racionalidad, pero precisamente por su potencia reductora de toda materialidad puede resultar el instrumento más peligroso cuando se intenta tomar como componente único y exclusivo de nuestra racionalidad. Confundir su buen o mal uso con sus ropiedades internas sólo puede conducirnos a una caracterización ideológica del campo categorial matemático, que es un componente esencial de nuestra conciencia racional.

En realidad, esta postura de acusación respecto a los campos científicos (no digamos ya a los campos de las llamadas Ciencias Humanas) tiene una larga tradición. Son las tesis de Bergson, por todos conocidas. Y es la tesis de Max Scheler cuando nos dice que «a pesar de que nunca se ha conocido tanto acerca del hombre, sin embargo, nunca se ha desconocido tanto su esencia». Nuestro Ortega se encuentra en posiciones similares, al igual que Cassirer, aunque éste de forma más matizada. Heidegger plantea este punto como, quizá, su tesis filosófica central: «El encubrimiento del *Dasein*». La Escuela de Frankfurt, con su teoría de la «razón instrumental» de Horkheimer, dirige su refinada artillería conceptual a apuntalar la misma tesis. Existiría para Horkheimer un «eclipse de la razón», manifestado en la conversión de la razón en mera «razón instrumental» al servicio del dominio de la naturaleza y de la explotación de los hombrss. El instrumentalismo de la razón, que debería ser el motor de una posible emancipación humana, se convierte así en la sujeción del espíritu humano (17).

el postulado de pensamiento transmutador, sin resultados objetivos, la afirmación de que *el sentido de la ciencia* (no su verdad) depende de la Filosofía. Como consecuencia de ello trataba yo de mantener mi posición frente al desprecio de numerosos representantes de las ciencias por la Filosofía y frente al desprecio de modos irrazonables del filosofar por las ciencias». Karl Jaspers: *Autobiografía*, Editorial Sur, Buenos Aires, pág. 43, 1964.

(12) Adoptamos esta expresión althusseriana, no en su sentido originario, sino como indicativa de la inevitabilidad de un planteamiento filosófico por parte de los científicos. Cfer. Althusser, Louis: *Philosophie et philosophie spontanée des savants*, Ed. Francois Masperó, Paris, 1967.

(13) Ortega y Gasset: *La Idea de Principio en Leibniz*, Obras Completas, Tomo VIII, pág. 313, Ed. Revista de Occidente, Madrid.

(14) Julio Casado Linarejos, «La educación interdisciplinar en el área de Ciencias», *Revista de Bachillerato*, número 9, Enero-marzo, 1978.

(15) Andrés Viña: «Sobre la enseñanza de la Matemática», *Revista de Bachillerato*, n.º 8, Octubre-diciembre, 1978; Vide et. Javier de Lorenzo: «Matemática y pensamiento o enseñar matemática ¿para qué?», *Revista de Bachillerato*, n.º 3, Septiembre, 1977.

(16) Brian Easlea: *La liberación social y los objetivos de la ciencia*, s. XXI, Madrid, 1977. Aunque los desarrollos de Easlea se dirigen más bien a librar a la Física de las acusaciones provenientes de sus usos militares por parte del capitalismo, su tesis puede generalizarse. Una ejemplificación ágil y abundante de los usos ideológicos de diversas ciencias, desde un punto de vista epistemológico puede verse en Pierre Thuillier: *La manipulación de la ciencia*, Editorial Fundamentos, Madrid, 1975.

(17) H. Bergson: *Memoria y Vida*, Cap. I, Parte D: «Ciencia y Filosofía», Alianza Editorial, Madrid, 1977.

Es necesario, pues, recogiendo las tesis de Horkheimer y de Easlea, restaurar el sentido emancipador que puede y debe tener la ciencia en todas sus vertientes «para la construcción de un mundo bello». Y este sentido, insistimos, sólo puede venir mediado por una labor filosófica que critique severamente sus procedimientos internos y sus fines externos. Así ha ocurrido a lo largo de la historia de la humanidad y no fortuitamente, sino por razones estructurales internas a la relación dialéctica existente entre la filosofía y las ciencias.

2.2. Una relación histórica

El problema de la comprensión humana ha vinculado íntimamente ciencias y filosofía en la cultura occidental a lo largo de su historia. Puede decirse, sin exageración, que los momentos más brillantes de la ciencia han coincidido con los de mayor esplendor filosófico: La Grecia clásica, la Europa del siglo XVII y las crisis de la matemática y la física de finales del XIX y principios del XX, entre otros. Toulmin ha subrayado con sagacidad que «los filósofos-científicos de la Grecia clásica y de la Europa del siglo XVII enfrentaban así los problemas epistémicos centrales de sus respectivas culturas: ni como problemas filosóficos ni como problemas científicos solamente, sino formulando cuestiones, doctrinas e ideas igualmente operativas en todos los dominios relevantes del pensamiento. La explicación de cada uno abarcaba tanto lo que el Hombre conoce como lo que existe para que él lo conozca» (18).

Desde esta perspectiva histórica resultan más que execrables «los intentos contemporáneos de escindir las diversas disciplinas epistémicas mediante fronteras académicas con puestos de control profesionales». Y aunque en el horizonte se atisba un vago anhelo de interdisciplinariedad como correctivo, no dejan de ser tímidos todavía, por no decir desenfocados, los pasos recorridos hacia un replanteamiento global, que nos permita articular un adecuado «autorretrato epistemológico» a la altura de nuestro tiempo. Muchas ciencias, en efecto, se han desarrollado vertiginosamente en extensión y profundidad, echando por tierra en los últimos lustros antiguos dogmas, realismos ingenuos, fatuas autosuficiencias. Con todo, estamos lejos de haber encontrado la fórmula de recambio que permita la reubicación y el adecuado aprovechamiento de estos adelantos a escala planetaria. Así, por ejemplo, cuando este agosto último la Conferencia Mundial sobre «Ciencia y Tecnología para el desarrollo», convocada por las Naciones Unidas, ha puesto en entredicho el valor del conocimiento científico en el marco de las actuales relaciones económicas entre «países pobres» y «países ricos», no sólo se desbordaron los marcos de los planteamientos académicos, sino el de las soluciones «puramente técnicas» y el de las opciones «exclusivamente políticas». Lo que se debatió en el fondo afectaba a *cuestiones fundamentales* acerca de la objetividad, neutralidad, autonomía y sentido de la ciencia, cuyo saber filosófico y crítico resultaba difícil disimular (19). Porque no hay planteamiento político «ajustado» sin una concepción filosófica sobre el hombre y sobre el sentido de la historia, que la justifique (20).

2.3. Una perspectiva sistemática y relacional entre filosofía y ciencia

En lo que resta parece obligado replantearse el

tema del sentido y significado de la ciencia desde una perspectiva gnoseológica interna. Aunque aquí sólo podremos dar una somera indicación de las líneas maestras que posibilitan una justificación filosófica de la ciencia como forma superior de conocimiento a escala mundial, quedará claro que sólo la reivindicación de una disciplina filosófica-crítica, de una teoría de la ciencia, a nivel de Bachillerato, puede cumplir los objetivos pedagógicos de que está necesitada la cultura occidental. (Hablaemos más tarde de la necesaria y urgente implantación en la enseñanza media de esa gnoseología de las ciencias).

Las ciencias, como productos culturales que son,

Max Scheler, *La esencia de la Filosofía*, «Fenomenología y Gnoseología», Ed. Nova, Buenos Aires, 3.ª ed., 1970.

Ortega y Gasset, *Obras Completas*, Tomo V: «Apuntes sobre el pensamiento, su teúrgia y su demiúrgia», Revista de Occidente, Madrid.

Max Horkheimer, *Teoría Crítica*, «Observaciones sobre ciencia y crisis», Ed. Amorrortu, pág. 15, *Cfer. tb. Crítica de la razón instrumental*, Ed. Sur, Buenos Aires, 2.ª ed., 1973, y *Apuntes 1950-69*, «1957-58», pág. 63, Monte Avila, Ed.

Heidegger, Martin: *Sendas Perdidas*, «La Verdad y el Arte» y «La época de la imagen del mundo», Ed. Losada, 2.ª ed., 1969.

Recientemente, Stanislav Andreski se desata en diatribas contra las aplicaciones de la matemática a la ciencia social: *Las ciencias sociales como forma de brujería*, Taurus, Madrid, 1973.

En una línea de pensamiento diametralmente opuesta, se encuentra Ross Aschby, para quien sólo resulta inteligible lo formalmente matemático (*Proyecto para un cerebro*, Tecnos, Madrid, 1965); línea que puede remontarse al proyecto de aritmetización universal de los pitagóricos, y que encontraría en Kant uno de sus exponentes clásicos más lúcidos: «Una ciencia tiene de ciencia lo que tiene de matemáticas».

(18) Stephen Toulmin, *La comprensión humana*, I, Alianza Universidad, Madrid, 1977. Entre la abundantísima literatura sobre Historia de la Ciencia hay una variada gama de tendencias desde la visión analítica de Hull a la socialista de J. Bernal. Pero casi todos constatan esta coincidencia, señaladamente, Burt, Butterfield, Crombie, Duhem, Koyré, Kuhn, Hanson, Maier, Nelson, Randall, Sarton, Taton, etc.

(19) Mucho antes de que los organismos internacionales cobraran conciencia del papel determinante de la ciencia para el futuro de la humanidad (—trabajos de Tinbergen, Carta de Sicco Mansholt en 1972, Informes del Club de Roma, en especial, *La Humanidad en la encrucijada* de Mihajlo Mesarovic y Eduard Pestel, F.C.E., México, 1975—), muchos filósofos habían enunciado el problema con toda clarividencia. Valga Russell como botón de muestra: «Sólo en los últimos ciento cincuenta años la ciencia se ha convertido en un factor importante, que determina la vida cotidiana de todo el mundo... Gradualmente, sin embargo, el aspecto de la ciencia como conocimiento es desplazado a segundo término por el aspecto de la ciencia como poder manipulador... Mientras sea sensato (el hombre), este nuevo poder le será beneficioso. Pero si el hombre es necio le será contraproducente. Por consiguiente, para que una civilización científica sea una buena civilización es necesario que el aumento de conocimiento vaya acompañado de un aumento de sabiduría. Entiendo por sabiduría una concepción justa de los fines de la vida. Esto es algo que la ciencia por sí misma no proporciona. *La perspectiva científica*, Ariel, Barcelona, 1969 (1.ª ed. inglesa, 1931; 2.ª, 1949).

(20) Recogemos así una amplia tradición, que se remonta a Platón, y que ha sido analizada por G. Bueno en *Ensayos Materialistas* (Taurus, Madrid, 1972), Apéndice II: «El concepto de "implantación de la conciencia filosófica". Implantación gnóstica e implantación política» (páginas 235-64).

están sujetas en su nacimiento, constitución y desarrollo, a una complejísima red de influencias que las hace cristalizar en una serie de estructuras peculiares dentro de los conocimientos humanos.

Diremos, en primer lugar, que una ciencia no halla su origen pristino en la feliz ocurrencia de una individualidad genuina que, como un nuevo Prometeo mítico, arranca una rama de un presunto tronco filosófico original, aunque a veces tal génesis se presente avalada por pretendidas «razones» históricas. Las ciencias surgen, en cambio, de intrincados procesos sociales que por diferentes relaciones y razones históricas —a justificar en cada caso— dan lugar a la plasmación lenta y laboriosa de diferentes oficios artesanales y técnicos. Una vez que estas «técnicas» alcanzan un grado de desarrollo suficiente, sobreviene un proceso de «neutralización» e «idealización» que les van dotando de un estatuto teórico cada vez más sólido y cerrado: (Agrimensura → Geometría; Traducción → Lingüística; Prácticas de banqueros-prestamistas-comerciantes → Economía, etcétera). Los «contextos determinantes» de carácter interno, representados esquemáticamente por flechas, que explican la compleja constitución dialéctica de las ciencias a partir de prácticas artesanales previas, han sido objeto de convincentes tratamientos por parte de Gustavo Bueno en su teoría gnoseológica del «cierre categorial» (21).

Pero lo que nos interesa destacar de este proceso para el tema que nos ocupa es que las diversas implantaciones categoriales científicas, una vez cristalizadas, una vez que se han impuesto con pleno derecho sobre el material cognoscitivo, en que se circunscriben, no agotan por ello tal campo material. Aún en el supuesto de que el conjunto de las ciencias abarquen *la totalidad de lo real*, quedaría sin explicitar *qué* se entiende por «totalidad abarcante de todo lo real», ya que ninguna de las ciencias posee mecanismos capaces de explicarlo. Por lo demás, la hipótesis de que el conglomerado de las distintas especialidades científicas cubre exhaustivamente la totalidad de la experiencia no deja de ser una tesis filosófica sólo discutible con procedimientos filosóficos (22).

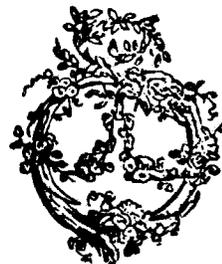
Naturalmente, esta sencilla constatación nos obliga a precisar nuestra propia autoconcepción sobre la filosofía. Primero, porque da la impresión de que insinuamos que la filosofía es la encargada de llevar a cabo esa totalización cognoscitiva radical, con lo que no estaríamos muy lejos de un grosero dogmatismo metafísico. Segundo, porque de no ser así, debemos abordar un viejo problema: ¿Cuál es el papel del conocimiento filosófico frente, junto a, o respecto del conocimiento científico que parece «limitarlo», sino «eliminarlo»? Y tercero, porque cada filosofía histórica se ha autoconcebido como un tipo de conocimiento que mantiene relaciones peculiares con otros tipos de saberes, principalmente el científico. En consecuencia, estamos obligados, además, a explicitar el concepto que mantenemos de ciencia frente a otras alternativas posibles, pues la claridad de su concepto denotativo resulta a la postre puramente equívoca y aparente. Procedamos con orden y brevedad.

Es un error pensar la filosofía y las ciencias como dos «todos» que mantienen relaciones de inclusión o de incompatibilidad. Parece más correcto pensarlos como «conceptos conjugados», que se asientan sobre el común terreno de las actividades racionales humanas. De ahí que «concluir que *la filosofía no*

Critik der reinen Vernunft

Immanuel Kant

Professor in Königsberg.



R i g a,

verlegt Johann Friedrich Hartnoch

1781.

Portada de la «Crítica de la razón pura». Fuente: «La sabiduría de occidente», de Bertrand Russell. Ed. Aguilar. Madrid. 1975. 2.ª edición, pág. 239

es científica... no significa que la filosofía no sea racional» (23).

(21) G. Bueno, *Estatuto gnoseológico de las ciencias humanas*, 4 volúmenes, de próxima aparición. Desarrollos parciales en la revista *El Basilisco* (Oviedo, 1978-79), en especial, «En torno al concepto de ciencias humanas» (número 2, Mayo-junio, 1978).

(22) Así, L. Wittgenstein, en el *Tractatus Logico-Philosophicus* (Alianza, Madrid, 1973) establece taxativamente que «el verdadero método de la filosofía sería propiamente éste: no decir nada, sino aquello que se puede decir; es decir, las proposiciones de la ciencia natural —algo, pues, que no tiene nada que ver con la Filosofía» (6.53). Por su parte, R. Carnap remacha el clavo diciendo: «No hay ciencias diferentes con métodos fundamentalmente distintos, ni diferentes fuentes de conocimiento, sino sólo una ciencia. Todos los conocimientos encuentran su lugar en esta ciencia y precisamente como conocimientos que pertenecen, fundamentalmente, a la misma clase; en realidad, su aparente diversidad es sólo ilusoria y producto de la multiplicidad de lenguajes con los cuales se acostumbra a representar», en «Lógica y Matemáticas», Alfred Ayer (comp.) *El positivismo lógico*, F.C.E., México, 1965, página 150. Pero, mal que le pese a Carnap, la tesis de la *ciencia unificada* es una tesis filosófica fundamentada en el gratuito supuesto de que las ciencias son sólo lenguajes.

(23) Cfer. G. Bueno: *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*, Ed. Ciencia Nueva, Madrid, 1970, págs. 241. En razón de la brevedad nos limitamos aquí a recoger un sugestivo planteamiento de la cuestión, cuya potencia discriminadora de las autoconcepciones en torno a la filosofía resulta difícilmente superable: «La pregunta ¿la Filosofía es científica o no es científica? resulta ser, por tanto, capciosa —por cuanto sobreentiende que lo que no es

La filosofía tiene su campo de trabajo centrado en las Ideas, mientras las ciencias trabajan con Categorías. Ahora bien, las Ideas se distinguen de las Categorías científicas, no porque estén instaladas en un universo metafísico más o menos amorfo, sino porque «rompen» desde dentro las propias Categorías en las que se realizan; porque, aunque tengan constantemente presentes los resultados y materiales que les ofrecen estas Categorías, las desbordan para configurarse como una forma peculiar e interna de conocimiento y desarrollo humano. Las Ideas filosóficas están diluidas y realizadas en los estratos pluricategoriales de las ciencias, al tiempo que «encarnadas» en el universo histórico y práctico constituido por las demás especialidades culturales que la actividad humana organiza. Corresponde, así pues, a la filosofía el análisis crítico de estas diversas realizaciones, así como el del acoplamiento o desajuste que pueda resultar de la realización de una o más Ideas en los diferentes ámbitos categoriales. Porque postular una compatibilidad perfecta entre los distintos campos categoriales es aventurado y, cuando menos, gratuito. De hecho, cuando acumulamos comparativamente varias ciencias en la esperanza de obtener un conocimiento exhaustivo, el resultado consiste en la aparición de *disonancias* entre las distintas esferas científicas enfrentadas entre sí. La labor filosófica encuentra en estas disonancias uno de sus campos más fértiles de actuación.

Los estudios —por poner ilustraciones sencillas de esta idea— de la ciencia etnológica llevados a cabo por Malinowski en las Islas Trobriand hicieron tambalearse mortalmente la pretendida cientificidad de las tesis de Freud. De igual modo que los estudios de M. Mead se opusieron frontalmente a los resultados psicólogos de Stanley Hall en su investigación de los fenómenos adolescentes, a los que había descrito como turbulentos y conflictivos (de *Sturm und Drang*). Y finalmente, mencionaremos cómo los resultados obtenidos por la nueva Etología chocan con los de la Etnología y la Psicología, haciendo tambalearse a ambas (24).

La labor filosófica, así pues, reside en el análisis de estas contradicciones que estallan al comparar los resultados de varias ciencias. Surgen problemas filosóficos en el análisis de las ciencias, cuando, no sólo localizamos los elementos estructurales que configuran una determinada y explícita categoría científica, sino también elementos que la destruyen. Pero de tal suerte que estos últimos deben ser necesariamente incorporados como componentes esenciales, a pesar de que conllevan su propia destrucción.

De ahí que el análisis filosófico sea eminentemente *crítico*. Su crítica radical puede en ocasiones triturar la propia conciencia racional, cuando los elementos que la determinan históricamente bloquean de tal modo su desarrollo que le impiden tomar nuevas determinaciones. Por eso, las relaciones ciencia-filosofía brotan cuando los materiales constitutivos de las ciencias particulares se encuentran ya fijados y convenientemente elaborados. Los problemas filosóficos no nacen de un asombro genuino y original «ante-el-ser», sino de las reacciones de la conciencia intersubjetiva histórica y socialmente implantada; reacciones ante los procesos de desajuste entre las fases categoriales previamente conquistadas por ella y las nuevas categorías engendradas en su comercio con la naturaleza y, por supuesto, con la sociedad, con sus contradicciones e incommensura-

bilidades. En este artículo no podemos ni siquiera esbozar las ricas conexiones que cabe establecer entre los mecanismos científicos, los filosóficos y los sociales (25).

A estas alturas podemos ya precisar el sentido de la *totalización* en la que desemboca la filosofía sin que suene a dogmatismo metafísico. No se trata, en absoluto, de una totalización de cuño acumulativo, puesto que se nos ofrece en un marco erizado de contradicciones y enfrentamientos entre las diferentes categorías acotadas y perfiladas en los planes científicos. Será la mutua referencia dialéctica de unas categorías a otras, lo que «segrega» esta peculiar totalización filosófica de cuño dialéctico, no analítico.

Es necesario, sin embargo, señalar que existen totalizaciones pseudocientíficas, es decir, totalizaciones que apoyándose en una o más categorías científicas pretenden *reducir* un campo que se sitúa más allá de sus respectivas demarcaciones. Tal es el caso de la globalización totalizadora zoologista de un Desmond Morris o la perspectiva skinneriana que

científico es algo así como místico, irracional, etc.—. Por ello, quienes desean apartar a la filosofía del campo de las actividades «irracionales» se ven empujados, a veces, a defender la *cientificidad* de la filosofía; y quienes se impresionan por la diferencia de procedimientos y resultados entre la ciencia y la filosofía y creen que es asunto de mínima claridad verbal el separar a la filosofía de la ciencia, caen en el peligro de dar a entender que consideran a la filosofía como «acientífica» en el sentido que esta palabra tiene de poco rigurosa y casi irracional». Este sencillo *test* permite, en efecto, discriminar los enfoques «cientistas» de los «irracionalistas», entre los que la filosofía debe mantener un difícil equilibrio. Entre los primeros se encuentran los *positivistas*, que pretenden ganarse el calificativo de «científicos», en base a convertir la filosofía en un ayuda de cámara de las ciencias positivas, ya sea asumiendo el papel de «enciclopedia omnicompreensiva» (A. Comte), ya el de simple «semáforo de las ciencias» (H. Reichembach); los *metodólogos*, que intentan transformar las inseguridades filosóficas en seguridades científicas por el expeditivo procedimiento de aplicar a sus problemas algún método, que se haya revelado eficaz en la constitución de alguna ciencia (el de la «geometría proyectiva» para el Descartes del *Discurso* o el «análisis lógico» para el primer Russell); los *esencialistas*, en fin, como Husserl, que sustenta la pretensión de haber «captado la esencia» de la idea de ciencia, pretendiendo posteriormente demostrar que únicamente la filosofía cumple las exigencias más radicales de esta idea. Entre los «irracionalistas», *vitalistas* como Bergson o *existencialistas* como Abbagnano, los enfoques no son menos abundantes, ni encontrados entre sí.

Sobre la noción de «Conceptos conjugados», cuyo esquema de conexión *diamérica* consideramos apropiado para articular las relaciones entre ciencia y filosofía, o mejor, ciencias y filosofía *cf.* *El Basilisco*, n.º 1, 1978, páginas 88-92.

(24) Como se sabe, Bronislaw Malinowski presentó el primer informe sobre las Trobriand en 1922: *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, Península, 1973. G. S. Hall: *Adolescence* (2 vols.; New York, Appleton, 1916). La obra etnológica de Margaret Mead se produce hacia los años 30: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (Laia, Barcelona, 1972), y *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas* (Laia, Barcelona, 1973). Sobre Etología remitimos al sugestivo artículo de Tomás R. Fernández: «Culturas Animales» (*El Basilisco*, n.º 1, 1978, págs. 17-31), y al importante libro de I. Eibl-Eibesfeldt: *El hombre pre-programado* (Alianza, Madrid, 1977).

(25) Puede verse una muestra en G. Bueno: *Ensayo sobre las categorías de la Economía Política* (La Gaya Ciencia, Barcelona, 1972), y otra en Jon Elster: *Leibniz et la formation de l'esprit capitaliste* (Aubier Montaigne, Paris, 1975).

ve al hombre desde la rata —la perspectiva «raticida» de que hablaba Bertalanffy— (26). No negamos la eficacia catártica de este punto de vista reductor como crítica implacable y necesaria a ciertas concepciones mitológicas del hombre. Pero no vemos muy bien en virtud de qué mecanismos y razones ha de estudiarse la «naturaleza humana» más como un componente de la Zoología que como un componente de la Historia.

Es éste un ejemplo más de cómo las categorías se desenvuelven en dos planos: Un plano en que las categorías científicas están taxativamente delimitadas y otro plano más amplio, ontológico, en el que el marco categorial queda desbordado, traspasado por Ideas que envuelven el propio marco de concepción científica categorial. De esta oposición dual nace la posibilidad —en el segundo plano— de una filosofía de la ciencia, de un análisis específicamente filosófico que no deja a un lado, por ser tal, los resultados positivizados que se le ofrecen en el primer plano. Pero es obvio que tal análisis para poder recoger internamente la propia materialidad científica no puede ejecutarse desde «cualquier» concepción de la ciencia. Nuestra propia autoconcepción de la filosofía lleva aparejada una concepción de la ciencia, cuya potencia explicativa y cuyas virtualidades teóricas en el actual momento de crisis pondremos a continuación en evidencia.

En este contexto podemos simplificar la cuestión distinguiendo dos grandes concepciones de la ciencia: Una que podemos denominar *formalista* o *idealista*, en la que se encuadrarían no sólo la mayor parte de los filósofos analíticos de la ciencia, sino que sería también acriticamente mantenida por los críticos metafísicos del conocimiento científico (v.g. los nihilistas) e, incluso, por filósofos marxistas en la línea cientifista de Althusser, mal que les pese. Y otra concepción que etiquetamos como *constructiva* y *materialista*, que estaría eminentemente representada por la teoría del «cierre categorial», pero a la que han contribuido en buena medida los desarrollos postpopperianos en la filosofía de la ciencia, al menos desde 1960, así como epistemólogos franceses y gnoseólogos alemanes (27).

a) *El concepto formalista o idealista de ciencia* postula una tajante distinción entre «contextos de descubrimiento» y «contextos de justificación», en el sentido acuñado por Reichenbach hacia 1938 en polémica con Popper, es decir, entre la génesis o producción social, material, económica, psicológica, etc., de la ciencia y su estructura lógica (formal). En segundo lugar, postula que la ciencia consiste en una suerte de entidad independiente de los sujetos epistemológicos que intervienen en su elaboración, esto es, desligada de la actividad de los «egos» de los científicos. Y esto en virtud del carácter objetivo o intersubjetivo de tal entidad. Esta objetividad, a su vez, suele formularse apelando a la estructura lingüística significativa en que consiste la ciencia —proposicionalismo— o al conjunto de esencias ideales que según Husserl constituyen su ámbito. En todo caso, ante esa entidad perfectamente estructurada de antemano la labor del sujeto epistemológico se limita al descubrimiento y descripción, ya sea de teorías con el método popperiano de ensayos y errores —(conjeturas y refutaciones)—, ya de hechos a los que se aplica la inducción carnapiana, ya de esencias «reducidas» mediante la intuición fenomenológica husserliana. En tercer lugar, esta concepción de la ciencia suele caracterizarse por una fe inquebrantable en el método científico, en el

sentido de que siempre que se sigan fielmente sus reglas se garantiza la objetividad y el progreso continuo del conocimiento, que habrá de conducirnos a una imagen verdadera, definitiva y completa del mundo. Aún cuando los resultados de las ciencias se nos aparezcan como provisionales, susceptibles de errores y equivocaciones, el desarrollo científico nos conduce a través de superaciones y rectificaciones hacia grados mayores de «aproximación a la verdad», como si la verdad estuviera dada de antemano en el Mundo 3 y nuestra misión consistiera en descubrirla.

Desde estos supuestos el esquema de articulación entre ciencia y filosofía resulta claro, pero engañoso. Ciencia y filosofía serían dos clases externas perfectamente delimitadas, cuyas relaciones no existen más que por yuxtaposición. La ciencia, cuyo valor cognitivo se pone fuera de toda duda, concierne a la realidad, a «lo que hay» efectivamente. Su descubrimiento y correcta formulación es lo único que puede permitirnos dominar la naturaleza y adaptarla a nuestros objetivos. La filosofía, en cambio, concierne a la fijación de esos objetivos —(con respecto a los cuales la ciencia misma es natural, pues se ocupa de los *medios* y no de los *finés*)— y está contaminada de valoraciones axiológicas, prejuicios, intereses de clase e ideologías. Dentro de este esquema, quienes privilegien el punto de vista filosófico se verán abocados a un irracionalismo de base, que en términos prácticos se traduce en un voluntarismo político. Pero quienes privilegien el punto de vista científico se verán empujados a un neutralismo cientista, cuyas actitudes prácticas son el sostén de la «tecnocracia», sea ésta de derechas como la de Thorstein Veblen o F. W. Taylor, sea de izquierdas como la del equipo Richta.

Que esta concepción es insuficiente, ya puede mostrarse mediante la simple constatación de que los propios teóricos que la mantienen se están planteando explícitamente el tema de la responsabilidad moral del científico (28).

(26) Cfr. las obras de D. Morris: *El comportamiento íntimo* y *El zoo humano* (Plaza y Janés, Barcelona, 1978). Aunque Skinner reconoce que su «conductismo no es la ciencia del comportamiento humano, (sino) la filosofía de esta ciencia» (en *Sobre el Conductismo*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1975, pág. 13) no escapa a las críticas de L. von Bertalanffy en *Robots, Hombres y Mentes* (Ed. Guadarrama, Madrid, 1974).

(27) No podemos justificar con detalle esta simplificación. Parece claro, no obstante, que la obra de Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (F.C.E., México, 1971) marca un profundo giro en la filosofía de la ciencia tradicional, al introducir nuevos «contextos de transmisión» y planteamientos cosmovisionales o de Weltanschauungen, en expresión de Suppe. Imre Lakatos con sus «programas de investigación», el evolucionismo populacional del último Toulmin, N. R. Hanson se moverían en la misma dirección.

(28) A título de ilustración baste citar la aportación del mismísimo Sir Karl Popper al coloquio que en 1968 se celebró en Salzburgo sobre el tema: «The Moral Responsibility of the Scientist» en *Induction, Physics and ethics* (Dordrech, Holland, 1970, págs. 329-36). Inspirándose en el juramento hipocrático intenta Popper formular tres principios, que podrían constituir un juramento similar exigible a todos los que se inician en la investigación científica: (respecto a la verdad, sinceridad, actitud crítica y antidogmático, preocupación moral por el uso social de sus descubrimientos). El planteamiento sigue siendo idealista, pues se niega a considerar los *condicionamientos materiales y reales*, a la que está sometida la propia investigación científica.

b) *El concepto constructivista y materialista de la ciencia* ve las cosas de manera diferente. Postula, en primer lugar, que la labor del científico consiste en una construcción, pero no sólo de teorías, sino de hechos y realidades, pues no es posible construir teorías ni nuevos enunciados empíricos al margen de la producción de realidades materiales, como, por ejemplo, los instrumentos y aparatos (telescopios, microscopios, cubetas de ondas, cámaras de Wilson o mecheros Bunsen), pero también de instituciones (laboratorios, universidades, clases, manuales) y demás aparatos de producción y reproducción de la ciencia. No se trata, pues, de una nueva forma de concepción idealista, como si estuviéramos afirmando que la construcción de teorías o proposiciones es en sí misma construcción de realidades. No. Las cosas que se producen están ahí y su producción tiene que ver con la técnica, la industria, la actividad material humana en sus múltiples aspectos prácticos. Pero si la construcción científica de teorías es inseparable de la producción de realidades, entonces se trata de una actividad humana más, cuya génesis está condicionada por mecanismos socio-culturales similares a los que condicionan las demás actividades. Y si sus productos alcanzan algún grado de objetividad y autonomía, no será en virtud de una lógica formal externa, sino de la lógica interna inscrita en su propia materialidad. Como es fácil adivinar, esta concepción incide en el problema de las relaciones entre ciencia y técnica, que hemos glosado páginas atrás a propósito de la génesis de las ciencias. Aquí debemos añadir que la técnica no sólo reproduce la naturaleza (v.g. la biónica), sino que la transforma (v.g. los plásticos). De este modo, la práctica industrial no sólo funciona como una especie de criterio de verificación de las teorías científicas, sino también como motor y marco de la propia investigación científica. Ya Galileo señalaba los talleres de los artesanos como el lugar en que podía inspirarse el estudioso de la mecánica. La ciencia, así pues, se parece más al arte de lo que muchos dispuestos a admitir, pues consiste en una combinación exhaustiva de las posibilidades que unos materiales específicos ofrecen y no en una metafísica aproximación a la verdad o en un simple reflejo de la realidad.

Desde esta concepción, la distinción entre «contextos de justificación» y «contextos de descubrimiento» no pasa de ser un ensayo de retórica analítica. Aunque aquí sólo queda insinuada, permite replantear las relaciones entre ciencia y filosofía de manera más afinada y esbozar un nuevo enfoque sobre la supuesta objetividad, neutralidad y autonomía de la ciencia. Es cierto, como señala G. Menahem, que «la ciencia, tal como la conocemos en nuestros países capitalistas, con sus objetos, sus métodos, su lenguaje, sus resultados y su articulación con la sociedad, no es "universal", sino para una élite muy restringida y no es "neutra" en cuanto a sus efectos sobre las diversas clases de nuestra sociedad o en cuanto a su papel político en las diversas formaciones sociales» (29). Pero reconocer eso no significa desautorizar a la ciencia de un modo absoluto, al modo de los partidarios de la mística de la *contracultura*, desde H. Marcuse a T. Roszak, con los que podemos compartir su crítica al capitalismo sin incurrir por ello en la suerte de irracionalismo que propugnan. Vale decir, por ejemplo, con B. Easlea, que «no ha sido la ciencia en abstracto la que ha provocado la existencia de proyectiles dirigidos intercontinentales y la amenaza de una guerra termo-

nuclear..., sino la ciencia practicada en un modo de naciones e ideologías en conflicto, dominada por la lucha a muerte entre la *realidad* del capitalismo y la *idea* del socialismo» (30). Puede defenderse la objetividad y el valor del conocimiento científico en base a un argumento pragmático y analógico, pero no por ello menos materialista. Dada la evolución histórica de la humanidad y la situación actual de la misma, sería absurdo y suicida dar la espalda a la producción industrial. Pero también lo sería cambiar radicalmente los patrones actuales de objetividad científica por otros diferentes que dejaran abiertas las puertas al oscurantismo, llámese éste magia o mística. Y ello, porque si es correcta nuestra concepción materialista, tales patrones son expresión de la propia lógica constitutiva de la realidad y, por tanto, su destrucción arrastraría la desaparición progresiva de la propia producción industrial. Cabe, finalmente, justificar el desarrollo de la ciencia y su carácter progresivo en nombre del materialismo, como hace Quintanilla de manera no muy diferente a L. Althusser, a quien critica (31). Pero si este argumento es válido y definitivo no es porque la filosofía materialista venga a justificar exógenamente a la ciencia, como cuando se presenta al marxismo como «un programa político para el desarrollo de la ciencia», sino porque las ciencias son materialistas. Y lo son no sólo porque dependen de condiciones materiales y sociales de existencia, ni mucho menos porque los científicos posean una conciencia crítica —(sino a pesar de la conciencia crítica de muchos científicos)—. Las ciencias son materialistas (y por tanto, objetivas, aunque no neutras, ni autónomas) por razones *internas*, en virtud de los términos y configuraciones materiales, fisicalistamente determinados incluso, que constituyen sus respectivos campos. Esto supone una suerte de materialidad específica, que permite, entre otras cosas, «demarcar» inequívocamente la ciencia de la pseudociencia.

Basten estas indicaciones por el momento. Nadie negará el interés que esta problemática reviste para todo ciudadano culto, ingrese o no en la Universidad. Pues bien, sólo la filosofía puede en el Bachillerato proporcionar información y discutir estas cuestiones «en profundidad». Porque la filosofía, aunque no es ni pretende ser una ciencia, es la misma Racionalidad dialéctica puesta en marcha, que se alimenta constantemente de los materiales científicos, políticos, sociales, técnicos, etc., y los elabora críticamente al objeto de conseguir un sólo fin: la «reforma del entendimiento» a la altura de los tiempos que le toca vivir. Y si hoy día parece que «la razón está cansada» —tomando la expresión de Carlos Díaz (32)— quizá se deba al vaciamiento crítico y dialéctico al que constantemente debe estar sometida. La necesidad de evitar el «nihilismo» no justifica una dulce y morosa vuelta a los lares cristianos, que puede revestir los más diversos ropajes y matices, ni a ningún otro descanso dogmático. Porque si la incesante actividad filosófica puede producir en muchas ocasiones vértigo, su cese por suicidio o

(29) *La ciencia y la institución militar: El Ejército, «el sistema de las fuerzas destructivas» y el desarrollo científico* (Icara, Barcelona, 1977, pág. 316).

(30) *Op. cit.*, pág. 440.

(31) M. A. Quintanilla: *Ideología y ciencia*, Fernando Torres ed., Valencia, 1976.

(32) Carlos Díaz: «El pasota (o el cansancio de la razón y razón del cansancio)», *Revista de Bachillerato*, n.º 9, Enero-marzo, 1979.

por asesinato produce inevitablemente asfixia cultural.

Pero no postulamos la necesidad ideal de la filosofía en abstracto, sino en el actual y en el futuro Bachillerato. La reforma del Bachillerato, que se avecina, si quiere ser auténtica, pasa por la «reforma del entendimiento» y es inexcusable que el Estado tome en sus manos la instauración de los medios que nos puedan conducir a la educación filosófica que hemos estado apuntando. Porque para decirlo

con palabras de Espinosa: «No es el fin del Estado convertir a los hombres de seres racionales en bestias o en autómatas, sino al contrario, que su espíritu y su cuerpo se desenvuelvan en todas sus funciones y hagan libre uso de la razón sin rivalizar por el odio, la cólera o el engaño, ni se hagan la guerra con ánimo injusto. El fin del Estado es, pues, verdaderamente la libertad» (33). Libertad que sólo puede alcanzarse, según el propio Espinosa, a través de la crítica filosófica.



Reunión de enciclopedistas. Entre ellos Voltaire (1), D'Alembert (4), Condorcet (5), Diderot (6). Fuente: «La sabiduría de Occidente», de Bertrand Russell. Ed. Aguilar. Madrid. 1975. 2.ª edición, pág. 235

3. LA INTERDISCIPLINARIDAD A EXAMEN

Ante las crisis educativas y los fracasos pedagógicos, uno de los *slogan* de reforma más repetidos en las últimas décadas suena así: «interdisciplinaridad». Podemos resumir el argumento más general a su favor del siguiente modo. Si la enseñanza está desintegrada, desorganizada y atomizada es porque profesores y materias abren un abanico tan dispar e inconexo ante la mente del alumno que éste, incapaz de orientarse en la «cultura-abanico» que se le ofrece, desperdiga sus esfuerzos en balde, hipertrofia su sentido de la unidad y, para colmo, obtiene bajos rendimientos. ¿Cómo remediar esta situación? Muy sencillo. Organizando, integrando y totalizando la enseñanza, estableciendo conexiones sistemáticas entre las diferentes materias, explicitando sus relaciones profundas; en una palabra, practicando la «interdisciplinaridad».

Este es, sin lugar a dudas, el argumento que subyace al Reglamento Orgánico de institutos nacionales de Bachillerato, cuando agrupa los seminarios didácticos en Areas educativas (L.G.E., art. 24) y crea la figura del coordinador de Area, atribuyendo por añadidura al vicedirector una misión pedagógica específica: la de «coordinar a los coordinadores» (34). No es nuestra intención criticar estas medidas que pretenden dar forma legal a una necesidad amplia-

(33) *Tratado Teológico-Político*, Ed. Tecnos, Madrid, 1966, págs. 124-5.

(34) Real Decreto 264/1977, de 21 de enero de 1977. El artículo 21, apartado 2 establece: «La función principal del Coordinador de Area es promover, supervisar y coordinar la programación interdisciplinar, y establecer los criterios de actuación conjuntos en las respectivas materias, armonizando su actuación con los demás coordinadores del Centro, bajo la responsabilidad inmediata del vicedirector».

mente sentida. De hecho, la tendencia interdisciplinar aflora espontáneamente entre el profesorado de Bachillerato. Pero, precisamente, porque se trata de una tendencia espontánea, vaga, imprecisa aún y, si nos apuran, carente de rigor, precisa y agradece un análisis en profundidad (35).

3.1. Primera «criba» neodarwinista de la tendencia interdisciplinar

Estamos muy lejos de pensar con Lamarck que «la función crea el órgano» y en este sentido valoramos positivamente el tradicional antilamarckismo de la Administración que crea órganos antes de perfilar sus funciones. Sin embargo, en buena lógica neodarwinista —la más correcta por el momento en materia de evolución—, no toda mutación orgánica alcanza éxito y viabilidad irreversibles por el mero hecho de haber sido generada. El medio ambiente ejerce sobre las innovaciones una rigurosa selección, una «criba implacable», que sólo las variedades más aptas son capaces de resistir y superar.

Pues bien, la interdisciplinariedad nace en un medio ambiente adverso. Por una parte, debe superar el arraigo de los hábitos cristalizados en los especialistas de las distintas ciencias, acostumbrados no sólo a unos patrones metodológicos determinados, sino también a unos prejuicios profesionales distintivos (—de las ciencias naturales frente a la *falta de rigor* de las humanidades, de éstas frente al *antipositivismo* de la filosofía, etc.—). Por otra parte, debe sortear las tendencias reduccionistas y/o anexionistas de ciertas disciplinas que se autoconciben bien como modelos únicos y exclusivos de científicidad (—el «fiscalismo» de O. Neurath o R. Carnap, por ejemplo—), bien como disciplinas de síntesis global (—v.g. «la historia total», en tanto que pretende anexionar diacrónicamente todas las historias parciales y sincrónicamente a la Etnología y a la Sociología). Pero también, por último, debe responder convincentemente a las críticas de que ha sido objeto, que condenan a *radice* su validez y operatividad.

Quizá Althusser pueda considerarse el crítico más mordaz de la interdisciplinariedad. Sus objeciones, aunque poseen carácter general, afectan a cuestiones «de principio»: «La interdisciplinariedad no es más que una actividad mágica, sierva de una ideología, en la que científicos (o pretendidos científicos) se forman una concepción imaginaria de la división del trabajo científico, de las relaciones entre las ciencias y las condiciones del “descubrimiento” científico, con el fin de aparentar ante sí mismos que están aprehendiendo un objeto que se les escapa. Muy concretamente, la interdisciplinariedad es la mayoría de las veces el término y el procedimiento que expresan la ideología espontánea de los especialistas, oscilante entre un vago espiritualismo y el positivismo tecnocrático» (36). Para llegar a esta conclusión, articula Althusser un argumento general sobre las *relaciones* entre las ciencias. Estas pueden ser de «constitución», cuando intercambian orgánica e internamente sus contenidos por necesidades estrictamente científicas (—como ocurre con las matemáticas, en tanto que parte integrante de las ciencias naturales, con la físico-química, la biofísica, la bioquímica, etc.—) o de «aplicación», cuando la relación se limita a una yuxtaposición externa e instrumental producida por una intervención filosófica exógena (—como ocurre con la aplicación de las matemáticas a las ciencias humanas, con la utiliza-

ción por parte de éstas de categorías filosóficas como «sustituto ideológico» de la base teórica que les falta, etc.). Ahora bien, según él, las relaciones de *constitución* no se producen deliberadamente en «mesas redondas interdisciplinarias» (37), sino en el curso del desarrollo científico mismo y de la actividad investigadora práctica, dando como resultado nuevas ramas de las ciencias clásicas, pero en modo alguno «ciencias interdisciplinares». Las relaciones de *aplicación*, por el contrario, expresan únicamente una voluntad de interdisciplinariedad que, en el fondo, encubre una «contradicción»: la exterioridad relativa de las disciplinas que se quieren relacionar. De ahí que el concepto de «interdisciplinariedad» mediante el que se pretende justificar, por ejemplo, la inflación de matemáticas que padecen las llamadas ciencias humanas no sea más que la cortina de humo, el equívoco o malentendido «ideológico» del que se valen estas supuestas ciencias para ocultar su falta de objeto y de fundamentación teórica.

Si los defensores de la interdisciplinariedad son incapaces de dismantelar pieza por pieza la argumentación althusseriana, la innovación que avalan habrá sucumbido ante la primera criba selectiva. Afortunadamente para ellos, Althusser no descubre ningún nuevo «continente» cuando marca las diferencias entre ciencias naturales y humanas. Jean Piaget, por ejemplo, ha matizado esas diferencias «desde el punto de vista interdisciplinario» (38). Para el psicogenetista ginebrino las primeras admiten un orden jerárquico en cuanto a la filiación de sus nociones, y remiten todas ellas a un tronco común que les impone en la práctica corriente la investigación interdisciplinar, cuya fecundidad ya no necesita prueba. Las ciencias del hombre, por el contrario, se resisten a la interdisciplinariedad, a pesar de que existen bases objetivas para vehicularla de una manera fecunda, señaladamente, la convergencia de ciertos problemas generales (—por lo demás muy similares a los problemas centrales de la Biología—) en todos sus dominios y la necesidad de recurrir para resolverlos a las mismas nociones cardinales —pro-

(35) Muestras de esta tendencia han aparecido en la *Revista de Bachillerato*, sobre todo en los artículos de Julio Casado Linarejos: «Hacia una praxis de la educación interdisciplinar» (n.º 1, Enero-marzo, 1977) y «La educación interdisciplinar en el área de Ciencias» (n.º 9, Enero-marzo, 1979). Cfer. tb. Elías Fernández Uría: «Relaciones interdisciplinares entre la Historia y la Física-Química»; Jorge Molero Fdez., José Sáez Mercader y Antonio Soler: «Necesidad de la información en la educación» (n.º 6 y 9), etc. Un primer análisis crítico del tema fue hecho por Eloy Rada García: «Sobre el concepto de interdisciplinariedad» (n.º 4, Octubre-diciembre, 1977, págs. 25-33).

(36) *Op. cit.*, pág. 48 de la versión castellana de Alberto Roies (Laia, Barcelona, 1975).

(37) Muestra preclara de lo que Althusser tiene en la cabeza cuando condena globalmente a la «interdisciplinariedad» es el Coloquio Internacional sobre «Ciencia y conciencia», que organizado por *France Culture* se está celebrando en Córdoba este mes de octubre. En él se amalgaman físicos, neurofisiólogos, psicoanalistas, filósofos y parapsicólogos, cuyas disertaciones apenas guardan una correlación nominal entre sí. David Bohm entendía por «conciencia» la responsabilidad moral del científico y Yujiro Ikemi los estados de concentración y meditación trascendental.

(38) Jean Piaget, «Problemas generales de la investigación interdisciplinaria y mecanismos comunes» en *Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales* (Alianza Universidad, Madrid, 1973, págs. 199-282).

ducción, equilibrio e intercambio— y a idénticos mecanismos.

Hasta este momento todo parece reducirse a diferencias de denominación y de actitudes valorativas. Pero esta disonancia conceptual es síntoma de que el término «interdisciplinaridad» goza de una polivalencia semántica tan equívoca que exige una urgente elucidación de sus significados. Entre tanto, Althusser podrá seguir trazando impunemente «líneas de demarcación» entre lo científico y lo ideológico a su capricho. Ciertamente, sus groseros instrumentos analíticos permiten denunciar con acierto aquellas situaciones en las que bajo las protestas de interdisciplinaridad se ocultan las inseguridades gnoseológicas de ciertos campos, cuyo estatuto científico es tan anémico que precisa inyecciones epistemológicas de otras disciplinas (39). Pero estos resultados no pueden generalizarse. Su tesis central quedará popperianamente falsada si puede demostrarse que existe realmente una «ciencia interdisciplinar» exenta de «ideología» en cuanto a su contenido (—no en cuanto a sus usos, ni en cuanto a su justificación, porque en ese caso nada, ni las ciencias más asépticas y/o más materialistas, se vería libre de ideología—). Esta es la prueba de fuego, el *experimentum crucis* que puede decidir objetivamente la polémica, más allá de los gustos subjetivos por ciertas palabras-clave.

Pues bien, la *Cibernética* constituye, después de más de treinta años de realizaciones ininterrumpidas, un campo científico reconocidamente interdisciplinar por propios y extraños de gran potencialidad teórica y que no puede honestamente reputarse como «ideológico» en cuanto a sus contenidos: fenómenos de control y comunicación, mecanismos de *feed-back*, etc. Se trata de una ciencia que ha roto efectivamente la distinción tradicional entre hombres y máquinas, barriendo fronteras académicas muy arraigadas, y que, sin embargo, no se organiza como las demás ciencias en torno a un núcleo central cerrado, sino como un conjunto de cabos que anudan varios departamentos de las ciencias naturales, formales, sociales, etc.: ingeniería de comunicaciones, matemáticas finitas, termodinámica, lógica, computadores, biología, psicología, medicina, industria, administración, semántica, economía, etc. Y no puede considerarse «ideológica» en el sentido althusseriano, porque no ha sido «intervenida» ni *explícitamente* orientada por ninguna filosofía de la ciencia —el inevitable tercer invitado de la interdisciplinaridad—, y porque la validez de sus investigaciones rebasa sin violencia las fronteras e intereses de los bloques geopolíticos. Por lo demás, entre las múltiples objeciones de que ha sido objeto —justas e injustas— nunca ha prosperado la demagógica ingenuidad de descalificarla a causa de su siniestro valor instrumental de ideología dominante (40).

La *realidad* de la *Cibernética*, en suma, demuestra por sí sola la *posibilidad* de investigaciones interdisciplinares. Pero no aclara las ambigüedades semánticas del concepto ni regala la certeza de que toda variedad del mismo sea viable.

3.2. Variedades específicas de interdisciplinaridad

Hasta ahora hemos hablado de interdisciplinaridad indiscriminadamente y, al defenderla de acusaciones «de principio», hemos sumado nuestras voces de un modo también indiscriminado al concierto ge-

neral de panegiristas que claman por su advenimiento. Pero hemos puesto de manifiesto *además*, que, pese a las apariencias, no se trata de un concepto unívoco, y ello nos compromete a una elucidación conceptual discriminada sobre sus variedades específicas.

Podría pensarse, en primer lugar, que hemos complicado la cuestión en exceso por no haber distinguido el *uso pedagógico* de la interdisciplinaridad de su *uso heurístico*. Si la investigación interdisciplinar puede resultar problemática y discutible por naturaleza, no ocurre lo mismo con la enseñanza interdisciplinar, cuyo único objetivo es integrar los conocimientos proporcionados individualmente por las distintas asignaturas en su labor especializada.

Ahora bien, hemos de salir al paso enseguida de esta «falacia analítica», porque el tipo de integración educativa que se obtenga depende siempre del tipo de investigaciones que la respalden. En realidad, investigación y enseñanza no son dos procesos desligados, pues hay entre ellas una constante realimentación dialéctica. No sólo porque la enseñanza sólo resulta eficaz cuando reproduce, aunque sea con métodos deductivos y dogmáticos, los resultados heurísticamente obtenidos, sino también porque los problemas-soluciones técnicos que los estudiantes encuentran a lo largo de su educación científica en los textos, en los laboratorios o en los exámenes configuran el marco conceptual y normativo —el «paradigma» compartido, en expresión de Kuhn—, dentro del cual se moverán sus futuras investigaciones como profesionales (41). Las merecidas críticas de que ha sido objeto la enseñanza tradicional por memorística y desconectada de los problemas reales sólo tienen sentido cuando propugnan como alternativa una conexión real entre estos dos procesos complementarios.

Pero dejamos las cuestiones pedagógicas y dialécticas para otro apartado. En éste nos concierne discernir distintas variedades o modelos de interdisciplinaridad y evaluar críticamente su viabilidad y sus potencialidades.

(39) Valga como muestra este enunciado fundamental de Juan Ignacio Jiménez Nieto: «Es así nuestra tesis que la administración como sistema teórico es ciencia de segundo grado, interdisciplinaria y holística, reigible sobre la distinta solidez epistemológica de cuatro ciencias sociales y viables tan sólo en función de ellas», *Teoría General de la Administración* (tecnos, Madrid, 1975, pág. 23).

