

Paideía

Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica

Enero - Abril 2016

ARTÍCULOS

Filosofía para Niños en España: historia y evolución de un programa.
Miriam García Rodríguez

Cálculo de deducción natural para principiantes.
Eloy Requena Espejo

Límite del conocimiento inductivo en ciencia empírica.
Miranda del Corral de Felipe y Julio Ostalé García

*Terror estético, historia y creencia:
sobre una tercera paradoja del corazón.*
Javier Hernández

COMUNICACIONES

La fuerza de los símbolos. Oswald Schwemmer
Traductor: Luis Martínez de Velasco

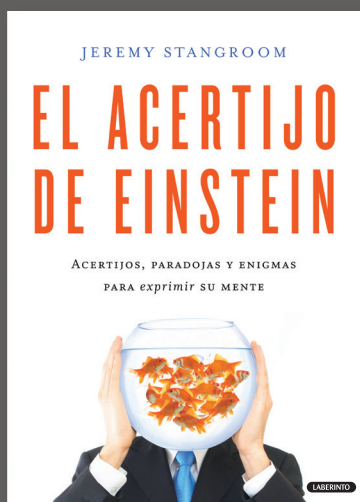
Die Macht der Symbole. Oswald Schwemmer.

Memoria de actividades de la SEPFI. 2015

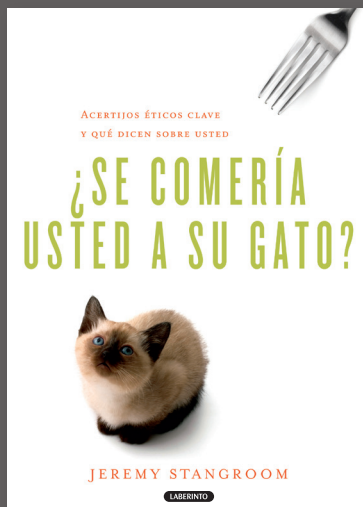
¿Está preparado para permitir que desafíen sus mejores ideas y sacudan sus fundamentos éticos?

LABERINTO

Cuando era niño, **Einstein** ideó un acertijo. Predijo que solo el **2 por ciento** de la población mundial sería capaz de resolverlo. ¿Puede hacerlo **usted**?



ISBN: 978-84-8483-783-1



ISBN: 978-84-8483-778-7

¿Es usted **autoritario** o **libertario**?
¿Deberíamos discriminar positivamente a **los feos**? ¿Y qué hay de malo en comerse a su propio gato?

LA FILOSOFÍA CONTADA POR SUS PROTAGONISTAS II

Entrevistas virtuales a grandes filósofos

Este libro pretende, al igual que el anterior, acercar a las aguas cristalinas que son los escritos de los grandes pensadores a lectores no especializados en temas filosóficos. Su objetivo es dar a conocer de manera clara, sencilla y amena las respuestas que dieron a las cuestiones que se plantea la filosofía algunos de los pensadores más importantes de la historia de occidente.

Epicuro, Galileo, Rousseau, Stuart Mill... Los filósofos de los que se ocupa son distintos, pero la técnica que utiliza para hacer accesible su pensamiento es la misma: la entrevista.

ISBN: 978-84-8483-819-7



La filosofía contada por sus protagonistas

ISBN: 978-84-8483-689-6



EN COEDICIÓN CON EDELVIVES

FILOSOFÍA

4º ESO



Libro de Texto
ISBN:
978-84-8483-850-0



1º BACHILLERATO

Libro de Teoría y libro de Práctica
juntos en un pack indivisible.
ISBN PACK:
978-84-8483-799-2

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA



2º BACHILLERATO

Libro de Teoría y libro de Práctica
juntos en un pack indivisible.
ISBN PACK:
978-84-8483-841-8

PSICOLOGÍA

2º BACHILLERATO



Libro de Teoría y
libro de Práctica juntos
en un pack indivisible.
ISBN PACK:
978-84-8483-845-6

ÍNDICE

REVISTA DE FILOSOFÍA Y
DIDÁCTICA FILOSÓFICA

2ª ÉPOCA, AÑO XXXVI

PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL

ENERO-ABRIL 2016



SEPFI
Sociedad Española de
Profesores de Filosofía

PAIDEÍA
105

3 EDITORIAL

- La evaluación de los docentes a examen. 3

7 ARTÍCULOS

- Filosofía para Niños en España: historia y evolución de un programa. *Miriam García Rodríguez.* 9
- Cálculo de deducción natural para principiantes. *Eloy Requena Espejo.* 23
- Límite del conocimiento inductivo en ciencia empírica. *Miranda del Corral de Felipe y Julio Ostalé García.* 35
- Terror estético, historia y creencia: sobre una tercera paradoja del corazón. *Javier Hernández.* 63

77 LIBROS

105 COMUNICACIONES

- La fuerza de los símbolos. *Oswald Schwemmer.*
Traductor: *Luis Martínez de Velasco.* 107
- Die Macht der Symbole. *Oswald Schwemmer.* 119
- Memoria de actividades de la SEPFI. 2015. 131



SEPFI
Sociedad Española de
Profesores de Filosofía

PAIDEÍA 105

REVISTA DE FILOSOFÍA Y DIDÁCTICA FILOSÓFICA

2ª ÉPOCA, AÑO XXXVI

PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL

ENERO-ABRIL 2016

PRESIDENTE DE LA SEPFI

Manuel Sanlés Olivares

DIRECTOR

Javier Méndez

SECRETARIO

Michele Botto

CONSEJO DE REDACCIÓN

Javier Hernández Iglesias

Felipe Aguado Hernández

Julián Arroyo Pomeda

Jesús Pichel Martín

Manuel Sanlés Olivares

Michele Botto

Francisca Hernández Borque

Elisa Favaro

Luis María Cifuentes Pérez

COMITÉ CIENTÍFICO:

Marta Nogueroles

Elena Trapanese

Ignacio Pajón Leyra

Luis Roca

Juanjo Ángulo de la Calle

Stefano Scrima

Juan Antonio Delgado

Bianca Thoilliez

David Díaz Soto

Marcos Alonso Fernández

Joaquín Gómez Sánchez-Molero

Carlos Rivas Mangas

Diego A. Fdez. Peychaux

UAM

UAM

UCM

INS La Sedeta (Barcelona)

Diogene Magazine (Italia)

Fundación Gredos

UEM

Universidad de la Rioja

UCM

UCM

UAM

Instituto de Investigaciones

"Gino Germani", de la

Universidad de Buenos

Aires; Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas

y Técnicas (CONICET)

Universidad Técnica

Particular de Loja

(Ecuador);

Héctor Arévalo Benito

Isaac Ramos Gil

Luis Martínez de Velasco

Profesor de la UNED y

profesor del IES Menéndez

Pelayo de Getafe

Profesor del IES Menéndez

Pelayo, Getafe

Javier Gómez Martínez

RESPONSABLE DE EDICIÓN: Sociedad Española de Profesores de Filosofía

MAQUETACIÓN: Grupo ADI

EDICIÓN: Grupo ADI

REDACCIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIÓN:

Plaza de Argüelles, 7 - 28008 Madrid Teléfono: 91 542 82 82 - Fax: 91 559 30 60

E-mail: info@auladoc.com / sephi@yahoo.com

Suscripción 2015: Personas físicas 35 € (incluidos gastos de envío)

Suscripción 2015: Instituciones: 35 € (incluidos gastos de envío)

Extranjero: 35 € (más gastos de envío)

Depósito Legal: M-20432-1981 • ISSN: 0214-7300

Todos los derechos están reservados. Esta publicación no puede ser reproducida sin el permiso previo por escrito del editor.

La evaluación de los docentes a examen

El asunto de la evaluación de los docentes es un tema que de modo recurrente aparece en los medios de comunicación y en los ámbitos académicos sin que hasta ahora se haya conseguido consensuar un modelo de evaluación apropiado para aplicar a los docentes de cualquier nivel educativo. En el mes de noviembre de 2015 volvió de nuevo al primer plano de la actualidad informativa este tema con motivo del encargo de elaboración de un Libro Blanco sobre el profesorado que el Ministerio de Educación hizo al filósofo José Antonio Marina. En principio nos pareció a muchos un tanto extraño que el Gobierno intentase abordar ese tema al final de la legislatura y más cuando aún no se había logrado alcanzar un acuerdo general con los sindicatos sobre el Estatuto del profesorado.

Nuestra Sociedad de profesores siempre ha sido partidaria de que los docentes, como cualquier otro profesional estén sometidos a un control de calidad de su trabajo y a que se estudien y apliquen medidas que permitan una mejora continua de la calidad de su práctica en todos los niveles educativos. El problema no reside en una supuesta resistencia de los docentes a ser evaluados por su trabajo, sino en que los modelos de evaluación que se han pretendido imponer en el sistema educativo no eran apropiados para evaluar la función docente porque se atenían normalmente a criterios cuantitativos procedentes del mundo empresarial y, además, porque el concepto de calidad aplicado al mundo educativo no puede ser el mismo que el que evalúa los productos del mercado. La obsesión por controlar y medir la calidad en el mundo empresarial se ha ido trasladando al ámbito educativo hasta el punto de que las universidades se han obsesionado con obtener el sello de calidad bajo el imperativo de ser todas “excelentes”. De tal modo que el ranking de calidad se está convirtiendo en uno de los elementos esenciales de la competitividad entre las distintas universidades.

En el caso español, y en lo que se refiere a los niveles educativos que incluyen desde la Etapa Infantil hasta el Bachillerato, es de sobra conocido que los Informes PISA se han convertido en un instrumento de evaluación muy apreciado por los sucesivos Gobiernos a la hora de calibrar la calidad de nuestro sistema educativo. Esos Informes se centran sobre todo en evaluar el nivel de conocimientos adquiridos por determinados grupos de alumnos de la misma edad, 15 años, en unas Áreas concretas de conocimiento (Lengua, Matemáticas y Ciencias Naturales). El ranking de países que se publica cada tres años sobre los resultados obtenidos es utilizado normalmente como arma política por los gobiernos y por la oposición para poner en evidencia los fallos del respectivo sistema educativo. Esa utilización política partidista es casi la única función que se otorga a los Informes PISA.

Uno de los problemas fundamentales que subyace en el tema de la evaluación de la calidad de la enseñanza es, sin duda, el mismo concepto de calidad educativa. Si por calidad se entiende que un sistema educativo es excelente únicamente por los resultados

académicos de su alumnado en determinadas áreas de conocimiento, entonces se olvidan elementos cruciales del sistema como el contexto social y familiar; la equidad, la formación del profesorado y la política educativa de cada gobierno. Por ejemplo, en los últimos años el sistema educativo chino y el surcoreano ocupan las primeras posiciones en los Informes PISA, sin embargo el nivel de feroz competitividad entre el alumnado y los problemas psicológicos del alumnado adolescente de esos países son elementos que no se reflejan en dichos Informes y que revelan también otros graves déficits que afectan a la calidad de sus sistemas educativos. Como ponen de manifiesto todos los expertos en evaluación educativa la complejidad de las variables que intervienen en la calidad de un sistema educativo no puede reducirse a la mera cuantificación de los resultados académicos del alumnado.

En cuanto a la evaluación de la práctica docente, habría que analizar ante todo los criterios que se quieren aplicar a dicha evaluación y si ese tipo de evaluación debe tener o no consecuencias económicas sobre el profesorado. Parece evidente que si se quiere mejorar la calidad de la educación, el profesorado es una de las piezas claves para esa mejora y que en la elaboración de los criterios de evaluación de los docentes deben tenerse en cuenta a todos los sectores del ámbito educativo (inspección, dirección de los centros, padres y alumnado); sin embargo, nos parece que la aplicación de los criterios debe ser lo más objetiva y neutral posible para evitar arbitrariedades y personalismos. Por eso, los criterios que se apliquen por parte de la Inspección y de la dirección de los Centros deberían tener un contenido de carácter más técnico y objetivable, y su ponderación tendría que ser más importante en la evaluación docente que la de las familias y del alumnado.

Uno de los aspectos que más controversia ha suscitado es la posibilidad de que la evaluación del docente repercuta sobre el salario del profesorado. Si la evaluación es positiva, entonces habría un incremento del salario, y, si fuese negativa, podría reducirse el sueldo. Nadie niega que existen diferencias dentro de la práctica docente y también parece evidente que no se puede primar la mediocridad sobre la excelencia, pero lo que es discutible es que el único y el mejor modo de estimular la mejora de la práctica docente sea la retribución económica. Nos parece que existen muchos otros mecanismos para animar a los docentes a que mejoren su práctica profesional; por ejemplo, en forma de reconocimiento público, de mayor puntuación para traslados, para cursos de formación, para una posible carrera docente etc.

Nuestra Sociedad de Profesores desea también que se mejore la calidad de la práctica docente, pero para ello deberían antes acometerse una serie de medidas políticas que son condiciones indispensables para ello; como por ejemplo, la reducción del número de alumnos por clase, la implantación de programas de atención a la diversidad en todos los centros, el incremento de profesores de todas las especialidades en los centros públicos, las ayudas económicas a las familias más desfavorecidas y la dignificación real del profesorado por parte de todas las autoridades educativas. Tras los recortes tan drásticos que la red de centros públicos ha sufrido en los últimos años, creemos que no se puede hacer recaer ahora toda la responsabilidad de las deficiencias del sistema educativo sobre un profesorado que ha sido desprestigiado y ninguneado de forma tan humillante.



artículos

Presentación

Desde que se instauraron los sistemas de educación de manera generalizada se ha venido cuestionando cuáles son los conocimientos básicos que un ciudadano de una sociedad moderna debe poseer. Así las matemáticas como la lengua siempre han gozado de una importancia indiscutible, pues ambas son lo que se denomina en la jerga pedagógica áreas instrumentales, es decir, las herramientas necesarias para conseguir la adquisición de cualquier otro conocimiento. No ha sido así con otras asignaturas y mucho menos con la enseñanza de la filosofía, que, aunque desde el principio sí entró como materia fundamental en los programas de las enseñanzas medias o pre-universitarias, no lo hizo en los niveles más elementales por considerarla demasiado abstracta y poco apropiada para el nivel de madurez de los estudiantes. No estaría de más replantearse esta cuestión de la enseñanza de la filosofía como hace Miriam Rodríguez en su artículo Filosofía para niños. Miriam nos expone la historia y evolución del programa de Filosofía para niños como un programa que desde sus inicios intentó demostrar que la enseñanza de la filosofía podía darse en todos los niveles educativos, cuyo objetivo sería no la enseñanza de teorías sobre el mundo sino “el cultivo de un arte de vivir asociado a los problemas más inmediatos de la vida cotidiana”. El punto de partida del artículo es la visita a España de Matthew Lipman en 1984, fundador del programa. El programa de FpN enseguida se dio cuenta de que los estudiantes tenían dificultades con la lógica y se puso como objetivo que los estudiantes pudieran utilizar la lógica en sus hábitos de vida cotidiana. Y la enseñanza de la lógica es lo que nos plantea Eloy Requena con su artículo “cálculo de deducción natural para principiantes”. Eloy nos hace un recorrido por la lógica de predicados que se enseña actualmente en las aulas de filosofía en todos los institutos de España y nos ofrece un nuevo método que trata de superar los problemas de los métodos basados en los árboles semánticos. El nuevo método es más intuitivo y hace superfluas las reglas de los árboles semánticos y de una manera casi mecánica establece el valor de verdad de los enunciados. La ventaja de este nuevo método para el autor es que consigue hacer de la deducción lógica un juego mucho más atractivo y fácil para los jóvenes estudiantes, como él mismo dice que ha comprobado con sus alumnos y alumnas.

Miranda del Corral y Julio Ostalé exponen en su artículo los límites de la inducción en las ciencias empíricas para producir hipótesis a partir de datos. Los autores dividen el artículo en cuatro partes. En la primera introducen los argumentos inductivos contraponiéndolos a los deductivos y en la segunda exploran la conexión entre inducción y probabilidad mediante un detallado análisis de la estructura lógica de los argumentos inductivos. En la tercera parte establecen las conclusiones de su estudio en la posibilidad de

una lógica inductiva y sus límites, diferenciando entre límites epistemológicos y límites metodológicos. En la cuarta y última parte del artículo los autores abordan los problemas específicos de la experimentación desde la lógica inductiva.

¿Por qué el terror gusta? ¿Qué es lo que hace que sentir miedo nos cause placer? Javier Hernández hace un análisis de la emoción estética del terror a partir de las paradojas del terror y la ficción de Noël Carroll. Según Carroll lo que hace atractivo el terror es “que abre un espacio de reflexión y argumentación sobre los límites de lo posible, en tanto su contenido suele ser, precisamente, la presencia de lo científicamente imposible”. Hernández piensa que los intentos de Carroll de definir el horror y establecer un género literario del terror son incompletos. La atracción por el terror y el misterio no surgió hasta el siglo XVIII justo en el momento en que la creencia en lo sobrenatural, debido al impulso de los filósofos ilustrados, empezaba a decaer y a ponerse en cuestión. Esta paradoja de la historia (PH), como así la llama el autor, es el punto de partida para mostrar una evolución de la visión del concepto de terror que permita abordar de manera satisfactoria las paradojas antes mencionadas de Noël Carrol. La distinción entre el fenómeno estético del horror como “contemplación intelectual” y la experiencia sensual y física que podamos tener o sentir es, según el autor, la diferencia entre el miedo provocado por el pensamiento y el miedo provocado por la creencia. Una distinción que hay que atribuir al nacimiento de la ciencia moderna que establece una frontera clara entre lo natural y lo sobrenatural, distinción que no existía antes cuando la física y la religión se confundían. Horror, terror y asco son distintos niveles de una emoción aniquiladora pero que actúan de manera distinta. Distinguir estos niveles ayudará a una mejor comprensión del concepto del terror.

MIRIAM GARCÍA RODRÍGUEZ.
DOCTORA EN FILOSOFÍA Y
MÁSTER EN ESTUDIOS
SOCIALES DE LA CIENCIA Y LA
TECNOLOGÍA POR LA
UNIVERSIDAD DE OVIEDO.
PROFESORA DE FILOSOFÍA EN
SECUNDARIA Y DOCENTE
INVESTIGADOR EN DISTINTAS
INSTITUCIONES NACIONALES E
INTERNACIONALES, COMO LA
UNIVERSIDAD DE OVIEDO
(GRUPO CTS), EL CENTRO DE
ESTUDIOS SOBRE CIENCIA,
DESARROLLO Y EDUCACIÓN
SUPERIOR (CENTRO REDES) Y
LA ORGANIZACIÓN DE
ESTADOS IBEROAMERICANOS
(OEI).

Filosofía para Niños en España: historia y evolución de un programa

Este artículo expone la evolución del programa de Filosofía para Niños (FpN) en España, mostrando sus vínculos con el contexto sociopolítico e ideológico en que surgió, así como la influencia directa de los autores que le han dado forma. Con un rápido crecimiento desde su aparición en 1968, el programa de FpN se presenta a sí mismo como una renovación conjunta de objetivos, métodos y procedimientos evaluativos tanto en la manera de percibir la filosofía como en la manera de entender la práctica educativa.

Palabras clave: filosofía para niños, España, evolución, asociaciones

Philosophy for Children in Spain: history and evolution of a program

This paper presents the evolution of the program Philosophy for Children (FpN) in Spain. It shows its relation with the socio-political and ideological context in which it arose and the direct influence of its inspirator authors. The FpN program, with fast growth since its foundation in 1968, introduces itself as a global renovation of objectives, methods and evaluation both in the way of understanding the philosophy and the educational practice.

Key words: philosophy for children, Spain, evolution, associations

Introducción

En la actualidad, la filosofía sufre una profunda crisis de popularidad, reduciendo sus horas en detrimento de materias más utilitaristas y orientadas al emprendimiento profesional. Quizá la causa de esta incipiente crisis filosófica reside en la tesis comúnmente aceptada de que la formación filosófica es demasiado abstracta e inútil, y que los currículos plantean como objetivos

prioritarios que los estudiantes conozcan los conceptos básicos, los principales enfoques y los autores representativos de la disciplina. Pero esto no siempre fue así. La filosofía no siempre consistió en el postulado de teorías abstractas ni en la exégesis de textos, sino en el cultivo de un arte de vivir asociado a los problemas más inmediatos de la vida cotidiana.

Esta es precisamente la propuesta del programa que se conoce como Filosofía para Niños (FpN), una propuesta cuyo campo de aplicación inmediato es la educación y cuyo objetivo principal es demostrar que una disciplina supuestamente árida como la filosofía puede ser accesible a distintos niveles y resultar atractiva y útil para la vida.

El objetivo de este artículo es presentar la historia del programa de FpN en España y su evolución hasta nuestros días. El punto de partida para esta exposición es la visita a España en 1985 de Mathew Lipman, fundador del programa. Sin embargo, las claves para comprender los objetivos y el método de esta nueva manera de enseñar la filosofía requieren una breve mirada a sus antecedentes lejanos, así como a la influencia de los autores que le han dado forma. Cumplida esta tarea, se describirán las transformaciones sociopolíticas e ideológicas que favorecieron su implantación en España, para después presentar los diferentes proyectos que se han derivado del trabajo de sus practicantes y las actividades que realizan en los distintos Centros y asociaciones de FpN en España.

El Programa de FpN

A finales de la década de 1960, cuando Matthew Lipman ejercía como profesor de filosofía en la Universidad de Columbia (EE.UU.) se dio cuenta de que sus alumnos tenían dificultades a la hora de aplicar a la vida diaria el conocimiento de las leyes de la lógica que se impartía en las aulas. Para M. Lipman, el problema parecía residir en que los jóvenes estudiantes percibían la lógica como un conocimiento libresco, innecesario para la práctica diaria. El reto consistía entonces en conseguir que adoptaran hábitos de pensamiento lógico en su vida cotidiana. Para ello, Lipman ideó una serie de ejemplos y relatos basados en la realidad del día a día, mostrando con ellos que es mucho mejor pensar con orden y rigor lógico que de un modo desordenado y arbitrario. Con el tiempo, esos relatos se convirtieron en una novela, titulada de *El descubrimiento de Harry*. En ella, los personajes se preguntaban cómo pensar correctamente, y poco a poco descubrían por sí mismos las leyes de la lógica, al tiempo que se planteaban una serie de cuestiones típicamente filosóficas acerca de la mente, la cultura, la moral, la belleza, la ciencia, Dios, etc. Con la ayuda de un pequeño grupo de maestros y maestras, Lipman tuvo la oportunidad de poner a prueba su novela como instrumento didáctico para estudiantes adolescentes y preuniversitarios. Consciente de la necesidad de que los docentes dispusieran de las herramientas adecuadas para llevar a buen término su método, comenzó a diseñar, junto a Ann Margaret Sharp, un manual de uso que acompañara la lectura de la novela. El manual, titulado *Investigación Filosófica*, contenía una serie de planes de discusión y ejercicios encaminados a mejorar las habilidades de pensamiento lógico en los

estudiantes. Algunos ejercicios iban encaminados a desarrollar los componentes lógicos de la novela (destrezas de razonamiento) mientras que otros estaban destinados a desarrollar los componentes filosóficos (reflexión ética, estética, teoría del conocimiento, etc.). Había nacido Filosofía para Niños, un proyecto educativo que plantea otra forma de aplicar la filosofía en el aula, no tanto como una disciplina o un saber, sino como una práctica, e incluso como un modo de vida.

En este sentido, está claro que FpN no se reduce a un programa curricular, sino que entiende la educación del ciudadano en un sentido más amplio, del mismo modo en que la entendía el mundo clásico. Siguiendo la idea de *paideía*, FpN es una propuesta global que exige una aplicación más amplia y ello entendido en un doble sentido: en sentido cuantitativo y en sentido cualitativo.

Desde el punto de vista cuantitativo, el programa exige una aplicación a largo plazo, que dure toda la vida. Por ello, los creadores del programa elaboraron un currículo completo para hacer filosofía desde la escuela infantil hasta la edad adulta. Articulados de forma coherente y progresiva, los materiales tienen en cuenta el previsible desarrollo de los estudiantes y se adecuan a sus sucesivas edades, siguiendo las ideas de Piaget, Vygotsky o Bruner. En total, el programa de FpN consta de siete novelas creadas por Lipman y sus colaboradores. El objetivo es exponer a los estudiantes a una narrativa filosófica estimulante que les anime a elaborar sus propias preguntas, desarrollar habilidades de pensamiento y valores propios. Todo ello, a partir de sus propios intereses y motivaciones. De ahí que los protagonistas de las novelas tengan la misma edad y se les muestre experimentando las mismas inquietudes y situaciones con las que nuestros estudiantes podrían sentirse identificados. Además, las novelas van introduciendo al alumnado en el pensamiento filosófico, acompañadas de unos manuales de trabajo para el profesorado que incluyen planes de discusión, ejercicios y orientaciones para abordar en el aula los grandes temas que han preocupado a los filósofos desde la antigüedad: realidad, bien, belleza, moral, verdad, etcétera.

Desde el punto de vista cualitativo, el programa apuesta por la formación integral del ser humano en todas sus dimensiones. Estamos, por tanto, ante un proyecto orientado no solo al enriquecimiento cognitivo, sino también a la educación moral, la apreciación estética y la creatividad. De este modo, se rompe con la clásica división entre la vida cognitiva y la vida afectiva, salvando el peligro de una educación en exceso intelectualizada o sentimental. De acuerdo con Lipman, la formación de personas felices y equilibradas, capaces de pensar por sí mismas y de guiar sus acciones de manera autónoma y responsable, implica la práctica de un pensamiento complejo o multidimensional, que sea crítico, creativo y cuidadoso a la vez. Así, por ejemplo, cuando se imparte en el aula, el pensamiento crítico exige un razonamiento basado en criterios, tanto en lo referente a las opiniones como a las acciones. Por otra parte, el pensamiento creativo libera del dogmatismo y anima a imaginar mundos posibles más allá de lo que hay, de las costumbres y de los prejuicios. Y, finalmente, el pensamiento cuidadoso alimenta la empatía y la ca-

pacidad de evaluar, sopesando nuestras palabras y acciones. Todo ello produce una formación armonizada e integral de la persona.

El diálogo filosófico es el método elegido para ejercitar las distintas competencias y actitudes filosóficas; y la comunidad de investigación es el medio propuesto para llevarlo a cabo. Lo que se pretende es convertir el aula en una comunidad de trabajo conjunto, participativo y cooperativo, en la que los alumnos y alumnas tengan la experiencia de descubrir en qué consiste vivir en un contexto de indagación y búsqueda basado en el mutuo respeto, libre de arbitrariedades y manipulaciones.

En realidad, no se trata más que de aplicar el diálogo socrático, pero enriquecido por la moderna psicología cognitiva y social (Mead, 1991; Vygostky, 1978); los planteamientos del aprendizaje significativo, especialmente los trabajos de Paulo Freire (1970); y la propuesta del pragmatismo norteamericano de John Dewey (1960).

En primer lugar, se recuperan las enseñanzas socráticas, donde la práctica filosófica no se reduce a la lectura y comprensión de autores clásicos, sino que implica el cuestionamiento o la problematización de un tema o situación que nos interpela de un modo u otro. No se trata de una conversación (donde no hay forzosamente un propósito), ni de un discurso persuasivo (donde se intenta manipular), sino de buscar conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas a partir de los intereses de los integrantes del grupo. El diálogo filosófico consiste, por tanto, en una búsqueda, pero lo más importante de todo es que ha de entenderse como una reflexión conjunta, bajo unos criterios mínimos de democracia e igualdad. Esto es, bajo la asunción de que todos nacemos con la capacidad de pensar y por tanto con el derecho de intervenir en la comunidad de la que formamos parte. Y para que todos seamos iguales es imprescindible que en cambio no todas las opiniones lo sean, pues no todas las opiniones son igualmente válidas: valen más no las del más fuerte sino las que tienen mejores argumentos a su favor y las que mejor resisten las objeciones del debate.

El sistema educacional tendría que estar destinado a producir en los alumnos y alumnas este tipo de habilidades de argumentación. Sin embargo, muy poco se hace en este sentido: los maestros se ven obligados a preparar a sus estudiantes para superar exámenes, en lugar de alcanzar un pensamiento de alto nivel, crítico y creativo; y a los jóvenes se les estimula a creer lo que oyen decir frecuentemente, antes que aquello en lo que hay alguna base racional para creer.

En este sentido, siguiendo también a Sócrates, el docente renuncia al rol tradicional de “experto”, visto como fuente de información y autoridad. Su función es en todo caso la de un facilitador que ayuda a estimular el intercambio de opiniones y a respetar las correcciones lógicas y de pensamiento. El diálogo ya no se mantiene entre el docente y sus alumnos/as, como en las clases magistrales donde el ponente siempre tiene la última palabra, pues sus opiniones provienen de su posición de autoridad. El verdadero protagonista es el estudiante, y la función del docente consiste en conseguir que cada persona desarrolle su propio pensamiento, que cada uno se tome el tiempo necesario para expre-

sarse, y que se escuche con atención el discurso del otro sin la premura de responder al momento con cualquier opinión. De ahí que su papel se parezca más al de un árbitro o al de un animador, aunque no deberíamos subestimar la función del árbitro o del animador puesto que su papel es crucial y delicado.

Este aspecto está estrechamente relacionado con el concepto de escuela y con los fines de la educación. Frente a la vieja concepción de la escuela como institución de control (Foucault, 1975) o como ámbito en el que las personas adquieren destrezas técnicas y hábitos de comportamiento exigidos por las relaciones sociales de producción capitalista (Toffler, 1985), Lipman se embarca en la tarea de formar ciudadanos ilustrados, capaces de pensar por sí mismos, acorde con la apelación kantiana “sapere aude”. Para esta tarea, se insiste en una pedagogía antiautoritaria y basada en el aprendizaje significativo, tal y como apunta el pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire (1970), cuya principal propuesta es cambiar la relación entre el educador y el educando.

En opinión de Freire, la educación tradicional se basa en un modelo de opresión que establece una relación vertical entre el educando, “ignorante absoluto” (Freire, 1970 pág. 95), y el educador, “sabio absoluto”, que se limita a depositar conocimientos y valores a los educandos, receptáculos vacíos, sin considerar absolutamente nada de su realidad. A este modelo educativo Freire lo denomina “educación bancaria” (Freire, 1970 pág. 78). De clara inspiración marxista, la propuesta de Freire es una pedagogía revolucionaria que ayude a las personas a tomar conciencia de su realidad de forma crítica y comprometiéndose con su transformación para la liberación de las clases oprimidas. Para ello propone su propio método. El método dialógico horizontal, en el cual el estudiante se reconoce a sí mismo y aprende del educador, pero el educador también aprende del estudiante y reconoce su propia humanidad. Ambos se hacen a la vez “educadores y educandos”. De esta manera, el educador ya no es sólo aquel que educa, sino también aquel que es educado por el educando en el proceso de educación, a través del diálogo que se sostiene. Y los educandos ya no son receptores pasivos, sino investigadores activos y críticos que comprenden el mundo que les rodea no ya como una realidad estática y separada, sino como una realidad en cambio y transformación mutua. Con este método, el proceso educativo ya no consiste en decirle al sujeto que aprende lo que debe o no debe hacer, sino en hacerle participe y artífice de su propia vida.

Además, en la línea del actual constructivismo, se asume que las habilidades se pueden aprender y, por ende, enseñar. En lugar de concebir la mente como un recipiente pasivo y vacío que debe ser rellenado con información y contenidos para poder ser “educado”, se parte del hecho de que los estudiantes aprenden al estar involucrados de manera activa en una exploración. Es decir, el conocimiento no es algo que se aprende simplemente a través de la repetición, sino algo que se domina a través de la interacción con el ambiente y resolviendo problemas prácticos, partiendo siempre de los intereses e inquietudes de los propios estudiantes. Se abandona pues aquel planteamiento esencialista según el cual los individuos nacen con una serie de habilidades innatas, estando incapaces

citados a su vez para el desarrollo de otras. Las habilidades son, desde esta perspectiva, hábitos; aquello que hacemos de manera repetitiva y casi refleja, sin darnos cuenta de que lo hacemos. Son capacidades que se adquieren y pueden expresarse en conductas porque se han desarrollado a través del ejercicio de la práctica, de la repetición, y que se han convertido en una especie de “segunda naturaleza”, deviniendo en habituales o cotidianas. Así, del mismo modo que ocurre con las habilidades físicas (como la agilidad o el buen oído) la práctica y el ejercicio constante juegan un papel fundamental en la mejora de nuestras habilidades de pensamiento. He aquí la gran contribución del programa: la idea de que las habilidades de pensamiento, necesarias para obtener éxito en la vida, no son un don natural exclusivo de algunos privilegiados, sino una aptitud que se puede aprender con esfuerzo y ejercicio, por medio del aprendizaje. Cualquiera puede desarrollar dichas habilidades, independientemente de su origen, ya sea noble o humilde.

Pero más importante aún, esa formación integral del individuo o *paideía*, en tanto que socialización del buen ciudadano, implica además una dimensión social o comunitaria. Se llega entonces a la “comunidad de investigación”, un concepto que comparte con la filosofía pragmatista de EE.UU., especialmente Peirce y Dewey, y que involucra una determinada manera de entender la práctica educativa, sustituyendo la competitividad por el esfuerzo conjunto: el diálogo, el respeto mutuo y el razonamiento de las propias opiniones son prácticas que terminan convirtiéndose en el modo normal de conducta de los estudiantes y el docente. El objetivo no es tanto mejorar el rendimiento académico de los estudiantes cuanto contribuir a formarles como futuros ciudadanos de una democracia, entendiendo además la democracia como un modo de vida y no solo como una forma de organización política.

FpN en contexto: la renovación educativa en España

Estas influencias definieron en gran medida los enfoques sobre educación que se difundieron en España, así como la reforma educativa auspiciada por los socialistas. A inicios de los años 1980, España disfrutaba de una democracia recientemente recuperada, testigo de la emergencia de un modelo de sociedad realmente nuevo desde el punto de vista económico, político, social y cultural. Una de las consecuencias de este profundo proceso de transformación social ha sido la preocupación institucional por la educación y la capacitación de la ciudadanía, con el objetivo de responder a las expectativas y necesidades de una sociedad cada vez más compleja. La sociedad española sentía la necesidad de un cambio profundo y la educación se planteaba como uno de los principales campos de reforma. En este sentido, la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 supuso un estímulo a los deseos de renovación pedagógica, apostando por la inclusión de materias concretas en el currículo como la Ética. Todo ello con el objetivo final de promover el crecimiento conjunto de los alumnos y alumnas como personas responsables y como ciudadanos activos, dotándoles

de las herramientas precisas para desenvolverse en un contexto de cambios rápidos y globales.

Conscientes de la necesidad de asumir un modelo más acorde a los nuevos cambios, la fundamentación pedagógica se basó en las corrientes más avanzadas en psicología y sociología de la educación, especialmente el cognitivismo y el aprendizaje constructivo y significativo. Se optó por potenciar un modelo de currículo abierto y flexible con diferentes niveles de concreción. Juan Carlos Tedesco define así el nuevo pacto educativo:

En síntesis, el papel de la educación y del conocimiento en la formación del ciudadano implica incorporar en los procesos educativos una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir aprendizajes, de construir valores, de construir la propia identidad. En este sentido, la mayor incertidumbre que genera esta sociedad de alta reflexividad se resuelve –en términos relativos, por supuesto– con mayor reflexividad y no con menos reflexividad. (Tedesco, 2002, pág. 70)

Se trataba, en definitiva, de satisfacer dos pilares fundamentales: “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”. El primero de ellos sintetiza los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, mientras que el segundo sintetiza los desafíos relativos a la construcción de un orden social donde podamos convivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes (Tedesco, 2002). Ambos pilares conectaban plenamente con la misión de la enseñanza de la filosofía en general y del programa de FpN en particular.

El Centro de Filosofía para Niños de España

En este contexto de reforma, y ante la necesidad de una urgente renovación profesional por parte del profesorado de filosofía, se funda la Sociedad Española de Profesores de Filosofía (SEPFI). Una de las actividades más interesantes de esta sociedad incluye la publicación de *Paideía. Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*. Pero el punto de inflexión lo constituye la celebración del Congreso *Filosofía y Juventud*, en junio de 1985. Allí, Mathew Lipman imparte un seminario al que acuden más de 300 profesores de filosofía de todo el país. Su propuesta ofrecía no solo un nuevo modelo de enseñanza de la filosofía, sino también un currículo completo de materiales y manuales del profesor con numerosas actividades y orientaciones para ser aplicadas en el aula. Este hecho favoreció notablemente la aceptación de FpN por parte de un amplio sector del profesorado de filosofía, que comenzó a aplicar el Programa en sus clases con una cierta coordinación en toda España, primero como sección dentro de la SEPFI y posteriormente de manera independiente como Centro de Filosofía para Niños de España.

El Centro de Filosofía para Niños de España, fundado en 1992, es la primera asociación nacional que reúne a todas aquellas personas que trabajan FpN en España. Desde entonces y hasta hoy su actividad se ha centrado principalmente en las áreas de divulga-

ción, formación e investigación. En un primer momento las acciones se centraron en divulgar la obra de Lipman y sus colaboradores. Todos los esfuerzos se destinaron a una traducción sin adaptaciones de las novelas y manuales del currículo de FpN. Las novelas de Harry, Lisa y Mark fueron las primeras, destinadas al alumnado de primaria, secundaria y bachillerato respectivamente. Después vendrían Kio y Gus, Suki, Pixie, Elfi, Nous... para niños cada vez más pequeños, destinadas a cursos inferiores de educación infantil. Posteriormente se fueron elaborando también materiales propios adaptados al contexto español y con las idiosincrasias propias de cada Comunidad Autónoma¹.

A continuación se organizó un sistema completo de formación del profesorado, orientado a proporcionar la formación necesaria para poder practicar la filosofía en el aula con niños y adolescentes. El proceso de reforma educativa, afín al enfoque pedagógico de FpN, y la creación de una potente red de Centros del Profesorado y Recursos (CPR), facilitó enormemente la difusión de este nuevo método educativo, contando siempre con el apoyo político y financiero de las administraciones públicas. Sin embargo, hubo que enfrentar también algunas resistencias por parte de la comunidad educativa, derivadas principalmente de posturas abiertamente contrarias a cualquier renovación en el planteamiento docente, pero también de ciertas cautelas o inseguridades a la hora de llevarla a la práctica. Por un lado, la conversión del aula en una comunidad de investigación, donde el estudiante se convierte en el auténtico protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y donde el profesorado pasa a ser el facilitador del diálogo filosófico, chocaba con una fuerte inercia dentro de la comunidad educativa, acostumbrada al modelo clásico de clase magistral, libro de texto y asimilación de contenidos. Además, muchos profesores de secundaria y bachillerato, sólidamente formados en filosofía, veían la propuesta como una degradación de la propia disciplina. Por otro lado, el profesorado de primaria e infantil ofrecía cierta resistencia a hacer filosofía en el aula con sus estudiantes, bien porque manejaban una imagen de la filosofía poco útil o excesivamente compleja, bien porque se sentían inseguros o incapaces de abordar temáticas o problemáticas para los que no estaban formados.

Finalmente se inició una intensa labor de investigación sobre los fundamentos teóricos del programa y sus implicaciones prácticas. Destaca el proyecto de innovación *Dilemas Morales*², en el que se van construyendo y compartiendo numerosos materiales didácticos para aplicarlos en el aula, trabajar diferentes dilemas morales y posteriormente analizar los resultados que se producen. Uno de los proyectos de investigación más duraderos es el que se realiza en el Colegio Europa de Madrid desde hace ya más de 15 años. El proyecto consiste en la aplicación del programa de FpN en todo el currículo del centro, desde primaria hasta bachillerato. El objetivo fundamental es estudiar las mejoras a largo plazo en el aprendizaje y en las habilidades de pensamiento como resultado de haber participado en una comunidad de investigación filosófica a lo largo de la formación escolar. Pero quizá el más ambicioso de todos sea el proyecto europeo denominado PEACE (Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement)³, en trabajo co-

laborativo con la Universidad de Nápoles Federico II (Italia) y el Centro de Filosofía para Niños de Austria. El proyecto se desarrolla desde 2012 en el marco de la convocatoria de *Programas de Aprendizaje para toda la vida*, dentro del programa *Comenius* de la Unión Europea, y busca elaborar una serie de cuentos filosóficos que, basándose en FpN, permitan o favorezcan una educación cosmopolita adecuada a la situación actual. Con una duración de 3 años, el proyecto incluyó no solo la elaboración de los materiales didácticos sino también la formación de más de 60 profesores y profesoras para poder trabajar en el aula con más de 800 niños y niñas españoles, italianos y austriacos (Lago Bornstein, 2014, págs. 165-166).

Las Asociaciones de FpN en España

Ahora bien, el Centro de Filosofía para Niños de España no es la única entidad que realiza este tipo de actividades en el ámbito español. Con el paso de los años, y a medida que crecía la popularidad del programa de FpN entre la comunidad educativa, se sintió la necesidad de descentralizar la organización. Como consecuencia, se fueron creando Centros autonómicos, asociados a la federación pero con inercias muy distintas. Así, por ejemplo, destacan los Centros de Asturias, Galicia, Valencia y Cataluña, siendo también notable la actividad en Extremadura, Murcia o Andalucía.

En un trabajo reciente, Lago Bornstein (2014) narra la historia reciente y los proyectos de trabajo de algunos de los Centros más activos en España. Así, por ejemplo, destaca el GrupIREF (Grup d'Innovació i Recerca en l'Ensenyament de la Filosofia), una organización sin ánimo de lucro que se constituye en 1987, en Cataluña, con especial dedicación a la producción de materiales y a la formación del profesorado. La iniciativa más completa es la que han elaborado con el nombre de *Proyecto Noria*⁴, un currículo de aplicación de la filosofía para infantil y primaria que incluye narraciones y guías docentes, disponibles en la editorial Octaedro.

Pocos años después le seguiría el Centro de Filosofía para Niños de la Comunidad Valenciana. Fundado en 1992, es uno de los Centros de mayor actividad en colaboración con la editorial Laertes, como la colección de libros de filosofía de la educación *Cartografías imaginarias*⁵, el proyecto de investigación-acción docente filosófica *Mi Balza Roja* o la revista *Filosofía para Niños*, cuyo consejo asesor cuenta con referentes del ámbito filosófico como Fernando Broncano, Antonio Campillo, Victoria Camps, Adela Cortina, Emilio Lledó, Javier Muguerza y Fernando Savater, entre otros, y cuya dirección ha pasado recientemente a las manos de Adolfo Agundez, del Centro de Filosofía para Niños de España; y Myriam García, Presidenta del Centro de Filosofía para Niños del Principado de Asturias. Este último es uno de los Centros de más corta edad, fundado en 1998.

Entre las actividades que lleva a cabo el Centro de Asturias destaca una intensa labor formativa que atraviesa transversalmente diversos niveles educativos y sectores sociales, trabajando directamente con alumnos, padres y profesionales de la enseñanza. Aquí se

incluyen los *Seminarios de Familia y Educación*, el *Seminario de Lógica y Lectura Reflexiva* o las *Jornadas sobre Derechos de los Niños*⁶. A partir de entonces, han surgido colaboraciones con otros proyectos innovadores como el Programa de Ocio y Tiempo Libre o los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), una iniciativa de la Unión Europea para acompañamiento escolar, cuyo propósito es mejorar las perspectivas escolares del alumnado con dificultades en el segundo y tercer ciclo de primaria⁷. El Centro de Asturias ofrece sus recursos a los centros educativos combinando la metodología propia de FpN con la resolución de tareas específicas diseñadas para alcanzar los objetivos del aprendizaje curricular.

Finalmente, cabe destacar el buen hacer del Centro de Filosofía para Niños de Galicia. Constituido en 1999, ha desarrollado el magnífico proyecto editorial de *Miroscopio*⁸, una colección de cuentos y materiales didácticos disponibles en la editorial Everest para trabajar el desarrollo de habilidades dialógicas y emocionales. En el marco de este proyecto, son muchas las actividades que se llevan a cabo tanto en el marco de la formación como de la difusión, en colaboración con ayuntamientos y concejalías. Sobresale, por ejemplo, los talleres con mujeres e hijos víctimas de la violencia de género, en la Concejalía de la Mujer del Ayuntamiento de Vilagarcía, o las jornadas de formación del profesorado, en el Centro de Formación y Recursos (CEFORE) de Pontevedra.

Consideraciones finales

Con todo lo dicho queda claro que FpN no alude solo al programa original desarrollado por Lipman y sus colaboradores, sino a todo un proyecto global de didáctica filosófica que se desarrolla a nivel nacional a través de los Centros y Asociaciones de FpN en España. Su abundante actividad en formación, divulgación e investigación dan cuenta de la vigencia y longevidad del programa.

A pesar de las diferencias superficiales, a todos les anima la misma fuerza motriz: el convencimiento de que la filosofía, al menos entendida de una manera muy específica, puede aportar mucho en la actual situación social, cultural y política de los países occidentales. Si queremos estudiantes que piensen por sí mismos y no que simplemente aprendan lo que piensan otras personas, entonces, debemos desarrollar en ellos un modo de pensar y actuar que sea cada vez más riguroso, más consciente y más autónomo. En este sentido Lipman observa que:

Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas. (Lipman et al., 1992, pág. 169)

Para esta tarea, la filosofía puede ser un buen camino ya que, tanto por los temas que plantea como por el modo en que lo hace, permite la reflexión evitando todo peligro de adoctrinamiento. Es decir, lo que pretende el programa de FpN no es tanto cambiar necesariamente las creencias de los estudiantes, sino ayudarles a encontrar razones mejores y más sólidas para creer en aquellas cosas en las que, después de una cuidadosa reflexión, han elegido creer. De este modo, la filosofía se revela como un proceso que puede ser extremadamente efectivo para razonar, interpretar y explicar lo que sucede en el contexto que nos rodea, nos interesa y nos preocupa. No pretende proporcionar valores y máximas, sino facilitar que los estudiantes aprendan a expresar sus opiniones, a hablar y a escucharse. Lo cual implica sin duda un modo de entender la educación, una manera de trabajar y una disposición y preparación del profesorado.

Como ya se adelantó, en los últimos años la filosofía curricular se ha visto arrastrada hacia una encrucijada muy distinta a la que le tocara vivir en los años 90, auspiciada entonces por las corrientes de pedagogía más avanzadas y respaldada por un cuerpo docente deseoso de experimentar nuevos métodos. En aquellos años, el programa de FpN surge como una renovación educativa afín al contexto sociopolítico e ideológico. Proliferan las asociaciones de corte nacional y autonómico y comienza a organizarse una compleja red de actividades orientadas a la divulgación, la formación del profesorado y la investigación. Fueron años dorados, un fascinante mundo en ebullición que, tras una década de fría indiferencia, vuelve a despertar ante los ataques de una ley de educación que pretende arrastrar la filosofía al ostracismo, degradándola al nivel del dogma y el adoctrinamiento. Hoy, la práctica totalidad de las asociaciones y las organizaciones de Filosofía, tanto académicas como docentes, se movilizan en las calles y en las redes sociales para evitar que los fundamentos del pensamiento crítico y autónomo salgan del aula.

La presencia de la filosofía en el aula vuelve a ser motivo de preocupación y activismo docente, y para todo ello tendría precisamente sentido la defensa del programa de FpN.

Referencias bibliográficas

Asociación Filonenos. Centro de Filosofía para Niños del Principado de Asturias: <http://filonenos.org/>

Centro de Filosofía para Niños de España: <http://filosofiaparaninos.org/>

Centro de Filosofía para Niños de la Comunidad Valenciana: <http://www.xn--filosofia-paraniosvalencia-noc.es/>

Dewey, J. (1960). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- García Moriyón, F. (2011). “Filosofía para Niños: genealogía de un proyecto”. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2, págs. 15-40.
- García Rodríguez, M. (2015). “Claves para educar en diversidad: el Programa de Filosofía para Niños”, *Learning & Pedagogic*.
- GrupIref: <http://www.grupiref.org/>
- Hazloquedebas. Los problemas y los dilemas morales: <http://hazloquedebas.wikispaces.com/>
- Lago Bornstein, J. C. (2014). “Los mundos de los Centros y gentes de FpN en España”. *Revista Filosofía para Niños*, 9, págs. 163-182.
- Lipman, M. (1989). *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.
- Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Madrid, España.
- Mead, G. (1991). “*La Génesis del self y el control social*”. *REIS*, 55(91), 165-186.
- Miroscopio Everest – Editorial Everest. Proyecto Miroscopio: <http://miroscopio.everest.es/miroscopio.aspx?e=g>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>
- PEACE. Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement: <http://peace.tugraz.at/es/>
- Tedesco, J. C. (2002). “La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento”. En Bergara Mario y Sanseviero, Rafael (coords.), *Educación para la sociedad del conocimiento. Aportes hacia una política de Estado*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Toffler, A. (1985). *La empresa flexible*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Vygostky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.

Notas

- ¹ Para las etapas de educación infantil y primaria, se pueden consultar los materiales elaborados por el Proyecto Noria, publicados por Editorial Octaedro (<http://www.grupiref.org/filosofia-formacion/curriculum.htm>); así como los cuentos y manuales del Proyecto Miroscopio, publicado por el Grupo Everest (<http://miroscopio.everest.es>). Otros materiales de interés, dirigidos a secundaria y bachillerato son las novelas literarias y filosóficas de la Colección Escolar Siruela (cada novela va acompañada de actividades siguiendo el modelo básico de FpN); o el Currículo “La aventura de pensar juntar”, publicado por Ediciones Doce Calles.

- ² Se puede consultar en <http://hazloquedebas.wikispaces.com/>
- ³ Toda la información está disponible en <http://peace.tugraz.at/es/>
- ⁴ Se puede consultar más información en <http://www.grupiref.org/>
- ⁵ Dentro de la colección se han publicado hasta ahora *Otra educación es posible*, *Filosofía y fragilidad*, *La imaginación filosófica* y *La imaginación docente*.
- ⁶ Se puede consultar más información en <http://filonenos.org/>
- ⁷ Se puede consultar más información en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>.
- ⁸ Se puede consultar más información en <http://www.miroscopio.everest.es/>

CONCURSO DE FILOSOFÍA

En el marco de la celebración del ciclo “Lecciones de Filosofía”, la **Sociedad Española de Profesores de Filosofía** (SEPFi), convoca el **XIX Concurso de Redacción Filosófica**, dirigido a los alumnos/as de Bachillerato y alumnos/as de la Universidad de Mayores del CDL que asistan al mencionado ciclo de conferencias que tendrá lugar en el Salón de Actos del Colegio Profesional de Filósofos los días 23, 25, 26, 31 de mayo y 1 de junio, de 18 a 20 horas.

Tema y condiciones de presentación de los trabajos

El trabajo presentado a concurso consistirá en una redacción que contenga una reflexión *argumentada* sobre el tema *¿Qué influencia puede tener el pensamiento utópico en la vida individual y colectiva del ser humano?* El enfoque ha de ser libre, personal, y estar redactado con claridad y coherencia. La redacción ha de presentarse escrita a doble espacio, en un máximo de *1.600 palabras* en Times New Roman 12 cpi., llevar su propio título y venir firmada con un *seudónimo*.

Todos los trabajos se entregarán dentro de un sobre cerrado, en cuyo interior, además del trabajo presentado a concurso, se incluiría un sobre, también cerrado, con la siguiente información: nombre, apellidos y NIF del concursante, nombre de su profesor/a, centro donde está matriculado, un teléfono de contacto y dirección de correo electrónico.

Participantes

Para participar en el concurso es necesario estar matriculado como alumno/a de Bachillerato o de los cursos de la Universidad de Mayores del CDL, y haber asistido a alguna de las sesiones de este ciclo de conferencias.

Lugar y fecha de presentación de los trabajos

Los trabajos se entregarán personalmente en el Salón de Actos del Colegio Profesional de Filósofos, c/ Fuencarral 101, los días 23, 25 o 26 de mayo, al comienzo o al final de las respectivas charlas.

PREMIOS

Un jurado compuesto por el presidente de la *SEPFi* y otros cuatro profesores miembros de dicha Sociedad será el encargado de seleccionar los trabajos a los que se les concederá el primero, segundo y tercer premio en las dos secciones: Bachillerato y Universidad de Mayores.

El fallo del jurado se dará a conocer públicamente el día 1 de junio al finalizar la última conferencia del ciclo, y los trabajos premiados serán publicados posteriormente en la revista *Paideia*.

Madrid, 9 de marzo de 2016

ELOY REQUENA ESPEJO.
 LICENCIADO Y D.E.A. EN
 FILOSOFÍA Y P.E.S.
 eloyrequena@hotmail.com

Cálculo de deducción natural para principiantes

En este escrito el autor presenta un cálculo de deducción natural que omite las conectivas lógicas mediante un sistema de representación gráfica. Así, también se omiten las diferentes reglas de inferencia para cada una de esas conectivas y, al tomar protagonismo los enunciados, se opera con tan sólo dos reglas basadas explícitamente en el principio de *no contradicción*. Por todo ello, este método de cálculo resulta idóneo para principiantes en lógica.

Palabras clave: Lógica, Deducción natural, Cálculo, Principio de no contradicción.

In this paper the author proposes a calculus of natural deduction that ignores logical connectives through a graphic representation system. The inference rules are likewise omitted for each of those connectives. The statements take then center stage and, therefore, operations are made with two single rules based explicitly on the principle of *non-contradiction*. For all these reasons, this method may be ideal for beginners in logic.

Key words: Logic, Natural deduction, Calculus, Principle of non-contradiction.

1. Introducción: Lógica de enunciados

La lógica estudia, casi en exclusiva, la manera como comunicamos información de manera correcta *siempre* o *necesariamente*, es decir, estudia el argumento deductivo. Para ello contempla *todas* las posibilidades, todos los posibles elementos a relacionar en un argumento. A los elementos, lo que se relaciona, se los llaman *variables lógicas*; y a la relación argumentativa entre ellos, que permanece constante, justamente así: *constantes lógicas*. Si se descubren argumentos deductivos, argumentos *correctos* necesariamente, sea cual sea su contenido, lo será entonces por la forma o estructura de estos argumentos. La lógica, por esto, es de-

nominada *lógica formal* (Pizarro, 1989: 34). Ahora, no todos los lógicos estarían de acuerdo con dicha concepción de la lógica. Otros autores defienden que el descubrimiento de un argumento deductivo no corresponde sólo a la corrección de la forma, sino a la *validez* de los elementos que se relacionan: al hecho de que, en un argumento deductivo, el apoyo que las premisas le dan a la conclusión es tan completo que la conclusión es *necesariamente* verdadera si las premisas son verdaderas (Garrido, 1997, pag.70). Ambas perspectivas serán examinadas para justificar nuestra propuesta de cálculo en lógica de enunciados.

En el *lenguaje común* un fenómeno natural es la composición de enunciados a partir de otros enunciados utilizando partículas como “y”, “o”, etc. Por ejemplo, dados los enunciados “Juan es alto” “Miguel es inteligente”, obtengo utilizando la partícula “y” el enunciado: “Juan es alto y Miguel es inteligente”. Este enunciado compuesto será “V” o “F” en función de la “V” o “F” de los enunciados que lo componen (por eso se dice de estos enunciados compuestos que son *funciones de verdad*). Cada conectiva hace una unión de enunciados “V” y “F” diferente. A este nivel, las variables serán los enunciados (que se designarán con consonantes del alfabeto, a partir de la “p”, en minúscula: p, q, r, s, t...), y las constantes serán las partículas que establecen relaciones, que sirven para unir o conectar los enunciados y que, por eso, reciben el nombre de *conectivas*. Nos interesa saber cómo actúan estas conectivas y determinar de esta manera si un argumento en el que se vean implicadas es correcto o válido. La parte de la lógica que se dedica a esta tarea se llama *lógica de enunciados* o *proposicional*. Las conectivas son:

a) “No” o *negación*. Se simboliza con este signo: \neg . Si “Juan es alto” es “p”, “No es el caso que Juan es alto” sería “ $\neg p$ ”.

b) “Y” o *conjuntor*. Se simboliza con este signo: \wedge . Si “Juan es alto” es “p” y “Miguel es inteligente” es “q”, “Juan es alto y Miguel es inteligente” sería “ $p \wedge q$ ”.

c) “O” o *disyuntor*. Se simboliza con este signo: \vee . “Juan es alto o Miguel es inteligente” sería “ $p \vee q$ ”.

d) “Si... entonces...” o *implicador*. Se simboliza con este signo: \rightarrow . “Si Juan es alto entonces Miguel es inteligente” sería “ $p \rightarrow q$ ”.

e) “...si y sólo si...” o *coimplicador*. Se simboliza con este signo: \leftrightarrow . “Juan es alto si y sólo si Miguel es inteligente” sería “ $p \leftrightarrow q$ ”.

En resumen (Nepomuceno, 1995), nuestro lenguaje formal, L , consta de:

a) Conectivas lógicas proposicionales: $\neg, \wedge, \vee, \rightarrow, \leftrightarrow$.

b) Un conjunto de variables proposicionales $P = p, q, r, s, \dots$

c) Un conjunto de fórmulas, definidas mediante las cláusulas:

i. Cada variable proposicional es una fórmula.

ii. Si A es una fórmula, entonces $\neg A$ es una fórmula.

iii. Si A, B son fórmulas, entonces $(A \wedge B)$, $(A \vee B)$, $(A \rightarrow B)$ y $(A \leftrightarrow B)$ son fórmulas.

iv. Nada más es una fórmula.

2. Tablas de verdad

Un enunciado tiene dos posibilidades: que sea verdadero, “V”, o falso, “F”. Esas dos posibilidades son sus valores de verdad. De un enunciado son dos, pero entre dos enunciados caben cuatro posibilidades: “VV”, “VF”, “FV”, “FF”. ¿Y entre seis enunciados? Los valores de verdad de los enunciados o variables se obtienen elevando a 2 al número de ellas, 2^n . ¿Por qué? Dos hace referencia a las posibilidades de valores de verdad, “V” y “F”, y “n” hace referencia al hecho de que por cada variable que sumemos a una de partida, los valores de esta habrán de desdoblarse (si son 2, 2×2 , si son tres, $2 \times 2 \times 2$, y así sucesivamente, a saber: 2^n).

Tenemos ya los valores de verdad de los enunciados. ¿Y si los sumamos o unimos por medio de conectivas? ¿Qué valor tendrá el nuevo enunciado compuesto resultante? Veámoslo a partir de la unión más simple, la unión de dos enunciados. Los valores de verdad de las conectivas son los que siguen:

Negación		Conjunción			Disyunción		
A	$\neg A$	A	B	$A \wedge B$	A	B	$A \vee B$
V	F	V	V	V	V	V	V
F	V	V	F	F	V	F	V
		F	V	F	F	V	V
		F	F	F	F	F	F

FImplicación			Doble implicación		
A	B	$A \rightarrow B$	A	B	$A \leftrightarrow B$
V	V	V	V	V	V
V	F	F	V	F	F
F	V	V	F	V	F
F	F	V	F	F	V

Pero los enunciados compuestos no tienen por qué ser sólo la unión de dos enunciados por una conectiva, pueden ser varios enunciados unidos por varias conectivas. En este caso para hallar el valor de verdad es necesario realizar una *tabla de verdad* (Wittgenstein, 2012: 187). Para su construcción hemos de tener en cuenta tres cosas:

1. Los valores de verdad de las variables, que sabemos que se obtienen elevando a 2 al número de ellas, 2^n .

2. La fuerza o prioridad de una conectiva se facilitará mediante la utilización de paréntesis (lo que queda dentro del paréntesis tiene menos prioridad que lo que queda

fuera) y teniendo en cuenta que: la negación, “ \neg ”, es la conectiva de menor prioridad; de aparecer sólo el conjuntor, “ \wedge ”, o el disyuntor, “ \vee ”, no hace falta poner paréntesis, porque el orden no afectará (da igual cómo sumemos con el conjuntor, con haber un valor “F” toda la suma será “F”; y lo mismo con el disyuntor pero al contrario: con haber un valor “V”, esté donde esté, toda la suma será “V”); y el implicador “ \rightarrow ” y el coimplicador “ \leftrightarrow ” prevalecen a las demás (de darse las dos, como tienen la misma fuerza, se utilizarán también paréntesis para indicar cuál tiene prioridad).

3. El orden a seguir a la hora de dar valores de verdad según una conectiva será de menor a mayor prioridad de las conectivas.

Si después de construir la tabla de verdad se considera la última columna de la tabla, pueden ocurrir tres casos:

- a) La columna consta sólo de signos “V”, tratándose entonces de una *tautología*.
- b) La columna consta sólo de signos “F”, tratándose entonces de una *contradicción*.
- c) La columna consta de signos “V” y “F”, tratándose entonces de una *continencia*.

3. Cálculo de deducción natural

Pero las tablas de verdad tienen la limitación de que, a medida que aumentan nuestros enunciados y sus conexiones, se hacen cada vez más complejas, o, más bien, tediosas. Pensemos en que una fórmula en la que aparezcan 7 variables (“p, q, r, s, t, w, z”) ya contaría de entrada con una tabla de verdad de 2^7 filas, a saber, de 128 filas. Por fortuna para nosotros, aparte de probar según sus valores de verdad (*semánticamente*) cómo una fórmula es siempre verdadera en una tabla, podemos probar que una fórmula se extrae de otras a partir de las mismas conectivas que se utilizan, sin necesidad de tener en cuenta la verdad o falsedad de los enunciados que unen. Esta demostración es *sintáctica*.

En lógica de enunciados nos encontramos con una serie de reglas para esta deducción. Las *reglas básicas* son las ocho seleccionadas por Gentzen (Garrido, 1997, págs. 87-97). Dos para cada conector, una de introducción de ese conector y otra de eliminación de ese conector.

En los ejercicios la conclusión que nos piden se puede obtener de forma *directa* aplicando las reglas. Otras veces la conclusión puede tener forma de implicación, entonces lo ideal es suponer el antecedente y llegar, después de ciertas operaciones, al consecuente, pues según la regla de “II”, esto introduciría la implicación que se precisa. Habrá otras ocasiones en que entre las premisas haya una disyunción. Un camino a seguir para alcanzar la conclusión es eliminando esa disyunción: suponemos cada uno de sus elementos y se tratará de deducir de cada uno de ellos la conclusión. Todos estos recursos pueden fallar, cabe acudir a una deducción *indirecta*. Suponemos la negación de la conclusión y se intenta llegar a una contradicción. De ser así, por “IN”, negaríamos nuestra suposición, la cual era la fórmula que nos pedían pero negada. Con otras palabras, tendríamos la conclusión pedida doblemente negada y eso es, por “EN”, una afirmación: nuestra conclusión.

INTRODUCCIÓN	ELIMINACIÓN
IN (Introducción del Negador) $\left\{ \begin{array}{c} A \\ \downarrow \\ B \wedge \neg B \\ \hline \neg A \end{array} \right.$	EN (Eliminación del Negador) $\frac{\neg \neg A}{A}$
IC (Introducción del Conjuntor) $\frac{A}{\frac{B}{A \wedge B}}$	EC (Eliminación del Conjuntor) $\frac{A \wedge B}{A} \quad \frac{A \wedge B}{B}$
ID (Introducción del Disyuntor) $\frac{A}{A \vee B} \quad \frac{B}{A \vee B}$	ED (Eliminación del Disyuntor) $A \vee B$ $\left\{ \begin{array}{c} A \\ \downarrow \\ C \end{array} \right.$ $\left\{ \begin{array}{c} B \\ \downarrow \\ \overline{C} \end{array} \right.$
II (Introducción del Implicador) $\left\{ \begin{array}{c} A \\ \downarrow \\ B \\ \hline A \rightarrow B \end{array} \right.$	MP (Modus Ponens: eliminación del implicador) $A \rightarrow B$ $\frac{A}{B}$

4. Árboles semánticos

No obstante, este cálculo tiene un gran inconveniente. Si bien es cierto que evita el problema de las posibles largas cadenas de valores de verdad de las tablas de verdad, pierde con ello una gran virtud que poseen estas tablas: que son mecánicas en su resolución. Mientras que las tablas se realizan siempre de manera similar, el cálculo es más complejo: puede ser directo o indirecto, depender de la conclusión (si es una implicación) o las premisas (si cuentan con una disyunción), o estas posibilidades combinadas. Tanto es así, que conviene contar con *reglas derivadas* de las básicas que hemos expuesto para que no se convierta en una tarea sumamente difícil. Pero con ello se añade a un tiempo otro defecto: el contar con numerosas reglas.

Hay otro método de cálculo, los *árboles semánticos* ideados por Beth (Garrido, 1997: 112), que soluciona los problemas expuestos: por un lado, es un cálculo, con lo que se excluye el problema de las tablas de los valores de verdad en fórmulas muy complejas; por otro lado, sigue un criterio semántico, por lo que vemos qué valor de verdad de los enunciados suponen las conectivas, siendo innecesarias, en principio, las numerosas reglas del cálculo de deducción y sus estrategias de deducción. En los árboles semánticos el *quid* de la cuestión está en saber, pues, a qué equivale cada conectiva semánticamente hablando. Y, en base a ello, se formulan una serie de reglas de descomposición. Si tenemos una rama de nuestro árbol, aplicando dichas reglas se obtiene una nueva parte con nuevas sentencias. Lo malo, pedagógicamente hablando, es que estas reglas también son numerosas. Sin tener en cuenta las correspondientes a la *lógica de predicados*, nada más que para el “ \neg ” (negador) son:

$\frac{\neg \neg A}{A}$	$\frac{\neg(A \vee B)}{\neg A \wedge \neg B}$	$\frac{\neg A \wedge \neg B}{\neg A \vee \neg B}$	$\frac{\neg(A \rightarrow B)}{A \wedge \neg B}$
-------------------------	---	---	---







Otra traba de los árboles semánticos es que no alcanza del todo la mecanicidad de las tablas de verdad (Nepomuceno, 2003). Cuando hay más de una fórmula, no hay un criterio fijo de cuál elegir para aplicar antes las reglas. Hay una estrategia, pero no ha de ser la óptima en todos los casos. Seguir el siguiente orden en función de las conectivas: \neg , \wedge , \vee , \rightarrow .

5. El nuevo método

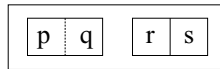
El método de cálculo que proponemos intenta, que el lector juzgue si lo consigue, perpetuar las ganancias de los árboles semánticos sin caer en ambos problemas. Primero, seguirá una forma de representación intuitiva que hará superflua las reglas de los árboles semánticos¹. Segundo, lo que se deja entrever intuitivamente es el valor de verdad de los enunciados según la conectiva de que se trate, reduciéndose las reglas y las estrategias para su aplicación: es algo casi mecánico.

Conectivas	Representación
Negador: $\neg A$	$\boxed{\cancel{A}}$
Conjuntor: $A \wedge B$	$\boxed{A \mid B}$
Disyuntor: $A \vee B$	$\boxed{A \vdots B}$
Implicador: $A \rightarrow B$	$\boxed{\cancel{A} \vdots B}$

Las representaciones, si se niegan, pueden pasar a significar otras representaciones. Para evitar la intromisión de futuras reglas, la representación será intuitivamente fácil de convertir en otra si este es el caso. Denominaremos a estos procesos *definiciones* (ya que son *interdefiniciones* entre representaciones) y se simbolizarán con el signo “=”.

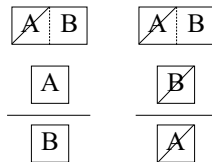
Definiciones	
	= 
	= 
	= 

El hecho de incluir en las representaciones casillas hace las veces del uso de paréntesis en la formalización de la lógica de enunciados. Así, una fórmula como la que sigue: $(p \rightarrow q) \vee (r \wedge s)$, queda:

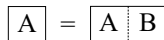


Tal y como adelantamos, como operamos con valores de verdad de enunciados, contaremos con dos reglas basadas explícitamente en el principio de no contradicción:

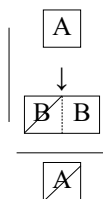
Con la primera regla (llamémosla “C”, de “contradicción”) se extrae la conclusión de las premisas de manera *directa*. Es la que sigue:



Se elimina un elemento de la casilla compartida al descubrir por otro lado a ese elemento negado porque la contradicción no es posible. Equivale a descubrir cuál de los elementos de la casilla compartida ocupaba en verdad la casilla, la cual no especificaba nada (la separación señalaba que podía haber dos elementos pero que fuese discontinua señalaba que uno de ellos podía ser reducible al otro). Por lo mismo, en cualquier casilla podemos introducir un enunciado y hacerla compartida sin que reste o sume nada a lo que ya decía originalmente:



Si con la regla anterior no basta, podemos recurrir a una segunda regla (llamémosla “IC”, de “introducción de contradicción”) con la que extraer la conclusión de las premisas de manera *indirecta*:



Se supone una fórmula y , de alcanzar una contradicción imposible, hemos de negar la fórmula supuesta. Es una versión de la “IN” de Gentzen con la que podemos realizar una *reducción al absurdo*: suponemos la negación de la conclusión y si llegamos a una contradicción², por esta regla, hemos de negarla. Puesto que era la conclusión negada, esta nueva negación la deja como doblemente negada, lo cual, según la definición de la negación propuesta, es igual a la conclusión.

Salvando las diferencias, la aplicación de ambas reglas equivale a buscar contradicciones. Lo que se persigue con esto es que el cálculo no se pierda entre reglas y estrategias, que sea lo más fácil posible. Cosa que, como veremos en el siguiente apartado (ejemplo 5), es aún mayor si hacemos una conjunción de las premisas e implicamos la conclusión de ellas. Con esto, habría que demostrar la validez de la fórmula resultante siguiendo siempre estas pautas: buscar una reducción al absurdo aplicando la “IC”, y, a su vez, en esta “IC”, se aplicarán las definiciones ordenadamente (poco a poco para no errar: en nuestra representación gráfica, de “fuera” a “dentro”) y, si procede, la “C” para llegar a la contradicción buscada.

6. Ejemplos

Veamos algunos ejemplos del nuevo método.

Ejemplo 1:

1. $p \rightarrow q \quad \vdash q$
2. p

1. $\boxed{p \mid q} \vdash \boxed{q}$
2. \boxed{p}
3. $\boxed{q} \quad C \ 1, 2$

Los números indican las filas donde se ha hallado una contradicción y, por tanto, aplicado “C”.

Ejemplo 2:

1. $p \rightarrow q \quad \vdash \neg p$
2. $\neg q$

1. $\boxed{p} \mid q \vdash \boxed{p}$
2. \boxed{q}
3. \boxed{p} C 1, 2

Ejemplo 3:

1. $p \rightarrow q \mid p \rightarrow r$
2. $q \rightarrow r$

1. $\boxed{p} \mid q \vdash \boxed{p} \mid r$
2. $\boxed{q} \mid r$
3. $\boxed{p} \mid r = \boxed{p} \mid r \mid p \mid r$
4. \boxed{q} C 1, 3
5. \boxed{q} C 2, 4
6. $\boxed{p} \mid r = \boxed{p} \mid r$ IC 3-5 (3, 5)

En la “IC” se indica el número de las filas de inicio de la suposición y de final, junto, entre paréntesis, la numeración de las filas en que se encontraba la contradicción y que ha permitido concluir la suposición.

Ejemplo 4:

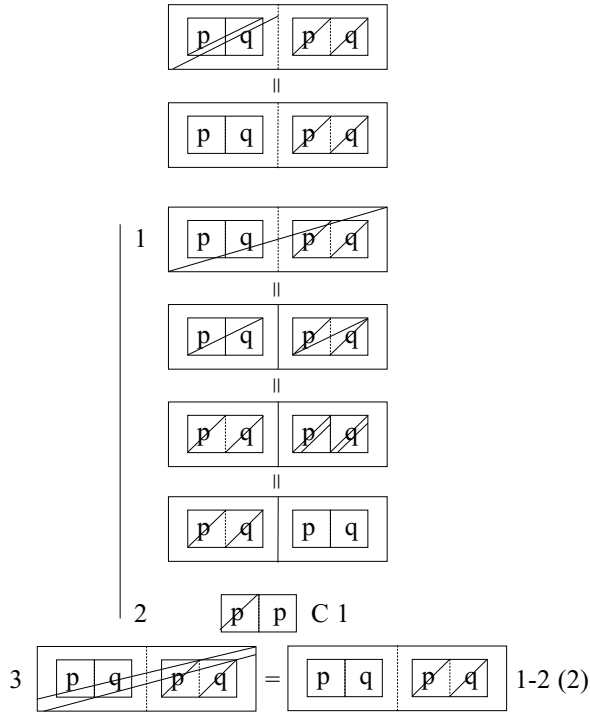
1. $p \rightarrow r \mid r$
2. $q \rightarrow r$
3. $p \vee q$

1. $\boxed{p} \mid r \vdash \boxed{r}$
2. $\boxed{q} \mid r$
3. $\boxed{p} \mid q$
4. \boxed{r}
5. \boxed{p} C 1, 4
6. \boxed{q} C 2, 4
7. \boxed{q} C 3, 5
8. $\boxed{r} = \boxed{r}$ IC 4-7 (6, 7)

Ejemplo 5:

$$1. \neg(p \wedge q) \quad \vdash \quad \neg p \vee \neg q$$

Esto es igual a: $\vdash \neg(p \wedge q) \rightarrow \neg p \vee \neg q$



7. El programa de aplicación

Este método, a ojos de los principiantes con los que lo hemos puesto en marcha, resulta mucho más fácil que el ordinario de deducción natural o los árboles semánticos. Para ellos es como un “juego” en el que se persigue localizar contradicciones. Obviamente, depende del ejercicio y la complejidad de las fórmulas que conlleve. A mayor complejidad, mayor dificultad de representación y de resolución.

Queremos subrayar entonces el criterio de selección para no llevar a equívocos. No mantenemos que el nuevo método sea mejor, en términos generales, que el usual de deducción o los árboles semánticos. Mantenemos que a un nivel elemental, ya que reduce las reglas y es mecánico, es idóneo. Es decir, a un nivel avanzado no dudamos de la perfección de los otros métodos.

Eso sí, sea quien sea el receptor del mismo, hay que subrayar lo que es su gran bondad: deja claro *de qué hablamos*, los enunciados y sus valores de verdad no quedan ocultos en la formalización simbólica, y *cómo hablamos*, el principio de no contradicción

(presente a través de las dos reglas) se erige como base de toda la lógica (clásica) y, si esta traduce realmente nuestra forma de pensar, de nuestra forma de pensar.

Por último, gracias a este método no es nada descabellado imaginar un futuro programa de ordenador (al estilo de *Tarski's World*). Dicho programa sería muy simple: un “tablero de juego” o universo constituido por una rejilla virtualmente infinita donde encajar nuestras representaciones de los enunciados; cada vez que descubramos una contradicción se clikea marcando la selección, que de ser correcta, eliminaría a ese elemento; una vez introducida una casilla, pertinentemente coloreada para que no se confunda con las premisas (y los pasos que hayamos dado con ellas), no se podría hacer nada más hasta no llegar a una contradicción irresoluble. Al encontrarse, la casilla coloreada pierde el color a base de convertirse en su contraria. De este modo, el estudiante de la lógica puede introducirse en el terreno deductivo lúdicamente, como si de “buscar la mina” (popular juego de ordenador ofrecido por *Windows*) se tratase.

Referencias bibliográficas

- Badesa, C.; Jané, I.; Jansana, R. (2007). *Elementos de lógica formal*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Barwise, J.; Etchemendy, J. (2007). *Tarski's World: Revised and Expanded Edition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bocheński, J. M. (1985). *Historia de la lógica formal*. Madrid: Editorial Gredos.
- Bocheński, J. M. (1988). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Editorial Rialp.
- Carroll, L. (1988). *El juego de la lógica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Drösser, C. (2013). *La seducción de la lógica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Estévez, E. (1975). *El teorema de Gödel*. Pamplona: EUNSA.
- Pizarro, F. (1989). *Aprender a razonar*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Garrido, M. (1997). *Lógica simbólica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Nepomuceno, A. (2003). *El método de las tablas semánticas*. Sevilla: Editorial Kronos.
- Nepomuceno, A. (1995). *Lógica formal*. Sevilla: Editorial Kronos.
- Suppes, P.; Hill, S. (2009). *Introducción a la lógica matemática*. Barcelona: Editorial Reverté.
- Wittgenstein, L. (2012). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Editorial Tecnos.

Notas

- ¹ Sería, por tanto, un caso más de *lógica diagramática*. Ésta tiene una larga historia: Ramón Lull (1232-1315), Gottfried Leibniz (1646-1716) o Charles Peirce (1839-1914) desarrollaron razonamientos diagramáticos, por poner algunos ejemplos ilus-

tres. Pero, de entre ellos, quizás el más famoso sea el propuesto por John Venn (1834-1923), quien representó gráficamente proposiciones y silogismos mediante diagramas.

- ² En nuestro cálculo, la representación de la conjunción, dos (o más) *casillas independientes*, hace innecesaria que, de haber dos elementos contradictorios, se conjunten en función de cierta regla de conjunción: basta con indicar dónde se hallan.

MIRANDA DEL CORRAL DE FELIPE.

CONICET (ARGENTINA)
miranda.delcorral@filo.uba.ar

JULIO OSTALÉ GARCÍA.
UNED (ESPAÑA)
jostale@a-uned.es

Límites del conocimiento inductivo en ciencia empírica

En este artículo exponemos los límites de la inducción en las ciencias empíricas, que usan la inducción para sostener hipótesis a partir de datos. Aceptando que todo razonamiento inductivo es un razonamiento probable, defendemos el enfoque bayesiano como teoría del razonamiento inductivo. En ese tipo de razonamiento distinguimos límites epistemológicos de límites metodológicos. Finalmente abordamos los problemas específicos de la experimentación en ciencia empírica desde el punto de vista de los razonamientos inductivos implicados.

Palabras clave: inducción, experimento, filosofía de la ciencia.

In this paper we handle the limits of induction in empirical sciences, which make use of induction for supporting hypotheses on the basis of data. Given that (as usually accepted) inductive reasonings are probable reasonings, the bayesian approach is defended as a theory of inductive reasoning. We distinguish in such kind of reasoning its epistemological limits from its methodological ones. Finally we tackle the specific problems of experimentation in the light of the inductive reasoning implied therein.

Keywords: induction, experiment, philosophy of science.

Introducción y plan del artículo

El conocimiento inductivo es el que se justifica mediante razonamientos inductivos, es decir, razonamientos donde la verdad de las premisas hace meramente *probable* la verdad de la conclusión. Se distinguen así de los razonamientos deductivos, donde la verdad de las premisas hace *necesaria* la verdad de la conclusión. Mientras que los razonamientos deductivos, pro-

pios de las ciencias formales, son absolutamente fiables pero sus conclusiones no dicen nada que no esté contenido en sus premisas, los razonamientos inductivos, propios de las ciencias empíricas, no son fiables pero aportan en sus conclusiones una información que no estaba contenida en sus premisas. Por ello es la inducción tan importante para el conocimiento empírico, que a partir de unas pocas observaciones trata de describir el mundo y explicar lo que en él ocurre. Ahora bien, los razonamientos inductivos de que se nutre este tipo de conocimiento imponen ciertos límites, que serán precisamente el objeto de este artículo.

En la primera parte introducimos los argumentos inductivos, contraponiéndolos a los deductivos. En la segunda exploramos la conexión entre inducción y probabilidad. Destamos que no es fácil distinguir entre probabilidad de proposiciones y probabilidad de relaciones entre proposiciones, y concluimos que el enfoque bayesiano es lo más parecido que existe a una teoría probabilista de la inducción. En la tercera parte analizamos los límites del conocimiento inductivo, tanto epistemológicos como metodológicos. En cuanto a los primeros, Hume mostró que cualquier intento de justificar el razonamiento inductivo incurre en una petición de principio. Aceptar esta crítica conduce o bien a una posición escéptica frente a la inducción (falsacionismo de Popper) o bien a asumir su fallibilidad. En metodología científica, la inducción suele concebirse como un proceso que parte de unos datos que aportan una evidencia que a su vez confirma o falsea cierta hipótesis; sin embargo, la relación entre datos, evidencia e hipótesis no está exenta de problemas. Ya en la cuarta parte abordamos los límites del razonamiento inductivo en la experimentación, sometida a las mismas limitaciones de los razonamientos inductivos en general, aunque añade otras que le son propias: uso de instrumentos, validez de los resultados, especificidad del objeto de estudio.

1. Inducción frente a deducción

Un razonamiento es un proceso mental que conduce desde una o más creencias (las premisas) hasta otra (la conclusión) cuya verdad se supone fundamentada en la verdad de aquéllas. Lingüísticamente los razonamientos se plasman en argumentos, que son fragmentos de algún lenguaje en los que ciertos enunciados hacen las veces de premisas, cierto enunciado hace las veces de conclusión, y de nuevo la verdad de la conclusión se supone fundamentada en la verdad de las premisas.

Existen argumentos válidos de dos clases: deductivos y no deductivos. En los primeros la verdad de las premisas entraña necesariamente la verdad de la conclusión, es decir, no cabe la posibilidad de que las premisas sean verdaderas y la conclusión falsa. Su validez radica en su forma lógica, no en el contenido de los enunciados. En muchos sistemas lógicos existen reglas que permitan deducir la conclusión a partir de las premisas. Pero esa conclusión no amplía la información contenida en las premisas, por ello se dice que un argumento deductivo es analítico. Un ejemplo, tomado de Peirce (1970), es el silogismo Barbara:

- Premisa 1: Todas las judías de esta bolsa son blancas.
- Premisa 2: Estas judías son de esta bolsa.
- Conclusión: Estas judías son blancas.

Los argumentos no deductivos relacionan premisas y conclusión de manera contingente en lugar de necesaria; su conclusión será *probablemente* verdadera si las premisas son verdaderas, de modo que puede llegar a ser el caso que las premisas sean verdaderas y la conclusión sea falsa. En ellos la conclusión amplía la información contenida en las premisas. A estos argumentos se los suele llamar hoy día inductivos (Black, 1979), aunque algunos autores prefieren llamar inductivos sólo a una parte de los argumentos no deductivos. Un argumento inductivo comparable con el anterior:

- Premisa 1: Estas judías son de esta bolsa.
- Premisa 2: Estas judías son blancas.
- Conclusión: Todas las judías de esta bolsa son blancas.

A pesar de la caracterización tradicional según la cual el razonamiento inductivo nos lleva “de lo particular a lo general”, la conclusión de un razonamiento tal no tiene por qué ser un hecho general, sino que puede ser un hecho particular:

- Premisa 1: Estas judías son de esta bolsa.
- Premisa 2: Estas judías son blancas.
- Conclusión: La próxima judía que saque de esta bolsa será blanca.

El término “inducción” tiene su origen en la traducción al latín que hace Cicerón (106-43 a.C.) del término *epagoge*, empleado por Aristóteles (384-322 a.C.) con el significado de “guiar” o “llevar hacia”. Así, los razonamientos inductivos llevan al intelecto desde las premisas a la conclusión. Aristóteles (1988) distingue entre dos tipos de inducción. La primera, por enumeración simple, consiste en una generalización de las propiedades de una serie de casos particulares. La segunda es una intuición directa de principios generales que se manifiestan en fenómenos particulares; por ejemplo, tras percibir repetidamente que la cara brillante de la Luna está orientada hacia el Sol, se puede inferir que el brillo de la Luna es un reflejo de la luz solar.

Siguiendo en parte la distinción de Aristóteles, Charles Sanders Peirce (1839-1914) distingue entre inducción y abducción (en sus primeros escritos llamó “hipótesis” a la abducción). La diferencia entre inducción y abducción radica en que esta última tiene como conclusión un hecho diferente al observado:

Mediante la inducción, concluimos que hechos similares a los hechos observados son verdaderos en casos no examinados. Mediante la hipótesis [o abducción] concluimos la existencia de un hecho muy diferente de todo lo observado, del cual, según las leyes conocidas, resultaría necesariamente algo observado. El primero es un razonamiento de los particulares a la ley general; el segundo, del efecto a la causa. El primero clasifica, el segundo explica. (Peirce, 1970)

La inducción de Peirce es una generalización, que atribuye a todos los elementos de una clase una o más cualidades que poseen los elementos observados. Su abducción es

una inferencia a la mejor explicación sobre un hecho, dado o futuro; por ejemplo, al ver unos zapatos asomando por debajo de una cortina puede inferirse que hay alguien detrás de la misma. Veamos un ejemplo de abducción comparable a los anteriores:

- Premisa 1: Todas las judías de esta bolsa son blancas.
- Premisa 2: Estas judías son blancas.
- Conclusión: Estas judías son de esta bolsa.

La inducción, según se entiende hoy día, comprende muy diversos razonamientos no demostrativos, no sólo la inducción y la abducción peirceanas, sino también razonamientos por analogía y otros muchos. Todos ellos tienen en común dos cosas: no son deductivos (su conclusión no se sigue necesariamente de sus premisas) y además son ampliativos (la información contenida en su conclusión excede a la contenida en sus premisas). El problema fundamental es que, aun aceptando que las premisas de un razonamiento inductivo pueden hacer muy probable la conclusión, siempre cabe la posibilidad de que esa conclusión sea falsa.

2. Estructura lógica de los argumentos inductivos

2.1. Inducción y probabilidad

La relación entre inducción (tal y como la hemos definido) y probabilidad (en un sentido precientífico del término) es muy directa. Dado cualquier lenguaje L , desde el lenguaje lógico de proposiciones hasta el español enriquecido con expresiones matemáticas, un argumento es una estructura $(A_1, \dots, A_n, \text{por tanto } B)$ donde A_1, \dots, A_n son las premisas, formuladas en L , B es la conclusión, formulada en L , y “por tanto” es un conector lingüístico que representa una relación de inferencia entre conjuntos de proposiciones y proposiciones sueltas. Un argumento deductivo es aquél en que la verdad de las premisas hace *necesaria* la verdad de la conclusión. Un argumento inductivo es aquél en que la verdad de las premisas hace meramente *probable* la verdad de la conclusión. En este contexto dejamos de lado el hecho de que, como suele decirse, los argumentos deductivos son explicativos o analíticos en tanto que los inductivos son ampliativos o sintéticos. Para marcar la diferencia en relación al esquema $(A_1, \dots, A_n, \text{por tanto } B)$ se podrían utilizar las dos estructuras siguientes:

[D] $(A_1, \dots, A_n, \text{por tanto necesariamente } B)$

[I] $(A_1, \dots, A_n, \text{por tanto probablemente } B)$

En ambos casos hay cierta ambigüedad con los adverbios “necesariamente” y “probablemente” colocados detrás de “por tanto”, ya que en cualquiera de los dos casos el adverbio podría aplicarse o bien a la relación de inferencia entre premisas y conclusión o bien a la conclusión. Pues bien, suele admitirse que el adverbio se aplica en ambos casos a la relación de inferencia, es decir, que se refiere al argumento como un todo. Una manera de marcar la diferencia, aunque alejada de los usos lingüísticos habituales, sería an-

teponer el adverbio al argumento:

[D'] Necesariamente (A_1, \dots, A_n , por tanto B)

[I'] Probablemente (A_1, \dots, A_n , por tanto B)

La validez de los argumentos deductivos [D'] es una cuestión de todo-o-nada, pues la conclusión se sigue o no se sigue de las premisas, mientras que la validez de los argumentos inductivos [I'] es una cuestión de grado. Esto último es así porque, en relación a un mismo conjunto de premisas, habrá conclusiones no deductivas que nos parezcan altamente probables y conclusiones no deductivas que nos parezcan muy poco probables. Desde un punto de vista más epistémico, podríamos decir que de un argumento deductivo *sabemos* con certeza que la conclusión se sigue de las premisas, mientras que de un argumento inductivo solamente lo *creemos*.

Podría objetarse que en la estructura de los argumentos inductivos “probable” no es más que un sinónimo de plausible, razonable, aceptable, poco arriesgado, etc. En tal caso sería un poco precipitado identificar ese concepto *clasificador* de probabilidad con el concepto *métrico* que se maneja en el cálculo de probabilidades. Sin embargo, al estudiar un argumento inductivo tiene sentido comparar un mismo conjunto de premisas con diferentes conclusiones para discutir si las premisas hacen “más probable” una conclusión que otra, conque en ese caso estaríamos ante un concepto *comparativo* de la probabilidad, por lo que resultaría natural preguntarse si sobre él puede definirse un concepto métrico y si además este último es el del cálculo de probabilidades.

2.2. El cálculo de probabilidades

Aunque la teoría matemática de la probabilidad se remonta al estudio de los juegos de azar en el siglo XVII, con matemáticos como Girolamo Cardano, Galileo Galilei, Blaise Pascal, Pierre de Fermat, Christiaan Huygens o Jacques Bernouilli, no es hasta 1933 cuando el ruso Andrei N. Kolmogorov (1903-1987) le da su forma definitiva a través del concepto de espacio de probabilidades, en el cual la probabilidad se define como una medida de sucesos aleatorios.

El objeto de estudio en el cálculo de probabilidades son los *experimentos aleatorios*, que su vez pueden someterse a diferentes *pruebas*. Un experimento aleatorio sería el lanzamiento de un dado sobre una mesa; cada lanzamiento particular sería una prueba. Dado un experimento, no conocemos de antemano los resultados de sus pruebas, éstas deben poder repetirse en idénticas condiciones tantas veces como se quiera, y el conjunto de resultados posibles ha de ser conocido de antemano. El *espacio muestral* Ω es el conjunto de resultados posibles; aunque dicho espacio puede contener infinitos elementos, nos atenemos a espacios finitos. En el experimento aleatorio del lanzamiento de dados el espacio muestral es $\Omega = \{1, 2, 3, 4, 5, 6\}$ y una secuencia de diez pruebas podría ofrecer los resultados 5, 1, 2, 5, 3, 2, 2, 5, 4, 1. Por último, los *sucesos* o eventos son subconjuntos del espacio muestral, que además pueden combinarse entre sí mediante las operaciones de unión, intersección y diferencia para dar lugar a nuevos sucesos. Los que

constan de un solo elemento se identifican con él y se llaman *sucesos elementales*. En el experimento del dado cada elemento de Ω da lugar a un suceso elemental $\{1\}$, $\{2\}$, etc., entendido como “salir uno”, “salir dos”, etc., pero también puede hablarse del suceso $\{1, 3, 5\}$, que se entendería como “salir impar” o del suceso $\{1\} \cup \{3, 6\}$, que se entendería como “salir uno o múltiplo de tres”.