(40) Para justificar en detalle el argumento que sostenemos sobre la *Cibernética*, no nos queda más remedio que remitir a la abundantísima bibliografía sobre el tema. Las obras de Norbert Wiener están en castellano, aunque la versión de *Cybernetics* deja mucho que desear. Buenas compilaciones de artículos son: *Matemáticas en las ciencias del comportamiento*, por D. M. Messick (Alianza, Madrid, 1974) y *Perspectivas de la revolución de los computadores*, por Z. W. Pylyshyn (Alianza, Madrid, 1975). Para una visión afín a la sostenida en el texto *vide* J. Rose, *Progress in Cybernetics* (Gordon and Breach, Londres, 1970) y *La revolución cibernética* (F.C.E., México, 1978). A la fría acogida dispensada por los soviéticos a esta «ciencia interdisciplinar» ha sucedido una ola de aceptación y reconocimiento. Véanse las obras del polaco H. Greniewski, la de Y. Tcherniak o la *Introduction to Cybernetics* (Academic Press, New York, 1966) de V. M. Glushkov, académico y director del Instituto de Cibernética de Kiev. En castellano: *Cibernética y Materialismo Dialéctico*, de J. Guillaumaud (Artiach, Madrid, 1971), etc.

(41) Desde Kuhn (*op. cit.*) goza de general consenso la idea de que la enseñanza no es exterior a la ciencia, sino un constitutivo material de la misma.

De un modo esquemático podemos distinguir dos concepciones extremas de interdisciplinaridad, que se oponen diametralmente, al tiempo que se obsequian con afiladas ironías. Para simplificar, las etiquetaremos como concepción *temática* y *metodológica* respectivamente. La primera suele ser adoptada espontáneamente por científicos prácticos, mientras la segunda suele ser patrimonio de filósofos formalistas de la ciencia.

Los partidarios de la interdisciplinaridad *temática* consideran que ésta sólo se obtiene cuando varias ciencias cooperan en el estudio y/o exposición de un tema concreto, cada una desde su ángulo especializado y utilizando su propia metodología. La misma *materia* a tratar depara, naturalmente, una armonización de los contenidos. De este modo, la simple *yuxtaposición* de los distintos enfoques científicos provoca una interacción tal de conceptos, terminología y procedimientos que «*ex omnibus partibus relucet totum*», es decir, la unidad, la integración deseada. Entre nosotros, Julio Casado parece abrazar esta concepción cuando en defensa de la interdisciplinaridad propone como modelo el tema «Nuestro medio ambiente en peligro», del doctor Karlsson (35). En su confección y desarrollo colaboran Biología, Química, Física, Geografía, Historia, Religión y Ciencias Sociales, que al interactuar en una cuestión de tanto interés «práctico» se alejan de lo que Casado llama educación «abstractócrata».

La posición *metodológica*, en cambio, comienza atacando por razones epistemológicas este ingenuo *esquema de yuxtaposición* temático por considerarlo «multidisciplinar», más bien que interdisciplinar. No son los contenidos materiales los focos de atención sobre los que se puede investigar interdisciplinarmente, pues la unidad e integración se consiguen gracias a un correcto uso del método científico. Las ciencias, en efecto, utilizan procedimientos similares cualquiera que sea su objeto de estudio. Sólo la comprensión de la *estructura* de la ciencia, de la *forma* general de sus métodos (y no la de sus heterogéneos contenidos) permiten deshacer la «empanada mental» que arrastran los alumnos, eliminar su confusión, aliviar sus «calambres intelectuales» en expresión de Wittgenstein y obtener, de rebote, buenos rendimientos. Por eso —concluye Eloy Rada su defensa del enfoque *metodológico*— «si alguna teoría puede darse sobre la interdisciplinaridad sólo puede darla una filosofía de la ciencia y del método científico» (35).

Por nuestra parte, suscribimos gremialmente la conclusión de Rada, pero no la epistemología formalista que le sirve de base. Convenimos en la crítica al *esquema de yuxtaposición* temático, pero discrepamos del *esquema de aplicación* formalista que se presenta como alternativa. Porque privilegiar la «forma lógica» del método científico supone convertir la interdisciplinaridad en una suerte de «supradisciplinaridad» abstracta, que alcanza su generalidad a fuerza de evacuar los contenidos materiales de toda ciencia, pero que no integra ni unifica conocimiento específico alguno. Aún cuando el empleo generalizado de las técnicas lógico-matemáticas en las ciencias humanas y sociales constituya para muchos (v.g. Piaget) el mejor índice de confluencia interdisciplinar, no deja de ser cierto que las llamadas «ciencias formales» son gnoseológicamente disciplinas científicas, cuyo «cierre categorial» característico se asemeja al de las demás ciencias naturales. Su peculiar estatuto no deriva de que sus principios representen las leyes ontológicas universales que rigen

«la trama invisible del Mundo» —Scholz en la línea de Leibniz—, ni de que sus axiomas expresen las leyes universales del pensamiento y la razón humanos —*The laws of Thought*, de G. Boole—, sino de la simplicidad estructural de su *materia* tipográfica. Así pues, no hay una *forma universal* que se imponga desde arriba a todas las ciencias y por cuya gracia o «aplicación» las ciencias devienen tales. Si así ocurriera habríamos encontrado, en efecto, la panacea de toda interdisciplinaridad. Pero, por desgracia, la interdisciplinaridad debe demostrarse en cada caso empíricamente como resultado de la confluencia real entre diversas categorías científicas y en virtud de su propia lógica interna y material (42).

Ahora bien, distanciarnos del *esquema de aplicación* formalista no significa escorar hacia el *esquema de yuxtaposición* temático. Pensar que la simple cooperación de diversas ciencias a propósito de un tema genera automáticamente la interdisciplinaridad es un planteamiento *armonista*, que no resiste los embates de la crítica filosófica. Respecto a la ya mencionada temática «ecologista», por ejemplo, por otra parte tan en boga (43), la filosofía no se limita a observar agudamente que los distintos *items* confluente precisen un abordaje con métodos diferentes y, aún contrapuestos. La crítica filosófica evidencia que los distintos enfoques sobre el tema provocan insoslayables enfrentamientos, cuyas *contradicciones* no son casuales, sino fruto de la pura confrontación entre categorías que son realmente inconmesurables. Porque la *conflictividad* no es privativa de los temas «problemáticos» como el que nos ocupa, ni puede resolverse con prédicas morales sobre la responsabilidad ética, individual o colectiva de la ciencia, la industria o la sociedad. Es cierto que distintas disciplinas —la Economía y la Biología, pongamos por caso— aportan la información empírica necesaria para establecer correlaciones positivas entre el incremento del nivel de vida y el deterioro del medio ambiente. Pero esta simple correlación desborda de inmediato sus límites categoriales, no porque se sitúe en un terreno interdisciplinario, sino porque se inscribe entre los datos que los políticos utilizarán para diseñar programas alternativos, si no contradictorios: la polémica sobre los límites del crecimiento, el dilema desarrollo/supervivencia, etcétera (44). Los físicos y químicos, por ejemplo, per-

(42) Insinuamos así las tesis fundamentales del «materialismo formalista» sobre la naturaleza de la Lógica y de las ciencias formales en general. Gustavo Bueno, autor de esta concepción, la reitera en un trabajo reciente: «Operaciones autoformantes y heteroformantes. Ensayo de un criterio de demarcación gnoseológica entre la Lógica formal y la Matemática» (*El Basilisco*, n.º 7, 1979, págs. 16-39).

(43) El tema ha sido, en efecto, abordado desde diversos ángulos en esta misma *Revista de Bachillerato*. «La ecología en el Bachillerato», por Fco. Marín Bustamante; (número 4); «La economía de la utilización del agua», por Federico López Mateos (n.º 5); «Más de diez mil años de espaldas al sol», por Ignacio Lázaro Ochaita (n.º 6); «Nuevas fuentes de energía», por Pilar Escudero y L. Martín (n.º 7); «Agresiones químicas en los ecosistemas», por Carmen Gamoneda Vélez (n.º 7); «Necesidad de la información medio-ambiental en la educación», por Jorge Molero, José Báez y Antonio Soler (n.º 9). Por lo demás, las contaminantes industrias papeleras han producido más papel en los últimos años para escribir sobre este tema que sobre ningún otro. Una muestra concreta del tipo de contradicciones que apuntamos en el texto.

(44) Puede leerse con provecho el informativo librito de Ramón Tamames: *La polémica sobre los límites al crecimiento*, Alianza, Madrid, 1974. Es imposible rendir

cibirán profesionalmente este último dilema como un desafío a su ingenio o a su capacidad técnica para aprovechar nuevas fuentes de energía no contaminantes, mientras los ingenieros idearán, sin duda con éxito, productos descontaminantes y mecanismos de servoseguridad nuclear. Unos y otros, sin embargo, caerán bajo el suspicaz interdicto de los sociólogos para quienes la crítica ecologista está sirviendo, en definitiva, a los intereses de las grandes empresas multinacionales de los estados dominantes. Estas, en efecto, necesitan para su propia supervivencia embarcarse en un gran negocio: renovar completamente la maquinaria industrial contaminante, sustituyéndola por nueva tecnología energética, no contaminante y segura, controlada por su oligopolio, con la consiguiente acumulación de capital y conocimiento que ello comporta (45).

De este modo, lo que comenzó siendo un sencillo *tema* acaba convirtiéndose, por una parte, en una *enciclopedia* sin fronteras fijas y, por otra, en un enfrentamiento político en el que la demagogia prima sobre la información y la manipulación sobre la crítica. Pero este resultado contrasta vivamente con el preciso organigrama medio-ambiental e interdisciplinar de partida. Primero, porque, como decía Platón, la división de competencias, la *diáiresis*, no se llevó a cabo por sus «junturas naturales» y con criterios lógicos, sino arbitrariamente. Segundo, porque ninguna de las disciplinas «científicas» llamadas a colaborar posee resortes internos para entroncar *gnoseológicamente* investigaciones o enseñanzas interdisciplinarias. Tercero, porque sin definiciones pertinentes cualquier ciudadano puede sentirse llamado a intervenir y sin *cráteres* valorativos (es decir, sin *crítica*) cualquier aportación es válida y puede reclamar igualdad de trato, aunque se base en una supina *ignorantia elenchí*. Cuarto y último, porque la «positivización» científica del tema olvida que los jóvenes disidentes «contraculturales», cuando iniciaron hacia los años 60 sus críticas ecologistas, no pretendían remover las conciencias, sino el «sistema» en su totalidad. Lo que ponían en duda, más allá de toda alternativa política entre capitalismo y socialismo, era el papel jugado por la ciencia en la revolución industrial y en la evolución cultural de la humanidad en Occidente. Así pues, recurrir a las ciencias para abordar su problemática implica un insolente círculo vicioso, pues han sido precisamente las ciencias las que, según ellos, han destruido el paisaje y han dotado al hombre de un nefasto poder aniquilador. En este contexto, sólo la crítica filosófica puede abordar con profundidad el nervio central de la cuestión, a saber, la clásica oposición entre «Naturaleza» y «Cultura», dos Ideas que en su oposición dialéctica tejen el entramado entero de nuestra civilización e impiden el retorno a la barbarie, dos Ideas cuyas constelaciones semánticas respectivas posibilitan un planteamiento interdisciplinar auténticamente crítico (v.g. al concretarse en la oposición «Medio/Mundo» o en la dialéctica «producción-reproducción»).

Bastan estas indicaciones a vuelapluma para justificar nuestra tesis de que la interdisciplinaridad sólo puede lograrse a través del reconocimiento y expli-

cación de las Ideas que atraviesan efectivamente las distintas Categorías científicas de acuerdo con el modelo que defendimos en el apartado anterior. Este nuevo *esquema de articulación diamérica* supone dotar a la interdisciplinaridad de una dimensión crítica y filosófica del que carece el *esquema de yuxtaposición*. Pero implica también escapar al formalismo del *esquema metodológico*, pues las Ideas no son formas *a priori* vacías y tautológicas, sino el propio material constitutivo del Mundo en tanto que configurado históricamente por la actividad humana. En realidad, todo proyecto de interdisciplinaridad serio se apoya en una ontología de base y, más específicamente, en una gnoseología y/o en una epistemología filosófica, bien explícitamente como ocurre en «la teoría general de los sistemas», de L. von Bertalanffy, bien implícitamente como sucede en J. Piaget (46). No en vano se elogia a los holandeses por haber institucionalizado el trabajo interdisciplinar con la creación en Amsterdam de un «Instituto filosófico interfacultativo» dedicado a vertebrar contactos sistemáticos entre las diferentes ciencias naturales, sociales, formales y humanas (47). (Continuará)

cuenta de la inmensa bibliografía sobre el tema. Como muestra véanse algunos títulos aparecidos en el mercado nacional este mismo año (1979): F. L. Behuke, *Manifiesto ecologista* (versión de Prometeo Mora, Barcelona); H. de Cruz: *Ecología y sociedad alternativa* (Madrid); I. G. C. Dryden: *Uso eficaz de la energía*; A. B. Lovius, *La alternativa energética*; A. Pérez Agote, *Medio ambiente e ideología en el capitalismo avanzado*; *El mediterráneo se nos muere*; *La tierra está temblando*; etc.

(45) Richard Sennett, «Profiting from Crisis», *The New York Times* (19 de enero de 1978).

(46) Este reconocimiento va acompañado en Bertalanffy (*Teoría General de los sistemas*, F.C.E., México, 1976) de una confusión de planos que hemos criticado en otra parte (cfr. Hidalgo, Iglesias, Urbina: *Historia de la Filosofía*, Anaya, Madrid, 1978, págs. 556-562). Respecto a Piaget *art. cit.*, en el que la interdisciplinaridad se articula a través de Ideas filosóficas como las de «estructura», «norma», «regla», «producción», «valor», «función», «equilibrio», «significación», «sistema», etc. En la práctica, consideramos de mayor valor interdisciplinar una elucidación acerca del concepto de «calor», como la de José Carlos Bardavio (*Revista de Bachillerato*, n.º 7, págs. 56-9), que la programación detallada de un extenso *tema* sobre «fuentes de energía», porque critica *in situ* la definición de calor como «forma de energía» por motivos intratermodinámicos, no sólo contribuye a una mejor comprensión de otros conceptos («energía», «entropía», «información», etc.) y de la misma problemática medio-ambiental, sino que ejemplifica de modo eminente un procedimiento interno de autocorrección metodológica del mismo estilo del que, por ejemplo, dio al traste hace un siglo con el concepto de «calórico».

(47) En este contexto tendría sentido la propuesta de Manuel Sacristán de crear un «Instituto general, no parte de ninguna Facultad, sino proyección de todas ellas» (*Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1968, pág. 22). Por supuesto, eso no significa asumir la parte negativa de su propuesta tendente a suprimir la filosofía de la enseñanza media. G. Bueno ha respondido sobradamente a Sacristán en este punto. (*Op. cit.*). En todo caso, si como ambos admiten la filosofía es crítica, suprimirla en Bachillerato significa suprimir la *crítica* en este nivel de estudios o, lo que es peor, sustituirla por una pseudo-crítica.

La originalidad del saber filosófico y la motivación en la enseñanza de la Filosofía

Por Francisco GOYENECHEA JUAREZ (*)

PREMISA

Nuestro propósito inicial fue escribir un breve artículo sobre la «motivación» en la enseñanza de la filosofía durante el Bachillerato. Pero, al reflexionar sobre la *motivación* como aquello que da razón de un comportamiento humano o que pone en marcha su dinamismo hacia diversos objetivos, nos surgió el problema del «objetivo filosófico». ¿Cómo buscar los *motivos* de la enseñanza filosófica sin precisar lo que entendemos por «enseñanza de la filosofía»? ¿Y cómo determinar el concepto de «enseñanza de la filosofía» sin tener delante lo que es la filosofía para el que escribe? Si, como dice Ortega, toda acción humana consiste en «hacer *algo*, por algo, para algo, con algo» (1), era necesario precisar antes ese «algo» para responder al «por algo» y «para algo».

Una exigencia de claridad, ante sí mismo y ante los demás, trajo consigo la necesidad de esta primera parte del artículo que lleva por título: «La originalidad del saber filosófico».

I. ORIGINALIDAD DEL SABER FILOSOFICO

Frente a todas las actitudes reduccionistas o destructoras del saber filosófico es necesario precisar la «originalidad» de la filosofía ante otras formas del humano saber. Carecería de sentido hablar de filosofía, si debiera reducirse a saberes ya delimitados. Quedaría la palabra sin ningún contenido significativo y toda la Historia de la Filosofía se reduciría a un cúmulo de afirmaciones sin sentido; insentido que sólo a algunos hombres privilegiados del siglo XX habría sido dado el descubrir.

Como retenemos que la Historia de la Filosofía es un *hecho* con sentido original y que los hombres que realizan la actividad del filosofar llevan a cabo una *acción cultural irreductible* a otras, necesitamos mostrar la originalidad del saber filosófico. Ni que decir tiene que no pretendamos dar una respuesta de valor universal —vana pretensión—, sino la nuestra, la que nos guía personalmente.

Mostrar la «originalidad del saber filosófico» supone mostrar la existencia de un «objeto» peculiar del filosofar y de un «método» adecuado para ello. ¿Existe un *objeto* característico del saber filosófico? ¿No han ido las Ciencias vaciando más y más el contenido de la Filosofía hasta rendirlo vano? ¿No debe reducirse la filosofía a una simple «actitud» ra-

cional frente a los contenidos de otros saberes? ¿Cuál sería, entonces, su *método*?

1. Recogiendo opiniones y dialogando con ellas

El problema planteado interesa necesariamente a todo enseñante de filosofía. En estos últimos años ha sido discutido en España por profesores de filosofía. A algunos de ellos queremos referirnos en este apartado con una finalidad dialogante y reflexiva, a la vez que clarificadora de nuestra posición personal.

Joan Miguez-Ferrán Requejo señalan muy oportunamente *lo que no es* la filosofía, al tratar de liberarla de esa función inadecuada —«cajón de sastre»— a la que ellos aluden (2). Al proponerse definirla positivamente la consideran como una «*racionalización de segundo orden*». El sentido de esta afirmación creemos venga motivado por el hecho de que la filosofía no es —según ellos— un conocimiento de lo real (del que se ocupan las Ciencias), sino una reflexión acerca del conocimiento, acerca de las relaciones y los enfrentamientos que se dan en el interior del plano del conocimiento, y entre ese plano del conocimiento y la realidad o el plano óptico (3).

La Filosofía se reduciría a la *Teoría del conocimiento* como techo del nivel dos, o de las Meta-ciencias en sus cuestiones límites. En ella se disolverían la *Metafísica* y la *Ontología*.

No vemos claras dos cosas: el que la filosofía

(*) Profesor agregado de Filosofía del I.N.B. de Cullera (Valencia).

(1) J. Ortega y Gasset: «Apuntes sobre el pensamiento», Obras Completas, 2.^a ed., V, pág. 256, nota 1.

(2) «... lo que creemos que no se encuentra ya dentro del marco de la Filosofía en la segunda mitad del siglo XX, contrariamente a la opinión ministerial, son disciplinas como el derecho, la psicología, la sociología, la teología e incluso la lógica. Otra cuestión es si deben incluirse o no en la enseñanza media». En «Cuadernos de Pedagogía», n. 42 (1978) 28-29.

(3) Joan Miguez-Ferrán Requejo: «Sobre el lugar de la Filosofía en los estudios medios», en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 48 (1978), pág. 11. Habían distinguido anteriormente tres órdenes en el conocimiento: el Orden 0: plano óptico (cosas, mundo, productos culturales, productos ideológicos...); el Orden 1: conocimientos sobre algo óptico, más las Ciencias formales no descriptivas; el Orden 2: conocimientos-reflexión sobre el Orden 1 (Metasaberes).

no sea «un conocimiento de lo real» y el que la filosofía se reduzca a Teoría del conocimiento. La primera afirmación supone una posición no demostrada y es que «lo real» se reduce a lo conocido por las Ciencias. No hay, por tanto, otros niveles de realidad que los aprehendidos en el conocimiento científico. A tal suposición debería haber precedido una reflexión sobre el «sentido de la realidad» y esa reflexión no se lleva a cabo. Retenemos personalmente —como aparecerá a lo largo del artículo— que hay otros niveles de realidad distintos de los considerados por las Ciencias, aunque no desligados radicalmente de la realidad concreta existencial, único punto de partida de todo conocimiento.

La segunda afirmación, por una parte, es una consecuencia de la anterior —al no dejar ningún contenido real para la Ontología o la Metafísica—. Pero, por otra parte, cabe preguntarse: ¿es posible una Crítica del conocimiento que niegue, en su punto de partida, la capacidad de conocer otros ámbitos de realidad distintos del específico de las Ciencias, a no ser que esto se suponga como dado?

Pensamos que la Crítica del conocimiento no se reduce a una crítica de «ideas» de otros saberes, sino radicalmente a una crítica del conocimiento de «realidades», no reducibles únicamente a las dadas por las Ciencias positivas. Sólo es Crítica «del conocimiento» si permanece abierta a todo horizonte posible de realidades alcanzables por la inteligencia del hombre. La Crítica del Conocimiento Científico no es más que un sector de la misma.

J. Carlos García Borrón (4) sigue una línea parecida a los anteriores. «No se aprende filosofía, se aprende a filosofar»; pero no se aprende a filosofar aprendiendo una escolástica, sino «aprendiendo a usar de la propia razón», al valorar y problematizar los distintos saberes, es decir, ejerciendo la actividad filosófica sobre y desde los saberes científicos estudiados; no mediante el estudio de «otra» supuesta sabiduría específica y sustantivada» (5).

Está claro que no se aprende filosofía sino en el ejercicio crítico de la propia razón. Y no cabe duda de que la reflexión sobre otros saberes es un lugar bastante común en la historia de los distintos filósofos, y debe seguir siendo un punto de partida para el filosofar. Pero seguimos preguntando: ¿en qué consiste el ejercicio de esa reflexión para caracterizar a la filosofía?, ¿qué originalidad tiene esa reflexión para que no se reduca a la actividad propia del científico?

Platón reflexionó sobre la Política y la Moral y esto le llevó a la búsqueda de una sabiduría acerca de la realidad y del ser de lo que es en sus «Ideas». Sto. Tomás reflexionó sobre la Teología y elaboró una Filosofía del «ser y sus propiedades trascendentales». Kant reflexionó sobre la Ciencia y se vio en la necesidad de someter a crítica la facultad cognoscitiva humana para hallar las condiciones de posibilidad que fundamentaran el conocimiento científico y todo conocimiento humano. Y análogamente podríamos seguir citando a Brentano, Husserl, Dilthey, Marx, Ortega, etc.

¿Hacia dónde hay que dirigir la reflexión filosófica?

¿Qué es lo que da originalidad al saber filosófico?

No, ciertamente, aquello sobre lo que reflexiona como «material de reflexión», sino el «aspecto formal» que descubre en ese material y el «método» con el que lleva a cabo su reflexión. ¿Cuál es ese «aspecto formal» y cuál es ese «método»? ¿Es aceptable que la filosofía carezca de todo contenido específico y sustantivado?

Bernardino J. Orio de Miguel, en un interesante artículo rico en sugerencias pedagógicas, se plantea el problema del «objeto de la Filosofía» en el Bachillerato (6).

El autor se sitúa desde una perspectiva fundamentalmente pedagógica, teniendo en cuenta al estudiante de Bachillerato. Este válido planteamiento parece relegar a segundo término las exigencias objetivas del saber filosófico. Así cuando afirma que «El «objeto» de la filosofía en el Bachillerato depende del «objetivo» que se persiga con la inclusión de esta actividad humana en el plan de formación de los adolescentes» (7).

Está claro que los «objetivos» son fundamentales en toda labor de enseñanza, pero creemos que tales objetivos se derivan de la materia enseñada con su «objeto específico» y no al revés. A no ser que la materia enseñada carezca de «objeto» y deba reducirse a una «función pedagógica-educativa» que no es llevada a cabo por ninguna otra enseñanza. Quizá ése sea su objeto y su objetivo. La lectura del artículo puede hacer pensar que ésta sea la posición del autor. Pero nos parece más exacto el decir que lo que busca el autor es —son sus palabras— «un denominador común a... (la) diversa serie de nociones de "filosofía" propuestas por los teóricos»; denominador que satisfaga esa función pedagógica a la que nos referíamos antes. Y encuentra esa función en «la adquisición de un HABITO MENTAL: la actitud crítica y autocrítica respecto de cualquier sistema de información bajo el que se le presenten los conocimientos y acciones de los hombres». Y sigue diciendo que el «objeto material» de la disciplina «filosofía para adolescentes» es cualquier cosa, objeto, idea, acción, fenómeno o acontecimiento en el universo de la naturaleza y del hombre; y el «objeto formal» sería «el análisis de la coherencia lógica interna del sistema o sistemas de comunicación en cuya red se ofrecen tales cosas, ideas o acontecimientos» (8).

Plenamente de acuerdo que uno de los objetivos de la Filosofía —aunque no sólo de ella— es la creación de un hábito mental de reflexión crítica. Pero criticar implica un «punto de vista», una «verdad» buscada, una «medida normativa» que juzgue los mensajes. Y aquí surge de nuevo la pregunta: ¿cómo da la Filosofía ese punto de vista, esa orientación hacia la verdad, esa normatividad en los juicios? No se trata de una normatividad propia de los distintos campos científicos —lo que haría inútil la filosofía—, sino de algo específico de la filosofía. Y, ¿cómo tener esto sin establecer antes el contenido sustantivo propio de la filosofía y de su método, aunque no se trate de un contenido dado dogmáticamente de una vez para siempre, sino continuamente buscado?

Insistimos en que el autor se pone en la posición del filósofo-pedagogo cuando señala como objetivo de la filosofía en el Bachillerato el «poner orden» en la mente del alumno, el que aprenda poco a poco «a ponerse en cuestión, a interrogarse acerca de las informaciones científicas, históricas, literarias, religiosas, culturales, etc.», el que lleve a cabo un

(4) «La enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato», en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 6 (1975), 16-18.

(5) Art. cit., pág. 18.

(6) «Sobre el objeto y lugar de la Filosofía en el Bachillerato», en *Revista de Bachillerato*, n. 9 (1979), págs. 45-53.

(7) Art. cit., pág. 46.

(8) Art. cit., pág. 47.

«ejercicio integrador del análisis crítico de los mensajes recibidos». Todos ellos son objetivos positivos. Pero «poner en cuestión», «interrogarse», «criticar»... implica una dirección, un «punto de vista válido». ¿Cuál? ¿El punto de vista del saber científico al que pertenecen las informaciones u *otro* distinto? Pensamos que es precisamente este *otro* punto de vista propio de la filosofía el que permitirá llevar a cabo la función lógico-crítica a la que alude el autor y que designaremos como una búsqueda de la «*transcendentalidad*» o del *encuentro dialéctico transcendental entre «ser y conocer»*. Sólo desde el horizonte de ese encuentro buscado puede hablarse de una función crítica filosófica.

Hacia el final de su sabroso artículo *Orio de Miguel* parece volver por los fueros objetivos de los problemas filosóficos, cuando afirma: «La experiencia enseña que no hay tema importante de los tratados por los filósofos que no aparezca en el discurso de nuestro hacer filosófico; y con la exquisita particularidad de que aparecen «en vivo», no propuestos por mí, sino descubiertos por los estudiantes. Lo que importa es que el profesor posea un buen dominio de la filosofía, una digna información acerca de las disciplinas afines y una gran sensibilidad para detectar los problemas filosóficos en su auténtico nivel» (9). Son esos problemas y temas filosóficos los que, al parecer, le dirigen en su labor filosófico-pedagógica ordenada a crear el hábito mental al que nos referíamos. Si el método para lograr aprender filosofía aprendiendo a filosofar le resulta adecuado, sea bienvenido. Sería interesante verlo en su concreto ejercicio. Y que esos temas y problemas filosóficos sean desarrollados a partir de la información recibida de otros saberes, no quita nada a la originalidad de la filosofía y apoya sólidamente el punto de partida de su reflexión. Lo que sí importa es ver si esos temas y problemas conservan una originalidad propia de la filosofía, o desaparece todo contenido sustantivo para reducirse a la adquisición de una forma lógica de pensar.

Deberíamos detenernos ahora en la consideración del libro de *Gustavo Bueno*: «El papel de la filosofía en el conjunto del saber». Libro sugestivo y sugerente, que refleja una honda experiencia filosófica y una justa valoración de la actividad del filosofar. Muchas de sus páginas exigirían un detenido análisis, imposible de realizar en un artículo de estas dimensiones. En el próximo apartado, en el que esperamos ofrecer nuestro punto de vista, aparecerá en el fondo una cierta presencia inspiradora de *Gustavo Bueno*. Pero veremos, igualmente, cómo no compararnos su horror al fantasma metafísico, del que huye en cuanto lo ve aparecer en el horizonte de su reflexión.

Destacamos aquí alguna de sus ideas centrales: «La «*sympleké*» de las ideas, o de las cosas por medio de sus ideas, tal es la tarea propia del trabajo filosófico» (10).

El concepto de «*sympleké*», tomado de Platón, implica una relación estructural entre las Ideas —lo llama «Geometría de las Ideas»—, que trae consigo comunión e incompatibilidad. Por eso es una relación «dialéctica». Una «Idea» entra a formar parte del taller filosófico cuando es «totalizadora», en el sentido de que su presencia suscita una contradicción o incompatibilidad dialéctica que exige ser afrontada para que la «conciencia lógica total» no quede comprometida (11). Lo que equivale a decir que, sin tratar de resolver esa contradicción dialéctica,

la conciencia lógica total se vería comprometida, y ello implicaría un sinsentido inaceptable.

Entre las «Ideas actuales» del taller filosófico cita las de «Tiempo», «Libertad», «Historia», «Evolución», «Ciencia», «Sustancia», «Materia», «Universo», «Causa», «Justicia» y otras (12).

Es evidente que, por todo esto, *Gustavo Bueno* reconoce la «posibilidad de un saber filosófico sustantivo en el sentido gnoseológico». «La experiencia —“el mundo”— no queda agotada por la enciclopedia de las ciencias... por ello, es necesario un saber filosófico, cuyo tema no se sitúa, ciertamente, más allá de la experiencia, sino en su propio interior, regresando, por así decir, a los componentes transcendentales, a las “Ideas”, en tanto dan no ya un sistema, sino una “*sympleké*”» (13).

Nos parece acertado que la tarea filosófica pueda verse sobre la dialéctica, entre las «Ideas» o mejor entre las Ideas de la realidad, tratando de afrontar las aparentes o reales contradicciones. Igualmente, condividimos esa exigencia «totalizadora» en una línea gnoseológica, así como la sustancialidad de la filosofía en el sentido gnoseológico. Pensamos también que el saber filosófico «no se sitúa... más allá de la experiencia, sino *en su propio interior*» (sustrayamos nosotros), pero en un sentido que deberemos precisar. Sin embargo, añadimos que la originalidad de la filosofía exige, junto a la «sustantividad en sentido gnoseológico», una «sustantividad en sentido ontológico», lo que, naturalmente, no puede admitir *Gustavo Bueno*, por su horror a la Metafísica.

3. Intentando una respuesta desde nuestro punto de vista

Somos conscientes de que todo enseñante de filosofía está *condicionado* en lo que enseña y en el modo de enseñar por una multiplicidad de factores histórico-sociales, dejando de lado los de tipo psicológico. Factores histórico-sociales no sólo del presente, sino de toda su historia cultural y vital. Escribía Ortega que «toda filosofía deliberada y expresa se mueve en el ámbito de una prefilosofía o convicción que queda muda de puro ser para el individuo la “realidad misma”. Sólo después de elucidar esa “prefilosofía”, es decir, esa creencia radical e irrazonada, resultan claras las limitaciones de las filosofías formuladas» (14). Y unas páginas más adelante continúa: «El hombre hace filosofía en virtud de ciertas necesidades ateoréticas, es decir, vitales. Estas no son vagas, sino precisas y condicionan muy determinadamente el ejercicio intelectual, la llamada razón» (15).

(9) Art. cit., pág. 53.

(10) «El papel de la filosofía en el conjunto del saber», ed. Ciencia Nueva, Madrid, 1970, pág. 232.

(11) «Una Idea, para serlo —para tejerse en la *sympleké* de las Ideas o de las realidades—, debe ser totalizadora, en el sentido que hemos atribuido a esta expresión: que no es el sentido *metafísico*, sino *dialéctico*. (*Totalizar* no es “abrazar” el mundo, sino formular una contradicción en la cual esté comprometida la conciencia lógica total). Obra cit., pág. 254.

(12) Obra cit., pág. 253.

(13) *Op.*, págs. 243-244.

(14) *Apuntes sobre el pensamiento*, Obras cit., 2.ª ed., V, pág. 534.

(15) *Ibid.*, págs. 544-545. Cfr. nuestra obra: «*Lo individual y lo social en la Filosofía de Ortega y Gasset, con una línea sistemática de su saber filosófico*», Pas-Verlag, Zürich, 1963, pág. 37.

Aunque las palabras de Ortega exigirían alguna precisión, las retenemos fundamentalmente válidas.

Prescindiendo de si es posible o no en el ámbito de las Ciencias —que no lo creemos—, no es posible ciertamente en el ámbito de la Filosofía una filosofía epistemológicamente neutra y desligada de la psicología, sociología e historia vividas por el filósofo. La pretensión del uso de un lenguaje analizado con la perspectiva de una *sintaxis* y una *semántica* neutras, nos parece utópica, porque se introduce una «*pragmática*» o uso del lenguaje en el que se hace patente *todo el hombre* filósofo y su circunstancia.

A) OBJETO ORIGINAL DE LA FILOSOFÍA

Tratar el tema del «objeto» desligado del tema del «método» resulta inadecuado, porque necesariamente se coimplican. Lo hacemos solamente por motivos de claridad analítica.

El objeto de la filosofía no viene dado por los diversos contenidos temáticos a los que ha dirigido su reflexión —Naturaleza, Hombre, Sociedad, Dios, Cultura, Ciencia, Historia, Vida, Valores, Lenguaje, etcétera—, sino por el modo que tiene el filósofo de acercarse a esos temas, convencido de que el objeto de su saber no es una cosa, sino el resultado de un encuentro constituyente: *sujeto filosofante —lo dado en la experiencia—*. Se trata de un objeto continuamente buscado —*zetouméne epistémē*—.

Lo extraño de su objeto ha puesto en marcha mil caminos para descubrirlo sin renunciar a irracionalismos y formalismos inoperantes. Nosotros pensamos que a su objeto sólo cabe tener acceso mediante la *actividad reflexiva* del hombre, aunque el hombre piense desde la totalidad de su ser —que es razón, pero también sentimiento, tendencia, voluntad, acción— y su circunstancia.

El objeto de la filosofía se está constituyendo en perpetuidad al hilo del progreso racional, se está buscando al no detener la dialéctica del pensar lo real. La filosofía debe estar justificando continuamente su objeto. Pero eso no significa que el saber filosófico se mueva en el vacío o no haya logrado ninguna conquista a lo largo de la historia. Significa fundamentalmente que la proposición de *Parménides* —«es lo mismo pensar y ser»— no ha sido ni será nunca verificada en plenitud por un pensar, como el humano, limitado y discursivo. El objeto de la filosofía está presente en toda realidad —mundo físico, mundo humano, mundo ideal...—, pero no está dado de antemano. Se requiere, diría Ortega, asumir una cierta perspectiva para descubrirlo. Y esa perspectiva consiste en salir a la búsqueda del integral Universo. Asumir una *perspectiva de transcendentalidad*. No es necesario hacer ver que esta perspectiva de «*transcendentalidad*» está presente a lo largo de la Historia de la Filosofía: en la «*physis-arkhé*» de los filósofos griegos, en las «*Ideas*» de *Platón* como esencias inteligibles, en los «*primeros principios y primeras causas*» de *Aristóteles* o en el «ente en cuanto ente» que tiene su significado primario en la «*ousía*» o sustancia concreta. En el «*esse*» de los entes de *Sto. Tomás* y en el «*Ipsum esse subsistens*». A partir de la *Filosofía moderna*, la línea de transcendentalidad pasa del «*ser*» al «*sujeto*». Desde el «*co-gito*» de *Descartes* hasta el «*Ich denke*» kantiano, a la identidad real-racional hegeliana, al Yo transcendental de *Husserl*, la transcendentalidad tiene su fundamento en el sujeto y surge como búsqueda de

las condiciones de posibilidad del conocimiento científico y de todo conocimiento.

La superación del idealismo significa la vuelta a otros fundamentos de transcendentalidad más o menos larvada: el «*ser*» de *Heidegger*, la realidad socio-económica de *Marx*, prolongada por *Engels* hasta sus raíces materialistas, la «*vida*» en *Nietzsche*, *Bergson*, *Dilthey*, la «*naturaleza*» en *Freud* y en el *Estructuralismo*.

KANT dará un contributo decisivo a la línea de la reflexión transcendental al preguntarse por la constitución y fundamentación de la objetividad.

El «objeto» no son las cosas ni tampoco el «sujeto». Es el encuentro de «pensar y ser», una relación transcendental que nacida en ambiente idealista no tiene por qué ser idealista. Clara prueba de ello es el uso del método transcendental por filósofos neoescolásticos como Roussetot, Marechal, Lotz, Co-reth, De Finance, etc. Junto al «apriori transcendental subjetivo» de la conciencia, se dará un «apriori objetivo» que supera el idealismo; pero ambos aprioris se armonizan en el objeto de la filosofía: buscado a través de la reflexión crítica.

Ese *transcendental objetivo-subjetivo* presente en todas las cosas, como encuentro de inteligibilidad y progresiva intelección, es el objeto de la filosofía. Y es la actitud investigadora, crítica, dialéctica, fundamentadora, englobante del filósofo, la que le permitirá irlo descubriendo.

El filósofo estudiará el «conocer», «la realidad», «el hombre y su actividad», «la historia», etc. Pero en toda reflexión mostrará su originalidad de filósofo al no detener la dialéctica del pensamiento e ir en la búsqueda de esta visión transcendental, sin estabilizarse en ninguno de sus temas o en un orden cerrado de categorías.

Quizá sus objetivos se detengan en transcendentalidades aparentes o en ultimidades que no son más que proximidades con apariencia de ultimidad —el ser inmanente, la vida humana, la sociedad, la naturaleza, la materia, el espíritu, el lenguaje... la experiencia sensible, las ideas claras, las intuiciones vivenciales, etc.—. Pero en el dinamismo de su razonar filosófico late este anhelo logrado o no —ya lo intuyó Kant— de totalidad radical, de transcendencia, cuyo horizonte es el conocimiento de *la realidad* de todo lo que hay.

B) EL METODO DE LA FILOSOFÍA

Nos dispensamos de hacer un recorrido por la Historia de la Filosofía para descubrir la diversidad de métodos usados, por no alargar el artículo: la intuición, la deducción, la inducción, la dialéctica, el análisis psicológico, el método transcendental, la fenomenología, la aprehensión participativa, la intuición intelectual, volitiva o activa, el racio-historicismo. Queremos analizar lo que llamamos «*método reflexivo*»; método que, partiendo del análisis fenomenológico de los datos como nos vienen dados en la experiencia, trasciende los datos. Y los trasciende al leer en los fenómenos el significado de las realidades o de la realidad que hace posible tales manifestaciones fenoménicas. Nos permitirá llegar, por ejemplo, a la realidad del hombre o a sus dimensiones radicales, penetrando en su riqueza fenoménica y descubriendo reflexivamente lo que la hace posible. Y eso nos será dado lograrlo solamente viéndolo al hombre en el horizonte de la «*totalidad real*» a la que nos lleva su comportamiento fenoménico.

Descubriremos un ser pluridimensional e irreductible a una sola de esas dimensiones: ser-con-los demás, ser-en-el-mundo o en-la-Naturaleza, ser abierto a los Valores (verdad, bondad, belleza, cultura...) y al Absoluto. Y será necesario analizar e interpretar la existencia y el significado de cada una de esas dimensiones —«ser del hombre», así como el problema de su «obrar», su «origen» y su «destino».

El *método reflexivo* implicaría un doble movimiento continuamente renovado o una continua dialéctica entre el doble momento de «*experiencia*» y «*razón*». Mas no se trata de una experiencia empobrecida, al modo empirista o kantiano, sino de una *experiencia enriquecida o integral*: una experiencia *sensitivo-intelectual* exigida por esa unidad y continuidad entre sentidos e inteligencia propia del hombre que *Zubiri* ha llamado *inteligencia-senciente*. Tal experiencia no será puramente fenoménica, sino ontológica y transfenoménica —entendiendo por fenómeno lo dado en la sola experiencia sensible—. Una experiencia *interna-externa*, que nos permite superar la contraposición entre un encuentro con objetos distintos del sujeto y la intimidad del sujeto en la que el objeto se identifica con él. De este modo, la aprehensión del otro no reducirá su realidad a un puro objeto. Una experiencia *cognoscitiva* y, a la vez, *sentimental y volitiva*, porque todos estos actos están dotados de conciencia o, lo que es lo mismo, de un factor cognoscitivo de conciencia (16). Una experiencia *individual y social*, en cuanto que somos seres con los demás y enriquecidos por su experiencia. Una experiencia *global* que supera el fraccionamiento elementarista y capta la totalidad —aunque imprecisa— del yo en su unidad, del tú, de un todo social, del mundo y hasta del horizonte-Universo. Una experiencia *dinámica* no reducible a suma de momentos estáticos yuxtaponidos, lo que permite sumergirse en la realidad fluyente de la vida.

El segundo momento —el *racional*— pide igualmente alguna aclaración.

En este momento se lleva a cabo la «*conceptualización*» y el «*discurso*» sobre la base de la experiencia global y sin salirse o desprenderse de ella. La filosofía se sitúa así siempre en el interior de la experiencia. El momento preconceptual, en toda su integridad, mantiene continuamente su presencia en el proceso discursivo-conceptual, so pena de llegar a conceptos vacíos o irreales. De este modo, toda verdad discursivo-conceptual se funda en esa *experiencia originaria, global, existencial* y, por tanto, *histórica*, a partir de la cual cabe ir descubriendo las verdades más elevadas. Por eso mismo el conocimiento intelectual no es sólo abstractivo y deductivo, sino también *intuitivo*, lo que nos permite justificar por evidencia ciertos principios, o conocerse a sí mismo como conciencia, o conocer lo concreto e individual sin rodeos universales. El discurso racional tratará de desentrañar y aclarar conceptualmente los contenidos de la experiencia, sin las pretensiones de llegar siempre a conceptos totalmente claros y distintos. Pretender un conocimiento transparente en todo es ignorar la estructura del conocimiento humano y esta recíproca dialéctica entre experiencia y razón. El método reflexivo no cierra nunca la puerta a la crítica y la autocrítica, consciente del carácter histórico-dinámico de la experiencia y de la razón. Creemos que este método permite superar muchas de las objeciones formuladas por distintos filósofos contra un método filosófico abstracto y racionalista, postulando, por ello, el recurso a métodos irracio-

nales o rechazando por infundadas conclusiones puramente especulativas.

C) MAS SOBRE EL OBJETO Y EL METODO DE LA FILOSOFIA

Determinar el objeto de la Filosofía exige hoy, sobre todo, situarse como filósofo ante el objeto de las Ciencias.

Desde una perspectiva histórica es evidente que diversas Ciencias se han ido desprendiendo del ámbito material de la Filosofía. Visto así el *hecho*, parece lógico pensar en un progresivo vaciamiento de la Filosofía. Pero, como *todo hecho*, exige una explicación y un análisis de su significado.

El hecho adquiere sentido si se tiene presente que ciertos sectores de la realidad —astros, materia inanimada, vida, comportamiento humano y comportamiento animal, etc.— han constituido un *campo homogéneo* (no siempre preciso en sus fronteras) y han hallado un *método adecuado* para su conocimiento racional en el proceso racionalizante de la conciencia humana. Y tiene también sentido si consideramos que, el desprenderse de esas realidades del conjunto original de racionalización más indiferenciado, sólo se realiza en cuanto que son *accesibles a un método determinado* de conocer, pero no en modo absoluto, como si no existiera ningún aspecto de realidad comunitaria entre ellas. Afirmarlo en modo absoluto supondría admitir como probado *a priori*, que no cabe la posibilidad de otra consideración metodológica, sobre esas realidades dadas en la experiencia, que el de las Ciencias determinadas. Y, por tanto, que es imposible el descubrimiento de *otros niveles de la realidad* que el aprehendido por ese *método*.

Se rechaza la Metafísica porque no se admite más realidad que la dada en las Ciencias y en su método. Se rechaza así la Metafísica *desde una posición metafísica*, es decir, la que reduce la realidad a la dada en las Ciencias positivas, con lo cual se está tomando una posición: sobre el sentido de la realidad —y eso es Metafísica—: *la Positivista*. No es de extrañar que, siguiendo esta línea, se cifre la originalidad de la filosofía —los que la admiten— en la sola consideración gnoseológica, en sus aspectos formales, en la actitud crítica, en su condición de metalenguaje, etc. Es, a nuestro parecer, otra lógica consecuencia de un oculto *Positivismo*. Por nuestra parte, admitimos el valor de la Metafísica, pero en un sentido que vendrá precisado más adelante.

¿Por qué limitar sin razón suficiente el ámbito de la razón? ¿O hemos de tragarnos ciertas conclusiones kantianas sobre la Metafísica como un dogma absoluto e intocable, cuando lo que él combatía era una concepción racionalista de la Metafísica, sólo explicable en el contexto epistemológico-histórico en el que se mueve?

Se tratará, sin duda, de ir clarificando más y más los ámbitos y los métodos epistemológicos, pero sin limitar el dinamismo de la razón humana.

La Filosofía seguirá siendo un *saber sustantivo*, por mucho que se desarrollen y multipliquen las Ciencias, si posee un «*método epistemológico propio*» que le permita llegar, partiendo de la experiencia

(16) Cfr. G. Girardi: Les facteurs extra-intellectuels de la connaissance humaine, en *Revue Philos. de Louvain* 62 (1964), págs. 299-500. Artículo en el que nos inspiramos para algunas de estas últimas reflexiones.

y sin desligarse de ella, a «un nivel de la realidad» inaccesible a las distintas ciencias. Ello dará una originalidad a la Filosofía, reconociendo que originalidad e irreductibilidad no son equivalentes de independencia absoluta.

La Filosofía es un proceso reflexivo que pretende llevar *hasta el fondo* (hasta el límite posible) el dinamismo de la razón humana, en la búsqueda de un *nivel onto-lógico totalizador* (17). Y esto con ontologías regionales o con una Ontología general, en continuo proceso de constitución.

Lo *transcendental onto-lógico* (encuentro del *logos* y el *on*), presente en lo fenoménico y exigido por él es el campo de la Filosofía.

Este proceso *regresivo* hacia lo *transcendental onto-lógico* no está nunca desligado del proceso *progresivo* hacia el mundo categorial de las Ciencias o de la experiencia vulgar, porque la razón no está nunca desligada *dialécticamente* de la experiencia integral y de sus análisis a distintos niveles, incluyendo el científico (18). Ello da a ambos momentos del método —experiencia y razón— un aspecto esencialmente dinámico e histórico.

La pérdida en «precisión» categorial respecto a un nivel fenoménico, que trae consigo el conocimiento filosófico frente al conocimiento científico, no es, sin embargo, una pérdida en precisión onto-lógica. No es menos preciso decir que «todo ser existente exige una razón explicativa de su existencia», que el decir: «toda planta verde exige agua y anhídrido carbónico para elaborar la glucosa y desprender oxígeno». Son afirmaciones formuladas por la razón a diverso nivel epistemológico frente a los datos de la experiencia.

Los niveles epistemológicos son distintos porque *la realidad* a la que llega la razón humana en una u otra afirmación es distinta. La realidad de la que habla la Ciencia no es la realidad de la que trata la Filosofía. Tener realidad para la Ciencia significa formar parte del mundo de los fenómenos, del mundo del acontecer legalizado, mientras que la Filosofía entiende por realidad primariamente «lo que está ahí», «el ser sustantivo», el «haber» como base del «acontecer» en el que se manifiesta y hace presente el «ser».

La Ciencia no inquiera sobre el *qué* de la realidad o el ser de las cosas, sino sobre el *cómo* de su acontecer reducible a funciones entre variables o factores —masa, fuerza, átomo, molécula...—. Variables o factores que están lejos de ser unos datos al no tener significado independientemente de las «teorías» explicativas.

Hasta resulta paradójico el hecho de que la ciencia que apareciera como el conocimiento único capaz de darnos a conocer la realidad objetiva, con los últimos avances de la Física, se transforma en un conocimiento más distanciado de la realidad que la Filosofía. Para la mecánica cuántica el substrato objetivo de los fenómenos físicos no puede ser ni percibido ni imaginado. «Las construcciones matemáticas abstractas parecen ser hoy el único camino no para alcanzar, sino para *representar* la estructura del plano (físico) transfenoménico (19).

Por lo que venimos diciendo, hallamos, por nuestra parte, una justificación a la Metafísica entendida como «reflexión racional radical sobre el ser o la realidad sustantiva de todo lo dado en la experiencia».

Como afirma C. Tresmontant: «En un análisis metafísico bien hecho no debe haber ningún dato apriorístico. Se trata simplemente de la inteligencia que

agota hasta el final su capacidad de análisis sin renunciar a su deseo natural de comprender las cosas y de llegar a conocerlas. La metafísica, o mejor, la práctica de la metafísica, es el racionalismo integral, el racionalismo fundado en las ciencias experimentales. Entendida de este modo, la metafísica es algo que se mantiene todavía perfectamente en pie» (20).



Fuente: «La sabiduría de Occidente», de Bertrand Russell. Ed. Aguilar. Madrid. 1975. 2.ª edición, pág. 69

(17) Separamos la palabra onto-lógico para indicar que lo «óntico» del término no es algo dado independientemente del proceso racionalizador —«lógico»— de la conciencia humana.

(18) La dialéctica implica que si las «ideas filosóficas» nacen de «la experiencia», la experiencia a su vez venga sucesivamente interpretada desde las ideas, para continuar así el movimiento dialéctico hacia visiones más adecuadas de la realidad.

(19) Milic Capek: «El impacto filosófico de la física contemporánea», ed. Tecnos, Madrid, 1973, pág. 397.

(20) «Ciencias del universo y problemas metafísicos», ed. Herder, Barcelona, 1978, pág. 62. Y en pág. 124: «... la metafísica no consiste en una especulación etérea, en una serie de fábulas más o menos imaginativas, sino simplemente en un análisis profundo e ininterrumpido de la realidad a través de la vía racional».

Este *proceso regresivo*, propio del método filosófico, que trasciende las explicaciones científicas dadas en otro nivel epistemológico, no se reduce, a la búsqueda de un horizonte vacío puramente negativo, a modo de Idea kantiana *reguladora*. No es simplemente la apertura de una *razón crítica*, dispuesta a corregir unas hipótesis científicas con otras más adecuadas, sin cerrarse en un sistema científico dado de una vez para siempre. Es algo más, porque a diferencia de Kant, pensamos que *la razón humana lee en la realidad activamente estructuras e informaciones ontológicas*. El «ser en sí» se hace presente en los fenómenos de la experiencia a nuestra inteligencia-senciente. Así, por ejemplo, se nos hace presente el «ser del hombre» en toda su fenomenología pasada, actual y futura. Y, al hacerse presente su ser, se hará presente implícitamente —la razón tratará de hacerlo explícito— todo cuanto sea exigido por su ser como razón suficiente del mismo: razón de su ser y de su obrar, de su origen, de su destino.

El *proceso regresivo* de la filosofía que busca, por ejemplo, el «ser del hombre» está continuamente relacionado en modo dialéctico con el *proceso progresivo*, que vuelve al mundo fenoménico de la experiencia integral.

Lo que decimos del «hombre», abierto a la totalidad real —único modo de comprender su ser— vale de la totalidad de lo real frente a las ontologías regionales: cosmos, vida, conocimiento, conducta humana, valores, sociedad, historia, etc. Basta tratar de comprenderlas bajo el concepto transcendental —proceso regresivo— de «realidad o de ser» para que *tenga sentido* preguntarse sobre el «conocimiento del Universo», como hace Ortega; preguntarse sobre el ser o la realidad en cuanto tal de todo lo que hay, su estructura, sus leyes, su sentido, su origen, sus niveles ontológicos... Pero volviendo continuamente desde esta pregunta regresiva a preguntas progresivas que iluminan dialécticamente el «todo» en el proceso razonador del hombre, o mejor, de los hombres concretos a lo largo de la historia.

El dinamismo de la razón, al filosofar, *trasciende* toda consideración particularizada de la realidad y busca ese *horizonte de transcendentalidad* regional o universal que la caracteriza. Pero sin olvidar que el horizonte solamente es, tal en cuanto que se da un conjunto de realidades determinadas de las que aquél es la línea terminal o envolvente.