Sean Ω un espacio muestral finito y O el conjunto de todos sus subconjuntos. El sistema (Ω, O, P) es un *espacio de probabilidades* si y sólo si se cumplen dos condiciones. La primera es que P , la probabilidad, sea una función que asigna a cada suceso en O un número real entre 0 (suceso imposible) y 1 (suceso seguro). Si $A \in O$ es un suceso, $P(A) = n$ se lee “la probabilidad de A es n ” y cumple lo siguiente:

$$0 \leq P(A) \leq 1$$

La segunda condición es que se cumplan los axiomas de Kolmogorov. El primero dice que la probabilidad del espacio muestral es igual a 1, ya que se le considera *el* suceso seguro:

$$P(\Omega) = 1$$

El segundo axioma establece que, si dos sucesos $A, B \in O$ son mutuamente excluyentes (su intersección es vacía), entonces la probabilidad de su unión es igual a la suma de sus probabilidades. En símbolos:

$$P(A \cup B) = P(A) + P(B) \text{ siempre y cuando } P(A \cap B) = \emptyset$$

Aunque en la interpretación estándar las letras A, B, C, \dots designan los sucesos de un espacio muestral, y por tanto representan acontecimientos físicos, en lógica es posible usar esas mismas letras para referirnos a las proposiciones que describen tales sucesos. El contexto deja claro si nos estamos refiriendo a sucesos o a proposiciones. Dado el suceso $A = \{1, 2\}$, en lógica no interpretaríamos $P(A) = 2/6$ diciendo que la probabilidad de que salga 1 ó 2 es de $2/6$, sino diciendo que la probabilidad de que sea verdadera la proposición “El resultado del lanzamiento es 1 ó 2” es de $2/6$.

Sea un espacio de probabilidades (Ω, O, P) con dos sucesos $A, B \in O$. La *probabilidad condicional* del suceso B dado el suceso A , escrito $P(B/A)$, es la probabilidad de que suceda B después de que haya sucedido A . Se trata de una medida probabilística de pares de sucesos, no de sucesos aislados. Su definición formal:

$$P(B/A) = P(B \cap A) / P(A) \text{ siempre y cuando } P(A) > 0$$

La probabilidad condicional tiene una relación muy estrecha con la relación de inferencia lógica. Supongamos que $(A_1, \dots, A_n, \text{ por tanto } B)$ es un esquema de argumento y que A es la conjunción de todas sus premisas. Entonces podemos reinterpretar la validez deductiva en términos probabilísticos: B se sigue deductivamente de A si y sólo si $P(B/A) = 1$. Más complicado es reinterpretar la validez inductiva. Parece claro que B se sigue inductivamente de A en grado n si y sólo si $P(B/A) = n$. ¿Pero cuándo es la probabilidad n lo “suficientemente alta” como para poder afirmar que A presta un apoyo razonable a B ? Por otro lado, y en relación a los apartados 3 y 4 de este artículo sobre la

inducción en la contrastación de hipótesis, si tenemos una hipótesis experimental H y una evidencia E , la probabilidad condicional $P(H/E)$ podría utilizarse para medir el apoyo que la evidencia presta a la hipótesis. Volveremos sobre ello.

2.3. La probabilidad en argumentos deductivos e inductivos

Hemos distinguido entre argumentos deductivos e inductivos, definiendo éstos como argumentos probables en un sentido preteórico de probabilidad que admite gradación. Después hemos definido la probabilidad matemática en tanto que medida de sucesos. Ahora vamos a usar ese concepto métrico de probabilidad para precisar el de argumento inductivo. De aquí en adelante “probabilidad matemática” es la del cálculo de Kolmogorov, sin tener en cuenta otros conceptos métricos. Consideremos:

$(A_1, \dots, A_n, \text{ por tanto probablemente } B)$

$(A_1, \dots, A_n, \text{ por tanto probablemente } B \text{ en grado } n)$

Necesariamente $(A_1, \dots, A_n, \text{ por tanto } P(B) = n)$

$P[(A_1, \dots, A_n, \text{ por tanto } B) = n]$

En 1 volvemos a tener [I], esquema habitual tanto en la práctica científica como en los razonamientos de la vida ordinaria; el concepto de probabilidad es clasificatorio y equivale a plausibilidad. Por incluir la palabra “probablemente” tiene el aspecto de un argumento inductivo [I’], pero podría ser en realidad un argumento deductivo [D’] cuya conclusión sea calificada de probable. Ya hicimos notar este tipo de ambigüedad. El “probablemente” de 1 puede ser interpretado de dos maneras, según consideremos que se aplica a la relación entre premisas y conclusión (tendríamos una inducción) o a la conclusión (tendríamos una deducción). En 2 sigue la ambigüedad pero asumimos que “probablemente” podría ser un concepto métrico cuyo valor numérico es n . Este paso intermedio entre el esquema 1 y los esquemas 3 y 4 no es necesario para desambiguar 1, aunque resulta conveniente si queremos manejar un concepto métrico de probabilidad.

En 3 interpretamos 2 como un argumento deductivo [D’] cuya conclusión es un enunciado de probabilidad, mientras que en 4 interpretamos 2 como un argumento inductivo [I’] con la probabilidad cuantificada.

2.4. Argumentos deductivos con probabilidades

No todo argumento en que aparezca alguna noción de probabilidad es un argumento inductivo. De hecho, el cálculo de probabilidades que vimos antes sirve precisamente para razonar deductivamente sobre probabilidades. Para aclarar este punto, vamos en primer lugar a considerar un argumento deductivo donde aparece “de relleno” un enunciado probabilístico cuyo concepto de probabilidad ni siquiera es métrico.

- Premisa 1: Es probable que me duerma antes de medianoche y es seguro que tú no vas a ayudarme a terminar el trabajo.

- Premisa 2: Si tú no vas a ayudarme a terminar el trabajo, no te vuelvo a prestar dinero nunca más.
- Conclusión: No te vuelvo a prestar dinero nunca más.

Consideramos ahora un argumento deductivo en el cual aparece “de relleno” otro enunciado probabilístico, aunque esta vez el concepto de probabilidad sí es métrico.

- Premisa 1: La probabilidad de que salga 2 es de $1/6$.
- Premisa 2: Si la probabilidad de que salga 2 es $1/6$, entonces Juan no se ha duchado en todo el fin de semana.
- Conclusión: Juan no se ha duchado en todo el fin de semana.

En ambos argumentos, para aceptar su validez solamente ha habido que considerar la forma lógica, a nivel proposicional, de premisas y conclusiones. En nada ha intervenido el concepto de probabilidad. Consideremos ahora:

- Premisa 1: La probabilidad de que salga 2 es de $1/6$.
- Premisa 2: La probabilidad de que salga 1 ó 5 es de $2/6$.
- Conclusión: La probabilidad de que salga 1 ó 2 ó 5 es de $3/6$.

De nuevo estamos ante un argumento deductivo. La verdad (absoluta) de las premisas garantiza la verdad (absoluta) de la conclusión. Pero esta vez el concepto de probabilidad, que además es métrico, resulta clave para verificar que la conclusión se sigue de las premisas, pues se obtiene $3/6$ en la conclusión sumando las cantidades $1/6$ y $2/6$ de las premisas por el segundo axioma de Kolmogorov.

Puede resultar chocante que en el último argumento tanto premisas como conclusión son enunciados probabilistas y sin embargo el argumento es deductivo. El problema de fondo es que nos cuesta mucho aceptar que sea (absolutamente) verdadero que la probabilidad a priori de obtener 2 tras lanzar un dado sea de $1/6$. Pero en todo caso vemos que eso es distinto de pensar que sea (meramente) probable que la probabilidad a priori de obtener 2 tras lanzar un dado sea de $1/6$. En el primer caso estamos seguros de poder asignar el valor $1/6$ a cierto suceso, en el segundo caso no estamos seguros.

Por último, en algunos argumentos donde intervienen probabilidades no es fácil determinar si el argumento es deductivo o inductivo. En el siguiente ejemplo de Díez y Moulines (2008: 54-55) aparece el adverbio “probablemente” en la conclusión.

- Premisa 1: La probabilidad de que un fumador de larga duración padezca alguna enfermedad pulmonar crónica es alta.
- Premisa 2: Juan es fumador de larga duración.
- Conclusión: Probablemente Juan padecerá alguna enfermedad pulmonar crónica.

Sin embargo, no está claro si “probablemente” cualifica a la conclusión o a la relación de inferencia entre premisas y conclusión. En el primer caso tendríamos:

- Premisa 1: La probabilidad de que un fumador de larga duración padezca alguna enfermedad pulmonar crónica es alta.

- Premisa 2: Juan es fumador de larga duración.
- Conclusión necesaria: La probabilidad de que Juan padezca alguna enfermedad pulmonar crónica es extremadamente alta.

En el segundo caso tendríamos:

- Premisa 1: La probabilidad de que un fumador de larga duración padezca alguna enfermedad pulmonar crónica es alta.
- Premisa 2: Juan es fumador de larga duración.
- Conclusión probable: Juan padecerá alguna enfermedad pulmonar crónica.

Argumentos válidos como éste, en el que caben una interpretación deductiva y otra inductiva, indican que la materia que estamos tratando es más compleja de lo que sugiere nuestra exposición. En todo caso, el objetivo de este apartado ha sido mostrar que los enunciados probabilistas pueden aparecer tanto en argumento deductivos como en argumentos inductivos.

2.5. Argumentos inductivos

A pesar del argumento escéptico de Hume, que veremos más adelante, muchos autores han intentado justificar la validez de los argumentos inductivos. Casi todas se han apoyado en algún concepto de probabilidad. En el caso más simple, dicho concepto sería solamente comparativo, como en el ejemplo anterior sobre la probabilidad de que Juan padezca alguna enfermedad pulmonar. Mucho más interesantes son las teorías que incorporan algún concepto métrico de probabilidad. Aquí vamos a ocuparnos de dos: la lógica inductiva desarrollada por filósofos del Círculo de Viena y el enfoque bayesiano dentro de la estadística inferencial. Ambas teorías se apoyan en el concepto de probabilidad de Kolmogorov. Y ambas son relevantes en filosofía de la ciencia cuando se utilizan para tratar de justificar razonamientos en los que las premisas son evidencias particulares E_1, \dots, E_n con que se pretende *confirmar* la verdad de una hipótesis H que a su vez sirve para *explicar* esas evidencias y otras similares.

Lógica inductiva. Ha habido muchos intentos de desarrollar una lógica inductiva que se asemejara lo más posible a la lógica deductiva en rigor y aplicabilidad. Pero la línea de investigación más influyente en este campo arranca con *Logical Foundations of Probability* (1950) de Rudolf Carnap (1891-1970), que se apoya en la concepción lógica de la probabilidad expuesta por John Maynard Keynes (1883-1946) en *A Treatise on Probability* (1921).

Carnap parte de dos premisas: (i) En un argumento inductivo $P[(A_1, \dots, A_n, \text{ por tanto } B) = n$ el apoyo que prestan las premisas a la conclusión depende de las relaciones a priori entre el significado de aquéllas y el significado de ésta, en otras palabras, la relación inductiva entre premisas y conclusión es una relación puramente lógica. (ii) Siendo A la conjunción de A_1, \dots, A_n , dicho apoyo inductivo se mide por la probabilidad condicional $P(B/A) = n$, llamada “probabilidad inductiva”.

En lugar de $P(B/A)$, Carnap escribe $C(H/E)$ para indicar que en su teoría lo que se examina es el grado de *confirmación* que las evidencias prestan a las conclusiones. Tomando H y E como fórmulas de un lenguaje lógico, no como sucesos, y suponiendo que a cada fórmula A le corresponde una cantidad $m(A)$, define:

$$C(H/E) = m(H \wedge E) / m(E)$$

En el caso límite de que H implique E y estemos por tanto ante una contrastación de la hipótesis por parte de la evidencia en el numerador tendríamos $m(H)$. Y en el caso límite de que E implique H y estemos por tanto ante un argumento deductivo de la forma (E , por tanto necesariamente H) en el numerador tendríamos $m(E)$, con lo cual $(H/E) = 1$. En el resto de casos $m(H \wedge E)$ es diferente tanto de $m(H)$ como de $m(E)$. ¿Pero cómo asignar en general una cantidad m a una fórmula lógica?

Para contestar a esta pregunta Carnap comienza analizando lenguajes muy sencillos con n letras de predicado F_1, \dots, F_n y k letras de individuo a_1, \dots, a_k . Define entonces una *descripción de estado* de un lenguaje L como una conjunción de fórmulas atómicas y negaciones de fórmulas atómicas en la cual se especifica qué propiedades (de L) cumple cada uno de los individuos (de L). Por ejemplo, dado L_0 con una letra de predicado F y tres letras de individuo a, b, c , tendríamos las descripciones de estado:

1. $Fa \wedge Fb \wedge Fc$
2. $\neg Fa \wedge Fb \wedge Fc$
3. $Fa \wedge \neg Fb \wedge Fc$
4. $Fa \wedge Fb \wedge \neg Fc$
5. $\neg Fa \wedge \neg Fb \wedge Fc$
6. $\neg Fa \wedge Fb \wedge \neg Fc$
7. $Fa \wedge \neg Fb \wedge \neg Fc$
8. $\neg Fa \wedge \neg Fb \wedge \neg Fc$

En L_0 cada fórmula se puede identificar con el conjunto de descripciones de estado compatibles con ella. La fórmula Fb se identificaría con $\{1, 2, 4, 6\}$. El objetivo ahora es definir una función probabilista m que asigne a cada fórmula del lenguaje un número real entre 0 y 1. Para ello basta asignar primero un número a cada descripción de estado y calcular a continuación la probabilidad de una fórmula como la suma de las probabilidades de aquellas descripciones de estado con las cuales se identifica. Por ejemplo, $m(Fc) = m(1) + m(2) + m(3) + m(5)$.

¿Cómo asignar probabilidades a las descripciones de estado de un lenguaje? La solución más sencilla consiste en aplicar el principio de indiferencia, asignando a cada una de las n descripciones de estado la probabilidad $1/n$. En nuestro ejemplo:

$$m(1) = m(2) = m(3) = m(4) = m(5) = m(6) = m(7) = m(8) = 1/8$$

Pero con esta asignación la nueva evidencia a favor de una hipótesis nunca consigue aumentar la probabilidad a priori de esta última. Supongamos que Fb es la hipótesis y que $Fa \wedge Fc$ es la evidencia. Intuitivamente el hecho de que casi todos los individuos sean F debería aumentar la probabilidad de que b también sea F . La probabilidad a priori de la hipótesis:

$$m(Fb) = m(1) + m(2) + m(4) + m(6) = 18 + 18 + 18 + 18 = 72$$

Pero la evidencia a favor no hace aumentar la probabilidad a priori de esa hipótesis:

$$C(Fb/Fa \wedge Fc) = m(Fb \wedge Fa \wedge Fc) / m(Fa \wedge Fc) = 18 / 72 = 1/4$$

Para solucionar este problema Carnap divide el conjunto de descripciones de estado en *descripciones de estructura*, que son conjunto de descripciones de estado isomorfas entre sí. En nuestro ejemplo habría cuatro descripciones de estructura:

$$\{1\}, \{2, 3, 4\}, \{5, 6, 7\}, \{8\}$$

Las descripciones de estructura no describen el total de situaciones posibles de un lenguaje, como las descripciones de estado, sino que describen el total de situaciones estructuralmente diferentes. Ahora se puede definir una función m adecuada: aplicamos el principio de indiferencia primero entre las descripciones de estructura y a continuación entre las descripciones de estado. En nuestro ejemplo, a cada una de las cuatro descripciones de estructura le corresponde la probabilidad $1/4$, que luego se distribuye entre las ocho descripciones de estado del siguiente modo:

$$m(1) = m(8) = 1/4$$

$$m(2) = m(3) = m(4) = m(5) = m(6) = m(7) = 1/12$$

Ahora sí es posible que una nueva evidencia a favor de una hipótesis incremente su probabilidad a priori. En el ejemplo, tendríamos de nuevo $m(Fb) = 1/2$ pero esta vez $m(Fb, Fa \wedge Fc) = 3/4$. Se comprueban fácilmente estas igualdades. También se cumple otra cosa interesante: nueva evidencia en contra de la hipótesis puede rebajar la probabilidad a priori de esta última, como se comprueba al calcular $m(Fb, \neg Fc) = 1/3$.

La lógica inductiva tiene pocos seguidores hoy día. El hecho de que su lenguaje sea el de la lógica de predicados, que es muy pobre en comparación con el lenguaje semiformal y cuantitativo que usan los científicos, no es una dificultad de principio. Pero sí lo es que se haga depender la probabilidad inductiva de la expresividad del lenguaje en que se formulan premisas y conclusiones, en particular del número de letras de predicado y de letras de individuo. Una segunda dificultad es la elección aparentemente arbitraria de la función m , cuando se puede demostrar que otras funciones parecidas cumplen las condiciones mínimas que Carnap exige a m . En tercer lugar, existen dificultades técnicas a la hora de justificar el apoyo inductivo prestado por evidencias de la forma $Fa \wedge Ga$ a leyes de la forma $\forall x(Fx \rightarrow Gx)$.

Enfoque bayesiano. Este enfoque o método forma parte de la teoría de la inferencia estadística, en la cual se obtienen proposiciones probabilistas acerca de una población a partir de proposiciones acerca de una pequeña muestra de dicha población. Es un método apoyado en una interpretación subjetivista de la probabilidad matemática, que tiene aplicaciones en teoría de la decisión, inteligencia artificial y filosofía de la ciencia. En este último campo se utiliza para estudiar si los razonamientos inductivos confirman (o no) una hipótesis experimental a partir de sucesivas evidencias a favor o en contra. Lo incluimos entre las teorías sobre argumentos inductivos a pesar de que a veces no está claro si propone esquemas de tipo 3 o de tipo 4.

El enfoque bayesiano toma su nombre de un famoso teorema publicado en la obra póstuma *Essay Towards Solving a Problem in the Doctrine of Chances* (1763) del clérigo y matemático inglés Thomas Bayes (1702-1761). En ese teorema, que enseguida formularemos, $P(H)$ es la probabilidad a priori de que sea cierta la hipótesis H mientras que $P(H/E)$ es la probabilidad a posteriori de que sea cierta la hipótesis H dada la evidencia E . La parte no matemática del razonamiento consiste en asignar una probabilidad subjetiva o “grado de creencia” a la hipótesis, respetando tanto los axiomas de Kolmogorov como ciertas reglas adicionales de coherencia. Una vez se tiene $P(H)$, puede aplicarse el teorema de Bayes cada vez que se obtiene una nueva evidencia E . Una formulación simple del teorema:

$$P(H/E) = P(H) \cdot P(E/H) \cdot P(E)$$

Lo que más llama la atención es que $P(H/E)$ esté en función de $P(E/H)$. Pero esto no implica circularidad. Veamos un ejemplo en el cual $P(E) = 1$ y por tanto $P(H/E)$ sólo está en función de $P(H)$ y de $P(E/H)$. Consideremos de nuevo el lanzamiento de un dado sobre una mesa, un experimento aleatorio respecto del cual formulamos la hipótesis $H =$ “El dado está equilibrado”, queriendo decir con esto que los seis sucesos elementales $\{1\}, \{2\}, \{3\}, \{4\}, \{5\}, \{6\}$ son igualmente probables. Como no nos fiamos del dado, establecemos $P(H) = 1/2$ como probabilidad a priori. Tras diez lanzamientos observamos que ha salido siete veces el número 6. Entonces, y aquí viene el punto crucial, calculamos $P(E/H)$, que sería la probabilidad de obtener ese resultado si H fuera verdadera. Sin entrar en detalles, se cumple $P(H/E) = P(H) \cdot P(E/H) < 1/2$, lo que debilita a posteriori nuestra confianza a priori en la hipótesis. Vemos cómo se aplica el teorema cada vez que hay nuevas evidencias empíricas y cómo esa confianza a priori aumenta o disminuye en función de $P(E/H)$.

Hay ventajas y desventajas en el enfoque bayesiano. Una ventaja es su carácter intersubjetivo: si diferentes agentes racionales asignan a priori diferentes probabilidades a una misma hipótesis H y aplican sucesivamente el teorema de Bayes cada vez que se presenta una nueva evidencia, entonces las diferentes probabilidades a posteriori que los agentes asignan a la hipótesis tienden a converger (como si al final se pusieran todos de acuerdo en la probabilidad de la hipótesis). Pero también hay desventajas. Una de ellas es que, si durante el proceso de confirmación de una hipótesis surge una hipótesis rival

para explicar la misma evidencia que trataba de explicar la primera hipótesis, lo que es frecuente, entonces el enfoque bayesiano no tiene manera de aprovechar la experiencia acumulada para asignar alguna probabilidad a la nueva hipótesis.

3. Límites del conocimiento inductivo

3.1. Límites epistemológicos de la inducción

David Hume (1711-1776) criticó la validez del conocimiento obtenido por inducción en su *Tratado de la naturaleza humana* (1739), y desarrolló su crítica en la *Investigación sobre el entendimiento humano* (1749). Es importante señalar que Hume usa el concepto de “inducción” como sinónimo de “inferencia” en general. Para referirse al tipo de inferencia que parte de premisas observables y llega a conclusiones inobservables, emplea indistintamente las expresiones “razonamiento moral”, “razonamiento probable” y “razonamiento sobre cuestiones de hecho”. Antes de Hume se reconocía la posibilidad de error al generalizar en proposiciones universales cualidades que se han observado de forma particular, pero las discusiones se centraban en cómo emplear el método inductivo para minimizar la posibilidad de realizar estos errores, no en la justificación de la conclusión obtenida.

La estrategia argumentativa que Hume emplea para negar la posibilidad de justificar racionalmente el conocimiento obtenido por inducción toma la forma de un dilema. Todas las formas de conocimiento, argumenta, son o bien relaciones entre ideas, alcanzadas por deducción, o bien cuestiones de hecho, que se obtienen a través de la experiencia. La inducción no puede justificarse de manera apriorística, ya que todo razonamiento demostrativo se basa en el principio de no contradicción, pero que el curso de la naturaleza cambie no supone ninguna contradicción:

Lo contrario de cualquier cuestión de hecho es, en cualquier caso, posible, porque jamás puede implicar una contradicción, y es concebido por la mente con la misma facilidad y distinción que si fuera totalmente ajustado a la realidad. Que el Sol no saldrá mañana no es una proposición menos inteligible ni implica mayor contradicción que la afirmación saldrá mañana [...] Si fuera demostrativamente falsa, implicaría una contradicción y jamás podría ser concebida distintamente por la mente. (Hume, 1988, pág. 48)

Tampoco puede justificarse a través de la experiencia, pues se basaría en un conocimiento empírico de la uniformidad de la naturaleza, lo cual supone una petición de principio. Al no ser deductivas, este tipo de inferencias no pueden ser justificadas sin caer en un argumento circular. La única razón que tenemos para pensar que las leyes de la naturaleza no cambian es que, hasta el momento, hemos observado que no cambian, precisamente por inducción. Esta supuesta inmutabilidad del curso de la naturaleza es denominada “principio de uniformidad”, y no tiene justificación deductiva. Es la base además de la relación causa-efecto. No está fundada en la razón, sino en la experiencia:

Es imposible, por tanto, que cualquier argumento de la experiencia pueda demostrar esta semejanza del pasado con el futuro, puesto que todos los argumentos están funda-

dos sobre la suposición de aquella semejanza. Acéptese que el curso de la naturaleza hasta ahora ha sido muy regular; esto, por sí solo, sin algún nuevo argumento o inferencia, no demuestra que en el futuro lo seguirá siendo. (Hume, 1988, págs. 60-61)

La conclusión del argumento de Hume es que no es posible justificar los razonamientos inductivos. El ser humano cree que la naturaleza es regular por una cuestión de hábito, pero esta creencia no puede ser fundamentada racionalmente. Ésta es la duda escéptica que da título a la sección IV de su *Investigación*. El debate posterior en epistemología y en filosofía de la ciencia ha intentado o bien refutar o bien explorar las consecuencias del escepticismo al que conduce la crítica de Hume.

Para los inductivistas del XIX, no es necesario reducir la inducción a la deducción para justificar su uso. En *Un sistema de lógica* (1843), John Stuart Mill (1806-1873) abordó el problema de la justificación de la inducción. A pesar de conocer la crítica realizada por Hume, no trata de rebatirla; de hecho, no hace mención al problema de circularidad en la justificación de la inducción. Según Mill, el principio de uniformidad está fundamentado en la ley de la causalidad, y es por ello por lo que es posible inferir reglas generales tras la enumeración de casos particulares regulares. Este principio estaría fundado en la experiencia, y Mill no trata de ofrecer una justificación a priori del mismo. La crítica de Hume consiste en mostrar que no es posible demostrar de manera deductiva el principio de uniformidad, que funcionaría como la premisa mayor en los argumentos inductivos, convirtiéndolas en formalmente válidos. Sin embargo, Mill no cree que sea necesario ofrecer una demostración deductiva, pues no cree que la deducción sea la única forma válida de razonamiento; al fin y al cabo, el problema humeano radica en la imposibilidad de reducir la inducción al esquema deductivo. Mill no veía que esto fuese necesario, y por ello se dedicó a mejorar y discutir los distintos métodos inductivos, como veremos en el siguiente apartado.

En resumen, el razonamiento inductivo no puede ser justificado sin apelar a la experiencia, la cual avala este tipo de razonamiento precisamente porque hasta ahora hemos observado que así lo hace. Autores como Hans Reichenbach (1891-1953) defienden que, a pesar de no estar justificada, la inducción puede ser aceptada siguiendo criterios pragmáticos. Un razonamiento inductivo sería como una apuesta ciega, en la que no se conoce la probabilidad de acertar. Tras observar en muchas ocasiones que todos los objetos del tipo A tienen la cualidad B, no podemos saber si esta correlación converge a la larga, o bien es fortuita, ya que nuestra capacidad de observación es muy limitada; lo que Reichenbach afirma es que, de existir esta convergencia, el método inductivo será el más adecuado.

Pero, incluso si se acepta que puede ser razonable aceptar la conclusión de un razonamiento inductivo, la inducción conlleva otros dos problemas epistemológicos. Los desarrollaremos con más detenimiento en la tercera parte de este artículo.

1. En primer lugar, podría argumentarse que, a mayor número de observaciones usadas como premisas, mayor fiabilidad podemos atribuir a la conclusión. Pero

no está establecido qué número mínimo de observaciones es necesario. Algunas veces es posible generalizar desde un solo caso: la reacción a la capacidad destructiva de la bomba de Hiroshima se basó en la observación de un solo caso. Otras veces un gran número de casos no basta. Bertrand Russell (1872-1970) argumentó que eran necesarios otros criterios, ya que el principio de uniformidad de la naturaleza no distingue entre relaciones estables y relaciones que se repiten un tiempo para luego desaparecer. Por ejemplo, dice Russell, un pollo que es alimentado todos los días a la misma hora y que cree en el principio de uniformidad de la naturaleza inferirá que al día siguiente, será alimentado a esa misma hora; pero al día siguiente el granjero lo sacrifica. Las premisas que empleaba el pollo eran verdaderas, pero su conclusión resultó ser falsa.

2. En segundo lugar está el problema de la variabilidad de las observaciones. Los datos observacionales se producen en una gama de contextos en los que algunos factores cambian y otros no. En terminología aristotélica, es necesario distinguir entre cualidades necesarias y accidentales. Por ejemplo, todos los ejemplares de una especie animal son diferentes entre sí, pero tienen en común una serie de rasgos que permiten generalizar qué es esencial en dicha especie. Sin embargo, la capacidad de distinguir entre los factores accidentales y necesarios requiere de un conocimiento teórico previo. Y el diseño de un experimento depende en gran medida de ese conocimiento. El giro historicista y sociológico de la filosofía de la ciencia en la década de 1960 puso de manifiesto que observación y teoría no son completamente independientes, ya que observamos desde una teoría y teorizamos a partir de la observación.

La posibilidad de error derivada de la contingencia de las inferencias inductivas es un problema epistemológico, y por extensión está presente en los debates sobre el método científico, ya que éste tiene como fin ofrecer garantías en el proceso de búsqueda de conocimiento sobre la realidad. La ciencia aspira a formular leyes y principios universales que expliquen los fenómenos particulares. Especialmente, la ciencia trata de encontrar las causas de los fenómenos; y es a partir de la observación de los efectos que, mediante un razonamiento inductivo, se especulan sus causas, superando las bases observacionales sobre las que se construye. En el siguiente apartado veremos los problemas de la inducción asociados al uso de razonamientos inductivos como parte del método científico, aunque sin entrar en las peculiaridades de la experimentación, que abordaremos en la tercera parte.

3.2. Límites metodológicos de la inducción

John Herschel (1792-1871) fue el primer filósofo en distinguir entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación, aunque es Reichenbach quien populariza la distinción en el Círculo de Viena. Más allá del debate sobre la posibilidad de diferenciar

ambos contextos como ámbitos separados de la actividad científica, esta distinción señala que el proceso de obtención de conocimiento y su posterior justificación están sujetos a problemáticas diferentes. En el contexto de descubrimiento, el razonamiento inductivo es empleado en la recogida de datos, la formulación de hipótesis y otras actividades destinadas a construir la teoría. En el contexto de justificación, mediante razonamientos inductivos se justifican hipótesis a partir de datos, y se elige entre explicaciones rivales. En ambos contextos tales razonamientos presentan limitaciones.

Contexto de descubrimiento. Según Aristóteles, el método de la ciencia es inductivo-deductivo, y consiste en un proceso cíclico desde las observaciones empíricas a la formulación de principios explicativos (inducción), que luego son aplicados en la explicación de la realidad (deducción). Aristóteles, al igual que sus sucesores, acepta el razonamiento inductivo como fuente de conocimiento, pero otorga más relevancia epistémica a la demostración deductiva. La fase inductiva, la de observación de la realidad y de recogida de datos, es necesaria, ya que el conocimiento científico lo es de la realidad y ésta se conoce a través de la experiencia. No se trata solamente de generalización de casos, como hemos visto en el primer apartado, sino que el proceso inductivo trataría de aprehender las cualidades necesarias de las entidades existentes. Este proceso no está libre de errores: la percepción humana es falible, y la aprehensión de los rasgos necesarios, frente a aquellos accidentales, requiere tanto de la pericia del investigador como del empleo de métodos que proporcionen mayor fiabilidad.

Siguiendo el paradigma inductivo-deductivo aristotélico, durante la edad media varios autores abordaron el problema de la inducción en el método científico. Robert Grosseteste (c. 1168-1253) y Roger Bacon (c. 1214-1294) lo ampliaron, resaltando el papel de la experimentación para verificar los principios generales a los que se había llegado por inducción. El método inductivo-deductivo, además, fue complementado por otros métodos que buscan minimizar la posibilidad de error en las inferencias inductivas. Juan Duns Scoto (c. 1265-1308) estableció el método del acuerdo, según el cual se analizan diversos casos en los que ocurre un determinado efecto, observando sus elementos comunes, para inferir inductivamente la causa. Guillermo de Ockham (c. 1280-1349) propuso el método de la diferencia, que consiste en comparar dos casos en los que un efecto determinado sólo está presente en uno de ellos; así, los factores ausentes en el caso de que no se dé el efecto son probablemente sus causas.

En el renacimiento, Francis Bacon (1561-1626), aunque crítico con la aplicación del método aristotélico, propuso un método que enfatiza el carácter progresivo y gradual de las inducciones, y defendió la necesidad de un método de exclusión para descartar correlaciones accidentales (no causales) y otras interferencias. La generalización a partir de casos particulares corre el riesgo de conducir a conclusiones falsas, si no se aplica un método de corrección al proceso de inducción. Así, destacó el papel de los experimentos en la recolección de datos empíricos, frente a la mera observación, que no permite controlar y aislar las variables. Aunque los filósofos medievales habían señalado la impor-

tancia de la experimentación, en la práctica la recogida de datos no era sistemática y controlada, y las generalizaciones se realizaban de manera precipitada a partir de unas pocas observaciones.

En el siglo XIX, Mill propuso cuatro métodos inductivos: de acuerdo, de diferencia, de los residuos (que consiste en eliminar determinadas circunstancias de las cuales se conocen sus efectos para observar variaciones en el efecto final, aislando la causa) y de las variaciones concomitantes (que trata de encontrar correlaciones de grado entre dos fenómenos, para inferir si uno es causado por el otro). Mill fue un ferviente defensor del método inductivo, tanto en el proceso de hallar nuevos hechos y elaborar hipótesis (contexto de descubrimiento) como en la contrastación de las hipótesis generadas (contexto de justificación). Discutió las teorías sobre el progreso científico de William Whewell (1796-1866), que sólo atribuye un uso correcto a la inferencia inductiva, a la que además confiere un significado más amplio, en el contexto de descubrimiento.

Sin embargo, desde que Hume formuló la crítica del razonamiento inductivo, y especialmente desde que se generalizó la idea de que la filosofía de la ciencia sólo ha de ocuparse de la justificación de las teorías científicas, y no de los procesos psicológicos y sociales que llevan a su formulación, el debate acerca de qué métodos de recogida de datos y de generación de hipótesis son más fiables quedó relegado a un segundo plano. Los filósofos centraron su atención en los procesos de justificación racional de hipótesis así como de elección entre hipótesis rivales.

Contexto de justificación. El criterio de verificabilidad del significado era uno de los pilares teóricos del positivismo lógico. El significado de una proposición sintética, no necesaria, proviene del método para su verificación. La confirmación empírica es de carácter inductivo, ya que consiste en enfrentar un enunciado teórico con los hechos (o en su versión más débil con sus consecuencias lógicas), con el fin de o bien corroborar la hipótesis o bien abandonarla. El verificacionismo se enfrenta a dos problemas, ambos derivados del uso del razonamiento inductivo: (i) la paradoja del cuervo señala que, desde el punto de vista lógico, hay más casos que confirman una hipótesis de lo que se supone intuitivamente; (ii) ante dos o más hipótesis rivales consistentes con los datos, inducción no determina qué hipótesis es la correcta.

Para Carl Hempel (1905-1997), el proceso de evaluación de una hipótesis científica tiene tres fases. Primero se recogen datos por observación o experimentación. Después se evalúa si estos datos confirman la hipótesis, la refutan o bien si son neutros con respecto a ella. Finalmente se decide si aceptar o rechazar la hipótesis. El segundo paso, sin embargo, es muy problemático. Cuando las proposiciones se formalizan, es posible obtener proposiciones lógicamente equivalentes que sin embargo producen resultados contraintuitivos en lo que se refiere a la confirmación de una hipótesis. Imaginemos que deseamos confirmar la hipótesis “todos los cuervos son negros”. Desde el punto de vista formal, esta proposición equivale a “todos los no-cuervos son no-negros”. Así, un dato empírico como “este guante es blanco” confirmaría la hipótesis, ya que es un no-cuervo

que es no-negro. La paradoja del cuervo consiste en mostrar que el hecho de que haya un guante blanco tiene el mismo valor que el hecho de que exista un cuervo negro en lo que respecta a confirmar la hipótesis de que todos los cuervos son negros. Lo que pone de relieve esta paradoja es que una inferencia inductiva, por ser ampliativa, está muy relacionada con la información contextual que pretende ampliar: aunque la relación entre un cuervo negro y la hipótesis “todos los cuervos son negros” sea la misma, desde el punto de vista lógico, que la que hay entre un guante blanco y esa misma hipótesis, tacharíamos la última relación de poco informativa en relación con el contexto.

La confirmación de hipótesis por inducción se enfrenta a otro problema cuando los datos son consistentes con (parecen confirmar) más de una hipótesis. Normalmente, este problema aparece en la fase de formulación de hipótesis. El siguiente ejemplo es una variante del expuesto por Nelson Goodman (1906-1998). Se examina en el momento t un conjunto de esmeraldas y todas ellas son verdes. Podemos inferir por inducción la hipótesis “todas las esmeraldas son verdes”. Pero la siguiente hipótesis también es consistente con la evidencia: “todas las esmeraldas o bien han sido examinadas antes de t y son verdes, o bien no han sido examinadas y son azules”. De toda esmeralda que cumple esta propiedad diremos que es “verdul”. Los datos confirman ambas hipótesis, “todas las esmeraldas son verdes” y “todas las esmeraldas son verdules”. Sin embargo, no son hipótesis compatibles: la siguiente esmeralda que examinemos después de t será verde o verdul pero no ambas cosas. La paradoja es la siguiente: dada nuestra evidencia en t , ¿qué criterios emplear para elegir entre una de las dos hipótesis? Goodman sugiere que un criterio para preferir “todas las esmeraldas son verdes” a “todas las esmeraldas son verdules” es que el concepto de ser verde ha sido empleado con más frecuencia en otras inducciones que el concepto de ser verdul, conque puede ser usado en nuevas generalizaciones con más facilidad.

El criterio de Goodman no es el único que se ha propuesto para complementar el proceso inductivo cuando éste ofrece datos compatibles con varias hipótesis. Dos son los criterios más empleados: simplicidad y coherencia. Una hipótesis más simple, frente a otra rival, es aquella cuya conexión entre la evidencia empírica y el contenido teórico incluye menos elementos. Por ejemplo, la hipótesis “todas las esmeraldas son verdes” es más simple que “todas las esmeraldas son verdules” porque la segunda implica una cualidad que tienen las esmeraldas no observadas, mientras que la primera se limita a lo observado. En cuanto a la coherencia, si varias hipótesis son compatibles con los datos, son preferibles aquellas que guardan una relación más coherente con las hipótesis previamente aceptadas.

Karl Popper (1902-1994) aceptó la crítica de Hume a la inducción, entendiendo por inducción un razonamiento cuyas premisas particulares llevan a una conclusión general. Su tesis es más radical que la de Hume: la inducción, como inferencia, no existe. No es posible pasar de lo particular a lo general. En *La lógica de la investigación científica* (1934) Popper trata el problema de la inferencia desde el punto de vista lógico, no psi-

cológico. Su interés es la justificación o validez lógica de la inducción, no el origen de las ideas científicas. Esto, afirma Popper, puede ser de interés para la psicología, pero no para la epistemología o la filosofía de la ciencia. No niega que el ser humano generalice a partir de unos casos, sino que defiende que este tipo de razonamientos no tienen cabida en la justificación de las teorías científicas, ya que no son válidos desde el punto de vista lógico. En consecuencia, ningún criterio pragmático, como la simplicidad o la coherencia, puede justificar la inducción.

Popper critica el uso de la inducción como criterio de confirmación de hipótesis, y también como criterio de demarcación entre lo que es ciencia y lo que no es ciencia. La verificación de una hipótesis por inducción comete la falacia de la afirmación del consecuente (expresión acuñada por Hempel), que consiste en concluir que una hipótesis H es verdadera a partir de la evidencia E junto con la afirmación condicional $H \rightarrow E$ por la cual de la hipótesis se sigue la evidencia. Este razonamiento es inválido. Popper observa que, aunque no es posible verificar una hipótesis universal observando casos particulares, sí es posible refutarla a partir de un solo caso particular en contra. Si H predice E y se observa $\text{no-}E$, puede concluirse $\text{no-}H$. Existe así una asimetría entre la verificación y la falsación de proposiciones universales. Por ello, dice Popper, la empresa científica debe dedicarse a generar hipótesis y tratar de falsarlas, en lugar de tratar de verificarlas. Su método el hipotético-deductivo, consiste en poner a prueba las distintas hipótesis rivales para averiguar cuál resiste más intentos de falsación.

Respecto a la demarcación entre conocimiento científico y no científico, la corriente neopositivista, que defendía un criterio verificacionista del significado, mantenía que sólo son científicas las proposiciones cuyos términos son observables (aunque los criterios de observabilidad se debilitaron con el tiempo). Esto es un criterio inductivo. Para Popper, el criterio de demarcación radica en que un enunciado es científico si es falsable, es decir, si existe o puede existir evidencia en su contra.

4. Problemas del conocimiento inductivo en la experimentación

4.1. La experimentación

La distinción clásica entre observación y experimentación se basa en el carácter activo de la última. Cuando se observa un fenómeno, no se intenta alterar su curso normal. Cuando se realiza un experimento, en cambio, se aíslan, manipulan y controlan diversos factores (variables independientes) para registrar los efectos que produce la acción del experimentador sobre el fenómeno (variables dependientes). Un experimento trata de recrear un fenómeno en un entorno artificial. Pero la experimentación, al contrario de lo que le ha sucedido al razonamiento inductivo, no ha atraído la atención de los filósofos de la ciencia hasta la década de 1980. Aunque la experimentación es central en la práctica científica desde el siglo XVII, en los análisis de la ciencia ha prevalecido la teoría sobre

la práctica, ya que el centro de atención eran las teorías científicas, el tipo de conocimiento que expresan, mas no la actividad científica.

La filosofía natural aristotélica otorgaba importancia a la observación y a la experiencia cotidiana como fuentes de conocimiento científico. En el siglo XVII la experimentación empieza a tomar mayor protagonismo; intervenir en los procesos naturales y manipular las fuerzas de la naturaleza se convierte en una actividad básica para el científico. Los nuevos instrumentos posibilitan una observación mejorada de la naturaleza: agudizan los sentidos (telescopio), permiten crear condiciones artificiales y controladas (bomba de vacío) y registran variaciones cuantitativas de magnitudes físicas (barómetro). Francis Bacon fue uno de los primeros defensores de la experimentación metódica como vía para obtener conocimiento de la naturaleza. Pero la experimentación también fue recibida con escepticismo: se cuestionaba la fiabilidad de los datos, puesto que no todo el mundo tenía acceso a los mismos instrumentos, que además modifican la percepción de la realidad (en lugar de observar directamente la naturaleza se observaba un sucedáneo producido por un “artefacto” que puede introducir errores). Sin embargo, la reproducibilidad de los experimentos y el importante papel de los testigos hicieron que durante el XVIII no surgieran controversias importantes sobre la validez de los experimentos, ya incorporados a la práctica científica habitual. En el XIX Mill resaltó el papel de los experimentos como un medio para producir inferencias inductivas que reflejan de manera fiable la relación causa-efecto: un entorno experimental controlado, argumentaba, minimiza la posibilidad de error. Pierre Duhem (1861-1916) fue el primer filósofo en reflexionar sobre la relación entre experimentación y construcción teórica más allá del problema de la justificación en Hume, e introdujo el concepto de “carga teórica de la observación”, que trataremos en el siguiente apartado.

El neopositivismo de principios del XX, relegó la experimentación a un papel secundario, para centrarse en el análisis lógico de las teorías científicas. Se dio más importancia al producto de la experimentación, es decir, a los datos experimentales, que a su proceso de obtención. En el esquema hipotético-deductivo de Popper la única función de la experimentación es el testeo de hipótesis. Por ello, los “experimentos cruciales” adquirieron una especial importancia en su esquema, ya que idealmente permiten decidir entre dos teorías rivales, si una es refutada por el experimento. Durante las décadas de 1960 y 1970 se produjo el giro historicista en filosofía de la ciencia, y se profundizó en la tesis de Duhem sobre la carga teórica de la observación. En la década de 1980, el proceso experimental se convierte en objeto de estudio autónomo.

No hay una tipología única de experimentos, ya que cada disciplina ha desarrollado la suya propia, adecuada a su propios métodos y objeto de estudio. Pero puede hablarse de experimentos cualitativos y cuantitativos. Los últimos han sido el centro de atención de la filosofía de la ciencia. De manera simplificada, se sugería en el discurso sobre el método científico que todo proceso de elaboración de teorías comienza con mediciones y datos cuantitativos. Sin embargo, los experimentos cualitativos (cuya función no es to-

mar mediciones sino aislar un fenómeno o reproducirlo) son fundamentales en la formación de conceptos. Por ejemplo, la distinción entre calor y temperatura fue el resultado de una serie de experimentos cualitativos que tenían como fin comprender mejor el funcionamiento de un termómetro. Por otro lado, es posible distinguir entre experimentación exploratoria y experimentación guiada por la teoría. La filosofía de la ciencia se ha centrado tradicionalmente en el segundo tipo, ya que su objeto de análisis eran teorías científicas completamente desarrolladas. La experimentación exploratoria se realiza en las fases tempranas del desarrollo de una teoría, cuando no se dispone de conceptos y principios teóricos. Estas dos distinciones dan lugar a una clasificación de la experimentación que señala cuatro tipos: cualitativa exploratoria, cualitativa guiada, cuantitativa exploratoria, y cuantitativa guiada. Ésta última es la que ha atraído mayor atención por parte de los filósofos de la ciencia.

Pueden distinguirse tres elementos en la producción de resultados experimentales: (i) Un procedimiento material que consiste en la secuencia de acciones que es necesario realizar para llevar a cabo el experimento, como poner en marcha los instrumentos y hacer que funcionen correctamente. (ii) Un modelo instrumental, que es la comprensión teórica del funcionamiento de los instrumentos que se van a usar. Este elemento es central para el diseño, realización e interpretación del experimento. (iii) El modelo fenoménico, que es la comprensión del conjunto de fenómenos que están siendo estudiados. También es necesario para interpretar los resultados del experimento.