Ese horizonte de transcendentalidad creemos que sólo es posible en dos líneas: en la *línea objetiva*, descubriendo una realidad de comunión progresiva entre todo lo que existe a través de movimientos dialécticos, o en la *línea subjetiva*, buscando esa comunidad dialéctica en la conciencia subjetiva. Pero mientras que la primera toma sentido filosófico en el encuentro dialéctico —onto-lógico— al que hemos aludido, haciéndose objetivo-subjetiva, la segunda no alcanza sentido si la primera fuera de una posición idealista en sus múltiples formas. Una actividad transcendental de la conciencia humana que no suponga *dada*, de algún modo, una realidad informada de significado intrínseco que ella trata de descubrir *activamente*, no se salva del Idealismo.

A nuestro parecer, es este *encuentro transcendental, dialéctico, crítico, histórico entre «logos» y «ser»* —onto-lógico— el que caracteriza a la conciencia filosófica y el que da al hombre filósofo o filosofante una peculiar actitud cultural, englobante y radical, en su labor *razonadora*.

El encuentro *dialéctico-transcendental* entre «*conocer* y *ser*» es un límite o un horizonte, que justifica

todos los pasos hacia él. La *superación de todas las contradicciones* que aparezcan en nuestro encuentro con la realidad dada en la experiencia es una exigencia del dinamismo filosófico. Y esto en un orden de realidad que supere los ámbitos homogéneos de las ciencias particulares y ponga en cuestión la racionalidad de todo lo que hay. Se trata de descubrir todos los niveles de «la realidad» hasta lograr explicar su autosuficiencia o la superación de realidades insuficientes que exigen integrarse en otras para mantener su sentido ontológico.

Pero no se trata solamente de la *superación de contradicciones*, sino también de la búsqueda de «*identidades o comunidades*» de lo real, así como de la «*fundamentación*», en la que se resuelven las contradicciones e identidades, al intentar hallar la *razón suficiente* de todo.

La *identidad social* que implica la sociabilidad necesaria del hombre, a pesar de las contradicciones sociales. El problema social comporta mil formas de identidad y contraste.

La identidad de *los Valores comunes* —económicos, placenteros, intelectuales, estéticos, morales, etcétera— a pesar de los conflictos que engendra su distinta concepción y encarnación.

La identidad en la «*cientificidad*» de ciencias o grupos de ciencias con métodos análogos, lo que permite una interdisciplinariedad epistemológica.

La identidad o comunidad *en la materia*, a pesar de la multiplicidad de modos, en la que ésta se presenta dentro de la naturaleza —anorgánicos, vivientes, animales, hombre—.

La identidad o comunidad en el «*ser*» de todo lo que existe, etc.

Podría decirse que hoy el filósofo se interesa por otros problemas —y debe hacerlo—, pero los aquí expuestos no dejan de seguir estando presentes, ni dejan indiferentes —como filosofía mundana— a muchísimos hombres.

Problema ontológico, problema gnoseológico, problema ético, problemas radicales que se presenta la conciencia filosófica. Todos ellos tienen una raíz común hacia la que confluye toda la Filosofía: el problema del sujeto humano que filosofa, el *PROBLEMA DEL HOMBRE*. Una *Antropología filosófica* es hoy, a nuestro parecer, el tema fundamental de la reflexión filosófica y el que debería aparecer en primer plano dentro del Bachillerato. Una antropología que trate de descubrir el misterioso ser del hombre como sujeto, en su dinámica unidad original. Esa cuestión fundamental del filosofar humano, como la consideraba Kant, a pesar de que él apenas la desarrollara. Y no se trata de una reflexión *a priori* o llevada a cabo en modo deductivo, sino de un movimiento dialéctico progresivo-regresivo de experiencia y razón que parte siempre de la riqueza fenomenológica del comportamiento humano para volver a él.

De lo que llevamos dicho resulta que no es que la Filosofía tenga un sector de «objetos» peculiares —espíritu, conciencia, verdad, ser, realidad...— que constituyan su materia de reflexión, sino que lleva a cabo una *consideración gnoseológica específica* de realidades concretas, consideradas con distinta perspectiva por otras actividades racionales.

En su camino hacia la «*transcendentalidad*» o hacia el encuentro transcendental dialéctico del «*ser*» y del «*conocer*», la Filosofía se mueve en un ámbito de «*Totalidad*».

Es una totalización crítica, dialéctica e histórica —siempre sometible a nueva reflexión— de los pro-

blemas planteados por la *experiencia integral* del hombre. Y nos obliga a superar —sin desarraigarnos de él— el mundo categorial de las Ciencias para caminar hacia el *horizonte* —«encuentro»— *transcendental del ser y del conocer*, latentes y palpitanes en el mundo de nuestra experiencia.

La expresión *«horizonte transcendental del ser y del conocer»* no se refiere a una realidad *cosística* dada y constituida, sino a «todo lo que hay» visto en la totalidad de sus conexiones onto-lógicas racionalmente *constituibles*. La Filosofía aparece una vez más, como decía Aristóteles, *«zetoumene episteme»*, saber a la continua búsqueda de su objeto.

II LA MOTIVACION EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA. PARTICULARMENTE DURANTE EL BACHILLERATO

1. Significado e importancia de la motivación

Tomamos el concepto de «motivación» como «el conjunto de factores o determinantes internos más que externos al sujeto, que le incitan a la acción» (21).

Hay tendencias humanas innatas que necesitan y deben ser estimuladas para poner en acción energías biopsíquicas del hombre, fundamentales en la labor educativa. La inclinación o tendencia a la *«curiosidad»*, a la necesidad de *«comprensión»* y *«autocomprensión»*, a la propia *«autorrealización»*, son dinamismos comunes que cabe estimular ante todo nuevo campo cognoscitivo. A estos motivos de carácter impulsivo podemos añadir los *«motivos de carácter «direcciona»* que orientan los dinamismos precedentes en uno u otro sentido. Son motivos de tipo «afectivo» regulados por el binomio «agrado-desagrado» de tan enorme importancia en el adolescente y en el joven. La conducta, el estudio, la materia *«agradable»* por uno u otro motivo, suponen un aliciente y un refuerzo en esa dirección. Del mismo modo que resulta dificultoso y hasta violento un objetivo que no suscita interés o agrado de ningún género. Hay, no obstante, un tercer grupo de motivaciones que pueden superar en buena parte los motivos de agrado o desagrado, o fortificar su orientación. Son *«elementos cognoscitivos de carácter axiológico»* —ideas-fuerza, Valores— que ponen en acción la voluntad como tendencia intelectual.

Lo fundamental es que el alumno no empiece un nuevo estudio de modo mecánico, sino que logre una *«conducta motivada»* en el más alto grado posible. Es misión del enseñante el suscitar esa conducta motivada o el potenciarla.

2. Motivación en el aprendizaje de la Filosofía a partir de la situación psico-social del estudiante

Cualquier tipo de enseñanza debe colocar en el centro de su interés al alumno. Armonizar las exigencias de la *materia enseñada* con las exigencias concretas del *alumno*; es una norma fundamental de pedagogía.

La primera reflexión, al iniciar la enseñanza de la Filosofía, es considerar la situación en que se encuentra el alumno al acceder al primer curso de filosofía. La toma de contacto con esa situación nos consentirá abrirle a la filosofía desde él mismo,

resaltando a la vez lo que la filosofía tiene de original.

La edad en que accede a la filosofía el alumno de B.U.P. presenta situaciones vitales, en las que cabe descubrir ciertas analogías con las circunstancias históricas en las que nació la filosofía griega.

La maduración psico-social le ha ido llevando a descubrir la originalidad de su yo frente al contorno social. Va creciendo en él un proceso de emancipación frente a los padres y educadores, frente a la sociedad. Esa *«emancipación del individuo»* que puede encontrarse en los orígenes de la filosofía griega, y que contrastaba con cierto impersonalismo precedente, es un momento oportuno para que nazca o se desarrolle en el alumno la *«exigencia crítica y fundamentadora»* que le brinda la filosofía. La tendencia a la emancipación suele coincidir con una crítica de lo tradicional, de lo recibido: crítica de la tradición religiosa, crítica de la tradición político-social, crítica de la tradición educativa, crítica de los valores y de la cultura impuesta por el contorno social. Es la mejor disposición para introducirlo en la necesidad de una *«crítica rigurosa y metódica»* en todos esos campos, que logre superar las actitudes críticas emotivas o parciales a las que fácilmente se inclina, sin demasiada conciencia de ello, el joven o el adolescente. Favorecer esa tendencia crítica, llevándola a cabo en modo riguroso y *«radical»*, es una misión del saber filosófico. La filosofía surgirá desde el interior de la situación psico-social del alumno, elaborando metódicamente y constructivamente lo que normalmente, quizá, no pase de ser una pura crítica negativa y desordenada.

He aquí una motivación que debe potenciarse con la enseñanza de la filosofía, en consonancia con la situación psico-social del alumno.

Por otra parte, los estudios realizados y sus experiencias personales, facilitadas por los medios de comunicación social, le han abierto ya a un *«pluralismo cultural»* —circunstancia presente igualmente en la Grecia del s. VI a. C., alrededor de las costas del Asia Menor—. Ese pluralismo rompe el núcleo cultural monolítico recibido en los años precedentes, y genera en el joven la exigencia de tener ideas propias, la necesidad de formarse sus opiniones personales o de defender las ya formuladas, recibidas del ambiente social, frente a otros ambientes contrastantes; estimula el prurito por conocer visiones distintas de las vigentes en su contorno precedente —económico, social, político, moral, educativo, religioso, etc.—. Para evitar que todo ello desemboque en un indiferentismo axiológico, en un total relativismo o en un superficial escepticismo vital, viene a contrapelo la filosofía como *«crítica racional de las culturas»* a lo largo de la historia y como indagación de los fundamentos de las mismas. Le puede ayudar a librarse de fáciles creencias del momento o de precipitados radicalismos acerca de cuestiones fundamentales de la vida humana. Necesitan buscar *«explicaciones racionales»* a problemas cuyas respuestas habían tenido hasta ahora por autoridad, por fe más o menos fundada, por mitos patentes o latentes.

En la línea de lo que acabamos de indicar, se sitúa otro aspecto motivacional, ya presente en el alumno de B.U.P. También este aspecto viene señalado por los estudiosos de la ciencia y la filosofía

(21) J. L. Pinillos: Principios de Psicología, ed. Alianza, Madrid, 1978, pág. 503.

griegas como explicativo de su origen y desarrollo: *el humanismo* (22).

Si el proceso educativo ha ido desarrollándose hacia el logro de una maduración personal, a estas alturas, ya ha descubierto el valor central del hombre en el Universo: el hombre como protagonista de la historia, promotor de la ciencia y de la técnica, creador de cultura, dinamizador del progreso social hacia la conquista de una mayor libertad, igualdad, justicia... Pero, al mismo tiempo, ha tomado también conciencia de los límites de la humanidad, de la incomunicabilidad social, de los fracasos, de las esclavitudes, de las manipulaciones, de las luchas socio-políticas, de la enfermedad, del dolor, de la muerte. Es hora de profundizar en su incipiente «humanismo» para intentar una visión sistemática y radical del «hombre» y su «mundo». Al fin y al cabo, toda filosofía depende últimamente de la concepción que se tenga del hombre y que ella contribuye a formar.

3. Motivación en la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía a partir de la situación de los alumnos en sus estudios de Bachillerato

Es posible conducir a los alumnos a la exigencia del estudio de la filosofía desde las materias científicas ya estudiadas. Sin que esto signifique poner la filosofía en una línea de continuidad con esas asignaturas, el establecer semejante relación constituirá un camino pedagógico adecuado y fructuoso.

a) Desde la pluralidad y particularidad de las ciencias, a la búsqueda de un saber unitario

Cada una de las ciencias estudiadas ha dado a los alumnos un saber distinto del saber vulgar. Tanto las Ciencias de la Naturaleza —Física, Química, Biología, Geología, etc.—, como las Ciencias del Hombre —Historia, Literatura, Arte...— versan sobre una *realidad objetiva determinada*, tratada con un *método riguroso* por medio de *explicaciones y pruebas verificables*, para lograr conclusiones sistematizadas u ordenadas racionalmente. Pero su objeto fenoménico viene constituido por *parcelas de la realidad*. ¿Es posible un saber que no trate de las distintas parcelas de la realidad, sino de la *«totalidad»*?

Este es el saber que pretende la Filosofía en su aspecto Metafísico. Un saber de la *totalidad* en lo que tiene de común. Por tanto, desde un punto de vista radical desde el cual se logre iluminar todo cuanto hay. Buscar la explicación de todo desde «el ser», o desde «la materia», o desde «la idea», o desde «el espíritu», o desde «la sociedad», o desde «el Absoluto». Cuestionarse sobre el Universo en su totalidad, sobre el origen de las cosas, sobre su estructura común, sobre el sentido de cuanto existe o puede existir.

b) Desde los diversos métodos y contenidos de las ciencias, a la exigencia de una fundamentación crítica de los mismos

Al llegar a 3.º de B.U.P. el alumno ha podido comprobar cómo la diversidad de las ciencias radica sobre todo en sus contenidos diversos. Pero no sería difícil el hacerle comprender, si no lo ha hecho con anterioridad, que cada ciencia tiene un método distinto de las restantes.

Sin gran dificultad logrará comprender la exigencia de *un saber que analice críticamente los métodos* de las distintas ciencias o grupos de ciencias para distinguirlos unos de otros, juzgar sobre sus límites y posibilidades y evitar peligrosas extrapolaciones en los campos que no les corresponden.

Las diversas ciencias manejan una serie de conceptos o categorías cuyo contenido o significado preciso y, a veces, múltiple, queda fuera de sus preocupaciones concretas. Así, por ejemplo, los conceptos de «materia», «espacio», «tiempo», «vida», «causalidad», «sustancia», «determinismo», «inteligencia», «libertad», «historia», «hombre» y un largo etcétera. ¿Qué contenido encierran últimamente cada uno de estos conceptos? ¿Siempre que los usamos tienen un mismo significado? ¿Pueden usarse en distintos niveles del ser y del conocer?

He aquí el campo de la Filosofía que aparece bajo el nombre de *Epistemología* o *Crítica* o *Teoría del Conocimiento*.

Paralelamente a esta serie de cuestiones y al margen de los diversos contenidos cognoscitivos, resultaría sencillo el conducirlos a la necesidad de la Ciencia *Lógica*. Basta hacerles comprender cómo el razonar humano exige una serie de reglas para que logre proceder rectamente en sus inferencias. Ejemplos sacados de las Matemáticas o de otras ciencias nos permitirán hallar la base sólida que les conduzca a la urgencia de unas leyes lógicas universales, necesario instrumento de toda ciencia.

c) Desde la acción humana encarnada en los acontecimientos históricos, a un análisis radical de su actividad motivada

El hombre no sólo conoce, sino que *actúa* continuamente en la vida movido por intereses, sentimientos, tendencias, necesidades. Pero su actuar no es puramente caprichoso o injustificado. Actúa siguiendo una *escala de valores* que dirigen y motivan su acción. Cada uno puede regularse por unos u otros valores de contenido económico, político, familiar, cultural, etc. Surge inmediatamente el problema de si existen o no valores —verdad, bondad, justicia, paz...— que puedan imponerse a todos los hombres por el hecho de ser hombres. ¿Cuáles son esos valores? Si existen, ¿son fruto de una pura convención entre los hombres adecuada a un momento histórico y cultural?

La Filosofía se interesa de este sector de la realidad con el nombre de *Axiología* en general, y de *Ética* en particular.

d) Desde la fenomenología humana, al ser del hombre

La variedad polifacética del humano comportamiento salta a la vista cada vez con más claridad. El horizonte fenoménico de su acción nos formula la pregunta por su ser.

Saber si el hombre es capaz o no de un saber universal, saber si es capaz de conocer con verdad, cómo y hasta qué punto, saber si hay una estructura lógica en su razonar, establecer la escala de valores de su

(22) Cfr. B. Farrington: *Ciencia y Filosofía en la antigüedad*, ed. Ariel, Barcelona, 1971, pág. 32: «la Ciencia griega fue... la resultante de un rico humanismo, una cultura cosmopolita y una emprendedora actividad mercantil».

obrar... todo nos lleva a preguntarnos más radicalmente por el *ser del hombre*. ¿Qué es el hombre para que pueda realizar todo eso o, al menos, para que pueda plantearse tales problemas?

Los intentos de identificar al hombre con aspectos parciales de su ser y las graves consecuencias de tales intentos, deben abrir los ojos del alumno sobre la complejidad del ser humano y sobre la necesidad de fundar *la totalidad* de su realidad. Toda explicación *parcial absolutizada* pierde validez y reporta dramáticas consecuencias prácticas. En este sentido *la teoría y la praxis* se integran, lejos de visiones parciales que suponen otros tantos reductivismos o mutilaciones del ser del hombre.

Y esto es tanto más importante cuanto que la Pedagogía está, en último término, en función del «*tipo de hombre*» y de «*sociedad*» que se busca.

e) Desde la lengua, como estudio positivo, a la filosofía del lenguaje

Cada ciencia posee un lenguaje propio o peculiar adecuado a sus contenidos significativos.

Cabe preguntarse, en consecuencia, por el significado del lenguaje en general; por su capacidad para permitirnos aprehender la realidad; cabe preguntarse por la pluralidad y distinción de lenguajes y los límites o alcance de cada uno. No sería lo mismo un lenguaje formal —lógica y matemáticas—, que un lenguaje natural. El significado del lenguaje poético será distinto del lenguaje físico o químico. Ni podrá juzgarse con la misma medida el lenguaje mítico, el lenguaje religioso, el lenguaje artístico, etc.

La búsqueda de la precisión, del análisis del sentido y de los criterios significativos en diversos campos del lenguaje, con particular atención a alguno de ellos, suponen una labor crítica que constituye para muchos hoy la misión fundamental, si no la única, de la labor filosófica.

De lo que no cabe la menor duda es de la necesidad de prestar atención al lenguaje o a los diversos aparatos conceptuales manifestados en el lenguaje, como un campo de reflexión crítico-filosófica.

4. La Motivación en la enseñanza de la Filosofía a partir de un método didáctico no desligado de la originalidad de la filosofía: «enseñar filosofía enseñando a filosofar»

¿Se debe enseñar filosofía o enseñar a filosofar? ¿Interesa más enseñar un *proceso*, una actividad, un método de razonar o unos *resultados* equivalentes a determinados contenidos asimilados por el alumno? ¿Método-proceso o contenidos-resultados? ¿El objetivo de la enseñanza de la filosofía es llegar a la asimilación de las conquistas logradas por otros en su investigación filosófica o el de alcanzar personalmente esa u otras conquistas siguiendo el camino metodológico de las creaciones filosóficas? (23).

Si se tienen en cuenta las exigencias pedagógicas de los alumnos del B.U.P., nos conducen a la exigencia de una síntesis: *enseñar filosofía enseñando a filosofar*. Si la balanza debiera inclinarse en algún sentido, la preferencia iría hacia la segunda parte, sin excluir la primera.

La primera parte de la afirmación —*enseñar filosofía*— requiere en el profesor una posición personal suficientemente definida sobre la naturaleza de la filosofía, su método, su problemática, sus posibles

soluciones razonadas. Supone también una adecuada información sobre conclusiones científicas que cuestionan a la filosofía. Y exige igualmente, a nuestro parecer, una capacidad crítica y unos juicios de valor que puedan iluminar al alumno, sin determinar, hacia la conquista de verdades más allá del puro problematismo.

No hay educación sin *orientaciones* resolutorias de los problemas presentados. La mera exposición de las respuestas históricas dadas, por muy razonada que sea, sin un juicio crítico, no logra ese cometido. Enseñar así filosofía trae como resultado el que el alumno vaya adquiriendo una serie de contenidos fundamentales en cada tratado. Pero atentos a no transformar la filosofía en un catecismo dogmático de preguntas y respuestas. He aquí la urgencia de la segunda parte: *enseñar a filosofar*.

Resulta eficaz para aprender a filosofar el análisis reflexivo de *productos culturales* de diverso tipo (libros-testimonio, cine, teatro, literatura, prensa...) o bien, de *hechos vitales* del acontecer. En estos casos se exige aplicar el método reflexivo indicado. Partir de la fenomenología para llegar a la explicación crítica radical, siguiendo el proceso dialéctico al que nos hemos referido en la primera parte.

Las técnicas de trabajo intelectual, de las que hablaremos en el punto siguiente, completarán las indicaciones referidas sobre la necesidad de enseñar a filosofar.

5. La Motivación a partir de los métodos y técnicas del trabajo escolar

Una motivación positiva o negativa para el aprendizaje viene suscitada en el alumno por los métodos y las técnicas de trabajo escolar que se le exijan.

El problema del *libro de texto* con sus pros y sus contras seguirá discutiéndose. Pero pensamos que el alumno de B.U.P. requiere tener una base concreta sobre la que seguir el hilo de los problemas tratados para no correr el riesgo de divagar o perderse. Le servirá también para iluminar los problemas discutidos a partir de experiencias diversas, encontrando en el libro elaboraciones teóricas iluminativas. Y le servirá como punto genérico de partida, al que siempre puede volver, para posteriores profundizaciones de uno u otro tema.

Vemos, por tanto, la conveniencia de usar un texto, elegido con suficiente tranquilidad y tras una serena reflexión sobre su valor. Sería contraproducente pensar que el texto lo es todo y, peor aún, pretender aprender filosofía asimilando el texto memorísticamente. El texto no debe ir más allá de ser un instrumento de trabajo.

Al lado del texto resulta *absolutamente necesaria la lectura de libros*, sobre todo en una asignatura como la filosofía, que usa el «lenguaje» como instrumento esencial de trabajo.

La primera labor consistirá en hacer una selección adecuada de esos libros, entregando una lista de los mismos a los alumnos. La lista debería reunir algunos caracteres: asequible comprensión, interés filosófico posiblemente unido a interés de contenido y de forma, fácil acceso a ellos...

Para que la lectura resulte provechosa se impo-

(23) Cfr. G. Girardi: «Insegnare filosofia o insegnare a filosofare», en *Orientamenti Pedagogici*, VII (1960), páginas 517-529. En él se inspiran algunas de estas reflexiones.

ne el dar ciertas normas que les facilite el cometido y exigir que el resultado de la lectura venga plasmado de algún modo en aspectos controlables: exposición en clase —individualmente o en grupo—, elaboración de trabajos monográficos, fichas de contenido y reflexión personal, diálogos directos con el profesor, breves redacciones sobre algún tema del libro —el redactar obliga a pensar con precisión—, etcétera.

El acostumbrado «cuaderno de clase», bien llevado, puede constituir un elemento fundamental de aprendizaje y creatividad. No se trata de reunir en él resúmenes del libro de texto o de la clase de un modo pasivo, sino de reflejar toda la actividad del alumno: notas de contenidos expuestas con palabras propias y precisión de conceptos, reflexiones personales —integrando contenidos, formulando dudas, problemas, exigencias de aclaración, cuestiones para resolver—, resultados de los trabajos de equipo realizados en la clase o fuera de ella, ejercicios que se proponen en clase como punto de reflexión, comentarios de textos, resultado de lecturas o consultas de libros, encuestas, discusiones, charlas o conferencias... En fin, todo cuanto signifique una labor escolar de asimilación o creatividad.

El centro propulsor de todo el dinamismo debe ser la clase. Ya hemos dicho que resulta una exigencia pedagógica el transformar la clase en enseñanza activa y participada, y que el modo de participar varía según las disciplinas y la situación concreta del alumno.

En concreto, la dificultad del objeto filosófico y la novedad de sus contenidos constituyen dos obstáculos fundamentales para poder pensar desde el principio en un método inductivo basado en la iniciativa del alumno. La intervención magistral del profesor resulta necesaria. Sin exagerar la siguiente afirmación en modo indebido, no puede discutirse sobre lo que se ignora.

Esto no significa que la clase deba convertirse en charlas o conferencias. El profesor debe provocar continuamente la participación de los alumnos y no siempre es fácil lograrlo.

Un primer momento estimulante en esta línea de participación es el vivo planteamiento de los problemas. Cabe siempre un enlace con situaciones y experiencias concretas, con dificultades reales, con problemas actuales en los que el alumno puede participar.

En el momento de las distintas soluciones posibles, con recurso a la historia de la filosofía, será, tal vez, más difícil la participación. Pero es misión del profesor el presentar las diversas soluciones en su dialéctica viva de conveniencias y diferencias, de pros y contras, que estimulan la discusión en favor de una u otra solución.

Es fundamental crear un ambiente de diálogo, concediendo al alumno amplia libertad de expresión, valorizando sus intervenciones, mostrándose respetuoso al tener que discutir o contradecir y apareciendo siempre dispuesto a nuevas revisiones que asuman las nuevas instancias manifestadas.

Una nueva modalidad de esta clase magistral la constituye la dada por varios profesores, pertenecientes a diversas disciplinas, sobre un tema común.

La clase magistral-dialogante no debe ser, ni mucho menos, la única modalidad.

Resulta positiva la *discusión en pequeños grupos* de preguntas formuladas sobre un tema, seguida de la exposición de las respuestas elaboradas en cada grupo. La experiencia nos enseña que los grupos

numerosos —más de 4 ó 5 personas— no es suficiente; se pierde tiempo. La misma experiencia sugiere el exigir que en los grupos todos den su respuesta sin pretender llegar a una respuesta uniforme, tras el contraste de las diversas opiniones. La exposición les ejercita en la expresión oral de conceptos filosóficos, tarea nada fácil.

Alguna clase, a lo largo del año, debe dedicarse a la *exposición de los libros leídos*, en particular o en pequeños grupos. En la exposición se seguirá un esquema revisado precedentemente por el profesor y distribuido en antelación a cada uno de los alumnos.

Otro modo activo de participación indispensable —base fundamental en la enseñanza de la Historia de la Filosofía— es el *comentario de textos filosóficos*. Ya hemos indicado la necesidad de dar normas claras sobre el modo de hacerlo. Resulta positivo el comentarlo en grupos, respondiendo a alguna pregunta formulada en precedenza y tras una cierta reflexión personal sobre las mismas, propuesta o exigida como labor individual fuera de clase.

Constituye igualmente una revelación interesante el dedicar la clase a comentar las respuestas dadas a una *encuesta* realizada por un grupo sobre un tema de interés. Por ejemplo, el tema de la «felicidad» humana.

Al margen de la clase ordinaria, un modo activo y altamente significativo es el «seminario». Puede versar sobre un tema o sobre un libro, analizado y discutido en sucesivos encuentros. La precedente distribución del trabajo y la preparación inmediata del mismo contribuyen a su buen resultado.

Cuanto llevamos dicho implica, finalmente, la realización de una seria y bien pensada «*PROGRAMACION*».

Toda organización de un curso sin programación se convierte en un movimiento sin rumbo, sin ritmo, sin espacios recorridos o por recorrer.

La programación es clave en el método pedagógico, al ordenar las actividades del profesor y de los alumnos en todos los niveles. Sin ella no cabe saber a qué atenerse, en el trabajo común de la enseñanza.

La programación concreta deberá realizarse cada año en reuniones de seminario, discutirla a principio de curso con los alumnos y reajustarla periódicamente a lo largo del camino, escuchando y teniendo en cuenta las exigencias de los diversos cursos.

Al programar la distribución de la materia chocamos actualmente con lo desorbitado de los temas oficiales, en buena parte poco filosóficos. Si no se pretende convertir la filosofía en un catecismo de preguntas y respuestas memorísticas, es imposible desarrollar todo el temario en modo uniforme. Se impone la selección y el mayor detenimiento en unos temas que en otros. Algunas visiones de síntesis y articulación de la materia —donde cabe— suplirán eventuales vacíos en el desarrollo íntegro del programa. Lo importante no es «dar» los temas, sino que el alumno los «asimile» y aprenda a filosofar.

La programación del curso no queda reducida a la distribución de la materia, sino paralelamente a los instrumentos y técnicas de trabajo, convenientemente expuestos y discutidos con los alumnos desde el principio de curso.

Esa programación general del curso, sometida periódicamente a revisión, exige el complemento de la programación personal de *cada clase*.

Si el alumno lleva su cuaderno de clase, al profesor le sería también necesario. En él debería anotar la preparación de la clase y las observaciones pos-

teriores que le haya sugerido el desarrollo de la misma.

El profesor debería ir a la clase sabiendo *concretamente* de qué se va a tratar y llevando preparados los instrumentos necesarios para su fructuoso desarrollo: apuntes propios, libros, textos, fichas, esquemas. La práctica de escribir en la pizarra organigramas, esquemas, dibujos, ideas, cuestiones... resulta muy positiva, al concentrar más la atención del alumno.

Cuando la clase de desarrolle de modo diverso a la magistral-dialogante, su presencia no debe ser menos activa: pasarse por los grupos, controlar las exposiciones de los alumnos en su preparación y desarrollo, examinar los cuadernos de clase, etc.

Una última palabra sobre los «ejercicios» de los alumnos.

Esos ejercicios —orales o escritos— no deben reducirse a los tradicionales «*exámenes*». La valoración del trabajo es un proceso continuo y múltiple. El reducir lo más posible el número de los exámenes clásicos para sustituirlos con otras pruebas de control de la labor escolar, evitará a los alumnos esfuerzos memorísticos en buena parte inútiles y, sobre todo, el que realicen su trabajo solamente en vista de la preparación de exámenes. Las pruebas de otro tipo serán un estímulo para dar continuidad a su trabajo y para llevarlo a cabo con mayor serenidad. Entre estas pruebas valiables citamos: la lectura de libros con resultado verificable por escrito u oral, disertaciones o trabajos monográficos, comentarios de textos, participación en las discusiones públicas precedidas o no por la labor de los grupos, organigramas de los temas con explicación razonada de los mismos, breves redacciones personales sobre algún punto concreto discutido en común, reflexiones sobre productos culturales o hechos de vida, interés manifiesto en la propuesta de problemas o cuestiones, dudas, exigencias de aclaración, a propósito de los temas tratados, la comprobación de una «actitud» escolar a través del cuaderno de clase llevado con inteligencia creativa, etc. El uso de estos u otros medios reducirá, aún sin suprimirlos, los tradicionales exámenes. Lo importante es que tanto en las unas como en las otras pruebas se verifique la capacidad y actividad *razonadora* del alumno y su trabajo inteligente, lejos de un memorismo puramente repetidor.

En la corrección de los ejercicios, el profesor se mostrará siempre estimulante y nunca represivo. Los ejercicios debidamente corregidos, con observaciones o anotaciones pertinentes, son un medio esencial

en el proceso del aprendizaje. Las correcciones deben ser conocidas directamente por los alumnos, aprovechándolas para llevar a cabo un diálogo público o privado que supere el pragmático interés de conocer una nota o un juicio numérico.

CONCLUSION

El propósito de este artículo ha sido muy sencillo: invitar a todo enseñante de filosofía a reflexionar o a seguir reflexionando sobre dos puntos claves de su labor educadora: el *contenido* de lo que enseña y el *destinatario* de su enseñanza, *dinámicamente relacionados*.

La consideración del «contenido» nos ha llevado al intento de ponernos en claro sobre *«la originalidad del saber filosófico»*. El que nuestro punto de vista sea compartido por pocos o por ninguno, no deja de ser invitación al contraste dialéctico de las «ideas» sobre la filosofía y eso es ya hacer filosofía. Si alguien continúa este proceso dialéctico, el artículo ya ha logrado en parte su cometido.

La consideración del «destinatario» de nuestra enseñanza nos propone el problema de poner al alumno en actitud de *apertura y acogida* ante esta nueva asignatura en sus estudios de bachiller. Se trataba de buscar en él dinamismos impulsivos y orientadores hacia esta nueva materia. He aquí el tema de la «*motivación*» de la enseñanza de la filosofía durante el Bachillerato. Las distintas fuentes de motivación exigen mayores y más profundos análisis que nos descubran dinamismos de encuentro entre el destinatario y la materia de enseñanza. Tanto más que, a este nivel de estudios, el destinatario no elige la asignatura, sino que le viene impuesta. Continuar a reflexionar sobre el fin que se persigue con la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato, sobre los programas y los contenidos de cada curso, sobre la obligatoriedad o no de la asignatura en los dos cursos o en otros, sobre los métodos de enseñanza y técnicas de trabajo escolar y problemas análogos, es necesario para lograr más y más el objetivo pedagógico de un encuentro dinámico acogedor y educativo entre el «saber filosófico» y el «alumno o destinatario» de la enseñanza de la filosofía. Al enseñante de filosofía le compete el seguir la reflexión, y a los planificadores ministeriales y sus consejeros, el tener en cuenta las conclusiones a la hora de programar y elaborar planes de estudio.

Reflexiones sobre la función de la Filosofía moral en el Bachillerato

Por Gustavo BUENO MARTINEZ (*)

1. Durante más de un siglo la Moral (o la Ética) figuró en los diversos planes de estudio del Bachillerato, junto con la Psicología y la Lógica (y, a veces, los «Rudimentos de Derecho») dentro de la disciplina de «Filosofía». Esta situación cambió, *grosso modo*, a raíz de la Guerra Civil, sin duda porque la Moral (o la Ética) fue absorbida en la jurisdicción de la asignatura de «Religión». Sin perjuicio de que en esta asignatura (orientada, en general, según principios escolásticos) se defendiese el fundamento natural (racional, no sobrenatural) de la conciencia moral, lo cierto es que, dado que los principios escolásticos incluían a la propia religión natural en el marco del orden racional, y que estos principios filosóficos se entendían, desde luego, como *preambula fidei* (es decir, dado que el nuevo Estado franquista tenía la voluntad de concordar el orden natural con el orden sobrenatural, identificado con la Iglesia católica), la exposición de las cuestiones morales o éticas fue encomendada a los profesores de Religión, que podrían hablar con competencia tanto de los deberes de *justicia* como de los deberes de *caridad*. A cambio, los profesores de Filosofía vieron aumentados sus programas con las cuestiones propias de la llamada «filosofía especulativa» (Ontología, Teoría del Conocimiento) y, después, con la copiosa temática de una Historia de la Filosofía justificada quizá en el fondo desde la perspectiva —¿orteguiana?— de la instauración de una cultura general (al lado de una Historia del Arte o una Historia de la Ciencia). Ahora bien, la nueva situación política sobrevenida tras la muerte de Franco, a través principalmente del artículo 16 de la Constitución de 1978, ha *liberado*, de algún modo, la Moral (o Ética) de su marco religioso y comienza, aunque tímidamente, a cargar a los profesores de Filosofía con la responsabilidad de un curso organizado en torno a las cuestiones morales o éticas, un curso en el que los temas de filosofía moral no serán tocados ya como de pasada, de un modo oblicuo (al hilo, por ejemplo, de las exposiciones históricas), sino frontalmente. Lo curioso es que algunos profesores de Filosofía parecen no querer asumir esta nueva responsabilidad y ahora, no ya en nombre de principios teológicos, sino en nombre de principios políticos o pedagógicos de sabor «humanista» (no directivismo —¿por qué el profesor de Filosofía ha de ser un director espiritual?—, dice acaso el profesor de Filosofía que fue antaño director espiritual—, anarquismo o incluso crítica «marxista» a la filosofía moral, como superestructura ideológico burguesa).

Nos ha parecido que es oportuno suscitar, en esta revista, un debate filosófico sobre un asunto de importancia central, creemos, por lo menos, para la Filosofía. Lo que sigue son algunas reflexiones apresuradas en torno a lo que podría llamarse la cuestión de la «justificación» del curso de Filosofía moral desempeñado por profesores de Filosofía, en el Bachillerato. Justificación filosófica, por tanto, que no puede aquí reducirse a los términos de una justificación (incluso de una reivindicación) jurídica (aunque tampoco la excluye), ni, menos aún, a los términos de una explicación histórico-sociológica, sino que quiere mantenerse en la perspectiva misma de la Filosofía. Queremos reflexionar sobre los fundamentos que justifican la Filosofía moral en el Bachillerato a partir de los mismos fundamentos que justifican la presencia en él de la Filosofía *simpliciter* —y podría ocurrir que fuera precisamente la filosofía moral aquella «parte» de la Filosofía que mejor representa, en el Bachillerato, los títulos de la presencia en él de la Filosofía, en general.

2. Si no me equivoco, los motivos o «títulos» que pueden aducirse como justificativos de la presencia (incluso de la reivindicación) de la Filosofía moral desempeñada por profesores de Filosofía, en el Bachillerato, pueden clasificarse adecuadamente en dos grandes apartados: el primero comprendería a todo tipo de razones que cabría llamar *genéricas*; en el segundo, incluiríamos aquellos motivos que pueden denominarse *específicos*.

Motivos genéricos son aquellos que justifican la presencia de un curso de filosofía moral a partir de consideraciones comunes (no por ello secundarias) a otras partes de la filosofía, con abstracción precisamente de la Moral, *si esto fuera posible*. Por ejemplo, si la Filosofía se interesa por los procesos lógicos del razonamiento matemático, o por los procesos biológicos de la conducta, o por los procesos religiosos o lingüísticos, ¿por qué no habría de interesarse también por los *procesos morales*? A fin de cuentas, el orden moral es un orden (sea «básico», sea «superestructural») realmente existente y el tenerlo en cuenta es, para el filósofo, por lo menos tan obligado como pueda serlo el tener en cuenta el sistema de pautas etológicas de la conducta de los mamíferos, en general, o el sistema de patrones culturales (no sólo morales) de los diversos grupos humanos. Un

(*) Catedrático de Filosofía de la Universidad de Oviedo. Catedrático de Instituto excedente.

curso de Filosofía Moral —por ejemplo, una exposición crítica de las más importantes interpretaciones que sobre el orden moral han dado los filósofos— estará, en este sentido, tan justificado, como un curso sobre Filosofía de la Ciencia —por ejemplo, una exposición crítica de las más importantes interpretaciones que sobre la ciencia han dado los filósofos—. Sin duda, también quienes ante el curso de Moral adoptan con gusto la perspectiva etnológica, o sociológica, o histórica —es decir, quienes conciben el curso de moral como exposición de los principales sistemas normativos de que tenemos noticia (desde el «sistema de los canacos» hasta el «sistema» de la casuística jesuítica del siglo XVII) estarán muy próximos a ofrecer justificaciones de índole genérica.

Motivos específicos serán aquellos, en cambio, que justifican la presencia de la Filosofía moral en el Bachillerato a partir de razones características de la propia Filosofía moral (por ejemplo, el colaborar a la formación del juicio moral, o las ideas sobre la moral, del estudiante del Bachillerato), es decir, a partir de razones que precisamente no será fácil extender a la justificación de un curso de Filosofía de la Ciencia o de la Religión (salvo que la justificación de éstos cursos adoptase precisamente la forma de una justificación moral). La dificultad estriba en acertar con fórmulas adecuadas capaces de declarar la *especificidad* de las justificaciones de la Filosofía moral en cuanto se oponen a las justificaciones *genéricas*, y, por tanto, en acertar con fórmulas capaces de establecer las relaciones (que suponemos dialécticas, conflictivas) entre las justificaciones genéricas y las específicas.

3. Nos parece, en efecto, que estas relaciones entre las justificaciones genéricas y las específicas son de índole dialéctica, y tienen que ver ellas mismas con el propio proceso de la Filosofía moral. Al menos, acuden inmediatamente a la boca distinciones clásicas que podrían ser ensayadas en el momento de aclarar éstas relaciones:

a) Ante todo, la distinción entre la Filosofía especulativa y la Filosofía práctica. Las motivaciones genéricas —podría pensarse— son aquellas que tienen una naturaleza especulativa; las motivaciones específicas, serían de naturaleza práctica. Sobre ésta distinción quienes apelan a la tesis novena sobre Feuerbach fácilmente apoyarían un curso sobre Filosofía moral, si es que efectivamente éste tuviese tal carácter práctico (práctico-político). Pero, a nuestro juicio, la distinción entre especulativo y práctico, más bien confunde todo que aclara algo en nuestro asunto. ¿Quién podría presentar razones claras capaces de delimitar una filosofía especulativa o teórica (una *teoría*) frente a una filosofía práctica? ¿Acaso la Lógica o la Filosofía de la Ciencia en el Bachillerato no se justifican también por motivos prácticos? No se trata, nos parece, tanto de oponer una teoría a una praxis, en general, sino una praxis determinada a otra praxis determinada, por ejemplo, a la práctica *gnóstica* del conocimiento, que es, por cierto, una de las pocas soluciones clásicas de la filosofía moral (Aristóteles, *Ética a Nicomaco*, X,8; 1768b: «De manera que la felicidad no es otra cosa sino una contemplación»).

b) Muy vinculada a la distinción anterior, se nos presenta la distinción entre una Ética especulativa y una Ética práctica (*includens prudentia*). Muchos escolásticos defendieron la naturaleza científica de la Filosofía moral especulativa —como exposición del sistema universal de las normas morales y de sus fun-

damentos metafísicos— frente a la opinión de quienes reclamaban la naturaleza prudencial (no científica) de la filosofía moral. Pero, ¿cómo entender una ciencia moral de las normas desvinculadas de la prudencia, una vez que se han derrumbado los fundamentos ontoteológicos en los que aquel sistema pretendía apoyarse? Tal ciencia de las normas morales, desvinculada de la prudencia, no parece que pueda entenderse realizada hoy más que por la Etnología, o por la Sociología (en cuanto «ciencias de la costumbres»). Pero entonces la Filosofía moral se reduce precisamente a Ciencia (a Etnología, o Sociología) y no tendría por qué ser el profesor de Filosofía, sino el profesor de Historia o el de Sociología o Etnología (si lo hubiera) quien debiera recibir el encargo del curso.

c) Podríamos también apelar a la oposición de Hume —en torno a la cual gira la mayor parte de los análisis de la filosofía moral anglosajona— entre el *Ser* y el *Deber ser*. Las motivaciones genéricas tendrían acaso que ver con el *Ser* o realidad misma (sociológica, jurídica, del orden moral); los motivos específicos tendrían que ver con el *Deber ser* en cuanto constituya un orden característico. Pero, a falta de una concepción de las relaciones dialécticas entre este orden del *Ser* y el orden del *Deber ser* (pues no es suficiente su distinción), a falta incluso de una posibilidad de oponer, salvo en ciertos contextos lingüísticos, el *Ser* mismo y el *Deber ser* (como si muchas realidades no llegasen a actualizarse en el marco de un *Deber ser*), parece que las tareas de la Filosofía analítica han tenido que reducirse al recinto de los análisis lingüísticos, análisis muy útiles principalmente en relación con el idioma inglés, y sus peculiaridades características vinculadas con el propio sistema jurídico y procesal anglosajón. No nos parece, en todo caso, que el método lingüístico en Filosofía moral de los filósofos ingleses tenga títulos suficientes para justificar un curso de Bachillerato español, y no por falta de materia, sino porque su superabundancia desplazaría otras cuestiones acaso prioritarias. Transportar a España muchos de los análisis sutiles de los anglosajones, sería un puro mimetismo. Aparte que la verdadera correspondencia (y no mera traducción) de estos análisis de los filósofos morales ingleses se encontraría en España en otros lugares, pongamos por caso, en la «*Crónica Tributaria*» del Ministerio de Hacienda. El análisis del *uso* del término *Horchata* es tan sutil, en el contexto de esta revista, entre otros análisis, y de una importancia práctica económica y moral mucho mayor de lo que pueda serlo el análisis del *uso* del término *Promesa* de Searle.

d) Por último, también podríamos tener en cuenta la oposición entre el individuo y la sociedad (u otras similares). La justificación genérica de la Moral se mantendría en las perspectivas sociológicas; la justificación específica se atendería al punto de vista del individuo concreto. Ahora bien, tampoco ésta distinción nos parece pertinente y, aunque tiene mucho que ver con nuestro asunto, es, por sí misma, por lo menos, confusa. En efecto, la perspectiva sociológica (o etnológica) en Filosofía moral va asociada, casi necesariamente, al relativismo moral. Precisamente por ello es saludada por muchos profesores de Filosofía que ven en ella una verdadera perspectiva crítica. Y lo es: es crítica de una moral presentada como absoluta, por motivos ideológicos, cuando en sí no es sino moral feudal o burguesa. Pero, por sí misma, la perspectiva sociológica, asumida por los profesores

de Filosofía, no es ni siquiera sociológica (científica): su intención es eminentemente práctica, a saber, la práctica de aquella crítica al sistema vigente de moral, colaborando a liberar a los individuos de los prejuicios etnocéntricos, políticos o religiosos en los cuales, al parecer, se hallan envueltos.

Y, ¿qué decir de la perspectiva estrictamente individual —o, lo que es lo mismo, universal-distributiva? ¿Acaso ella no recae necesariamente en el psicologismo, en la progresiva incorporación de la llamada perspectiva psicológica en todo cuanto se refiere al análisis de las motivaciones de la conducta (política, sexual, etc.). Ahora bien: sospecho que el auge impresionante del interés por la Psicología que, desde el Bachillerato, viene observándose entre los jóvenes (y que les empuja con frecuencia a preferir la carrera de Psicología, entre otras opciones posibles), no es propiamente psicológico científico, sino precisamente moral, ético (y, lo que es más interesante, de una moral o ética de orientación muy precisa). En la época del franquismo, la moral quedaba inserta en el marco de la Teología, como hemos dicho, por parte de los que constituían la estructura del sistema dirigente. Pero, por parte de la oposición, por así decir, quedaba subordinada a la política —a la «moral revolucionaria» de los militantes—. Se diría que, disuelto el marco teológico (al menos para una inmensa mayoría de ciudadanos) y disuelta su contrafigura, el marco político de la moral (al descargarse los partidos políticos de cuestiones llamadas ahora privadas, personales o metafísicas, en nombre de las libertades democráticas), los ineludibles intereses morales se habrían ido a cobijar en el nuevo marco que comenzaba a armarse en España, a través sobre todo del *marketing* y de la publicidad, el de la Psicología humana, el de la Psicología como humanismo. De donde, según esto, resultaría que el interés por la Psicología es confuso y aún espureo, en un noventa por ciento de los casos, cuando el interés por la Psicología es un modo equivocado de denominar al interés por las cuestiones morales, un interés elaborado generalmente en la forma de fijación de objetivos terapéuticos, en definitiva, de una dirección moral de las conciencias que, cuando no acuden al Zen, adoptan las maneras de una pseudociencia o de unas técnicas pseudocientíficas, de una «medicina del alma» entendida en el sentido más prosaico, que va desde las técnicas de adaptación o de relajación hasta incluso las técnicas de masaje. Por ello, frente al psicologismo (no ya frente a la Psicología científica que, en modo alguno, puede confundirse con una moral), parece que es imprescindible reivindicar el verdadero nombre de los intereses que empujan hacia la elección de carrera a una gran parte de nuestros jóvenes. Porque no es el individuo psicológico —que es (lo que para muchos constituye insuperable paradoja) lo más abstracto y genérico, y no lo más concreto— aquello que puede llevarnos siquiera al centro de los problemas por los cuales ese individuo se interesa, los problemas éticos y morales, que precisamente no se configuran ni en el plano sociológico político, ni en el plano individual psicológico, sino en el momento en que ambos planos se entrecruzan, en el cual el individuo asume las normas y costumbres sociales como propias o extrañas, para juzgarlas, junto con otros individuos. Y este juicio pertenece a la moral —a la tradición socrática de la filosofía moral— y no a la Sociología ni a la Psicología. Porque la conciencia moral no es una conciencia subjetiva a la que quepa apelar por motivos también subjetivos, como a un tribunal que sentencia oracularmente: la con-

ciencia moral, al menos en la tradición socrática, es una conciencia que pide constantemente la regresión hacia sus fundamentos, la argumentación de sus decisiones, la justificación de sus juicios: «porque las opiniones verdaderas, en tanto que duran, son una cosa hermosa y todo lo hacen bueno, pero no gustan de permanecer mucho tiempo, sino que se escapan del alma del hombre y así no valen gran cosa hasta que se las encadena con la consideración del fundamento» (*Menon* 98 a). Esta constante elevación constitutiva de la conciencia moral sobre el horizonte psicológico individual —el de los impulsos, el de las pasiones—, es una característica constitutiva de la conciencia moral misma, a la manera como la elevación sobre los deseos subjetivos o la abstracción de los impulsos de los cuales, sin embargo, se parte, y a los cuales se vuelve, es una condición constitutiva del juicio científico «objetivo».

4. En nuestra opinión, el verdadero punto de la diferencia entre las justificaciones de índole genérica y las específicas hay que ponerlo no ya en oposiciones tales como las reseñadas (especulativo/práctico, etc.), sino precisamente en la oposición que hemos expuesto en otro lugar (*El Basilisco*, n.º 2, 1978) entre las metodologías α y las metodologías β .

Cuando el material propio de las «ciencias morales» (incluso el de la filosofía moral) es considerado desde la perspectiva α , es decir, la perspectiva desde la cual un etólogo, que haya logrado regresar hacia las formulaciones más objetivas, puede considerar y delinear los patrones de conducta de una colonia de insectos, entonces las cuestiones de moral o de ética pueden recibir un tratamiento científico, pero a costa de dejar de ser formalmente cuestiones morales o éticas. Sólo lo serán materialmente (genéricamente), a la manera como pretenden serlo las determinaciones que el estructuralismo de Levi Strauss logró obtener en torno a las relaciones elementales del parentesco. Y esto sería debido —opinamos— a que la especificidad de las cuestiones morales (o éticas) se encuentra precisamente envuelta en un horizonte de índole β operatorio. Sólo cuando quien habla de moral (o de ética) —de normas o sistemas morales o éticos— se encuentra *comprometido* (aunque sea en la forma de la reprobación) en el momento mismo de hablar, por esas normas morales o éticas, es cuando puede sonar ese *timbre* específico de la moral o de la ética a que venimos refiriéndonos. Ahora bien, de acuerdo con nuestras premisas, la perspectiva β operatoria, al menos en sus formas más puras, no da lugar a una conceptualización científica, aunque sí pueda dar lugar a una perspectiva filosófica no menos racional, es cierto, aunque de otro modo, de lo que puedan serlo las demostraciones científicas. Constantemente aparecerá, con todo, la tendencia a regresar a perspectivas α operatorias, aún a costa de perderse en el regreso la especificidad que interesó inicialmente: tal es el precio de la ciencia. Precio demasiado caro muchas veces y que, constantemente también, tenderá a ser compensado mediante el retorno (o *progressus*) hacia las perspectivas β operatorias. La perpetua oscilación de la filosofía moral desde sus posiciones específicas (digamos, de justificación de la conducta) hacia las posiciones genéricas (digamos, de explicación de la misma) y recíprocamente, tiene que ver, según esto, con la oscilación entre la voluntad de analizar científicamente el campo de la moralidad —desentendiéndonos de él, en el fondo— y la voluntad de mantenerse en la misma «longitud de onda» propia de este campo, a cambio de renunciar, comprometidos con él, al conocimiento científico

en su sentido más riguroso. De este modo, concluiríamos diciendo que la distinción entre las justificaciones genéricas y las específicas de la disciplina de la Filosofía moral en el Bachillerato es algo más que una mera distinción pedagógica o didáctica, porque es una distinción dialéctica, porque es la distinción entre los términos en conflicto de un proceso viviente cuya circulación mutua, no siempre sin turbulencias, puede considerarse coextensa con la vida moral misma.

5. Según lo que precede, la Filosofía moral en el Bachillerato, en la medida en que quiera formalmente mantenerse como Filosofía moral —y no como Etología o como Sociología o como Psicología—, habría de ser entendida como una disciplina *includens prudentia*, como una disciplina que requiere, desde su interior mismo, el compromiso inicial con determinados juicios o valores morales y que, en consecuencia, constituye ella misma una actividad moralmente estimable (como buena o como mala), una actividad prudencial.

¿Cuál es, entonces, su justificación en el Bachillerato? Similar a la que puede reclamar la propia Moral, o la misma Filosofía, en tanto que esta sea, al menos en la tradición de la filosofía platónica —la filosofía como «medicina del alma»—, una moral, orientada a la *Paideia* (que no brota precisamente a consecuencia de unas técnicas didácticas, generales o especiales).

¿Queremos decir con esto que la Filosofía moral, en el Bachillerato, ha de ser *edificante*? Sí, desde luego. Pues aunque ella no pueda pretender fundar la conciencia moral (como tampoco la Lógica formal puede pretender fundar la capacidad de raciocinio) no por ello ha de reducirse a un mero epifenómeno. De algún modo influye y, en este sentido, *edifica*. Pero inmediatamente tenemos que precisar el alcance de esta palabra tantas veces maltratada. Porque aquí no podemos entender las actividades edificantes en el mismo sentido en que se llamaban edificantes las prédicas morales, o bien los ejercicios espirituales o corporales (el yoga, por ejemplo) orientados a instaurar virtudes, a «mentalizar», o a condicionar reflejos. Si la filosofía moral ha de ser edificante, lo será a través de los métodos propios de la filosofía que, en nuestra tradición, son los métodos *lógicos* ligados a la argumentación, a la discusión y al debate. Estos métodos implican necesariamente la crítica —por tanto, la destrucción o trituración de todo aquello que pueda ser demolido y la determinación de aquellos principios o factores que parezcan indestructibles, trascendentales. Si todo pudiera ser destruido, nada podría edificarse o reconstruirse, ni siquiera el ave fenix.

No atribuimos, en todo caso, a la Filosofía moral en el Bachillerato la misión de instaurar o edificar la conciencia moral en el estudiante, puesto que hemos partido del supuesto según el cual el juicio moral está ya instaurado en todo aquel que tiene uso de razón, *sinderesis*, o que no es un «imbécil moral». Pero si le atribuimos la misión de colaborar a edificar algunos contenidos del juicio moral, algunos criterios y aún evidencias morales, tras la demolición de otros (aquellos acaso que a muchos parecen los más auténticos y *libres*). Al menos, éste es un postulado que creemos implícito en el mismo momento de proceder a la justificación de la Filosofía moral, *includens prudentia*, en el Bachillerato. El curso de Filosofía moral se constituye de este modo en un episodio interno al conflicto mismo que brota de la confluencia entre las diferentes sistemas de normas o criterios morales, un curso que puede fortalecer y aclarar

muchas evidencias, así como también debilitar y oscurecer otras.

En este sentido, el relativismo moral radical, en la medida en que niegue la posibilidad del debate dialéctico entre los diferentes sistemas de normas, en la medida en que propende a reducir la moral a la sociología, a la etnología o a la psicología, o bien no es filosofía moral, o bien contiene una dirección precisa, aunque disimulada, de filosofía moral absoluta y dogmática, la moral del llamado «individualismo pragmatista», hedonista, pongamos por caso.

Pero si el relativismo moral se atuviese a sus consecuencias lógicas debiera reconocer que él contiene la hipótesis (muy crítica, frente a todo absolutismo metafísico) según la cual las leyes, normas o valores morales, son característicos de cada cultura o de cada pueblo, o de cada clase social (la «moral de clase»), es decir, que no tiene demasiado sentido esperar que de la contrastación de los sistemas, puedan resultar consecuencias que excedan los marcos en los cuales se supone que la moral está envuelta. Sin duda, el relativismo moral tiene un amplio apoyo en los *fenómenos*: en unos pueblos es un acto moral positivo matar a un prisionero, o al enemigo (incluso el comérselo), mientras que en otros, este acto aparecerá como una aberración moral o como una reliquia del salvajismo. Pero acaso el relativismo moral actúa aquí a la manera como la física de los antiguos actuaba ante los fenómenos de los cuerpos en movimiento: a la vista de que los cuerpos igneos aparecen ascendiendo hacia lo alto, y los acuosos descendiendo en la dirección del centro de la tierra, asignaba a cada uno de ellos una ley independiente de gravitación, diríamos un «relativismo gravitatorio». Hoy sabemos que todas esas «supuestas leyes de gravitación» particulares no son otra cosa sino manifestaciones de una gravitación universal única, de una ley uniforme, sólo que abstracta, cuando ella trabaja «en el vacío». La misma ley combinada con otros principios físicos, es la que conduce a la multiplicidad fenoménica que el relativismo gravitatorio no supo interpretar (no estará de más insinuar cómo la teoría de la relatividad einsteniana, aunque precisamente fue saludada por muchos sociólogos e historiadores, o antropólogos, en la línea de su relativismo moral, de su subjetivismo, estaba inspirada por motivaciones enteramente objetivistas, por la voluntad de elevarse a la determinación de leyes invariantes válidas para cualquier sistema de coordenadas y tales que, desde ellas, pudiera darse cuenta de los sistemas de fenómenos opuestos entre sí).

¿No ocurrirá algo similar con las leyes de la *gravitación moral*? ¿No ocurrirá que las leyes morales, aunque universales, son puramente abstractas y, por tanto, no se nos manifiestan sino al final de un proceso de regresión de los fenómenos (etnológicos, sociológicos, psicológicos)? Las leyes o normas morales, los factores morales, simplemente no operarían en el vacío, como si fuesen sustantivos; no presidirían o *determinarían* a la conducta humana, sino *co-determinándola*, junto con otras normas morales. Según esto aquellos fenómenos interpretados desde el punto de vista del relativismo de las normas morales (en el contexto del grupo, o de la clase social, o de la cultura) podrían ser interpretados a la luz del *co-determinismo* de las propias normas diversas, antagónicas, pero en confluencia mutua imprescindible. No hablaríamos entonces tanto de normas distintas según cada pueblo o círculo cultural, cuanto, más bien, de normas (o factores de normas) comunes a todos los pueblos (al menos retrospectiva-

mente, y en el momento en que históricamente va constituyéndose la posibilidad de una visión histórico universal) pero compuestos mutuamente de modos distintos, tales que pudieran coordinarse con la variedad de los fenómenos. Estas normas, por tanto, sin perjuicio de su universalidad (respecto de todos los pueblos) no tendrían por qué ser uniformes y armónicas entre sí, como piezas de un espacio moral concebido desde la paz perpetua. De la misma manera que el espacio geométrico está configurado en torno a núcleos diferentes (aunque presentes a las diversas regiones del mundo físico) no siempre conmensurables entre sí, aunque siempre entretreídos, así también el espacio moral estaría configurado en torno a núcleos heterogéneos, dotados cada uno de ellos de su *lógica moral* propia, inconmensurables, pero entretreídos mutuamente y en conflicto permanente (nosotros, en *La Metafísica Presocrática*, páginas 358 y siguientes, hemos creído poder identificar, al menos, dos de estos núcleos, a los cuales hemos aplicado, acaso de un modo no del todo arbitrario, las denominaciones de *ética* y de *moral*).

Ahora bien: el codeterminismo moral —que entendemos, por de pronto, como un método de investigación moral ligado a la práctica misma de la discusión moral, o ética— es, por lo menos, una hipótesis tan crítica (respecto del relativismo moral) como el relativismo pueda serlo respecto del dogmatismo metafísico o teológico. Y, sobre todo, puede entenderse como un postulado ligado a la misma práctica de la discusión de los «casos de moral». En la medida en que esta discusión se mantenga en el terreno de la argumentación moral es porque estamos suponiendo, *primero*, que los interlocutores (profesores y alumnos) disponen de «elementos de juicio» similares, de reglas de juego parecidas, sin perjuicio de las diferentes perspectivas de edad, de nación o de clase social, y, *segundo*, que el «caso de moral» cae bajo la jurisdicción de normas o factores diversos que no siempre es trivial determinar y hacer confluir. Por ello el debate es necesario en tanto éste debate implica un análisis regresivo hacia los factores, una justificación de su composición y aplicación.

El *análisis de justificación* o el enjuiciamiento de un caso moral, según su *lógica propia*, nos obliga a regresar constantemente hacia ciertos principios abstractos —pero siempre vinculados a las más concretas situaciones históricas, políticas o sociales— que son, por su propia naturaleza, de carácter filosófico, incluso filosófico mundano. No cabe aquí detenerse en dogmas o lemas generales, por críticos que sean, como es frecuente entre quienes mantienen posiciones radicales, opuestas a códigos considerados como estúpidos, o bien como puras convenciones alimentadas por intereses inconfesados, pero mantienen

tales posiciones apelando a máximas igualmente gratuitas o vacías (pongamos por caso: «es necesario transformar la realidad, no basta con conocerla», puesto que podría oponérsele la máxima contraria: «es necesario dejar intacta la realidad, basta con conocerla»). Es necesario someter todo tipo de máxima moral a la crítica de su fundamento moral, de su *sanción*, en el sentido de Brentano. Y en esta tarea resulta imprescindible la consideración de los grandes sistemas filosóficos de la moral que precisamente lo son por haber organizado los diferentes círculos desde los cuales tienen lugar, en general, la diferencias en los enjuiciamientos de las situaciones morales. De este modo, el curso de Filosofía moral, tal como lo imaginamos, también tiene que pasar por la exposición académica de las grandes líneas de la Filosofía moral.

6. Aquello que por nuestra parte hemos querido poner aquí a discusión podría, en resolución, reducirse a las siguientes tesis:

Primera. La tesis según la cual la Filosofía moral en Bachillerato no puede reducirse a Sociología, ni a Etnología ni a Psicología, porque aunque las reflexiones sociológicas, o etnológicas o psicológicas sean inexcusables, son ellas mismas material que debe ser reanalizado desde el punto de vista de la «lógica» del juicio moral.

Segunda. La tesis según la cual la Filosofía moral en el Bachillerato habría de entenderse eminentemente como una resolución de problemas morales, o de casos de moral, como un ejercicio del «razonamiento moral» positivo, más que como un conjunto de especulaciones metafísicas o lingüísticas (dá lo mismo) sobre el fundamento de la libertad, o sobre el ser y deber ser. Estas situaciones o casos de moral no tendrían por qué ser inventadas siempre, como problemas que afectan a Ticio o a Cayo: la realidad política o jurídica coetánea ofrece situaciones suficientemente ricas como para tomarlas como materia de análisis moral. Con lo cual, la Filosofía moral en Bachillerato se constituye en un cauce sistemático de crítica de las Instituciones políticas, jurídicas o religiosas y no en un instrumento de propaganda o mentalización (naturalmente esto requiere, por parte del profesor de Filosofía, un planteamiento mínimamente técnico de las situaciones jurídicas o políticas, o sociales, sobre las cuales se haga girar el problema o el caso de moral). Es el análisis de estos problemas o casos de moral el que nos conduciría internamente al enfrentamiento con las cuestiones de principio (incluyendo aquellas cuestiones que giran en torno al llamado «sentido de la vida») tratadas por los clásicos (Platón, Aristóteles, Séneca, Kant, etc.), a los cuales, en cualquier caso, sería preciso frecuentar asiduamente.

La crisis de la Ética en el siglo XX

Por José Luis CALVO BUEZAS (*)

La crisis más significativa de las que padece la ética en la actualidad es la que proviene de las filas de la filosofía analítica.

El punto de partida de la revisión a la que se somete a la ética es el deseo de liberarla del psicologismo, el sociologismo y el naturalismo que, según los filósofos analíticos, había ido acumulando a lo largo de toda su historia, sobre todo en los últimos siglos en las áreas filosóficas de influencia inglesa y francesa.

Este intento de llevar hasta la ética el fuego purificador arranca del idealismo de Bradley, el máximo representante de esta corriente en Inglaterra, que puede ser calificado como monista y antiempirista. Para él la Realidad es Una y se impone sobre toda la pluralidad aparente, y desde esta dimensión es desde donde todo puede ser explicado y conducido. Su saber, fundamental metafísico-lógico, comprende en sí a la ética que tiene como regla máxima de conducta la de «realízate a ti mismo, y tras realizarte como un todo, te integrarás en un Todo Infinito» (1).

Este intento purificador de la ética, por influencia de Bradley, lo recoge la corriente empirista inglesa que inicia la tarea de purificarla mediante el análisis del lenguaje. En manos de la filosofía analítica, la ética va a ser vaciada porque sus proposiciones no encierran contenido alguno. Las palabras de Ayer pueden ser significativas a este respecto: «Ahora podemos comprender, dice Ayer, por qué no es posible hallar un criterio para determinar la validez de los juicios éticos. No es porque no tengan una validez absoluta, misteriosamente independiente de la experiencia sensible ordinaria, sino porque no tienen validez objetiva de ninguna clase. Si en una sentencia no se hace ninguna aserción en absoluto, no tiene obviamente sentido preguntar si lo que dice es verdadero o falso. Y hemos visto que la sentencia que simplemente expresa juicios morales no dice nada. Son puras expresiones de sentimientos y como tales no están comprendidas en las categorías de la verdad o la falsedad. No son verificables por la misma razón que hace que un gemido o una orden no sean verificables, porque no expresan proposiciones genuinas» (2).

Estas palabras pueden resumir la conclusión general a la que va a llegar la ética analítica, sumiendo a la moral en un psicologismo mucho mayor del que intentó librarla.

de Moore para invalidar toda la ética anterior, mediante la acusación de estar impregnada de naturalismo y psicologismo.

La corriente de filosofía analítica es iniciada por Russell, Wittgenstein y Moore, pero es este último el que desde Cambridge se centra principalmente en el estudio de los temas éticos, desde que en 1903 publica su *Principia Ethica*.

El pensamiento de Moore es una reacción contra el idealismo de Bradley. Su postura le lleva a enunciar tres principios que son la base para la solución de los problemas éticos y desde los que únicamente puede ser entendida su crítica a toda la ética anterior. Estos tres principios son los siguientes:

Primero: «Cada cosa es lo que es y no otra», expresión que recoge de Butler y que es la idea central de su obra, de la que deduce que cada cosa ha de ser definida por sí misma y no por otra.

Segundo: El todo no vale lo mismo ni es idéntico a la suma de las partes.

Tercero: Distinguir entre lo que es y lo que existe. Para Moore existe lo que permanece a través del tiempo o puede ser objeto de una percepción sensorial. Las tres cuestiones que plantea su ética van a ser resueltas por la aplicación a cada una de estos tres principios. Antes de plantear estas cuestiones conviene decir la perspectiva desde la que Moore inicia la revisión de toda la ética anterior.

El camino a seguir es el del análisis del lenguaje, como método para descubrir la realidad. Moore pretende en su intento encontrar significado tras los términos analizados, haciendo una radical distinción en la ética entre su aspecto puramente cognoscitivo-teórico y el práctico. Con esta separación se produce una radical distorsión en el concepto de ética, al separar dos dimensiones que en esta ciencia son indisolubles, engendrando planteamientos posteriores que ya nacen viciados de raíz.

Sentadas estas bases, Moore piensa que en la ética anterior ha habido muchas respuestas falsas, porque estaban mal y confusamente planteadas las preguntas; de aquí su interés en clarificar y diferenciar tres preguntas distintas en la ética. Sus tres preguntas son: ¿Qué es lo bueno (adjetivo)?, ¿qué cosas deben hacerse o qué cosas producirán mayor número de bienes?, ¿qué es lo bueno (sustantivo) o qué son las cosas buenas? La primera es un problema de definición, la segunda es una relación de causa-efecto y la

(*) Catedrático de Filosofía del I.N.B. «Pérez de Ayala» de Oviedo.

(1) Bradley, F. H.: *Ethical Studies*. Oxford, Clarendon Press, 1967, p. 74.

(2) Ayer, A.: *Lenguaje, verdad y lógica*. Universitaria. Buenos Aires, 1965, pp. 110-111.

1. LA FALACIA NATURALISTA. CUCHILLA DE MOORE PARA TODA LA ÉTICA ANTERIOR

Si la historia habla de la cuchilla de Ochkam, la misma función cumple la falacia naturalista en manos

tercera otra relación del todo y la parte. De las tres, la primera es la más importante y propiamente termina su función «en cuanto responda a esta pregunta y complete la lista de cosas que deben existir, existan o existirán» (3).

Centrándose en la primera cuestión que plantea, sus palabras son taxativas: «Si me preguntan ¿qué es lo bueno? mi respuesta es que bueno es bueno y ahí termina el asunto. O si se me pregunta ¿cómo ha de definirse lo bueno?, mi respuesta es que no puede definirse, y esto es todo lo que puedo decir respecto a esta cuestión... Mi tesis es que «bueno» es una noción simple, del mismo modo que amarillo es una noción simple: que así como no se puede explicar por ningún medio a quien no lo conozca ya, qué es amarillo, así tampoco se puede explicar qué es bueno» (4).

Partiendo de aquí, Moore se pone a detectar todos los casos en que la ética ha sido adulterada al querer definir el concepto «bueno» por alguna cualidad que puede ir unido a él, pero que es distinta, como es el caso de las éticas hedonistas o utilitaristas, que definen lo bueno por las cualidades de placer o utilidad».

Se produce en toda la historia de la ética lo que Moore llama la *falacia naturalista*. «Un número inmenso de filósofos han pensado que cuando nombraban estas cualidades estaban definiendo realmente lo bueno; y que estas propiedades no eran de hecho distintas, sino absoluta y totalmente las mismas que la bondad. A esta doctrina me propongo llamarla falacia naturalista» (5). Con esta cuchilla en la mano Moore se propone segar de raíz explícitamente las éticas que él llama metafísicas y las psicologistas y utilitaristas, pero la cuchilla vale también para todas las que de algún modo hayan intentado definir lo bueno. Un corte más radical con toda la historia es difícilmente imaginable.

La segunda pregunta, sobre ¿qué cosas deben ser hechas?, puede ser respondida con mayor brevedad y pertenece propiamente a lo que él llama ética práctica.

Todo se reduce a una relación de causa efecto, del mismo modo que en cualquier ámbito de la naturaleza en el que prevalece un criterio eficientista-utilitario se eligen aquellas acciones que causalmente están unidas a unos efectos que redunden beneficio y no perjuicio.

La tercera pregunta planteada es ¿qué es lo bueno?, como sustantivo o lo que llama bien intrínseco. Dice Moore: «Lo bueno, aquello que es bueno, debe ser un sustantivo al que se le aplicará el adjetivo bueno; debe ser el todo de aquello que se aplica al adjetivo, u el adjetivo debe aplicarsele *siempre* verdaderamente. Pero si es aquello a lo que el adjetivo se aplica, debe ser algo diferente del adjetivo mismo; y el todo de ese algo diferente, sea lo que fuere, constituirá nuestra definición de lo bueno» (6). En este caso lo bueno es definible.

Lo bueno, sustantivo, tiene una bondad diferente de la de lo bueno como adjetivo, pues el todo es diferente de la parte. Su bondad radica en el todo orgánico, siendo este todo distinto de la parte y de la suma de las partes.

Lo que queda, al terminar la obra de Moore, es un silencio sobre lo bueno, como adjetivo, una necesidad de recopilar experiencias generalizadoras para llegar a conocer la probabilidad de medio fin, en orden a conseguir el mayor bien posible y una enorme confusión, por él mismo reconocida, respecto a la definición de lo bueno como sustantivo o bien intrín-

seco. A pesar de ello, Moore puede ser considerado con toda razón el padre de la ética analítica por su prioridad temporal en el intento, por la separación que hace de los aspectos teóricos y prácticos de la ética, por la crítica a la que somete a toda la ética anterior y por encontrarse en él germinalmente todas las tesis posteriores, a las que va a llegar la ética analítica.

2 LA ÉTICA DEBE OPTAR POR HABLAR SIN SENTIDO O GUARDAR SILENCIO (Wittgenstein)

El pensamiento de Russell y Wittgenstein está más centrado en el problema gnoseológico general que en el tema particular de la ética, de modo que sus referencias a ésta son una aplicación de sus afirmaciones más generales.

Están influidos por el planteamiento de Hume y por la revisión de los fundamentos de la matemática, y su pensamiento de la primera etapa está resumido en el «atomismo lógico». El lenguaje, según ellos, debe reflejar el conocimiento y cualquier conocimiento con pretensiones de validez debe ir expresado en proposiciones matemáticas, estrictamente verificables empíricamente. El punto de referencia para la verificación es lo que acontece en el mundo y *el mundo es lo que acaece, o, lo que es lo mismo, el hecho atómico*. ¡Mal le va a ir a la ética con esta división radical que consumará las dimensiones teóricas y prácticas y dará poca cabida al «deber ser» que no es reducible ni al ser, ni a una pura formalidad! Las palabras de Russell son definitivas en esta cuestión, cuando escribe que «la ciencia nada tiene que decir acerca del valor..., tiene mucho que decir acerca de los medios para realizar nuestros deseos, pero no puede decirnos que un deseo es preferible a otro» (7). Russell, a diferencia de Wittgenstein, terminará reduciendo la ética a la dimensión de los intereses y a los sentimientos.

El planteamiento de Wittgenstein es más radical, pues a las proposiciones que no reflejan un hecho no las declara falsas, sino sin sentido. El valor no es un hecho y si queremos reducirlo a tal deja de ser valor. Si mediante la ética pretendemos hablar del sentido del mundo, su significado trasciende los límites del mundo y de los hechos, y su lenguaje sería trascendental al mundo y sin sentido con referencia a él.

El radical punto de partida del atomismo lógico condiciona la respuesta que Wittgenstein da en el campo de la ética, cuyas proposiciones no llegan a la categoría de falsas, sino que su límite es mucho más estrecho al ser declaradas proposiciones sin-sentido. Por tanto, el interés de Wittgenstein no es enseñar algo nuevo respecto a la ética, sino sacar del error a los que están preocupados por los problemas éticos. Por eso escribe que «el que me entiende reconoce a estas proposiciones como sin sentido: cuando las ha usado —como peldaños— para subir más allá de ellas (debe, por así decirlo, tirar la escalera después de haber subido). Debe trascender estas proposicio-

(3) Moore, G. E.: *Principia ethica*. Op. cit., p. 119.

(4) Moore, G. E.: *Ibidem.*, p. 6.

(5) Moore, G. E.: *Principia Ethica*. Op. cit., p. 10.

(6) Moore, G. E.: *Principia Ethica*. Op. cit., p. 8.

(7) Russell, B.: *Religión y ciencia*. F. C. México, 1963, p. 222.

nes, y entonces tendrá una visión justa del mundo» (8).

Una vez que nos hayamos librado de los pseudo-problemas en los que el lenguaje y las proposiciones de la ética nos han encerrado, debemos guardar silencio sobre estos temas, porque, como él mismo dice en el *Tractatus*, «de lo que no se puede hablar, se debe guardar silencio» (9).

La ética, ciencia que nació para reinar y dirigir la acción humana, nada dice de hechos, sino del inexistente valor dentro de los estrechos límites del atomismo lógico, debe preferir callar a proferir palabras vacías, proposiciones confusas, equívocas o incoherentes. La ética se ha quedado sin palabra en manos de Wittgenstein.

3. EL USO QUE HACEMOS DEL LENGUAJE ETICO ES PURAMENTE EMOTIVO, ORDENADO A INFLUIR EN EL OYENTE (Schlick-Stevenson)

La imposibilidad de la ética como ciencia teórica, por ser indefinible el adjetivo «bueno» y por el sentido de sus proposiciones, es compartido en general por la ética analítica posterior. Pero con la reducción de la ética a silencio los filósofos del lenguaje quedan temerosos de haber llegado excesivamente lejos y envueltos en algunas contradicciones y metidos en un callejón sin salida.

Este es el caso de Schlick, quien piensa que la función de la ética no termina en el silencio y lleva a cabo un análisis de la dimensión psicológica del sujeto que se expresa mediante el lenguaje ético, tras el que descubre, después de un proceso de generalización empírica, deseos de placer o utilidad.

Similar postura será defendida por Ayer, quien partiendo de los mismos presupuestos, pretende moverse en este análisis en un plano meta-ético. Según él, cuando utilizamos un adjetivo ético para alabar o condenar un hecho, no añadimos nada a la afirmación de dicho hecho. Al decir que alguien ha obrado mal al robar el dinero, no decimos más que cuando afirmamos que alguien robó el dinero, pues el único matiz diferenciante es el añadido de un término, puramente emotivo, con la misma función que si hiciéramos una exclamación. Añadimos sentimientos sobre los hechos, pero nada añadimos a los hechos mismos.

Expresar sentimientos y suscitar sentimientos, a esto es a lo que queda reducida la ética. Y es que en lo que Moore tenía más razón era en afirmar que muchos errores en la filosofía se encuentran en las respuestas, pero son las preguntas y el planteamiento de las cuestiones el que está inicialmente mal hecho. Con un concepto tan estrecho y unitario, como el que tiene la filosofía analítica, y con unas bases gnoseológicas tan radicales, ni la ética, ni a la larga ninguna otra ciencia, tiene cabida. Pero hemos de dar un paso más, reflejando el pensamiento que al respecto mantiene Stevenson, quien también quiere situarse fuera de la ética, con intento meta-ético, y sólo está interesado en el uso que hacemos de este lenguaje, al que concibe como un conjunto de instrumentos en orden a la comunicación.

Aunque en su planteamiento, como todos ellos, comparte el empirismo de Hume modelado, Stevenson inicia su obra. *Ética y lenguaje*, con un prolífico análisis de las actitudes y las creencias, insistiendo

sobre todo en que son distintas y pueden ir separadas, frente al tratamiento que de ello hace Hume como pasos de un mismo proceso psíquico, tanto cuando habla de la creencia en el problema de la causalidad, en la solución al conocimiento del mundo exterior y al proceso operativo que produce en nosotros la ética.

Para Stevenson el lenguaje tiene sobre todo dos usos, el descriptivo, que sirve para comunicar creencias y es utilizado principalmente en el lenguaje científico, y el dinámico, que consiste en la operatividad que ese lenguaje tiene para poner en marcha un proceso en el sujeto, que terminará en la realización de una acción o en su omisión.

El uso dinámico del lenguaje es el más importante en el campo de la ética. Ahora bien, lo dinámico en el proceso del sujeto son las actitudes, por lo que el lenguaje ético está dirigido fundamentalmente a influir en las actividades del oyente. Y ambos usos, descriptivo y emotivo-dinámico, no dependen propiamente del lenguaje mismo, como del uso que hacemos de él, por lo que es este uso el que principalmente debe ser analizado.

El lenguaje ético tiene principalmente una función de influencia y convencimiento, por vía de emotividad, del oyente al que va dirigido. Con esta actitud, relegado el sentido descriptivo del lenguaje ético, se pone Stevenson a revisar los planteamientos de todas las éticas anteriores.

Lo grande de la filosofía analítica es la capacidad que ha demostrado de hacer lo «más difícil todavía», pues en el caso de Stevenson los términos éticos no son ya ni siquiera vehículos para expresar nuestros propios sentimientos o estados emotivos, sino instrumentos para suscitarlos en el oyente. En este caso, al lenguaje ético ya no le queda de función descriptiva ni el psicologismo.

Más adelante los círculos de Cambridge y Oxford dejarán incluso la búsqueda de funciones generales que cumple el lenguaje ético, para quedar circunscritos en su análisis a la función concreta que un lenguaje concreto realiza en un contexto determinado, siguiendo la máxima formulada por Wittgenstein, en su etapa de las Investigaciones Lógicas, de que no se pregunta por el significado de un término, sino por su uso, cual es el caso de Nowell-Smith y tantos más.

4. LA ETICA ES UNA TEORIA PRUDENCIAL SIEMPRE REVISABLE (Toulmin)

Toulmin llega al campo de la ética desde una preocupación general y anterior por la validez gnoseológica de la estructura de la ciencia, participando desde el principio de una actitud empírico-pragmática.

Piensa que respecto a la elección que hacemos de una teoría científica, frente a otras, tenemos en cuenta su capacidad de predicción, la coherencia con los campos o teorías adyacentes y la posibilidad de posterior verificación. Este mismo principio, válido para todas las ciencias, lo aplica al campo de la ética, con la diferencia de que una teoría moral se ocupa de predecir conductas.

(8) Wittgenstein, L.: *Tractatus logico-philosophicus*. Op. cit., 6,54.

(9) Wittgenstein, L.: *Tractatus logico-philosophicus*. Op. cit., 82,7.

El modelo más cercano al uso que hacemos de la razón en la ética es el de la jurisprudencia, en el que emitimos un juicio fiados, no tanto de los principios como del análisis de los datos reales que ahora, en este caso y en este contexto, resulta el más conveniente. Según dice Toulmin, «el paralelismo establecido entre la lógica y la prudencia tiene una virtud especial: ayudar a colocar en el centro de la imagen la función crítica de la razón... Nuestras afirmaciones extralegales tienen que ser justificadas, no entre los Jueces de Su Majestad, sino ante la Corte de la Razón... La naturaleza del proceso racional habrá de discutirse teniendo en cuenta la analogía de la jurisprudencia: nuestra materia será la prudencia, no simplemente del derecho, sino más generalmente de la razón» (10). Con los criterios de elección de una teoría científica y con la referencia al uso de la razón bajo el modelo de la jurisprudencia, están sen-



Sócrates enseñó sin formalidades haciendo que los hombres se conociesen a sí mismos. Fuente: «La sabiduría de Occidente», de Bertrand Russell. Ed. Aguilar. Madrid. 1975. 2.ª edición, pág. 47

tadas las bases para sus afirmaciones concretas sobre la ética, a la que concibe como una teoría de una ciencia más.

Y de su función explicativa escribe que «no hemos de esperar de una teoría ética filosófica acontecimientos maravillosos... lo que necesitamos no son teorías éticas (filosóficas), sino descripciones comparativas éticas» (11).

La función de la ética, piensa Toulmin, no puede desvincularse del contexto social en el que nace y

opera, y es en tal contexto donde adquieren contenidos y pierden sentido los problemas teóricos de la ética y las aparentes contradicciones de su deseo de fundarse absolutamente y de servir a los fines relativos de cada comunidad, como camino de felicidad. En este sentido Toulmin aconseja, despreocuparnos de las aparentes contradicciones que presentan estos problemas, planteados teóricamente. «No tenemos necesidad de preocuparnos de la aparente «dualidad» de los argumentos éticos, del contexto entre los argumentos del «deber» y de los argumentos del bienestar de nuestro prójimo, y podemos caracterizar la Ética como una parte del proceso por medio del cual se armonizan los deseos y las acciones de los miembros de la comunidad.

Más aún, ahora es cuando podemos contemplar el análisis de lo que yo he llamado la «función» de la Ética: «correlacionar nuestras opiniones y conducta, de tal manera que se haga compatible el cumplimiento de las intenciones y deseos de cada cual en la medida de lo posible» (12).

A esto llega al final a reducirse la ética en manos de la filosofía analítica en general y de uno de sus representantes en particular, como es el caso de Toulmin, con un planteamiento del problema significativamente distinto de los anteriores. La ética termina siendo una teoría provisional, siempre revisable, construida bajo el modelo de la jurisprudencia, que nos sirve para armonizar, en nuestra vida colectiva, los deseos y las intenciones de los miembros. De aquí, a llegar a convertirse en una técnica generalizada de acción o de control hay un paso.

La vida ética, sin embargo, no ha desaparecido de la cultura de occidente y sigue abriéndose camino a pesar de las dificultades que su actividad teórica encuentra. La vida de «la comunidad sigue luchando por su ley como por sus murallas», aunque con caracteres distintos a como lo hiciera en siglos pasados.

II. PERSPECTIVAS DE FUTURO PARA LA ÉTICA, LA MORAL Y EL ETHOS

Hacer predicciones es siempre arriesgado, y mucho más si se trata de trazar el camino de la ciencia que está en continuo cambio. Nosotros, moviéndonos en este terreno deslizante, tratamos de apuntar algunas directrices generales que expresen nuestro pensamiento al respecto.

En este sentido, nos parecen clarificadoras las palabras de Ortega y Gasset cuando dice: «Entiendo por ethos, sencillamente el sistema de reacciones morales que actúan en la espontaneidad de cada individuo, clase, pueblo, época. El ethos no es la ética ni la moral que pensamos. La ética representa la justificación ideológica de una moral y es a la postre una ciencia. La moral consiste en el conjunto de normas ideales que tal vez aceptamos con la mente, pero que, a menudo, no cumplimos. Más o menos, la moral es siempre una utopía. El ethos, por el contrario, vendría a ser como la moral auténtica, efectiva y espontánea que de hecho informa cada vida» (13).

(10) Toulmin, C. L.: *El puesto de la razón en la ética*. Rev. de Occidente, Madrid, 1954, p. 8.

(11) Toulmin, C. L.: *Ibidem.*, p. 127.

(12) Toulmin, C. L.: *El puesto de la razón en la ética*. Op. cit., p. 156.

(13) Ortega y Gasset, J.: *Destinos diferentes*. Obras completas. Op. cit., p. 499.

Vamos a valernos de esta terminología orteguiana, sin entrar en mayores precisiones, para aventurar algunas hipótesis de futuro sobre estas tres dimensiones distintas, aunque intrínsecamente relacionadas.

Esta distinción, que de hecho ha sido una de las causas por las que la ética fue triturada en manos de la filosofía analítica, si se toma como simple división analítica y por razones metodológicas, puede ser a la larga factor salvador para que la ética salga de la situación en que ha quedado durante el siglo XX.

1 LA ÉTICA COMO CIENCIA

Es posible, y hoy ya hay intentos en este sentido, que la ética acometa la aventura de separarse de la filosofía, constituyéndose en ciencia autónoma, tal cual han hecho otros muchos saberes a lo largo de los últimos cuatro siglos. En tal caso, tendrá que sufrir, como cruz y corona, lo específico de su objeto, que no es el ser, sino el deber ser, y buscar un camino autónomo y distinto del de las ciencias empíricas o formales.

La situación, por tanto, que aventuramos para la ética en un futuro inmediato, estará fuertemente condicionada por la opción, tentación, riesgo y esperanza de ser una parte más de la filosofía, de estructurarse como una ciencia más entre otras muchas o de buscar un camino autónomo, no reducible a ninguno de los dos anteriores.

A la filosofía, cuando ha ido abandonando saberes germinales que albergaba en su seno y estos saberes se han ido convirtiendo en ciencias distintas, le ha quedado la función, función que se irá acentuando en el futuro, de presentar al hombre un abanico de opciones racionales-vitales que dan diversas respuestas ante los problemas de ultimidad, trascendencia de los propios límites, síntesis totalizantes y de ofrecer ciertos hitos para orientar al hombre en su situación ante el mundo. En este caso, opera como telón de fondo, compuesta por múltiples creencias, con una función indirectamente regulativa, similar a la que Kant asigna a la metafísica en las *Críticas de la Razón Pura y Práctica*.

Si la ética queda inmersa en esta dimensión, se ocupará principalmente de los temas de su propia fundamentación y operará como sistema de principios generales que justifican la conciencia individual o colectiva, con pretensiones de encontrar la única verdad moral válida, una vez que se han sentado unos principios filosóficos determinados.

Si, por el contrario, la ética es analizada o ella misma intenta constituirse como ciencia, distinta de la filosofía, y afin al modelo empírico o formal, creemos que su futuro será del todo desastroso, pues se hundirá en la estricta facticidad o en el puro formalismo lógico-matemático. En ninguno de los dos modelos cabe su objeto, el deber ser, que no es reducible ni al puro hecho real ni al ser ideal. De estas ciencias puede recibir en el futuro técnicas para su propia purificación, exigencias a una mayor exactitud, rigor y clarificación de su contenido, estructura y lenguaje.

También puede enriquecerse al contacto con la ciencia moderna de elementos metodológicos fecundos, como la formulación de hipótesis y teorías, que le harán renunciar a pensar algo que los filósofos estamos siempre tentados a creer como conquista inmediata, que la verdad está al alcance de la mano, es algo hecho y terminado y es una y única. La ciencia moderna ha enseñado a la filosofía a que, sin

renunciar a la conquista de la verdad, nos valgamos de explicaciones provisionales que han de estar en continua revisión. La aportación de Toulmin nos parece positiva en este sentido.

2 LA MORALIDAD COMO UTOPIA

La ética, como ciencia rectora de la vida, necesita ofrecer al hombre cierta dosis de seguridad, por lo que debe conservar su intento y contenido de sólida fundamentación. Así lo piensa Kolakowski cuando escribe que «el deseo de poseer un código moral forma parte de la aspiración humana a la seguridad» (14).

Solamente una ética, que se considere sólidamente fundada, es capaz de suscitar en el hombre los sueños de utopía y arrastrar a un tipo de comportamiento determinado.

La ética seguirá intentado asentarse sobre el conocimiento exacto y pleno del ser, la naturaleza humana, el fin del hombre, el bien absoluto, el imperativo categórico u otras bases que posibiliten la enunciación de principios fijos, sólidos, rectilíneos, universales y de continua y segura perfección. El intento de seguir asumiendo en la ética la racionalidad del hombre, su libertad o su bondad natural no le faltará a la ética del futuro, si bien la realización práctica de estos conceptos de racionalidad, libertad y bondad está mucho más condicionada y es mucho más problemática, de como aparece supuesta en la formulación de los principios.

En otras ocasiones no serán tanto los principios racionales como los deseos de un mundo futuro más justo, feliz y perfecto los que formen el entramado de la dimensión ideal de la moral. Pero tanto el intento de formular principios sólidos como el deseo de mejorar el mundo, seguirán formando parte de la moral y seguirán operando como motor perfectivo del cambio personal y social. Sin utopía, sin concebir una moral perfecta, sin el deseo y sueño de un mundo más perfecto y feliz la humanidad perdería en parte el sentido y la justificación de su existencia.

Es verdad que el hombre moderno parece rechazar racionalmente la utopía y los principios racionales rectores de la conducta, pero de hecho las sigue necesitando y acepta con gran facilidad, e incluso queda rápidamente fascinado por las doctrinas que presentan morales salvadoras. Gran parte de la crisis que sufre nuestra sociedad es por falta de metas, y en este sentido pueden adquirir más vitalidad en el futuro metas que llenen ese vacío.

Son constantes los deseos más o menos explícitos de que la política se inspire en la ética y ésta rija la vida social. Por todas partes aparecen asociaciones e iniciativas pacifistas, ecologistas, campañas contra el hambre, la ignorancia, el dolor, la opresión de los derechos humanos o la guerra y se levantan voces que tienen fácil eco, condenando todo genocidio, la explotación del débil o los estragos de la droga, como si la solución de estos males y la consecución de un mundo perfecto y feliz estuviera al alcance de la mano. Estas y otras metas se inspiran en la utopía, en la creencias en la armonía social y en la bondad, libertad y racionalidad humana y, aunque su consecución pueda ser considerada en muchos

(14) Kolakowski, L.: *El racionalismo como ideología. (Ética sin código)*. Ariel, Barcelona, 1967, p. 144.

casos imposible, siguen operando y capitalizando una parte importante de los principios morales de varias generaciones presentes y futuras. La moral como utopía sigue y seguirá presente en etapas históricas sucesivas.

3. EL ETHOS MORAL

Querer resumir el conjunto de reacciones morales que aparecen con carácter de espontaneidad en la sociedad actual, recogiendo la voz de los púlpitos, las intervenciones parlamentarias, la crítica de los movimientos contraculturales y las constantes de la vida diaria resulta muy difícil y con riesgo de caer en la simplificación. No obstante, corriendo el riesgo de caer en estos peligros, nosotros apuntamos varias pautas: respeto a la conciencia individual, prevencencia simultánea de pluralidad de códigos morales en una misma sociedad, y reconocimiento y defensa universal de los llamados modernamente derechos humanos.

La defensa de la conciencia individual tiene una larga trayectoria y es una de las conquistas más logradas en la sociedad occidental. Desde la vida ateniense la voz de los grandes moralistas se ha levantado para defender su conciencia ante las intromisiones de otros poderes. Sócrates se enfrentaba a sus acusadores diciendo: «Si me absolvéis pero me dijerais: Sócrates, vamos a rechazar la voz de Anito; te absolvemos mas a condición de que en adelante no te ocupes en tus investigaciones ni en cuestiones de filosofía y caso de que te reincidas y te lo descubran, morirás; si me absolvéis, digo, en estas condiciones yo os respondería. Mucho os respeto y os amo, atenienses, pero antes es Dios que vosotros y a Dios tengo que obedecer» (15).

Esta misma defensa la potenció el cristianismo, como institución que rompía la pertenencia unitaria a una sociedad o a un sólo control de poder.

La instauración de la democracia moderna, con el reconocimiento de las libertades individuales, ha sido la estructura que ha recogido y potenciado la defensa de la propia conciencia individual ante las leyes del estado y la presión social. Hombres actuales como B. Russell nos recuerdan que «es peligroso permitir que los deberes políticos y sociales dominen totalmente nuestro concepto de lo que constituye la excelencia individual» (16). Este derecho ha calado profundamente en la conciencia del ciudadano moderno que la defiende más en su estructura formal que en la realización concreta de esta libertad.

La defensa y el respeto a la conciencia individual y la participación del ciudadano en una vida social y política abierta, como instauran las modernas democracias, posibilitan dentro de los límites de un mismo colectivo, varios códigos morales. En este caso, la ley civil legisla los aspectos más generales, conflictivos, o comunes a varios códigos, evitando los tipos de conducta que tengan un efecto negativo en la vida social, y deja margen para el ejercicio de los diversos códigos y una zona de libertad para la conciencia individual. La moralidad, como ethos, de una sociedad deja de ser monolítica y unitaria, para hacerse más flexible, abierta, permisiva y respetuosa con los diversos códigos morales.

Cada día hay una renuncia mayor a justificaciones de estas reacciones éticas en ideas abstractas y absolutas y se realizan más mediante intuiciones vitales. A la vez que el hombre moderno se siente amenazado por los avances técnicos que dan progreso, pero no siempre humanizan, la conciencia de que es necesario defenderse contra un progreso indiscriminado, que puede acabar con las dimensiones más ricas del hombre, se extiende y se implanta profundamente en muchos ciudadanos. Nosotros hacemos nuestras las palabras que a este respecto escribía Unamuno: «¡Progresar por progresar, llegar a la ciencia del bien y el mal para hacernos dioses! Todo esto no es más que una avaricia, forma concreta de toda idolatría, hacer de los medios fines.

... Imagen simbólica de los pueblos que se embriagan con el Progreso, nos ofrece aquel pobre segador moribundo que, al ir el sacerdote a ungrarle, cerraba la mano, guardando en ella la última peseta, para que con ella le enterrasen. Con su progreso también se enterrará a los pueblos avaros e idólatras del Hado. ¡Hay que progresar, producir lo más posible en todos los órdenes al menor coste, y luego que desfallezca el género humano al pie de la monumental torre de Babel, atiborrado de productos, de máquinas, de libros, de cuadros, de estatuas, de recuerdos de vana gloria, de historia!» (17). Estas palabras son un aviso lúcido de hasta dónde puede llegar una humanidad inconsciente que, idolatrando el progreso, olvida los valores morales que en el fondo no son más que la misma defensa del hombre.

(15) Platón: *Apología de Sócrates*. Espasa-Calpe, Madrid, 1974, p. 55.

(16) Russell, B.: *Autoridad e individuo*. Fondo de Cultura Popular, México, 1973, p. 111.

(17) Unamuno, M. de: *La vida es sueño*. Ed. Pleyade, Madrid, p. 143.

Lenguaje y manipulación del hombre

Por Alfonso LOPEZ QUINTAS (*)

De antiguo vengo abrigando la convicción de que la metodología filosófica es un terreno apenas sin roturar. La asistencia a congresos internacionales, el contacto con diversas asociaciones de profesores de Filosofía, el análisis de obras y revistas consagradas a la didáctica filosófica (1) no han hecho sino confirmar mi temprana sospecha de que la trasmisión del saber filosófico suele realizarse de ordinario con métodos extrapolados de otras disciplinas. El desconcierto de autores —por otra parte tan brillantes— como Dilthey, Husserl y, entre nosotros, Ortega, en cuestiones metodológicas nos da la medida del estado de precariedad en que se halla la investigación de las cuestiones hermenéuticas.

Cuando, hacia 1960, me propuse redactar una tesis doctoral acerca del pensamiento antropológico de N. Nartmann y M. Scheler, descubrí con penosa sorpresa que era imposible expresarse con un mínimo de rigor si no se hacían constantes aclaraciones de términos y reajustes de esquemas mentales. Esta labor clarificadora se adueñó del cuerpo del trabajo y orientó mi tesis —muy en contra de mi voluntad inicial— hacia la vertiente metodológica.

Esta experiencia primeriza orientó mis trabajos posteriores. Los dos últimos —*Estética de la creatividad*, *Juego, Arte, Literatura* (2) y *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre* (3)— intentan aplicar el resultado de prolijos análisis metodológicos a la didáctica de sendas disciplinas: la Estética y la Ética. Debido a la importancia que reviste —sobre todo a partir del curso actual— la enseñanza de la Ética en el Bachillerato, estimo que puede ser de utilidad exponer sucintamente las claves hermenéuticas que constituyen el elemento propulsor de la segunda de las obras señaladas y ofrecer algunos ejemplos de los análisis de estrategia del lenguaje que en la misma se realizan con cierta amplitud. Es obvio que estos ensayos metodológicos son susceptibles de revisión y ampliación. Si consiguen, al menos, incrementar la atención de los profesores de Filosofía hacia estos temas y ponerlos alerta ante los riesgos que provoca una deficiente clarificación de los mismos, habrán cumplido holgadamente su misión.

ENSEÑANZA FILOSOFICA Y CREATIVIDAD

La enseñanza de la filosofía debe ser *experiencial*, no meramente especulativa. Todo alumno tiene un acervo de experiencias mucho más rico de lo que él mismo sospecha. La labor del profesor consiste en *tematizar* esas experiencias, hacerlas objeto de análisis para captar su interna articulación, y *promocionarlas* a niveles más altos con el fin de incrementar la capacidad creadora del alumno.

De esta riqueza experimental y creadora ha de partir la actividad docente. No sin hondas razones la Pedagogía actual afirma que nada debe ser dicho en clase que caiga en vacío sobre el espíritu del alumno. Para ser facunda, la explicación filosófica necesita engranar con las preocupaciones que impulsan la vida interior del oyente y motivan su interés. Los contenidos filosóficos que caen fuera del círculo de los intereses vitales del alumno corren peligro de convertirse en peso muerto e indigesto.

Convencido de la innata capacidad reflexiva del hombre, Fichte comenzó el semestre de invierno de 1804 con esta declaración: «Quisiera enmudecer y desaparecer en su ánimo para que pasasen ustedes mismos a ocupar mi puesto. Todo lo que de hoy en adelante haya de ser pensado en esta reunión será pensado y será verdadero únicamente en la medida en que ustedes mismos lo hayan pensado y visto como verdadero». Dada la extrema dificultad de la obra que Fichte iba a explicar en este curso —la *Wissenschaftslehre* o *Doctrina de la Ciencia*—, debimos preguntarnos si es posible conseguir que los alumnos hagan de por sí, cocreadoramente, las experiencias filosóficas básicas, y conviertan de este modo las «intenciones vacías» en «intenciones plenas», como quería Husserl. En otro contexto, el mismo Fichte dio la contestación, dirigiéndose al lector de su obra *Sonnenklarer Bericht über das Wesen der neuesten Philosophie*: «Sólo tienes que hacerte íntimamente consciente de tu experiencia cuando tienes esos juicios sobre lo que es real o no real, dirigir la mirada a tu interior, y entonces te harás al mismo tiempo consciente del fundamento de tu experiencia, lo intuirás internamente. Todo lo que se puede hacer ahora por ti es guiarte para que aciertes con el verdadero camino, y a esa dirección se reduce lo que una enseñanza filosófica puede aportar. Pero siempre se presupone que tú mismo poseas, mires y contemples eso a que otro te conduce».

Este carácter *creador* y *dialogico* lo ostenta la enseñanza filosófica cuando forma una trama de actos de *apelación* y *respuesta*. «Enseñar es el arte de sugerir» (Amiel). El profesor sugiere a los alumnos la realización de ciertas experiencias radicales, consistentes en abrirse de modo activo-receptivo a realidades que por su alto valor constituyen para el hombre

(*) Profesor agregado de Estética de la Universidad Complutense de Madrid.

(1) Cf. Grèph: *Qui a peur de la philosophie*. Flammarion, París, 1977; *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, Editorial H. Schoedel, Hannover.

(2) Grupo Editorial (Cátedra), Madrid, 1978.

(3) Narcea, Madrid, 1979.

campos de posibilidades, campos de libre juego. Si el alumno acepta la apelación de estas realidades valiosas y *entra en juego, se funde* —entre él y dichas realidades— un *campo de iluminación.* A la luz que desprende este campo, el alumno irá descubriendo por sí mismo el *sentido* de las diferentes realidades y su peculiar *belleza.*

Aprender no consiste en almacenar datos y poseer doctrinas, al modo como se poseen objetos, sino en adentrarse pacientemente, por vía de trato, en el enigma de la realidad. La relación que media entre el objeto peculiar de la filosofía y el conocimiento por vía de trato fue destacada por Platón al negarse a facilitar una versión académica de sus ideas filosóficas. «No se puede, en efecto, reducirlas a expresión, como sucede con otras ramas del saber, sino que, como resultado de una prolongada intimidad con el problema mismo y de la convivencia con él, de repente, cual si brotara de una centella, se hace la luz en el alma, y ya se alimenta por sí misma» (*Cartas.* 341 c, d). Tras un largo proceso de adentramiento en una cuestión filosófica, los elementos de todo género que lo hicieran posible —profesores, libros, diálogos, razonamientos...— pasan discretamente a un segundo plano para dejar que se establezca una relación de auténtica *presencia* (relación inmediata-indirecta) entre el filósofo y el tema estudiado. *Esta relación de encuentro es fuente de luz, alumbra sentido.* El verdadero aprendizaje se realiza en estos momentos privilegiados en que el hombre se siente en vibración con la realidad. «... Yo no pienso —agrega Platón— que la llamada disquisición filosófica sea un bien para los hombres, excepción hecha de una escasa minoría de ellos que precisamente están capacitados para descubrir la verdad por sí mismos con un mínimo de iniciación» (*Cartas* 341 c).

Como sugiere Aristóteles en el capítulo II del libro Alfa de su *Metafísica*, el punto de partida para la fundamentación de ese elevado género de saber sapiencial que es la filosofía viene dado por la *admiración*, el *sobrecogimiento* ante el poder que tiene la realidad de llevar la existencia humana a madurez. Fichte definió el *sobrecogimiento* como un modo de «captar al ser captado» («ergreifen im ergriffenwerden»). El saber filosófico se alumbra cuando el hombre modera su tendencia a poseer cosas y manipular objetos y se deja poseer por lo real con un tipo de posesión promocionadora de la libertad (4).

LA ETICA COMO DISCIPLINA

En mayor grado, si cabe, que otras disciplinas filosóficas, la enseñanza de la ética requiere una metodología eminentemente creadora, experiencial. El alumno no debe recibir las enseñanzas «a beneficio de inventario», por vía de erudición libresca y con el fin de salvar unas pruebas de examen. Ha de hacer personalmente la experiencia ética, en sus diversos aspectos, con vistas a captar su interna articulación y hacerse cargo con la mayor nitidez posible de la «lógica de la creatividad», es decir, de las leyes que rigen la vinculación activo-receptiva del hombre con las diversas entidades de su entorno.

La perplejidad de muchos profesores de filosofía ante el problema de cómo orientar la enseñanza de la ética se apoya en múltiples razones: condición «ambigua» de las realidades, acontecimientos y relaciones que estudia la Etica; falta de un método adecuado al estudio de los distintos géneros de realidades «am-

biguas»; carácter *comprometido* de las cuestiones éticas, no susceptibles de un modo de conocimiento «espectacular» (Marcel), aséptico, «objetivo» (en sentido de «friamente intelectual»); la aversión por principio de ciertos alumnos a toda normatividad, por suponer que viene impuesta desde el exterior y coarta la iniciativa propia; la consideración de la enseñanza ética como «conflictiva» debido a presiones de grupos políticos.