Un tipo especial de experimentos son los “experimentos mentales”. Consisten en imaginar unas condiciones hipotéticas, las cuales ejemplifican un proceso real descrito por una teoría. De estas condiciones se infieren, mediante la hipotética puesta en marcha del proceso, unas consecuencias que la teoría debería ser capaz de explicar. Ejemplos conocidos: el demonio de Maxwell, el gato de Schrödinger o los gemelos astronautas de Einstein. Son herramientas heurísticas que exploran las consecuencias últimas de un modelo teórico, consecuencias que a veces resultan contraintuitivas o no están bien explicadas por la teoría. Pero los experimentos mentales no son propiamente experimentos, sino razonamientos de un tipo particular. Igualmente, simulaciones y experimentos virtuales tampoco manipulan directamente el objeto de estudio, pues la intervención se produce en un modelo virtual de éste. La distinción entre modelo instrumental y el modelo fenoménico se diluye, ya que se trata de replicar un fenómeno (teniendo en cuenta nuestro modelo teórico de ese fenómeno) en otro aparato material (donde es central nuestro conocimiento del instrumento).

4.2. La carga teórica de la experimentación

La contribución de Duhem a la relación entre los resultados experimentales y la teoría científica, a finales del XIX, supuso un punto de inflexión en la filosofía de la ciencia. La idea de que la interpretación de los datos no es independiente de la teoría ha estado presente en todo el desarrollo de la filosofía de la ciencia del siglo XX. Al igual que sus

predecesores y buena parte de sus sucesores, Duhem se centra en el producto de la experimentación, no en la práctica experimental. Defendió tres tesis que han sido ampliamente discutidas posteriormente.

1. Los resultados experimentales están “cargados de teoría”. Es lo que se conoce como carga teórica de los experimentos. Tras un experimento, los datos se interpretan en un lenguaje abstracto y simbólico, y el investigador interpreta los datos desde la teoría que conoce. La teoría precede a los datos; éstos no son neutrales a la hora de juzgar una hipótesis.
2. Existe un salto entre hechos observados y resultados experimentales. Según Duhem, pueden interpretarse los mismos hechos observados desde dos teorías rivales, de manera que cada una empleará su lenguaje teórico para describir los hechos, dando lugar a diferentes resultados experimentales. Como además los instrumentos de medición tienen una precisión limitada, es posible ajustar las mediciones de manera que sean coherentes con un número infinito de hipótesis.
3. No es posible contrastar una única hipótesis con resultados experimentales, pues los experimentos confirman o refutan conjuntos de hipótesis. Esto sucede porque no es posible establecer predicciones desde una sola hipótesis, sino que es necesario asumir un conjunto de ellas. Las teorías científicas tienen un carácter holista, funcionan como un todo estructurado que no es posible dividir en cuanto a su testeo se refiere.

A lo largo del siglo XX, la filosofía de la ciencia inicia su giro historicista y sociológico, atendiendo a factores que exceden el análisis lógico de las teorías. A finales de la década de 1950, volvió a adquirir protagonismo la tesis de Duhem acerca de la carga teórica de la experimentación (ignorada por la filosofía de la ciencia neopositivista y popperiana). Michael Polanyi (1891-1976), Norwood Russell Hanson (1924-1967) y Thomas Kuhn (1922-1996) adoptaron esa tesis y la aplicaron no sólo a la relación entre teoría y resultados experimentales, sino también a la propia percepción de los hechos observados. La experiencia visual de un observador no sólo depende de las cualidades físicas del objeto observado, sino también de las expectativas, de la experiencia pasada y de los conocimientos del experimentador. Una misma figura puede ser percibida de manera diferente cuando es enseñada a sujetos pertenecientes a diferentes culturas.

Polanyi argumenta que la experiencia perceptual cambia con la formación científica: un estudiante de medicina percibe de forma diferente si se le enseña a diagnosticar mediante el examen por rayos X. La observación está mediada por la teoría, no es una actividad ateorica. En una línea similar, Kuhn defiende que la carga teórica de la observación está determinada por la pertenencia a un paradigma científico. Los paradigmas son conjuntos de creencias, valores y técnicas que son compartidos por una comunidad científica. La ciencia es una actividad dirigida hacia la resolución de problemas, y los paradigmas señalan qué problemas son relevantes, cómo enfocar su resolución y qué resultados son válidos. Así, los paradigmas determinan la práctica experimental en tres nive-

les: perceptual, semántico, y de relevancia. Los dos primeros se refieren a la carga teórica de la observación (perceptual) y de los enunciados observacionales (semántico). El tercer nivel determina qué experimentos llevar a cabo o qué resultados se consideran relevantes para el desarrollo de la teoría.

4.3. El papel de los instrumentos científicos

En la década de 1980, el proceso experimental comenzó a adquirir mayor relevancia en filosofía de la ciencia, especialmente por influencia de Ian Hacking (n. 1936). Sus análisis se centran en el experimento como actividad, y no únicamente en la relación entre datos y teoría. En el proceso experimental, los instrumentos juegan un papel fundamental: la mayor parte de la realidad no es accesible directamente a través de los sentidos, sino que es necesario construir aparatos, como el microscopio, que nos permitan “verla”. ¿Pero hasta qué punto es posible “ver” a través de un microscopio? ¿Qué es lo que se ve? ¿El fenómeno o un artefacto? Los instrumentos no sólo “aumentan” nuestros sentidos, también generan nuevos fenómenos, como la imagen que se ve a través del microscopio. ¿Cómo saber si estamos ante el mismo fenómeno que se pretendía analizar a través del instrumento o ante un subproducto generado por éste?

Harry Collins (1943) es un sociólogo de la ciencia conocido por su posición escéptica sobre la objetividad de los resultados experimentales. Defendió que es imposible la imparcialidad de la evidencia científica, señalando la circularidad entre instrumentos y datos. Su argumento, “la regresión de los experimentadores”, consiste en mostrar que los resultados que los científicos toman por correctos son los obtenidos mediante un instrumento que funciona correctamente, es decir, un buen aparato experimental. Pero lo que se considera un buen aparato experimental depende de su capacidad de ofrecer resultados correctos. Collins afirma que no existen criterios formales que puedan aplicarse para decidir si un aparato experimental es bueno o no, sin apelar a la corrección de los datos. Los científicos rompen la regresión infinita entre el calibrado de los instrumentos y la evaluación de sus datos mediante una negociación en la que entran en juego sus intereses, valores y creencias.

Frente a los argumentos escépticos, de corte sociológico, que apoyan una visión relativista del conocimiento científico, algunos filósofos han defendido que los experimentos son un método fiable de obtención de datos. Hacking argumenta en *Representar e Intervenir* (1983) que el hecho de que imágenes obtenidas con distintos aparatos (por ejemplo microscopios) muestren el mismo patrón es un argumento a favor de la imparcialidad de los datos experimentales. Es decir, que no sólo existe la carga teórica de la observación, también se da una carga experimental de la teoría. Que la observación tenga carga teórica no implica que podamos ver cualquier cosa. Las observaciones restringen la formulación de teorías. Y los experimentos son una forma controlada e intersubjetiva de aproximarse al objeto, pues la convergencia entre resultados obtenidos mediante diversas técnicas e instrumentos es un indicio de la fiabilidad de los datos. La posibilidad

de error en las observaciones siempre está presente, tanto por las distorsiones generadas por los instrumentos, debido al mal funcionamiento, como por las interpretaciones de los datos desde la teoría. Pero esto no quiere decir que los resultados experimentales no puedan desvelar fenómenos que desafían las teorías existentes. Así, cuando se observaron por primera vez lo que parecían descargas eléctricas en los anillos de Saturno, se barajó la posibilidad de que hubiese defectos en los instrumentos, o de que hubiese polvo o tormentas eléctricas en los niveles más altos de la atmósfera. Tras descartar estas posibilidades, la única interpretación de lo observado era que, efectivamente, había descargas eléctricas en los anillos de Saturno. Más tarde, el Voyager 1 y el Voyager 2 observaron el mismo fenómeno. Que varios instrumentos detecten el mismo fenómeno, argumenta Hacking, apoya la tesis de que las teorías tienen una carga experimental.

Existen otras estrategias para validar resultados experimentales obtenidos mediante instrumentos. (i) Puede tratar de reproducirse un fenómeno ya conocido para ver si el instrumento lo representa o detecta adecuadamente. Para argumentar la corrección de los resultados obtenidos con un nuevo tipo de espectómetro, puede aducirse que es capaz de representar correctamente las líneas de Balmer en el hidrógeno. (ii) Para poner en duda los resultados experimentales, ha de ser más probable el error que la correcta representación. Cuando Galileo observaba las lunas de Júpiter con su telescopio, ciertamente podría haber estado observando un artefacto creado por el telescopio; sin embargo, es improbable que el telescopio generase un artefacto que tuviese aspecto de pequeño sistema solar, y más improbable aún que los puntos observados se comportasen de acuerdo a la tercera ley de Kepler; por tanto, muy probablemente lo que Galileo observaba eran las lunas de Júpiter. (iii) Cuando el modelo instrumental está muy desarrollado, la probabilidad de obtener resultados fiables es mayor, ya que se tiene un mayor control sobre cómo se está manipulando la variable independiente.

4.4. Inducción y experimentación

Repetido versus repetible. Incluso aceptando que existen razones epistemológicas, y no sólo sociológicas, para creer que los experimentos proporcionan datos relevantes para el testeo de teorías, existen otros problemas en la práctica experimental. Cuando se produce un resultado en el laboratorio, se da por supuesto que puede ser repetidos y/o reproducido si se mantiene el diseño experimental. La repetibilidad es la posibilidad de volver a conseguir el mismo fenómeno con el mismo instrumento a lo largo del tiempo. La reproducibilidad consiste en conseguir el mismo fenómeno usando instrumentos similares. La incapacidad de reproducir los efectos es, según Popper, un criterio de demarcación científica. Supuestos poderes psíquicos como la telequinesis o la telepatía nunca han podido ser reproducidos en laboratorio, por lo que se consideran pseudocientíficos.

Sin embargo, la historia de la ciencia muestra que en realidad los experimentos no se repiten ni reproducen bajo las mismas condiciones, sino que se realizan por otros medios. Pocas veces se replica un diseño experimental para averiguar si se obtienen los

mismos resultados; por eso, los experimentos se consideran repetibles y reproducibles, aunque no sean repetidos ni reproducidos. Cuando se diseña un nuevo experimento con la intención de obtener resultados semejantes, también el nuevo diseño experimental está siendo puesto a prueba. Por otro lado, cuando se generaliza inductivamente una serie de resultados experimentales para finalmente explicar un fenómeno, se supone que los diferentes resultados son iguales, o al menos muy similares. Sin embargo, los diseños experimentales varían.

Imaginemos que diversos aparatos recogen mediciones similares de una variable. Inferir, desde los casos particulares, una propiedad general de la variable requiere abstraer las diferencias que existen entre las mediciones. Éstas serían como flechas lanzadas a una diana imaginaria: aunque ninguna dé en el centro, cuando se lanzan las flechas suficientes, es posible inferir dónde podría estar el centro. Pero surgen dos problemas: ¿Cuántas mediciones son necesarias para inferir inductivamente una cualidad general? ¿Cuánta variación entre las mediciones es legítima? Inevitablemente, tanto en los experimentos cuantitativos como en los cualitativos, los instrumentos empleados y las variables no controladas son una fuente de ruido, de interferencias. Éstas se descartan en el proceso de generalización, pero no es posible saber por medios formales qué interferencias se deben a imperfecciones de la práctica experimental o bien reflejan un comportamiento o cualidad desconocidos del fenómeno estudiado. Al no existir medios formales, la práctica experimental requiere de una deliberación y una evaluación de los resultados, para elegir cuándo éstos se consideran válidos. El historiador Peter Galison (n. 1955) abordó esta cuestión, que podría parecer trivial: qué determina el fin de un experimento. Y concluye que los experimentos terminan cuando la comunidad científica acuerda que los datos son válidos.

Validez externa e interna. El concepto de validez es central en los análisis sobre los límites del conocimiento inductivo que puede obtenerse mediante experimentación. Un experimento es mejor o más “válido” cuanto más apoya la teoría en cuestión, siendo capaz de excluir explicaciones alternativas de los resultados obtenidos; o también, cuanto mejor justifica que sólo la manipulación de la variable independiente causa los cambios observados en la variable dependiente. En el caso ideal, si el experimento es totalmente “válido”, pueden atribuirse los resultados a la variable independiente, y no a otras variables no controladas, de donde se sigue que puede generalizarse la relación causal a otros contextos fuera del laboratorio.

La distinción entre validez interna y externa refleja un problema que, sobre todo en ciencias sociales, es fuente de debate desde la década de 1960. Un experimento tiene validez interna si es posible justificar que la variable independiente causa la dependiente. Para ello, es necesario tener control sobre las variables independientes y eliminar otras posibles variables que pudieran influir sobre el efecto observado. La validez externa es la capacidad de los resultados experimentales de ser generalizados fuera del contexto artificial que es el laboratorio. Tradicionalmente se ha asumido que existe una correlación in-

versa entre validez interna y externa: a mayor control del entorno, mayor artificialidad, y por tanto mayor dificultad para extrapolar los resultados a contextos no artificiales. En ciencias sociales el objeto de estudio, un comportamiento humano individual o social, es muy complejo de analizar debido a la gran cantidad de factores causales. Incluso en entornos controlados, los sujetos son susceptibles de modificar su comportamiento debido a factores desconocidos por los experimentadores, como la decoración o la interacción con el experimentador. En el experimento de Milgram sobre la respuesta a la autoridad, la bata blanca de los experimentadores, cargada de connotaciones autoritarias, influyó en la respuesta de los participantes. Así pues, los experimentos en ciencias sociales deben tener en cuenta, al evaluarse su validez, que los individuos saben generalmente que están siendo observados, lo que influye en su comportamiento. Destacaremos dos factores que pueden influir en los resultados experimentales: el efecto Hawthorne y el efecto Pigmalión.

El efecto Hawthorne tiene su origen en un experimento que se realizó en 1955 en una fábrica estadounidense. Se trataba de averiguar la relación entre productividad y condiciones de iluminación ambiental. En un grupo se aumentó la iluminación ambiental, y la producción se incrementó. Sin embargo, para sorpresa de los experimentadores, la productividad también creció en el grupo en el que disminuyó la iluminación. Tras la experimentación, los niveles de productividad volvieron a ser normales. Los investigadores concluyeron que los trabajadores no modificaron su productividad debido a las condiciones de iluminación; más bien, el hecho de saber que estaban siendo observados tuvo un efecto motivador.

El efecto Pigmalión es la influencia de las expectativas del experimentador y del propio sujeto de estudio sobre este último. El conocimiento por parte del sujeto de estudio de lo que se espera de él puede resultar en profecía autocumplida; el sujeto se comporta de cierta manera porque cree que es lo que se espera de él. Por ejemplo, los resultados en economía experimental sobre la elección racional varían cuando se realizan con estudiantes de economía y cuando se realizan con otros sujetos. Los estudiantes saben lo que el modelo predice que van a hacer, y actúan en consecuencia. (en este caso, además, los sesgos en la selección de la muestra de estudio pueden influir tanto en la validez interna como externa).

Otras estrategias complementan la observación directa de resultados experimentales para garantizar su validez. El uso de doble o triple ciego en experimentación biomédica y en ciencias sociales tratan de garantizar la imparcialidad del experimentador, minimizando su sesgo cognitivo. En un ensayo a doble ciego, ni el sujeto ni el experimentador saben si el sujeto es parte del grupo de control o si es un sujeto de prueba. En un triple ciego, el científico que interpreta los resultados tampoco sabe qué muestra está analizando.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Aristóteles (1988). *Tratados de lógica: Órganon*. Madrid: Gredos.
- Duhem, P. (2003). *La teoría física: su objeto y su estructura*. Barcelona: Herder.
- Galison, P. (1996). *How experiments end*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hacking, I. (1996). *Representar e intervenir*. Mexico D.F.: Paidós.
- Hume, D. (1988). *Investigación sobre el entendimiento humano*. Madrid: Akal.
- Kuhn, Th. S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Mill, J. S. (2002). *A system of logic: ratiocinative and inductive*. Honolulu: University Press of the Pacific.
- Peirce, Ch. S. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. Buenos Aires: Aguilar.
- Popper, K. R. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Reichenbach, H. (1967). *La filosofía científica*. México: FCE.
- Russell, B. (1994). *Los problemas de la filosofía*. Madrid: Labor.

Fuentes secundarias

- Black, M. (1979). *Inducción y probabilidad*. Madrid: Cátedra.
- Chalmers, A. (1989). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Diez, J. A. y Moulines, C. U. (2008). *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. 3ª ed. Barcelona: Ariel.
- Falk, A. y J. J. Heckman (2009). Lab experiments are a major source of knowledge in the social sciences. *Science*, 326, 535-538.
- Ferreirós, J. y J. Ordóñez. (2002). Hacia una filosofía de la experimentación. *Crítica: Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 34, 47-86.
- García Norro, J. J. (1990). El cuádruple problema de la inducción: crítica de la solución popperiana del problema de Hume. *Revista de Filosofía (Universidad Complutense)*, 5-21.
- Gooding, D., Pinch, T. J. y Schaffer, S. [eds.] (1989). *The Uses of Experiment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuipers, T. (2007). *General philosophy of science: focal issues*. London: Elsevier.
- Losee, J. (1991). *Introducción histórica a la filosofía de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Olivé, L y Ransanz, A. R. [eds.] (1989). *Filosofía de la ciencia: teoría y observación*. Madrid: Siglo XXI.
- Psillos, S. (2009). *The Routledge companion to philosophy of science*. London: Routledge.
- Radder, H. (2003). *The philosophy of scientific experimentation*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Rivadulla, A. (1991). *Probabilidad e inferencia estadística*. Barcelona: Anthropos.

Llamada para artículos Revista de la Sepfi de Filosofía

Revista Paideía de Filosofía y
didáctica Filosófica

CONVOCATORIA A LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

El Comité Editorial de la **Revista Paideía** anuncia la convocatoria a la presentación de artículos y reseñas de libros para su próximo número monográfico a publicarse en el mes de **diciembre de 2016**. El monográfico tendrá como temática ***La Utopía***, como conmemoración de la publicación del libro *Utopía* de Tomás Moro en 1516. Las contribuciones deberán enviarse antes del 1 de Julio de 2016 y deberán seguir las normas de publicación de la revista que se encuentran en la web de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía: <http://sephi.es>

JAVIER HERNÁNDEZ.
 LICENCIADO EN FILOSOFÍA POR
 LA UAM Y DOCTOR EN
 HUMANIDADES POR LA UC3M
 PROFESOR DE FILOSOFÍA EN
 EL IES DOCTOR MARAÑÓN
 (ALCALÁ DE HENARES)

Terror estético, historia y creencia: sobre una tercera paradoja del corazón

En su ya clásico *Filosofía del terror o paradojas del corazón*, Noël Carroll trata de resolver dos paradojas asociadas al género de terror: la paradoja de la ficción y la paradoja del terror. Este artículo se centra en una tercera paradoja tratada por Carroll de manera tangencial: la paradoja de la historia.

El artículo ahonda en una explicación de esta paradoja anticipada por Carroll pero incompletamente resuelta, y al hacerlo indaga en la relación entre las creencias propias de una época histórica y diferentes formas de lo sobrenatural en la literatura, rescatando la distinción Radcliffiana entre “terror” y “horror”, y enriqueciendo con ella la filosofía del terror de Carroll.

Palabras clave: estética, terror, horror, emoción

In his classic *Philosophy of Horror or Paradoxes of the Heart*, Noël Carroll tries to solve two horror genre associated paradoxes: the paradox of fiction and the paradox of horror. This article focuses on a third paradox treated by Carroll tangentially: the paradox of history.

The article delves into an explanation of this paradox advanced by Carroll but incompletely resolved, and in doing so explores the relationship between beliefs of a historical era and different forms of the supernatural in literature, capturing Ann Radcliffe’s distinction between “terror” and “horror” and with it enriching Carroll’s philosophy of terror.

Key words: aesthetics, terror, horror, emotion

Hablando acerca del origen de la poesía, afirma Aristóteles en su *Poética* que aquella surge de dos causas naturales: de la imitación y del placer de la imitación. Acto seguido formula una suerte de versión clásica de lo que Noël Carroll llama la “paradoja del horror”: “cosas que vemos con desagrado en el original nos causan placer cuando las contemplamos en imá-

genes lo más fieles posible, como ocurre, por ejemplo, con la representación de los animales más repugnantes o con animales muertos” (Aristóteles, 2004, pág. 24).

Cuando Aristóteles plantea esta aparente contradicción aplicándola a la tragedia, donde surge placer del temor (que en principio no es un sentimiento agradable) y la compasión, no existe aún el género de horror¹ en literatura, y cabe preguntarse por qué pues, si es posible disfrutar con la imitación de lo desagradable, ¿no es lo horrible tan sólo una variedad especialmente intensa de lo desagradable? Y de hecho ya en época de Aristóteles existían ingredientes que parece habrían hecho posible la creación de obras de horror: existían monstruos (la quimera, el basilisco, las harpías, las sirenas...) y existía la capacidad de deleitarse, tal y como ocurre en la tragedia, con lo temible. De hecho, el tratado de retórica de Pseudo-Longino *Sobre lo Sublime* analiza los procedimientos mediante los cuales Homero logra expresar lo admirable y lo terrible, lo que muestra que ya entonces éstos eran valores estéticos importantes.

Y sin embargo el género de terror no surgió hasta el siglo XVIII, el Siglo de Las Luces, lo cual plantea una nueva paradoja cuyo estudio, en parte, es lo que nos va a ocupar aquí. Dicha paradoja podría llamarse la paradoja de la historia (PH):

PH ¿Por qué históricamente surge un género basado en el temor a lo sobrenatural precisamente cuando se está dejando de creer en lo sobrenatural?²

Carroll, nuestro guía principal en esta investigación de la emoción estética del terror, trata dicha paradoja de forma tangencial, y de hecho no le concede el grado de paradoja como sí hace con la ya citada paradoja del horror y con la paradoja de la ficción (que veremos más adelante). Una de las hipótesis de este trabajo es que precisamente no concederle la importancia que merece al desarrollo histórico del género de horror provoca en la definición del género que propone Carroll ciertos desajustes, a saber:

- no logra incluir a ciertos autores considerados habitualmente autores de horror, dentro de su definición del género (llama especialmente la atención el caso de Poe).
- descarta la posibilidad de que existan grados dentro del género de horror al igual que los hay en el sentimiento mismo que va asociado al género (sin que dichos grados diferentes constituyan a su vez subgéneros).

Aquí se propone una visión evolutiva del concepto de horror que sigue la definición de Carroll subsanando los citados problemas.³

Definición del Horror

En su Introducción a *Filosofía del terror o paradojas del corazón* Noël Carroll afirma que “la filosofía del horror desarrollada en este libro caracteriza principalmente lo que *la mayoría* de la gente está dispuesta preteóricamente a calificar como horror; si no puede lograrlo es que entonces la teoría es defectuosa.” (Carroll, 2005, pág. 31.) Desde luego no puede decirse que la teoría de Carroll sea defectuosa, es más, probablemente sea la mejor teoría que existe sobre el género de horror, y sin embargo tiene dificultades para dar cuenta de obras intersticiales que “la mayoría de la gente está dispuesta preteóricamente

a calificar como horror”. Carroll excluye explícitamente, por ejemplo, la mayor parte de la obra de Poe y el *Psicosis* de Robert Bloch, y clásicos como “El ladrón de cadáveres” de Stevenson, “¿Quién sabe?” de Maupassant o “La pata de mono” de W. W. Jacobs. En posteriores apartados trataré de corregir este defecto de la teoría de Carroll; no obstante, para que ello sea posible, debemos comenzar nuestro camino analizando la definición de horror que propone.

En primer lugar hay que señalar que se trata de una emoción estética, lo que Carroll llama “horror-arte”, que por lo tanto hay que distinguir del “horror natural”, esto es, del miedo que podemos sentir en nuestra vida cotidiana ante acontecimientos terroríficos reales; pero que también es diferente del horror que podemos sentir ante un hecho de ficción dentro de una obra que no pertenece al género del horror, esto es, cuya finalidad última no sea hacer sentir horror (por ejemplo, la tortura del protagonista en el *1984* de Orwell sin duda produce horror, pero esto no sería horror-arte). Así, aquí se entenderá que cuando hablamos de “horror” nos estamos refiriendo a la emoción estética que es el objetivo de las obras del género de horror.

¿Y en qué consiste dicha emoción?

Según Carroll, estoy horrorizado (siento “horror-arte”) si y sólo si:

- 1) estoy en algún estado anormal de agitación sentida físicamente (estremecimiento, temblor, chillido, etc.) que
- 2) ha sido causado por
 - a) el pensamiento: de que [un monstruo X] es un ser posible, y por los pensamientos evaluativos de que
 - b) dicho [monstruo X] tiene la propiedad de ser físicamente (y tal vez moral y socialmente) amenazador en las formas descritas en la ficción y que
 - c) dicho [monstruo X] tiene la propiedad de ser impuro, donde
- 3) tales pensamientos van normalmente acompañados por el deseo de evitar el contacto con cosas como [el monstruo X] (Carroll, 2005, págs. 69-70).

Como se ve se trata de una teoría basada en entidades (no en sucesos), pues Carroll centra su definición del género en la presencia de un monstruo que ha de entenderse como un ser amenazador e impuro, cuyo pensamiento provoca una emoción que conlleva un malestar físico y temor a entrar en contacto con ello.

De esta definición hay que destacar en primer lugar que es el *pensamiento* y no la creencia en el monstruo lo que produce horror. En este sentido se hacía referencia más arriba, al exponer la Paradoja de la Historia, a aquello en que consistiría “creer” en lo sobrenatural. La creencia sería pues un estado psicológico genuino que expresa una certeza acerca de un estado de cosas que se tiene por real, mientras que el “pensamiento” en el sentido de Carroll es una mera concepción que no implica juicio de hecho alguno. Carroll señala que si el horror que sentimos ante la visión de un monstruo en una película fuera una creencia auténtica (lo que Carroll llama “horror natural”), entonces huiríamos de la sala, pues tendríamos a dicho monstruo por una amenaza real. Y aún así parte de la respuesta (estremecimiento, temblor...) ligada a la creencia en la existencia del monstruo

está presente en la concepción de la posibilidad de su existencia (pensamiento). Así, el “horror-arte” es genuinamente una emoción, pero no una emoción genuina, es un estado psicológico que simula la emoción real, es una emoción estética.

En segundo lugar también hay que destacar de la definición de horror estético de Carroll que el monstruo ha de ser peligroso (amenazador) y repugnante (impuro) porque viola nuestros esquemas categoriales (físicos, culturales o metafísicos) básicos: un muerto que no está muerto, un ser humano que se alimenta de carne humana, un insecto que es gigante... Con respecto a la cuestión de qué es un monstruo, Carroll nos dice que “los monstruos (...) se identifican como cualquier ser en cuya existencia no se cree según las nociones científicas reinantes” (Carroll, 2005, pág. 90). Y de este modo habría que entender lo “sobrenatural” presente en la Paradoja de la Historia: algo cuya existencia es increíble, esto es, algo sobre cuya existencia se considera imposible o irracional tener una creencia genuina (no un mero pensamiento).

El propio Carroll se hace eco de posibles contraejemplos de su teoría, uno de ellos, el más obvio quizá, es que en numerosas obras de horror el monstruo es posible “según las nociones científicas reinantes” como ocurre con Jason y Caracuerdo, psicópatas de *Halloween* y *La matanza de Texas* respectivamente, o la orca y el tiburón de las películas homónimas. Podría proponerse entonces una definición alternativa de monstruo como por ejemplo ‘un ser cuya aparición en nuestra vida ordinaria no se cree posible’, pero hay que coincidir con Carroll en que “en general, allí donde las criaturas antagonistas de films y novelas que nos inclinamos a clasificar como de horror parecen estar aparentemente en la lista de seres realmente existentes, basta un breve examen del modo en que se presentan para que la mayor parte se revelen como sobrenaturales” (Carroll, 2005, pág. 94). Normalmente las obras sobre psicópatas que pertenecen al género de horror los dotan de propiedades que van más allá de lo que alcanza a explicar la ciencia (son prácticamente inmortales y carecen de *logos*, irracionales y sin habla, a menudo deshumanizados mediante máscaras), y lo mismo ocurre con las que se centran en animales (pues poseen una inteligencia y emociones que traspasan los límites de su especie). Sin embargo Carroll se ve obligado a reconocer que hay casos ambiguos. Él cita *Cujo* de Stephen King, y excluye explícitamente *Psicosis* de Robert Bloch, *El corazón delator* y *El pozo y el péndulo* de Poe, y otros cuantos casos que bastante gente estaría “dispuesta preteóricamente a calificar como horror”.

Tomemos por ejemplo este texto de Poe:

Una horrible idea hizo que la sangre se agolpara a torrentes en mi corazón, y por un breve instante recaí en la insensibilidad. Cuando me repuse, temblando convulsivamente me levanté y tendí desatinadamente los brazos en todas direcciones. No sentí nada, pero no me atrevía a dar un solo paso, por temor de que me lo impidieran las paredes de una *tumba*. (Poe, 2009, pág. 80)

La razón para no considerar el relato que contiene este texto un ejemplo de horror-arte sería que en él no está presente ningún monstruo, es más, no está presente ningún

elemento sobrenatural. Se trata de la historia de un torturado por la Inquisición, algo muy real por desgracia.⁴ No obstante, el tono parece recordar mucho al de las historias de horror. De hecho, Carroll defiende que “el horror parece ser uno de esos géneros en los que las respuestas emotivas del público, idealmente, van paralelas a las emociones de los personajes” (Carroll, 2005, pág. 48) y en el texto de Poe el sentir del personaje parece guiar el nuestro hacia el horror. ¿Qué ha de ser más importante a la hora de admitir o no una obra dentro del género de horror, la presencia de un monstruo o que los personajes guíen de manera adecuada nuestras emociones, esto es, que su respuesta emotiva sea la del horror? Carroll, como sabemos, opta por las entidades frente a los sucesos: la presencia de un monstruo define el género.

También, Carroll parece excluir a los sádicos como antagonistas posibles en la ficción generadores de horror-arte genuino, sin embargo con toda seguridad Carroll admitiría que las diferentes películas que componen la saga *Saw* pertenecen al género de horror aún cuando, estrictamente, el antagonista de dichas películas (al menos en las primeras) no encaja adecuadamente con su definición de monstruo pues no es más que un sádico (encima sermoneador).

¿Es pues realmente indispensable para el horror la presencia del monstruo como ser imposible, o no es éste más bien un recurso, el más común, el más obvio, para provocar ese sentimiento que es el horror-arte fruto del pensamiento de lo amenazador e impuro, que no tiene por qué encarnarse en ser alguno?

La definición de horror de Carroll, tan centrada en el monstruo, es útil para distinguir el horror-arte del horror natural, pero genera fronteras demasiado estrictas para el género de horror de tal forma que, como terminamos de ver, claros ejemplos de horror no encajan en su definición (aunque la mayor parte lo hacen, por lo menos en el caso del cine). Carroll mismo admite que podría argumentarse que el concepto de horror no es abarcado plenamente por la definición que propone y que “se trata de un concepto con fronteras borrosas y tal vez en evolución” (Carroll, 2005, pág. 95), pero defiende que aún así “los ejercicios tendentes a enmarcarlo en términos de condiciones necesarias y suficientes seguirían siendo útiles, especialmente para entender el género” (Ibidem). Desde luego el ejercicio de Carroll no es sólo útil sino indispensable para entender el concepto, pero es incompleto. Mi propuesta es que darle un giro evolutivo a la definición de Carroll podría corregir ese problema, y por ello es importante resolver la paradoja de la historia, porque nos permitirá descubrir la forma en que puede articularse dicha evolución.

Tres paradojas del corazón

La mencionada definición de horror de Carroll consigue resolver con éxito dos paradojas del corazón (afortunada expresión de los hermanos Aikin (Véase Aikin, 1773. En Norton. 2000) la paradoja de la ficción (PF) y la paradoja del horror (PT). Y resuelve también con éxito una tercera, aun cuando Carroll apenas dedica espacio a esta última: la paradoja de la historia. Estas son las tres paradojas:

PF ¿Cómo puede sentirse miedo de aquello que se sabe que no existe?

PT ¿Por qué, si estar aterrorizado es tan desagradable, nos exponemos a ficciones de terror?

PH ¿Por qué históricamente surge un género basado en el temor a lo sobrenatural precisamente cuando se está dejando de creer en lo sobrenatural?

Justamente con respecto a la paradoja de la ficción resulta especialmente iluminador definir el horror en términos de monstruos, pues estos son imposibles violaciones del orden natural, esto es, algo que se sabe con certeza no puede existir y en lo que por tanto es imposible creer, y ése es precisamente el *quid* de la paradoja de la ficción. La respuesta a esta paradoja es que lo que nos aterra no es la creencia, sino el *pensamiento* de la existencia del monstruo. Se trata de un pensamiento evaluativo que causa que me “arte-horrorice” ante la *posibilidad* de un monstruo, de algo impuro y amenazador, que genera asco y miedo.

Con respecto a la paradoja del terror, aquella ya planteada aunque no como tal paradoja por Aristóteles, Carroll defiende que lo que hace atractivo el terror es que abre un espacio de reflexión y argumentación sobre los límites de lo posible, en tanto su contenido suele ser, precisamente, la presencia de lo científicamente imposible.

Resolver estas dos paradojas permite hacer lo propio con la paradoja de la historia, como trataré de mostrar a continuación.

La paradoja de la ficción consiste en que se teme aquello en que no se cree, pero no hay tal paradoja, es más, precisamente la creencia en el monstruo haría imposible la existencia del horror-arte, que sería entonces horror natural. Así lo explica la novelista gótica Ann Radcliffe en su diálogo “Acerca de lo sobrenatural en la poesía” donde Mr. S defiende que las brujas del *Macbeth* de Shakespeare deberían aparecer caracterizadas como mujeres escocesas, pues en la tradición las brujas eran indistinguibles de las mujeres ancianas corrientes. A esto le contesta W entre risas:

Está usted hablando de ancianas, y no de brujas (...) y debería incluso sospechar que da usted crédito a aquella obsoleta superstición que destruyó a tantas personas desgraciadas pero inocentes, si hubiera de permitir que su argumento tuviera algo de fuerza. Estoy hablando de la única bruja real, la bruja del poeta; y todas nuestras nociones y emociones conectadas con el terror concuerdan con esa. El atuendo salvaje, la apariencia *no de este mundo*, son rasgos esenciales de los agentes sobrenaturales (...). (Norton, 2000, pág. 313. Traducción del autor)

En efecto, para jugar con el pensamiento, para poder enfrascarse en ese placentero juego mental que explica la paradoja del horror, es necesario no creer en lo pensado, debe no ser “de este mundo”. Por ello el género de horror surge precisamente en el ocaso de las religiones como “metanarrativa” totalizadora, en la Ilustración. Las religiones integran lo horrible, que forma parte de un relato, así que en cierto sentido forma parte de lo explicable (aunque lo haga irracionalmente). Los monstruos de la mitología, de la religión, son símbolos del mal (lo femenino, lo extranjero... lo otro en general) o son seres que forman parte del mundo, no que lo transgreden (existen con la aquiescencia de

los dioses o sus némesis). Los monstruos de antaño estaban hechos para crear verdadero horror (las *danses macabres*, el Leviatán, Tifón... existían para inspirar horror natural al infierno y al poder divino). Barton Levi St. Armand relaciona directamente terror y religión al distinguir entre terror y horror:

El terror expande el alma hacia fuera; nos lleva a o nos envuelve en lo sublime, lo inmenso, lo cósmico. Estamos, como si dijéramos, perdidos en el océano del miedo o sumergidos directamente en él, ahogándonos en nuestro pavor. Lo que perdemos es nuestra sensación de mismidad. Este sentimiento de sobrecogimiento que acompaña tradicionalmente las imitaciones de lo sublime, conecta el terror con experiencias que en esencia son básicamente religiosas, como aquellas confrontaciones aniquiladoras con lo numinoso que explora Otto en *La idea de lo sagrado* (...) el horror es igualmente aniquilador, pero desde una perspectiva crucialmente distinta. El horror conquista el alma desde el interior; la conciencia se encoge y se marchita desde dentro, y el yo no es arrojado a un océano exterior de pavor sino que se hunde en su propio torrente sanguíneo, asfixiado por las extrañas sales de su ineludible herencia prevertebrada. (St. Armand, 1977, pág. 3)

Nótese que St. Armand habla de “las imitaciones de lo sublime”. Lo que Rudolf Otto llamó “lo numinoso” (la presencia de un misterio que fascina y aterriza que está en el origen de lo sagrado) se nos da tan solo en la experiencia religiosa, en ella lo numinoso se enfrenta directamente, mientras que en la experiencia estética del horror lo numinoso se enfrenta tan solo de forma simulada. Es más, la posibilidad del deleite estético con el horror depende de que la experiencia no sea realmente aniquiladora y por tanto que el carácter simulado de lo numinoso sea un a priori. Nos será útil parafrasear en este caso el argumento de Hume sobre los milagros: si algo se da en la naturaleza, es que no es sobrenatural, y del mismo modo, si los fantasmas o los demonios entran dentro de la religión, entonces forman parte del universo de creencias y por lo tanto existen en el mundo, esto es, no son imposibles y son *realmente* temibles. Esto mismo apunta la cita de Radcliffe acerca de las brujas: sólo puede existir horror en el arte cuando ha dejado de existir ese animismo popular primitivo, esto es, la superstición que permitía temer a duendes y brujas, creer en ellos. Por definición el género de horror, en cambio, necesita que no existan aquellos seres que postula. Esa es la diferencia entre el miedo provocado por el pensamiento y el miedo provocado por la creencia. El primero es estético, el segundo es biológico. Rudolf Otto habla de lo numinoso como lo “absolutamente heterogéneo” que “se opone a toda analogía, a toda comparación y a toda determinación” (Otto, 2009, pág. 61), lo auténticamente numinoso es inaprensible, luego el numen que se presenta en el horror estético es un simulacro, y que lo sea puede ser implícito (no se hace nunca explícito en la ficción que la ficción lo es, y de hecho muchas novelas góticas fingen basarse en fragmentos recuperados de manuscritos que relatan hechos reales) porque la línea existente entre lo más allá y lo más acá es ya obvia.

Por ello, volviendo a nuestra introducción, no podía darse el género de horror en época de Aristóteles, porque la religión y la mitología, que se confundían con la explicación científica del mundo, amparaban la existencia de lo sobrenatural. Es más, estricta-

mente hablando lo sobrenatural no podría existir antes del siglo XVIII, antes de que se abriera radicalmente la zanja entre lo científico y lo religioso, en que la nueva ciencia pasara a ser la ciencia estándar, en que la revolución industrial y la tecnología empezaran a asomar y desencantar el mundo (un desencanto cuya pérdida llora precisamente entonces el romanticismo y juega a evitar la novela gótica), pues hasta entonces no había existido una noción clara de qué era lo natural, o no al menos una en que lo monstruoso era excluido de la misma o prosaicamente naturalizado (al desvelar la ciencia lo que antes se tenía por misterios insondables). Los pioneros del género de horror eran en cierto sentido portavoces de un nuevo orden no solo estético:

Se percibía a los novelistas [de la primera ola de novela gótica] como abogados de los principios de la Revolución Francesa (y en muchos casos lo eran). Escritoras como Anna Laetitia Barbauld, Ann Radcliffe y Charlotte Smith venían de entornos disidentes que se oponían a la rígida jerarquía del anglicanismo y que eran ‘proclives a la democracia’. El Marqués de Sade observó en 1800 que las novelas góticas eran ‘el fruto inevitable del choque revolucionario sentido en toda Europa’ (*Idée sur les Romans*). (Norton, 2000, pág. 280)

En el prefacio a la primera edición de la que es considerada la primera novela gótica de la historia, *El castillo de Otranto*, Horace Walpole advierte que es “necesario admitir que los hechos sean posibles” (lo sobrenatural) y entonces “los actores se comportarán como lo haría cualquier persona en su situación” (lo natural). Pero es necesaria esa “suspensión de la incredulidad” que mencionaba Coleridge porque “la creencia en todo tipo de prodigios estaba tan establecida en aquellos años oscuros [la Edad Media]” que choca en una época como la presente. Así, en su prefacio a la segunda edición Walpole subraya que uno de los fundamentos del género que inaugura es el contraste entre lo maravilloso propio del relato medieval (mundo extinto) y el realismo de las novelas modernas (mundo presente):

[La obra] fue un intento de unir los dos tipos de narrativa, la antigua y la moderna. En la primera, todo era imaginación e improbabilidad; la segunda trataba siempre de copiar, a veces con éxito, la naturaleza. La invención no ha estado ausente, pero los grandes recursos de la fantasía han sido condenados mediante una fidelidad estricta a la vida común. [...] (Walpole, “Prefacio a la Primera Edición” de *El Castillo de Otranto*, en Norton, 2000, págs. 5-6)

El autor de las siguientes páginas creyó posible reconciliar los dos tipos.

En fin, lo sobrenatural es precisamente lo que contrasta con lo prosaicamente real, con lo mundano. Pero, por así decir, lo mundano acaba de desgajarse definitivamente de lo ultramundano en el siglo XVIII con las Luces, haciendo posible la sublime incongruencia natural/sobrenatural. Así, H. P. Lovecraft titula su ensayo de historia de la literatura de terror *El horror sobrenatural en la literatura*. Para él lo sobrenatural (lo imposible que no obstante acaece) es la marca del género de horror dentro de la fantasía, en que cabe lo maravilloso (donde cualquier cosa es posible, lo sobrenatural está presupuesto en la ontología del género) y la ciencia ficción (donde cualquier cosa es físicamente posible, y por

tanto no hay realmente nada sobrenatural, todo es explicable). Ahora, ¿por qué entender, tal y como hace Carroll, lo sobrenatural como estrictamente la presencia de un ser sobrenatural, esto es, un monstruo, dado que esto excluye a muchos ejemplos del género?

[...] si se ojea una antología de historias de horror se observa que algunas de las historias carecen de monstruos, impuros u de otro tipo. En su lugar sucesos misteriosos, turbadores o antinaturales parecen ser el objeto de las peculiares emociones que dichos relatos pretenden provocar. [...] pienso que hay una importante diferencia entre este tipo de historia –que voy a llamar *cuentos de miedo*– y las historias de horror. (...) El acontecimiento siniestro que corona estas historias causa una sensación de desasosiego y temor, tal vez de momentánea ansiedad y amenaza. (...) Si el horror-arte implica la repugnancia como característica central, lo que podría llamarse miedo-arte no lo implica. (Carroll, 2005, págs. 101-103)

Así pues la respuesta de Carroll es que sin el monstruo es difícil provocar asco, que es necesario algo físico para la repugnancia, y que ésta es una parte indispensable de la emoción del horror-arte. No obstante, hay un alto porcentaje de ejemplos de lo que “la gente está dispuesta preteóricamente a calificar como horror” que son de este otro tipo, sin un monstruo que genere asco. Ciertamente no hay muchos ejemplos, si es que hay alguno, en el cine, y hay pocos entre las novelas, pero son legión en el relato corto, algo en lo que precisamente Poe fue maestro y que históricamente ha sido piedra angular de la literatura de horror. Y puntualizaría Carroll, “en la literatura de miedo”, y no es el único en hacer esta distinción o incluso otras distinciones, como Stephen King:

Lo más que me quiero acercar a una definición o a una racionalización es sugerir que el género existe a tres niveles más o menos separados, cada uno un poco menos refinado que el anterior. [...] El terror es el sonido de los latidos constantes de un anciano en “El corazón delator”; un sonido acelerado, “como un reloj envuelto en algodón”. El horror es la criatura amorfa pero palpable de “Mucílago”, el fabuloso relato de Joseph Payne Brennan, en el momento en el que envuelve con su cuerpo a un perro aullante de dolor. Pero hay un tercer nivel, el de la revulsión. Es en éste donde parece encajar la escena del *chestburster* de *Alien*. [...] Reconozco el terror como la más refinada de estas emociones (...), por lo que intentaré aterrorizar a mi lector. Pero si descubro que no soy capaz de hacerlo, intentaré horrorizarle; y si descubro que no puedo horrorizarle, recurriré a darle asco. No me siento orgulloso. (King, 2006, págs. 52 & 55)

¿Por qué sólo formarían parte del género de horror, estrictamente hablando, los dos últimos niveles, dado que mucha gente incluiría también el primero?