Mi experiencia de profesor de ética ha conocido esta amplia gama de tensiones, y se ha enriquecido en medida proporcional. Diversas intervenciones, harto elocuentes, de alumnos («¿Qué opina usted de las relaciones prematrimoniales?», «Ética cristiana, no...») me hicieron ver el primer día de curso que los temas a tratar debían responder netamente a la problemática actual del alumnado y que la metodología a seguir había de ser *experiencial* y *diagnóstica.*

De las cuestiones que tienen especial vigencia en la juventud actual, escogí una —«la manipulación del hombre»— que ofrece condiciones adecuadas para desempeñar el papel de punto de partida y eje polarizador de los diferentes análisis. Partí de un hecho que hace vibrar automáticamente a todos los alumnos, independientemente de sus orientaciones morales y políticas: *el hombre actual se halla manipulado en amplias vertientes de su realidad personal por diferentes instancias.* La manipulación implica una reducción drástica de la *persona* a *objeto*, de la *comunidad* a mera *colectividad*, de la *colectividad* a *masa amorfa.* La masificación provoca una forma de radical *alienación*, enajenación, pérdida de autenticidad y, por tanto, debilidad. La masificación es un fenómeno cualitativo —no meramente cuantitativo— que se produce por falta de la debida *estructura.* Un número muy elevado de seres humanos, debidamente estructurados, no constituye una masa. Toda estructura es de por sí dinámica, flexible y sólida a la vez. Nada hay más fuerte y difícilmente dominable que una comunidad humana, es decir, una agrupación de hombres orgánicamente estructurados. Ninguna realidad ofrece flanco más fácil al ataque demoleedor que una colectividad humana carente de estructura.

La simple captación de estas conexiones inmergió a los alumnos entusiastamente en el campo de juego filosófico que iba constituir el lugar viviente de nuestros análisis a lo largo del curso. Lo apasionante en filosofía es ganar la perspectiva necesaria para ver sinópticamente los temas y formar ese prodigioso «anillo de conceptos» de que habla Heidegger, conceptos que se clarifican y potencian mutuamente en una especie de *juego de reflejos* («Spiegelspiel»).

Por la fuerza misma de las cosas, el sugestivo tema de la manipulación se centró en el proceso de reducción del *tú* a *ello.* Para comprender la gravedad de este acontecimiento reductor, estudiamos las características de la relación *yo-tú*, las notas de la realidad personal, la figura que ofrece el hombre degradado a condición de objeto, de mero «ello». Este análisis permite adivinar la posibilidad de una integración de las relaciones *yo-tú* y *yo-ello.*

Estos procesos de integración respetuosa y de disolución manipuladora responden a diversas acti-

(4) Sobre el tema de la enseñanza filosófica y del juego como campo de iluminación se hallan más amplias precisiones en mis obras *Cinco grandes tareas de la filosofía actual* (Gredos, Madrid, 1977) y *Estética de la creatividad. Juego, Arte y Literatura.*

tudes humanas que Kierkegaard denominó «estadios en el camino de la vida». Revivir en clase a *tempo* lento las decisivas experiencias humanas a que Kierkegaard alude con las expresiones de «estadio estético», «estadio ético» y «estadio religioso» supone una tarea apasionante para los alumnos y una clave sumamente eficaz para orientarlos en cuestiones éticas. El «estadio estético» —halagador hasta la seducción, en principio— acaba descubriéndose como el plano de la manipulación y de la violencia —en sus múltiples y arteras formas—. Sin necesidad de que el profesor adelante juicios de valor, el alumno, con su personal intuición, empieza a tomar posiciones frente a las diferentes actitudes humanas básicas.

Desde el nivel de madurez ganado a través del estudio de Kierkegaard, resulta fácil al alumno constatar que el amor erótico constituye una forma flagrante de manipulación, como puede verse por la vecindad en que se producen a menudo las escenas de erotismo y de violencia. El único antídoto eficaz frente a tales fenómenos degenerativos es *ponerse en verdad*, hacer justicia al acontecimiento humano del amor personal, visto integralmente en los cuatro momentos que lo integran: *sexualidad, amistad, apertura comunitaria, carácter profundo, misterioso*. Analizado el fenómeno del amor en su interno dinamismo, se comprende que la autonomización de alguno de estos momentos supone una forma inaceptable de depauperación que aboca a toda suerte de extremismos. Las posturas extremistas anulan la libertad auténtica en medida proporcional a su falta de equilibrio. Para ser libre y liberadora, la actividad amorosa debe ser fiel a las exigencias de un acontecimiento decisivo en la configuración de la vida humana: el *encuentro*. Todos los alumnos tienen experiencia de modos logrados y modos fallidos de encuentro. A la luz de esta experiencia es sumamente clarificador analizar los diversos problemas que plantea la vida amorosa sobre el telón de fondo del encuentro interpersonal. Se gana con ello un *criterio interno* de valoración que pone al alumno en vías de descubrir por sí mismo que la ética no se reduce a un conjunto de normas impuestas artificialmente al hombre desde el exterior, desde puntos de vista ajenos a lo más profundo y auténtico de uno mismo.

Todas las cuestiones referentes al hombre se hallan actualmente sometidas a una profunda erosión debido a la manipulación que se hace del lenguaje con fines estratégicos. Para que el alumno gane libertad interna frente a esta irrupción violenta en su vida personal, es ineludible conocer en pormenor las posibilidades que ofrece el lenguaje de ser convertido en medio para manipular la opinión pública. Con frecuencia se denuncia este abuso, pero apenas hay quien se detenga a delatar los procedimientos concretos de uso estratégico del lenguaje.

Un estudio detenido de la *Teoría del contraste* (5) me permitió analizar la génesis de las diversas formas de estrategia del lenguaje. Estos recursos estratégicos se apoyan en la capacidad de seducción que poseen ciertos *términos, esquemas mentales, planteamientos y procedimientos*.

1. Hay términos cuyo simple uso, al ser aceptado por el interlocutor, lleva consigo una victoria. El vocablo *apertura* suele contraponerse a *cierre*. Tenemos el esquema:

apertura - cierre

El vocablo *libertad* se contrapone en muchos casos a *sujeción, encierro*. Se forman así los esquemas:

libertad - encierro
libertad - limitación (sujeción a límites).

En el dinamismo del pensar y del hablar se superponen fácilmente tales esquemas, con lo cual *apertura* queda emparejado gloriosamente con *libertad*, y *cierre* con *sujeción a límites*. La contraposición a *libertad* arroja sobre el concepto de *limitación* un aura de desprestigio en momentos —como el actual— de supervaloración del concepto de libertad. Esta matización vela ante la mente de las personas poco avisadas el valor positivo que en muchos casos encierran los *límites*. El vocablo *apertura* —empleado en contraposición a *cierre, limitación, vinculación a trabas*— ejerce un poder de seducción casi invencible sobre todo espíritu poco alertado. Al hablar, por ejemplo, de «música abierta», se deja entender de modo tácito y estratégico que el género de composición musical a que éste se contrapone implica cierta cerrazón, un carácter oclusivo, en algún modo limitador de la libertad artística. Si se postula la emancipación de toda forma musical, se ofrece una interpretación de las formas como camisas de fuerza que envaran la inspiración del artista (Debussy). Con ello, y sin dar una sola razón positiva de las excelencias del nuevo estilo musical que se propugna, la mera utilización del calificativo «abierto» lo sitúa en una posición de favor ante el público poco iniciado en los secretos del lenguaje.

2. Los *esquemas mentales* orientan, encauzan el dinamismo mental y confieren a los términos un sentido peculiar. Este poder de los esquemas los hace susceptibles de un uso estratégico. Veamos cómo dos términos —*cambio y progreso*— se cargan de valor estratégico, y este valor se afirma y acrecienta al insertar dichos vocablos en ciertos esquemas.

El término *progreso* alude en principio al hecho de avanzar, y se opone a *estar parado* y a *retroceder*. Ello da lugar a los esquemas:

progreso - regreso
progreso - detención

Avanzar significa a veces mero tránsito de un lugar a otro, de un momento a otro; en otros contextos implica una mejora, el logro de cotas cualitativamente más altas. En el primer caso, el cambio se opone a la no-mutación. Da lugar al esquema: *cambio-persistencia*. No hay todavía un juicio valorativo. En el segundo caso, el cambio se opone al estancamiento en posiciones imperfectas que conviene superar, o a la vuelta a situaciones anteriores todavía más menesterosas de perfeccionamiento. Estas contraposiciones se reflejan en los esquemas:

cambio - estancamiento
cambio - retroceso

Al superponer estos esquemas, los conceptos de *cambio* (cualitativamente neutro) y el de *progreso* (en sentido meramente temporal o espacial) se contaminan con el concepto de cambio en sentido *cualitativamente positivo*, adquiriendo así un carácter prestigioso. Por su parte, los términos *detención* y *regreso*, en principio neutros, se contaminan con los

(5) Tal como fue expuesta, entre otros, por Romano Guardini en su obra *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*. Matthias Grünewald, Verlag, Mainz 1955.

PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA



Esquema para una historia de la filosofía occidental
Obra de consulta
1.320 pesetas

Historia de la filosofía
Responde fielmente al cuestionario oficial para COU
715 pesetas

Iniciación al estudio del pensamiento actual
Obra de consulta para COU
350 pesetas

Curso de concienciación filosófica
Desarrolla los temas del cuestionario oficial para el curso 3.º de BUP
359 pesetas

La lucha filosófica
Col. «Fondo de Cultura Popular»
Obra de consulta
225 pesetas

El marxismo y las tendencias marxistas
Col. «Fondo de Cultura Popular»
Obra de consulta
200 pesetas

obras del profesor AROSTEGUI

términos *estancamiento* y *retroceso* (teñidos de sentido peyorativo).

El conjuro que tras este escamoteo de conceptos ejercen los vocablos *cambio* y *progreso*, suele fascinar al hombre poco avisado, impidiéndole advertir que según delata la Filosofía de la Historia —hay cambios que implican *progreso* (marcha adelante, perfeccionamiento) y cambios que entrañan *regreso* (vuelta atrás, deterioro). Por fortuna, la teoría hegeliana de la Historia, según la cual lo anterior es preparación de lo posterior, que lo supera, está sometida a profunda revisión.

Los equívocos provocados por la superposición ilegítima de esquemas se provocan en cadena a medida que unos esquemas se conectan con otros afines. Así, los esquemas *progreso-regreso*, *cambio-estancamiento* se vinculan en el dinamismo mental con los esquemas siguientes:

<i>reforma</i>	- <i>inmovilismo</i>
<i>nuevo</i>	- <i>viejo</i>
<i>moderno</i>	- <i>antiguo</i>
<i>insólito</i>	- <i>consabido</i>
<i>actual</i>	- <i>pasado</i> (en el doble sentido de «ya realizado en un momento anterior» y «inactual», «demodé»).

Por la contaminación que se da entre los términos de cada columna, los vocablos «reforma», «nuevo», «moderno», «insólito» y «actual» se orlan del matiz prestigioso adquirido por los vocablos «progreso» y «cambio».

Estas vibraciones o armónicos que adquieren los términos y los conceptos correlativos en el juego de afinidades que tiene lugar en las columnas de esquemas interrelacionados ejercen un papel fascinador en proporción directa a la condición ambigua, borrosa, de la operación mental en que se realizan. Se adivina una correlación, se la da por sólidamente fundada, y se monta sobre ella toda una dialéctica mental. Esta dialéctica seductora, pero básicamente endeble, se halla a la base de los procedimientos estratégicos. Debemos estar sobreaviso ante los múltiples modos de procedimiento estratégico que se ponen en juego en las controversias intelectuales y políticas. El lenguaje es un arma poderosa en manos de los afanosos de poder. De ahí la aversión que éstos sienten hacia quien intenta con sinceridad insobornable clarificar los dinamismos del espíritu y los recursos estratégicos del lenguaje.

3. De los diversos tipos de *planteamiento estratégico* que son posibles, destaco cuatro por vía de ejemplo:

a) *Planteamiento con respuesta predeterminada*. La forma de proponer una cuestión determina a menudo en gran medida el tipo de respuesta debido a las resonancias que suscita. Si a una persona se le pregunta a bocajarro si es partidaria de la *censura*, se tiene casi todo dispuesto de antemano para recibir una respuesta negativa, pues el concepto de *censura* presenta en el momento actual un carácter aversivo. Este carácter responde ya *en principio* —aparte de otras posibles razones— al hecho de que este término —en el dinamismo del pensar y hablar humanos— suele ir engarzado en el esquema *censura-libertad*. Al proyectar éste sobre el esquema *cerrazón-apertura*, *censura* se empareja con *cerrazón* y *libertad* con *apertura*. Como los términos *apertura* y *libertad* están actualmente en alza, los términos contrapuestos a los mismos dentro de los esquemas se cargan auto-

máticamente de cierto valor negativo y se tornan repelentes de modo instintivo. Por lo que toca a este ejemplo concreto, el escamoteo de conceptos tiene lugar en el *campo de juego* de los esquemas siguientes:

<i>apertura</i>	- <i>oclusión</i> , <i>cerrazón</i>
<i>amplitud</i>	- <i>angostura</i>
<i>libertad</i>	- <i>opresión</i>
<i>liberalidad</i>	- <i>tiranía</i>
<i>tolerancia</i>	- <i>represión</i>
<i>independencia</i>	- <i>sumisión</i>
<i>autonomía</i>	- <i>heteronomía</i>

La precipitación en el pensar lleva a fundir borrosamente entre sí los términos de cada columna, con lo cual el término *censura* (segundo miembro del esquema *libertad-censura*) queda afectado por la significación peyorativa de los segundos términos de los esquemas antedichos, es decir, por los términos *oclusión*, *cerrazón*, *angostura*, *opresión*, *tiranía*, *represión*, *sumisión*, *heteronomía*. Este fenómeno de contaminación presenta un alto valor estratégico.

b) *Planteamiento unilateral*.—Orientar el análisis de una vertiente de la realidad de modo unilateral es un recurso estético de incalculable poder porque con ello se destacan en exclusiva unos aspectos con grave quebranto de los otros. Dar por supuesto, en principio —por ejemplo—, que toda relación del hombre con la realidad del entorno es *pasiva* significa una injustificada amputación de las posibilidades más altas del ser humano. Partir de la base de que en el dinamismo de la vida personal sólo se da una forma de sentimiento, cierra la vía para comprender a fondo los modos eminentes de experiencia humana.

c) *Planteamiento no matizado*.—El que plantea de modo unilateral un tema complejo procede de forma expeditiva, sin practicar las debidas matizaciones y distinciones. El que piensa y habla a impulsos del afán de poder no se pliega a la realidad, intenta más bien domeñarla, someterla a sus esquemas como a un lecho de Procrustes. Es elemental, drástico, poco inclinado al análisis paciente de los mil matices que presenta la realidad y muy decidido a interpretar los diferentes aspectos de lo real de modo arbitrista, coactivo, en conformidad a sus convicciones básicas.

d) *Planteamiento dilemático*.—La falta de matización no permite descubrir la vinculación profunda de conceptos aparentemente opuestos y lleva a escindirlos dilemáticamente, desgarrando con ello el delicado tejido del pensamiento. Recuérdense los abismos de confusión que abrió en la filosofía el mero hecho de entender como relación dilemática la relación de contraste que media entre mandar y obedecer, libertad y cauce, autonomía y heteronomía, recogimiento y diálogo, recogimiento y sobrecogimiento. Como se indicó anteriormente, el procedimiento de pensar mediante dilemas presenta un aspecto brillante, pero esta brillantez no es, en definitiva, sino la contundencia banal del que desconoce la riqueza de la realidad y procede en el pensar de modo arbitrario y coactivo. La demagogía ensambla estas peligrosas características: actitud coactiva, procedimiento arbitrario, contundencia en los planteamientos, simplificación abusiva de la realidad y de la verdad.

La astucia en el planteamiento estratégico de las cuestiones ejerce un papel dominador en la dialéctica del diálogo y la controversia, pues succiona —por así decir— la atención del coloquante desde el principio y no le deja distancia de perspectiva para hacerse

cargo del escamoteo operado. Ello debe instarnos a prestar atención al trasfondo metodológico de todo discurso a fin de ganar agilidad en la captación de los matices más sutiles del pensamiento y poder develar al instante las extrapolaciones de categorías y esquemas que se puedan cometer. Si aceptamos con ingenua indiscriminación los planteamientos realizados por un posible adversario ideológico, a menudo tenemos la suerte echada, pues significa plantear la batalla en terreno enemigo.

4. Los *procedimientos estratégicos* se muestran temiblemente eficaces en el campo de la lucha ideológica y política.

1) El recurso de la mofa

El que adopta una actitud intelectual expeditiva y no cultiva sino los medios estratégicos para dominar, carece de recursos a la hora de abordar en profundidad los problemas. Ante un adversario con poder dialéctico y sólida formación, suele acudir al recurso de la mofa, aplicándole un término lastrado de resonancias negativas en el momento actual. Personas, instituciones, corrientes enteras de pensamiento pueden quedar fuera de combate mediante la adscripción estratégica de una etiqueta hábilmente seleccionada. El procedimiento facilón de la mofa no exige al que lo moviliza altos conocimientos especializados; sólo cierta habilidad y contundencia en el uso estratégico del lenguaje.

2) El deslizamiento del discurso

a) *Deslizamiento del individual al universal*.—Tres personas me dicen algo adverso acerca de un conocido mío. Yo se lo trasmito con esta frase: «Esto afirma *la gente*». Con sólo el empleo de un término colectivo («la gente») consigo potenciar al máximo el efecto de la noticia. Este efecto perturbador puede provocar incluso un sentimiento de *angustia*, pues, a diferencia del *miedo*—temor a una realidad acotada ante la que pueden tomarse medidas—, la *angustia* es el sentimiento de inseguridad absoluta que sobreviene cuando el peligro se hace omnipresente y no se sabe adónde acudir. El término «gente» alude a una *realidad envolvente*, sin rostro, sin configuración precisa y delimitada, que ataca con su poder de crítica todos los flancos del ser afectado.

En este procedimiento estratégico se funda el fenómeno sociológico del *rumor*, que, por capacidad de difundir ilimitadamente un acto de comunicación en apariencia reservado, puede, en casos, ejercer incluso el papel de arma política.

b) *Deslizamiento de sentido*.—Apoyándose en cierta comunidad de significación que hay entre varios términos, se pasa de unos a otros con el fin de hacer prevalecer una interpretación tendenciosa. Se contraponen, por ejemplo, *justicia* a *egolsmo*. *Egolsmo* implica oclusión en los intereses del yo, indiferencia ante los problemas de los demás. Para caracterizar el ámbito de «los demás», frente al del yo individualista, basta movilizar el término *colectividad*. «Abrirse a la colectividad» es una frase que en este contexto se carga inmediatamente de valor positivo. Presenta una imagen amable. Estamos ante el esquema *individuo-colectividad*. Si no se precisa la distinción que media entre *individuo* y *persona*, se tiende a superponer el esquema anterior y el esquema *persona-comunidad*. A su vez, ambos esquemas, vistos desde la perspectiva de la *cerrazón egolsta* y de la *apertura*

altruista, son fácilmente emparejables con los esquemas siguientes:

<i>ensimismamiento</i>	- <i>alteración</i>
<i>ocusión</i>	- <i>apertura</i>
<i>en mí</i>	- <i>fuera de mí</i>
<i>interior</i>	- <i>exterior</i>
<i>privado</i>	- <i>público</i>

Debido al proceso de contaminación que se da—según la «teoría de los contrastes»— entre los términos de cada columna en la serie de esquemas afines, los términos «privado», «interior», «ocusión», «ensimismamiento», «persona» y sus derivados quedan afectados por el signo negativo que presenta en este contexto el término «individuo». En virtud de tal connotación, todo cuanto se considere *privativo* de la persona humana se interpretará expeditivamente como opuesto a los intereses de la colectividad y a la necesaria actitud de apertura comprometida a los mismos. Los valores que pueden albergar los términos de la primera columna son oscurecidos por el efecto fascinante de esta contaminación semántica producida sobrepticamente en el dinamismo del pensar. Se ha dado un astuto deslizamiento de sentido. Se ha pasado del concepto de *persona* al de *individuo*, merced a la condición *singular* de ambos. *Individuo* significa indiviso, unidad irreductible de una colectividad. *Persona* agrega a la condición individual la positiva vinculación a una estructura comunitaria. La realidad personal es de por sí comunitaria. Su modo peculiar de *interioridad* no significa *ocusión*, alejamiento de la comunidad, sino capacidad de fundar vínculos con los demás, vínculos creadores de ámbitos comunitarios. Cuando se afirma que una persona tiene mucha vida *interior*, no se mueve el pensamiento dentro de la malla de los esquemas espaciales *dentro-fuera*, *en mí-fuera de mí*, *interioridad-exterioridad*, sino en el campo dinámico del esquema *apelación-respuesta*. El hombre con vida interior es el hombre capaz de apelar a los demás y responder a sus apelaciones. Esta dialéctica fecundante de apelaciones y respuestas funda un *campo de juego* en el cual no existe el dentro y el fuera, el salir de sí y el entrar en sí.

El lenguaje, con su trama de afinidades y contraposiciones, facilita múltiples deslizamientos de sentido, gravemente perturbadores de la lógica mental y difícilmente detectables por quien no haya cultivado su capacidad metodológica.

3) Valoración por contraste

Se intenta valorar una realidad mediante su mero enfrentamiento a un término de contraposición afectado de signo negativo. Si, al hacer la propaganda de un film, se subraya que su proyección ha estado prohibida durante años por la censura, no se expresa ningún juicio positivo de valor, pero se pone en juego el esquema *prohibido-permitido*, fácilmente yuxtaponible al esquema *coacción-libertad*. La obra permitida queda con ello arropada por el aura de prestigio que rodea hoy día al término *libertad*. Todo el que puede movilizar, con un pretexto u otro, términos cargados de poder sugestivo—como *apertura*, *reforma*, *libertad*, *liberalidad*, *tolerancia*...— juega con ventaja en una sociedad manipulada por la dialéctica verbal.

Son tan graves las consecuencias de la manipulación del lenguaje que no podemos quedar inactivos

e inermes ante los atropellos categoriales y de esquemas que se puedan cometer. Debemos estar sobre aviso en orden a detectar toda extrapolación ilegítima de esquemas y conceptos. Para ello se requiere poner en forma la capacidad de configurar el pensamiento mediante una metodología fina, bien matizada, orfebresca. Tal metodología puede ofrecer a primera vista el aspecto de una investigación filosófica excesivamente abstracta, puramente académica, casi bizantina y, como tal, alejada de la arena donde se dirimen los grandes combates de la vida. A poco que se analicen entre bastidores los acontecimientos fundamentales de la cultura actual, se observará que en buena medida están determinados por cuestiones metodológicas. Nada más urgente que realizar pacientes ejercicios de clarificación metodológica a fin de alertarnos ante toda posible extrapolación de categorías y esquemas mentales y poner en forma la capacidad de someter los textos filosóficos y políticos a una severa lectura crítica.

Agilizada la mente con tales ejercicios de clarificación y depuración metodológica, no es difícil poner al descubierto el carácter estratégico de la tendenciosa ambigüedad con que se están planteando diversos problemas sumamente delicados, relativos a política educativa. Debido a su complejidad, son campo propicio para todo género de escamoteos, que una metodología alertada debe apresurarse a delatar.

De todos estos análisis —que el examen crítico de los medios de comunicación social no hace sino refrendar— se deduce que la manipulación del hombre a través del lenguaje supone un ataque frontal a la soberanía del pueblo. Auténtica democracia es el sistema político que abre un campo de libre juego a los hombres que integran un pueblo. Jugar es crear ámbitos de posibilidades nuevas y cambiantes y dar con ello sentido pleno a la existencia. Esta libertad creadora es amenguada y anulada incluso a veces por las diversas formas de manipulación. Manipular al hombre a través del lenguaje al tiempo que se intenta halagarlo demagógicamente haciéndole creer que forma parte de un «pueblo soberano» constituye un sarcasmo que todo ciudadano con sentido de la dignidad tiene que repudiar con indignación.

Bien introducidos en la problemática que plantea el ataque dirigido a la dignidad humana por los profesionales de la manipulación, el alumno está preparado —técnica y psicológicamente— para abordar cuestiones más arduas y amplias, como la situación del hombre actual, la relación entre vida ética y vida creadora, el sentido fundamental de la ética como «segunda naturaleza» que el hombre adquiere a través de sus actos, y otros temas semejantes. Al constatar —en el análisis crítico de diversos medios actuales de comunicación social: periódicos, revistas, radio, televisión...— que el hombre supercivilizado de la segunda mitad del siglo XX está sometido al peor de los vasallajes —el de la inteligencia— a través del más elevado de sus dones —el lenguaje—, el alumno llega por sí mismo a la conclusión de que,

frente a las técnicas manipuladoras, se impone una sólida formación humanística que entienda la Ética como un cauce adecuado al despliegue del ser humano, no como un elenco de normas arbitrarias que se imponen al hombre desde fuera. La investigación científica y biológica actual pone de manifiesto que la actividad ética viene exigida ya, básicamente, por las estructuras psicobiológicas del hombre. Rebajar el ser humano —bajo pretextos especiosos— a niveles infraéticos es un procedimiento ilegítimo que afecta a la configuración misma del hombre como hombre y provoca inevitablemente graves conflictos a nivel individual y social.

Frente a este grave malentendido, la única forma eficaz de defensa consiste en el logro de una fundamentación filosófica auténtica que nos descubra la compleja articulación interna del dinamismo creador de la persona humana. Ello exige el estudio de la *lógica de la creatividad*: apertura del hombre a realidades e instancias apelantes, respuesta humana a los diferentes géneros de valor, inmersión activo-receptiva en las realidades envolventes, exigencias que plantea el conocimiento de los diferentes modos de realidad, esquemas mentales que deben vertebrar cada modo de conocimiento.

En momentos de grave confusión intelectual y espiritual se hace necesario extremar las cautelas sin merma del ímpetu investigador, que implica en todo caso cierta dosis de riesgo. La actitud de cautela consiste en tener ante la vista lúcidamente los defectos lógicos que pueden cometerse en los diferentes procedimientos intelectuales —deslizamientos de sentido, extrapolaciones de categorías y esquemas, tergiversaciones de conceptos...—. No basta un conocimiento vulgar, espontáneo, casero, de la lógica que rige los diferentes modos de pensamiento, de comunicación, de acción, de creatividad. Todo es en el hombre extremadamente rico y complejo. «Muchas cosas hay portentosas —exclama el coro de la *Antígona* de Sófocles—, pero ninguna tan portentosa como el hombre». Si el conocimiento a fondo de la complejidad del ser humano no es posible en situaciones de encrucijada como la actual hacer frente a los profesionales de la manipulación. En momentos de profunda, casi brutal revisión de las cuestiones básicas de la existencia, hay que plantear la lucha a niveles muy hondos: constitución de la persona humana; desarrollo de la personalidad a través de la relación hombre-entorno; nexo entre conocimiento, voluntad y sentimiento, conocimiento y amor, conocimiento, amor y valores; libertad y acogimiento activo del valor; autonomía y heteronomía; persona y comunidad; persona y sociedad; persona, sociedad e inserción activa en la historia... Urge una clarificación a fondo de los dinamismos que operan a la base de la vida humana en su vertiente intelectual, volitiva, sentimental. La eficacia de un análisis serio de cuestiones radicales es insospechada, porque el más leve cambio operado en los pilares repercute inmediata y decisivamente en toda la estructura de lo real.

La enseñanza de la Sociología en el Bachillerato

Por Teófilo RODRIGUEZ NEIRA (*)

I. EL PUESTO DE LA SOCIOLOGÍA

Los distintos planes de Bachillerato han estado sometidos, en sus planteamientos y desarrollos, a presiones ideológicas, doctrinales y políticas. Los contenidos, las orientaciones metodológicas, los elementos teóricos fueron recortados, dirigidos por motivos externos al proceso de la ciencia. Y parece inevitable que así haya ocurrido. Incluso podemos anticipar que así continuará sucediendo pese al aparato crítico de que disponemos. Pero esta circunstancia ha sido ya analizada desde distintas perspectivas (1).

Lo que me interesa señalar, de momento, es el lugar que a la Sociología, por diversas razones, le ha sido asignado en los cuestionarios oficiales de los últimos cincuenta años.

En primer lugar, y como simple constatación, se nota su ausencia entre las materias que se deben impartir en los cursos de Filosofía regulados en el Plan de estudios de 20 de septiembre de 1938 y en la Orden ministerial de 14 de abril de 1939. Las disciplinas filosóficas se distribuían en tres grupos: *Quinto*: Introducción a la Filosofía, Lógica, Psicología, Ética; *Sexto*: Teoría del conocimiento y Ontología; *Séptimo*: Historia de los principales sistemas filosóficos. Toda la enseñanza estaba encuadrada en un riguroso marco de tipo confesional: «La formación clásica y humanística ha de ser acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico. El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa que comprenda desde el Catecismo, el Evangelio y la Moral, hasta la Liturgia, la Historia de la Iglesia y una adecuada Apologética, completándose esta formación espiritual con nociones de Filosofía e Historia de la Filosofía» (2). La Filosofía desempeña aquí una función de apoyo y refuerzo. Nada tiene de extraño que la Sociología no fuese tenida en cuenta, aunque, naturalmente, también hubiese podido ser dirigida hacia los mismos fines.

La Ley de ordenación de la Enseñanza Media de 1953 continúa omitiéndola. Era ministro de Educación Joaquín Ruíz Jiménez. El cuestionario de Filosofía se reduce a dos cursos:

- *Primer curso* (quinto de Bachillerato):
Nociones de Filosofía.
Lógica.
Filosofía primera.
Psicología.
Ética y Derecho.
- *Segundo curso* (sexto de Bachillerato):
Síntesis de Historia de la Filosofía.
Soluciones del pensamiento cristiano a los principales problemas de la Filosofía (3).

En el Plan de estudios de 1957, siendo ministro Jesús Rubio García-Mina, ya está incluida la Sociología. Y su presencia, en la última parte del programa, después de la Lógica, Cosmología, Psicología, Teodicea, Ética y Derecho, es bastante sorprendente. Porque el temario de Filosofía, aunque muy sobrecargado, dedica a la Sociología una extensión considerable:

Concepto y métodos.

La naturaleza social del hombre: fundamentos y teorías.

La sociedad familiar.

El Municipio, la Región y la Nación.

Sociedad civil. Sociedad y Estado.

La autoridad civil: su origen. Formas de gobierno.

Trabajo y capital. El derecho de propiedad.

La teoría del salario justo. La justicia social.

Sociedad religiosa. Diarquía Iglesia-Estado. Fundamento cristiano.

Sociedad internacional. Nacionalismo histórico y moderno. Tendencias federalistas.

La paz y la guerra.

Son en total once lecciones que abarca temas importantes de la Sociología. Heredia Soriano comenta que «es la parte más extensa y mejor elaborada del cuestionario, como buscando mayor unidad doctrinal y convergencia de criterios. Ella constituye la preocupación más intensa del Estado. No es una casualidad que al cabo de un año, justo al terminar el primer curso de vigencia del nuevo plan del Bachillerato, se promulgue la Ley de Principios del Movimiento Nacional (17-V-1958), el símbolo jurídico-político más importante de la fase que estamos estudiando. Además, el plan de Estabilización económica (1959) y los previsibles planes de Desarrollo (1964 y siguientes), demandaban una adaptación y profundización doctrinales, que de algún modo tenía que absorber la Enseñanza Media a través, sobre todo, de sus asignaturas más directamente formativas. A todo esto responde la Filosofía y, de un modo más inmediato, la Sociología, cuya labor docente principal consistía en la exposición de lo que

(*) Catedrático de I.N.B., jefe de la División de Formación del Profesorado del ICE de la Universidad de Oviedo.

(1) HEREDIA SORIANO, A.: *La filosofía en el Bachillerato español* (1938-1975), en Actas del I Seminario de Historia de la Filosofía Española, Ed. Universidad de Salamanca, 1978, pp. 83-118. ZUMETA OLANO, Ignacio: *La Filosofía en el Bachillerato*, en «Revista de Bachillerato», n.º 10, Abril-junio, 1979, pp. 8-27.

(2) UTANDE IGUALADA, M.: *Planes de estudio de Enseñanza Media* (1787-1963), Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, 1964, p. 444.

(3) Id., id., p. 477-478.

podemos llamar «Teoría católica de la democracia orgánica» (4).

Tal vez haya que reducir el ligero optimismo del comentario de Soriano. La práctica docente introducía un amortiguamiento que en muchos casos limitaba las cuestiones a simples alusiones informativas sin coherencia alguna. La falta de una tradición sociológica, de una atmósfera propicia a la toma de posición colectiva, convertían estos temas en difusas vaguedades sobre el origen de la sociedad, la estructura de la familia o las formas de gobierno. A modo de recordatorio pienso en el escándalo que en un Instituto de Enseñanza Media se originó porque el profesor de filosofía prestó a un grupo de alumnos la obra de Cassirer *EL MITO DEL ESTADO*. Por supuesto, el escándalo surgió porque el simple título evocó reminiscencias y prejuicios disparatados.

Lo extraño, lo injustificado es que en la reforma del Bachillerato de 1970 (el cuestionario no fue publicado hasta el 22 de marzo de 1975, «B.O.E.» de 18 de abril) la Sociología queda reducida a un solo tema, el 14, después de la Psicología y la Lógica, bajo un epígrafe bastante general y poco comprometido: «La dimensión social del hombre. Estructuras sociales» (5). En realidad, toda la ordenación del Bachillerato ha sustituido la limitación doctrinal por una simple relación de enunciados que pueden ser diversamente interpretados. Visto desde la perspectiva de una mera lectura tiene un aire caprichoso y coyuntural. Se han propuesto esos contenidos igual que podían haberse propuesto otros cualesquiera. Las intenciones legislativas, sin embargo, parecen aludir a un propósito pluralista en el que tenga cabida una verdadera participación del profesor y de los alumnos: «A la Filosofía le corresponde en este nivel de enseñanza una función integradora y fundamentalmente de los diversos saberes en los que el alumno está siendo informado.

Ha de ayudar al alumno a lograr una ponderada actitud crítica que le permita una participación en la sociedad y en la cultura mediante la educación en la libertad responsable...» (6).

Difíciles de compaginar resultan, de todas maneras, estas intenciones con la casi supresión de la parte de la Filosofía que más podía contribuir a fomentarlas, es decir, con la Sociología.

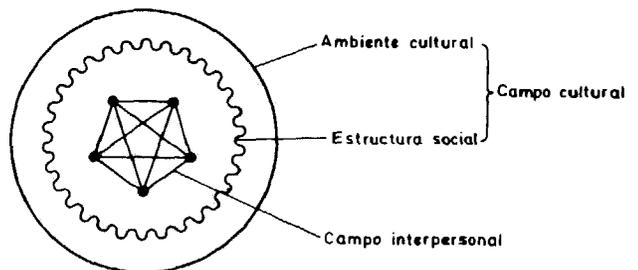
Zumeta Olano ha procurado introducir cierto orden en el cuestionario de Bachillerato haciendo un uso metodológico de las clásicas preguntas kantianas (¿Qué puedo saber?, ¿Qué debo hacer?, ¿Qué puedo esperar?, ¿Qué es el hombre?) partiendo de una posición antropológica. «Si la distribución de los temas en cada una de las preguntas puede resultar más o menos discutible, creo que el programa en su totalidad recibe un profundo sentido unitario si lo consideramos desde esta perspectiva.

La pregunta fundamental ¿Qué es el hombre? recibirá una primera respuesta en las lecciones de la Psicología.

A continuación de la Psicología como fundamento del mundo humano, habría que estudiar el tema 14, «La dimensión social del hombre. Estructuras sociales». Esta inmediatez de los temas de Psicología y Sociología es aconsejable, no sólo por la unidad de ambas como saberes experimentales, sino porque la Sociología ha de presentarse como integrante de ese mundo humano, del que la Psicología es su inicio» (7).

Zumeta logra ensamblar los distintos contenidos del programa de Bachillerato, que comenzarían y terminarían con la pregunta por el hombre. Porque

el tema 18 («La persona humana») debería de ser, según sus planteamientos, el que cerrase todo el temario. De esta manera las distintas cuestiones serían como «profundizaciones progresivas» sobre el mismo problema. Pero la Sociología continúa excesivamente reducida. Sobre todo teniendo en cuenta una posición antropológica (8). El hombre no se da nunca como ser aislado. Al decir de Max Scheler, el yo no sólo es un «miembro» del nosotros, sino también el nosotros un «miembro» del Yo. Desde esta perspectiva la Sociología constituye un punto de referencia imprescindible. Incluso lo es en cuanto enlace con el mundo de la cultura, de los saberes constituidos y de las necesidades éticas. Un esquema del campo social puede servirnos para visualizar algunos de estos aspectos (9):



En las relaciones interpersonales confluyen las aportaciones de las diferentes individualidades, las estructuras sociales y las configuraciones culturales. No se trata de elementos superpuestos, sino de fuerzas y realidades constantemente entrelazadas e interdependientes (10).

II. ALGUNAS FUNCIONES DE LA SOCIOLOGÍA

No es necesario hacer hipótesis ad hoc. Tampoco conviene desmesurar la importancia de unos conocimientos en menoscabo de otros. Pero quizá sea conveniente recordar las sugerencias que, hace ya

(4) HEREDIA SORIANO, A.: O.c., p. 113.

(5) Orden Ministerial del 22-II-1975, «B. O. E.» 18-IV-1975.

(6) Id., id.

(7) ZUMETA OLANO, I.: O.c., p. 24-25.

(8) Id., p. 25.

(9) LERSCH, Ph.: *Psicología social (El hombre como ser social)*, trad. esp. de A. Serrate Torrente, Barcelona, Ed. Scientia, 1967, p. 9.

(10) La mayor fuerza unitaria de un programa procede de la situación de interdependencias reales. Sólo de esta manera puede discurrir la enseñanza hacia las distintas esferas sin perder nunca de vista el centro de relación. Desde este campo merecen una lectura crítica artículos como el de Jean Houssaye: *Un programme de Philosophie en objectifs pédagogiques*, en «Cahiers pédagogiques», 159, Décembre 1977, pp. 17-22; el de Orio de Miguel: *Sobre el objeto y lugar de la Filosofía en el Bachillerato*, «Revista de Bachillerato», n.º 9, Enero-marzo 1979, pp. 45-53; el de Juan Carlos García Borrón: *Sobre el lugar de la Filosofía en los estudios medios*, «Cuadernos de Pedagogía», n.º 48, pp. 3-21.

bastantes años, proponía Karl Mannheim: «Nuestros padres y abuelos pudieron pasarse sin teorías sociológicas porque la interdependencia entre las instituciones y las actividades humanas de una villa o pequeña comunidad era demasiado obvia y cualquiera la podía ver. En la época de nuestros antepasados, la sociología era en su conjunto un fragmento del sentido común; pero el desarrollo inmenso de la sociedad industrial, la actuación invisible de sus fuerzas han hecho de la sociedad algo mucho más enigmático para el individuo actual. Aún la más cuidadosa observación de la circunstancia inmediata es incapaz de revelar a la inteligencia no formada lo que ocurre bajo la superficie, de qué manera se acumulan los efectos y reaccionan unos sobre otros» (11).

La Sociología ha acumulado una multitud de conocimientos imprescindibles para la formación integral de los hombres de nuestro mundo. Analizó los comportamientos humanos en sociedades diversas, en las comunidades primitivas y en diferentes épocas de la historia, en las distintas clases sociales y en las formaciones marginales. La Sociología ha observado «los efectos sobre la conducta de las diferentes instituciones sociales, como la familia, la comunidad, el taller, la banda criminal, etc. Observó al hombre viviendo en condiciones de seguridad social, cuando aspira a la mejora lenta de sus condiciones económicas, de su *status* y de sus posibilidades de ocio, pero lo observó también en condiciones de inseguridad social, de intranquilidad colectiva, de revolución y de guerra.

De esta suerte se ha hecho imposible, a la larga, el tratamiento de los innumerables casos de desajuste, personales y sociales, producidos por el desarrollo de nuestra sociedad industrial, sin tener en cuenta ese conocimiento acumulado que nos enseña lo que es la naturaleza humana y su condicionamiento» (12).

Estas razones son evidentes para todos los que se interesan por su contexto personal. Pero adquieren especial fuerza en nuestra actual situación. Una de las características de la época que nos ha tocado vivir es la pérdida de las tradiciones, de las costumbres, de los hábitos colectivos de comportamiento. Y en estas circunstancias los seres humanos se sienten desorientados, perdidos, sin puntos de referencia que les permitan recoger la inevitable dispersión de la actividad cotidiana. Por eso urge elaborar nuevos esquemas, nuevos sistemas de conducta. Y esta necesidad no se puede satisfacer sin una amplia utilización de las técnicas de análisis y de los resultados que las ciencias sociales han ido acumulando (13).

III. LAS CUESTIONES QUE DEBEN TRATARSE EN EL BACHILLERATO

A nivel de Bachillerato, naturalmente, es necesaria una reducción de temas. Pretender abarcar demasiado significa peligro de esquematismo irrelevante, imposibilidad de asimilación. Reducir con exceso es eliminar aspectos que deben de ser comunicados. De estos defectos sólo podemos liberarnos recurriendo a ideas básicas, fundamentales. Este principio pedagógico lo presentó Whitehead perfectamente circunscrito. Supone una alternativa a la progresiva especialización y una respuesta a la par-

celación de los saberes desde los niveles más bajos de la escolaridad: «El resultado de enseñar pequeñas partes de un gran número de materias es la recepción pasiva de ideas inconexas, no iluminadas por ninguna chispa de vitalidad. Las ideas introducidas en la educación de un niño han de ser pocas e importantes, y susceptibles de combinarse en todas las formas posibles. El niño debe hacerlas suyas, y comprender su aplicación actual en las circunstancias de su vida real. Desde el comienzo mismo de su educación, el niño ha de sentir la alegría del descubrimiento, debe descubrir que las ideas generales dan una comprensión de esa corriente de acontecimientos que fluye a través de la vida, que es su vida» (14).

Lo que se afirma para el niño es válido para el adolescente y para el adulto, para todo el proceso educativo. Las ideas irán creciendo en complejidad, se irán haciendo más sutiles. Pero deben mantener una relación constante y una referencia a los puntos de partida. Los conocimientos que no puedan fructificar han de ser abandonados como lastre que bloquea el desarrollo.

Si aplicamos estas consideraciones a la enseñanza de la Sociología en el Bachillerato pienso que lo que mejor cumple tales requisitos es el estudio de los grupos humanos.

IV. ALCANCE E IMPLICACIONES DEL GRUPO

a) La idea de grupo tiene una inmediata ejemplificación. La clase misma a la que asisten los alumnos es un grupo. En él respiran, alientan, luchan o conviven una serie de subgrupos. Todos, de una manera u otra, están implicados, afectados por esta realidad (15). Puede ser que hayan coincidido en el aula en que ahora se encuentran por mil circunstancias caprichosas. El orden de matrícula, el apellido, la decisión del jefe de Estudios, las características del centro escolar, las ambiciones y las posibilidades de los padres, etc., los han empujado hasta llevarlos a ese reducido espacio geográfico del aula. Cada uno de los alumnos, con frecuencia desconocidos entre sí, ha llegado allí por caminos imprevistos. Y cada uno aporta su caudal de preocupaciones, inquietudes, sueños, anhelos, fracasos y éxitos. Poco a poco van surgiendo una serie de relaciones que establecen lazos, compromisos, dependencias, sentimientos de unión y de rechazo. Y poco a poco surgen «grupos» de amigos y enemigos, «grupos» de trabajo y distracción, «grupos» de aceptación y «grupos» de rebelión... Todos están sometidos a una serie de interacciones en el aula, que funciona bajo unas reglas especiales y unas pautas concretas. La clase crea una organización, un «grupo» más for-

(11) MANNHEIM, K.: *Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, F.C.E., 5.ª reimp., 1975, p. 82.

(12) *Id.*, p. 83.

(13) MANNHEIM, K.: *Libertad, poder y planificación democrática*, México, F.C.E., 2.ª reimp., 1974, p. 215.

(14) WHITEHEAD, A. N.: *Los fines de la educación*, Buenos Aires, Ed. Paidós, p. 16-17.

(15) GIMENO SACRISTAN, J.: *Autoconcepto, socialidad y rendimiento escolar*, Madrid, Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, 1976, p. 63 y ss.

malizado. Cada clase adquiere una dinámica, una vida especial que engloba el resto de las vidas grupales e individuales. Nos encontramos frente a una nueva dimensión de los grupos, frente a los «socio-grupos», a los grupos secundarios, etc. En cualquier caso, las redes en las que las personas se urden y entrelazan van siendo más complejas, más amplias, más imperceptibles... De aquí podemos partir hacia el resto de la sociedad, hacia la familia, hacia la empresa, hacia el Estado, hacia la sociedad en general.

b) Es conveniente recordar que el análisis de las estructuras grupales, el estudio de los procesos de constitución, de cambio, de conflicto, etc., tienen una honda repercusión en el conocimiento de la propia personalidad, de las tensiones individuales y de las distintas maneras de ser que vamos adoptando.

En primer lugar, todos somos en alguna medida producto de los distintos grupos a los que hemos pertenecido y de los que ahora pertenecemos. «Desde nuestra primera infancia hasta que perdemos todo tipo de contacto perceptible con el alumno, nuestro carácter, nuestra personalidad, nuestro patrón general de conducta, nuestra manera de vestir y hablar y nuestros manierismos son formados por las fuerzas ejercidas sobre nosotros en los grupos a los que pertenecemos» (16).

En segundo lugar, la realización, el desarrollo de la propia vida, es decir, los proyectos en los que nos embarcamos, penden del proceso que el grupo siga. «La pertenencia a un grupo conforta al hombre, le permite mantener su equilibrio ante los embates corrientes de la vida y lo ayuda a educar hijos que a su vez serán felices y flexibles. Si su grupo se hace pedazos a su alrededor, si abandona un grupo en el cual era un miembro valioso y si, sobre todo, no halla un nuevo grupo con el cual relacionarse, se verá compelido a desarrollar desórdenes de pensamiento, sentimiento y conducta. Su pensamiento será obsesivo, elaborado sin una referencia suficiente con respecto a la realidad; será ansioso o iracundo, se destruirá a sí mismo o a los demás; su conducta será compulsiva, no controlada, y si el proceso de educación por el cual un hombre se hace fácilmente capaz de relacionarse con otros es de índole social, como un solitario educará hijos dotados de menor capacidad social. El ciclo es vicioso; la pérdida de pertenencia a grupos en una generación puede hacer que los hombres sean menos capaces de pertenecer a ellos en la generación siguiente. La civilización que, por su propio proceso de desarrollo, despedaza la vida del grupo pequeño, dejará a hombres y mujeres solitarios y desdichados» (17).

En tercer lugar, el grupo es el escenario de sentimientos, de imágenes, de impulsos que sólo desde la perspectiva grupal pueden ser comprendidos. La rivalidad, el odio, la entrega y la sumisión encuentran en el grupo un fácil cultivo y una constante manifestación. Desde aquí nacen los peligros de destrucción que también lleva consigo. «Desde el momento en que seres humanos están reunidos para trabajar, distraerse, defenderse, robar y matar, para crear, para cambiar el mundo, instruirse o ser curados, los sentimientos les atraviesan y agitan, los deseos, miedos y angustias les excitan o paralizan, una emoción común a veces se apodera de ellos y les da la impresión de unidad; otras veces, varias emociones luchan entre sí y desgarran el grupo; otras, varios miembros se cierran y se defienden contra la emoción común que experimentan como amenazadora, mientras que los demás se abandonan a ella con resig-

nación, alegría, frenesí; a veces también todos se repliegan ante la emoción que les invade, y el grupo es sombrío, apático, viscoso» (18).

V EL GRUPO COMO OBJETO ESPECÍFICO DE LA SOCIOLOGÍA

Desde la *República* de Platón, la *Política* de Aristóteles, *La Ciudad de Dios* de San Agustín, *Utopía* de Tomás Moro, *La Ciudad del Sol* de Campanella, o desde el *Tratado Político* de Spinoza, el *Leviatán* de Hobbes, o *El Contrato Social* de Rousseau, desde estas obras a los más modernos tratados de Sociología, pasando por Comte, Spencer, Weber, Sorokin, etc., por mencionar sólo algunos autores, las distintas doctrinas y teorías nos dan la impresión de que la ciencia social cambia constantemente de objeto y de campo de estudio. La ciudad, el poder, el gobierno, el estado, las leyes, la «conducta social», las «relaciones interpersonales» han ido representando el punto de referencia de los sociólogos. «Relaciones», «formas», «tipos», son reclamados como objeto de la Sociología. Pero, tanto las «relaciones» como los «tipos» caen fácilmente del lado de la «abstracción», del «formalismo». Ha de tenerse en cuenta que el estudio de una «relación» supone «que se conocen los términos entre los cuales ésta se instituye, y esto es suficiente, como indica Cuvillier, para demostrar la vanidad de toda sociología puramente formal. Pues esos términos no son los individuos, no son conciencias, seres humanos cualesquiera; tampoco es el *socius* de la antigua sociología estadounidense, ni el *átomo social* de la sociometría contemporánea: son términos históricos y socialmente determinados. «La sociología no comienza por el individuo, sino por el grupo». Y el grupo no es un sistema intemporal de relaciones ni de formas de sociabilidad; es una estructura: «Ni la idea de un *nosotros* inmediata y simpáticamente sentido... ni la idea de reciprocidad de perspectivas» resultan aquí suficientes. Las relaciones sociales no se establecen «en un medio, por así decir, etéreo»; «se inscriben en una estructura que los domina no menos que las afinidades psicológicas. La sociología no es, primordialmente y en lo abstracto o lo intemporal, una teoría de las relaciones, ni de las formas de sociabilidad. Tal teoría, en realidad, descubre más la construcción filosófica que la sociología propiamente dicha, pues no existe sociología sin historia. La sociología es la ciencia de los grupos humanos reales y concretos, es decir, enraizados en la historia» (19).

VI. NATURALEZA DEL GRUPO HUMANO

El grupo humano, los pequeños grupos lo mismo que las grandes organizaciones, son una realidad vi-

(16) Id., p. 88.

(17) HOMANS, G. C.: *El grupo humano*, trad. esp. de M. Reilly, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1971, p. 470-471.

(18) ANZIEU, D.: *El grupo y el inconsciente*, trad. esp. de Isabel Hoyo, Madrid, Biblioteca Nueva, 1978.

(19) CUVILLIER, A.: *Manual de sociología*, trad. esp. de A. I. Revello, Buenos Aires, El Ateneo, 4.ª ed., 1970, vol. I, p. 218-219.

va, poderosa, que nos envuelve y condiciona. Las primeras experiencias sociales y las más inmediatas son las que ocurren en los pequeños grupos. Desde la infancia hasta la vejez somos miembros de familias, pandillas, asociaciones y equipos. «El grupo es la más común, así como la más familiar, de las unidades sociales» (20).

El término grupo tiene un gran espectro significativo. En general se suele utilizar para designar un conjunto de personas más o menos amplio. Decimos, por ejemplo, que estuvo observando la pelea, tratándose de una reyerta callejera, un «grupo» de curiosos, «grupos» de vagabundos invadieron el parque, etc. En Sociología, sin embargo, tiene un uso más restringido. «Entendemos por un grupo, escribe Homans, cierta cantidad de personas que se comunican a menudo entre sí, durante cierto tiempo, y que son lo suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas las demás, no en forma indirecta, a través de otras personas, sino cara a cara» (21).

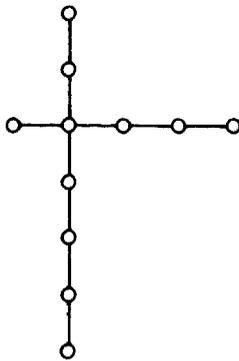


Fig. 1

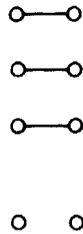


Fig. 2

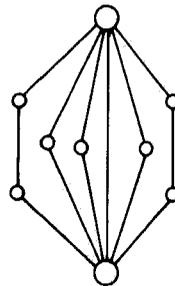
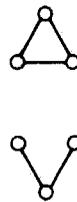


Fig. 4

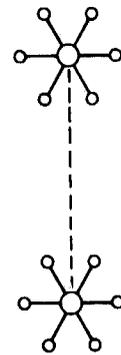


Fig. 3

los banqueros. Y el «agregado estadístico» está constituido por aquellos que poseen un «atributo social semejante»: los fanáticos del fútbol, «los adictos al rock and roll» (23). También es fácil distinguirlos de la masa, la multitud o la muchedumbre. En cualquier caso, el grupo se configura como una unidad dinámica que genera sus propias energías y elementos de conservación o de destrucción. Son múltiples las estructuras íntimas que el grupo puede adoptar:

Moreno nos ofrece un amplio repertorio de gráficos en los que se representan varias formas de enlace teniendo en cuenta la aceptación o el rechazo:

En la figura 1.^a, las atracciones entre los individuos adquieren la forma de una cadena.

En la figura 2.^a, las atracciones adquieren la forma de parejas, unidades aisladas, grupos de tres.

En la figura 3.^a, los subgrupos se hallan centralizados alrededor de dos individuos dominantes (estrellas). La estrella es el individuo que es objeto de cinco elecciones por lo menos.

En la figura 4.^a, grupo en el que dos individuos

También han sido definidos los grupos sociales como «un número de personas cuyas relaciones se basan en un conjunto de papeles y *status* interrelacionados», que comparten ciertos valores y creencias, y que son suficientemente conscientes de sus valores semejantes y de sus relaciones recíprocas, siendo capaces de diferenciarse a sí mismos frente a los otros» (22).

Los factores que constituyen el grupo, que lo diferencia como tal, son los siguientes:

- 1.º Un número concreto de personas.
- 2.º Interacciones, relaciones interpersonales frecuentes.
- 3.º Intereses, valores, objetivos comunes y conciencia de ellos.

De este modo, el grupo se distingue de otras asociaciones humanas, como pueden ser la «categoría social» y el «agregado estadístico». La «categoría social» se refiere a personas que tienen un *status* similar, por ejemplo, los electricistas, los albañiles,

(20) HOMANS, G. C.: O.c., p. 29-30.

(21) HOMANS, G. C.: Id., p. 29.

(22) CHINOY, E.: *La sociedad. Una introducción a la Sociología*, trad. esp. de F. López Cámara, México, F.C.E., 1972, p. 109. Se han dado varias definiciones de grupo. Es muy conocida la ofrecida por OLMSTED: Un grupo es «una pluralidad de individuos que se hallan en contacto los unos con los otros, que tienen en cuenta la existencia de unos y otros, y que tienen conciencia de cierto elemento común de importancia» (*El grupo pequeño*, Buenos Aires, Paidós, 6.ª ed., 1972, p. 17). También es usada con frecuencia la de LEWIN: «Grupo es un todo dinámico que se realiza gracias a la interdependencia de sus miembros». Cada definición destaca algún rasgo significativo. Lo importante es tener en cuenta esos aspectos para diferenciar el «grupo» de otras asociaciones o pluralidades humanas.

(23) CHINDY, E.: O.c., p. 110. DURKHEIM ha insistido con frecuencia en los aspectos específicos de las unidades sociales. Un grupo es algo más que los elementos que lo componen. Sus comparaciones son utilizadas con frecuencia: «Un compuesto químico tiene propiedades diferentes de las de sus componentes; la célula viva, aunque

dominantes se hallan fuertemente unidos, en forma directa a la vez que por intermedio de otros individuos (24).

La multitud de estructuras típicas pone de manifiesto la enorme riqueza, la amplitud de aspectos que pueden ser considerados bajo las condiciones grupales. A través de todas estas estructuras, repetimos, la conducta humana se engarza y conexas, se desarrolla o se desmorona, prospera o se apaga. Principalmente, a través de ellas va el individuo adquiriendo una madurez social. Sin este soporte, o con una imperfecta participación, o con una incorrecta formulación grupal, se produce el desarraigo y la masificación.

Un programa de Sociología debe, al menos, tratar los siguientes problemas:

- I. Génesis de los grupos.
- II. Clases y diferencias de grupos.
- III. Las normas y reglas del grupo.
- IV. Símbolos, emblemas, creencias, estereotipos y conciencia de grupo.
- V. El poder y la autoridad en el grupo.
- VI. La marginación y los conflictos sociales.
- VII. El equilibrio y la desintegración de los grupos: instituciones y funciones.

Únicamente, y como recordatorio, recojo unas frases de Mannheim, con las que se pretende volver y recalcar y remachar la necesidad de plantear estas cuestiones: «El estudio de los niños muestra cómo el campo de juego y el vecindario enseñan al niño a trasladar a otros grupos normas de conducta adquiridas en su estrecho campo de experiencia en el hogar, probando que la maduración social consiste en la posibilidad de aprender mediante la participación en grupos cada vez más amplios. Indican que no solamente tienen una influencia educativa especial para desarrollar los rasgos del carácter e implantar distintas tradiciones, como asimismo, las normas especiales, los intereses, las influencias represivas y liberadoras, la familia y la escuela, sino también la «pandilla», el club y la comunidad. La fuerza educativa de estos grupos orgánicos consiste en su cualidad de conjunto, comparada con la cual la actividad de lectura y sermoneo, como influencias educativas, se nos presenta como bastante limitada. En la primera infancia vivimos todo el tiempo en grupos orgánicos y, por tanto, éstos operan en todos los niveles de nuestra persona. Los grupos primarios y las relaciones de persona a persona ejercen influencias duraderas, pues dan forma a nuestras más profundas experiencias y así afectan a lo que llamamos arraigamiento de un carácter, que se refleja en un sentimiento de participación y estabilidad. La gran mutación del carácter que conduce a la excitabilidad de la persona con mentalidad de masas, se debe principalmente, a la debilitación de estos organismos primarios de formación de actitudes»... (25).

sólo comprende moléculas de materia bruta, como consecuencia de la asociación de esas moléculas, fenómenos nuevos que caracterizan la vida; el organismo, a su vez, representa algo más que la suma de sus órganos; de la misma manera, "la sociedad no es una simple suma de individuos".

(24) MORENO, J. L.: *Fundamentos de la sociometría*, trad. esp. de J. García Bouza y S. Karsz, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2.ª ed., 1972.

(25) MANNHEIM, K.: O.c., p. 222.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO y HORKHEIMER: *Sociología*, Madrid, Taurus, 1971.
- ALBERONI y otros: *Cuestiones de Sociología*, Barcelona, Herder, 1971.
- ALCORTA, J. I.: *Sociología*, Barcelona, Bosch, 1959.
- ALVAREZ, A.: *Las fuerzas sociales. Ensayo de Sociología aplicada*, México, Biblioteca de Ensayos Sociológicos, 1954.
- ANDRESKI, S.: *Las ciencias sociales como forma de brujería*, Madrid, Taurus, 1972.
- ANZIEU, D.: *El grupo y el inconsciente*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1978.
- ANZIEU, D. y MARTIN, J.: *La dinámica de los grupos pequeños*, Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- ARON, R.: *Las etapas del pensamiento sociológico*, Buenos Aires, Siglo XX, 1970.
- BARBER, B.: *La estratificación social*, México, F.C.E., 1964.
- BERGER, P.: *Introducción a la sociología*, México, Limusa, 1967.
- BION, W. R.: *Experiencias en grupos*, Buenos Aires, Paidós, 2.ª ed., 1972.
- BIRNBAUM, N.: *Hacia una sociología crítica*, Barcelona, Península, 1974.
- BOTTOMORE, T.: *Introducción a la sociología*, Barcelona, Península, 1967.
- BOTTOMORE, T.: *Las clases en la sociedad moderna*, Buenos Aires, La Pleyade, 1974.
- BOUDON, R.: *Los métodos en sociología*, Barcelona, A. Redondo, 1970.
- BOUDON, R.: *La crisis de la sociología*, Barcelona, Laia, 1974.
- BRUYN, S.: *La perspectiva humana en sociología*, Buenos Aires, Amorrortu, 1972.
- CASTILLO, J.: *Introducción a la sociología*, Madrid, Guadarrama, 1968.
- CIRIGLIANO, G. F. J. y VILLAVERDE: *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Humanitas, 3.ª ed., 1966.
- CLINARD, M. B.: *Anomía y conducta desviada*, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- CORNATON, M.: *Grupos y sociedad*, Caracas, Tiempo Nuevo, 1969.
- CUVILLIER, A.: *Manual de sociología*, 2 vols., Buenos Aires, El Ateneo, 3.ª ed., 1963.
- CHILDE, V. G.: *La evolución social*, Madrid, Alianza, 1973.
- CHINYO, E.: *La sociedad. Una introducción a la sociología*, México, F.C.E., 1966.
- CHORUSKY, N. y otros: *La explicación en las ciencias de la conducta*, Madrid, Alianza, 1974.
- DE FEO, N.: *Weber-Luckács*, Barcelona, A. Redondo, 1969.
- DUNCAN, M. G.: *Historia de la sociología*, Madrid, Guadarrama, 1973.
- DURKHEIM, E.: *Las reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Schapire, 1971.
- DURKHEIM, E.: *Pragmatismo y sociología*, Buenos Aires, Schapire, 1970.
- DUVERGER, M.: *Los métodos en las ciencias sociales*, Barcelona, Ariel, 1967.
- DUVIGNAUD, J.: *La sociología*, Barcelona, Anagrama, 1974.
- FICHTER, J. H.: *Sociología*, Barcelona, Herder, 1964.
- FILLOUX, J.: *Los pequeños grupos*, Buenos Aires, Universidad Nacional del Litoral, 1962.
- FREYER, H.: *Introducción a la sociología*, Madrid, Aguilar, 1973.
- GERMANI, G.: *Estudios sobre sociología y psicología social*, Buenos Aires, Paidós, 1966.
- GERTH-MILLS: *Carácter y estructura social*, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- GIBSON, O.: *La lógica de la investigación social*, Madrid, Tecnos, 1961.
- GINER, S.: *Sociología*, Barcelona, Península, 1973.
- GINER, S.: *El progreso de la ciencia sociológica*, Barcelona, Península, 1974.
- GONZALEZ SEARA: *La sociología, aventura dialéctica*, Madrid, Tecnos, 1971.
- GOULDNER, A.: *La crisis de la sociología occidental*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.

- GREEN y JOHNS: *Introducción a la sociología*, Barcelona, Labor, 1969.
- GURVITCH, G.: *Tratado de sociología*, 2 vols., Buenos Aires, Kapelusz, 1963.
- GURVITCH, G.: *El concepto de clases sociales de Marx a nuestros días*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.
- HALBWACHS, M.: *Las clases sociales*, México, F.C.E., 3.ª reimp., 1970.
- HALL, B. M.: *Dinámica de la acción de grupo*, México, Herrero Hnos., 1967.
- HALLET CARR, E.: *La nueva sociedad*, México, F.C.E., 1969.
- HOMANS, G. C.: *El grupo humano*, Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1963.
- JOHANNOT, H.: *El individuo y el grupo*, Madrid, Aguilar, 1972.
- JOHNSON, H. M. y SPROTT, W. J.: *Sociología y psicología del grupo*, Buenos Aires, Paidós, 1968.
- KLAUSNER, S.: *El estudio de las sociedades*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.
- KLEIN, J.: *Estudio de los grupos*, México, F.C.E., 1975.
- KUNIG, R.: *Tratado de sociología empírica*, Madrid, Tecnos, 1973.
- KRECH, D. y CRUTCHFIELD, R.: *Psicología social*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1966.
- KWANT, R. C.: *Filosofía social*, Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1969.
- LEBRET, L.: *Manual de encuesta social*, Madrid, Rialp, 1967.
- LEVI-STRAUSS, Cl.: *Tristes trópicos*, Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1973.
- LEWIN, K.: *Teoría del campo en la ciencia social*, Buenos Aires, Paidós, 1951.
- LIMBOS, E.: *Los grupos de jóvenes*, Bilbao, Mensajero, 1970.
- LITTLEJOHN, J.: *La estratificación social*, Madrid, Alianza, 1975.
- LUFT, J.: *La interacción humana*, Madrid, Marova, 1976.
- MAC-IVER, R. M., PAGE, Ch. H.: *Sociología*, Tecnos, 1963.
- MAILHIOT, B.: *Dinámica y génesis de los grupos*, Madrid, Marova, 1971.
- MAISONNEUVE, J.: *La dinámica de los grupos*, Buenos Aires, Proteo, 1971.
- MANN, R.: *Los métodos de la investigación sociológica*, Madrid, G. del Toro, 1969.
- MANNHEIM, K.: *Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, F.C.E., 1944.
- MANNHEIM, K.: *Libertad, poder y planificación democrática*, México, F.C.E., 1953.
- MANNUCI, C.: *La sociedad de masas*, Buenos Aires, Corregidor, 1972.
- MARTINDALE: *Teoría sociológica, naturaleza y escuelas*, Madrid, Aguilar, 1968.
- MAYNTZ, R.: *Sociología de la organización*, Madrid, Alianza, 1972.
- MEIGNIEZ, R.: *El análisis de grupo*, Madrid, Marova, 1971.
- MERRIL, F.: *Introducción a la sociología*, Madrid, Aguilar, 1969.
- MITSCHERLICH, A. y M.: *Fundamentos del comportamiento colectivo*, Madrid, Alianza Universidad, 1973.
- MORENO, J. L.: *Fundamentos de la sociometría*, Buenos Aires, Paidós, 2.ª ed., 1972.
- MURILLO, F.: *Estudios de sociología política*, Madrid, Tecnos, 1963.
- NEUMANN, S.: *Partidos políticos modernos*, Madrid, Tecnos, 1965.
- NIMKOFF, F.: *Ejercicios de sociología*, Madrid, Aguilar, 1971.
- OGBURN, W. F. y NIMKOFF, M.: *Sociología*, Madrid, Aguilar, 6.ª ed., 1966.
- OLMSTED, M. S.: *El pequeño grupo*, Buenos Aires, Paidós, 6.ª ed., 1972.
- O'NEIL, M.: *Introducción al método en sociología*, Buenos Aires, Eudeba, 1968.
- PAGES, M.: *La vida afectiva de los grupos*, Barcelona, Fontanella, 1977.
- PEREZ DIAZ, V.: *Emigración y cambio social*, Barcelona, Ariel, 1971.
- PIAGET, J.: *Estudios sociológicos*, Barcelona, Ariel, 1977.
- RECASENS, S. L.: *Sociología*, México, Porrúa, 1965.
- REEVES, E. T.: *La dinámica del comportamiento de grupos*, México, Técnica, 1971.
- REISMAN, D.: *La muchedumbre solitaria*, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- ROCHER, G.: *Introducción a la sociología general*, Barcelona, Herder, 1973.
- ROGERS, C.: *Grupos de encuentro*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- RUDNER, R. S.: *Filosofía de la ciencia social*, Madrid, Alianza, 1973.
- SAHAY, A.: *Max Weber y la sociología moderna*, Buenos Aires, Paidós, 1974.
- SCHÜTZENBERGER, A. A.: *Vocabulaire des techniques de groupe*, Paris, Epi, 1971.
- SIMPSON, G.: *El hombre en la sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 1964.
- SOROKIN, P.: *Las filosofías sociales de nuestra época de crisis*, Madrid, Aguilar, 1966.
- SOROKIN, P.: *Dinámica social y cultural*, Madrid, Inst. de Est. Políticos, 1970.
- SOROKIN, P.: *Sociedad, cultura y personalidad*, Madrid, Aguilar, 1965.
- SPROTT, W. J. H.: *Grupos humanos*, Buenos Aires, Paidós, 1964.
- SPROTT, W. J. H.: *Introducción a la sociología*, México, F.C.E., 1964.
- THELE, H. A.: *La dinámica de los grupos en acción*, Buenos Aires, Escuela, 1964.
- TIERNO GALVAN, E.: *Conocimiento y ciencias sociales*, Madrid, Tecnos, 1966.
- TIMASHEFF, N.: *La teoría sociológica*, México, F.C.E., 1961.
- TOURAINÉ, A.: *La sociedad post-industrial*, Barcelona, Ariel, 1969.
- WALLNER, E. M.: *Sociología. Conceptos y problemas fundamentales*, Barcelona, Herder, 1975.
- WEBER, M.: *El político y el científico*, Madrid, Alianza, 1967.
- WEBER, M.: *Economía y sociedad*, México, F.C.E., 1946.
- WRIGHT-MILLS, C.: *Sociología y pragmatismo*, Buenos Aires, Losada, 1968.
- ZEHERBERG, H.: *Teoría y verificación en sociología*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1968.

A Albert Einstein: In memoriam

Por José BARRIO GUTIERREZ (*)

Brevemente vamos a intentar justificar el contenido de este trabajo y el estilo con que va a ser desarrollado.

1. Se va a tratar la concepción que Einstein desarrolló acerca del espacio, noción de tanta trascendencia en el campo filosófico como en el científico

El haber escogido, entre los innumerables pensadores que se han ocupado de este tema, a Alberto Einstein se debe a dos razones muy patentes para el autor de este trabajo. La primera, que Einstein ha sido (y esta razón no creemos que sea una mera opinión nuestra, sino una proposición perfectamente verificable) uno de los tres más grandes físicos producidos por la humanidad (los otros dos serían Arquímedes y Newton). La segunda razón, que también nos parece bastante objetiva y verificable, es la de que en este año, 1979, se cumple el primer centenario del nacimiento del genial físico judío-alemán (efectivamente, Einstein nació en el seno de una familia judía en la ciudad de Ulm, el 14 de marzo de 1879).

La verificación de la primera razón se podría realizar a través de las afirmaciones de los más ilustres científicos del siglo XX, pero nos limitaremos a transcribir la formulada por lord Haldane:

«He aquí al Newton del siglo XX, al hombre que provocó en la historia del pensamiento humano una revolución más profunda que Copérnico, Galileo y hasta el propio Newton.»

La verificación de la segunda razón nos parece innecesaria.

Dentro de la riquísima temática tratada por el gran físico alemán hemos elegido el tema del espacio por considerar que, junto con el del tiempo, es uno de los que constituyeron la médula de la física einsteniana, y también por creer que las profundas modificaciones introducidas por la teoría de la relatividad en la concepción espacial tuvieron unas repercusiones filosóficas cuya trascendencia es posible que todavía no haya sido completamente dilucidada.

2. Justificación del estilo con que se va a escribir este trabajo

En nuestra opinión, cuando alguien escribe un trabajo lo puede realizar con alguna de estas dos finalidades: «*ad maiorem auctoris gloriam*» o «*ad maiorem lectoris utilitatem*» (creemos que esta distinción es exclusiva, no inclusiva).

Si nos hubiese guiado la primera finalidad, el artículo hubiera sido redactado más o menos en estos términos:

«Partiendo del tensor de Ricci, R_{ik} , se derivan tensores de segundo orden, como, por ejemplo, el tensor $R_{ik} + a g_{ik} R = R^*_{ik}$, donde a es una constante

y R el invariante de Riemann que, aunque por ser trivial y muy conocido no sería necesario indicarlo,

recordaremos que es $R = g^{ik} R_{ik}$. Para que la di-

vergencia de un tensor como el antes indicado sea idénticamente nula es necesario que $a = -\frac{1}{2}$ »

Creemos que el lector de este artículo, asombrado y sobrecogido de místico terror y sin comprender absolutamente nada del párrafo anterior (máxime cuando el autor dice que se trata de algo «trivial y muy conocido»), exclamaría: ¡qué profundidad e inteligencia la del autor!

Pero el autor de este trabajo la finalidad que se propone es la de que el pensamiento de Einstein sea algo más difundido en nuestro país, y que la lectura de este artículo reporte alguna, por pequeña que sea, utilidad al que lo lea; en consecuencia, hemos intentado redactarlo de la manera más sencilla y clara posible, sin pérdida, por supuesto, del rigor necesario, aunque conscientes del riesgo que corremos de dejar nuestra profundidad e inteligencia un tanto malparadas.

Por tanto, hemos prescindido del aparato matemático que lleva consigo la exposición de cualquier tema de la teoría de la relatividad, dejándolo reducido al mínimo indispensable, mínimo que, por otra parte, está al alcance de un alumno de bachillerato.

3. Nunca es tarde si la justicia es buena

Quizá esta sea la principal motivación que ha impulsado al autor de este artículo a escribirlo. Si tuviéramos que escribir una biografía de Alberto Einstein, la titularíamos de la siguiente manera: *Alberto Einstein: anatomía de una tragedia*. En efecto, la vida del físico alemán fue realmente trágica, tragedia a la que contribuyeron muchos factores y uno de ellos, y no el menos importante, la ridícula oposición que encontró la teoría de la relatividad por ser su autor judío. Las pruebas de esta afirmación

(*) Catedrático de Filosofía del I.N.B. «Ramiro de Maeztu» de Madrid.

serían innumerables, pero quizá la más zabsurda, patética, oportunista? (elijá el lector de estos tres adjetivos el que prefiera) es la que se deriva de la carta del doctor Lenard (profesor de Física en Breslau, Aquisgrán y Heidelberg, y premio Nobel de Física en 1905 por sus investigaciones sobre los rayos catódicos) escrita a Alfred Rosenberg (ministro del III Reich alemán), carta que transcribimos a continuación:

«Prof. Dr. Lenard Heidelberg
Neuenbeimer Landstr. 2
20 Nov. 1936

Sr. Ministro:

Está ya listo el tercer volumen de la «Física Alemana» y tengo el honor de enviárselo —desde Munich— en testimonio de respetuosa consideración y estima. Es posible que le interesen a usted, particularmente, la introducción a la física del éter o la consideración general de la teoría de la electricidad. Las partes ideológicamente importantes se hallan repartidas a lo largo de los cuatro volúmenes. Se había venido demostrando necesaria una síntesis de todos los conocimientos de la Naturaleza que se pudieran considerar sólidos; la «Física Judía» es aún más voluminosa.

Es de notar que, aún actualmente, después de que la regla aria se aplica a las universidades, ha seguido perdurando tanto espíritu judío entre los físicos, como si en secreto soñasen con la vuelta de los judíos. Alguno de ellos (Sommerfeld, por ejemplo) es evidentemente mestizo de judío. Otros parecen poseer un alma racial judía (como Heisenberg).

Congran acierto empleó usted la «noción racial» en su discurso de la Opera, con ocasión del congreso del Partido; habrá que tenerla en cuenta en lo sucesivo.

Aparecerá en diciembre una edición de «Grandes Investigadores de la Naturaleza», mejorada en los detalles y en lo tocante a la ilustración; desde luego la recibirá usted.

Heil Hitler!

Su fiel

P. Lenard»

Sin comentarios.

Con nuestro modesto trabajo intentamos reparar, aunque sea en una ínfima parte, las numerosas injusticias de que fue objeto Einstein a lo largo de su vida y después de la misma, entre las que quizá haya que incluir el, a nuestro juicio (como humano falible y probablemente fallido), escaso eco que ha tenido el centenario de Einstein en nuestro país.

4. La relatividad del espacio en la teoría de la relatividad

Con el término *espacio* se designan en Filosofía y en Ciencia dos nociones relacionadas, pero, sin embargo, distintas.

De una parte la distancia existente entre dos puntos, como pudiera ser la distancia existente entre los dos extremos de la superficie de una mesa o la que hay entre el borde de una y el borde de otra mesa distinta. Este tipo de espacio es el que se puede denominar *espacio-distancia* o *longitud*. En este

sentido decimos que la longitud de una mesa es de un metro o que la longitud de la distancia existente entre dos mesas es de 2,25 m.

Pero también con el término espacio designamos lo que se llama *espacio universal* o *espacio cósmico*, que sería como un inmenso receptáculo en el que estarían situados todos y cada uno de los seres del Universo, o, como dijo Euler (genial matemático del siglo XVIII), «lo que quedaría si la omnipotencia divina aniquilase todos los cuerpos del Universo».

Pues bien, tanto uno como otro espacio son relativos, según las teorías sinstenianas, por muy absurdo que esto pueda parecer, ya que esa relatividad quiere decir, por ejemplo, lo siguiente: que una misma mesa medida por Luis tenga una longitud de un metro y que medida por Pedro tenga una longitud de 30 cm. (siendo, por supuesto, ambas medidas correctas, o sea, estando las dos bien hechas).

Para la recta comprensión del fenómeno de la relatividad de las longitudes es preciso fijar con toda claridad qué se entiende por «medida de una longitud». Si queremos medir la longitud de un segmento DC utilizaremos una regla de medida unitaria que iremos colocando sobre el segmento. El número de veces que la regla esté contenida en el segmento nos dará la medida del mismo. Ahora bien, es un requisito imprescindible de una medida correcta que los extremos del segmento medido y de la regla que mide coincidan *simultáneamente*. Supongamos que quiero determinar si el segmento MN es igual al PQ. Llevaré el segundo junto al primero y, si el extremo M coincide con el P y el extremo N con el Q, diremos que ambos segmentos son iguales. *Mas es preciso que esta coincidencia sea simultánea*: En efecto, si primeramente hiciéramos coincidir el extremo M con el P y después, corriendo el segundo, hiciéramos de nuevo coincidir el N con el Q, no podríamos afirmar que los dos segmentos eran iguales, pese a que sus extremos coincidían, *porque esta coincidencia no se había realizado simultáneamente*. Es evidente, por tanto, que en la medida de una longitud interviene la noción de simultaneidad, y dado que esta noción es relativa (también según Einstein) a los distintos sistemas de referencia en movimiento rectilíneo y uniforme, no es nada extraño que aquélla sea también relativa a los mismos.

En consecuencia: PARA UN OBSERVADOR EN REPOSO LOS OBJETOS EN MOVIMIENTO SE ACORTAN, Y PARA UN OBSERVADOR EN MOVIMIENTO SON LOS OBJETOS EN REPOSO LOS QUE EXPERIMENTAN UNA CONTRACCION. NINGUNO DE LOS OBSERVADORES PUEDE PRETENDER «TENER RAZON» SOBRE CUAL SEA «LA VERDADERA» LONGITUD DE DICHO OBJETOS, PUESTO QUE, SEGUN EL PRINCIPIO DE RELATIVIDAD, CADA UNO DE LOS OBSERVADORES PUEDE, CON EL MISMO DERECHO, SOSTENER QUE EL ESTA EN REPOSO Y EL OTRO EN MOVIMIENTO.

El espacio se nos presenta como una serie de relaciones de distancia, ya de proximidad, ya de separación, entre dos puntos que sirven de referencia y límite a las mismas. Ahora bien, las relaciones de índole espacial se nos presentan en una triple dimensión, correspondiente a la naturaleza tridimensional del espacio. Así, en el caso de un cuerpo cualquiera, hay que considerar el espacio-distancia en la triple dirección de su longitud, latitud y altitud. Hemos visto que, según la teoría de la relatividad, el espacio-distancia depende, en su magnitud, del sistema de referencia, el cual se lo considera, es de-

cir, no es una magnitud absoluta, sino relativa. Pero esta relativización del espacio-distancia sólo tiene realidad en la dimensión espacial que está orientada en el sentido del movimiento —a la cual se la denomina siempre, por una convención, longitud—. Las otras relaciones espaciales, latitud y altitud, permanecen invariantes para todos los sistemas de referencia.

5. La contracción de las longitudes y la velocidad de los sistemas de referencia

De la ecuación $l' = l \sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}$ (ecuación de transformación de Lorentz) se deduce que el valor de la contracción experimentada por las longitudes depende de la velocidad «v» del sistema de referencia. Cuanto mayor sea la velocidad, tanto mayor será la contracción. En efecto, al aumentar el valor de «v», el cociente $\frac{v^2}{c^2}$ también aumenta y, en consecuencia, el valor de l' disminuye.

Esto establecido podemos considerar tres supuestos:

1.º) El sistema K' está en reposo respecto del sistema K , es decir, $v = 0$. En este caso, el cociente $\frac{v^2}{c^2}$ es nulo y, por tanto, $l' = l$. La longitud de un objeto cualquiera es igual en ambos sistemas, resultado lógico, ya que, a efectos de la medida de longitudes, los dos sistemas son idénticos.

2.º) El sistema K' se desplaza respecto del K con una velocidad determinada, pero inferior a la de la luz, es decir, $0 < v < c$.

En este supuesto, y conforme a lo que ya hemos visto, las longitudes experimentan una contracción en función del valor de v . Si éste es pequeño, la contracción es prácticamente despreciable; pero a velocidades elevadas —elevadas en el ámbito de la física einsteiniana— la contracción es notable. Así,

por ejemplo, para un valor de $v = \frac{\sqrt{3}}{2} c$, un cuerpo

situado en el sistema K sería visto desde el K' disminuido en la mitad de su longitud en reposo (1).

3.º) El sistema K' se mueve respecto del K con una velocidad c , es decir, con la velocidad de la luz ($v = c$). En este caso, el cociente $\frac{v^2}{c^2}$ toma el valor

1 y, por tanto, $l' = 0$. La interpretación de estos datos matemáticos es indudable: la longitud del cuerpo se anularía y, al perder una de sus tres dimensiones, se vería reducido a un plano. Pero, según Einstein, es imposible $v = c$.

4.º) Podríamos también, como pura especulación, concebir que el sistema K' se desplazara respecto del K con una velocidad superior a la de la luz, es decir, $v > c$. En este caso, al ser $\frac{v^2}{c^2} > 1$, l' tomaría

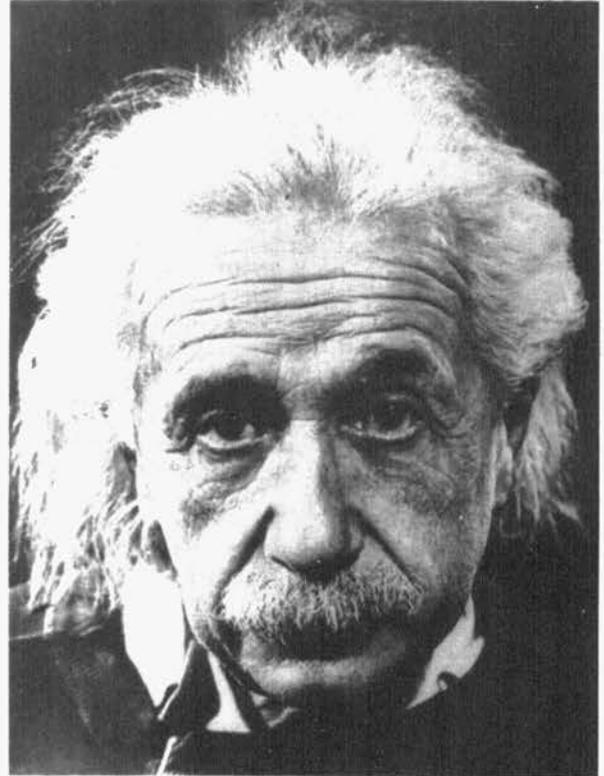
un valor imaginario, resultado a todas luces ininteligible. Nada extraordinario hay en esto, porque, si ningún móvil puede, según la teoría de la relatividad, alcanzar la velocidad de la luz en el vacío, con mayor razón será imposible que la sobrepase.

En consecuencia, podemos establecer la siguiente tesis:

LA LONGITUD DE UN CUERPO ES RELATIVA

A LA VELOCIDAD DE LOS DISTINTOS SISTEMAS DE REFERENCIA, CONTRAYENDOSE A MEDIDA QUE AUMENTA SU VELOCIDAD, SIN QUE EN NINGUN CASO PUEDA LLEGAR A HACERSE NULA, DADO EL CARACTER DE «LÍMITE» DE LA VELOCIDAD DE LA LUZ.

Podría preguntarse por qué, si la teoría de la relatividad es una hipótesis verdadera, en la experien-



Albert Einstein

cia cotidiana nunca se han observado estos fenómenos de contracción de las longitudes.

Por elevada que sea la velocidad con que se desplaza un objeto respecto de la Tierra, nosotros, observadores terrestres, nunca hemos visto a ese objeto «contraído». ¿Cómo es posible esto? La respuesta es inmediata: las velocidades observables son sumamente pequeñas en el ámbito de la teoría de la relatividad. El efecto de la contracción de las longitudes se producirá realmente, pero no podemos apreciarlo, no ya con nuestros ojos, sino incluso con los aparatos de mayor precisión que actualmente posee la Ciencia y la Técnica.

6. Ficción y relatividad

Hemos visto que la imposibilidad de comprobar de un modo directo las tesis relativistas y, en especial, la contracción de la longitud, se debe al alto valor de la velocidad de la luz. Para dar idea de los «efectos» que se producirían si la mecánica relativista fuese comprobable «de visu», vamos a trans-

(1) Esto se comprueba fácilmente teniendo en cuenta la ecuación de transformación de Lorentz antes citada.

cribir unos párrafos debidos a uno de los físicos más eminentes del pensamiento contemporáneo, G. Gamow, que ha concebido una serie de interesantes aventuras imaginarias en un mundo en el que la velocidad de la luz fuera de solamente 15 Km./h. (las notas al relato son nuestras):

«Aquella mañana el vestíbulo del Banco estaba casi vacío, de modo que el señor Tompkins, oculto tras su ventanilla, abrió el denso manuscrito y trató de avanzar por la maraña impenetrable de fórmulas y complicadas figuras geométricas con las que el profesor intentaba explicar a sus discípulos la teoría de la relatividad. Pero sólo pudo comprender el hecho clave en torno al cual giraba la conferencia entera, a saber: que existe una velocidad máxima, la de la luz, que ningún cuerpo material puede rebasar, y que por ello se desprenden consecuencias de lo más inesperadas y extraordinarias. Se afirmaba, sin embargo, que, como la velocidad de la luz es de 300.000 kilómetros por segundo, los efectos relativistas son imposibles de discernir en la vida ordinaria. Pero lo más difícil de entender era la naturaleza de tan extraños efectos, y el señor Tompkins tuvo la impresión de que todo aquello contradecía el sentido común. Mientras trataba de imaginar la contracción de las varas de medir y el comportamiento anómalo de los relojes —efectos que eran de esperar a velocidades próximas a la de la luz—, su sabeza se fue inclinando pesadamente sobre el manuscrito abierto.

Cuando volvió a abrir los ojos se encontró de pie en una esquina de una hermosa ciudad antigua. Sospechó estar soñando, pero, para su sorpresa, no sucedía nada de particular a su alrededor: hasta el policía de la esquina opuesta tenía el aspecto que los policías suelen tener. Las manecillas del gran reloj de la torre que estaba al final de la calle señalaban casi mediodía, y todo estaba desierto. Sólo un ciclista bajaba lentamente por la calle y, conforme se acercaba, los ojos del señor Tompkins se fueron abriendo desmesuradamente de asombro. Porque tanto la bicicleta como el joven que iba montado en ella aparecían increíblemente aplanados en la dirección del movimiento, como vistos con una lente cilíndrica (2). El reloj dio las doce y el ciclista, con prisa innegable, empezó a pedalear con más fuerza. El señor Tompkins no le pareció que ganase mucho en velocidad (3), pero, como premio a aquel esfuerzo, el ciclista se aplanó más todavía y pasó de largo. Parecía exactamente una figura recortada en cartón. El señor Tompkins se sintió de repente muy orgulloso, pues comprendía lo que le pasaba al ciclista: se trataba simplemente de la contracción de los cuerpos en movimiento, cuya descripción acababa de leer.

—Indudablemente, el límite natural de velocidades es inferior en esta región— concluyó—, y por eso aquel policía muestra un aire tan aburrido: no tiene que cuidarse de que nadie corra demasiado (4).

En efecto, en ese momento pasaba un taxi por la calle y, pese al estrépito que hacía, no avanzaba mucho más velozmente que el ciclista: no pasaba de arrastrarse. El señor Tompkins decidió alcanzar al ciclista, que parecía buena persona, para pedirle más detalles. Cerciorándose de que el policía miraba en otra dirección, se encaramó a una bicicleta que estaba arrimada a la acera y salió dándole a los pedales calle abajo.

Confiaba en aplanarse de inmediato, lo cual le satisfacía mucho, pues su gordura incipiente le había preocupado un poco en los últimos tiempos. De ahí

su sorpresa al advertir que nada le sucedía ni a la bicicleta ni a él. Pero, por otra parte, el cuadro que le rodeaba cambió completamente. Las calles se acortaron, los escaparates se convirtieron en rendijas angostas y el policía de la esquina resultó el hombre más delgado que había visto en su vida (5).

—¡Caramba! —exclamó excitado— ¡Ya veo el truco! Aquí es donde encaja la palabra «relatividad». Todo lo que se mueve en relación a mí me parece más corto, sin importar quién pedalee (6).

Era buen ciclista y hacía todo lo posible por alcanzar al joven. Pero no le resultaba nada fácil sacar partido de aquella bicicleta. Ya podía acelerar la rapidez con que pedaleaba: su velocidad casi no aumentaba. Las piernas empezaban a dolerle, pero al pasar junto al farol que había en una esquina vio que no iba mucho más de prisa que al principio. Parecía que todos sus esfuerzos por correr eran inútiles. Comprendió ahora, perfectamente, por qué el ciclista y el coche iban tan despacio, y recordó las palabras del profesor, que decían que era imposible superar la velocidad límite de la luz» (*Mr. TOMPKINS in Wonderland*, trad. de Almela Castell, México, 1958, págs. 32-35).

El relato no puede ser más interesante y sugestivo. En él se nos muestra cómo sería un Universo en el que, por la pequeñez de la velocidad límite de la luz, los efectos previstos por la teoría de la relatividad —contracción de longitudes, dilatación de los valores temporales, etc.— serían observables «de visu».

Es indudable que, a primera reflexión, este relato nos parece más propio de las «Mil y una noches» que de una teoría de naturaleza científica. Mas todo él se deriva de manera absolutamente coherente de las ecuaciones einstenianas.

El que este relato quede muy apartado del sentido común (7), de nuestro modo tradicional de concebir las relaciones espacio-temporales, no autoriza, como frecuentemente se hizo, a calificarlo de «absurdo».

7. La curvatura del espacio en la teoría de la relatividad generalizada

Según Einstein, en un campo de gravitación los rayos de luz siguen una trayectoria curva. Al plantearse el problema de buscar cuál pudiera ser la explicación de estos fenómenos, Einstein llegó a la conclusión de que, por razones de tipo matemático, y para llegar a una explicación lo más sencilla

(2) Dado que la velocidad de la luz es muy pequeña en el supuesto ideado por Gamow, la contracción de las longitudes en el sentido del movimiento se hace perceptible a simple vista: el ciclista aparece increíblemente «aplanado», porque su velocidad de desplazamiento es cercana a la de la luz.

(3) No podía aumentar mucho su velocidad, pese al fuerte pedaleo, porque ya antes su velocidad era próxima a la de la luz.

(4) Recordemos que la velocidad de la luz en este supuesto es de sólo 15 Km./h.

(5) Dado que Mr. Tompkins está, naturalmente, en reposo respecto de él mismo, no aprecia ninguna contracción en su cuerpo. Por el contrario, lo que se contrae son las calles, los escaparates y el policía, en movimiento respecto de él.

(6) Es lo que establece el «principio de la relatividad restringida».

(7) Einstein definió el «sentido común» como «el conjunto de prejuicios que la sociedad nos imbuye hasta los dieciocho años».

posible de los datos físicos, era preciso admitir que el espacio físico no era recto, es decir, regido por la geometría tradicional o euclidiana, sino que se regía por la geometría de Riemann, es decir, que era un espacio curvo (8).

El espacio, pues, del Universo físico no es recto, sino curvo (9). Veamos ahora cómo, admitiendo que el espacio sea curvo, se puede llegar a una explicación, mucho más sencilla que la ofrecida por la mecánica newtoniana, de los movimientos de los cuerpos.

Según Newton, el principio de inercia o primer principio de la mecánica establecía que un cuerpo en movimiento se desplazaría con movimiento rectilíneo en tanto que no hubiera una fuerza que actuara sobre él modificando su trayectoria. El movimiento no rectilíneo necesitaba siempre de una causa especial de su producción. La explicación última de este principio de inercia radicaba en la estructura euclidiana del espacio. Si el espacio euclidiano es recto, la geodésica de ese espacio es indudablemente la línea recta (10) y, por tanto, mientras no actúe una fuerza especial sobre un móvil, éste se desplazará siguiendo una línea recta. Si un cañón dispara un proyectil, supuesto que no existiese la fuerza de la gravedad, se desplazaría éste *ad infinitum* en línea recta. Si su trayectoria es curva —una rama de parábola— se debe a que la acción de la gravedad lo desvía de su geodésica, la línea recta. En la mecánica newtoniana una trayectoria rectilínea se explica exclusivamente y de un modo adecuado por la inercia, mientras que una trayectoria curva necesitaba de una fuerza complementaria.

En la teoría de la relatividad todo tipo de trayectoria se hace inteligible mediante un solo principio, el de inercia. Todo movimiento no es sino una manifestación de la inercia. Si en la mecánica newtoniana se necesitaban para explicar los movimientos no rectilíneos más de una fuerza, más de una entidad, en la mecánica relativista basta y sobra con una sola. Que de esta forma se simplifica la estructura del Universo y de la Física, es algo innegable (11).

Veamos como explicaría Newton la desviación o curvatura de los rayos luminosos procedentes de las estrellas en las proximidades del Sol. La luz está integrada por «algo» material. La masa solar crea un campo gravitatorio de una determinada intensidad. Al penetrar los rayos de luz dentro de dicho campo, son atraídos con arreglo a la expresión

$$\vec{f} = G \frac{m \cdot m'}{d^2}. \text{ Esto produce una «caída» de la luz ha}$$

cia el Sol, originándose la correspondiente desviación de su trayectoria recta, la «NORMAL». Así, pues, para dar una explicación a un fenómeno observado, la desviación de los rayos, el físico inglés usaría dos elementos:

- a) El principio o fuerza de inercia, que explicaría la trayectoria rectilínea de la luz fuera del campo gravitatorio solar.
- b) La fuerza de la gravedad solar, causa de su desviación.

Pasemos ahora a la explicación einsteniana de este fenómeno. El espacio no es recto, sino curvo. En este caso, la geodésica de un espacio curvo es una línea curva. La luz, al curvar su trayectoria en las proximidades del Sol, no hace sino realizar una manifestación de la inercia. No hace falta una misteriosa fuerza que la atraiga. La sola estructura del espacio se basta para explicar la curvatura de su trayectoria en la proximidad del Sol. En consecuen-

cia, Einstein explica perfectamente la desviación estudiada con un solo principio: el de inercia, pero formulado de un modo más amplio a como lo concibió Newton: *todo cuerpo se desplaza siguiendo la geodésica del espacio a través del cual marcha*. Si el espacio es recto, el móvil seguirá una trayectoria rectilínea. Si es curvo, curvilínea. El espacio en las proximidades del Sol es curvo (ya veremos más adelante por qué) y a causa de ello el rayo luminoso sigue la trayectoria observada por los astrónomos.

Si todo movimiento se explica perfectamente mediante la inercia, es indudable que la tesis einsteniana representa un profundo avance en el intento de lograr una inteligibilidad del cosmos a base del menor número de principios.

8. Características del espacio curvo en la relatividad generalizada

¿Qué es lo que origina la curvatura del espacio? La respuesta de Einstein es tajante: la presencia de cuerpos, es decir, la existencia de masas. Un cuerpo celeste cualquiera produce en el espacio una deformación, una curvatura del mismo. El espacio ya no se nos presenta como independiente de la materia, sino como una función de la misma (12). En la física newtoniana el espacio era un ser sin conexión con las masas; incluso podía concebirse perfectamente un espacio carente de ellas y, aunque en ese espacio aparecieran de improviso una pluralidad de distintos cuerpos, las propiedades del mismo eran invariables. En la concepción relativista no sucede así. Son las masas de los cuerpos las que le dan una configuración especial, las que determinan su curvatura. A una distancia elevada de las masas de los cuerpos, el espacio es casi euclidiano, pero, en las proximidades de ellas, el espacio se curva. En los inmensos espacios situados entre las estrellas, el espacio será casi recto, es decir, casi euclidiano; en la vecindad de ellas estará afectado de gran curvatura.

¿La curvatura del espacio es constante, es decir, es la misma en todos sus puntos? En la física de Newton el espacio, en cuanto que era recto, tenía en todos sus puntos la misma curvatura (13), siendo

(8) La creación de los espacios curvos ha sido obra de los matemáticos. «La geometría presumida por Einstein a tal fin fue primeramente estudiada por el insigne matemático Riemann», J. W. N. Sullivan: *The bases of modern science*, New York, 1945, pág. 217.

(9) Como espacio curvo hay que entender sencillamente aquel en el que no se cumplen los teoremas de la geometría de Euclides. En su lugar tienen aplicación los de Riemann. No hay que imaginar, pues, entidades más o menos extrañas.

(10) Un estudio de estas cuestiones puede verse en P. Marchal: *Histoire de la Géométrie*, París, P.U.F., 1956.

(11) El carácter simplificador de la teoría de la relatividad en la explicación del Universo ha sido puesto de relieve por E. A. Milne en *Gravitation without general relativity*, New York, 1979.

(12) Ver Bertram Schuler: *Die Materie als lebende Kraft*, München-Paderborn-Wien-Würzburg, 1970, zweiter Hauptabschnitt (Die Gestaltung des Naturraumes und der Naturzeit durch die Materie).

(13) En Geometría se define la curvatura como la inversa del radio, es decir, a mayor radio menor curvatura. En una línea recta, cuyo radio se dice que es infinito (la línea recta es límite de la circunferencia cuando el radio de ésta tiende a infinito), habrá curvatura cero. Análogamente se razona respecto del espacio euclidiano. Ver André Dela-

ésta igual a cero. Era, pues, un espacio isótropo. No sucede esto en la relatividad. Dado que el espacio, por sus propiedades geométricas, tiene que transformarse en líneas geodésicas todas las trayectorias de los astros, es evidente que la estructura del mismo tiene que variar de una región a otra del Universo. La trayectoria de un planeta alrededor del Sol es una elipse, según es sabido, pero, si hubiese un planeta girando alrededor de una estrella doble (14), su trayectoria ya no sería tal elipse. Si son las propiedades del espacio las únicas que deben explicar esos movimientos, es indudable que la estructura curva del espacio en las proximidades del Sol y de una estrella doble no pueden ser iguales. La estructura del espacio, es decir, su mayor o menor curvatura, depende de la intensidad del campo gravitatorio engendrado por las masas de los cuerpos y dicha intensidad depende de la mayor o menor cantidad de masa de los mismos. Por tanto, la mayor o menor curvatura del espacio debida a un cuerpo depende de la mayor o menor masa del mismo. La curvatura del espacio originada por la masa terrestre será menor que la producida por la masa solar, y ésta menor que la debida a la estrella Sirio. La geometría del espacio ya no es uniforme, sino variable. La curvatura del mismo, siempre positiva, varía de un punto a otro. El espacio no es isótropo, sino anisótropo. A estos espacios de curvatura positiva y variable se los llama *espacios moluscos de Riemann*, matemático que los estudió con gran detenimiento. El espacio físico es, pues, un espacio molusco (15).

Einstein quiso hallar la ley matemática que expresaba la relación entre la cantidad de masa de los cuerpos y la curvatura del espacio. El conjunto de ecuaciones que obtuvo son denominadas «*ecuaciones del campo*» (16) y expresan el modo matemático de determinar, a través de la masa, la curvatura del espacio (17).

¿La transmisión de la curvatura originada por las masas es instantánea? La necesidad de una transmisión o propagación instantánea de la atracción newtoniana era una de las mayores objeciones presentadas a la física clásica. La relatividad sale al paso a esta dificultad. La aparición de un cuerpo produce una curvatura en el espacio y esta deformación del mismo se transmite paso a paso por todo el espacio del Universo einsteniano. Mas la velocidad de propagación no es infinita, sino exactamente la velocidad de la luz, es decir, 300.000 Km./seg. aproximadamente.

Como resumen del estudio del espacio hecho en este apartado estableceremos los siguientes puntos:

- 1.º) En la teoría de la relatividad generalizada, el espacio es curvo.
- 2.º) La curvatura del espacio permite una explicación de los movimientos de los astros mucho más simplificada y coherente que la dada por la mecánica celeste newtoniana.
- 3.º) La curvatura del espacio no es uniforme, sino variable. Se trata, por tanto, de un espacio molusco de Riemann.
- 4.º) La curvatura del espacio es función de la cantidad de masa del cuerpo que la produce. El conjunto de ecuaciones halladas por Einstein para determinar de un modo matemático esta función son conocidas por el nombre de «*ecuaciones del campo*».
- 5.º) La curvatura del espacio producida por la aparición o la presencia de un cuerpo en el Universo einsteniano se propaga hasta los más remotos con-

fines del mismo, disminuyendo progresivamente. Su velocidad de propagación no es infinita, sino igual a la de la luz.

9. El espacio finito e ilimitado de Einstein

Cuando Einstein formuló las ecuaciones de la relatividad generalizada no se había planteado la cuestión de la finitud o infinitud del espacio del Universo. Posteriormente, en su obra «*Kosmologische Betrachtungen zur allgemeinen Relativitätstheorie*» (publicada en S. B. Preuss. Akad. Wiss, 1917, páginas 142-152) se enfrentó con este problema.

Considerando la serie irresoluble de objeciones que se habían levantado contra el espacio infinito de Newton (como, por ejemplo, la famosa paradoja de Olbers), unida al hecho de que en el seno de la misma relatividad generalizada se producían contradicciones si la infinitud del espacio fuese cierta (18), Einstein negó dicha infinitud, afirmando que el espacio físico es finito e ilimitado.

La afirmación de un espacio finito hubiera sido imposible para Newton. En efecto, si el espacio es recto, es decir, euclidiano, no puede ser finito, ya que su finitud implicaría tener límites y surge la inevitable pregunta: ¿Qué hay más allá de esos límites? (19). En la relatividad generalizada el problema se plantea en términos muy distintos. *El hecho de afirmar que el espacio es curvo abre la posibilidad a una estructura del espacio total del Universo distinta de la euclidiana-infinita, es decir, ofrece la posibilidad de intentar mantener la tesis de que el espacio del Cosmos es finito.*

Para la mejor comprensión de esta afirmación vamos a exponer un ejemplo en un universo bidimensional. Imaginemos la existencia de seres de dos dimensiones que viven sobre una superficie esférica, ocupando una pequeña región de la misma. Las mediciones que realicen, dado que se efectúan sobre una mínima parte de dicha superficie, no les darán a conocer la curvatura de la misma (de modo semejante a como las medidas hechas sobre una pequeña porción de la superficie terrestre no nos dicen nada sobre su curvatura). Los seres bidimensionales a que nos referimos pensarán que habitan sobre un plano y, por tanto, que su universo es infinito, ya que, al suponer que su espacio es recto, les será imposible concebir que tenga límites. Si, por

chet: *La géométrie contemporaine*, Paris, P.U.F., 1950, pág. 7 y sigs.

(14) Se llaman «estrellas dobles» a los sistemas constituidos por dos estrellas que giran una alrededor de la otra o, mejor dicho, alrededor de un centro común. A este tipo pertenece, por ejemplo, Sirio, en la que se distingue Sirio A (el viejo lucero matutino y vespertino) y Sirio B (llamado «el compañero de Sirio»).

(15) Por semejanza con estos animales, por ejemplo, el caracol, cuya concha es curva, con curvatura positiva, pero no constante, sino con deformaciones.

(16) Ver Albert Einstein: *Autobiographisches*, New York, 1959, pág. 70.

(17) Ver G. E. Lemaître: *The cosmological constant*, New York, 1959, págs. 1-2.

(18) Ver D. Papp: *El problema del origen de los mundos*, Buenos Aires, 1970, págs. 100-101.

(19) La dificultad de explicar la finitud del espacio en el caso de la estructura euclídea del mismo pesó en gran manera en el pensamiento científico moderno. Por ello, pese a los problemas que se derivaban de la infinitud, se mantuvo constantemente.

el progreso de su técnica, estos seres de dos dimensiones pudiesen recorrer todo su universo verían con asombro que no era infinito, sino finito, de forma que, partiendo de un punto determinado y siguiendo un meridiano, podían dar la vuelta a todo su universo y regresar al sitio de partida. Verían enseguida que su espacio era curvo y finito y, esto es lo más importante, deducirían que la curvatura de su espacio era la que hacía posible la finitud del mismo. Verían también que el hecho de ser finito no implica necesariamente el ser limitado. Ambas nociones van unidas indisolublemente en los espacios rectos, pero en los que tienen curvatura, como en la superficie esférica, la finitud no implica límites. Sobre una superficie esférica podemos avanzar constantemente sin encontrar un límite que coarte nuestro avance y, sin embargo, como hemos dicho, es un espacio finito.