Terror & Horror

Aunque Stephen King distinga tres niveles, existe una distinción tradicional en dos niveles que le debemos a Ann Radcliffe:

El terror y el horror son tan opuestos, que el primero expande el alma, y despierta las facultades a un nivel de vida superior; el otro contrae, congela, y prácticamente las aniquila. (Norton, 2000, pág. 315. Traducción del autor)

Radcliffe no va mucho más allá en su distinción (que básicamente consiste en una subdivisión aplicada al concepto burkeano de lo sublime, que tuvo una enorme influencia en su obra y en la de los demás autores de novela gótica [Véase Norton, 1972]), que más tarde recoge Devendra Varma:

La diferencia entre terror y horror es la diferencia entre la aprensión de lo terrible y la materialización de lo enfermizo: entre el olor a muerte y tropezarse con un cadáver. [...] El terror crea una atmósfera intangible de pavor psíquico espiritual, una vibración de ciertas supersticiones del otro mundo. El horror recurre a una presentación más grosera de lo macabro: una representación exacta de lo físicamente horrible y desagradable, frente a un trasfondo de lejos más terrible de pesar y desesperación espiritual. El horror apela a un pavor y una repulsa puros, regodeándose en lo sombrío y siniestro, y lacera los nervios al establecer un auténtico contacto cutáneo con lo sobrenatural. (Varma, 1957, pág. 130. Traducción del autor)

Vimos más arriba (Véase la cita de la nota 16), también, otra caracterización de la diferencia entre terror y horror que considera a ambas emociones “aniquiladoras” pero que operan de forma distinta: el terror desde el exterior y el horror desde el interior. Carroll, no obstante, no se detiene en su obra en la distinción clásica terror/horror en ninguna de sus diferentes versiones. Sí considera, en cambio, los tres niveles emocionales que aísla King y que él sintetiza como “terror es miedo + imaginación; el horror es miedo + descripción gráfica; y la repulsión es miedo + descripción gráfica gruesa” (Carroll, 2005, pág. 71, nota 27), y les reconoce cierta utilidad, pero los descarta porque entiende que constituyen, no parámetros de pertenencia al género, sino parámetros para medir la excelencia dentro del género. En definitiva Carroll se resiste a las distinciones porque son jerarquizantes, pero considero que no tendrían por qué serlo en absoluto, en todo caso podría decirse más bien que dependiendo del formato pueden ser más adecuadas o menos. Tal vez una versión de estas distinciones que no establezca juicios de valor entre niveles podría ajustarse a la teoría de Carroll, y a lograr dicha versión vamos a dedicar este último apartado.

Lo que King llama “repulsión” considero que es tan sólo una variedad extrema del horror, por lo que vamos a quedarnos con la clásica distinción Radcliffiana entre terror y horror. Parecería que el terror sería lo propio de aquello que Carroll llama “cuentos de miedo”, mientras que el horror encajaría exactamente con esa emoción compuesta de miedo y asco que es el horror-arte. Sin embargo, si observamos la evolución del género los cuentos de miedo y las historias de horror han ido siempre de la mano salvo en sus inicios, sencillamente porque el terror preexistió al horror. La propia evolución histórica de las creencias en lo sobrenatural conllevó una evolución determinada en la experiencia estética del terror, generando diferentes variantes de un mismo sentimiento. El salto del terror al horror habría sido posible porque se pasó de la violación de las leyes divinas (trasgresión del orden moral y social, por tanto) a la violación de las leyes naturales (que sólo pudieron aparecer como naturales, en lugar de divinas, después de tener lugar la trasgresión anterior). Lo primero provoca una suerte de asco moral (“desasosiego y temor, tal vez momentánea ansiedad y amenaza”), que sería lo propio del terror, lo segundo una repugnancia física, acorde con el horror.

Por ello las primeras historias de horror lo son de terror y son historias de fantasmas, el monstruo del terror es el fantasma, el muerto etéreo, el alma del más allá (anterior a M. R. James, que como bien señala Lovecraft inventa un nuevo tipo de fantasma “pues mientras que los viejos fantasmas clásicos eran pálidos y majestuosos y eran percibidos principalmente con la vista, el espectro habitual de M. R. James es delgado, enano y peludo; una abominación perezosa e informal de la noche, a medio camino entre la bestia y el hombre, a la que llega a *tocarse antes de verla*” [Lovecraft, 2002, pág. 101]). Carroll se ve obligado a excluir de su definición de horror las historias de fantasmas porque el fantasma no es un monstruo cuya impureza genere repugnancia, sino que su violación categorial (muerto/no muerto), o mejor, la forma en que se nos aparece su violación categorial genera desorientación y dudas, más que asco. El fantasma suele ser algo que nunca se está del todo seguro si se vio o no, o si realmente era o no un fantasma. Por el contrario, el monstruo horroroso, el físicamente repugnante, no deja lugar a dudas

La criatura de Frankenstein sería el prototipo de monstruo que genera miedo y asco, cuya forma de darse la violación categorial (una vez más muerto/no muerto) provoca repugnancia, un muerto descompuesto o recompuesto. Puede decirse que hasta la novela de Mary Shelley de 1818 *Frankenstein o El moderno Prometeo*, o si acaso en *El Monje* de Lewis de 1796 (aunque más bien yo diría que éste es un ejemplo de terror macabro), no nace ese otro nivel del horror-arte que es el horror.

Hay que puntualizar que la aparición del horror no habría desterrado para siempre jamás el terror, y esto podría deberse precisamente a que ninguna de las dos variantes del horror-arte es mejor que la otra, sino que sencillamente responden a placeres ligeramente diferentes. En la variante del terror, parece que ese juego de razonamientos (“libre juego de facultades”) que deleita en la contemplación de lo temible es del orden de lo moral (el incesto aparece en gran parte de las novelas góticas), cultural o emocional (Norton señala con acierto que en la obra de Radcliffe y otros autores góticos se repiten frecuentemente las expresiones “emociones entremezcladas” y “sensaciones entremezcladas”, así como expresiones del tipo “alegría temible”, “placer horrible” o “delicioso terror”, pues aspiran a expresar la contradictoria unidad burkeana de lo bello y lo sublime [Norton, 1972]). Por contra en la variante del horror, la argumentación se centra más bien en la posibilidad o imposibilidad física de aquello que atemoriza. Dado lo abstracto del terror, es normal que éste no requiera la presencia de monstruos, y que por ello existan numerosos relatos dentro del género de horror en que no hay monstruo ninguno. Esto tampoco quiere decir que el terror sólo pueda darse estando ausente cualquier tipo de monstruo que no sea un fantasma gótico, ni que terror y horror sean niveles incompatibles. Seguramente habrá muchos ejemplos de obras de horror que combinan ambos niveles (se me ocurre *El exorcista*, donde la apariencia monstruosa de Reagan horroriza, mientras que las palabras que pronuncia aterrizan; y Ricor Norton señala que “en el ejercicio real de la ficción todos los novelistas góticos, Radcliffe incluida, o bien emplean el ‘terror’ y el ‘horror’ de forma intercambiable o bien emplean el ‘horror’ como forma de ‘terror’ más intensa” [Norton, 1972, pág. 35. Traducción del autor]). De hecho, dependiendo del

público una misma obra podría parecer bien de terror o bien de horror (ej: *Señales* de M. Night Shyamalan, no representará lo mismo para un creyente que para un no creyente), y sin duda muchas de las obras que ahora consideramos terribles, eran tenidas por horribles en los siglos VXIII y XIX.

Así, el horror-arte no parece consistir forzosamente en el miedo y la repugnancia, sino en *el miedo y la confusión*. La solución a la paradoja del horror, esto es, la necesidad de grandes dosis de argumentación en la trama de horror, debería definir el género tanto como la solución a la paradoja de la ficción, esto es, el pensamiento en aquello que no se cree que exista, en el monstruo. Lo que caracteriza el género parece ser la duda. Si no una duda directamente entre la explicación natural y la sobrenatural, sí una que obliga a pensar, evaluar y discutir sobre la explicación de sucesos o presencias cuya existencia se tiene por imposible. Por ello el peligro que genera el miedo no debe ser obvio (o tan sólo sentiríamos miedo natural), sino requerir explicación (porque efectivamente sea sobrenatural o porque no sea de este mundo, como el alien de la película de Ridley Scott). La confusión debería formar parte de definición del horror-arte, pues aquella sí parece abarcar todos los ejemplos del género. Puede ser de orden moral, emocional o intelectual, y entonces la variante emotiva correspondiente es el terror, o una confusión física, cuya variante es el horror. Algo tiene que estar revuelto junto con el miedo para el horror-arte, pero no tiene por qué ser el estómago, puede ser la cabeza. Probablemente Carroll no admite este matiz en su obra porque su investigación se centra en el cine, donde es más difícil escenificar la incertidumbre, la duda, la desazón intelectual, que sin embargo es el objeto principal del relato corto de terror (del “cuento de miedo” según Carroll). El monstruo facilita que haya acción, y ésta es indispensable para una novela o para una película, en cambio la incertidumbre, el centrarse en el miedo mismo, y la duda, son más fáciles de expresar en un relato breve.

Lo básico del horror es pues, desde el punto de vista emotivo, el miedo, y desde el punto de vista cognitivo, la duda, la reflexión sobre los límites de lo posible e imposible, la constatación de su coexistencia que, si es encarnada en un monstruo, convierte esa duda en asco. Jugar con los límites de lo posible y lo imposible (adiós a la paradoja del horror) sólo pudo ser a partir del siglo XVIII, cuando dichos límites fueron establecidos de forma sólida (adiós a la paradoja de la historia), lo que permitió aterrorizarse con el pensamiento de aquello que se sabía no existe (adiós a la paradoja de la ficción). Y dentro de ese juego, en su variante terrible aunque tal vez no horrible,⁵ ocupan un lugar destacado Poe, Stevenson, Jacobs, Maupassant y otros autores a quienes la teoría demasiado basada en entidades de Carroll había dejado fuera.

Referencias bibliográficas

- Aikin, A. L. (1773). On the Pleasure derived from Objects of Terror. En *Miscellaneous Pieces in Prose*, 119-127. Reimpreso en Norton (2000), págs. 281-285.
- Aristóteles (1994). *Poética*. Barcelona: Bosch.

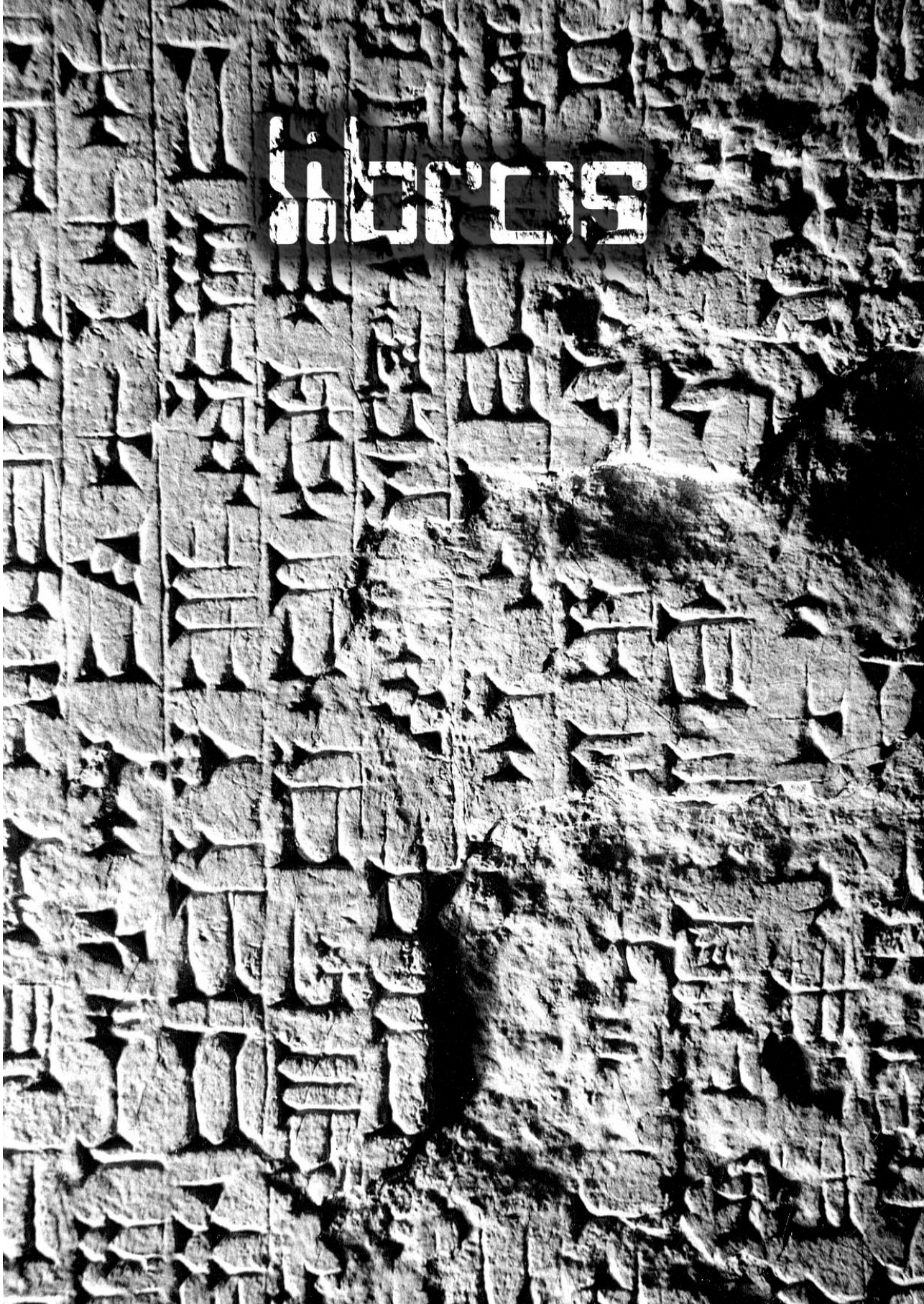
- Burke, E. (1987). *Investigación acerca de nuestras ideas de lo bello y lo sublime*. Madrid: Tecnos.
- Carroll, N. (2005). *Filosofía del terror o paradojas del corazón*. Madrid: Antonio Machado - La balsa de la Medusa (traducción de Gerard Vilar).
- King, S. (2006). *Danza Macabra*. Madrid: Valdemar.
- Longino (1979). *Sobre lo sublime*. En Falereo, D. (1979). *Sobre el estilo*. Madrid: Gredos.
- Lovecraft, H. P. (2002). *El horror en la literatura*. Madrid: Alianza.
- Norton, R. (1972). Aesthetic Gothic Horror. *Yearbook of Comparative and General Literature*, 21, págs 31-40.
- Norton, R. (ed.), (2000). *Gothic Readings: The First Wave, 1764-1840*. London and New York: Leicester University Press.
- Otto, R. (2009). *Ensayos sobre lo numinoso*. Madrid: Editorial Trotta.
- Poe, E. A. (2009). *Cuentos completos. Edición comentada*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Radcliffe, A. (1826). On the Supernatural in Poetry. *New Monthly Magazine and Literary Journal*, vol. 16, n. 1, 145-152. Reimpreso en Norton (2000), págs. 311-316.
- St. Armand, B. L. (1977). *The Roots of Horror in the Fiction of H. P. Lovecraft*. New York: Dragon Press.
- Todorov, T. (1975). *The Fantastic*. Ithaca: Cornell University Press, Ithaca.
- Varma, D. (1957). *The Gothic Flame*. New York: Russell and Russell.

Notas

- ¹ En castellano lo correcto sería hablar de “género de terror”, no obstante más adelante recogeré una distinción de origen anglosajón entre horror y terror, donde su “horror” significa nuestro “terror”. Por ello, para evitar ulteriores confusiones he preferido hablar de “género de horror” en lugar de “género de terror” a lo largo del artículo. Para todos los términos técnicos empleados por Carroll me ciño a la propuesta de Gerard Vilar en su traducción de *The Philosophy of Horror*, siendo dicha traducción aquella que voy a seguir para todas las citas de este artículo.
- ² Más adelante, al tratar la definición de “horror” de Carroll, se precisará en qué sentido se emplean aquí los términos “creer” y “sobrenatural”.
- ³ Carroll justifica una presunta inflexibilidad de su teoría del siguiente modo, que considero válido: “parece ventajoso avanzar esta teoría del terror en su forma más fuerte a fin de promover la discusión y la producción de más evidencias (o tal vez contraevidencia]. Esto es, el progreso en el estudio del horror-arte progresará más probablemente si se introducen inicialmente conjeturas fuertes, aunque en última instancia sean refutadas.” (Carroll, 2005, pág. 95). Este artículo no pretende refutar la teoría de Carroll, por el contrario se nutre de ella de forma esencial; si pretende ser una matización relevante de la misma.

- ⁴ Aún así, podría decirse que se trata de una suerte de relato de “casa encantada” naturalista.
- ⁵ Tan sólo querría insistir en que lo terrible y lo horrible son niveles, o ramas, del horror-arte, pero no subgéneros como si serían lo macabro, lo grotesco, lo gótico, el gore...

LIBROS



AA. VV. (2014). *Huérfanos de Sofía. Elogio y defensa de la enseñanza de la filosofía*. Prólogo de Javier Gomá. Madrid: Editorial Fórcola, 256 páginas.



Vivimos en una sociedad mercantil donde la primera ley es la elevación de lo nuevo a un valor supremo. El primer deseo de cualquier Estado es el mero producir para comprar y vender en una sucesión infinita. Lo que se busca es crear un tipo de trabajador flexible que sea capaz de adaptarse a esa continua y rápida actualización de los productos que va acorde con el deseo incesante y siempre renovado de los consumidores por adquirirlos.

Con la llegada de la Revolución Tecnológica en el último cuarto del siglo XX, el sistema educativo ha sufrido transformaciones que perjudican sobremanera principalmente a los estudios humanísticos. La división tajante entre teoría y práctica se ha aplicado no sólo a disciplinas tecnológicas, sino también al ámbito humanístico. A lo largo de estos años se han ido aprobando distintas reformas educativas que pretenden cada

vez más poner el acento en la dimensión práctica, lo que ha afectado de lleno a la filosofía, que puede ser considerada como el estudio humanístico por excelencia.

La filosofía es una disciplina esencialmente teórica, tanto que es difícil ver su dimensión práctica. En un sistema donde lo que prima es lo práctico, es evidente que la filosofía está en peligro de extinción, y esto se ha hecho ver en las medidas que ha introducido la recientemente aprobada LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa): la reducción de horas de reflexión ética en la ESO, al quedar suprimida la obligatoriedad de la asignatura de Ética, y el paso de la asignatura de Historia de la Filosofía de segundo de Bachillerato a mera asignatura optativa.

Ante esta desoladora situación, profesionales del ámbito filosófico (profesores de instituto y escuela privada, investigadores, docentes universitarios eméritos y en activo) colaboran en este libro con una defensa de la enseñanza de la filosofía y con sus particulares reflexiones sobre la función de la filosofía y el papel que ejerce la misma en nuestra sociedad.

En lo que respecta a la enseñanza en el instituto, Manoel Muxico, profesor de filosofía en Bachillerato, plasma en el primer capítulo una conversación que entabló con algunos de sus alumnos, los cuales acababan de graduarse, en la que reflexionaron acerca de la asignatura, sobre su papel, sus contenidos, el papel del profesor así como sobre la importancia y el carácter de la filosofía misma.

Por su parte, Ana de Lacalle define la filosofía como una condición *sine qua non* para el despliegue de cualquier saber y opina que su situación hoy es crítica en cuanto a que el estudiante adolescente cada vez tiene menos capacidad de esfuerzo porque “se lo dan todo hecho”. Además, critica la figura del profesor como orientador, como mero mediador entre el alumno y la información, que olvida la tarea más importante que debe desempeñar un profesor: el saber transmitir su pasión por lo que enseña.

También podemos encontrar un análisis de la práctica docente, elaborado por Ramón Sánchez Ramón, quien ve necesario también ese diálogo entre el profesor y el alumno; de la misma manera que el alumno no puede ver al profesor como un monigote sin vida que viene a reproducir sin más un programa, el profesor no debe cosificar al alumno. Ante la cantidad ingente de información de la que puede hacer uso el alumno con tan solo clic, el profesor tiene la función fundamental de mostrar cómo el saber pertenece a la vida y modifica a la persona.

Otras de las asignaturas que se saben fundamentales en los estudios secundarios obligatorios son Educación para la Ciudadanía y Ética. Por un lado, Damián Cerezueta Frías analiza la debilidad de las críticas contra estas asignaturas, poniendo el acento en que el objetivo fundamental de la filosofía en la ESO debe ser resistir al presente, a la bajeza y a la estupidez a través de la reflexión sobre las ideas que preocupan a la humanidad y denunciando las mistificaciones, los prejuicios y las ideologías.

Por otro lado, ofrece, exponiendo la influencia que han tenido en él Nietzsche, Foucault y Deleuze, más razones para asignar un lugar a la filosofía en secundaria. A continuación, docentes universitarios hablarán desde su situación y experiencia.

Como ya hemos dicho, en esta sociedad prima un criterio utilitario que se ha plasmado en el sistema educativo universitario con la obligatoriedad de las “clases prácticas” en todos los grados, incluido el de Filosofía. La última consecuencia que se deriva de ello es que en estudios como el filosófico, la meta a alcanzar vendría a ser algo así como “aprender a aprender” y por ello Álex Mumbrú nos va a plantear si las prácticas en Filosofía tienen realmente algún sentido.

En el siguiente capítulo, la profesora Salas Sánchez Bennasar ofrece su visión de la enseñanza de la filosofía en la universidad haciendo una comparativa entre los métodos que se llevan a cabo en Barcelona, Londres y New York respectivamente y, por otro lado, explica en qué consiste su especialidad: la filosofía analítica.

Por su parte, Ignacio Pajón Leyra dirige su reflexión al núcleo del problema con la pregunta “¿para qué la filosofía?” Actualmente, la pregunta no versa tanto sobre la “utilidad” de la filosofía”, como sobre la “demanda” de utilidad. El producto que se deriva de la filosofía es ayudarnos a pensar, a ser críticos, a argumentar, sin embargo no responde totalmente a la pregunta; para lo que verdaderamente sirve la filosofía es para

hacer filosofía, y por ello la mejor respuesta que puede darse a “¿para qué sirve la filosofía?” es “para no preguntarse eso”. Además, hace una defensa de la historia de la filosofía, alegando que no hay mejor manera de comprender las más profundas cuestiones filosóficas que conociendo su evolución histórica, pues nos permite entender cómo surgen y se suceden las distintas ideas y sistemas filosóficos y al mismo tiempo entender cuáles son sus consecuencias, y nos descubre otros ámbitos en los que el filósofo ejerce una labor esencial como son el de la investigación y el de la política.

En *Huérfanos de Sofía* también encontramos un esbozo de aquello en lo que consiste la ética aplicada y su función, que no es sino orientar la praxis social y que da desde otra perspectiva una respuesta a la pregunta sobre la utilidad de la filosofía; la filosofía contemporánea, según defiende Begoña Román Maestre, consiste en pensar para solucionar problemas, los cuales surgen no sólo por una falta de voluntad ética y política, sino además por una falta de conocimiento y de organización de ese conocimiento.

Esta reflexión sobre los valores se relaciona directamente con aquella que se ocupa de los derechos y deberes. Jacinto Rivera de Rosales argumenta cómo lo justo no tiene un carácter fáctico ideal y por tanto no puede ser objeto de ciencias, sino de filosofía. La filosofía ha de mostrar que las relaciones de justicia y generosidad nos son constitutivas y por tanto necesarias en la realización de nuestro ser humano y racional y no un

lujo que nos podemos permitir pero del que podríamos prescindir si nos apetece o nos beneficia en lo material. En una sociedad democrática, es esencial que cada ciudadano desarrolle una capacidad crítica e interpretativa tal como para poder fundamentar y entender sus propios derechos y deberes.

Francesc Perenya y Agustín Serrano de Haro nos introducen en el mundo de la fenomenología y defienden cómo entender la filosofía desde este enfoque tiene mucho sentido. Perenya además analiza la enseñanza de la filosofía en bachillerato, observando que lo necesario es hacer hincapié en el carácter transversal de la filosofía, cómo sin la historia de la filosofía no puede entenderse la filosofía misma y el error intelectual que supone la aprobación de la LOMCE. Serrano de Haro argumenta que la filosofía no elabora una visión del mundo, sino que cuestiona las visiones del mundo ya creadas. No pretende ser una ideología, puesto que no consiste en un sistema cerrado.

A continuación, Josep María Bech esboza la teoría de los campos sociales y explica el proceso que ha ido sufriendo la filosofía a lo largo de la historia, pasando de “juego social” a “campo social” y degenerando en la actualidad en mero espacio de servicios.

Por último, encontramos una reflexión acerca de las relaciones entre cultura y filosofía, y sobre la conexión entre la filosofía y “lo nacional” de la mano de José María Sánchez de León Serrano; el pensamiento filosófico no es separable del idioma particular en que se expresa.

Otro punto sobre el que reflexiona es sobre la universidad, a la que define como la expresión institucionalizada de la unidad orgánica de los saberes, y, finalmente sobre la cultura, que viene a ser lo que peligra hoy en día en general y lo que en última instancia se denuncia en este libro: la mera especialización científica desprovista de una concepción (filosófica) del todo es una forma de idiotismo y de barbarie. El que es especialista en una materia sin tener idea de lo demás es un inculto, pues la cultura no es un saber particular entre otros, sino la unidad sistemática y viva de los saberes, a la cual sólo se puede acceder por medio de la reflexión filosófica.

Silvia Ruiz Villacieros

Baigorri Goñi, J.A. (2015). *La filosofía contada por sus protagonistas II. Entrevistas virtuales a grandes filósofos*. Madrid: Laberinto, 352 páginas.



¡Al fin: aquí tienes –lector, joven o adulto– un precioso bagaje de Filosofía! Reconocerás la destreza de su autor, –el profesor José Antonio Baigorri–, para dejar hablar al libro, impresionando. Casi

imparte clase con la boca cerrada y el lápiz quieto. Su capacidad de diálogo –entrevistas– con los autores escogidos redundará con creces en quienes le sigan en sus páginas, como ayer le siguieron en el aula. El practicó durante cuarenta años el enseñar preguntando: dinámica privilegiada para comprender una Filosofía que no parece estar de moda, –ha ido perdiendo peso con las sucesivas reformas educativas–, pero que él la aúpa como modo supremo de información, aprendizaje y educación del bien vivir.

Baigorri *pregunta*, –en este su tomo II–, a diez filósofos clásicos: ¡sin excluir ni una sola parcela de estudio ni rasgos biográficos! Aquí están:

Epicuro: el que quiera ser feliz no necesita de la riqueza sino de la libertad... y acatar las leyes del lugar donde vive (pp. 15-44);

Zenón de Citio: Su ética, a pesar de fatalista, goza de altura moral por su actitud fraternal y solidaria con humanos (pp. 45-74);

Agustín de Hipona: Con su filosofía henchida de cosmología, antropología, teología y espiritualidad: Dios-alma-mundo en la Ciudad celeste y en la Ciudad terrestre: todo el empeño humano por llegar a Dios a quien “*tarde te conocí... Tú estás dentro de mí y yo fuera*” (pp. 75-102);

Galileo: astrónomo, filósofo, ingeniero, matemático y físico une filosofía y ciencia para comprender ‘toda’ la realidad con física y matemáticas moldeadas de racionalismo y empirismo que giran en torno a él, que piensa experimentando

(heliocentrismo) e inundando filosofía moderna... (pp. 103-128);

W. Leibniz: “Lo que ha elaborado sobre el mundo, sobre Dios, la naturaleza y el alma es –a decir de Diderot– de la más sublime elocuencia”, aunque Voltaire le denostara diciendo que no había en toda su obra nada útil que fuera original, ni nada original que no fuera absurdo”. Leibniz es el pensador modélico que sintoniza conocimiento-verdad-ideas y aúna racionalismo (*verdades de razón*) y empirismo (*verdades de hecho*) en *el mejor de los mundos posibles* (pp. 130-162);

J. J. Rousseau, con su valoración del *Emilio, o de la educación* y sus etapas: de la ciencia, de la cultura y de la civilización y del mismo Dios, tan diferentes de las que mantenían los *ilustrados*, empezando por la ofensiva de Voltaire hacia él. Cierzo: en su vida y en su obra hay contradicciones, pero nuestra cabeza bien amueblada podrá subsanarlas (pp. 163-200);

J. Stuart Mill, representante del pensamiento liberal –por su obra *Sobre la libertad*, y por sus pasión estudiosa por el *ser humano* y por la *libertad*–, pero distinguiendo entre el liberalismo filosófico y el político y económico. Moldeó el posterior ‘socialismo utópico’ de Saint-Simon y el ‘positivismo’ de A. Comte (pp. 201-238).

M. de Unamuno: Gran testimonio de vida docente, socio-política y familiar; estudioso del ser humano concreto: toda su antropología filosófica está anudada por los principios de *unidad y continuidad* y tres tipos de conocimiento:

sensible, intelectual y místico, pues somos animales afectivos o sentimentales, con hambre de eternidad y sed de infinitud, a pesar de que la razón sea enemiga de la vida y la conciencia casi semeje una enfermedad (pp. 238-274).

J. P. Sartre: Se presenta con la filosofía ‘esencialista’ de *los tiempos modernos*, cuyo lema era *denunciar para cambiar*. Tuvo una vida de compromiso social y político con su enseñanza, sus libros (estudio, novela, teatro) y su participación callejera –¡Mayo 68!– que le empujan a elaborar una novela, *La náusea*, donde traslucen los elementos de su humanista filosofía existencialista, atea y ‘angustiosa’ por nuestra responsabilidad ante la libertad personal (pp. 275-311);

J. Rawls, uno de los filósofos más provechosos del siglo XX por su *propuesta de una sociedad bien ordenada* por medio de su *teoría de la justicia* y su modelo de *carácter contractualista* sembrado sobre bases de *igualdad absoluta* entre todos y posteriormente *en la del ser humano como persona moral que persigue una sociedad bien ordenada* por una *justicia imparcial de valores básicos compartidos por todos*, por encima de *doctrinas filosóficas y morales* (pp. 313-359).

Los temas sobre los que pregunta Baigorri son: naturaleza, Dios, hombre, sociedad y política. Así “da a conocer de manera clara, sencilla y amena las respuestas que dieron a la filosofía algunos de los pensadores más importantes de la historia de Occidente” (Prólogo).

En el año 2012 publicó con el mismo título su tomo I, dialogando con

otros diez clásicos: se trata –sólo apunto unas muestras– del mundo de las ‘ideas’ según Platón; la concepción de la ‘naturaleza’ según Aristóteles; ‘existencia de Dios’, según Tomás de Aquino; los pasos del ‘método’ de razonar, según Descartes; “experiencia sensible, o ‘reflexión prolongada’”, según Locke; los ‘límites de la razón’, según Hume; ‘cómo tenemos que comportarnos los humanos’, según Kant; ‘la revolución socialista frente a la explotación económica’, según Marx; ‘nadie ha dicho que el vivir sea fácil y el eterno retorno’, según Nietzsche; ‘ni escepticismo ni dogmatismo sino raciovitalismo, perspectivismo’, según Ortega y Gasset.

En los dos tomos sigue la misma dinámica: el preguntar interesado y la respuesta interesante. Expone los enfoques de cada autor sirviéndose de la técnica de la *entrevista virtual*: “el camino más adecuado –dice– para acceder al pensamiento de cualquier persona y hacerlo comprensible”.

El arquetipo temático que subyace en este tomo II de *La filosofía contada por sus protagonistas* es el siguiente: a) la buena pregunta tiene origen biológico y uso filosófico; b) la filosofía es orientación fundamentada de un pensamiento que se pregunta y pregunta: utilizando como instrumento la razón para orientarnos en el mundo y así saber a qué atenernos; no es un preguntar cualquiera sino aquel que a través del acompañamiento del maestro logra la inserción del educando en la realidad personal y en la social.

Resultan estremecedores el tono virtual y el elenco de adjetivos –calificativos y determinativos: definitorios– del que nuestro autor se sirve para explicar la filosofía de cada autor. Por ejemplo: “los conocimientos necesarios, universales y eternos no pueden provenir del conocimiento sensible..., cambiante y contingente...; los seres humanos somos contingentes, individuales y cambiantes... La verdad es necesaria, eterna e inmutable...”, etc.

Virtuales preguntas de Baigorri para ahorrar estas diez *entrevistas* a partir del vocabulario específico del filósofo interrogado: como si éste viviera aún entre nosotros, haciéndole hablar en términos virtuales: ‘*vuestro mundo*’, ‘*vuestro tiempo*’, ‘*en mi época*’, etc., o lo que el autor estudiado dice, lo que otros dicen de él, la defensa frente a quienes le critican. Las preguntas del profesor Baigorri, siempre en letra cursiva negrita, para distinguir de la cursiva normal en que se recogen las palabras textuales del autor clásico interrogado.

Amigo, lector: tú dirás qué es más luminoso, si la respuesta del autor *virtualmente entrevistado*, o la pregunta del Baigorri entrevistador. Hasta nos exime de textos con citas a pie de página, –¡ni una sola en todo el libro!– para no dislocarnos de lo esencial de cada autor. Elabora así una enseñanza tan tiernamente diseñada como útil para todos.

¡Qué hermoso testimonio el de José Antonio Baigorri, que sólo piensa en echarnos una mano desde el retiro de su jubilación! Y lo consigue: porque cuando alguien le lee, termina sintiéndose, no

sólo informado sino estimulado a vivir con sentido. Nada nuevo, pues ya la sabiduría socrática buscaba conocer y conocerse para existir de manera diferente.

Hasta los preciosos dibujos, el tipo de letra escogido y la presentación editorial de Laberinto redondean –¡incluso su número de páginas: 350, como en el tomo I!– esta obra que guardarás espontáneamente en la memoria, amable lector o lectora. Te ayudará a vivir mejor. Porque *“el sabio que vive dirigido por la razón, es amigo de todos los seres”* (Zenón. p.73). Y *“el que dice que aún no tiene edad de filosofar o que la edad ya le pasó, es como el que dice que aún no ha llegado o que ya le pasó el momento oportuno para la felicidad”* (Epicuro. *Carta a Meneceo*. p. 23).

Pedro Ortega Campos

García Norro, J. J. (Coordinador) (2015). *Julían Marías: maestros y amigos*. Madrid: Escolar y Mayo Editores, 166 páginas.



Este libro es un conjunto de textos que constituye un homenaje promovido por la Facultad de Filosofía de Filosofía

de la Universidad Complutense de Madrid a quien fue uno de sus alumnos más preclaros en los años 30 del siglo XX. Así lo atestigua el Decano actual de la Facultad de Filosofía Rafael Orden en su texto de presentación del libro. Es una especie de devolución agradecida de dicha Facultad a todo lo que Marías había reconocido como su propia herencia cultural, la de sus grandes maestros en filosofía (Ortega y Gasset, Morente y Zubiri). En un artículo posterior de este mismo libro el profesor R. Orden analiza con mayor profundidad el significado de la *Escuela de Madrid* en el contexto de la filosofía española. Y como certeramente escribe, fue J. Marías quien acuñó la expresión *Escuela de Madrid* para referirse a aquel grupo de filósofos españoles que forjaron un extraordinario proyecto filosófico intergeneracional con el fin de modernizar la filosofía española y de crear un lenguaje filosófico español a la altura de su tiempo y con la misma calidad de otras filosofías europeas.

Esta *Escuela de Madrid* ha sido el germen de un legado filosófico que todavía se mantiene vivo gracias a los jóvenes filósofos, que siguen hoy analizando y profundizando en la obra de todos esos autores y de otros muchos que posteriormente continuaron y ampliaron su obra, como José Gaos, María Zambrano y José Luis L. Aranguren.

Entre esos filósofos de referencia de la *Escuela de Madrid* está, sin duda, Julían Marías, uno de los intelectuales más importantes que ha tenido España en el siglo XX y, quizás, el discípulo de

Ortega y Gasset que mejor supo entender su obra y que con más entrega se dedicó a preservarla y difundirla por todo el mundo. A este homenaje se han querido sumar una serie de amigos del filósofo que por una u otra razón gozaron de su amistad y de su magisterio en distinto grado y desde diferentes situaciones vitales y académicas. En conjunto, se trata de un libro muy completo, con aportaciones significativas sobre la figura y la obra de Julián Marías que indudablemente ayudarán a comprender mejor su vida y su filosofía, una filosofía que en su caso siempre estuvo muy cercana a su vida.

El libro se compone de cuatro apartados que se complementan muy bien entre sí. El primer bloque se titula los maestros, el segundo los amigos, un tercero denominado la cultura, en el que se analiza la relación entre la filosofía de Marías y la literatura y el cine, y un cuarto titulado “Apéndice” que cierra el libro y en el que se reproduce una entrevista de Christian Chabans a Julián Marías en la que hablan sobre todo de la muerte de Lolita, su mujer, y, en general, del sentido de la vida, del significado del amor y de la muerte como fin y como comienzo de algo desconocido y enigmático. Maestros, amigos, cultura y vida-muerte forman el polinomio filosófico que en este libro queda expuesto de modo brillante.

Si comenzamos por los maestros (Ortega y Gasset, García Morente y Zubiri), hay que señalar que, además de la influencia magistral de estos tres filósofos sobre Marías, se analiza también la

relación que tuvo con Unamuno, que también forma parte de su biografía intelectual, aunque no fuera tan estrecha como su relación con otros maestros. En el caso de Ortega, tal y como escribe Jaime Salas, la recepción de Ortega por parte de Marías fue esencial para entender la recepción de la filosofía de Ortega en España en una etapa histórica y en unas circunstancias dominadas por una dictadura en la que Ortega estaba considerado un autor republicano y un opositor al régimen franquista. La labor de Marías desde su primer encuentro con Ortega en 1931 fue siempre la de continuar y reelaborar las teorías filosóficas centrales de Ortega y Gasset. Así, a partir de 1955 comienza la edición cuidadosa de la obra completa de Ortega y Gasset, una tarea extraordinaria y original en la que se desvelan las grandes aportaciones de Marías a la filosofía de Ortega en conceptos como creencia, ideas, libertad, uso, perspectiva, generación, vector, temple, instalación y estructura corpórea. Si hay algún elemento diferenciador entre Ortega y Marías es su concepción metafísica acerca del ser humano, por cuanto Marías dota al concepto de persona y a su apertura a la Trascendencia y a la inmortalidad de unos rasgos que en Ortega y Gasset no aparecen. Mientras que la vida para Ortega se reduce a la historia y al tiempo, en cambio en Marías su fe católica le impulsa a esperar una vida superior y eterna más allá de nuestro tiempo y de nuestra vida individual. Marías trató siempre de conjugar la tradición del pensamiento católico con las coordenadas filosóficas de Ortega,

sin renunciar a ninguno de los dos legados. Probablemente este humanismo liberal y católico tan profundo fue la causa de que el régimen franquista, por un lado, y los círculos marxistas, por otro, no le proporcionaran su apoyo ni su reconocimiento a lo largo de muchos años.

En cuanto a la figura de García Morente y su influencia en Julián Marías, tal y como señala Rogelio Rovira, ésta se centra sobre todo en la valoración que hizo Marías de la filosofía orteguiana de Morente. Tal y como señala Marías, la filosofía de Morente no constituyó un sistema original sino que se limitó a seguir y profundizar los conceptos orteguianos; sin embargo, como escribe R. Rovira, quizás la conversión al catolicismo de Morente fueron un acicate y un estímulo extraordinarios para el joven filósofo que vio en el pensamiento de su maestro la confirmación de que el raciovitalismo podía ser completado con una perspectiva cristiana de la vida y del ser humano.

La relación de Marías con X. Zubiri pasó por varias fases desde su primer contacto como alumno suyo durante el curso 1931-32 en la Universidad Complutense de Madrid hasta la muerte de Zubiri en 1983. Hubo muchos años de cierto distanciamiento en su trato y esto quizás tuvo que ver con sus diferentes trayectorias filosóficas. El tema esencial sobre el que ambos fueron manteniendo puntos de vista cada vez más diferenciados fue el concepto de realidad y su vinculación con el de religión, que los dos fueron reelaborando a lo largo de su vida. Mientras que Zubiri se centró

sobre todo en el concepto de “religión”, entendida como religación ontológica, anclaje y sujeción de la contingente realidad humana al ser de Dios, al ser necesario y supremo, la visión de Marías fue evolucionando hacia una concepción más existencial y antropológica del tema de Dios. En el fondo, esta versión existencial era mucho más cercana a la visión de la inmortalidad humana en Unamuno. En su obra más decisiva sobre el problema de Dios, su *Antropología metafísica*, Marías complementa el concepto de estructura empírica de la persona con una dimensión superior y espiritual que abre la vida humana a su eternización, a su perdurabilidad. Sin Dios no puede haber una vida humana plena ni una felicidad humana radical, pues el ser humano necesita proyectos que den total satisfacción al deseo humano de perdurabilidad.

El segundo apartado de este libro se titula “los amigos” y en él se incluyen diversos artículos en los que se exponen las relaciones amistosas que mantuvo con ciertos intelectuales de su época como Enrique Lafuente Ferrari y María Zambrano; también se incluye un artículo muy original de Nieves Gómez Álvarez sobre el “amor pulido y perfecto” de Marías por su mujer Dolores Franco, Lolita. También se incluye en este apartado de las amistades de Marías un artículo del teólogo Olegario González de Cardedal, titulado “Julián Marías, cristianismo y teología”; creo que realmente es el que menos encaja bajo este epígrafe de las amistades del pensador vallisoletano, pues en él no se analizan las

amistades del filósofo Marías con los mejores teólogos de su tiempo, sino que más bien se narran desde una perspectiva intelectual y complementaria, filosófica y teológica, algunos escritos de Marías sobre el problema de Dios, la perspectiva cristiana sobre el mundo y la humanidad y sobre la evolución del catolicismo español desde el Concilio Vaticano II hasta el final de su vida.

Tomaré como punto de reflexión algunas ideas de Enrique Lafuente Niño, hijo de Enrique Lafuente Ferrari, que basa sus reflexiones sobre la amistad entre Marías y su padre en dos conceptos muy significativos: “afinidades electivas y profundas”. En ese artículo el autor narra con emoción y claridad cuáles fueron esas afinidades electivas y profundas entre el filósofo y el historiador del arte. Enrique Lafuente Niño penetra en el sentido de esa amistad tan prolongada y enriquecedora al señalar que Marías y su padre se complementaban mutuamente por su similar y profunda mirada hacia los ejes teóricos más densos de nuestra vida: la belleza, la verdad y el bien. El arte, la filosofía y la ética fueron sin duda, al decir del hijo de Lafuente Ferrari, el trípode teórico y práctico sobre el que se cimentó una amistad entrañable entre ellos, que perduró mientras ambos vivieron y que se extendió también a los círculos familiares de Marías y de Lafuente. La alusión de Enrique Lafuente Niño a que las afinidades profundas entre el filósofo y el historiador del arte se basaban en esos valores fundamentales me parece esencial para comprender el significado de una amis-

tad tan sólida y duradera, porque sus vidas fueron “paralelas y secantes”, al haber elegido libremente cimentar sus vidas respectivas en esos valores comunes que dan sentido pleno a la existencia: el amor a la verdad, la búsqueda de la belleza y la práctica de la honestidad.

La amistad de María Zambrano y Julián Marías, tal y como señala Juana Sánchez Gey en su artículo, tiene algo de peculiar, pues sin duda ambos fueron condiscípulos de Ortega y compartieron muchas de las ideas filosóficas y de los valores éticos de la Escuela de Madrid; sin embargo, como indica Sánchez Gey, hay pocos testimonios escritos que reflejen la amistad entre ambos. Tanto Zambrano como Marías tuvieron como profesores a las mismas figuras (Ortega, Zubiri, Gaos, Besteiro y Morente) y ambos consideraron como sus grandes maestros a Unamuno, Ortega y Zubiri. A pesar de todas estas coincidencias biográficas e intelectuales se puede afirmar que la amistad entre ambos no fue de la misma categoría e intensidad que la ya comentada entre Lafuente y Marías.

El tema de la amistad desde el punto de vista filosófico fue tratado por Marías y por Zambrano en diversas ocasiones. Esas referencias filosóficas a la amistad se encuentran en varias páginas de las Memorias de Marías publicadas en 2008. Por otro lado, se conservan también algunas cartas de Marías a Zambrano en las que muestra su afecto cariñoso hacia ella y su deseo de verla de nuevo en España o en América (p. 91).

Una de las coincidencias filosóficas más importantes de ambos pensadores y

que ellos consideraron siempre como eje conceptual básico de toda su filosofía fue indudablemente su concepto de persona. Para los dos pensadores cada ser humano es un proyecto personal, una proyección abierta al futuro que tiene que desarrollarse plenamente. Mientras que Marías se centra más en ciertas dimensiones personales como el amor y la ilusión, Zambrano ancla más su pensamiento en la esperanza como forma de expresión del amor, un amor que exige compromiso consigo mismo y con los demás. Tanto en Marías como en Zambrano la vida concreta de un ser humano, de una persona, solamente adquiere sentido con el amor como realización de sí mismo si tiene en cuenta a los demás, si se proyecta a los demás para compartir con ellos ese amor y esa fraternidad.