Estas superficies que, siendo ilimitadas, son finitas, se conocen en Geometría con el nombre de superficies cerradas. En esta ciencia se conocen diversas superficies cerradas (20): la esférica, los ovoides, las anulares, el toro, etc., todas ellas finitas e ilimitadas. La Geometría nos dice del mismo modo que lo que se ha aplicado a las superficies es también válido para los espacios de tres dimensiones, es decir, que un espacio curvo puede ser —si bien no es necesario que lo sea— cerrado, o, lo que es lo mismo, que la curvatura de un espacio es condición necesaria pero no suficiente de que sea cerrado.

Precisemos bien el razonamiento hecho hasta ahora. Hay una serie de insuperables dificultades derivadas de la admisión de la infinitud del espacio. La teoría de la relatividad generalizada ha establecido que el espacio es curvo, entendiendo por espacio el real, el espacio físico. A su vez, la Geometría moderna establece que, frente a lo que sucede con los espacios rectos, necesariamente infinitos, los afectados por curvatura pueden ser finitos o infinitos. Luego cabrá la posibilidad de que el espacio físico, curvo, sea finito, es decir, cerrado.

El problema radicaba en transformar esa mera posibilidad en certeza, obviando así los inconvenientes del espacio infinito de la física clásica. Einstein mantuvo que el espacio del Universo es cerrado y, por tanto, finito. Veamos porqué.

Ya hemos visto que la curvatura del espacio era producida por la materia, es decir, por la presencia de masas. La curvatura local de una determinada región del espacio se halla ligada a la presencia de materia en el mismo, de forma que a mayor densidad de materia, mayor curvatura del espacio. Pues bien, admitido esto, se puede establecer que: *si la densidad media de la materia del Universo es superior a una cantidad determinada, por pequeña que ésta sea, el Universo necesariamente es cerrado y, por tanto, el espacio es cerrado y finito.*

Es un dato bien establecido por la Astronomía que la densidad media de la materia del Universo es pequeña. Como indicación señalaremos que la estrella más cercana al Sol (21) está a unos tres años luz del mismo; por tanto, la cantidad de materia que corresponde a una esfera de tres años luz de radio es la del Sol (22), cuyo radio es poco más de 600.000 kilómetros. Un cálculo elemental demuestra (23) que la densidad de la materia del Universo en la citada esfera de tres años luz de radio es la densidad de la masa solar dividida por 6×10^{10} millones de millones, es decir, una cantidad insignificante.

No obstante, esta cantidad es superior a un número fijo, al que podamos hacer todo lo pequeño que queramos y, en consecuencia, si la densidad del Universo no disminuye al aumentar el radio de la esfera antes citada, el Universo será cerrado y finito. Para que el Universo no fuese finito sería necesario que la densidad media de la materia fuese disminuyendo progresivamente al aumentar el radio de la esfera, según se ha dicho. En este caso, el espacio del Universo no sería cerrado, sino parabólico o hiperbólico, es decir, un espacio curvo pero infinito.

Ahora bien, los cálculos realizados parecen comprobar que la materia del Universo se halla distribuida de un modo homogéneo y uniforme y que, como consecuencia, la densidad de materia en la región solar es sensiblemente igual a la que existe en el resto del Cosmos (24). Basándose en ello, Einstein estableció que *el espacio era cerrado y, por tanto, finito e ilimitado.*

De acuerdo con su nueva concepción del espacio Einstein modificó las ecuaciones de la relatividad generalizada, formulándolas de manera que se hicieran compatibles con el carácter finito del mismo (25). En estas ecuaciones es de destacar el importante papel representado por la letra λ , denominada la *constante cosmológica de Einstein*, y que es la encargada de representar en las ecuaciones relativistas la curvatura del espacio y, en consecuencia, el carácter finito del mismo (26). El término en que aparece la λ se llama «*término cosmológico*» de la ecuación einsteiniana. Precizando más se puede decir que la función matemática de la constante cosmológica λ es dar la relación entre los factores componentes de la curvatura del espacio y la densidad, momento y fuerzas de la materia que lo ocupa.

La nueva concepción del espacio finito de Einstein evidentemente resuelve las objeciones levantadas frente a las teorías de Newton. Sin embargo, a juicio de ilustres físicos-matemáticos, esta parte de la obra de Einstein era la más débil. E. Borel, en la introducción hecha a la traducción de la décima edición alemana de la obra de Einstein *Über die spezielle und die allgemeine Relativitätstheorie, gemeinverständlich* (27) nos dice: «Je me permettrai, pour ma part, de me refuser de répondre à des questions aussi générales, à moins qu'elles ne soient préalablement limitées dans l'espace et dans le temps: que l'on se contente de demander, si la théorie nouvelle s'étend à toute la portion de l'univers qui nous est accessible et si l'on peut espérer qu'elle dure quelques siècles. Il me semble, en effet, que, s'il existait des êtres aussi petits par rapport à une goutte d'eau que nous le sommes par

(20) No todas las superficies curvas son necesariamente cerradas. Las parabólicas e hiperbólicas son curvas y abiertas.

(21) Es la estrella «Wolf 424», situada hacia la constelación de Virgo.

(22) En la actualidad la masa solar es conocida con gran precisión, cifrándose en unos $1,98 \times 10^{33}$ gr.

(23) Ver G. J. Whitrow: *The structure of the Universe*, New York, 1976.

(24) Ver la obra citada en la nota anterior.

(25) Ver Leopold Infeld: *On the structure of our universe*, New York, 1959, pág. 480 y sigs.

(26) Ver G. E. Lemaître: *The cosmological constant*, New York, 1959.

(27) *La théorie de la relativité restreinte et généralisée*, París, 1921, págs. X-XI.

rapport à la Voie Lactée, il serait présomptueux de leur part de prétendre déduire des observations faites à l'intérieur de la goutte d'eau les propriétés du globe terrestre, de ses minéraux, animaux et végétaux. Aussi ne m'est-il pas possible, quelle que soit mon admiration pour M. Einstein, d'attacher à ses *Réflexions sur l'Univers considéré comme un tout* autant d'importance qu'aux autres parties de l'ouvrage.

10. El espacio esférico de Einstein

Ya hemos visto que la relatividad ha establecido que el espacio físico es curvo y cerrado. Pero en el ámbito de la Geometría moderna se conocen diversas clases de espacios de esta naturaleza: espacios esféricos, elípticos, anulares, ovoides, etc. Era, pues, necesario que se determinara a cuál de ellos se adapta el espacio del Universo.

Diversas razones inclinaron a Einstein a admitir como solución de esta cuestión el espacio esférico. Además de algunas derivadas de las ecuaciones de la relatividad generalizada (28), se basó en el siguiente hecho: en un espacio esférico el número de objetos distribuidos de un modo uniforme, que están dentro de una distancia determinada respecto de un observador, aumenta más lentamente que el cubo de la distancia. En esta característica había un criterio para poder determinar si el espacio real era o no de esta índole. Bastaba con hacer un recuento de las galaxias —dado que éstas parecen estar esparcidas por el Universo de una manera uniforme— y comprobar si su número crecía con arreglo a la anterior propiedad. Las investigaciones de Hubble corroboraron que se daba tal fenómeno y que, por tanto, el espacio era esférico (29).

¿Cuáles son las características de un espacio de tal clase? ¿Cómo hay que concebirlo? Dado que, por ser los hombres seres tridimensionales, sin posible percepción de la cuarta dimensión, en la que se realizaría la curvatura del espacio esférico, no podemos imaginar cómo sea éste, la única forma de darse una imperfecta representación de lo que pueda ser está en la analogía con las superficies esféricas. Las propiedades de éstas se aplicarán por razón de semejanza al espacio y de este modo podremos tener un conocimiento, si bien un tanto inadecuado, de la estructura del espacio.

Una superficie esférica es indudablemente finita, pero ilimitada. Por ella se puede avanzar indefinidamente sin encontrar final a la misma y, sin embargo, el volumen contenido en ella es finito.

Un habitante bidimensional que viviera en ella creería, si la porción de la misma que conociera es muy pequeña, que era un plano, es decir, que carecía de curvatura. No obstante, si emprendiese un viaje sobre la misma volvería al punto de partida al cabo de un tiempo finito, ya que la superficie esférica se repliega sobre sí misma.

Todos los puntos de la superficie esférica tienen idénticas propiedades. No hay en ellos ninguno que sea el centro de ella, ni ninguno que esté en el «borde». Todos están rodeados de puntos por todas partes.

Si en una superficie esférica trazamos dos líneas geodésicas, dos meridianos, éstos al principio se separarán entre sí, pero después de una máxima separación —en el ecuador— se irán aproximando lentamente hasta encontrarse de nuevo —en los polos—.

Dada esta descripción de las propiedades de una

superficie esférica podemos, *servata debita proportione*, aplicarlas a un espacio esférico, cuyas características serán las siguientes:

1.^a) El espacio esférico es ilimitado, pero finito. En consecuencia, si un viajero partiera de un punto determinado del mismo y se desplazara siguiendo una geodésica, al cabo de un tiempo finito (que se calculó aproximadamente en mil millones de años) regresaría al punto de partida (30).

2.^a) Tomemos un punto cualquiera del espacio; tracemos varias geodésicas. Primeramente se separarán, pero, alcanzado un punto de máximo alejamiento, comenzarán a aproximarse hasta que de nuevo se unan.

3.^a) En el espacio esférico no hay centros ni bordes. Ninguna galaxia puede pretender ser el centro del Universo ni ninguna estar al borde. Un espacio esférico carece de bordes y todos sus puntos son centrales. En un espacio de esta clase todas las galaxias están rodeadas por otras por todas partes.

De esta forma se soluciona la aporía consistente en preguntar: ¿si el espacio esférico es finito, qué hay más allá de sus fronteras, de sus bordes? La pregunta carece de sentido, ya que en él no hay tales bordes ni fronteras.

4.^a) Todos los puntos del espacio tienen las mismas propiedades, es decir, el espacio es isótropo, homogéneo, en relación con las propiedades geométricas de sus puntos.

No obstante, el espacio esférico real no es exactamente una metátesis a las tres dimensiones del espacio bidimensional de la superficie esférica. Si ampliamos a tres dimensiones el espacio «superficie esférica» se obtiene el espacio esférico de Riemann. Pero este espacio es un ente ideal, como todos los de las Matemáticas. El espacio esférico de Riemann tiene curvatura constante y positiva, es decir, es la hiperesfera ideal. Mas el espacio esférico real no tiene, como ya se ha visto, curvatura idéntica en todos sus puntos, sino que en aquellos en los que hay masas gravitatorias grandes la curvatura es elevada, en los otros es menor. Podríamos establecer la siguiente proporción:

$$\frac{\text{la superficie esférica}}{\text{la superficie de la Tierra}} = \frac{\text{el espacio esférico}}{\text{el espacio físico}}$$

El espacio del Universo no es, pues, un espacio esférico ideal, una hiperesfera de Riemann, sino que presenta irregularidades locales, debido al hecho de no estar la materia del mismo, de la que depende su curvatura, distribuida de un modo totalmente homogéneo, sino agrupada formando los distintos astros y galaxias (31).

Para terminar, indicaremos que la concepción einsteniana de un espacio universal, es decir, de un universo que sea curvo, finito, ilimitado y esférico (un espacio molusco de Riemann) ha sido muy modificada por posteriores teorías, como las de De Sitter, Milne, Tolman, Gamow, Hoyle, Goedel, Ambarzumian, etc. Pero todas estas teorías arrancaron de la einsteniana.

(28) Ver A. Einstein: *Kosmologische Betrachtungen zur allgemeinen Relativitätstheorie*, Preussische Akademie der Wissenschaften, 1917, págs. 142-152.

(29) Con las naturales reservas, dado el pequeño espacio de Universo alcanzable con los telescopios.

(30) Ver L. Infeld, ob., cit., págs. 482-483.

(31) En el caso de un Universo perfectamente esférico se podrían producir algunos efectos muy extraños, como los «astros fantasmas». Ver D. Papp, ob., cit., pág. 103.

Reflexiones intempestivas sobre Arte y Educación

Por Francisco PEREZ GUTIERREZ (*)

La lucidez y la incertidumbre se reparten más o menos por un igual el panorama del arte más reciente. La lucidez reside en las teorías sobre el arte, en los críticos, y se diría que en los compradores, que invierten alegremente en obras cuyo futuro dan por asegurado. No es usual que la teoría y la crítica cavilen. Por el contrario, se las ve afirmar y definir con ademanes que acostumbran a dejar escaso margen, si es que dejan alguno, para la réplica. Mientras tanto, el espectador, y no un espectador cualquiera, sino el inteligente y advertido, mira, ve, y no entiende. Se siente perplejo. Y no es que ignore lo que escriban los críticos o lo que se contiene en los más recientes y brillantes tratados sobre el arte recién producido. Desde un punto de vista intelectual y especulativo, las teorías le convencen, y la prosa sutil, traspasada de barrocos enrevesamientos con que los críticos sostienen y prolongan el *discurso* de sus disquisiciones, se le hace sugestiva y altamente probable. Lo que ocurre es que esa prosa le gusta más que los *objetos estéticos* que se esfuerza tan brillantemente por describir. Si nos atreviésemos a tratar de expresar en palabras la ingrata sensación de perplejidad en que nuestro espectador se encuentra sumido, lo diríamos aproximadamente así: «¿Por qué me atrae hasta resultarme fascinante el *fenómeno* del arte actual, mientras tantos de sus productos me resultan gratuitos e insignificantes? Creo *saber ver*, pero no me sugiere lo que veo. No entiendo, pero entiendo que no entiendo siendo así que debería estar entendiendo. Y, además, ¿por qué tiene que haber *objetos estéticos* que haya que entender cuando debería bastar con que se los viera?...».

Pero no sigamos. A los teóricos y críticos de arte no les suele gustar que se les hagan preguntas, y propenden a pensar que los espectadores y lectores insumisos son simplemente ignorantes. Cosa que, dicha así, tal vez no sea del todo justa. Para no enzarzarnos en una discusión sobre este punto, digamos simplemente que los teóricos y los críticos a los que no les suele gustar que se les hagan preguntas y propenden a pensar que los espectadores insumisos son simplemente ignorantes no son más que aquellos teóricos y críticos a los que no les suele gustar que se les hagan preguntas y propenden a pensar que los espectadores insumisos son simplemente ignorantes...

El hecho es que la antinomía lucidez-incertidumbre, entender-ver, inteligencia-sensibilidad, discurso-intuición —antinomía única bajo formulaciones diversas— hace tiempo que viene latiendo en el ámbito del arte contemporáneo. Hace ya bastante tiempo, en efecto, que escribió, con su proverbial rudeza, Fernand Léger: «Muchas personas serían sensibles a la belleza "sin intención" si la idea preconcebida

del "objeto de arte" no fuera para ellos una venda sobre los ojos. La mala educación visual es la causa de ello y la manía moderna de las clasificaciones a toda costa... Los hombres temen al "libre albedrío" que, sin embargo, es el único estado de espíritu posible para la captación de lo bello. Víctimas de una época crítica, escéptica, inteligente, se obstinan en querer comprender en vez de entregarse a su sensibilidad...».

He aquí la clave de la comprensión: no tratar de comprender, sino entregarse a la propia sensibilidad: contentarse con el testimonio de la mirada. He sostenido en otro lugar (1) que, en principio, es arte todo lo que su autor ha querido que lo sea, por la sencilla razón de que el arte es —radicalmente— la voluntad de afirmación del propio ser en la obra realizada. Y si se admite que esto es así, entonces la antinomia ver-entender se destruye por eliminación de uno de sus extremos: no hay nada que entender. Si se ve, ya se está entendiendo. La obra nos ofrece inscrita en su propia materia su lectura más radical, lo mismo que las huellas en la arena, en la playa de la Isla misteriosa de Julio Verne. Así se desvanecen muchos problemas —pseudoproblemas— en la consideración del arte contemporáneo. Sobre todo, el eterno pseudoproblema de la incesante pregunta: «¿Qué quiere decir esto?». Esto no quiere decir más que una cosa, y no hay obra de arte, objeto estético alguno, que no la diga y la proclame: «He sido hecha por alguien; y afirmo que ese alguien existe y no quiere morir». Luego, después, en un segundo momento, esa lectura única y primera se vuelve lecturas innumerables, *obra abierta*, según la afortunada formulación de Umberto Eco.

Y en esas posteriores lecturas cabe la elección. Puedo decidirme, y en un terreno de particular conflictividad como ha sido y sigue siendo el del expresionismo abstracto americano, por la llevada a cabo por Gillo Dorfles: «¿Cuál es la imagen del hombre como aparece a través de las obras de un Pollock, un Fau-trier, un Dubuffet, un Wols, un Burri, un Tobey, un De Kooning? Ciertamente la de la personalidad desgarrada y deshecha, desintegrada y esquizoide, que no ha logrado, todavía, equilibrar los datos del pensamiento con los del sentimiento, la personalidad esclava de la angustia «cósmica» y existencial. Y a pesar de todo, quizá éste es el rostro más genuino del hombre de hoy... ese rostro dilacerado, destruido por impulsos caóticos, contradictorios y ten-

(*) Profesor del Colegio «Estudio» de Madrid.

(1) En un trabajo que espero aparezca en breve con el título: *Objeto y Símbolo*. Una indagación sobre fenomenología del arte.

dido, sin embargo, hacia la búsqueda de un *novus ordo*, que aflora, a veces, y se adivina a través de la confusión magnífica de los colores, entre las estratificaciones de los esmaltes, sumergido en el légame sinuoso de los colores directamente «despachurrados» del tubo, o a través de las toscas superficies de telas de saco, alquitrán y asfalto».

O, por el contrario, podría decidirme —pero no lo voy a hacer— por la lectura, atroz y depredadora, de Tom Wolfe en las pocas páginas de su panfleto sobre *The painted word*. Lectura de lecturas —las de Rosenberg y otros críticos americanos— en la que es posible que todo lo que dice sea cierto, pero con la que no estoy de acuerdo. Es un hecho reconocido y triste que algunos teóricos y críticos han condescendido con marchantes y «cenáculos» en la tarea de desvirtuar no pocos procesos de creación e incluso destruir a más de un artista. Pero el fenómeno del expresionismo abstracto sigue indemne, y en definitiva, los que lo han leído como Gillo Dorfles tenían razón.



Este ensayo (1913) fue una lección inaugural del Instituto Rice, Universidad de Houston, Texas

No parece, por tanto, irrazonable concluir que, si la obra por su propia naturaleza es obra abierta, cada una de sus posibles lecturas o interpretaciones ha de hallarse abierta también a todas las demás. Y si se quiere, una prueba *a posteriori* de este aserto, no hay más que ver cómo las sucesivas teorías sobre el arte, más o menos agresivamente dotadas todas ellas de la pretensión de exterminar a las anteriores, se han visto obligadas a la convivencia y —lo que

sin duda más duro se les ha tenido que hacer a sus resolutivos autores— al reconocimiento de su complementariedad; de su esencial complementariedad. Si se ha podido escribir una *Historia de la Crítica del Arte* como la de L. Venturi, se ha debido precisamente al hecho, por otra parte elemental, de que también en este terreno el saber es acumulativo —en contra de lo que desearía la ignorancia, que también lo es—, y los muertos, todos los muertos, o casi todos, gozan de buena salud. Basta interrogarlos para que nos digan muchas cosas que los vivos han olvidado, o simplemente desconocen.

Así, por ejemplo, cabe preguntarse si no hay una perspectiva desde la que el formalismo y el sociologismo, las dos teorías que se supone más encontradas en el menester de interpretar la obra de arte y su conexión con el devenir histórico, no sólo pueden integrarse, sino que se postulan recíprocamente. Los «conceptos fundamentales» de Wolfflin —a quien se ha llegado a considerar como el Kant de la filosofía del arte por sus *conceptos sintéticos a priori*—, ¿no hicieron necesaria, inevitable, la aparición de Weisbach, de Antal y aún de Hauser, con quien luego habría de ensañarse, me parece que con notoria injusticia a pesar de sus evidentes debilidades, Pierre Francastel? Lo cierto es que yo no encuentro especial dificultad en explicar a aquél por éstos y a éstos por aquél. Es más, me parece que uno y otros sólo se completan con sus antagonistas. Y ya que se habla de formalismos, sería desleal y nada provechoso preterir al finísimo italiano Marangoni, cuyo *Saper vedere* (Para saber ver), si ha logrado tres ediciones, al menos que yo sepa, en castellano y alrededor de una veintena en su idioma natal, ha debido de ser por algo.

Por lo que hace al penetrante y truncado esfuerzo de sociología del arte de Pierre Francastel, es sin duda mucho lo que habría que decir y no poco lo que nos queda por aprender de su entereza intelectual. A pesar de un cierto exceso de *mechanicismo*, cuando trata de aquilatar la influencia de la técnica contemporánea en el arte de nuestro siglo, su insistencia, su machaconería, en que nos hallamos ante una *metamorfosis del objeto estético* y en que semejante metamorfosis es el gran síntoma de la transformación del hombre, la prueba desazonante de su deseterización, son una insistencia y una machaconería singularmente pedagógicas, y me pregunto hasta qué punto y en qué grado sus enseñanzas han llegado a ser utilizadas o se han transvasado a la Historia del Arte que se imparte o no se imparte en nuestro Bachillerato—. Tengo la impresión —y me gustaría equivocarme— de que con harta frecuencia una consideración desequilibradamente económica o economicista de la Historia arrastra a bastantes docentes a presentar el Arte como un epifenómeno, a reducir su historia y su viva actualidad, no ya a una sociología del arte, sino a una vulgar sociología unidireccional, desteñida de larvado, simplista y vergonzante marxismo, por lo demás, no poco infiel al propio Marx. Por muy perentoria que suene su acusación. Francastel no anda precisamente descaminado cuando atribuye a Sorokin o al propio Hauser una total invidencia ante el fenómeno de la forma. O cuando señala el unidireccionismo de Antal, para quien —escribe Francastel—, «las obras de arte (son) hechos que sólo se desarrollan en función de necesidades y atribuciones de valor previamente constituidas en ciertos grupos privilegiados de la sociedad. En resumen, el arte serviría, principalmente, a los poderosos del día para

difundir sus dogmas e inmortalizar sus actos. Está excluida la idea de una acción recíproca de las artes sobre la sociedad. La técnica de la obra de arte es concebida como la actividad válida de cierto tipo de individuos, pero esa actividad es, por decirlo así, manual. Al considerarla, no se penetra en las fuerzas que orientan el movimiento de la sociedad como grupo de individuos. Únicamente mandan la política, la ideología, la economía. El arte es herramienta, no es agente de expresión de un grupo social que se esfuerza por tomar conciencia de sí mismo».

Ahora bien, si la Historia del Arte queda así reducida a un capítulo más de la historia de las ideologías, ¿qué se ha hecho de la *educación por el arte*, tan inteligente y decididamente propuesta por Herbert Read en su famoso libro del mismo título? No es suficiente que ya nadie se atreva a poner en duda la eficacia de la expresión libre a través de la pintura y el arte infantiles, ni de sus múltiples usos sintomatológicos y terapéuticos. Es preciso subrayar, además, *las funciones de la imagen en la enseñanza*, como ha puesto de relieve J. L. Rodríguez Diéguez en un trabajo relativamente reciente sobre semántica y didáctica de la imagen. Hay que poner al niño y al joven en contacto con la formidable capacidad de *configuración del mundo* de que la Historia del Arte es testimonio, desde la Prehistoria hasta los últimos y más frenéticos intentos de la voluntad de expresión estética de los recién llegados.

Y es ahora y en este punto, precisamente, cuando nos sale la extraña y paradójica situación porque el arte atraviesa en los programas y la práctica de la educación. Nos hemos apresurado a dar por bueno que estamos en las postrimerías de la «galaxia Gutenberg» y nos hallamos abocados a una civilización de la imagen. Pero no se ha puesto el mismo énfasis en subrayar que, lejos de tratarse de una civilización de la imagen, lo que se nos ha venido encima es una civilización de *cierto tipo de imágenes*, de aquellas que han encontrado su horma en los «mass media» y parecen propender con todo el peso de su inercia transeúnte a disminuir y aun pulverizar la distancia entre el que mira y lo que se ve, o sea, la clave del ejercicio de la advertencia crítica, nada menos que esa *vigilia* que singulariza al hombre que no duerme, que se niega a viajar a ciegas en la corriente que le anega. ¿No dijo Paul Valéry que el hombre es un animal distante? Pues esa es la distancia que tiende a no producirse —es lo menos que se puede decir— en el flujo imaginario de los «mass media», y que, por el contrario, caracteriza a la imagen estética.

Se llega así a la conclusión de que tal vez sólo la educación por el arte, *la educación por la percepción estética*, pueda contrarrestar los caóticos resultados de la avalancha de estímulos sensoriales en que la vida cotidiana ha venido a consistir y bajo cuyo incansante impacto la atención y la sensibilidad de nuestros niños y jóvenes se dispersan, atrofian, y quizá enloquecen y aún mueren. Y que conste que no es mi ánimo entonar ninguna suerte de lamentaciones ante el riesgo que ha adoptado nuestra civilización. Lo único lamentable es el torpe uso que se hace de ella, y que quedaría eficazmente contrarrestado si la educación intensificara su función de *enseñar a ver*.

Cuando se observa con atención a los visitantes de un museo o de una exposición de arte se tiene la impresión de que no siempre, ni todos —ni mucho menos—, consiguen *ver* lo que *miran*. Por supuesto, no se va a esperar que los estudios de iconología

de Panofsky o de un Julián Gallego pasen a ser alimento usual de las gentes que sienten interés por el arte. Y la verdad es que cuando se los ha leído se piensa que hay épocas enteras de la historia de la expresión estética difícilmente inteligibles sin su ayuda. Tampoco es forzoso, ni mucho menos, darle en todo la razón a Ehrensweig y a sus pretensiones psicoanalíticas ortodoxas de penetración en las motivaciones rechazadas por el espectador medio de descenso a la percepción de lo indiferenciado, por más que la contribución global del Psicoanálisis al conocimiento del arte sea una adquisición reconocida. Sin duda, está en lo cierto H. Read cuando, a propósito del expresionismo abstracto americano, escribe que «estos pintores tienden a derivar sus formas de las fuentes por debajo de la superficie de la conciencia, no de las fuentes fenoménicas de la percepción». Y, en fin, ¿por qué negar lo dudoso de la utilidad que la aspereza y el rigor excesivamente «lingüísticos» de la jerga semiológica pueden aportar a la contemplación directa de una pintura o una escultura determinadas? Sin condescender con la extremosidad del juicio de Gillo Dorfles, que sólo concedía a la semiología un cuarto de hora de vida, digamos al menos que su aplicabilidad dista de ser inmediata y aún no ha sido lo suficientemente discernida.

En cambio, el lector y el estudioso y el docente españoles cuentan desde hace poco —contamos, y por fortuna— con el tan pedagógico libro de Rudolf Arnheim, *Art and Visual Perception; a psychology of the creative eye*, que el propio Gillo Dorfles, su fiel traductor de hace ya años al italiano, subtituló muy certeramente: «una nueva gramática de la mirada». En efecto, su texto nos remite exclusivamente a lo que ven nuestros ojos —sin por ello declarar irrelevante cuanto nuestro saber teórico e histórico pudiera tener en cuenta—, y lo que advierten nuestros ojos no es otra cosa que la *configuración del espacio* que el arte, sobre todo la pintura, nos ofrece. El pintor o el escultor son aquellos que *dan forma* a lo que no la tenía, que hacen nacer un mundo donde no había más que un caos, que *crean realidad* —realidad humana, cálida y envolvente— y nos la ofrecen. Su experiencia con la realidad consiste en dotarla de forma, ejercitando un doble movimiento indivisible en el que la realidad adquiere forma al mismo tiempo que la forma adquiere realidad.

Un paso más para decir que lo que el arte nos ofrece, en particular dentro del terreno de la educación, no es en modo alguno la posibilidad de acrecentamiento de la cultura académica —una Historia del Arte que permita la puntual y brillante identificación de los estilos, el lujo de saber que estamos ante un Rembrandt o un Cézanne—, sino la invitación apremiante a penetrar en un *ámbito de juego*, como ha puesto de manifiesto recientemente el profesor Alfonso López Quintás en un trabajo de tan decantada reflexión como servido por una información más que abundante: *Estética de la creatividad*. Los objetos estéticos están ahí, desde luego, para ser vistos, pero verlos no consiste tan sólo en tener los ojos abiertos. El sentido estético, que la educación por el arte ha de empeñarse en desarrollar, no es otra cosa que la capacidad para deslizarse en ese ámbito donde no hay más que formas que quieren ser percibidas en sí mismas, en ese universo que volvemos a crear cuando miramos, dejando que nuestra vista, como una mano ideal, vuelva a trazar lo que se alza ante nosotros, no como un producto yerto y acabado, sino como una trayectoria siempre

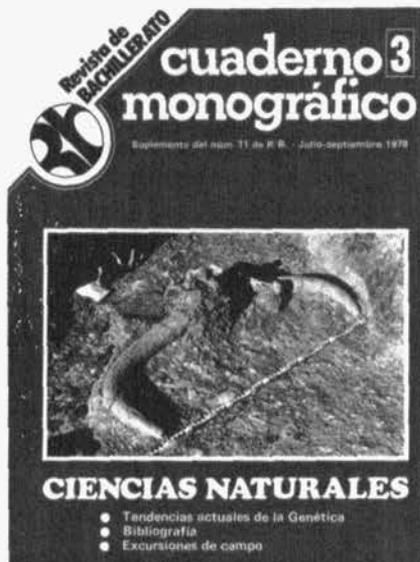
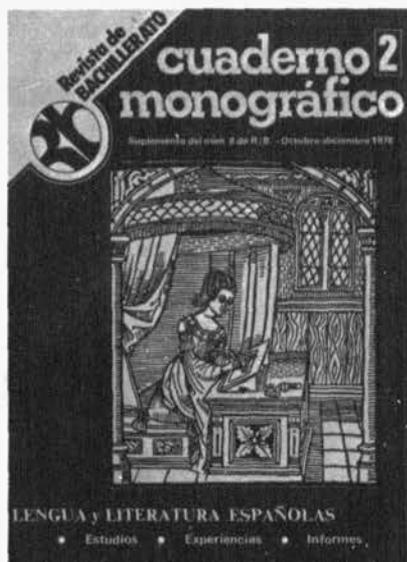
emergente, como una criatura que nace una y otra vez de sus propias espumas.

Luego, después de ese primer momento en que la percepción establece al objeto en su propio ser, pero al mismo tiempo, porque no nos hallamos ante ninguna secuencia temporal, sino ante la instantaneidad presencial de la obra que está ahí, delante de nosotros, es cuando nos precipitaremos en la vorágine de la emoción total, porque todo cabe en ella, porque todo puede ser evocado por la obra de arte, porque todo lo que es humano reside virtualmente y se halla hospedado en el mágico recinto de las líneas, los colores o el volumen. Oigamos a Heidegger, parado ante *Los zapatos* de Van Gogh: «En la oscura boca del gastado interior bosteza la fatiga de los pasos laboriosos. En la ruda pesantez del zapato está representada la tenacidad de la lenta marcha a través de los largos y monótonos surcos de la tierra labrada, sobre la que sopla un ronco viento. En el cuero está todo lo que tiene de húmedo y graso el suelo. Bajo las suelas se desliza la soledad del camino que va a través de la tarde que cae. En el zapato vibra la tácita llamada de la tierra, su reposado ofrendar el trigo que madura y su enigmático rehusarse en el yermo campo en baldío del in-

vierno. Por este útil cruza el mudo temer por la seguridad del pan, la callada alegría de volver a salir de la miseria, el palpitar ante la llegada del hijo y el temblar ante la inminencia de la muerte en torno...». ¿Acaso literatura —y literatura de filósofo— ante *Los zapatos* de Van Gogh? No; al menos si hemos de atarnos a la manera como el propio Van Gogh quería que se viesan sus cuadros, tal como se deduce de la lectura de sus Cartas. Heidegger, al descubrir el cuadro, nos ha contado cómo acontece en él la verdad. La verdad esencial que se hallaba oculta y que el pintor desvela mediante ese modo de aparecerse la verdad que es la belleza.

¿A qué distancia estamos de una pedagogía eficaz que haga posible a las generaciones actuales el acceso a una auténtica percepción estética? Ahora sería llegado el momento de habérnoslas con los programas y con las actitudes; con las actitudes que han hecho posibles determinados programas y con los programas que favorecen determinadas actitudes. Pero eso sería otro cantar y daría pie para otra serie de reflexiones que tal vez mereciera la pena desarrollar si la intempestividad de las que aquí se consignan no las vuelve demasiado ingratas.

Revista de BACHILLERATO



M E

Suscripción y venta en:
Servicio de Publicaciones del M.E.
Ciudad Universitaria, s/n.
MADRID-3.



Un seminario de Filosofía

Por Antonio ARRUFAT MATEU (*)

1. Lo que aquí propongo es un modelo —caben otros y, por supuesto, mejores— de Seminario de Filosofía, tal y como ha venido funcionando en los últimos seis cursos, compuesto de unos 5/6 miembros. Ni qué decir que la práctica no siempre ha sido fiel al proyecto teórico. Pero gracias a la colaboración de los compañeros el modelo programado operó como criterio selectivo de nuestras sesiones de Seminario y de nuestra praxis docente.

2. Quizá ninguna asignatura del Bachillerato tenga tanta necesidad de un Seminario como la Filosofía. La razón que avala esta afirmación la encuentro: a) en que la Filosofía es lo que está más a las antípodas de todo dogmatismo o del dato empírico como punto indiscutible de partida, y ello implica libertad de pensamiento para el docente, b) y, a la vez, en que al ser muchos los profesores de Filosofía en un mismo centro, debe evitarse el peligro de que cada uno vaya por un lado con el consiguiente desprestigio de la asignatura y de sus oficiantes. De ahí la *necesidad de unos acuerdos básicos* que deben figurar en la programación que se elabora en el mes de septiembre.

3. El seminario se propone *tres objetivos*: preparar el contenido y la forma de los temas que se han de impartir a los diferentes grupos; preparar y evaluar —o dar criterios de evaluación— los ejercicios y controles de los alumnos; y, también, servir de instrumento de formación e información intelectual a sus miembros.

4. Todos estos objetivos, en las líneas más generales, deben constar en la *programación de principios de curso*. Incluso con un proyecto de sincronización de los temas para todos los grupos, a fin de que no se descuelgue nadie y se garantice la totalidad del temario, o bien se llegue a la conclusión de prescindir de temas si se considera excesivamente cargado el temario.

La concreción de esas líneas generales son el objeto de las correspondientes sesiones de Seminario.

5. Llevar un Seminario como el nuestro, ha supuesto de *una a dos horas semanales de reunión*. Teóricamente se consideraba necesario que fueran dos horas, y de hecho en el Instituto se ha llegado en los dos últimos cursos a programar los horarios de forma que las dos últimas horas de clase de la mañana del miércoles quedaran libres, a fin de que las reu-

niones de Seminario fueran inexcusablemente posibles para todos.

6. En cuanto al *primer objetivo*, hay que decir que el hecho de haber adoptado un *libro de texto* no ha significado para el Seminario ningún acuerdo básico en esta asignatura —el actual texto ha sido adoptado sobre todo en virtud de ser el más económico del mercado—. De ahí la no obligación de su adquisición por parte del alumno, si bien el libro de texto se recomendaba como un punto de apoyo y de lectura informativa tanto para el alumno como para el profesor.

El *acuerdo básico* en este objetivo está en señalar cuáles deben ser los *mínimos exigibles de cada tema* para que el alumno pueda ser calificado «suficiente». Para ello, y por orden rotatorio, un miembro del Seminario, en la sesión anterior al desarrollo del tema en los grupos, explica y discute con sus compañeros un esquema con esos mínimos. Este debe obrar en poder de los miembros del Seminario antes de la sesión. De esa sesión debe salir, de *acuerdo con todos, un esquema de mínimos* exigible a todos los grupos, dejando que cada profesor explicara además otras cuestiones que consideraba de interés, o profundizara en las mismas cuestiones más allá de lo exigible en el esquema (siempre habida cuenta de la sincronización de que hemos hablado en el punto 4).

La relativa uniformidad de la explicación debe alcanzar al *vocabulario filosófico*. Los términos filosóficos deben ser definidos con rigor, incluso con referencia histórica a los problemas y pensadores que los crearon, de manera que se corte de raíz la pedantería en el uso de términos altisonantes. (No hay ninguna duda que *en principio*, y se trata de un ejercicio filosófico ineludible, hay que obligar a los alumnos a definir todos los términos, aunque no sean propiamente filosóficos).

La bondad del cumplimiento de este objetivo, el Seminario la podía comprobar con los alumnos libres, a quienes cuando llegaban a interesarse por lo que se les podía preguntar en el examen, se les entregaba un folio ciclostilado con todos los contenidos mínimos

(*) Catedrático de Filosofía del I.N.B. «Cid Campeador» de Valencia.

sobre los que tendrían que contestar si querían ser simplemente aprobados. En cualquier libro de texto podían encontrar respuestas satisfactorias a esas cuestiones o a esa terminología.

7. El *segundo objetivo* hace referencia a los ejercicios de control. Lo ideal sería que el «suficiente» dependiera de un mismo ejercicio para todos, propuesto y corregido por el Seminario. Esto es obviamente imposible. Entonces se contemplaron *dos soluciones*: a) presentar un *modelo de ejercicio*, a nivel de «suficiente», para cada evaluación, siendo de responsabilidad de cada profesor el confeccionar un ejercicio de la misma dificultad. La corrección se hacía escogiendo dos ejercicios por grupo y se corregían en común en una sesión de Seminario; b) cabe también, y es quizá más sencillo, que cada profesor proponga unos ejercicios por su cuenta, pero antes de la evaluación debe dar a corregir a sus compañeros los ejercicios de aquellos alumnos a los que se considera insuficientes, o dudosos, o conflictivos por su habitual rechazo de la nota dada.

La *finalidad* de estas tácticas es *doble*: Por una parte, los alumnos, y sus padres, se sienten protegidos por un colectivo en el que la posibilidad no ya de arbitrariedades, sino de inevitables subjetivismos, es remota, y todos ellos son medidos a nivel de «suficiente» por el mismo rasero; y, por otro lado, el profesor encuentra en el Seminario una defensa racional, y no puramente corporativista, de su quehacer. Todos sabemos lo difícil que es razonar una evaluación de Filosofía ante alumnos, padres e incluso compañeros cuando calificamos «insuficiente», y lo incómodo que resulta quedarse sólo suspendiendo en una junta de evaluación.

8. El *tercer objetivo* está casi implicado por el primero. El hecho de confeccionar esquemas y tener que explicarlos y discutirlos, resultaba todo un ejercicio de competencia en la materia. Era necesario prepararse.

No hay duda, por otro lado, que en estas sesiones todos nos informamos y nos ponemos al día en contenidos, en bibliografía y en didáctica.

Pero en nuestro Seminario nos propusimos algo más. Estando vigente el plan anterior, cada tema de Preuniversitario era objeto de una presentación y discusión por parte del compañero correspondiente, que rebasaba el puro nivel de Bachillerato, aunque la sesión terminaba con la confección de un esquema, a nivel del alumno, que ciclostilado era entregado a los alumnos. Incluso en los mismos temas de Bachillerato procurábamos siempre hacer lo mismo, aunque muchas veces sólo nos limitáramos a informarnos de la bibliografía recientemente adquirida o leída. De alguna manera estábamos, sin grandes dispendios dentro de la formación permanente del profesorado.

9. Todo lo anteriormente dicho sólo es posible sobre la base de las dos horas de sesión semanal, más las horas destinadas a la preparación de esa sesión. Reconocer un Seminario es algo más que hacer constar en una ficha una o dos horas ocupadas semanalmente por el profesor. Un Seminario es el motor de la asignatura, y los Seminarios lo son del Centro. Desconocer su papel, es condenar a la tan sobada calidad de la enseñanza al triste papel de un latiguillo demagógico.

Un Seminario, como el nuestro, constaba de Libro de Actas —tan importante para recoger acuerdos, especialmente cuando pueden originar conflictos, vg.: cambio o supresión de temas—; también constaba de un archivo en el que se ordenaban esquemas, ejercicios modelos, ejercicios realizados y evaluados, etcétera. Yo he notado a faltar que al Seminario se le exigiera una Memoria anual, a finales de curso, de toda su actividad en relación con la programación inicial; y también una relación más explícita y reglada con los otros Seminarios, en especial para la organización de conferencias, semanas dedicadas a un tema, etc.

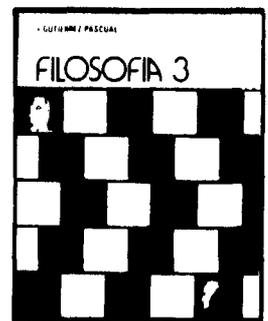
Este libro de *Filosofía* salva dos importantes escollos: el de caer en la excesiva vulgarización de temas y tratamiento, y el de ceder a la tentación del dogmatismo o el escepticismo. En cambio, consigue problematizar los saberes y actitudes personales del alumno. El contexto temático —25 unidades— y su exposición literaria, adoptan la forma de una búsqueda personal y comunitaria de la verdad sobre el último significado de la realidad, que incluye el propio yo del alumno. Al final de cada capítulo se ofrecen varios textos para comentario y debate. El libro se cierra con un diccionario de filósofos.

Sm
Ediciones

FILOSOFIA 3.º

Vicente Gutiérrez
Catedrático de Filosofía

(19,5×24) 292 págs.





CONGRESOS

Seminario de métodos filosóficos (Granada, 1979)

Por Julián ARROYO POMEDA (*)

I. LA FILOSOFÍA QUE SE HACE EN ESPAÑA

El Departamento de Filosofía de la Universidad de Granada, dirigido por el profesor P. Cerezo Galán, organizó, bajo la orientación del I.C.E., un *Seminario de Métodos Filosóficos*, que se ha celebrado durante los días 2 al 7 del mes de abril. Dedicado en principio al profesorado de Filosofía de la región andaluza, se abrió después a profesionales de otras provincias.

Su *objetivo* era hacer un estudio, lo más amplio posible, de los métodos filosóficos, que posibilitara un balance final acerca de su contribución a la Filosofía.

La presentación del Seminario corrió a cargo del profesor Cerezo: «La cuestión del método —dijo— es primordial en la filosofía moderna, a partir de Descartes». Fue Hegel quien hizo la reconciliación de la filosofía con su Método, llevándolo así a su consumación.

Después de Hegel aparecieron nuevos modelos, que, más que variaciones son ya alternativas distintas. Recordemos a Comte, Nietzsche o Freud.

Y llegamos a la actualidad, donde hay un pluralismo metódico en cuatro frentes, a saber:

1. El Fenomenológico: desde Husserl a Merleau-Ponty.
2. El Analítico, con diversas tendencias, aunque tomando como modelo a Wittgenstein.
3. El Dialéctico de la escuela marxista.
4. El Hermenéutico, con Gadamer como su fundador y representante más característico.

Se trata —terminó Cerezo— de ver en qué grado ha contribuido cada uno a lo que debe ser la Filosofía, como reconstrucción de la unidad siempre problemática de nuestro propio mundo.

Por mi parte, con estas notas intento ofrecer una información detallada y fiel de lo que allí se dijo. Y puesto que esta temática —analítica, fenomenológica, dialéctica y hermenéutica (1)— sintetiza, en buen grado, la filosofía que se hace hoy en España, espero contribuir, siquiera sea a niveles puramente informativos y de modo necesariamente parcial, a una presentación de la filosofía española actual.

Es evidente que, en tal presentación global, no dejarán de manifestarse, a lo largo de su exposición, ciertas anotaciones críticas y valorativas.

II. TRASCENDENTALIDAD Y DIALOGO (Método analítico)

Utilizando una denominación generalísima —al decir de J. L. Abellán (2)— podemos englobar entre los filósofos analíticos a J. Hierro S. Pescador y J. Muguerza. Ambos han representado esta corriente en el Seminario.

Hierro, quien escribió *«el primer libro de filosofía analítica publicado en España»* (3), según la información que antaño hiciera Muguerza, disertó sobre el tema *«Unidad y diversidad del análisis filosófico»*, a modo de clase magistral y con pocas aportaciones nuevas. El mismo fue consciente de su limitación empezando por aclarar que se encontraba en la incómoda situación de caracterizar este método, que tiene —para mayor complejidad— distintos representantes, así como diversidad de inflexiones. Esta es la razón del título.

Se refirió solamente a los ejemplos clásicos, ya que le parecían más ricos e influyentes. E indicó que su charla tendría un aire académico y clásico.

Pasó después a señalar tres caracteres del método analítico: su relación con la lógica contemporánea, la delimitación de ámbitos entre filosofía y ciencia y el interés por el lenguaje y su análisis. Respecto al último precisó que el estudio del lenguaje es el eje de toda la filosofía analítica e insistió en que ésta no puede identificarse con filosofía del lenguaje ni tampoco con filosofía lingüística (4).

(*) Profesor agregado de Filosofía del I.N.B. «Carrasco Figueroa» de Las Palmas de Gran Canaria.

(1) Actualmente habría que añadir la hermenéutica a las tres orientaciones más representativas de filosofía, que señalaba J. Muguerza hace quince años. Vide su libro *La concepción analítica de la filosofía*, 1. Alianza U., Madrid, 1974, pág. 23.

En forma parecida escribía Ferrater Mora en el umbral de 1970. Vide: *La filosofía actual*. Alianza, Madrid, 1970, 2.ª ed., pág. 4.

(2) Abellán, J. L.: *Panorama de la Filosofía española actual. Una situación escandalosa*. Espasa-Calpe, Madrid, 1978, pág. 49.

(3) Muguerza, J.: Op. cit., pág. 130, en nota 137.

(4) Semejantes cuestiones pueden considerarse demasiado elementales, pero a lo que parece, nunca están de más. Véase, como botón de muestra, uno de los textos

Examinó después, cómo funciona el método analítico en relación con el lenguaje, describiendo las posiciones de Russell, el Wittgenstein del Tractatus y Carnap, que clarificó en una primera forma, el Wittgenstein de las investigaciones en una segunda, y la de Quine, que presentó como tercera.

Se preguntó finalmente por las perspectivas del método analítico hoy, haciendo un pequeño balance. Frente a los que le caracterizan como un proceso de destrascendentalización, la postura de Hierro es que en el método ha funcionado el lenguaje como trascendental, según ha formulado muy bien Habermas. Es probablemente esta línea de *filosofía trascendental*, la que va a ocupar desde ahora a Hierro.

Javier Muguerza, cuyos trabajos —entre los de otros—, testimonian que *«la filosofía analítica se ha convertido en una de las dos corrientes que mayor audiencia encuentran entre los jóvenes filósofos españoles»*, según escribiera J. Muñoz el año 1972 en su prólogo al estudio de Hartnack (5), habló de *«Racionalidad y diálogo en la filosofía contemporánea»*. Caba esperar del título la confirmación de su ya vieja idea de que *«en los cielos y la tierra hay más filosofía que las que sueña la filosofía analítica»* (6). Quizá desde entonces no haya hecho otra cosa que autocrítica de su línea analítica, en cuya escuela debe sentirse insatisfecho —*«la filosofía analítica no sobra»*, *«tampoco basta»* (7)—, por más que haya quien se empeñe en meterle bajo este rótulo.

En efecto, las ideas de esta conferencia, están claramente en la línea de su última obra *«La razón sin esperanza»*.

Comenzó refiriéndose al giro lingüístico que existe en la filosofía contemporánea del que es responsable la hermenéutica. Supuso realizar la importancia del lenguaje, pues la realidad es lingüísticamente mediada. Calificó este hecho de revolución filosófica.

Pasó después a analizar, dentro del tal giro, el tema de la verdad y el bien, planteando la cuestión de la racionalidad: ¿se pueden hacer juicios valorativos y tomar posiciones en nuestras decisiones? Su postura es que no hay que caer ni en una concepción relativista, ni en un absolutismo dogmático. ¿Cuál es entonces la solución? *«En filosofía —dijo— no hay que buscar seguras razones, sino razones para la inseguridad»*, pero sin que ello suponga renunciar a hacerse cargo de la racionalidad. ¿Mantener acaso la ilusión de que es realizable lo racional? Quizá, pues dado que los tiempos no están para sistemas se imponen *racionalidad y diálogo en filosofía*.

Me parece que la mayor habilidad de Muguerza, consistió en suscitar el diálogo entre los oyentes contagiándolos con sus ideas y consiguiendo una relación amistosa. Con verdad puede repetir aquello de que *«uno escribe por y para los amigos, y la Humanidad únicamente le interesa en tanto que congregación de infinitos amigos potenciales»* (8).

En cuanto a las comunicaciones, es sabido que contribuyen a completar, precisar, criticar y aún iniciar aspectos que no han sido tocados por los especialistas en los temas.

Cuatro se presentaron para este tema. La de E. Bustos (*«Desarrollo de la pragmática del lenguaje»*) hizo una crítica a Hierro, con la que él no estuvo de acuerdo, proponiendo evitar las conclusiones pesimistas de su artículo en *«Teorema»* (9).

F. Campos (*«Los lenguajes intencionales»*) estudió el tema de las intenciones, estableciendo que son los lenguajes intencionales quienes describen nuestra conducta.

J. J. Acero Fernández (*«La historia natural del hombre, según Wittgenstein»*) se preguntó si el pensamiento de Wittgenstein es un semillero de relativismo, para contestar negativamente y añadir que, por el contrario, nuestro sistema conceptual no es gratuito. El lenguaje manifiesta una peculiar relación con la vida humana. De donde concluyó que Wittgenstein vio que existe una relación entre filosofía e historia natural.

A. Pérez Fustegueras (*«En torno al problema de la demarcación»*) partió del supuesto popperiano de que es necesario disponer de un criterio de demarcación, que permita superar los enunciados de la ciencia de los de la filosofía. Hizo después algunos reproches a la metodología de Popper para emitir un veredicto provisional, indicando que ni el criterio de verificación ni tampoco el de falsabilidad son capaces de retener una gran parte de los enunciados, que, de hecho, pertenecen a la ciencia empírica. Sin embargo, añadió, por el momento, el criterio de falsabilidad puede ser mantenido, concluyendo en que aún queda algo que podemos llamar lógica de la demarcación.

III LA FENOMENOLOGIA COMO HERMENEUTICA (Método fenomenológico)

La fenomenología estuvo bien representada en las personas de los profesores Montero Moliner y Navarro Cordón.

El tema de la conferencia de Montero fue *«La Fenomenología del Yo»*. Aclaró que se centraba en el problema del yo para precisar desde él el método fenomenológico.

Entiende el yo como la estructura de la existencia humana cuando ésta se configura como tal. Y va a utilizar, en su análisis, la fenomenología, de forma amplia, que permita incluir a fenomenólogos y analíticos del lenguaje.

Después de referirse a las dificultades del apriorismo en el siglo XX, vuelve a su tema central, preguntándose qué significa que la conciencia ofrezca la estructura de un yo. Rechaza la caracterización ryleana de mero índice, para apuntar al carácter absoluto de la iniciativa propia. Y en ella ve al cuerpo ocupando la función de escenario único y excepcional para manifestar la conducta del individuo. No se trata de privaticidad, pues percibimos un mundo común, añadió, pero nuestro cuerpo es la ventana desde la que se nos descubre la perspectiva del mundo.

Finalmente dejó apuntados una serie de problemas, que calificó como las paradojas que envuelven al término yo, entre otras:

— En qué medida el fenómeno yo está implicado en la convivencia.

de C.O.U. de Editorial ECIR, publicado este mismo curso, donde se alude, no sin ironía, por lo demás, a la cuestión y sólo se explican por separado los dos aspectos de la corriente común —neopositivismo y filosofía analítica— *«para no exacerbar a los analistas»* (pág. 482).

(5) Hartnack, J.: *Wittgenstein y la filosofía contemporánea*. Ariel, Barcelona, 1972, pág. 6 en nota 1.

(6) Muguerza, J.: Op. cit., pág. 23.

(7) Ferrater Mora, J.: *Cambio de marcha en filosofía*. Alianza, Madrid, 1974, pág. 120.

(8) Muguerza, J.: *La razón sin esperanza*. Taurus, Madrid, 1977, pág. 12.

(9) Vide: *Teorema*. Vol. VIII, págs. 3-4, 1978.