Finalmente haré una breve mención en este capítulo al amor que profesó Marías hacia su esposa Lolita porque, como él mismo dijo y escribió tras la muerte de ella (1977), su vida había tenido un sentido pleno viviendo con ella y por ella. Fue sin duda una mujer insustituible en su vida y en su obra filosófica y su ausencia nunca pudo ser suplida por nada ni por nadie. El “amor perfecto y pulido” que nos describe Nieves Gómez Álvarez en su artículo es un merecido homenaje y un emotivo recuerdo a la extraordinaria compañera de J. Marías, pero sobre todo a la excelente escritora y pensadora que fue Dolores Franco. Para mí como para otros lectores ha sido un agradable descubrimiento conocer con cierto detalle la biografía vital e intelectual de Lolita, pues su figura adquiere

con el tiempo la relevancia y el valor que quizás no adquirió mientras vivió. Las facetas de excelente filósofa, traductora y escritora, añadidas a su extraordinaria calidez humana como esposa y madre, ofrecen una visión muy acertada de la personalidad y la obra de Dolores Franco, una mujer admirable desde muchos puntos de vista.

Si se quiere sintetizar en pocas palabras lo que significó la presencia continuada de esta mujer en la vida y en la obra de Marías basta comentar lo que el propio filósofo escribió en sus Memorias. Después de haber compartido su vida y haber estado casados desde 1941 hasta 1977, él reconocía que todas las páginas que iba escribiendo se las leía siempre a Lolita para escuchar su opinión sobre ellas y añade: *En todo caso, nunca he escrito para profesores, menos aún para críticos. Y no se olvide que la relación con Lolita era precisamente amorosa. Por extraño que pueda parecer, esto es un ingrediente esencial de toda mi obra, y es menester decirlo si es menester aclarar su sentido* (p.104).

Otro apartado de este libro es el titulado “La cultura” y en él se analizan las estrechas relaciones entre el quehacer filosófico de Marías y su interés por la literatura y por el cine. Estas dos facetas culturales no fueron algo meramente ornamental en nuestro filósofo, sino que constituyen dos elementos muy íntimamente relacionados con su actitud filosófica. Así lo señalan en sus exposiciones Ana Rodríguez de Agüero y Juan José García Norro. La primera explica cómo Julián Marías tuvo en toda su trayectoria

vital y profesional una serie de facetas literarias que se proyectaron en diversos ámbitos: la docencia, la crítica literaria, la afición por la literatura, su amistad especial con literatos como Jorge Guillén y su amor por una extraordinaria escritora y amante de la literatura, su esposa Lolita.

La docencia de la literatura y la crítica literaria ocuparon una parte importante de su vida profesional a lo largo de muchos años. Fue profesor de Literatura durante un curso escolar (1951-52) en el Wellesley College de Estados Unidos e impartió un Curso de literatura española en 1989-90; asimismo ejerció como crítico literario en los periódicos “ABC” y “Blanco y Negro” durante muchos años. Quizás lo esencial de su aportación a la literatura en su relación con la filosofía se centre en su obra de 1990, titulada “Cervantes clase española”. Para decirlo en pocas palabras, y siguiendo la exposición de Ana Rodríguez de Agüero, la obra de Cervantes es esencial para entender la historia de España, aunque no explique todo lo español. Su idea principal es que Cervantes vivió como nadie, intensamente, la realidad variada de lo español en todos sus territorios y en todas sus variantes vitales (alegrías, penas, cárcel, batallas, amores, desamores etc.). Por esa “sed de realidad” y esas vivencias de lo real narradas maravillosamente por Cervantes, por haber narrado como nadie lo vivido, dice Marías que la literatura cervantina expresa la vida en general y lo español en particular desde un ángulo conjunto de la literatura y la filosofía; desde la vida narrada y la vida vivida. A fin de cuentas, Julián Marías

veía en la literatura y sobre todo en la obra de Cervantes la mejor expresión de la realización personal de un ser humano a través de la estilización artística de lo vivido realmente.

En cuanto a la pasión por el cine y por la crítica cinematográfica, hay que señalar, como dice J. J. García Norro, que Julián Marías fue mucho más que un mero espectador, mucho más que un simple cinéfilo. Los numerosos artículos de crítica cinematográfica publicados a lo largo de su vida en distintos periódicos revelan la íntima conexión entre la visión filosófica de Marías y sus ideas acerca del cine. Para centrarnos en alguna idea esencial de esa conexión podemos fijarnos en que en su filosofía la vida es la realidad radical que cada uno tiene que vivir y proyectar con singularidad, con libertad y con valentía. En el cine, dice Marías, se perciben vidas humanas ficticias, se proyectan personajes cuyas vidas pueden ser parecidas o alejadas de la nuestras, pero, al fin y al cabo, son vidas que nos ayudan a pensar en nuestra propia vida; son ejemplos o contraejemplos de vidas posibles o imposibles. Por eso el cine no es una mera “diversión” o un “entretenimiento”, que nos libera de la pesada carga de la existencia, sino que es ante todo un arte que crea y recrea mundos nuevos capaces de influir en nuestras vidas y de proyectar nuevas realidades. El cine nos ofrece con sus imágenes en movimiento otro tipo de realidad vital y otras perspectivas para mirar el mundo. El cine con su montaje veloz y con sus elipsis ha creado un nuevo modo de ver el mundo, se

ha adelantado a la globalización social y cultural que hoy vivimos. Todo eso lo percibió ya en los años 60 y 70 el filósofo y cinéfilo Julián Marías y sus críticas de películas continúan siendo hoy una fuente inagotable de ideas y de sugerencias.

En suma, este libro sobre Julián Marías representa algo más que un simple homenaje de la Universidad Complutense al filósofo vallisoletano. Es una contribución original al estudio de su vida y de su obra porque aporta nuevas perspectivas complementarias al conocimiento de la ingente obra de Marías y señala elementos para continuar profundizando en su original filosofía de la vida.

Luis M. Cifuentes

A vueltas con la vida

Lane, N. (2016). *La cuestión vital. ¿Por qué la vida es como es?* Traducción de Joandomènec Ros. Barcelona: Ariel, 414 páginas.



El bioquímico del University College de Londres, Lane, se plantea en este

libro por qué la vida es como es, dado que en la biología “hay un agujero negro” (página 9) que nos impide saber cómo es la vida. Lo sorprendente es que surgió de una célula hace 4000 millones de años, pero “¿por qué... no aparecieron caracteres equivalentes en otras ocasiones?” (página 10). Quizás estas preguntas sean ‘infantiles’, pero el hecho es que “no sabemos por qué la vida tomó el rumbo peculiar que tomó” (página 11). Todavía sabemos menos de la complejidad de la vida. Hay que plantearse, pues, el problema, el origen de la vida, la complejidad y las predicciones que se pueden hacer. Éstas son las cuatro partes de esta investigación.

Para contestar a la pregunta de lo que es la vida hay que recurrir a su historia, haciendo su cronograma. Aquí entra lo genético y lo ambiental, tal como ha explicado la evolución. Sabemos del oxígeno y las células, y de la gran complejidad de los eucariotas, y que la vida apareció hace 4000 millones de años, pero también que carecemos de estadios evolutivos intermedios, de los pasos que se dieron hasta alcanzar la complejidad y cuál fue el importante papel de la energía.

El tema del vivir plantea problemas igualmente profundos. Energías biológicas, entropías y estructuras, electrones y protones... todo esto es necesario para aproximarnos a la explicación, aunque falte mucho para una comprensión completa. “Un día será posible predecir las propiedades de la vida en cualquier lugar del universo a partir de la composición química del cosmos” (página 106).

Neil se centra actualmente en el origen de la vida por creer que este problema puede ser tratado experimentalmente. Darwin contribuyó con su gran teoría de la evolución, pero no conocía los genes y tenía muy limitado el conocimiento de la herencia y sus leyes con lo que le resultó difícil trazar el árbol de la vida al completo. De todas formas, tampoco lo resuelven todos los genes, que según unos cooperan (Margulis) y según otros proceden de manera egoísta (Hawkins). Quizás no haya que plantear el asunto como alternativa, pues para cooperar hay que obtener alguna clase de ventaja. Esto es lo que sucede siempre en los actos de nuestra vida.

El origen de la complejidad es otro de los grandes problemas, cuya clave de explicación está en las mitocondrias y por aquí podríamos llegar a comprender. ¿Y qué decir del sexo y la muerte? La continuación de la evolución depende de la reproducción sexual para la que son necesarios los dos sexos que producen un ser humano, aunque, evidentemente, también existe una reproducción uniparental. En cuanto a la muerte, Neil afirma: “la línea germinal inmortal”, pero él “cuerpo mortal” (página 266). Viviremos más y de forma más saludable, sin duda, pero reemplazar las neuronas es casi imposible por lo que la mortalidad del cuerpo es un hecho.

Resumiendo: “Si la vida no es más que un electrón en busca de un lugar en el que descansar, la muerte no es más que ese electrón que ya descansa” (página 335). No podemos decir que la ciencia carezca de tonos poéticos. Igualmen-

te resulta que gracias a la mente podemos pensar en la vida para descubrir cómo es. Por cierto, Neil reconoce que la consciencia es el gran problema que todavía nos falta entender.

Lane muestra aquí su excelente capacidad para divulgar la ciencia, que investiga con ahínco. Es un apasionado de su disciplina y hasta deja caer que se pregunta “si todos los problemas más interesantes de la física se hallan ahora en la biología” (página 266). Su trabajo viene acompañado de ilustraciones claras e inteligibles que clarifican muchos conceptos para lo que ofrece 37 figuras a lo largo del estudio. Además, hace también un glosario de términos técnicos para que resulten accesibles a cualquier interesado y una bibliografía por capítulos. Atraer la atención de los lectores, siendo riguroso e interesante, a la vez. Ya tiene contrato para su próximo libro, que continuará profundizando en temas que aquí aparecen sólo esbozados. El científico es responsable ante la sociedad y las agencias sociales tienen que sentirse obligadas, igualmente, a ofrecer la financiación adecuada que haga posible la continuidad de la investigación.

Julián Arroyo Pomedá

Masiá, J. (2015). *Animal vulnerable. Curso de Antropología filosófica*. Madrid: Trota, 303 páginas.

Masiá denomina a este libro como “ensayo de reflexión sobre lo humano” (página 263) y concreta en su primera línea que desea “invitar a preguntar por

lo humano” (página 11). Indica que la primera edición (Universidad Comillas, 1997) procedía de apuntes impartidos en las universidades de Sofía y Comillas, y que en ésta se encuentran muy modificados. El autor tiene un estilo en las formas de plantear las cuestiones que estimula siempre la lectura e impulsa la reflexión personal. Y esto no es poco. Entiende la filosofía como “búsqueda de saber..., arte de pensar y de educar” (página 17).



Pensando y preguntando nos hacemos culturalmente humanos. En la cultura antropológica hay que discernir las antropologías empíricas y la antropología filosófica. Esta no puede hacerse sin aquéllas, pero éstas no la agotan nunca. Creamos la cultura mediante la interpretación de geografías, condiciones, historia y mitos.

Es conocida la dicotomía de si soy un cuerpo o si tengo un cuerpo. Masiá propone la fórmula «soy un cuerpo que dice ‘yo’» (página 91). Desde los orígenes corporales nos hacemos objetos personales. Esta es nuestra originalidad y por eso “la evolución da que pensar” (página 94). Aquí se amontonan las pre-

guntas de una subjetividad que habla, recuerda y busca el ser de la verdad desde la libertad y la responsabilidad que nos hacen vulnerables, aunque no podamos quedarnos sólo en la vulnerabilidad como esencia.

¿Qué es la realidad humana? A lo largo de la historia se han empleado para describirla expresiones como alma, espíritu, sujeto y persona. ¿Cuál es su validez científica? Masiá resuelve muy sutilmente el asunto: no se trata de conceptos explicativos, sino de “metáforas-modelo para guiar el pensamiento que pregunta por la unidad de la realidad personal humana” (página 168). Quizás esta respuesta dejará a muchos insatisfechos, pero ésta es su propuesta y no le importaría que se la criticaran, corrigieran o completaran, porque esto implicaría seguir pensando, que es lo que él desea y a lo que invita en cada una de sus páginas.

Este animal vulnerable, que es la realidad humana, nace y muere, también. La muerte es un hecho, pero es, igualmente, mucho más, “un enigma vital” (página 179). Desde este plano da que pensar. Todavía más, cuando la muerte es sangrienta y violenta, o cuando se comete un genocidio, entonces a muchos pensadores creyentes se les hace presente el silencio de Dios.

Mientras vive, el ser humano construye la convivencia con otros, o la destruye, lo que también es posible. La incertidumbre se hace presente a los vulnerables, que tienen que afrontarla de cara. En la convivencia suceden conflictos y ambigüedades, y en su máxima radicalidad, el mal, que ninguna teodicea puede justificar, puesto que es un enig-

ma. Hay que recordar el pasado para no repetirlo, pero también hay que hacer justicia como esperanza de reconciliación.

En el último capítulo Masiá propone *revisar la ética* (página 235): “Mi propuesta, una *ética interrogativa del reconocimiento y la responsabilidad en incertidumbre*” (página 236). Esto es necesario para humanizarse, atendiendo a la interculturalidad. Aquí Masiá es muy realista: “La historia de desencuentros y violencia no permite hacerse demasiadas ilusiones sobre el encuentro con lo diferente” (página 239). Necesitamos las tradiciones éticas para saber qué valores hemos de cultivar, qué normas tienen que orientarnos, qué hacer ante los conflictos y los fallos, cómo decidir en conciencia, etc. Las últimas páginas plantean temas controvertidos, como el aborto, la eutanasia o la sexualidad. En ellos sobresale la gran sensibilidad del autor y la claridad en la exposición. Se agradece todo ello.

El *aborto* constituye una “encrucijada” (página 260). Ahora bien, hay que distinguir entre lo legal y lo moral, no se puede confundir la embriología con lo mecánico y hay que confrontar causas sociales y los abortos no deseados. La exhortación de las iglesias no puede impedir las legislaciones estatales. Son propuestas muy equilibradas y de sentido común.

Con relación a la *eutanasia*, la base de los razonamientos debe ser el “respeto a la dignidad del morir humano” (página 267) y cuidar las confusiones que se dan.

En la *sexualidad* todo se ha de plantear pensando en la “dignidad de la

pareja” (página 275). Masiá distingue entre unión y procreación e interpreta el texto bíblico (Gén. 1,28) como han hecho otras traducciones, introduciendo una coma, en vez de la ‘y’ copulativa: “Creced, multiplicaos”. Creced, es decir, amaos siempre, pero multiplicaos y procread oportuna y responsablemente, es decir, no siempre. La relación sexual será “placentera, personal, procreadora y paradójica” (página 277). Lo mismo pasa con vivir solos (Gén. 2,18-24). El *Génesis* recomienda la compañía de los demás. La conclusión es que en la especie humana la sexualidad es “expresión de amor” (página 280), no somos puramente animales, empujados por el instinto únicamente.

Las propuestas me parecen plenamente razonables y actuales. No comprendo por qué la anterior conferencia episcopal, presidida por Rouco Varela, se llevó las manos a la cabeza escandalizada y maniobró para que a Masiá le expulsaran de la Universidad Comillas, poniendo de manifiesto el castigo y la humillación pública, cuando le quedaban un par de meses para su jubilación. Definitivamente, sus dirigentes estaban absolutamente desfasados. Injusticia bien lamentable, por cierto.

Este es un libro que dignifica y actualiza lo humano, mediante el método de preguntar y responder, como hacía el mejor pensamiento griego. Masiá se muestra como una persona profesional que conoce bien su oficio y lo practica adecuadamente.

Julián Arroyo Pomedá

Pintor, I., Pintor, M. (2015), *Teatro, Psicología y Vida cotidiana. ¡Yo también soy Otelo... o Julieta!* Ciudad Real: ÑAQUE editora, 181 pp.



Encontraremos en el frontispicio de este libro todo un mensaje terapéutico y docente: “El teatro enseña a vivir, y la vida te enseña a hacer teatro”. Se trata de un libro modélico sobre teatro, psicología y personas en acción”, todo un enfoque multidisciplinar que casi se convierte para cualquier lector en autobiográfico y terapéutico.

Autora-hija, Isabel Pintor Maya, y autor-padre, Manuel Pintor García, se explican rauda y primorosamente: ella *empadrea* y él *enfilia* –con la sangre y el saber– sobre el escenario y la cátedra. “Hemos montado –nos dicen en la Introducción– este pequeño laboratorio de pensamiento para probar cosas nuevas sin la presión externa del ‘éxito’, que tanto nos obsesiona hoy en día... Queremos que este libro sea un estímulo y una herramienta para aprender a conocerse a uno mismo”. Así que nos han puesto a punto un elenco de psicoterapia aplicada

a todas las dimensiones del vivir cotidiano. En sus ocho capítulos, o sobre la pantalla del cine, o en el escenario del teatro, o desde la cátedra nos han puesto a punto cada uno de nuestros días por medio del sentido del vivir y del vivir con sentido.

En el primer capítulo nos enseñan que el proceso de convertirse en persona no está separado del proceso de ser el actor que ahonda en sus procesos mentales y emocionales. Para ello, elaboran un reportaje de los diversos modelos de psicología, psicoanálisis, conductismos, psicologías de la Gestalt o de la forma, humanista, cognitiva y positiva. “Dos disciplinas muy diferentes entre sí –una es ciencia, la otra es arte, pero también con muchas cosas en común” (Introducción). ¡Toda una apuesta de los autores para elaborar su personal contribución multidisciplinar! Decía Ortega que la clave del vivir es inventarse un personaje: ésa fue la lección de sociabilidad de Don Quijote, logrando para sí y para todos el sentido de la existencia auténtica: “Yo sé quién soy, y sé que puedo ser” (I, 5). Así que los autores, como *Don Quijote*, –o como Otelo y Julieta–, van a ser conocidos por sus proyectos a fin de lograr el difícil equilibrio entre persona y personaje a través de la interpretación. O como prologa J. C. Plaza, “el tránsito del alma del actor hacia el alma del personaje”.

Los restantes capítulos deletrean las huellas que el teatro –mentira verdadera, donde se fingen las cosas en serio, como diría Pirandello– ha dejado en la psicoterapia (teatro-terapia, psicodrama), así

como en la educación escolar o la familiar, en el desarrollo personal y el *role-playing*. ¡Toda una demolición del ‘pensamiento débil’!

Se trata, pues, de una oferta que, desde su diario camino laboral, los autores brindan a padres, a profesores, a psicólogos y actores que buscan el sacarle jugo a la vida y donde la afición no debe estar reñida con la responsabilidad y el compromiso personales. Se trata de un empeño extraído de una visión constructivista de la psicología cognitiva; quién es la persona que me interesa, quién se interesa por mí, qué busca, a dónde proyecta llegar, qué le pesa de su pasado, con qué lenguaje se expresa.

El añadido postrero de la sucinta bibliografía comentada y el condensado índice temático nos facilitan la comprensión y la memoria a quienes necesitamos reverdecer todo lo ya sabido y vivido.

Que Manuel Pintor (esposo, abuelo, padre, psicólogo y docente) haya hilvanado su saber vivir y enseñar, colaborando con su hija Isabel (hija, esposa, madre, psicóloga, actriz, directora de teatro) los lleva de la mano para encarnar esa metáfora visible, según Ortega y Gasset, de “hacer de la vida, teatro, y del teatro, vida”.

Pedro Ortega Campos

Sloterdijk, P. (2015). *Los hijos terribles de la Edad Moderna*. Traducción de I. Reguera. Madrid: Siruela, 323 páginas.

La Edad Moderna, representada por la idea de progreso, ha sido objeto más de veneración que de crítica, pero tampoco

ha faltado esta última. Quizás la palma del cuestionamiento se la lleven Horkheimer y Adorno: la barbarie del siglo XX es consecuencia de la emancipación ilustrada, que ha instrumentalizado a la razón, sin que su astucia haya podido evitarlo. La crítica es tan fuerte que Habermas se vio obligado a terciar en su defensa, a pesar de los derroteros por los que ha ido transcurriendo.



En este ensayo, Sloterdijk conecta –como en todas sus obras– relato y filosofía. Posee una retórica excepcional y provoca con su estilo, que se expresa con fluidez y tiene la audacia de poder tocar con profundidades todos los temas posibles. Para los consagrados puede resultar incómodo, ya que sus denuncias son contundentes y expresivas. Por ejemplo ésta: “El dilema ético de los hombres modernos radica en el hecho de que piensan como vegetarianos y viven como carnívoros” (*El Sol y la Muerte*). Por eso se desatan las violencias y la vida aparece descontrolada. La cuestión es si esta situación es verdad o no lo es.

Aquí empieza diciendo Sloterdijk que la situación del ser humano es la *desazón*, que los griegos denominaron

asombro, como el origen de la filosofía: “Al principio no fue la palabra, sino la desazón que busca palabras” (página 11). Otra doctrina habló del pecado original, que se transmite hereditariamente. La modernidad se refiere a la corrupción: “Superar la corrupción es el momento culminante del aprendizaje” (página 24). Es el aprender quién puede salvarnos.

Después de tal apertura, Sloterdijk se traslada al siglo XVIII para recordar la frase de Pompadour, ante la noticia de la derrota de las tropas francesas: “después de nosotros el diluvio” (página 25). Fue el final de la aristocracia y del Antiguo Régimen y Sloterdijk sugiere que por diluvio habría que entender la revolución, porque eso es lo que sucedió después y con ello el mundo moderno, que “pertenece al ministerio de las aspiraciones realizadas. Resultará ser un tiempo en el que, debido a su realización, los deseos enseñen a temer” (página 39).

El primero en lamentar la revolución sangrienta fue el integrista J. De Maistre. ¿Qué finalidad ha detenido la Providencia para permitir la Revolución con la que todo quedó desestabilizado en el mundo, o *out of joint*, en las palabras de Shakespeare? Y sobre todo, ¿qué se podía hacer después para detener el espíritu de un mundo nuevo que se había originado? La dirección apuntaba a que todo se dirigía hacia el abismo, según el interrogante de Nietzsche: “¿No caemos continuamente?”.

La tradición ha quedado definitivamente rota y hay un “exceso intranquilizador de realidad” (página 55) por do-

quier. Es necesario crear un proceso de civilización que conjure el peligro de la destrucción total de la herencia adquirida, al existir un hiato entre el pasado y el futuro, que puede dismantelarlo todo, pero que impulsará la modernidad incierta, de momento, porque también ella puede devorar a sus propios hijos.

La modernidad ha conducido al mundo actual que “se asemeja a un delta gigante en el que corrientes de corrientes forman un hiperlaberinto de venas de agua con diferentes velocidades de flujo” (página 319). Terrible complejidad la de los hijos de la Edad Moderna. ¿Implica todo esto un fracaso para el futuro? “Respecto a lo venidero casi nadie se atreve a hacer precisiones que superen un plazo de pocos siglos” (página 321), opina Sloterdijk. ¿Qué podemos saber del futuro? Según Heidegger, que sólo un dios puede salvarnos. Valiente ofrecimiento de un pensador profundo. No es que carezcamos de proyectos, sino que no sirven de nada.

Mientras dure la herencia, el diluvio se alejará: “A los hijos terribles de la Edad Moderna les advierte que no puede ser dañino ejercitarse en el olvidado arte de durar” (página 223). En este panorama nos encontramos y seguiremos en él mientras se mantenga la actual civilización, nuestra herencia adquirida. ¿Qué será, en cambio, de las generaciones venideras? En la Edad Moderna el orden que lo sostenía todo empieza a no existir ya y todo puede desmoronarse. Los responsables son los hijos de la Ilustración, que por esto son terribles. Ilustración fue siempre sinónimo de emancipación, pero

también tiene un pozo sombrío profundo, que no se ha clarificado. ¿Podrá salvarse todavía la cultura europea, nuestra civilización al fin y al cabo ?

Si esto no nos despierta de esta modorra y nos hace pensar, me temo que todo está completamente perdido para “los hijos del abismo” (página 227), que harían mejor en extinguirse.

J. A.

La esperanza todavía, a pesar de todo

Žižek, S. (1915). *Menos que nada. Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*. Traducción de Antonio J. Antón Fernández. Madrid: Akal, 1102 páginas.



Por una vez, la traducción al castellano de una obra que publicó Verso en 2012 es idéntica al original inglés. ¿Qué decir de un titular tan sorprendente (*Menos que nada*)? La nada parece el vacío, pero ¿qué será el todavía ‘menos’? Es conocida la ironía del pensador esloveno y su inimitable sentido del humor, que están presentes en las cuatro partes del contenido del libro. El prólogo a la edición española lo titula “PODEMOS (con

Hegel)”. Precisamente a movimientos como PODEMOS dedica su libro en la edición castellana, porque ellos “son nuestra única esperanza en tiempos oscuros” (página 9). Menuda la ha liado. Algún periodista de uno de los diarios nacionales, refiriéndose a la dialéctica como *liberación*, ha montado su columna para informar que, según P. Iglesias y A. Mas “a la liberación sólo se puede llegar desde la tiranía”. Y se ha quedado descansando.

La primera parte se titula “Las copas de antes” (las previas, el aperitivo), la segunda y la tercera exponen el asunto (Hegel y Lacan) y la cuarta, “El cigarrillo después” (el último, vamos). El vacío ontológico, que tanto le interesa, ¿podría dejar el futuro abierto? En ese vacío se basa el capitalismo financiero actual. Por eso su maldad ontológica pone de manifiesto su gravísima crisis, pero se sostiene y continúa en pie. Sin embargo, en el Sur, en la Europa del Sur, podría encontrar su final en un nuevo sujeto revolucionario.

Žižek se propone leer a Hegel desde Lacan, iluminando así la sombra del materialismo dialéctico. O, dicho de otra manera, que hay que volver a Hegel, sí, pero superándolo, yendo todavía más allá. ¿Cómo se puede hacer esto? Žižek propone la bebida antes, es decir, estudiar el contexto anterior a Hegel (Parménides, Platón, el cristianismo, Fichte, Schelling, Nietzsche) para poder entenderle, y después, el cigarrillo (Heidegger, Levinas, Badiou, la física cuántica, etc.). Y hay que emprender este largo proceso, porque el tiempo de Hegel no

ha llegado aún, lo está haciendo ahora, ya que su tiempo es el siglo XXI. No ha llegado la Revolución, pero ¿va a suceder? ¿Va por aquí la alternativa al capitalismo? Žižek es muy prudente, las contradicciones siguen aumentando, ciertamente, pero ¿no podría venir el fascismo de nuevo? El pensador se confiesa pesimista sobre tal situación.

Menos que nada es su gran propuesta teórica. Muchos dudan que pueda traducirse a la práctica, lo que sí hace es una relectura de la historia de la filosofía occidental, con la que se podrá estar o no de acuerdo, pero que ha revitalizado toda la filosofía contemporánea. Igualmente reactualiza la dialéctica hegeliana, situándola en esta época, junto con la obra de Marx. Ni Hegel, ni Marx estaban, pues, muertos, como querían hacernos pensar los más conocidos académicos del *establishment* y sus acólitos. Recuerdo otros tiempos, peores, sin duda, en que nuestros profesores de filosofía, cuando les pedíamos que nos explicaran a Hegel, nos contestaban que no era posible porque no lo entenderíamos. Menuda dialéctica la de aquellos benditos intelectuales de pacotilla.

Una propuesta teórica muy propia de Žižek. En una entrevista le ponían ante sí mismo, recordándole que había dicho que ‘necesitábamos pensar más y actuar menos’ y le reprochaban identificarse con Lenin, un hombre de acción. Es verdad, dijo, pero cuando todo fracasó en 1914 hizo algo magnífico: irse a Suiza y ponerse a leer a Hegel. ¿Es posible que Žižek esté haciendo ahora algo

similar a este gesto de Lenin? En todo caso, su vida no ha sido nada fácil.

Nacido en 1949, su primer deseo profesional fue dirigir cine. Publicó su primer trabajo sobre la *Nouvelle Vague* y, al terminar estudios universitarios de Filosofía y Sociología, no tiene trabajo y escribe artículos en revistas y traducciones para sobrevivir. En su Licenciatura en Filosofía redacta la memoria sobre el estructuralismo. El tutor no la acepta, porque no era suficientemente marxista y temía que no se la aprobaran, entrando así en la situación de disidente. El doctorando de 1981 marca su orientación futura. El título de su tesis fue *La posibilidad de una vuelta materialista de Hegel en la teoría psicoanalítica*.

Si es considerado como un filósofo radical, es porque va a la realidad de las cosas. ¿Tiene esto algo de malo? Por ejemplo, a las raíces del capitalismo, del que es uno de los mayores críticos, para poner de manifiesto sus contradicciones, aunque con la misma pasión analiza cualquier acontecimiento actual. Todo se des-territorializa hoy y todas las relaciones se destruyen, salvo una, la económica. ¿Por qué no se universaliza la globalización en lugar de limitarse únicamente a la economía capitalista? La alternativa, si la hay, tiene que ser igualmente global, no sirve la meramente particular y parcial. La democracia, sí, pero que sea completa, cuestionando también el capitalismo económico, del que siempre se hace una singular excepción. El capitalismo es una estructura vacía por no tener raíces. El mercado ofrece productos para satisfacer nuestras necesidades hedonis-

tas de manera pasiva, porque precisamente nos ha manipulado previamente. Žižek no tienen empacho en reinterpretar la totalidad de la historia de la filosofía, pero interpretarle a él no es nada fácil, por eso algunos despachan su obra magna como el parto de los montes. Ya está, para qué más. Hacer un libro de más de mil páginas es toda una proeza y Akal es una editorial muy valiente para publicarlo. Aquí propone “pensar más allá del capitalismo y la democracia liberal como el marco teórico definitivo de nuestras vidas” (página 7). Puede parecer una tesis fuerte, pero la sociedad liberal no impulsa hacia la libertad, sino a la no-libertad de distintas formas: “cuando somos privados de sanidad universal, nos dicen, se nos da una nueva libertad de elección (para elegir nuestro proveedor sanitario); cuando ya no podemos confiar en un empleo a largo plazo y nos vemos obligados a buscar un nuevo trabajo precario cada par de años, nos dicen que eso nos da la oportunidad de reinventarnos y descubrir nuevos e inesperados potenciales creativos que se ocultaban en nuestra personalidad. Cuando debemos pagar por la educación de nuestros hijos, se nos dice que nos convertimos en “emprendedores del yo” actuando como un capitalista que debe elegir libremente cómo invertirá los recursos que posee (o le han prestado) en educación, salud, viajes...” (página 8).

Entonces, ¿cuál es el camino a seguir? “Todo comienza con Kant, con su idea de *constitución trascendental de la realidad*” (página 20). Kant ha liquidado todas las metafísicas posibles y desde él

sólo queda el camino crítico. Con Hegel culminará el idealismo y es un filósofo único.

La *parte primera* (las copas previas) comienzan tratando de las apariencias y las ficciones para centrarse en Platón y las Ideas. Fueron los Sofistas quienes establecieron la fractura entre mito y logos, es decir, entre lo tradicional mítico y la racionalidad filosófica. Esto constituyó una amenaza para la filosofía, al dejar sin fundamento la verdad, que Platón atajó con las Ideas. También Hegel es un defensor de la verdad, que no tiene fundamento exterior.

Hegel es un filósofo cristiano y el cristianismo es “una religión de amor y pasión” (página 127). Este amor es introducido, precisamente, en la mediación dialéctica de los opuestos, aunque permanecen como tales, sin que nadie los reconcilie. Tampoco Cristo es un tercer intermediario, sino que proclama la muerte de Dios. Žižek acude al cristiano y místico Pascal, que no puede demostrar la existencia de Dios y se limita solamente a proclamar la afirmativa “porque es la mejor apuesta” (página 133). El cristianismo es “*el único ateísmo realmente coherente*” (página 133): apuesta por un proyecto de salvación y ‘cree’ en él, aunque no tiene garantías de su realización. El cristianismo posee un “núcleo perverso”, como ya mostró Žižek en su obra de 2006, *El títere y el enano. El núcleo perverso del cristianismo*. De modo similar podríamos preguntar si hay alguna garantía para apoyar la revolución. No la hay, según Lenin. Y Žižek comenta con ironía: “No es sorprendente

que sea un argumento muy cristiano” (página 138). Así que “donde no hay nada, lee que te quiero” (página 93), según reza el epígrafe II.

El momento histórico de mayor densidad de pensamiento está, según Žižek en lo que denomina la Banda de los Cuatro (página 19) y que son, Kant, Fichte, Schelling y Hegel. El pensador esloveno propone en el capítulo tercero un original método para leer la historia de la filosofía: tomar un filósofo superado por su sucesor (Platón por Aristóteles, Husserl por Heidegger, por ejemplo) y preguntar cómo habría reaccionado ante él el vencido. Trae aquí el caso de Fichte para ponerlo en práctica. Éste se decide por el idealismo con su Yo (*Ich*), frente al materialismo. Salir del Yo a la realidad exterior es una cuestión de fe. El Yo postula el no-Yo, “el Yo finito postula el Yo infinito” (página 192). Estamos ante un Yo autopostulante y autolimitante.

¿Qué decir de Hegel? ¿*Todavía se puede ser hegeliano?* ¿Se puede seguir pensando “*como si Hegel no hubiera ocurrido?*” (página 216). Hegel es la dialéctica, que “no tiene nada que ver en absoluto con la justificación historicista de una política o práctica determinada en una cierta etapa del desarrollo histórico” (página 243). Y marxista, ¿se puede ser todavía marxista? El Interludio resume impecablemente la respuesta en su título: “Marx como lector de Hegel y Hegel como lector de Marx” (página 267).

No se trata sólo de leer y teorizar, sino que también hay que intervenir en la historia. ¿Cómo hacerlo? Hay dos maneras, una que no tiene trascendencia:

realizar lo que ya estaba presente en forma de expectativa, por pura inercia. A esto responde el término francés *futur*. Otra es la que tiene importancia y que recoge el francés *avenir* para romper con lo que se cierne sobre nosotros, “abriendo así el espacio para algo Nuevo ‘por venir’” (página 293). Ahora bien, el nacimiento de lo Nuevo “escapa a nuestro alcance” (página 304).

Esto lleva a plantear el tema de la *historicidad* en Hegel. ¿Llegó a su término con su sistema filosófico del Saber Absoluto y se ha producido así el final de la historia? Si así fuera, ¿cómo se puede ser todavía hegeliano? Žižek cree, con la interpretación de Pippin, que hay un Hegel real y empírico, históricamente limitado, pero también hay un Hegel “eterno”. En el primero está “el final de la metafísica tradicional” (página 436), que anteriormente había cuestionado ya Kant, pero también la apertura de su sistema al poshegelianismo. Algo similar pasa con el materialismo dialéctico, el estalinista, “la imbecilidad encarnada”, que (página 437) ha concluido felizmente, pero de él podía hacerse, igualmente, una lectura más alta, no idealista.

La dialéctica no puede entenderse como la estructura que introduce la finalidad en el presente, sino que de lo que se trata es, precisamente, de abrir el futuro en el pasado, esto es, que la contingencia genera la necesidad: “la cosa deviene aquello que ya era” (página 519). Por eso, “el camino hacia la verdad... es a su vez parte de la verdad” (página 558). Y concluye Žižek que hay que “repetir a Hegel”.

La *tercera parte* está dedicada a Lacan. Žižek ha empleado el triángulo Hegel, Lacan y Althusser en su elaboración de la ideología. También hace una triangulación con Lenin, San Pablo y Lacan, lo que resulta todavía más sorprendente. Las primeras comunidades cristianas fueron auténticamente revolucionarias, pero Lenin también es un modelo en este tema. Los excluidos tienen una base material de verdad universal que justifica su emancipación a través de la lucha. Cuando todo vale, como en el posmodernismo, no hay lugar ético ni político para transformar la realidad, frente al “arriesgar lo imposible” de las conversaciones de Žižek en 2006 desde una alternativa global.

Žižek propone leer a Hegel desde el psicoanálisis de Lacan para orientar la brecha entre los fenómenos y la cosa en sí, o la Cosa misma. La astucia de la razón hegeliana propone “que el mejor modo de destruir a un enemigo es dejar libre el campo para que despliegue su potencial, de modo que su éxito será su fracaso...” (página 564), porque siempre es más fuerte el poder de la ‘sinrazón’. Entre el fenómeno y el noumeno kantianos hay siempre una distancia, no se puede llegar directamente al objeto, por eso la dialéctica hegeliana es siempre negativa. La superación posible no es previsible, sino contingente, y por ello la dialéctica puede continuar, porque la perspectiva crítica permanece abierta.

Todo lo que se ha dicho deja en el aire la cuestión más importante, acaso. El comunismo ha fracasado en el siglo XX, pero las cuestiones a las que intentó

responder siguen en pie en el siglo XXI. ¿Qué hacer, pues? En principio, no es posible adoptar una posición idealista con un observador exterior que lo arregle todo, sino la materialista, en la que “no hay afuera, todo observador sigue dentro del mundo” (página 1015), siguiendo la física cuántica. Hay una nueva diferencia y no sólo una repetición (Deleuze), o “la singularidad que se eleva a la universalidad” (página 1024), en la tesis de Hegel, pero sin entender el proceso dialéctico como un círculo cerrado, porque hay siempre una discontinuidad, una contingencia: “El papel de la contingencia es crucial” (página 1059).

Žižek termina recordando la *actualidad* de Hegel. Él enseñó que la repetición es fundamental en la historia. Un acontecimiento puede considerarse un accidente, si ocurre sólo una vez, pero si se repite es “que estamos frente a una necesidad histórica más profunda” (página 1081). La crisis financiera actual sucedió en 2008, pero ahora se ha hecho “una necesidad estructural” (página 1082) a la que sólo cabe responder con el establecimiento de un orden nuevo. Hoy el desempleo —ya Marx lo anunció en su tiempo— es inherente al sistema capitalista en su movimiento de acumulación y expansión. Así el potencial del trabajo revierte en los desempleados que crecen cada vez más y se convierte en el material de la emancipación. Hay que atender, pues, a la ‘turba’, en sus palabras, objeto de explotación. El capitalismo existente debe ser reemplazado por la única alternativa real, el anticapitalis-

mo. No ignora Žižek que las alternativas anteriores no funcionaron, por lo que hay que asumir los errores y dejar ahora al pueblo que responda. Freud propuso para los problemas insolubles la “dictadura de la razón”. Las rebeliones radical-igualitarias han fracasado, pero Žižek recuerda con Chesterton que “las causas perdidas son exactamente aquellas que podrían haber salvado el mundo” (página 1097).

Esta inmensa obra de Žižek es difícil de leer y más de comprender, y eso que su autor utiliza el gran dominio que

tiene de la literatura universal, el cine, la ópera, la poesía, los textos bíblicos y hasta los chistes, para ilustrar las ideas. Es digno de admiración el conocimiento que posee de todos estos recursos y su adecuada aplicación a los asuntos tratados. Este gran trabajo merece encontrarse en nuestras bibliotecas, porque se convertirá en un clásico del siglo XXI. Lo que no significa que hayamos de estar acuerdo con él en todo. Lo mejor sería apuntarnos y participar en la crítica de la crítica (de Žižek, naturalmente).

Julián Arroyo Pomeda

IN MEMORIAM, PEPE DE JIMÉNEZ

Y la huida es la única moral que cabe en Auschwitz: escapar por la arista de una esquina que siempre está por inventar, haciéndole caso al viento. Y es verdad que la evasión es un trabajo lento, inacabable. Ahora lo sé. Pero, en Auschwitz, la única patria posible se llama Fuga.¹

Locos, están locos, pero no lo saben; hoy la locura se llama normalidad y a los medio cuerdos nos llaman locos.²

Es posible que bastantes lectores de estas líneas hayan recibido alguna vez una o muchas llamadas de Pepe de Jiménez. A mí me pasó por primera vez hace unos 15 años. Carmen, la conserje de mi centro me dijo en varias ocasiones que había un hombre que me estaba llamando y que no lograba contactar conmigo. Al fin lo consiguió y me empezó a "vender" su producto. Era un filósofo dedicado al teatro que había hecho una adaptación de *Deseo de ser piel roja*, de Miguel Morey, y andaba girando por todo el país, pensando especialmente en los institutos, a los que ofrecía la obra como una clase alternativa de filosofía. Se expresaba de forma torrencial, enumerando todos los lugares en los que habían actuado y mencionando las críticas positivas que habían recibido.

En principio me sonó bien la idea de utilizar el teatro como un vehículo para la filosofía. No teníamos (ni seguimos teniendo) muchas actividades paralelas a la propia clase, así que le dije que lo comentaría con mis compañeros y le daría respuesta.

Debo confesar que en ese momento no había leído la obra de Morey, así que me puse rápidamente a la tarea. Me pareció un ensayo potente, duro y poético a la vez. Desde mi desconocimiento escénico me parecía absolutamente imposible convertir ese texto en una obra teatral, así que, casi más movido por la curiosidad de ver qué había hecho, le dije que sí.

Creo que la función fue en Abril. Conocí a Pepe en persona: casi calvo, con el poco pelo que le quedaba blanco y largo. Una eterna chupa de piel negra, y prácticamente afónico. Acababan de llegar de no sé dónde, viajando toda la noche, y había cogido frío por el camino. Aún así, medio en susurros, siguió contándome con entusiasmo cómo había adaptado la obra y cómo estaba recorriendo el país contactando con muchos *profes* de filosofía.

Creo recordar que la compañía la formaban seis personas, además de él, y tenía un nombre verdaderamente expresivo: Plan de Fugas.

El montaje, a tono con la dureza del texto: unos andamios, cadenas, un prisionero, unos *kapos*. No recuerdo mucho más, excepto el ánimo de los actores, con un espléndido Adán Rodríguez a la cabeza, que, después de la función, se unieron al diálogo que mantenía Pepe con el público. Mostraban la pasión de quien está haciendo algo más que un trabajo que le sirve para mantenerse con dignidad.

Pepe tenía la costumbre de invitar a comer a los *profes* asistentes después de la función. Un menú del día, que la cosa no estaba para dispendios. No sé de qué hablamos aquel día, pero a lo largo de la extensa sobremesa se desarrolló un vínculo de afecto que ha perdurado hasta ahora.

Durante mucho tiempo estuvo rulando por ahí con el *Deseo*. Sé que en algún momento estuvo en Chile y ahí surgió *Cachai?*, esta vez con un texto suyo, aunque trufado de aportaciones de gente como Víctor Gómez Pin y otros.

Era 2007 y yo estaba enfrascado en la organización de un encuentro anual que celebramos las personas que trabajamos en y con el programa de "Filosofía para Niños". Iba a celebrarse en Sanxenxo (Pontevedra). Pepe me llamó y me ofreció casi estrenarlo para nosotros. Y allí conocí la historia del ventrílocuo Miguel Zamora que había vivido con su hermano pequeño en un cementerio durante una larga y cruel temporada después de que los *milicos* asesinaran al resto de su familia. Un cuasi monólogo protagonizado de nuevo por Adán Rodríguez, con la ayuda de un muñeco que aportaba un hermoso contrapunto humorístico y filosófico.

Y de nuevo Pepe se sumergió en un océano de llamadas a los centros, viajes, coloquios con los estudiantes... siempre reivindicando la dolorosa lucidez como la forma de vida inevitable de quien se asoma en serio al pensamiento. Fiel a su condición de cómico nunca quiso otra seguridad que la de su creatividad. La crisis le golpeó muy duramente. Los ayuntamientos y los centros escolares redujeron drásticamente sus presupuestos para actividades culturales. Las funciones contratadas escaseaban hasta desaparecer. Pepe tuvo que reinventarse de nuevo, esta vez de la mano del cine. Después de no pocas penalidades económicas y de salud, había desarrollado un proyecto cinematográfico que desarrollaba en los centros de la tercera edad de Cataluña, sin renunciar nunca a la mirada crítica y reflexiva sobre el disparatado "orden" en el que vivimos.

Estaba empezando a recuperar la esperanza. Tenía mucha ilusión puesta en los nuevos proyectos que estaba poniendo en marcha, pero su cuerpo no pudo más, y se apagó de repente.

No tenía más familia que los que le hemos conocido y querido a lo largo de estos años. Por mi parte, solo deseo que este pequeño texto sirva para honrar y conservar la memoria de su paso por la tierra. Hasta pronto, Pepe.

Jesús Merino Palacios

Profesor de Filosofía en el IES Armando Cotarelo. Vilagarcía de Arousa. Pontevedra

¹ MOREY, Miguel (1994). *Deseo de ser piel roja*. Barcelona: Anagrama.

² JIMÉNEZ, Pepe de: *Cachai?* Texto del propio autor.



COMUNICACIONES

OSWALD SCHWEMMER.

TRADUCIDO POR LUIS MARTÍNEZ
DE VELASCO

PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL A DISTANCIA Y DEL
IES MENÉNDEZ DE PELAYO DE
GETAFE.

La fuerza de los símbolos*

Los símbolos rodean y dan sentido a toda vida humana. Todo ser que se manifiesta y adquiere un significado más allá de su estructura física, todo ser que se refiere a un plano espiritual de significados constituye un símbolo. Pocos autores han estudiado el mundo de los símbolos y su fuerza como Ernst Cassirer. Por eso su defensa de los significados espirituales coincide con el compromiso humanista de una sociedad reconciliada consigo misma.

Palabras clave: Símbolos, espiritualidad, “ser uno mismo” frente a otredad, humanidad.