- Cómo se constituye su mismidad.
- Si puede disolver su identidad en ciertos acontecimientos, etc.

J. M. Navarro Cordón tituló su conferencia «*De la Fenomenología trascendental a la fenomenología hermenéutica*».

Empezó haciendo unas consideraciones acerca del sentido del método en relación con la tarea de la filosofía. Definió la filosofía como Ciencia del ser, insistiendo en precisar su contenido. Lo científico consiste en poner de manifiesto algo. Y el horizonte desde el que se determina lo que en cada campo se entiende como realidad es el ser. En este preciso sentido, la filosofía —ciencia del ser— es fenomenología, lo cual tiene mucho que ver con la ontología. La fenomenología no es sino la indicación del modo de proceder la ontología a través de la reducción, la construcción y la destrucción fenomenológica. La fenomenología, que tiene como misión poner de manifiesto lo que es en verdad, no puede ser sino hermenéutica. Toda lectura es hermenéutica y quizá no sea posible superar la interpretación, convirtiéndose así ésta en una tarea infinita, que no puede acabar jamás porque no hay nada absolutamente primario ni originario comienzo.

Fueron leídas cuatro comunicaciones sobre el tema. Patricio Peñalver («*La Fenomenología ante el lenguaje*») intentó suscitar una duda crítica sobre el sentido de una fenomenología del lenguaje en la línea de Merleau-Ponty, cuya «Fenomenología de la percepción» sigue siendo válida como autocrítica del método fenomenológico. Cuestionándolo desde el lenguaje, apuntó Peñalver, cabe continuarlo en relación al lenguaje filosófico. Respecto a este punto, la filosofía no puede reducirse a un análisis del lenguaje, sino que su tarea es reconquistarlo en su ser bruto, en su estado vivo y naciente.

A. Segura Naya («*Evidencia y reflexión en la problemática del comienzo de la Ciencia*») se refirió al Husserl tardío y su problemática sobre la ciencia. Dijo que éste enlazó con Fichte, pensando que la última palabra en la historia de la filosofía era Kant. Frente a esto, el comunicante se orientaba hacia la perspectiva de Hegel.

L. Jiménez Pérez («*Intuición y diálogo en filosofía*») se refirió a la intuición como experiencia real y estableció que el diálogo es parte integrante en todo problema filosófico, concluyendo que no puede haber pontífices en filosofía.

J. Rubio Ferreres («*El camino de la Fenomenología y el pensar esencial en Heidegger*») tomó como base el tema de la destrucción fenomenológica. Explicó que la fenomenología trascendental tiene que ser destruída, pues es necesario desmontar las distintas interpretaciones que se han dado a lo largo de la historia de la filosofía. Pero, dado que dicha tarea no es posible sino a través de una interpretación, se impone instaurar la fenomenología hermenéutica.

IV. DIALECTICA Y REVOLUCION (Método dialéctico)

El método dialéctico estuvo representado por los profesores Valls Plana y Doménech Font.

R. Valls trató el tema «Dialéctica y Método en Hegel» en la línea de su libro «Del yo al nosotros. Lectura de la Fenomenología del Espíritu de Hegel», del año 71. Indicó la necesidad de estudiar la dialéctica en la «Ciencia de la Lógica» y la «Gran lógica» y la describió como el movimiento real del Espíritu,

que constituye el método absoluto del conocimiento. Definió el método como el objeto que se conoce a sí mismo en su propio desarrollo. Y de aquí concluyó que movimiento lógico y método son equivalentes, probando así el anunciado de su ponencia.

A. Doménech tituló su ponencia «*Metódica dialéctica y emancipación*».

Aludió a la situación de crisis del marxismo, representada por la obra de Colletti y Althusser. Preciso que habla que distinguir crisis política (régimen del Este) de crisis de cientificidad (reducción del marxismo a ciencia). La cuestión puede centrarse en el aspecto metafísico del marxismo aislado del científico. Ambos son necesarios, pues el marxismo es un proyecto de fundar científicamente la posibilidad del comunismo, que es emancipación. Esto implica la necesidad de mediaciones en el sentido de una tradición intelectual que culminó en Hegel.

Se refirió, desde tal perspectiva, a la necesidad de clarificar el término método cuando se habla de dialéctica, indicando que esta es una actitud intelectual praxiológica. Marx no intentó la construcción de un sistema del mundo, sino que hizo un análisis científico de la realidad y la dialéctica es inseparable de su proyecto revolucionario o de emancipación de la clase trabajadora. Y en este punto se encuentra el sentido de la crisis del comunismo marxista, que debe llevar a una revisión profunda de la metódica dialéctica.

Todas las comunicaciones se movieron en el terreno de la dialéctica. F. Duque («*Dialéctica y racionalidad científica*») dijo que se movía entre la analítica y la dialéctica. Partió del hecho de la crisis de la racionalidad científica, analizando la génesis por la que se llegó a ella, refiriendo los nombres de Lakatos, Feyerabend y Toulmin, entre otros. Propuso que la solución era leer a Hegel («*no hay que volver a Hegel, hay que leerlo*»).

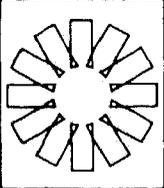
D. Blanco («*Orientar la dialéctica*») se refirió a la dirección que se debe dar a la dialéctica materialista en la línea de un materialismo crítico y revolucionario. Tal orientación implica limitar la razón especulativa, pasando a la razón común como emancipación, aunque afirmando fuertemente un pluralismo público.

Juan A. Estrada («*En torno a la dialéctica de la Ilustración —Horkheimer y Adorno—*») estudió la posición de ambos pensadores, quienes, mediante la publicación de «*Dialektik der Aufklärung*», en el 47, concluyeron en una resignación negativa ante el hecho de que la sociedad americana iba englobando al proletariado. Tales contradicciones buscarán ser superadas en los años 60.

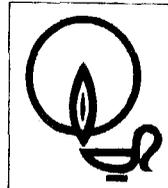
V. LENGUAJE E INVENCION (Método hermenéutico)

El profesor Emilio Lledó expone su ponencia «*Filosofía: Memoria y Lenguaje*».

Filosofía es el trazado de un camino hacia el objeto. Tal objeto —la filosofía misma— se va manifestando desde distintos modelos (Pármides, Platón, Aristóteles, Kant, Marx, etc.), que se nos comunican en el logos. Y a nosotros nos toca captar esa dimensión humana a través de un proceso de interpretación, que implica la memoria. Desde aquí describió la hermenéutica como el arte de hacer hablar nuevamente lo que está ya dicho y escrito, presentizando así el pasado, mediante un proceso de íntima unión. Se explayó en los temas de la simpatía y la amistad,



FILOSOFIA 3º



CARLOS PARIS
Doctor en Filosofía.
Catedrático de Antropología
en la Universidad
Autónoma de Madrid

CARLOS MINGUEZ
Doctor en Filosofía.
Catedrático de Filosofía de I. N. B.
Profesor Adjunto de Historia de la Filosofía
en la Universidad de Valencia

SERGIO RABADE ROMEO
Doctor en Filosofía
Catedrático de la Universidad
Complutense de Madrid

JOSE M.ª BENAVENTE BARREDA
Doctor en Filosofía
Catedrático del I. N. B. Guzmán el Bueno, de Madrid

Este texto de filosofía consta de 21 temas, que exponen los 21 puntos del temario oficial.

Se inscribe en una concepción moderna de la filosofía, dentro de la cual la reflexión filosófica aparece, no como un puro ejercicio de especulación teórica, sino como una toma de conciencia de los problemas de todo tipo que plantea la realidad en orden a su transformación por medio del compromiso personal y social.

Las ilustraciones incluidas resultan de gran valor para comprender algún punto o proceso científico de los que se exponen en el libro.

Cabe también destacar la inclusión de abundancia de textos de grandes filósofos, que contribuyen a dar variedad de riqueza y contenidos al libro.

Este es un libro pensado y escrito para los alumnos que por primera vez se acercan a la Filosofía.

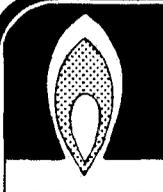
Persigue dos metas concretas: **formar e informar**. De ahí que se base fundamentalmente en cuatro principios:

1. Claridad expositiva, ajustada al nivel de los alumnos.
2. Elementalidad rigurosa, sin que ello signifique superficialidad, sino una cierta austeridad en la articulación y exposición de los temas.
3. Información actualizada. Sin descuidar el pasado se atiende al presente actualizando la información en los diversos temas.
4. Antidogmatismo. La filosofía no puede presentarse como un recetario de temas que hay que aceptar y aprender de memoria. Más bien debe buscarse una seria y limpia presentación de los diversos problemas que, posibilitando su comprensión, oriente hacia soluciones razonables.

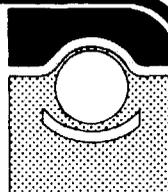
BACHILLERATO

anaya

C. O. U.



Historia de la Filosofía



ALBERTO HIDALGO TUÑON
Licenciado en Filosofía. Catedrático de I. N. B.

CARLOS IGLESIAS FUEYO
Licenciado en Filosofía. Catedrático de I. N. B.

R. SANCHEZ ORTIZ DE URBINA
Doctor en Filosofía. Catedrático de I. N. B.

J. MANUEL NAVARRO CORDON
Doctor en Filosofía
Catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid

TOMAS CALVO MARTINEZ
Doctor en Filosofía. Agregado de Universidad

Este libro no pretende enumerar un conjunto de sistemas, difícilmente inteligibles, que se sucederían como sombras abstractas, sino explorar el terreno vivo, donde conciencia, realidad y filosofía se unifican.

Se ha dividido la exposición en cuatro partes, que coinciden con los cuatro grandes periodos de la historia de la filosofía: el pensamiento griego, la filosofía medieval, la edad moderna y las corrientes filosóficas de la época contemporánea. Pero esto sin romper la unidad y continuidad de la reflexión filosófica, en la que no hay compartimentos estancos ni comienzos absolutos.

Intercalados en el curso de la exposición, se encuentran abundantes textos de los distintos filósofos, cuyas citas pueden servir de base para útiles "comentarios de texto".

Esta **Historia de la Filosofía** está pensada y realizada en base a criterios fundamentales que le permitan alcanzar los objetivos que le corresponde cumplir en el C. O. U., tratando de asimilar el pasado como raíz de nuestro presente, para instalarse en éste de un modo crítico y reflexivo.

El libro se ha dividido en tres ciclos que corresponden, respectivamente, al pensamiento griego y medieval, al pensamiento en la modernidad hasta Hegel y al pensamiento contemporáneo.

Cada tema va precedido de una presentación y seguido de varios textos significativos de los filósofos estudiados.

Se incluyen notas biográficas y listas de los autores tratados, así como ilustraciones que facilitan la comprensión del tema.

Al final del libro aparece una bibliografía fundamental y selectiva.

proponiendo finalmente construir una hermenéutica de amistad en la lejanía del texto.

F. Savater inició su charla «Leer, inventar, olvidar» con unos versos de Calderón, confesando que no sabe lo que es la filosofía, pero que propone entenderla como el aprender a leer, para llegar a inventar lo que tenemos que olvidar. A partir de aquí su trabajo se redujo a glosar los tres términos antes referidos. Leer, consiste en una confrontación con los textos escritos, desde unos supuestos —no hay lectura inocente—, pero sin caer en la funesta pretensión de llegar a la verdad. Inventar, es contar el texto desde el punto de vista del sujeto, que puede ser una persona o también una comunidad, innovándolo cuanto fuere posible. Y, por último, entre la lectura y la invención es necesario franquear el puente del olvido, permitiendo volver al mito del origen para conseguir así nacer de nuevo.

Las comunicaciones se centraron en el tema de la hermenéutica. M. Peñalver («Justificación de la hermenéutica en la filosofía de la voluntad de P. Ricoeur») quiso hacer la exposición y límites de la hermenéutica de Ricoeur, para terminar tratando su más allá. La definió como el punto de partida y llegada del pensar, precisando que se trataba no de una metodología para la captación del sentido sino del sentido mismo.

M. Boladeras («Juegos de lenguaje, espejos y espejismos») se propuso hacer algunas consideraciones críticas sobre la hermenéutica, tratando de sus orígenes, sentido y método. La definió como filosofía

y método a la vez y se extendió en varios aspectos críticos.

A. Ortiz de Osés («Método hermenéutico y modelos»). La interpretación de un texto como un lenguaje cuya totalización se procura, fue su definición del método hermenéutico. Nuestra cultura, a través de su código, prueba que ha reprimido lo matriarcal pasando a lo patriarcal produciéndose así el hecho de la castración. Sólo mediante la unión de ambos podrá superarse la contradicción. Por ello propone que entre los valores dominados (matriarcales) y dominantes (patriarcales) se introduzcan los personales, a los que llamó modelo del fratriarcado.

I. Murillo («Una crítica de H. Albert al idealismo hermenéutico») dividió su comunicación en tres partes. Expone en la primera la crítica de Albert al idealismo. Describe luego la propuesta alternativa de este autor, y finalmente critica tal propuesta a la que acusa de cientismo reduccionista, de una concepción muy limitada de la experiencia (el conocimiento humano va más allá de lo puramente empírico) y de dogmatismo materialista, que puede sofofocar la libertad del hombre.

El profesor Aranguren clausuró el Seminario con una breve charla, que tituló «Sentido interdisciplinar de la filosofía».

Empezó haciendo un recorrido por todos los métodos expuestos, buscando su interrelación. Después fue explicando cómo construimos el sentido. Habló de la conciencia, del yo, de la realidad de los demás, de nuestros actos, de la modalidad y de la vida misma en su totalidad.

Cursos de Alcalá

Por Manuel SANCHEZ CUESTA (*)

Ningún problema filosófico seguramente más típico ni tópico que el cuestionamiento que la filosofía viene haciendo y hace de sí misma. Se trata de una tensión dialéctica fundamental cuya estructura nace al hilo de un dinamismo que totaliza la realidad en una síntesis desde la cual aquella misma realidad cobra sentido. La filosofía es así la única actividad que se exige a sí misma en su constitución: hacemos filosofía filosofando y sólo, en consecuencia, filosofamos cuando ejercitamos cabalmente el juego dialéctico aludido, pues no hay filosofía sin diálogo.

Ahora bien, el verdadero diálogo filosófico no es un hablar aséptico sino comprometido, lo que quiere significar que en él se dan cita la Razón Teórica y la Práctica no en tanto que realidades autónomas sino complementarias, incardinando así el análisis en el presente y evitando con ello la teorización vacua y obsoleta. El diálogo filosófico requiere entonces la libertad como un constitutivo básico, asumiendo por tal libertad un juego actual de posibilidades reales para el sujeto.

Es en esta radical libertad donde tiene su origen el talante científico de la filosofía cuyos cánones constitutivos no son otros que los de la conciencia crítica, la cual a la vez que nos aparta del oscurantismo, propone respuestas totales actualizadas sobre cuál sea el sentido del hombre y la naturaleza. Acción barométrica ésta de la filosofía, racional, que en todo momento nos permite no sólo conocer cuál es nuestro estado sino también introducir los correctivos oportunos que hagan posible el vivir en un mundo mejor habitado por hombres mejores. Que en eso consiste la verdad, objetivo primero de la filosofía.

Pero la búsqueda de la verdad es una tarea comunitaria, un compromiso colectivo con nuestro presente, un trabajo de todos. Lo cual enmarca y precisa con bastante exactitud el carácter del diálogo filosófico, ya que superando los aspectos individuales,

(*) Catedrático de Filosofía del I.N.B. de Leganés número 2. Madrid.

prontos a perdersnos en los vericuetos de la subjetividad, sale a la platea de la objetividad para hacerse diálogo común.

Por tanto, en filosofía no hay personas, sino problemas; consecuentemente, la filosofía es teoría, no ideología. Razones ambas justificadoras de la perennidad de la filosofía, de su necesidad, de su universalidad.

Precisamente titulamos estas notas «realidad filosófica de Alcalá» porque allí se vienen dando desde hace tiempo ya, desde 1973, una serie de encuentros filosóficos —nueve hizo el último de julio pasado— con esas características, constituyendo una realidad con peso específico propio y de significación importante en el ambiente filosófico español.

Alcalá de Henares ha sido, es, un lugar de reflexión, de discusión, de trabajo en común y de convivencia, donde muchos profesores de filosofía de bachillerato españoles han encontrado motivación, han podido comunicarse experiencias, han despertado a la conciencia crítica y autocrítica, han tenido acceso a planteamientos y problemas nuevos, han podido contrastar en sus máximos representantes tanto los diversos modos de entender un mismo problema, cuanto sus diferentes calas analíticas.

Los seminarios desarrollados en Alcalá durante estos seis años pueden clasificarse en tres grupos temáticos distintos que vienen a cubrir el abanico de cuestiones más actuales y preocupantes para cualquier profesor de filosofía hoy: determinación de cuál sea el status de la filosofía, diferenciándola del resto de la actividad científica; puesta al día en problemas incorporados entre nosotros en fecha reciente al bagaje filosófico académico; estudio de la didáctica y metodología filosóficas.

Como puede comprenderse, en ningún caso ha pretendido llegarse a conclusiones, lo que no hubiera dejado de ser un contrasentido tanto con el carácter abierto de la filosofía, cuanto con el sentir y espíritu de los cursos. Pero sí que se han iniciado vías de exploración interesantes y, en algunos casos, avanzado un recorrido. Por ejemplo, y entre los más significativos:

1) Los problemas entre *Ciencia y Filosofía* —enfrentando en mesas redondas y coloquios a investigadores de reconocimiento mundial con filósofos de igual rango— hicieron revivir en los profesores asistentes las contradicciones inherentes a las ideas de matematización, progreso y civilización industrial, lo que daba como resultado tanto una revisión del concepto de filosofía, cuanto el descubrimiento de su más imperiosa necesidad en nuestro mundo.

2) Las relaciones entre *Filosofía y Lenguaje*, tanto en la vertiente analítica de éste, cuanto en el enraizamiento sociológico de su sistema conceptual abría, a la vez que un cúmulo de posibilidades metodológicas, un campo de problemas de inusitado interés, a caballo entre la lingüística, la psicología y la sociología.

3) Las fecundas sugerencias que plantean las relaciones entre *Filosofía y Lógica*, nacidas al hilo de la moderna investigación semántica, a la vez que mantienen en toda su pureza y fecundidad las adquisiciones lógicas de orden técnico, nos abren —en especial, a partir de los teoremas de incompletitud que determinan la imposibilidad de hacer coincidir el conjunto de las proposiciones verdaderas de un cálculo superior con el conjunto de las proposiciones deducibles en ese mismo cálculo— al cuestionamiento de qué estatuto ontológico asignar a las entidades lógicas y sus relaciones.

4) Los problemas de la demarcación entre *Filosofía e Ideología* a la vez que afianzaban el análisis en la racionalidad, permitiendo ver la significación e importancia de los matices allí donde las instancias prácticas encenagan y confunden los elementos racionales e irracionales, hizo posible un estudio riguroso del fenómeno Marxismo, tanto en sus tópicos más caracterizadores, cuanto en las distintas y múltiples variantes que ha presentado en los quince últimos años.

5) Por fin, el estudio de *los fundamentos filosóficos de la enseñanza de la filosofía* sirvió para poner sobre el tapete no solamente las identidades y diferencias existentes entre el corpus filosófico y lo que sea o deba ser la filosofía para los alumnos de bachillerato, sino también la casi eterna cuestión de si es posible y cómo, o no, enseñar filosofía sin tomar como referencia una determinada filosofía. La polémica y el interés suscitados comprometió a los profesores asistentes a volver con posterioridad, en un futuro encuentro, sobre el mismo problema.

APENDICE HISTORICO DE LOS ENCUENTROS FILOSOFICOS DE ALCALA

1. Convocado por el ICEUM, organizado por el CISER (Centro de Investigaciones de Ética y Sociología), dirigido por el Prof. José Todolí Duque, Catedrático y Director del Departamento de Ética y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, se celebra en el recinto de la Universidad Laboral de Alcalá de Henares el *I Curso de perfeccionamiento del profesorado de filosofía*. Julio de 1973. Asisten 150 profesores de filosofía de bachillerato.

Abril del 75, diciembre del 75, septiembre del 76, abril del 77, diciembre del 77, abril del 78, diciembre del 78 y abril del 79 han sido las fechas de los ocho restantes Encuentros. En julio de 1973 sólo el 5 por 100 de los profesores asistentes eran numerarios; en abril de 1969 lo eran el 85 por 100.

2. Exceptuado el primer año —de toma de contacto— en el que se dio un repaso a los problemas más áridos de las diferentes áreas del pensamiento filosófico y se hicieron encuestas para determinar puntos de vista de interés general, todos los Cursos de Filosofía han tenido carácter monográfico, versando sobre estos temas: Lógica Matemática; Lógica y Metodología de la Ciencia; Teoría del Conocimiento; Filosofía Analítica; Didáctica de la Filosofía; La Filosofía del Marxismo; Principales tendencias del pensamiento filosófico actual.

3. No puede omitirse en este apunte histórico el papel desempeñado por los Profesores que han pasado por los Cursos de Alcalá, tanto por su calidad y cantidad, cuanto por su diversidad. Una nota los iguala a todos: haber sabido conjugar el rigor disciplinario con la amistad convivencial.

Profesores españoles: Alejandro Llano, Amiama, Arias, Blasco, De la Cierva, Demetrio Díaz, Garrido, González Alvarez, Gregorio de Yurre, Hernández Sánchez-Barba, Jacobo Muñoz, Jesús Vázquez, Jiménez Blanco, Legaz Lacambra, López Castellón, López Quintás, Lucila González, Market, Martín López, Martínez Freire, Miguel de Guzmán, Millán Puelles, Montero Moliner, Pascual, Pinillos, Quintín Racionero, Rábade, Raga Gil, Rodolfo Fernández, Rodríguez Villanueva, Romero Marín, Santos Camacho, Saumels, Todolí Duque, Trespalacios.

Profesores extranjeros: Agazzi, Angelelli, Bochenski, Funke, Lobkowitz, Ricoeur y Zinoviev.

Primera semana de Ética e Historia de la Ética en la UNED

Se ha celebrado en Madrid, del 5 al 9 de noviembre, en la sede de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, una Semana de Ética e Historia de la Ética, organizada por el Departamento de Filosofía Moral y Política de esa Universidad, que dirige Javier Muguerza. Esta Semana tuvo carácter de homenaje al profesor José Luis L. Aranguren con motivo de su jubilación académica. Congregó a numerosos estudiantes, profesores de instituto y de universidad y otro público interesado que siguió con bastante regularidad las diferentes ponencias, en sesiones de mañana y tarde.

Pese a que la Semana en sí concluyó el 9 de noviembre, es de señalar que está teniendo continuación en un Seminario que tiene previstas sesiones y ponencias hasta el próximo mes de marzo. Se celebra todos los jueves, a las siete de la tarde en el salón de actos de la UNED y, por supuesto, están invitados todos cuantos deseen asistir.

Comenzó la Semana con una ponencia del profesor Aranguren con el título «Los textos vivos y la ética narrativo-hermenéutica». Esbozó un paralelo entre la concepción del hombre y la de la moderna teoría de la literatura que considera al texto como algo inacabado, al que cada lector puede dar diferente sentido. El hombre sería así un texto vivo, que se narra a sí mismo pero que depende de los demás en su escenario vital. Se apoyó en la distinción de Lotman entre culturas textualizadas y culturas gramaticalizadas: las primeras son vivas y dinámicas, rebosan espontaneidad y creatividad mientras que las segunda adolecen de una presión normativa que las hace dogmáticas e inertes. La opción ética estaría por una retextualización y una des-gramaticalización de nuestra cultura.

Por la tarde el profesor Rodríguez Adrados inició la serie de aportaciones a la historia de la ética con su ponencia: «La ética griega desde sus comienzos a la elaboración sofística y platónica». Recorrió la evolución de la ética griega desde sus orígenes míticos en los que ser el primero constituía el criterio ético hasta la concepción, escéptica en la sofística e idealista en Platón, que tiene en cuenta en la reflexión moral el carácter de reciprocidad que conlleva la noción de justicia.

En la mañana del martes, día 6, la profesora Pilar Palop, de la Universidad de Oviedo, analizó en su conferencia «Las antinomias de la razón educativa», las principales antinomias pedagógicas, organizándolas en dos series que connotan dos ideales éticos. Estos ideales corresponderían a dos tipos de inserción social, uno dogmático y prohibitivo y otro más permisivo y creativo. Los profesores Cela Conde y Saoner, de Palma de Mallorca, desarrollaron a continuación una ponencia con el título «En torno al concepto de simpatía: un capítulo en el pensamiento

del liberalismo británico». En una detallada y documentada exposición situaron, en torno a dicho concepto, la aparición de la filosofía moral inglesa, especialmente dentro de la época moderna. Mostraron el carácter mediador que supone para lograr articular una moral del sentimiento con el desarrollo de la teoría social, y más especialmente de la economía política, que por entonces se operaba.

Por la tarde el profesor Rodríguez Marín, de la Universidad de Valencia, disertó, muy en la línea de la filosofía analítica anglosajona, acerca de las normas como razones primarias que excluyen razones en conflicto en el marco de un código moral determinado.

La mañana del día 7 estuvo ocupada por dos ponencias: Nicolás Sosa habló sobre «Ética y Ciencia», mientras que Esperanza Guisán disertó sobre «Ética y política en Hobbes». El primero, profesor en la Universidad de Salamanca, se centró en el carácter no neutral de la ciencia y que, pese a sus pretensiones de asepsia, está controlada en su uso sólo por unos pocos. Los científicos deberían ser conscientes del uso que se hace de sus producciones y para lograrlo propugnó una mayor apertura informativa y una máxima transparencia. La segunda, profesora en la Universidad de Santiago, insistió en la actualidad de Hobbes como teórico del poder en una época tan preocupada por los problemas del poder como la nuestra. Consideró que en el empirismo ético de Hobbes —concepto que distinguió del de naturalismo ético— existe un sentido liberador.

A las seis de la tarde, el profesor Ernst Tugendhat, del Instituto Max Planck y de la Universidad Libre de Berlín, en su conferencia «La pretensión absoluta de la moral y la experiencia histórica» planteó el problema de las condiciones de posibilidad de la experiencia moral remitiéndose al «carácter autodestructivo del principio de imparcialidad»: la integración de la perspectiva de primera persona en la de tercera persona. Se hace así posible la ampliación permanente de nuevos aspectos relevantes para la estimación de las situaciones concretas. El sujeto logra así la experiencia de que aquello que le parecía imparcial le aparezca como siendo, en realidad, parcial. A su vez, el principio de imparcialidad no tendría un fundamento «a priori», sino que se basaría en la propia semántica de la palabra «bueno».

El jueves día 8, a las diez de la mañana, el profesor de la Universidad de Valencia José Rubio Carracedo, en su ponencia «Hechos institucionales y reglas morales» presentó, en primer lugar, un esquema del proceso social de institucionalización de normas de conducta compartida. En una segunda parte analizó un tipo especial de normas sociales que fueron denominadas *mores* sobre las que se debe fundamentar la reflexión moral para enlazar, finalmente, esta nor-

mativa con la teoría de los actos de habla institucionales de J. Searle. A continuación el profesor Gerard Vilar disertó sobre «Ética y socialismo en la Escuela de Budapest». Insistió, en primer lugar, en la urgente necesidad de una ética normativa para el marxismo. Pasó en un segundo momento a cuestionarse sobre las condiciones en que el ideal comunista puede ser asumido como deber subjetivo. Un intento de respuesta se encuentra en la obra de la Escuela de Budapest, en particular en la teoría de las necesidades radicales de Agnes Heller. Valoró la respuesta como una salida, en último término, metafísica, aunque consideraba que, en sentido kantiano, ésta es en este punto insoslayable.

El profesor Elías Díaz pronunció, por la tarde, una conferencia sobre «Ciencia y ética en la teoría marxiana del Derecho y del Estado». En el pensamiento de Marx el derecho es un orden coactivo emanado del Estado. Pero las normas jurídicas tienden a su vez a ser éticas. El derecho oscila entre la violencia y la ética. Marx critica al Estado político porque establece una igualdad jurídica formal cuando existe una desigualdad social real. De ahí que derecho y sociedad queden separados. Pero al final de su vida, Marx, sostiene el profesor Díaz, mantuvo la tesis de la transformación del Estado, no la de su extinción. El cambio de naturaleza del Estado dependerá de futuras e

imprevisibles mutaciones, que sólo la ciencia podrá valorar.

Por la mañana del último día, el viernes día 9, intervinieron Gabriel Bello y Victoria Camps. El primero desarrolló el tema «Ética y lenguaje en el segundo Wittgenstein», en el que trazó la evolución del lenguaje en la obra wittgensteiniana a través de tres etapas: en la primera, el lenguaje es el instrumento de la acción (la caja de herramientas), en la segunda, pasa a ser producto del instrumental y, por fin, en la tercera, el lenguaje mismo es concebido como acción, como actividad humana. Victoria Camps disertó sobre «Ética y retórica», apoyándose en la «nouvelle rhétorique» de Perelman. La retórica usa la triple vía de no ir tras la verdad, mantener la ambigüedad y no querer demostrar. Esta pérdida del contexto en el discurso hace problemático no tanto el paso del *es* al *debe* cuanto del *debe* al *es*. La objetividad se convierte, de este modo, en garantía de la ética.

La última ponencia estuvo a cargo de Carlos García Gual, que habló sobre «Epicuro, hedonismo y liberación», intentando situar el proyecto epicúreo en el contexto de su época. Señalemos, para terminar, que la UNED tiene prevista la publicación de todas las ponencias presentadas a la Semana, pudiendo estimar que tal publicación estará disponible a fines del presente curso académico.

Seminario de Ética del CISER

Del 1 al 4 del mes de noviembre de 1979 ha tenido lugar en Madrid un curso intensivo destinado a los profesores de Filosofía. El tema ha sido ETICA Y MORAL y tanto la denominación como los contenidos corresponden a la asignatura que ha de ser impartida, como alternativa de la religión, desde los Seminarios didácticos de Filosofía.

Con asistencia de más de cien profesores, comenzó el Curso a las 9,30 de la mañana del 1 de noviembre, con la primera lección sobre «La persona y sus exigencias éticas», a cargo del director del Curso, profesor José Todolí Duque, catedrático y director del Departamento de Ética y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Antes de comenzar su lección, apuntó algunas reflexiones sobre la nueva asignatura «Se trata —dijo— de una asignatura que, si bien no es sistemática, sí tiene temas importantes para la formación de los alumnos y debiera ser impartida a nivel general y no como alternativa de otra: religión».

El profesor José Luis Pinillos expuso dos temas correspondientes al mismo apartado «LA PERSONA Y SUS EXIGENCIAS ETICAS»: «El riesgo de las manipulaciones y su crítica» y «Los medios de comunicación social y la libertad de la persona».

De 4 a 6 de la tarde, el profesor Luis Zamorano, de

la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, expuso los temas «Experimentación humana en medicina» y «Eugenesia y Moral». Como final de la densa jornada primera, el profesor Antonio Millán Puelles, de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense expuso el tema «Persona y comunidad».

El segundo día del curso, por la mañana se abordó el tema LA VIDA HUMANA COMO VALOR MORAL FUNDAMENTAL, estando las dos conferencias sobre «La transmisión de la vida y su plural problemática» y «Problemas en torno a la muerte» a cargo del profesor Bonifacio Piga, catedrático de Medicina Legal de la Universidad Complutense de Madrid y director de la Escuela de Deontología Médica.

LA SEXUALIDAD HUMANA Y SU NORMATIVA fue expuesta en tres lecciones por el profesor Miguel Benzo, de la Universidad Pontificia de Salamanca: «Dimensión antropológica, sociocultural y religiosa de la sexualidad», «Cristianismo y sexualidad» y «Los comportamientos sexuales concretos».

El profesor José M.^a Rodríguez Paniagua, de la Universidad de Alcalá de Henares expuso los temas CUESTIONES EN TORNO A LA JUSTICIA, en dos lecciones: «Fundamentación personalista de la jus-

ticia y los sistemas sociopolíticos» y «La denuncia de las injusticias y sus consecuencias».

A las 12,30 de esa misma mañana el profesor Carlos García Valdés, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá de Henares abordó el tema «La pena de muerte», seguido, como otras conferencias, de un animado coloquio.

Por la tarde del día 3 se llevó a cabo una intensa jornada, de más de cuatro horas de duración, con el fin de abordar completamente el tema LA CONCIENCIA PERSONAL Y SUS EXIGENCIAS ETICAS en tres lecciones, a cargo del profesor José M.^a Desantes, de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid sobre: «La veracidad y el secreto» «El derecho a la intimidad y el deber de información» y «La objeción de conciencia».

El día 4, domingo, se incluyó dentro de la clausura del Curso una conferencia a cargo del profesor Gabriel del Estal, de la Universidad «María Cristina», de San Lorenzo del Escorial sobre «La guerra», con lo que quedó completado el programa del Curso.

A la clausura del Curso asistieron el subdirector general de Ordenación del Profesorado, don José Luis Centeno Domínguez —en representación del director general— quien transmitió a todos los asistentes el saludo y la admiración por el interés demostrado en la orientación de esta nueva asignatura, pese a los sacrificios —económicos y de largas jornadas de trabajo— que había reportado. También presidía el acto de clausura el profesor Sergio Rabade.

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid entregó los correspondientes diplomas a los asistentes al Curso y el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, en su deseo de colaborar y ayudar a los profesores de Filosofía colegiados, donó diez becas.

A todos ellos agradeció el director del Curso, profesor José Todolí, la participación y colaboración para que, en un tiempo récord haya podido ser este Curso una realidad, llevada a cabo en un ambiente cordialísimo y de intercambio de inquietudes comunes.

SERIE DE FILOSOFIA Y ENSAYO

bitácora

biblioteca del estudiante

A. LOPEZ QUINTAS

**Estrategia del lenguaje
y manipulación del hombre**
325 ptas.

M. HEIDEGGER

Qué es filosofía
Comentado por J. L. Molinuevo
200 ptas.

TEILHARD DE CHARDIN

Esbozo de un universo personal
200 ptas.

F. NIETZSCHE

El gay saber
Comentado por Luis Jiménez Moreno
375 ptas.

P. J. PROUDHON

Propiedad y federación
Comentado por Carlos Díaz
200 ptas.

A. VICENT

Socialismo y anarquismo
Comentado por J. M. Cuenca
200 ptas.



**NARCEA, S. A.
DE EDICIONES**
Federico Rubio, 89
MADRID-20
Telf.: 254 61 02



LIBROS

CRITICAS

Stephen E. Toulmin

«EL PUESTO DE LA RAZON EN LA ETICA»

Trd. Castellana de I. F. Ariza.
Alianza Editorial. 1979

No era nueva, aunque sí inencontrable, la edición castellana de esta obra temprana de S. Toulmin: la Revista de Occidente la había publicado en 1964 y, ahora, con muy buen acuerdo, según creemos, Alianza ha decidido reeditarla.

Ya en el Prólogo de J. L. Aranguren a la primera edición aparece una valoración y una muy lúcida justificación de su traducción al castellano. A estas alturas aquellas razones siguen siendo válidas en muy gran medida y ello nos excusa de repetir las aquí.

La cuestión central, que ya se desprende del título mismo de la obra, se cifra en el análisis de la función racional aplicada a la conducta humana y en tanto que ésta aparece vinculada a juicios de valor. ¿Cuál es el papel de la razón en tanto que aparece aplicada a juicios éticos? Es claro que Toulmin no ha olvidado la dilatada historia filosófica del problema que se plantea. La pregunta por la razón última de la validez de los juicios de valor moral, estético, etc., ha sido formulada en muy diversos contextos filosóficos, al igual que la pregunta por la validez de los juicios científicos, históricos, prácticos, ordinarios, etc. También ha sido frecuente hacer transferencias metodológicas y «creer» que las condiciones de validez de los juicios científicos son condiciones generales de validez para toda clase de juicios. La presente investigación está centrada en tratar de averiguar si es legítimo generalizar sobre las condiciones de validez de la función racional o más bien es preciso considerar a la razón como una función específica en cada caso.

Toulmin considera en primer lugar los que él llama «enfoques clásicos» y que cifra en tres, a los que denomina objetivo, subjetivo

e imperativo, respectivamente. Cada uno de ellos quedaría definido por sendas cuestiones, o por mejor decirlo, por las respectivas respuestas a las cuestiones siguientes: «¿Es la bondad una propiedad directamente percibida o es una propiedad *no natural*?»; «¿Son los conceptos éticos relaciones subjetivas?»; «¿Son gritos los juicios éticos?». Como puede suponerse cada uno de estos planteamientos encierra inconsistencias, cuando no aporías, capaces de aconsejarnos su rechazo, o, al menos, de hacernos muy problemática su aceptación.

Toulmin intenta a continuación comparar la racionalidad ética con la racionalidad científica, con la pretensión de aclarar, si acaso no estaba bastante claro, la duda de quienes apuestan por la legalidad nomotética de la ética en parangón imposible con la legalidad científica; y el resultado, poco alentador para estos últimos, es poner aún más de manifiesto el carácter inconmensurable entre ambas clases de legalidad. Desde esta perspectiva se hace necesario considerar el juicio ético como un juicio dotado de racionalidad, pero no de racionalidad científica, como un quehacer de la razón «extra partes» de la ciencia, aunque también «intra partes» de ella. En todo este desarrollo del concepto de racionalidad ética, alguien podría ver una tesis prekuhiana al hallarse ante afirmaciones sociológicas tales como que la función de la racionalidad ética, como la de la científica, está siempre referida al contexto social, grupo humano, cultura, etc., que la práctica: «No hay ninguna *razón* más general que dar más allá de la que relacione la acción en cuestión con una práctica social aceptada» (p. 168). Ello determina la vinculación restringida de la razón ética a

los juicios que se formulan dentro de unas condiciones delimitadas por una racionalidad previa antropológica, cultural, etc., en definitiva extraética y, por tanto, eso mismo determina también la limitación y relativización de los conceptos éticos a esas mismas condiciones; bueno y malo dejan de tener entre sí una oposición antinómica, en el sentido de verdadero y falso, para empezar a ser funciones equiposibles dentro de un contexto. De aquí la renuncia a preguntar, o por lo menos a necesitar respuesta para la pregunta: ¿es necesaria alguna «justificación» de la ética? y en palabras del autor: «No hay lugar *dentro* de la ética para la pregunta "por qué se debe hacer lo que está bien". El razonamiento ético puede que sea capaz de hacernos ver por qué debemos hacer esta acción como opuesta a ésta o defender esta práctica social como opuesta a esa otra, pero no puede hacer nada donde no puede haber ninguna elección. Y tal pregunta no nos presenta en absoluto auténticas alternativas... «La pregunta del filósofo está a la misma altura que la pregunta de por qué son rojas las cosas escarlatas» (p. 185).

El carácter relativamente nomotético de los juicios éticos viene dado, pues, por las circunstancias en que la razón lo emite y no por la naturaleza misma del juicio mismo, ni tampoco por la naturaleza «objetiva» o independiente de las circunstancias. Sólo la aplicación de la razón a circunstancias concretas permite juicios concretos de valor moral *dentro* de la racionalidad del propio contexto.

Y ya no haremos referencia a las instancias metafísica y religiosa con que termina esta obra de Toulmin. Pero sí vale la pena apuntar el hecho de que su posterior «Human Understanding» (La Comprensión Humana. Alianza. 1977) viene a ser una ampliación y una profundización en el sentido de la «razón colectiva» como marco general explicativo tanto de la razón científica como de la razón ética.

E. RADA

Frederick Suppe

«LA ESTRUCTURA DE LAS TEORIAS CIENTIFICAS»

Editora Nacional, Madrid, 1979

No son demasiado abundantes en castellano, pese al volumen considerable que en otros idiomas han alcanzado, las obras básicas de Filosofía de la Ciencia. Entre la media docena de ellas hay que contar desde ahora este volumen que la Editora Nacional acaba de poner al alcance de los lectores en español.

Sin pretender más que dar noticia de su aparición es imprescindible mencionar alguna de las aportaciones más relevantes que contiene. Desde luego es un análisis de lo que hasta 1974 vino siendo la evolución, desarrollo y críticas de la Concepción Heredada —entendiendo por tal la filosofía que desde los primeros lustros del siglo XX lograron sintetizar los filósofos del Círculo de Viena y de la escuela de Berlín. En cierto modo la Concepción Heredada viene a constituir el núcleo central del positivismo lógico, aunque no sea completamente posible establecer cuál sea la formulación canónica de dicha Concepción. No obstante Suppe en una espléndida introducción logra dar con la fórmula genérica que podría servir de modelo. No oculta la vinculación de dicha fórmula a los planteamientos de Carnap-Hempel - Oppenheim (principalmente) pero sin descuidar referencias continuas a las alternativas de otros representantes del positivismo lógico. Y quizá éste es uno de los grandes méritos didácticos de la

obra: haber sabido elegir una línea central de exposición con respecto a la cual hilvanar las sucesivas críticas y desarrollos de los análisis colaterales y posteriores.

Tras una introducción histórica sobre la formación y los orígenes de la Concepción Heredada hace Suppe un detenido análisis del desarrollo de dicha concepción hasta formular una versión final de la misma y su modo subsiguiente de interpretar el desarrollo de la ciencia. Todo ello le lleva a formular su propia exposición de la Concepción Heredada analizando para ello las críticas que ha merecido a lo largo de los últimos treinta años. En este análisis Suppe no omite ninguna de las objeciones serias que se le han propuesto a la Concepción Heredada y tampoco, como era de esperar, la evaluación del alcance que tales objeciones pueden tener.

No acaba aquí la introducción; aún aborda Suppe la tarea de hacer una presentación crítica de las alternativas que se han presentado a la Concepción Heredada. Los divide en tres grupos: análisis descriptivo-escépticos, análisis weltanschauungísticos y enfoques semánticos. Entre los primeros incluye al siempre sutil y humeano P. Achinstein, entre los segundos a Toulmin, Kuhn, Hanson, Popper, Feyerabend y Bohm, con siglo mismo incluye entre los terceros a Beth, Van Fraassen, Sneed y Bunge, entre otros.

La segunda parte del libro está dedicada a reproducir las actas del Simposio de Urbana (1969) que bajo el título general de la obra reunió a Hempel, Suppes, B. Cohen, Bohm, Putnam, Kuhn y Shapere como ponentes de cada una de las siete sesiones del Congreso. Por otra parte, cada uno de ellos mereció una crítica de sus colegas que aparecen como debate siguiente a la ponencia.

Merece mencionarse aquí en primer lugar la autocrítica que se hace Hempel y la parcial renuncia a sus previas posiciones «duras» en favor de concepciones un poco más lejanas al riguroso formalismo inicial. De extraordinario interés resulta la ponencia de B. Cohen sobre la relación entre filosofía e historia de la ciencia y en el que se esfuerza por deslindar, entre otras cosas, los requisitos metodológicos de una y otra. Tampoco debemos dejar de llamar la atención sobre el «extraño» artículo de Kuhn que puede dar pie a una reconsideración de algunas de las ideas ya clásicas sobre el célebre historiador de Princeton. Finalmente debemos reclamar la atención del lector sobre el magnífico ensayo de Dudley Shapere y su teoría de los «dominios» como interpretación de la naturaleza y funciones de las teorías científicas.

Se cierra este volumen con un Postscriptum de Toulmin no menos interesante y una muy completa bibliografía relacionada con los temas del Simposio, que por otra parte son casi todos los que la filosofía de la ciencia ha venido teniendo en consideración a lo largo de los últimos cincuenta años.

E. RADA

«HISTORIA DE LA FILOSOFIA»

VL. VIII. La Filosofía en el siglo XIX.

Siglo XXI Editores

Madrid, 1979.

(Trad. Eduardo Bustos, José Jiménez, Pilar López, J. Miguel Marinas, Trinidad R. Maestúz)

La HISTORIA DE LA FILOSOFIA es una de las más difíciles y problemáticas tareas que pueden abordar el filósofo tanto como el historiador. Si exceptuamos la crítica y fijación de textos, el resto adolece invariablemente de relativismo histórico, sea éste del tipo que sea, aunque es difícil hallar una actividad del espíritu que no adolezca de lo mismo. Pero de ningún modo

esto significa un rechazo de esa necesidad o cuasi necesidad, sino más bien el reconocimiento de que allí donde está presente el momento histórico, allí se dan las condiciones para superar ese momento, allí empieza el futuro y se continúa la Historia. La «Historia de la Filosofía» que ha venido traduciendo Siglo XXI es una de las reconstrucciones de la Filosofía a lo largo de

los siglos dirigida por Yvón Belaval y editada originalmente por la ENCYCLOPÉDIE DE LA PLEYADE, y que ha pretendido hacer dicha reconstrucción a la luz del significado que los textos tienen para nosotros. Es difícil, si no es imposible, reconstruir el sentido que los textos tuvieron para sus autores, si para ello hemos de utilizar los sentidos que tienen para nosotros. O, lo que es lo mismo, no hay un solo sentido para un texto filosófico y por ello el único criterio, aquí y ahora, válido es aquel sentido que ha sido constituido históricamente por la propia filosofía. Así pues hemos de aceptar que el sentido primitivo está contenido en el sentido actual o no está en ninguna parte y por lo mismo no hay reconstrucciones «objetivas» en el sentido

de ahistóricas de la filosofía. Siendo esto así lo mejor que se puede decir de una «Historia de la Filosofía» es que es, o pretende ser, una re-

construcción actual de la Filosofía y de su progreso y desarrollo históricos. Como manual de estudiante, e incluso de profesor, la obra

que comentamos cumple con este requisito.

E. RADA

Marvin Harris
**«EL DESARROLLO DE LA TEORIA
ANTROPOLOGICA»**
Una Historia de las Teorías de la Cultura.
Siglo XXI. 1978

Como el título mismo de este libro indica, nos hallamos ante una historia del desarrollo de las teorías antropológicas, pero no ante una historia más, pues, afortunadamente, lo que aquí se pretende hacer no es un mero compendio de las distintas aportaciones a este desarrollo, sino una crítica hecha desde una perspectiva concreta, desde una determinada forma de entender la antropología.

Y esta perspectiva no es otra que la que consiste en reafirmar la prioridad metodológica de la búsqueda de leyes en las ciencias del hombre, de la comprensión nomotética causal de los fenómenos socioculturales. Se trata, pues, de una forma de entender la antropología que, de alguna forma, estaba ya presente en los trabajos de los primeros antropólogos, cuyo propósito fundamental fue, desde luego, llegar a enunciar leyes generales acerca de las causas de las instituciones sociales, análogamente a como los científicos naturales se dedicaban a la búsqueda y formulación de las

leyes de la naturaleza, pero que a comienzos de siglo se perdió para dar paso a la concepción mucho más empirista en la que la búsqueda y recogida de datos no sólo son exaltadas por encima de la teoría, sino que incluso se consideran tarea realizables al margen de ésta.

La clave de la argumentación de M. Harris es que, como él dice en la Introducción, conocemos ya la estrategia o principio básico cuya aplicación permite esperar poder llegar a una consideración nomotética de los fenómenos culturales. Se trata del principio del determinismo tecnocológico y tecnocómico que sostiene que «tecnologías similares aplicadas a medios similares tienden a producir una organización del trabajo similar tanto en la producción como en la distribución y ésta, a su vez, agrupamientos sociales de tipo similar que justifican y coordinan sus actividades recurriendo a sistemas similares de valores y de creencias». Este principio concede, pues, prioridad al estudio de las condiciones

materiales de la vida sociocultural, de ahí que M. Harris lo denomine, pese a ser consciente de la resistencia que suscita parte de este término, el «materialismo cultural», en tanto que distinto del materialismo filosófico por una parte y del materialismo dialéctico por otra.

Ni que decir tiene que, consideradas desde esta perspectiva, la mayor parte de las teorías antropológicas a las que el autor pasa revista son merecedoras de crítica, no tanto por no haber aplicado este principio al estudio de los fenómenos sociales, cuanto por haberlo relegado de una forma inconsciente como consecuencia de presiones encubiertas del medio cultural en que se ha desarrollado la mayor parte de la teoría antropológica. Por lo demás, y a diferencia de lo que suele ocurrir en obras de este tipo, el autor no se conforma con pasar revista a las concepciones «clásicas» de la antropología, sino que se enfrenta también con el análisis de los últimos planteamientos, familiarizándonos de paso con los problemas abiertos en esta ciencia. Se trata, en suma, de un libro de gran utilidad para cualquier estudioso de las ciencias humanas. Por suerte, su versión al castellano a cargo de Ramón Valdés del Toro no ha podido ser más esmerada y cuidadosa.

E. RADA

Thomas Hobbes

«LEVIATAN»

Edición preparada por Carlos Moya y Antonio Escohotado. Biblioteca de la Literatura y el Pensamiento Universales. Editora Nacional. Madrid, 1979

No es éste el momento de ponderar la importancia de la obra de Hobbes ni tampoco la hora de descubrir a los lectores la influencia ejercida por «Leviatán» en el pensamiento ético-político del racionalismo y de la teoría ilustrada del Estado y la Sociedad. En cambio es el momento de señalar que la oportuna aparición de esta versión castellana del Leviatán es ocasión para reflexionar en la teoría del pacto, sea éste social, político, económico o todo ello a la vez. En primer lugar es preciso, puesto que las enseñanzas constitucionales también tienen que ver con los

profesores de Filosofía, profundizar en el sentido o los sentidos que puede alcanzar con Hobbes y contra Hobbes la idea de «pacto» como fundamento político del estado.

En este sentido C. Moya, en una larga introducción, intenta hallar una caracterización suficiente de esta obra de Hobbes como expresión de la razón burguesa que se configura políticamente como estado. Para ello no se escatima la recurrencia a «elementos» culturales de la edad media que vinculan la razón a la conciencia moral, a la conciencia religiosa, al procedimiento jurídico y al estado natural

de indefensión, incertidumbre y riesgo en que se desenvolvía la vida media del hombre hasta el renacimiento inclusive.

La aventura burguesa de transformar la sociedad «cristiana», jerárquica, eclesial y semimonástica (al menos jurídicamente), en una sociedad civil está vinculada, para Moya, a un despliegue de la razón burguesa que en esta obra de Hobbes se explicita como «pacto». Con ello el estado moderno aparece como un «cuerpo natural» o más bien artificial. Y este carácter de cuerpo artificial, donde la razón neutraliza la ley salvaje de la fuerza bruta, es el punto de partida de una teoría de las virtudes naturales (cf. capítulo XV) cuya racionalidad no alcanza el primitivo salvaje ni el que deseche el pacto previo. Por eso hemos dicho antes que es necesario y oportuno volver ahora sobre dicha teoría.

E. RADA

arte en imágenes



Cada ejemplar de la colección
"Arte en Imágenes" consta de 12
diapositivas, recogidas en una carpeta en forma de libro
(de 12,5 x 18 cm.), con texto explicativo.

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Velázquez, I: Retratos reales | 17. Chillida, I: Metal |
| 2. Goya, I: Retratos reales | 18. Picasso, II: 1906-1916 |
| 3. Zurbarán | 19. Solana |
| 4. Miró | 20. Gaudí |
| 5. Alonso Cano, I: Escultura | 21. Arquitectura |
| 6. Salzillo | hispano-musulmana, I: Córdoba |
| 7. Berruguete | 22. Chillida, II: Madera, |
| 8. Martínez Montañés | alabastro, collages |
| 9. Picasso, I: (1881-1906) | 23. Zabaleta |
| 10. Escultura románica, I: | 24. Arquitectura del Renacimiento |
| Santiago de Compostela | 25. Arquitectura románica: |
| 11. Velázquez, II: | Camino de Santiago |
| Temas mitológicos | 26. Juan Gris |
| 12. El Greco. I: Museo del Prado | 27. Gargallo |
| 13. Arquitectura asturiana | 28. Fortuny |
| 14. Arquitectura neoclásica | 29. Dalí |
| 15. Prehistoria: | 30. Miguel Millares, I |
| Construcciones megalíticas | 31. Miguel Millares, II |
| 16. Cerámica española, I: | 32. Sorolla |
| Del neolítico al siglo I | 33. Canogar |

Precio de cada
ejemplar: 250 Ptas.

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