Symbols are around human life as they offers its meaning. All beings that appears and has a meaning beyond its structure, all beings that point out an spiritual sphere of meanings is a symbol. Ernst Cassirer was one of the most important philosophers who wrote about symbols and their force. That’s why his defence of spiritual meanings go with the humanist commitment of a society reconciled with itself.

Key words: Symbols, spirit, “being self” versus otherness, humanity.

Los símbolos salen a nuestro encuentro y no podemos sustraernos a su fuerza. Los símbolos no sólo atraviesan el mundo en que vivimos, sino que también vienen a dejar huella en nuestra vida¹. ¿Qué son los símbolos? Lo primero en que pensamos es en signos por los que algo es reconocido: señales y emblemas, banderas e himnos, determinados espacios sagrados y rituales. Pero éstos no son los únicos símbolos. De cualquier cosa que posea una cualidad expresiva, que *signifique* algo y que adquiriera una forma de presencia sensible, tangible, diremos que se trata de un símbolo. Las palabras de nuestro lenguaje e incluso el sonido de las

* Artículo publicado por Oswald Schwemmer en la revista *Apuz (Aus Politik und Zeitgeschichte)* el 15 de mayo de 2006 (pp. 7-14). Schwemmer (1941) es profesor emérito de la Universidad Humboldt de Berlín y ha publicado, entre otros muchos libros, *Handlung und Struktur. Zur Wissenschaftstheorie der Kulturwissenschaften* (1987), *Die Philosophie und die Wissenschaften. Zur Kritik einer Abgrenzung* (1990) y *Ernst Cassirer. Ein Philosoph der europäischen Moderne* (1997). A partir de aquí todas las notas a pie de página son de Schwemmer.

palabras, así como las imágenes que nos suscitan, pero también las formas de expresión mímica, gestual, corporal, etc., son todos ellos símbolos.

Pero no sólo eso. Allí donde se trata no sólo de palabras y de sonidos, sino de un lenguaje en su totalidad, allí vienen a formarse verdaderos mundos simbólicos o, para decirlo con Cassirer, *formas simbólicas* en las que los símbolos se remiten unos a otros y se otorgan significados mutuamente. Si sólo oyéramos una estructura de fonemas en una situación en la que no sabemos en qué idioma se está hablando ni tampoco de qué se está hablando, entonces no entenderíamos nada. Hemos de comprender las expresiones como partes de un mundo simbólico o, lo que es igual, de una forma simbólica para lograr reconocerlas como palabras o como proposiciones. Y para entender de qué se trata en general debemos reconocer la situación en su conjunto.

Esto ocurre todos los días en todos los ámbitos de nuestra vida. No nos sería posible ni entendernos ni entender nada del mundo que nos rodea si no pudiéramos referirnos a símbolos y a formas simbólicas con las cuales y en las cuales observamos lo que es algo y representarnos de qué se trata. Desde luego, también nos orientamos mediante elementos no simbólicos. Nuestra relación física con el mundo se ajusta a nuestras necesidades y se desarrolla a través de nuestros sentidos. En ese sentido, siempre estamos orientados, pero mediante los símbolos se rompe el carácter sensible de esta relación. En primer lugar, las cosas y los acontecimientos que nos salen al paso no permanecen ya en el estrecho círculo de los sentidos y de las necesidades, sino que vienen a adquirir un lugar dentro del ilimitado mundo de los significados, gracias a los cuales algo significa algo no sólo por sí mismo sino también por algo más. *Por medio de la construcción de símbolos se lleva a cabo la transición de una orientación física en el mundo a una orientación espiritual. Se trata del proceso de humanización.* Esto necesita una explicación.

Forma y sentido

Hemos dicho que los símbolos son formas de expresión. La expresión implica exteriorización. El primer paso decisivo para una exteriorización simbólica es el surgimiento de una forma *en el momento mismo en que se da tal exteriorización*. Por eso, en primer lugar, allí donde viene a constituirse y estabilizarse una forma se puede identificar una exteriorización como ésta o aquélla. Esto vale asimismo para las exteriorizaciones realizadas por animales. El ladrido del perro ante la llegada de su dueño posee un significado muy distinto al ladrido en caso de que se acerque un extraño.

También el mundo del perro está ordenado. El perro es sensible a unas formas que tienen un significado para él. Y es que, en su estructura fundamental, el sentido no es más que referencia. Si vemos una serie de líneas, una gama de colores, una curvatura o una arista no nos limitamos a ver estas formas tales cuales, sino que también las vemos como referencias de su aparecer simbólico en el marco de otras constelaciones. La forma en el pliegue de un manto o del pico de una peña, en el lomo de la nariz (lo que los ingleses denominan *bridge of the nose*) o en el vuelo en picado de una golondrina de mar; la forma

en la multiplicidad de su aparición crea una estructura de referencias, como si dijéramos una red parental de formas que se concatenan en nuestro panorama del mundo. Estas relaciones de referencia producen asimismo conexión y orden: el sentido viene a producirse en el mundo mediante la forma porque ésta hace posible, por medio de la referencia, la conexión y el orden. El sentido viene a surgir a partir de la observación de la forma.

Sentido y tradición

La observación de la forma hace posible la forma simbólica, pero no la constituye todavía. La forma simbólica necesita incardinarse en una cultura tradicional, es decir, que la formación y la difusión de las formas de observación y exteriorización han de plasmarse más allá de la vida y el aprendizaje individuales. La tradición plasma una posesión colectiva de todo lo logrado hasta el momento utilizándolo, además, como fundamento para conseguir mayores cotas de formación. Viene a surgir así un efecto “efecto palanca” que hace posible un desarrollo inmanente de las formas de observación y de exteriorización hasta alcanzar formas simbólicas y, con ello, el logro de un desarrollo cultural.

Es fundamental el carácter *inmanente* de dicho desarrollo. Si, por ejemplo, tenemos unos primeros signos fonéticos por medio de los cuales algo adquiere la forma de una expresión, entonces se hace posible la formación de una cultura tradicional en el momento en que adquieren dinámica propia aquellas formas constituidas a partir de tales signos. Y no se trata solamente de un impulso expresivo en una situación determinada, sino que sobre todo las relaciones formales internas de una expresión como, por ejemplo, acentos y ritmos, sirven de resortes para posteriores expresiones que al final acaban articulándose en proposiciones. El “motor” de este desarrollo se encuentra en el propio lenguaje y se encarga de albergar a los individuos poniendo en marcha su necesidad de expresarse. Pero en cuanto campo móvil de formas y relaciones de sentido, su existencia es interindividual. Con el lenguaje y por medio de él surgen entonces las historias, y con el lenguaje escrito nacen la literatura, el estilo y las obras, con todo lo cual se establecen en su desarrollo épocas y tendencias. Pero esto no es todo. Los desarrollos se extienden a otros ámbitos del mundo. Al lado del lenguaje, a través de las imágenes, de las relaciones sociales y de los proyectos de vida, de las religiones y de los adelantos técnicos, etc., vienen a desarrollarse dinámicas inmanentes que plasman y resumen formas simbólicas, conexiones características de nuestra observación y nuestra representación, de nuestro pensamiento y de nuestra acción. *Allí donde se articulan cualesquiera formas hasta constituir relaciones formales surgen las formas simbólicas a partir de la dinámica inmanente de tales relaciones.*

Sentido y cultura simbólica

Como sistema de relaciones formales interindividuales, las formas simbólicas constituyen un mundo abierto y común. Los símbolos que utilizamos son cosas que se observan y se

crean en un espacio público. Los demás pueden producirlos y percibirlos tan bien como nosotros. Como elementos insertos en una vida abierta, los símbolos se basan en el actuar y en el hablar unos con otros. Y, a la inversa, portan y expresan esos actuar y hablar colectivos. Por eso, al querer expresar algo a título individual, lo hacemos mediante formas que no hemos creado nosotros. Nos articulamos en un ámbito ya articulado. Y cuando queremos articularnos a nosotros mismos, lo hacemos frente a otros que van a entendernos mediante el telón de fondo de un ámbito común de formas en las que nos articulamos todos.

Por eso viene a establecerse aquí una dialéctica básica entre *ser uno mismo* y la *otredad*. Y es que, por un lado, se desarrolla en la articulación individual lo que es propio en el decir o el hacer particulares, pero, por otro lado, cada uno adquiere su “ser-él-mismo” mediante las formas de lo ya-dicho y lo ya-hecho. Por esta razón *ser uno mismo* surge en una insuperable diferencia con respecto al otro obteniendo así la propia identidad. Aunque lo ya-dicho y lo ya-hecho, o sea, el ámbito de las formas que nos sobrepasan y gracias a las cuales nos articulamos, son plasmados por nosotros en una forma particular, conservan, sin embargo, su propia especificidad. *En nuestro ser-nosotros nos conducimos contribuyendo a la otredad de la forma*. Y sólo cuando conseguimos ajustar esta especificidad a nuestra propia articulación nos es posible decir algo y, por tanto, expresarnos a nosotros mismos.

Podríamos decir, por consiguiente, que la cultura nos ofrece la posibilidad de acceder a un plano de relaciones articuladas con el mundo y con nosotros mismos, puesto que nos proporciona un “ser uno mismo” individual y con ello, como dice Cassirer, el fundamento de la autoliberación del hombre:

“Hablando en líneas generales, la cultura puede describirse como un proceso de progresiva autoliberación del hombre. El lenguaje, el arte, la religión y la ciencia constituyen diferentes aspectos de dicho proceso. En todos ellos el hombre descubre y experimenta una nueva fuerza, la fuerza de fundar un mundo propio, *ideal*”².

A partir de esta conexión se elevan muchas preguntas sobre la relación entre la articulación personal del hombre y la cultura simbólica. Aquí podrían formularse las tres siguientes cuestiones: ¿qué forma de “ser uno mismo” resulta posible al recibir la impronta de una cultura simbólica? ¿Cómo se articulan los límites de la *tradición* y las posibilidades de *innovación*? Y, por último, ¿cómo entender la relación entre “ser uno mismo” (individual y cultural) y la “otredad”? Estas tres preguntas pueden resumirse así: ¿qué *fuerza* poseen los símbolos?

“Ser uno mismo” y cultura simbólica

Ya hemos esbozado, en nuestras reflexiones sobre la expresión y la forma, una primera respuesta a la pregunta por la relación entre “ser uno mismo” y la cultura simbólica. Ésta puede ser concebida, en líneas generales, como un intento firme y siempre renovado de desarrollar aquellas formas de expresión que conectan el torbellino imaginativo y el caos

emocional de nuestra conciencia con las formas. Gracias a la simbolización –permítasenos repetir– consigue la conciencia humana una forma siempre identificable. Con ella adquiere el hombre su identidad espiritual. Las representaciones individuales pueden llegar a convertirse en *pensamientos* que pueden transformarse, a los que puede uno regresar y que se pueden asumir o rechazar. En el marco de su *cultural community* el hombre puede conseguir su “ser uno mismo” confirmándolo una y otra vez, puede referirse a otro en su “sí mismo” y, con ello, operar sobre la firmeza del tejido cultural gracias al cual son posibles “convertirse en uno mismo” y “llegar a ser uno mismo”.

Una segunda respuesta surge de las reflexiones en torno a la cultura simbólica como tal, puesto que ésta ofrece, en general, el medio para una articulación individual. Cuando la articulación constituye una forma de comportarse apoyada en algo ya articulado, entonces mi “convertirme en yo mismo” y mi “llegar a ser yo mismo”, es decir, lo que articula y lo que es articulado, necesitan de este medio. En este sentido, la cultura simbólica no es en absoluto una fuerza impuesta desde el exterior, sino una especie de ofrecimiento a través del cual una toma de posición individual y claramente particular puede convertirse en una forma de nuestras manifestaciones, en una articulación de nuestras expresiones y, como consecuencia, en un muy personal “ser uno mismo”.

Este entrecruzamiento entre la articulación individual y las formas culturales de expresión posee aún otra dimensión que podemos llamar la dimensión del trabajo o del *carácter del trabajo*. Con una breve ojeada al bello texto de Kleist titulado *Sobre la paulatina construcción del pensamiento por medio de la palabra* podemos hacernos una idea muy ajustada de cómo a lo largo del proceso de formación del lenguaje se va desarrollando todo aquello que decimos³. En el lenguaje viene a *surgir* lo que decimos siempre que no nos limitemos a leer o recitar. Sin embargo, eso no siempre quiere decir que lo que decimos sea lo que reconocemos que queríamos decir. Pero aceptemos por un momento que podría ser que, como en el caso de Mirabeau descrito por Kleist, lo que decimos es lo que reconocemos como lo que queríamos haber dicho y, por tanto, como lo que pensamos. Pues bien, incluso en un caso así lo que decimos comienza a adquirir vida propia en el instante en que ha sido pronunciado. Y es que lo que decimos forma parte de un lenguaje en el que otros, e incluso nosotros mismos en situaciones diferentes, han / hemos dicho o escrito algo. Por eso vienen a darse múltiples conexiones con lo dicho y escrito en este lenguaje, conexiones que en nuestro hablar ni abarcamos ni podemos abarcar.

Lo dicho se independiza de la persona que lo ha dicho y de la situación en la que ese algo ha sido dicho. Y esto sucede tanto con el lenguaje como dentro del lenguaje gracias al cual formulamos a la vez que *construimos* poco a poco nuestros pensamientos. Y es que el lenguaje mediante el cual nos expresamos (como cada uno de los mundos simbólicos por los que nos movemos) está ya listo en sus formas expresivas desde el momento en que empezamos a articularnos en él. Lo que nosotros articulamos en general está encadenado a aquello que ya ha sido articulado. Toda nuestra existencia espiritual se

encuentra conectada con la cultura simbólica, en la que aparecen las huellas de la existencia espiritual de otros. Por eso vivimos instalados en una diferencia insoslayable entre una *voluntad* expresiva que en principio se construye a sí misma y una *forma* de expresión construida por ella pero mediatizada por una cultura simbólica. Esta diferencia no puede desaparecer ni siquiera en una articulación conseguida, como demuestra Kleist en su escrito.

La descripción de una paulatina elaboración de lo pensado (y por ello también de lo dicho) mediante el lenguaje muestra que la expresión conseguida es un aglutinamiento de elementos muy diversos. El propio hablante se ve sorprendido, en cierto modo, por haber logrado formular una expresión. Si concebimos este logro como un suceso singular es sólo porque ni habíamos previsto ni en realidad podemos prever cómo se ha formado. El campo lingüístico en el que nos movemos nos compromete con aquellas conexiones albergadas en él en el marco de una dinámica de referencias que enriquece las palabras utilizadas con nuevas construcciones de sentido y permite captar aquellas vinculaciones que, siguiendo su propia lógica interna, se extienden por el pensamiento y el lenguaje.

Precisamente esta lógica que gobierna las construcciones de sentido, esta, por decirlo con Cassirer, “otredad de la forma”⁴ y, con ella, la diferencia (que, a la vez que permanece, se legitima a partir de lo nuevo) entre la forma y la voluntad particular de expresión hace de la expresión conseguida un acontecimiento capaz de sustraerse a todo tipo de planificación, aunque no a la previsión. Y porque existe esta diferencia de un plus de sentido por encima de nuestras propias intenciones, la expresión plenamente conseguida sólo vendría a registrarse allí donde nos fuera posible experimentarla –en términos ideales– en el seno de una identidad entre una expresión intentada y una expresión conseguida, lo cual sería inaudito para nosotros, algo a lo que nos aproximamos pero que no podemos conseguir.

Tradición e innovación

Este tipo de pensamientos nos conduce directamente a la respuesta a la pregunta por la conexión entre tradición e innovación. De hecho, siempre encontramos en la cultura simbólica una tendencia hacia la novedad. Pero también una tendencia contraria, la de consolidar lo ya establecido o logrado. Ésta es la tendencia a la acuñación en fórmulas.

Toda simbolización conlleva una *fijación*. Mediante el símbolo fijamos no sólo los momentos fluidos de nuestra conciencia, sino también aquellos pensamientos nuestros que han adquirido, incluso por encima de su formulación y aun su simbolización lingüística, una especie de existencia propia y al margen por completo de nosotros. Toda simbolización es, además, una *formulación*, y aquí incluyo formulaciones figurativas, gestuales y otras formulaciones no lingüísticas. Cada una de estas formulaciones tiende a estabilizar la fijación ya conseguida más allá de la situación convirtiéndose así en una *fórmula*

en el sentido de una forma de expresión que se sostiene a sí misma, que se usa como si fuera un objeto y casi a voluntad y de la que puede disponerse en cualquier momento.

Para que algo pueda considerarse una fórmula no debe confundirse con una locución o una forma de expresión estable en el marco de una sociedad entera. La repetición en contextos diferentes que es característica de una fórmula subyace bajo toda formulación como una tendencia, y por eso puede explicarse, sin embargo, como una *expresión conseguida*. Nos apoyamos en fórmulas, las buscamos, nos orientamos mediante ellas y gracias a ellas. Se puede resumir esto afirmando que *la vida espiritual (incluso en su propia creatividad) se desarrolla a partir de un proceso de acuñación de fórmulas*.

Dicha acuñación viene a plasmarse en nuestra vida espiritual en diversas figuras, incluso a veces agazapada o enmascarada bajo una aparente *crítica a las fórmulas*, por ejemplo, bajo el gesto –muy formulista, por otra parte– de disolución de toda fórmula, especialmente de la tradición, como la superación de la modernidad por la pos-modernidad, de lo cultural por lo multicultural, de lo disciplinar por lo interdisciplinar, etc. Estas “formas de superación” trazan un campo discursivo de aprovechamiento negativo de las fórmulas, aprovechamiento de cuya inmensa deuda con ellas no llega a ser consciente y que puede hasta perder su propio sentido si no se remite a las fórmulas supuestamente superadas. Sin un interés por las fórmulas nuestra acción se presenta una y otra vez allí donde no tiene cabida la estabilización de teorías, argumentaciones o formulaciones invariables hasta en sus menores detalles. Una fórmula puede constituir también una forma de actuar, un gesto, un estilo, es decir, en general aquella manera de proceder que marca alguna diferencia.

Al hacer hincapié en el carácter de fórmula de nuestras simbolizaciones debemos poner de relieve la tendencia a la auto-estabilización y a la auto-afirmación que gobiernan nuestra vida espiritual. Dicha tendencia también es una tendencia *hacia el aseguramiento de las orientaciones una vez que han sido conseguidas*, así como hacia el objetivo de aplicar el trabajo a las fórmulas por medio de las cuales articulamos tanto el entendimiento sobre nosotros mismos como el entendimiento del mundo. Con todo ello viene a contrastar la ya mencionada tendencia a la novedad.

Lo nuevo, aquello con lo que no contábamos, se origina en la diferencia entre lo personal que queremos expresar y la “otredad de la forma” que preexiste y posee su propio ser. Por eso, en el fondo, toda estructuración formal que no sea una simple repetición se convierte en algo nuevo. Ernst Cassirer concibe esta relación entre estructuración formal y formación de algo nuevo (o, como él lo define, entre *forma formans* y *forma formata*) como una relación esencial de toda vida espiritual y, por ende, de todo desarrollo espiritual:

“La forma como “forma que deviene” sólo puede describirse mediante un símil dinámico... no por medio de figuras estáticas. Igual que la metafísica escolástica acuñó la contraposición entre los conceptos de *natura naturans* y *natura naturata*, la filosofía de las formas simbólicas ha de distinguir entre *forma formans* y *forma formata*. El juego

de reflejos entre uno y otro constituye, antes de nada, un movimiento pendular de la propia vida espiritual. La *forma formans* tiende a la *forma formata* y para su propia afirmación ha de desear convertirse en ella pero, sin embargo, no consigue nunca plasmarse plenamente en ella sino que conserva su propia fuerza para recuperarse a sí misma y volver a ser *forma formans*; todo ello señala el devenir del espíritu y de la cultura”⁵.

La propia construcción en formas despliega su dinámica entre la acuñación formal y la formación de lo nuevo, dinámica que en nuestra vida no funciona como si se estorbaran mutuamente, sino como una elevación recíproca de lo personal (lo “individual”) y lo público, lo espiritual y lo cultural (lo “universal”). Esta relación recibe el siguiente tratamiento por parte de Cassirer:

“Lo general, que viene a revelárenos en el ámbito de la cultura, en el lenguaje, en el arte, en la religión, en la filosofía, etc., posee un doble aspecto, individual y universal. Pues, en este sentido, lo universal sólo puede ser contemplado a través de la actividad de los individuos, ya que sólo en dicha actividad puede encontrar su actualización, su adecuada realización”⁶.

Al situar lo universal en la acción de los individuos, Cassirer conecta los planos cultural y personal de la vida espiritual en la unidad de la actividad humana, en el trabajo aplicado a las formas. Este trabajo se plasma como un elemento *genérico* de la actividad, puesto que, en el fondo, toda actividad espiritual puede describirse como un trabajo aplicado a las formas. En todo acontecer individual de este tipo de trabajos se renuevan y, al mismo tiempo, se conservan, se expanden y se refuerzan mutuamente todos aquellos mundos simbólicos que constituyen nuestra cultura. Dichos mundos, contruidos por el hombre y en los que éste se articula y adquiere su forma, son inabarcables en su inmensidad y solamente pueden caracterizarse por el hecho de representar un proceso de simbolización. En el instante en que las formas expresivas humanas rebasan el umbral de la articulación apenas encuentran ya límite alguno, pues pueden desarrollarse en configuraciones o referencias constantemente renovadas.

Ambas tendencias, la conservadora y la renovadora, caracterizan la estructura de todo proceso de simbolización y determinan así su dinámica. Parece ser una cuestión antropológica el hecho de que, *hasta cierto punto, podemos mantenernos en la renovación pero también en la conservación*. Pero, al mismo tiempo, es también un hecho antropológico *la búsqueda de lo nuevo (casi a todo trance, según parece) conservando, sin embargo, lo viejo, a lo que incorporamos lo nuevo*.

A la necesidad de limitar las novedades oponemos, como ya se ha dicho, la construcción de una cultura simbólica. Y a la necesidad de limitar lo que permanece oponemos sistemas que hacen prevalecer la novedad. Pero ambas cosas *dentro de la cultura simbólica*. Ni entre una y otra necesidad ni entre los caminos elegidos para su superación o su satisfacción predomina simetría alguna. La primera de las necesidades apunta a una orientación en sentido general, a la creación de un orden en el que vienen a llevarse a cabo formas de vida y de acción, lo que implica una necesidad de identidad (cultural y, más tarde, personal). Con las diferentes formas de construir y estabilizar tal identidad, o

sea, con el desarrollo de la cultura en sentido general, se pone en marcha aquel movimiento dialéctico entre el establecimiento de fórmulas y su disolución que caracteriza, en formas y medidas distintas a las diferentes culturas simbólicas.

“Ser uno mismo” y otredad

¿Hasta qué punto podemos conseguir ser nosotros mismos en la cultura simbólica en la que nos encontramos y cuánta otredad es posible frente al carácter común de esta cultura? Esta cuestión viene a colocarnos ante una dialéctica fundamental entre “ser uno mismo” y otredad. Tal dialéctica, al referirse a la otredad de la forma, se pone de manifiesto, en principio, bajo un carácter genérico, anónimo. Sea donde sea y de la manera que sea cómo pueda desarrollarse una cultura, la otredad comienza adquiriendo ante el hombre la forma de una otredad neutral que sale al encuentro en términos de *lo* otro y no como *el* otro o como los demás *individuos*.

La otredad de los demás en cuanto forma nueva supera la forma general de la otredad. Mediante la elaboración de la forma en contacto con los otros viene a establecerse una nueva relación de sentido que se lleva a cabo en una relación de reciprocidad entre lo propio del “ser uno mismo” y la otredad de los demás. Bajo la forma de los otros me sale al paso algo más que la simple otredad de la forma. Ya no es sólo que *lo* otro cree una diferencia en mi articulación. Lo que me sale al encuentro son *los otros*. Son individuos como yo y me interpelan. Esta relación de sentido no queda relegada a estructuras anónimas, sino que se concreta en aquellas relaciones de trato recíproco en las que las personas se encuentran y llegan a un entendimiento unos con otros.

La relación de reciprocidad entre “ser uno mismo” y lo otro aplicada a los hombres va más allá de un mero “ser entre seres” y se caracteriza por ser un hombre *entre* hombres que sólo pueden llegar a realizar su propio ser relacionándose unos con otros⁷. Los resultados de este tipo de referencia se hunden en lo profundo de nuestra vida espiritual. Por eso nos miramos a nosotros mismos más con ojos ajenos que con ojos propios, y los demás, en su objetivante posición de observadores, logran captarnos en muchas ocasiones mejor que nosotros mismos. Para conocer quiénes somos necesitamos siempre el espejo de los demás.

Nosotros mismos, en nuestro propio ser, somos llevados –a veces incluso arrastrados– por el reflejo que nuestro decir y nuestro hacer, nuestra presencia y hasta nuestra ausencia, proyectan en los demás. Nuestro “ser nosotros mismos” no es nunca un asunto privado. La mirada del otro frente a nosotros y de los demás a nuestro alrededor –cosas que, por lo demás, son diferentes– interviene en nuestra forma de ser. Todo aquello que realizamos o creemos realizar atribuyéndolo a nuestro propio ser es, en realidad, algo así como un gran acorde colectivo en un concierto coral cuyas voces nos atraviesan.

Nuestro “ser nosotros mismos” se encuentra entrelazado, por una parte, con las imágenes mostradas en la conducta de los demás cuando están frente a nosotros y, por otra, con nuestra toma de posición frente a ellos. Nuestra identidad viene a desarrollarse en

los reflejos que experimentamos por parte de los otros. Nos construimos a nosotros mismos mediante nuestras reacciones ante aquellos reflejos que se introducen en nuestro ser.

La otredad de los demás frente a lo propio del “sí mismo” constituye una novedad. Se trata de una novedad que penetra constantemente en nosotros, pero que no nos obliga a reaccionar de una forma determinada. Es más bien una novedad en el sentido de ser una invitación, un ofrecimiento. Podemos intentar evitar el siempre cambiante trato con los demás (por tanto una otredad y una novedad siempre renovadas) y hacerlo a base de mantener la identidad, lo que implica fortificar nuestra mismidad viviendo así nuestro “ser nosotros mismos”. Sólo que tal forma de conservar nuestra mismidad vendría a equivaler a una rigidez cadavérica en nuestra vida espiritual y a no dar salida a nuestra necesidad de expresar cualquier cosa, incluidos a nosotros mismos. Aventurarse a lo nuevo, en cambio, que en una gran variedad de relaciones nos pone en contacto con los demás y su otredad, nos permite experimentar en nuestro ser una novedad renovada una y otra vez. Y este “ser nosotros mismos” entregado a la novedad puede perfeccionarse en una mismidad que se mantiene firme, es decir, en una mismidad que a lo largo de los cambios va perfeccionándose en sus posteriores evoluciones; en suma, en una mismidad que escribe la propia historia de su vida.

La novedad se manifiesta como una tendencia que se despliega a partir de la voluntad de ser nosotros mismos, apropiándonos de la vida y viviendo la propia historia de nuestra vida en su constitución social y cultural (por tanto, en su relación con la otredad de los demás y con la de la forma).

La fuerza de los símbolos

Aún hemos de abordar una tercera forma de otredad. Se trata de la otredad de otras culturas. Aquí también la dialéctica entre “ser uno mismo” y la otredad viene a suministrarnos la hoja de ruta. Esta dialéctica, aplicada a culturas diferentes, muestra una polaridad más tajante que la existente entre distintos individuos pertenecientes a una misma cultura, y es que, en cuanto totalizaciones de formas expresivas ya estabilizadas a lo largo de la historia de un pueblo, las culturas ofrecen el marco gracias al cual se desarrollan los individuos y obtienen su mismidad desplegando al mismo tiempo su otredad.

Por esta razón debe notarse que el marco cultural para el “ser mismo” del individuo no es sencillo, pues en la mayoría de las culturas vienen a darse cita numerosos influjos no pocas veces contradictorios de los que se derivan impulsos asimismo numerosos y, en parte, contradictorios. De ahí que las culturas muestren frecuentemente un “ser mismo” complejo e internamente caleidoscópico, lo que, a su vez, posibilita unas orientaciones distintas y, muy probablemente, contradictorias.

No obstante, sólo podemos hablar de cultura en sentido general si esta pluralidad es *comprendida* por todos, aunque no por ello sean formas de expresión (y, por tanto, de vida y acción) valoradas, ni siquiera meramente aceptadas, por todos. A pesar de todas

las tensiones que aparecen aquí y que conducen a violentas contraposiciones no ya sólo entre individuos sino también entre diversos grupos posicionados y cerrados desde un punto de vista cultural; pese a esto, esas diferencias surgidas en una estructura cultural abarcante orientada hacia la comprensión pueden hacer de los otros unos adversarios pero, eso sí, adversarios que son comprendidos o parecen serlo.

En contraste con lo que sucede en el interior de las culturas, las relaciones entre la mismidad y la otredad que se dan en culturas diferentes carecen, la mayoría de las veces, de una vinculación de auténtica comprensión. Por eso, cuando no estamos hablando sobre la otredad de los demás en nuestro propio ámbito cultural sino sobre la otredad de otras culturas, echamos en falta un marco de referencia que nos permita concebir a los demás como otros e incluso como adversarios. Sin ese marco de referencia los otros pasan a convertirse entonces en unos extraños que en muchas ocasiones ni siquiera merecen la consideración de adversarios dentro de un campo general de tensión. Y es que donde no hay una comunidad elemental que sea producida y conservada por medio de una cultura común nos parece extraño cualquiera a quien encaremos –al menos en un primer momento– desde una cierta falta de comprensión y, en no pocas ocasiones, de interés.

De hecho, tal forma de salir al encuentro del otro no debería permanecer en la extrañeza propia del primer encuentro y arruinar así, de un golpe, la comprensión de lo extraño. Cuando se construyen en relación de reciprocidad una presuposición de sentido e incluso una franca voluntad de comprensión y así, por medio de un conocimiento apoyado en la fantasía y una observación minuciosa, se perfila una mirada atenta a las conexiones de sentido en las demás culturas, entonces puede desarrollarse una auténtica comprensión del otro. Es más, por muy extrañas que parezcan ser las culturas ajenas, éstas siguen siendo el resultado de acciones humanas, un estado de cosas históricamente solidificado cuyas líneas de desarrollo vienen a reflejar el hecho de que los hombres de ayer son iguales a los hombres de hoy. Y puesto que esto vale para todas las culturas, todas ellas, en cuanto relaciones de sentido, resultan ser, en principio, accesibles para otros hombres aunque pertenezcan a culturas distintas.

Como es natural, existen diferentes grado de accesibilidad, pero ninguna cultura queda inevitablemente cerrada para individuos pertenecientes a diferentes culturas. Esto se debe al carácter de las culturas como construcciones *históricas*. La historia nos enseña que comprender al extraño no se logra fácilmente y que ni siquiera hemos de intentarlo. Pero esto no se explica sólo por diferencias culturales. Como construcciones históricas, las culturas no son de suyo construcciones estáticas, algo establecido y santificado de una vez por todas. La solidificación de una cultura, su fijación por medio del lenguaje, no suelen ser establecidas por mediaciones puramente culturales, como, por ejemplo, en el caso de la represión de las discrepancias a través del poder. En casos así, la legitimación mediante una tradición cultural suele ser instrumentalizada para disimular intereses políticos o económicos particulares bajo un ropaje cultural que pasa a representar así una

garantía del orden establecido. El recurso a las tradiciones culturales resulta así especialmente efectivo para esta instrumentalización, puesto que supone echar mano a determinadas tomas de posición y convicciones colectivas. La fuerza interior de los símbolos puestos al servicio del poder sirve no sólo para imponer los intereses particulares del poderoso, sino también para apuntalar y renovar su propia dinámica interna.

De cualquier forma, la historia nos enseña que dicha dinámica no puede ser reprimida indefinidamente y que, al final (por muy largo y fatigoso que sea el camino), la fuerza de la cultura recupera su carácter de *auto-liberación del hombre*. No cabe duda de que este saber histórico alentó en Ernst Cassirer su confianza en la fuerza de la razón o, lo que es igual, en una franca comprensión racional. En suma, alentó su confianza en la fuerza de los símbolos.

Notas

- ¹ Las cuestiones aquí abordadas reciben un tratamiento más generalizado en Oswald Schwemmer: *Kulturphilosophie. Eine medientheoretische Grundlegung*, München, 2005.
- ² Ernst Cassirer: *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg, 1996; p. 345.
- ³ Cf. Heinrich von Kleist: *Sämtliche Werke und Briefe.*, tomo 2, München, 1977 (6ª edición), pp. 320ss.
- ⁴ Ernst Cassirer: *Philosophie der symbolischen Formen*, 3ª parte: *Phänomenologie der Erkenntnis*, en *Gesammelte Werke*, Edición de Hamburg, tomo 13, Hamburg, 2002; p. 45.
- ⁵ Ernst Cassirer: *Nachgelassene Manuskripte und Texte*. Tomo 1: *Zur Metaphysik der symbolischen Formen*, Hamburg, 1995: pp. 17-18.
- ⁶ Ernst Cassirer: *Naturalistische und humanistische Begründung der Kulturphilosophie*, en *Erkenntnis, Begriff, Kultur*, Hamburg, 1993; pp. 249-250.
- ⁷ Cf. Jens Heise: *Präsentative Symbole. Elemente einer Philosophie der Kulturen. Europa und Japan*. Sankt Augustin, 2003; pp. 191-195.

OSWALD SCHWEMMER.
 DR. PHIL., GEB. 1941; PROFESSOR
 FÜR PHILOSOPHISCHE
 ANTHROPOLOGIE UND
 KULTURPHILOSOPHIE AN DER
 HUMBOLDT UNIVERSITÄT BERLIN,
schwemmero@philosophie.hu-berlin.de

Die Macht der Symbole

Symbole sind nicht nur Zeichen, Flaggen oder Hymnen, besondere Orte oder Rituale. Wo immer etwas eine Ausdrucksqualität hat, handelt es sich um ein Symbol.

Einleitung

Symbole begegnen uns überall, und wir können uns ihrer *Macht* nicht entziehen. Symbole durchwirken nicht nur die Welt, in der wir leben, sie prägen auch unser Leben.¹ Was sind Symbole? Wir denken zunächst an Zeichen, mit denen man etwas zu erkennen gibt: an Abzeichen und Embleme, an Flaggen und Hymnen, an besondere Stätten und Rituale. Aber nicht nur das sind Symbole.

Wo immer etwas eine Ausdrucksqualität hat, wo es etwas besagt, und wo dieses Etwas eine dingliche, eine sinnlich präsenste Form besitzt, handelt es sich um ein Symbol. Die Wörter unserer Sprache und auch schon die Laute in den Wörtern, die Bilder, die uns umgeben, ebenso die Ausdrucksformen unserer Mimik, Gestik und Körperhaltung - all dies sind Symbole.

Und wo es nicht nur um Wörter oder Laute geht, sondern um eine ganze Sprache, da bilden sich ganze symbolische Welten oder –wie der Philosoph Ernst Cassirer sagt– symbolische Formen, in denen die einzelnen Symbole aufeinander verweisen und einander Bedeutung verleihen. Würden wir nur ein einzelnes Lautgebilde hören und dies in einer Situation, in der wir noch nicht wissen, um welche Sprache es sich handelt, und ebenso wenig, worum es in dieser Situation geht, dann würden wir nichts verstehen. Wir müssen die einzelne Äußerung als Teil einer symbolischen Welt bzw. einer symbolischen Form verstehen, um sie als Wort oder Satz erkennen zu können. Und um zu verstehen, um was es überhaupt gehen könnte, müssen wir oft auch noch den Situationszusammenhang erkennen.

So geht es uns tagtäglich in allen Bereichen unseres Lebens. Wir würden weder von uns selbst noch von der Welt, die uns umgibt, etwas verstehen, könnten wir uns nicht auf Symbole und symbolische Formen beziehen, mit und in denen wir wahrnehmen und darstellen, was etwas ist und worum es jeweils geht. Natürlich besitzen wir auch vorsymbolische Orientierungen. Unser leibliches Weltverhältnis wird von unseren Bedürfnissen geleitet und durch unsere Sinne erschlossen. Insofern sind wir immer schon orientiert; durch die Symbole aber werden Sinnverhältnisse in die Welt gebracht.

Erst dadurch verbleiben die Ereignisse und Dinge, denen wir begegnen, nicht im engen *Kreis* von Sinnesreizen und Bedürfniszielen, sondern gewinnen einen Ort in der unbegrenzten Welt der Bedeutungen, in der alles nicht nur für sich selbst, sondern auch für etwas anderes bedeutsam ist. Mit der Herausbildung von Symbolen vollzieht sich der Übergang von einer leiblichen zur geistigen Weltorientierung: der Prozess der Menschwerdung. Dies gilt es zu erläutern.

Form und Sinn

Symbole, so sagen wir, sind Ausdrucksformen. Ausdruck bedarf der Äußerung. Der erste entscheidende Schritt zur symbolischen Äußerung ist die Entstehung einer Form im Ereignis der Äußerung. Erst dort, wo sich eine Form darüber hinaus ausbildet und verfestigt, ist eine Äußerung als diese oder jene identifizierbar. Dies gilt auch für tierischen Äußerungen. Das Bellen des Hundes bei der Ankunft seines Herrn besitzt zum Beispiel eine andere Form als das beim Nahen eines Fremden.

Auch für den Hund ordnet sich damit seine Welt: Er besitzt einen Sinn für Formen und kann damit Sinn erfassen. Denn Sinn ist in seiner Grundform nicht mehr als Verweisung. Wir sehen ein Liniengefüge oder ein Farbengeflecht, eine Wölbung oder eine Kante. Aber wir sehen nicht nur diese Form. Wir sehen sie auch als Verweise auf ihr Auftreten in anderen Konstellationen. Die Form in einer Rockfalte und in der Kante eines Felsens, in einem Nasenrücken –den das Englische übrigens als “bridge of the nose” sieht– und im Sturzflug einer Seeschwalbe: die Form in der Vielfalt ihres Auftretens schafft ein Netz von Verweisungen, sozusagen Verwandtschaftsbeziehungen der Formen, die unsere Schwelt zusammenhalten. Diese Verweisungsverhältnisse schaffen damit Zusammenhang und Ordnung: Sinn wird durch Form in die Welt gebracht, weil diese durch Verweisung Zusammenhang und Ordnung ermöglicht. Sinn entsteht in der Formwahrnehmung.

Sinn und Tradition

Die Formwahrnehmung ermöglicht, aber schafft noch nicht die symbolische Form. Diese bedarf der Weiterformung in einer Traditionsbildung, nämlich der immer weiteren Ausbildung und Ausbreitung der Wahrnehmungs- und Äußerungsformen über das Leben und Lernen der Individuen hinaus. Tradition schafft einen kollektiven Besitz des Gekonnten und nutzt diesen als Grundlage für dessen Weiterbildung zu einer höheren Stufe des Gekonnten. Es entsteht damit eine Art “Wagenhebereffekt”, der eine immanente Fortentwicklung der Wahrnehmungs- und Äußerungsformen zu symbolischen Formen und damit eine kulturelle *Entwicklung* möglich macht.

Entscheidend für eine solche Entwicklung ist deren Immanenz: Sind zum Beispiel erste Lautzeichen da, mit denen etwas zum Ausdruck gebracht werden kann, dann wird eine Traditionsbildung in dem Augenblick möglich, in dem die mit diesen Zeichen

gebildeten Formen eine eigene Dynamik entfalten. Nicht mehr nur der Ausdrucksimpuls in einer Situation, sondern auch die inneren Formverhältnisse einer Äußerung, wie zum Beispiel deren Akzente und Rhythmen, werden dann zum treibenden Impuls weiterer Äußerungen, die sich am Ende auch zu Reden zusammenschließen können. Der "Motor" einer solchen Entwicklung liegt in der Sprache selbst: Er muss zwar von den Individuen und ihrem Ausdrucksbedürfnis in Gang gebracht und gehalten werden. Aber als ein bewegliches Feld von Form- und damit auch Sinnverhältnissen besitzt er eine interindividuelle Existenz. Mit und in der Sprache entstehen so Geschichten und mit der Schrift dann auch eine Literatur, die Stile und Werke und damit Richtungen und Epochen ihrer Entwicklung ausbildet. Und ebenso verlaufen die Entwicklungen in allen anderen Bereichen unserer Welt: Neben der Sprache entwickeln sich auch in den Bildern, in den sozialen Beziehungen und Lebensentwürfen, in den Religionen und technischen Verfahren etc. immanente Dynamiken, die sich zu symbolischen Formen, zu charakteristischen Zusammenhängen unseres Wahrnehmens und Darstellens, Denkens und Handelns zusammenschließen. Wo überhaupt Formen sich miteinander zu Formverhältnissen verknüpfen, entstehen aus der immanenten Dynamik dieser Formverhältnisse symbolische Formen - und entsteht Kultur als das Ensemble dieser symbolischen Formen.

Sinn und symbolische Kultur

Als interindividuelle Formverhältnisse bilden die symbolischen Formen eine öffentliche und gemeinsame Welt. Die Symbole, die wir verwenden, sind Dinge, die in der *Öffentlichkeit* hergestellt und wahrgenommen werden. Andere können sie ebenso gut herstellen wie wir. Andere vernehmen sie ebenso gut wie wir. Als Elemente eines öffentlichen Lebens sind sie im Miteinanderhandeln und –reden der Menschen gegründet. Und zugleich tragen und prägen sie damit dieses Miteinanderhandeln und– reden. Wenn wir persönlich etwas zum Ausdruck bringen wollen, tun wir dies in Formen, die wir nicht selbst geschaffen haben. Wir artikulieren uns in einem *Reich* des bereits Artikulierten. Und wenn wir uns selbst artikulieren wollen, tun wir dies gegenüber anderen, die uns über das gemeinsame Formenreich, in dem wir uns artikulieren, verstehen sollen.

Damit zeigt sich eine grundlegende *Dialektik* zwischen Selbstsein und Andersheit. Denn auf der einen Seite entwickelt sich in der individuellen Artikulation das je Eigene des Sagens oder Tuns. Auf der anderen Seite gewinnt ein jeder sein Eigenes nur in dem Formenreich des schon Gesagten und Getanen. Damit steht das Selbstsein in einer unaufhebbaren Differenz zum Anderen und gewinnt so seine Identität. Auch wenn das bereits Gesagte und Getane –also das Formenreich, das uns überkommen ist und in dem wir uns artikulieren– von uns in eine eigene Form gebracht worden ist, bewahrt es doch seine Eigenheit. In unserem Selbstsein verhalten wir uns selbst formend zu der Andersheit der Form. Und nur, wenn wir diese eigene Formung in unsere Artikulation einbringen, gelingt es uns, überhaupt etwas zu sagen und uns damit auch selbst zum Ausdruck zu bringen.

Kultur, so können wir sagen, bietet uns die Möglichkeit zu einem artikulierten Welt- und Selbstverhältnis, indem sie uns zu einem individuellen Selbstsein verhilft und damit, wie Cassirer sagt, die Grundlage für die “Selbstbefreiung” des Menschen bietet: “Im ganzen genommen könnte man die Kultur als den Prozeß der fortschreitenden Selbstbefreiung des Menschen beschreiben. Sprache, Kunst, Religion und Wissenschaft bilden unterschiedliche Phasen in diesem Prozeß. In ihnen allen entdeckt und erweist der Mensch eine neue Kraft - die Kraft, sich eine eigene, eine ‘ideale’ Welt zu errichten.”²

Aus diesem Zusammenhang ergeben sich viele Fragen zum Verhältnis von persönlicher Artikulation und symbolischer Kultur. Hier seien nur drei dieser Fragen gestellt: Welche Form des Selbstseins ist uns in einer Prägung durch die symbolische Kultur möglich? Wie verschränken sich dabei die Grenzen der Tradition mit den Möglichkeiten zur Innovation? Und wie können wir das Verhältnis von –individuellem und kulturellem– Selbstsein und Andersheit verstehen? Alle drei Fragen lassen sich in einer zusammenfassen: Welche Macht haben die Symbole?

Selbstsein und symbolische Kultur

Eine erste Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von Selbstsein und symbolischer Kultur haben wir schon in unseren Überlegungen zu Ausdruck und Form vorbereitet: Man kann unsere symbolische Kultur insgesamt als den groß angelegten und immer wieder neu aufgenommenen Versuch ansehen, Ausdrucksformen zu entwickeln, die den imaginativen Wirbel und den emotionalen Aufruhr unseres Bewusstseins zur Form zusammenbinden. Erst mittels der Symbolisierung, so können wir wiederholen, gewinnt das menschliche Bewusstsein seine immer wieder identifizierbare Form. Der Mensch gewinnt mit ihr seine geistige Identität. Aus seinen persönlichen Vorstellungen können nun Gedanken werden, über die man sich austauschen, auf die man zurückkommen, die man verwerfen und annehmen kann. In seiner “cultural community”, seiner kulturellen Gemeinschaft, kann er sein Selbstsein gewinnen und es immer wieder bestätigen lassen, kann er sich auf andere in deren Selbstsein beziehen und damit an der Festigkeit des kulturellen Gewebes arbeiten, in dem ein Selbstwerden und –sein möglich ist.

Eine zweite Antwort ergibt sich aus den Überlegungen zur symbolischen Kultur als solcher, da diese doch zunächst überhaupt das Medium zur individuellen Artikulation bietet. Wenn Artikulation immer ein Verhalten zu bereits Artikuliertem ist, dann bedarf mein Selbstwerden und –sein, das ja artikulierendes und artikuliertes Sein ist, dieses Mediums. In diesem Sinne ist symbolische Kultur kein von außen auferlegter Zwang, sondern ein “Angebot”, in dessen durchaus individueller und höchst unterschiedlicher Annahme wir überhaupt erst zu einer Form unserer Äußerungen, zu einer Artikulation unseres Ausdrucks und damit auch zu einem persönlichen Selbstsein kommen.

Diese Verschränkung von persönlicher Artikulation und kulturellen Ausdrucksformen hat noch eine weitere Dimension, die wir die Dimension des Werkes oder des Werkcharakters unserer Äußerungen nennen können. Mit einem Blick auf den schönen

Kleist-Text “Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden” können wir uns zum Beispiel vergegenwärtigen, wie im Prozess des Redens das, was wir sagen, sich entwickelt.³ Im Reden entsteht, wenn wir nicht ablesen oder aufsagen, das, was wir sagen. Dabei ist es nicht immer so, dass das, was wir sagen, auch das ist, was wir am Ende als das erkennen, was wir haben sagen wollen. Nehmen wir aber einmal an, es wäre so, dass das, was wir sagen, wie im Falle Mirabeaus in der Kleist’schen Schilderung, zugleich das ist, was wir im Reden als das erkennen, was wir sagen wollten, und also auch als das, was wir denken. Selbst in diesem Fall ist es aber doch so, dass das, was wir sagen, schon im Augenblick seiner Äußerung ein Eigenleben zu führen beginnt. Es wird zum Teil einer Sprache, in der auch andere und im Übrigen auch wir selbst in anderen Situationen ebenfalls etwas sagen oder schreiben. Es geht dabei vielfältige Verbindungen mit dem in dieser Sprache Gesagten und Geschriebenen ein, Verbindungen, die wir in unserem Reden weder überschaut haben noch überschauen konnten.

Das Gesagte löst sich von der Person, die es gesagt hat, und auch von der Situation, in der sie es gesagt hat. Und dies geschieht gleichzeitig mit und in dem Reden, in dem wir unsere Gedanken allmählich formulieren und verfertigen. Denn die Sprache, in der wir uns ausdrücken, ist (wie jede der symbolischen Welten, in denen wir uns bewegen) in ihren Ausdrucksformen bereits da, wenn wir beginnen, uns in ihr zu artikulieren. Was wir überhaupt artikulieren, ist eingebettet in das, was schon artikuliert worden ist. Unsere ganze geistige Existenz ist eingebettet in der symbolischen Kultur, in der die geistige Existenz anderer ihre Spuren hinterlassen hat. Wir leben daher in einer stetigen Differenz von einem sich erst bildendem Ausdruckswillen und der von ihm im Medium der symbolischen Kultur gebildeten Ausdrucksform. Diese Differenz lässt sich nicht ausgleichen, auch nicht in der gelungenen Artikulation, wie sie Kleist in seinem Text vorführt.

Die Beschreibung einer allmählichen Verfertigung des Gedachten –und damit eben auch des Gesagten– beim Reden zeigt, dass der gelungene Ausdruck ein Zusammentreffen von Verschiedenem ist. Der Redner selbst wird in einem gewissen Sinne vom Gelingen seines Ausdrucks überrascht. Als eigenes Ereignis fassen wir dieses Gelingen nur, weil wir es nicht schon so, wie es geworden ist, vorausgesehen haben und voraussehen konnten. Das sprachliche Feld, in dem wir uns bewegt haben, hat uns mit den in ihm abgelagerten Verknüpfungen in eine Dynamik des Verweizens hineingezogen, die das benutzte Wort mit weiteren Sinnverbindungen anreichert und Zusammenhänge sichtbar werden lässt, die sich auch aus eigenem Recht im Denken und Reden ausbreiten.

Gerade dieses Eigenrecht der Sinnverbindungen, diese –wie Ernst Cassirer sie nennt– “‘Andersheit’ der Form”⁴ und damit die bleibende und jeweils von Neuem sich ausweisende Differenz der Form zum individuellen Ausdruckswillen macht den gelungenen Ausdruck zu einem Ereignis, das sich der Planung –wenn auch nicht der Vorbereitung– entzieht. Und weil es diese Differenz gibt, diesen Überschuss an Sinn über unsere Absicht hinaus, ist der gelungene Ausdruck selbst dort, wo er von uns (vollkommen zutr-

effend) in einer Identität von intendierter und artikulierter Äußerung erfahren wird, ein für uns Neues - etwas, auf das wir zwar gerichtet waren, mit dem wir aber nicht gerechnet haben.

Tradition und Innovation

Dieser Gedanke führt uns bereits zur Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von Tradition und Innovation. Tatsächlich finden wir in der symbolischen Kultur eine Tendenz zum Neuen. Wir finden aber auch noch eine gegenläufige Tendenz, nämlich die zur Verfestigung des bereits Geformten oder auch Errungenen. Es ist dies die Tendenz zur Formelprägung.

Jede Symbolisierung bedeutet eine Fixierung. Im Symbol verfestigen sich nicht nur die flüchtigen Momente unseres Bewusstseins, sondern auch unsere Gedanken, die über ihre Formulierung –also über ihre sprachliche Symbolisierung– eine eigene und sogar von uns unabhängige Existenz gewinnen. Jede Symbolisierung ist somit eine Formulierung –wobei ich hierzu auch bildliche, gestische und andere nichtsprachliche Formulierungen zähle. Jede dieser Formulierungen tendiert dazu, die in ihr erreichte Fixierung über die Situation hinaus festzuhalten und dadurch zur Formel zu werden: im Sinne einer verselbstständigten Ausdrucksform, die man wie einen Gegenstand benutzen, nahezu beliebig einsetzen und über die man immerzu verfügen kann.

Damit etwas eine Formel wird, muss es nicht gleich die stehende Redewendung oder Ausdrucksform einer ganzen Gesellschaft sein. Die Wiederholung im anderen Kontext, die charakteristisch für die Formel ist, wohnt als Tendenz jeder Formulierung inne, kann sie sich dadurch doch selbst zum gelungenen Ausdruck erklären. Wir stützen uns auf Formeln, wir suchen sie, wir prägen sie, wir orientieren uns an ihnen und durch sie. Salopp könnte man sagen: das geistige Leben besteht –gerade in seiner Kreativität– aus einem Prozess ständiger Formelprägung.

Diese Formelprägungen zeigen sich in unserem geistigen Leben in verschiedenen Gestalten, manchmal auch versteckt oder getarnt als Kritik an Formeln: so etwa im Gestus der durchaus formelhaften Auflösung aller Formeln, besonders der Tradition, der Überholung auch des Modernen durch das Postmoderne, des Kulturellen durch das Multikulturelle, des Disziplinären durch das Interdisziplinäre. Diese Überholungsformen stecken ein Diskursfeld der negativen Formelnutzung ab, die sich ihrer eigenen Formelhaftigkeit oft nicht bewusst ist und die ohne den Bezug auf ihre Ursprungsformeln ihren Sinn verlieren kann. Ohne Sinn für das Formelhafte präsentiert sich unser Handeln vielfach auch dort, wo es nicht um die Fixierung einer bis in ihre Einzelheiten hinein gleichbleibenden Theorie, Argumentation oder Formulierung geht. Eine Formel kann auch ein Verfahren sein, eine Geste, ein Stil, überhaupt eine Art des Umgangs, die sich auf Verschiedenes bezieht.

Mit der Betonung des Formelcharakters unserer Symbolisierungen soll die Tendenz zur Selbstbestätigung und Selbstbehauptung hervorgehoben werden, die unser geistiges

Leben insgesamt durchzieht. Diese Tendenz ist zugleich die Tendenz zur Sicherung der einmal gewonnenen Orientierungen, zum Abschluss der Arbeit an den Formeln, in denen wir unser Selbst- und Weltverständnis artikulieren. Ihr gegenüber steht die bereits angesprochene Tendenz zum Neuen.

Das Neue, mit dem wir nicht gerechnet haben, entsteht aus der inneren Differenz zwischen dem Eigenen, das wir zum Ausdruck bringen wollen, und der "Andersheit der Form", die schon besteht und ihr eigenes Sein besitzt. Dadurch wird im Grunde jede Formbildung, wenn sie denn nicht nur Wiederholung sein will oder ist, eine Neuformung. Für Ernst Cassirer ist dieses Verhältnis von Formbildung und Neuformung (bzw. von *forma formans* und *forma formata*, wie er es selbst nennt) das Grundverhältnis allen geistigen Lebens und damit aller Kulturentwicklung: "Nur in (...) dynamischen Gleichnissen, nicht in irgendwelchen statischen Bildern läßt sich die Form als werdende Form [...] beschreiben. Wie die scholastische Metaphysik den Gegensatz zwischen dem Begriff der 'natura naturata' und der 'natura naturans' geprägt hat, so muß die Philosophie der symbolischen Formen zwischen der 'forma formans' und der 'forma formata' unterscheiden. Das Wechselspiel zwischen beiden macht erst den Pendelschlag des geistigen Lebens selbst aus. Die 'forma formans', die zur 'forma formata' wird, die um ihrer eigenen Selbstbehauptung willen zu ihr werden muß, die aber nichtsdestoweniger in ihr niemals gänzlich aufgeht, sondern die Kraft behält, sich aus ihr zurückzugewinnen, sich zur 'forma formans' wiederzubegeben - dies ist es, was das Werden des Geistes und das Werden der Kultur bezeichnet."⁵

Die Formbildung als solche entfaltet eine Dynamik von Formprägung und Neuformung, die nicht als eine gegenseitige Störung, sondern als eine gegenseitige Steigerung des Persönlichen –des "Individuellen"– und des Öffentlichen, des Geistigen und Kulturellen –des "Universellen"– in unserem Leben wirkt. Ernst Cassirer bringt dieses Verhältnis in die Formulierung: "Das Allgemeine, das sich uns im Bereich der Kultur, in der Sprache, in der Kunst, in der Religion, in der Philosophie enthüllt, ist daher stets zugleich individuell und universell. Denn in dieser Sphäre läßt sich das Universelle nicht anders als in der Tat der Individuen anschauen, weil es nur in ihr seine Aktualisierung, seine eigentliche Verwirklichung finden kann."⁶

Indem Cassirer auf das Universelle in der Tat der Individuen hinweist, schließt er die kulturelle und die persönliche Seite des geistigen Lebens in der Einheit des menschlichen Handelns, in der Arbeit an der Form zusammen. Diese Arbeit an der Form ergibt sich dabei als ein generisches Charakteristikum des menschlichen Handelns. Denn im Grunde kann man die gesamte geistige Tätigkeit als Arbeit an der Form beschreiben. In jedem einzelnen Ereignis dieser Arbeit werden die symbolischen Welten, die unsere Kultur ausmachen, zugleich erneuert und erhalten, erweitert und ineinander verschränkt. Diese symbolischen Welten, die der Mensch sich schafft und in denen er sich artikuliert und seine Form gewinnt, sind in ihrer Mannigfaltigkeit unübersehbar und lassen sich nur dadurch einschränken, dass sie einen Prozess der Symbolisierung durchlaufen müssen.

Den Ausdrucksformen des Menschen, so sie denn überhaupt die Schwelle der Artikulation überwinden, sind ansonsten keine Grenzen gesetzt. Sie können sich in immer wieder neuen Konfigurationen oder neuen Bezügen ausbilden.

Beide Tendenzen, die bewahrende und die erneuernde, charakterisieren die Struktur eines jeden Symbolisierungsprozesses und bestimmen damit auch seine Dynamik. Es scheint dabei eine anthropologische Tatsache zu sein, dass wir nur ein gewisses Maß an Erneuerung, aber auch an Beharrung aushalten können. Aber zugleich ist es eine ebenso anthropologische Tatsache, dass wir das Neue suchen (wie es scheint, manchmal fast um jeden Preis) und dabei doch das Alte erhalten, das Neue in das Alte eingliedern wollen.

Das Bedürfnis zur Begrenzung von Erneuerungen beantworten wir, wie schon gesagt, mit dem Aufbau einer symbolischen Kultur. Das Bedürfnis zur Begrenzung des Beharrens beantworten wir mit Systemen zur Prämierung von Neuem - dieses aber im Allgemeinen innerhalb der jeweiligen symbolischen Kultur. Weder zwischen den beiden Bedürfnissen noch zwischen den Wegen zu ihrer Bewältigung oder Befriedigung herrscht Symmetrie. Das erste Bedürfnis ist das zur Orientierung überhaupt, zur Schaffung einer Ordnung, in der sich Lebens- und Handlungsformen ergeben, das heißt: das Bedürfnis nach (kultureller und später dann auch persönlicher) Identität. Mit den verschiedenen Arten, eine solche Identität zu erzeugen und zu erhalten - also mit der Entwicklung von Kultur überhaupt -, wird dann eine dialektische Bewegung der Formelprägung und Formelauf- und -ablösung in Gang gesetzt, welche die verschiedenen symbolischen Kulturen in unterschiedlicher Weise und unterschiedlichem Maße charakterisiert.

Selbstsein und Andersheit

Wie viel Selbstsein erreichen wir in unserer symbolischen Kultur, und wie viel Andersheit gegenüber dem Gemeinsamen dieser Kultur ist dabei möglich? Diese Frage rückt eine grundlegende Dialektik zwischen Selbstsein und Andersheit in den Blick. Diese Dialektik zeigt sich in ihrem Bezug auf die Andersheit der Form zunächst nur in ihrem generischen, anonymen Charakter. Wo und in welcher Form überhaupt eine Kultur sich hat entwickeln können, steht der Mensch der Andersheit der Form gegenüber, einer neutralen Andersheit, die als das Andere und nicht auch schon als der Andere oder die Anderen dem jeweiligen Individuum entgegentritt.

Die Andersheit der Anderen reicht als eine neue Form über die generelle Andersheit der Form hinaus. Durch die Arbeit an der Form im Umgang mit den Anderen entsteht ein neues Sinnverhältnis, das sich im wechselseitigen Bezug zwischen dem Eigenen des Selbstseins und der Andersheit der Anderen realisiert. In der Form der Anderen tritt mir etwas anderes als die bloße Andersheit der Form entgegen. Nicht mehr bloß das Andere schafft eine Differenz in meiner Artikulation, sondern die Anderen treten mir nun entgegen. Sie sprechen mich an und sind Individuen wie ich selbst eines bin. Dieses Sinnverhältnis verbleibt nicht in der Anonymität von Strukturen, sondern konkretisiert sich in

den Situationen des Umgangs miteinander, in dem sich Personen begegnen und miteinander auseinander setzen.

Der wechselseitige Bezug von Selbst und Anderen charakterisiert den Menschen in einer besonderen Weise als ein "Zwischensein",⁷ als Mensch zwischen Menschen, der nur im Bezug auf diese anderen Menschen sein Selbstsein verwirklicht. Die Wirkungen dieser Bezugnahmen reichen tief in unser geistiges Leben hinein. So sehen wir uns meist mehr mit den Augen der Anderen als mit unseren eigenen, sehen –in der objektivierenden Einstellung des Beobachtens– die Anderen in vielen Hinsichten besser als uns selbst. Wer wir sind, das zu erkennen, bedarf immer auch des Spiegels der Anderen.

Wir selbst werden so in unserem Selbstsein getragen oder auch fallen gelassen von den Spiegelungen, die unser Sagen und Tun, unser Gegenwärtigsein oder auch Nichtdabeisein in den Anderen hervorruft. Unser Selbstsein ist so nie nur unsere Sache. Den Blick des Anderen uns gegenüber und der Anderen um uns herum –was übrigens einen großen Unterschied ausmacht– geht ein in unser Selbstsein. Das, was wir als unser Selbstsein ausmachen oder auch nur auszumachen vermeinen, ist so etwas wie ein durchgehaltener Grundakkord im Konzert vieler Stimmen, die auf uns eindringen.

Unser Selbstsein ist auf der einen Seite durchwirkt von den Bildern, die uns die Anderen in ihrem Verhalten uns gegenüber zeigen, und ist auf der anderen Seite unsere Haltung gegenüber den Anderen. Unser Selbstsein entwickelt sich in den Spiegelungen, die wir von den Anderen erfahren. Wir bilden uns zu unserem Selbst in unseren Reaktionen auf diese Spiegelungen, die in unser Selbstsein eingehen.

Die Andersheit der Anderen ist gegenüber dem Eigenen des Selbst ein Neues. Es ist dies ein ständig auf uns eindringendes Neues, aber keines, das uns zwingt, selbst auf es in einer neuen Weise zu reagieren. Es ist ein Neues im Sinne einer Herausforderung und eines Angebots. Wir können durchaus versuchen, den wechselvollen Auftritten der Anderen und darin des immer wieder Anderen und Neuen durch ein Beharren auf dem Selben zu begegnen und damit in der Verfestigung unserer Selbigkeit zu verbleiben und darin unser Selbstsein zu leben.

Eine solche Form des Beharens auf Selbigkeit käme allerdings einer Totenstarre im geistigen Leben gleich und würde unserem Bedürfnis, etwas und damit zugleich auch uns selbst zum Ausdruck zu bringen, nicht entsprechen. Das sich Einlassen auf das Neue, das uns in unseren vielfachen Bezügen auf die Anderen und deren Andersheit entgegentritt, lässt uns auch das immer wieder Neue in unserem Selbstsein erfahren. Und dieses Selbstsein, das sich auf das Neue einlässt, kann sich durchaus in einer gleichwohl sich durchhaltenden Selbigkeit, nämlich in einer im Wechsel sich bewährenden Selbigkeit der Weiterentwicklungen, in einer Selbigkeit der eigenen Lebensgeschichte ausbilden. Das Neue ergibt sich hier als eine Tendenz, die sich aus dem Willen zum Selbst, zu einem Eigenen des Selbstlebens, zu einer eigenen Geschichte unseres Lebens in dessen sozialer und kultureller Verfassung –also in seinem Bezug auf die Andersheit der Anderen und die Andersheit der Form– entwickelt.

Die Macht der Symbole

Noch eine dritte Form von Andersheit soll angeführt werden. Es ist dies die Andersheit der anderen Kulturen. Auch hier liefert die Dialektik von Selbstsein und Andersheit die Folie der Darstellung. Die Dialektik von Selbstsein und Andersheit im Verhältnis verschiedener Kulturen zueinander ergibt sich aus einer schärferen Polarität, als sie zwischen den Individuen in einer Kultur besteht - bieten doch Kulturen als Inbegriff der in der Geschichte eines Volkes verfestigten Ausdrucksformen den Rahmen, innerhalb dessen die Individuen sich artikulieren und damit ihr Selbstsein gewinnen und sich ihre Andersheit entwickelt.

Dabei ist zu sehen, dass der kulturelle Rahmen für das individuelle Selbstsein durchaus nicht "einfältig" ist. Denn in die meisten Kulturen haben viele und zum Teil gegensätzliche Einflüsse hineingewirkt, und aus ihnen sind viele und zum Teil gegensätzliche Impulse hervorgegangen. Kulturen weisen daher gewöhnlich ein komplexes und innerlich vielfältiges "Selbstsein" auf, das verschiedene und möglicherweise auch gegensätzliche Orientierungen ermöglicht.

Gleichwohl ist es so, dass wir nur dann überhaupt von einer Kultur reden können, wenn diese Vielfalt eine Vielfalt wechselseitig verständlicher, wenn auch damit nicht schon wechselseitig geschätzter oder auch nur gebilligter Ausdrucks –und damit Lebens– und Handlungsformen ist. Trotz aller Spannungen, die damit entstehen und auch zu heftigen Auseinandersetzungen nicht nur zwischen Individuen, sondern zwischen kulturell verschieden positionierten und geprägten Gruppen führen, verbleiben diese Differenzen in einem umgreifenden kulturellen Verstehenszusammenhang, der Andere zwar zu Gegnern machen kann, aber eben zu Gegnern, die man versteht oder zu durchschauen glaubt.

Gegenüber diesem intrakulturellen Verhältnis fehlt dem interkulturellen Verhältnis von Selbstsein und Andersheit, so scheint es zumindest vielfach, ein übergreifender Verstehenszusammenhang. Denn wenn wir nicht mehr über die Andersheit der Anderen im eigenen kulturellen Umfeld reden, sondern über die Andersheit anderer Kulturen, wird uns der Orientierungsrahmen genommen, der uns die Anderen auch in ihrer Andersheit und selbst als Gegner noch verstehen lässt. Aus den Anderen werden Fremde, die in vielen Fällen nicht einmal Gegner in einem gemeinsamen Spannungsfeld werden können. Wo die elementare Gemeinsamkeit fehlt, die durch eine gemeinsame Kultur geschaffen und erhalten wird, erscheint uns jemand fremd, dem wir oft –zumindest zunächst– mit einer gewissen Verständnislosigkeit und vielfach auch mit Interessellosigkeit begegnen.

Tatsächlich müssen solche Begegnungen nicht die Fremdheit des ersten Augenblicks verfestigen und auch das Verstehen des Fremden ein für alle Mal vereiteln. Wenn die Unterstellung von Sinn und eine offene Neugier sich zu einem Verstehenwollen miteinander verbinden und dazu eine durch Wissen gestützte Phantasie und genaue Beobachtung den Blick für Sinnzusammenhänge auch in der anderen Kultur schärfen, dann kann sich auch ein Verstehen des Fremden entwickeln. Auch dieses Fremde der an-

deren Kultur ist ja ein Ergebnis menschlichen Handelns, ein historisch entstandener Sachverhalt, in dessen Entwicklungslinien die Menschen diejenigen geworden sind, die sie nun sind. Und da dies für jede Kultur gilt, sind andere Kulturen als menschliche Sinnerhältnisse im Prinzip auch für andere Menschen aus anderen Kulturen zugänglich.

Natürlich gibt es hier unterschiedliche Grade der Zugänglichkeit. Aber keine Kultur ist zwangsläufig für Menschen aus einer anderen Kultur verschlossen. Dies folgt schon aus dem Charakter der Kulturen als historische Gebilde. Die Geschichte zeigt uns, dass ein Verstehen des Fremden nicht selbstverständlich gelingt oder auch nur zu erreichen versucht wird. Aber dies erklärt sich nicht nur aus kulturellen Differenzen. Als historische Gebilde sind Kulturen aus sich selbst heraus keine statischen, ein für alle Mal festgelegten und kanonisierten Gebilde. Die Kanonisierung einer Kultur, die Festschreibung auf wörtliche Befolgung, wird gewöhnlich durch nicht rein kulturelle Eingriffe herbeigeführt, wie zum Beispiel durch die Sanktionierung von Abweichung durch Machtmittel.

Die Legitimation durch eine kulturelle Tradition wird in solchen Fällen instrumentalisiert, um die eigenen politischen oder ökonomischen Interessen durch eine kulturelle Umkleidung zu überhöhen und als Bewahrung der gegebenen Ordnung umzudefinieren. Der Rückgriff auf kulturelle Traditionen ist für solche Instrumentalisierungen darum besonders wirksam, weil er einen Rückgriff auf einen gemeinsamen Besitz an Einstellungen und Überzeugungen darstellt. Die innere Macht der Symbole wird im Dienst der äußeren Macht nicht nur genutzt, um die eigenen Interessen der Mächtigen durchzusetzen, sondern auch um ihre innere Dynamik zur Selbstbefestigung und -erneuerung gebracht. Die Geschichte lehrt uns allerdings, dass diese Dynamik sich nicht endgültig unterdrücken lässt und sie am - wenn auch noch so langwierig und mühselig erreichten - Ende wieder zur kulturellen Macht auf dem Wege zur "Selbstbefreiung des Menschen" wird. Dieses historische Wissen mag denn auch Ernst Cassirer zu seinem Vertrauen auf die Kraft der Vernunft –und das heißt in einem offenen Vernunftverständnis ja auch: auf die Macht der Symbole– ermutigt haben.

Alles auf einer Seite lesen

Fußnoten

1. Im größeren Zusammenhang werden die hier erörterten Fragen dargestellt in: Oswald Schwemmer, *Kulturphilosophie. Eine medientheoretische Grundlegung*, München 2005.
2. Ernst Cassirer, *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*, Hamburg 1996, S. 345.
3. Vgl. Heinrich von Kleist, *Sämtliche Werke und Briefe. Zweiter Band*, München 1977(6), S. 320f.

4. Ernst Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil. Phänomenologie der Erkenntnis, in: Ders., Gesammelte Werke. Hamburger Ausgabe, Band 13, Hamburg 2002, S. 45.
5. Ernst Cassirer, Nachgelassene Manuskripte und Texte. Band 1: Zur Metaphysik der symbolischen Formen, Hamburg 1995, S. 17f.
6. Ernst Cassirer, Naturalistische und humanistische Begründung der Kulturphilosophie, in: Ders., Erkenntnis, Begriff, Kultur, Hamburg 1993, S. 249f.
7. Vgl. Jens Heise, Präsentative Symbole. Elemente einer Philosophie der Kulturen - Europa und Japan. Sankt Augustin 2003, S. 191-195.

Memoria de actividades de la SEPMI Año 2015

Actividades de la SEPMI en 2015

ENERO

Se celebró la Asamblea General Ordinaria en la que se presentó el estado de cuentas de la SEPMI, se informó de las actividades realizadas en 2014 y de los proyectos para 2015 y se ratificaron a las mismas personas para ocupar los cargos directivos de la SEPMI.

ABRIL

Participación en la organización y desarrollo de la V Olimpiada filosófica de Madrid en las Modalidades de disertación, dilemas éticos y fotografía.

Participación en la organización y desarrollo de la II Olimpiada Filosófica de España celebrada en Madrid.

MAYO

Organización del Ciclo de “Lecciones de Filosofía” celebrado en el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid con la participación como conferenciantes de Javier Méndez, Elisa Favaro, Luis María Cifuentes, Manuel Sanlés y Michele Botto.

SEPTIEMBRE

Organización del I Encuentro de Profesores de Filosofía de Secundaria de toda España. Asistieron alrededor de 50 profesores y se celebró en el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid. En ese Encuentro participaron como ponentes muchos miembros de la Junta Directiva de la SEPMI y fue coordinada por Manuel Sanlés Olivares.

Colaboración de la SEPMI y participación como ponente de Luis María Cifuentes en el Curso de Verano de la UAM titulado “La violencia y sus formas”.

NOVIEMBRE

Día 13. Dentro del programa “De la caverna al Matadero”. Seminario “Mujeres construyendo nuevos paradigmas” coordinado por Michele Botto y Elisa Favaro y celebrado en el espacio cultural de El Matadero. Con la colaboración de las asociaciones “Bajo palabra” y “Tales”.

- Día 19.** Dentro de la celebración del Día Mundial de la Filosofía se organizó un Café Filosófico sobre la felicidad coordinado por Michele Botto y Luis María Cifuentes. Tuvo lugar en el Café Atelier de Madrid.
- Día 19.** Participación en el Programa de Radio Nacional “El ciudadano García” del Vicepresidente de la SEPFI, Manuel Sanlés Olivares, sobre la “Importancia y valor de la Filosofía en la actualidad”.
- Día 19.** Mesa redonda en La Corrala de Madrid, sobre “La presencia de mujeres en la enseñanza de la Filosofía” con la participación de Concha Roldán, Stella Vilarrea, Esperanza Rodríguez y moderada por Manuel Sanlés Olivares.
- Día 20.** Asimismo en el marco de la celebración del Día Mundial de la Filosofía se celebró en El Ateneo de Madrid una Mesa Redonda titulada “Atrévete a pensar” en la que participaron Javier Méndez y Luis María Cifuentes.

A lo largo de todo el año 2015 se publicaron las tres ediciones de la revista PAIDEIA correspondientes a los números 102, 103 y 104. Las dos primeras únicamente se presentaron en edición digital y la última del año dedicada a Giner de los Ríos y a la Institución Libre de Enseñanza se publicó también en papel según la previsión de demanda de la misma.

También se consiguió que los trámites del proyecto de creación de una Cátedra UNESCO denominada “Filosofía, derechos humanos y democracia” se enviaran a la sede central de la UNESCO en París para su aprobación definitiva. Se espera que a lo largo de 2016 se nos informe de la aprobación de este proyecto.

Por último hay que destacar la actividad de Manuel Sanlés, Vicepresidente de la SEPFI, a lo largo de todo el año 2015 en numerosas reuniones como miembro de la Comisión de Secundaria de la REF (Red Española de Filosofía) para tratar los temas referentes a la situación académica de las disciplinas filosóficas tras la aprobación de la LOMCE.

Crónica de las II Jornadas de Debate de la REF 4 y 5 de marzo del 2016

Por **Manuel Sanlés Olivares**

Presidente de la SEPFi

Desde la creación de la REF en mayo del 2012, en la facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, se han celebrado ya dos Jornadas de Debate. Las primeras el 20 de abril del 2013 en la Facultad de Filosofía de la Universidad Las segundas los días 4 y 5 de marzo de 2016 en la Facultad de Filosofía de la UNED, gracias a la hospitalidad de su decano el profesor Jesús P. Zamora Bonilla. Complutense.

Como prólogo de las Jornadas, el viernes por la mañana, entre las 11:30 y las 14:00 horas, se celebró una reunión de la Conferencia Española de Decanatos de Filosofía (CEDF), convocada por su presidente y decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Murcia, el profesor Antonio Campillo. A esta reunión de la CEDF asistieron unas veinte personas, entre decanos, vicedecanos y directores de departamentos de Filosofía de toda España.

El profesor Rafael V. Orden, decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense y presidente de la Comisión de Universidades de la REF, presentó el “Informe de los estudios universitarios de Filosofía (2013-2015)”, en el que aportó datos sobre la evolución de la matrícula en los estudios de Grado, Máster y Doctorado, y sobre el número de profesores de las distintas áreas filosóficas, tanto en los Grados en Filosofía como en otras titulaciones de la rama de Artes y Humanidades. Tras conocer los datos del informe, se debatió sobre los problemas que presentan los diferentes niveles de los estudios de Filosofía (Grado, Máster y Doctorado) y sobre las dificultades que plantea el llamado decreto 3+2, especialmente en la actual situación de interinidad política en el Gobierno de España.

Las II Jornadas de debate de la REF comenzaron el viernes 4 de marzo, a las 16:00 h. El presidente de la REF, Antonio Campillo, agradeció la hospitalidad del decano de Filosofía de la UNED, dio la bienvenida a los asistentes (unas cincuenta personas, representantes de las diferentes Facultades y Asociaciones integradas en la REF), explicó el programa de las Jornadas y presentó a los ponentes de las tres mesas de debate.

De 16.30 a 18.30 h., se celebró la Mesa de Universidades. El presidente de la Comisión de Universidades y decano de la Facultad de Filosofía de la UCM, Rafael V. Orden, presentó el informe que había presentado por la mañana a los decanos, con los datos sobre la situación de los estudios universitarios de Filosofía en España.

A continuación, Stella Villarnea, profesora de la Universidad de Alcalá y tesorera de la REF, presentó el informe provisional “Igualdad de género en Filosofía en la Universidad española”, con algunos datos relevantes: mientras las profesoras constituyen un 40% del PDI en las universidades españolas (según el Ministerio de Educación), los datos analizados hasta el momento señalan que, en Filosofía, esta cifra se reduce a la mitad, es decir, 20% de profesoras frente a 80% de profesores; además, la escasez de mujeres en los puestos estables y altos en Filosofía es rotunda: sólo 12% de catedráticas y alrededor de 20% de titulares en las universidades analizadas. La profesora Villarnea pidió colaboración para la realización del informe definitivo.

Tras una breve pausa, de 19.00 a 20:30 h. se celebró la Mesa de la Comisión de Investigación, coordinada por Concha Roldán, directora del Instituto de Filosofía del CSIC y presidenta de la Comisión de Investigación de la REF. Concha Roldán informó del último decreto de acreditación del profesorado universitario, que dispersa a las cuatro áreas filosóficas en tres comisiones evaluadoras diferentes. Tras debatir sobre el tema, se acordó presentar al Ministerio un escrito en nombre de la REF, solicitando que las cuatro áreas sean evaluadas por

la misma comisión. También se acordó solicitar una entrevista con el Ministerio y con la ANECA para tratar esta cuestión.

En la misma Mesa, también se debatió sobre el recorte en proyectos de investigación financiados, concretamente en Filosofía, y sobre las graves consecuencias que eso tiene para el mantenimiento de los grupos de investigación, para la obtención de becas, para la realización de tesis doctorales, para el sostenimiento de programas de doctorado, etc. Se cuestionó la opacidad que hay en los procedimientos para nombrar evaluadores y la falta de claridad en los criterios para financiar proyectos de investigación. Se propuso distinguir entre las ayudas económicas básicas para los investigadores (movilidad, becas, etc.) y las ayudas para la logística de los grandes proyectos de investigación. Se acordó que la Comisión de Investigación elabore un documento sobre todas estas cuestiones, para su aprobación por la REF.

El sábado 5 de marzo, de 9:30 a 12:00 h., se celebró la Mesa de Educación, coordinada por Esperanza Rodríguez Guillén, profesora de Filosofía en el IES Margarita Salas de Majadahonda (Madrid) y presidenta de la Comisión de Educación de la REF. Se contó con la participación de la mayoría de sus miembros, representantes de Castilla-León, Aragón, Extremadura, País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía y Madrid, excusaron su asistencia los representantes de La Región de Murcia y La Rioja y el compañero de Valencia. Otras comunidades (aunque no todas) mandaron información del estado de la implantación de la LOMCE.

La presidenta de la Comisión de Educación, Esperanza Rodríguez, informó del estado actual de las negociaciones con el Ministerio, que se encuentra en el estado de parálisis e incertidumbre debido a la situación política del país y, a continuación, expuso la situación de la filosofía en secundaria en cada una de las comunidades, en la que no hay grandes novedades, aunque sí mejores expectativas: en Cataluña y País Vasco los nuevos gobiernos autonómicos muestran mejor disposición hacia la filosofía; en Valencia se confirma el logro de grupos reducidos de 7 alumnos para la optativa de Historia de la Filosofía; en Baleares, la Historia de la Filosofía se va a implantar como específica obligatoria en 2º; en Aragón se confirma la Historia de la Filosofía como obligatoria en el itinerario de Humanidades, e introducen una materia nueva (Pensamiento, sociedad y ciudadanía en 3º de Eso y 1º de Bachillerato), siguiendo el ejemplo de Andalucía (donde, además, se está reclamando con insistencia la 3ª hora para la Historia de la filosofía, que ya es específica obligatoria con 2 horas). En las demás comunidades apenas hay cambios. Y en nuestra región ya sabéis: hay un nuevo decreto LOMCE en marcha, con respecto al que, según nos han prometido, la filosofía va a recuperar sus horas en bachillerato.

Por otra parte, se comentó la intención o el deseo de muchos (incluyendo gobiernos autonómicos) de paralizar la implantación de la LOMCE, de manera que, mientras se deroga (previsiblemente) la ley actual y se consensúa y articula una nueva, la LOMCE quede reducida a su implantación actual (se perviviría en una especie de sistema mixto LOE-LOMCE).

Se debatió sobre el asunto de la supresión de la Selectividad y el inicio de las reválidas de Bachillerato, ante lo cual existe la más completa incertidumbre. Las pruebas de reválida están sin desarrollar legalmente, y por parte de las comunidades (que pierden el control de las pruebas) y de muchos sectores educativos (por ejemplo, en las universidades, en las que muchos ven en peligro el “distrito único”) despiertan un fuerte rechazo.

Ante esta situación, el retraso en la formación del nuevo gobierno, y la proximidad del nuevo curso (en el que, por ley, ha de implantarse la LOMCE en el resto de cursos de ESO y Bachillerato), la mayoría considera la situación como muy preocupantes y se propone trabajar en dos líneas paralelas:

1. Pelear en las comunidades para implantar nuevos decretos LOMCE en los que la filosofía vuelva, al menos, a la dotación horaria LOE. En algunas comunidades como Extremadura o

País Vasco las asociaciones ya lo está intentando. En este punto Elías Goñi (País Vasco) explica la compatibilidad de esta propuesta con la LOMCE. Esto no es tan fácil en las comunidades donde sí hay decreto de bachillerato publicados ya que se requiere nuevos decretos.

2. Exigir al nuevo gobierno (cuando se constituya, y mediante un documento al efecto, y en tanto no se constituya, a los grupos políticos y la opinión pública) la paralización inmediata de la aplicación de la LOMCE, incluso aunque esta deba producirse al comienzo del próximo curso escolar, con objeto de evitar males mayores, y quizás con algún tipo de decreto de mínimos, como ya se ha hecho en otras ocasiones (Todo esto pensando especialmente en las comunidades en las que no son posibles nuevos decretos LOMCE).

También, a propuesta, especialmente, de Víctor Bermúdez (Extremadura) y de Elías Goñi (País Vasco), se instó a la REF, y a sus responsables de prensa y medios, a diseñar un plan de comunicación para intentar estar muy presente en los medios durante estos meses tan decisivos.

Por parte de la presidenta de la Comisión se propuso crear una subcomisión para revisar el documento marco “La enseñanza de la Filosofía en el sistema educativo no universitario. ¿Cómo queremos enseñar Filosofía?”, aprobado por la Asamblea General de la REF en 2013, donde también se acordó revisarlo periódicamente. Varios a PDFEX participará en esa subcomisión, coordinada por Manuel Sanlés que manifiesta la necesidad de incluir las “competencias educativas” en la nueva redacción. Enrique Mesa, Víctor Bermúdez y Elías Goñi, se ofrecen para trabajar en esta subcomisión

La presidenta propuso, igualmente, crear una subcomisión encargada de recoger, seleccionar y crear materiales curriculares y didácticos de uso compartido. Esta subcomisión estará coordinada por ella, quien hará circular un correo para empezar a recibir propuestas. El fin de este grupo de trabajo es completar con propuestas didácticas el documento e insiste en la necesidad de fomentar desde la Ref la igualdad entre varones y mujeres haciendo visible a las pensadoras y la filosofía de género.

La presidenta y PDFEX propusieron una subcomisión de relaciones con las universidades. Se propuso hacer una relación de buenas prácticas, como las que se dan en varias comunidades, y promoverlas en el resto.

Tras una breve pausa, a las 12:30 h. dio comienzo la Asamblea General de la REF, a la que asistieron 31 representantes de las entidades integradas en la organización. Tras la lectura y aprobación de las dos actas correspondientes a la Asamblea Ordinaria y la Asamblea Extraordinaria celebradas en Valencia el 4 de septiembre de 2014, en el marco del I Congreso de la REF, el presidente Antonio Campillo informó de las diferentes actividades realizadas en el último año y medio: las acciones contra la LOMCE para intentar paliar sus efectos mientras esté vigente; el apoyo personal y económico que la REF está dando a la Olimpiada Filosófica de España (que este año se celebrará en Oviedo); la coordinación con la Conferencia de Decanos para hacer frente a los decretos de reforma de las universidades aprobados por el ex ministro Wert; y los trabajos preparatorios para la organización del II Congreso internacional de la REF, que tendrá lugar en Zaragoza en septiembre de 2017. El presidente anunció que está previsto lanzar la primera circular de este II Congreso durante la primera quincena de marzo, antes de las vacaciones de Semana Santa.

En ausencia de Ángel Vallejo, responsable de redes sociales de la REF, el presidente informó del notable incremento de la presencia de la REF en dichas redes. A fecha de 23 de febrero de 2016, había 1.190 suscriptores al boletín de la web, 4.943 seguidores de facebook, 1.386 seguidores de twitter y 143 suscriptores de youtube. En cuanto a la relación con los medios de comunicación convencionales, durante el último año se ha logrado un notable incremento de la presencia de la Filosofía, a través de crónicas, entrevistas, artículos, etc., y se percibe un

cambio positivo en muchos periodistas, quienes ya contactan directamente con la REF para solicitar información, entrevistas, etc., en relación con la Filosofía.

El presidente informó también de las propuestas presentadas y de los acuerdos adoptados en las tres mesas de debate celebradas a lo largo de las II Jornadas de la REF. Dichos acuerdos fueron ratificados por la Asamblea.

A continuación, se informó de las solicitudes de ingreso de nuevos miembros y también de las solicitudes de cambio de estatus, es decir, del paso de entidades colaboradoras a entidades de pleno derecho. Aunque todas estas solicitudes ya habían sido aprobadas provisionalmente por la Junta directiva, fueron también ratificadas por la Asamblea, como exigen los Estatutos. Con estas nuevas incorporaciones, el número total de entidades que integran la REF es de 74, distribuidas del siguiente modo: 24 Facultades, el Instituto de Filosofía del CSIC y 49 asociaciones filosóficas de diferentes campos temáticos, niveles educativos y comunidades autónomas.

Además, el presidente informó que la secretaria Delia Manzanero, por acuerdo de la Junta directiva, ha iniciado las gestiones para que la REF se integre en la Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie (FISP), que es la organizadora del Congreso Mundial de Filosofía.

A continuación, la Asamblea aprobó la renovación de dos miembros de la Junta directiva: la tesorera Stella Villarnea, que reemplaza a Jacinto Ribera de Rosales, y el presidente de la Comisión de la Olimpiada Filosófica, Román García Fernández, que reemplaza a Félix García Moriyón.

El presidente Antonio Campilló recordó a los asistentes que las Comisiones de trabajo de la REF también son elegidas por la Asamblea, pero que no tienen un número determinado y, por tanto, pueden ser ampliadas a petición de los interesados, o bien puede haber renovaciones porque se produzca alguna baja. Por eso, animó a los asistentes a sumarse a alguna de las Comisiones para colaborar en los trabajos de la REF. La Asamblea aprobó las últimas incorporaciones que se han producido en la Comisión de Educación, y de las que informó su presidenta, Esperanza Rodríguez Guillén.

La tesorera Stella Villarnea informó de los Ingresos y gastos de la REF con fecha de 4 de marzo de 2016. El presidente agradeció la notable labor de la nueva tesorera, gracias a la cual muchas entidades han puesto al día el pago de sus cuotas y la REF ha incrementado el saldo en su cuenta, para poder hacer frente a sus dos actividades fundamentales: la Olimpiada Filosófica anual y el Congreso internacional trienal.

Finalmente, varios de los asistentes (Elías Goñi, presidente de Agora Filosofía Elkartea, y Víctor Bermúdez, de la PDFEX y la AFEX) formularon propuestas para lanzar una nueva campaña en defensa de la Filosofía, ante la incertidumbre política en la que vivimos y ante la posibilidad de que la LOMCE no sea derogada para el curso próximo. Enrique Mesa, de la Plataforma en Defensa de la Filosofía de Madrid, recordó que, en colaboración con la REF, lanzó hace unos meses en change.org una recogida de firmas bajo el lema “¡No expulséis a la Filosofía de los colegios!”, y que en la actualidad hay más de 168.500 firmantes. El éxito de esta campaña ha sido tal que los principales representantes políticos, en plena campaña electoral, contestaron públicamente y los medios de comunicación se hicieron eco de ello. El profesor Mesa también anunció la iniciativa de enviar a todos los diputados del Congreso un comunicado pidiendo que apoyen a la Filosofía, y pidió apoyo para que este envío se haga de modo masivo, desde diferentes entidades y asociaciones, para que resulte más efectivo.

El presidente Antonio Campilló se hizo eco de las propuestas de Elías Goñi, Víctor Bermúdez y Enrique Mesa, y se comprometió a trabajar durante los próximos meses en una nueva campaña ante los políticos y ante los medios.

La Asamblea concluyó a las 14:00 h. del sábado 5 de marzo. La secretaria de la REF, Delia Manzanero, entregó un certificado de participación a todos los asistentes que lo solicitaron.

AGRADECIMIENTOS

Después de años de entrega a la Sepfi, Luis María Cifuentes Pérez ha dejado su cargo de presidente, seguiremos contando con su experiencia, sabiduría y buen hacer como integrante de la Junta Directiva. Por unanimidad en la asamblea general ordinaria, y a propuesta de Manuel Sanlés Olivares, se le nombra presidente honorífico como reconocimiento a su labor incansable en defensa de la filosofía y del profesorado de filosofía.

Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento por su generosidad y permanente e inteligente disponibilidad en situaciones muy difíciles.

**ILUSTRE COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS
EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DE
LA COMUNIDAD DE MADRID**

COLEGIO PROFESIONAL DE FILÓSOFOS
en colaboración con

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PROFESORES DE FILOSOFÍA
(SEPFi)**

**Ciclo de conferencias 2016
LECCIONES DE FILOSOFÍA**

“Un acercamiento histórico a la filosofía”

Coordina: Francisca Hernández Borque
(Catedrática de Filosofía)

Lunes 23 de mayo

“Platón, la utopía del orden”

Jesús Pichel Martín
(Universidad de Mayores CDL)

Miércoles 25 de mayo

“Hume, la pasión moral”

Javier Méndez Pérez
(IES “Madrid-Sur”. Madrid)

Jueves 26 de mayo

“¿Por qué todo el mundo cita a Kant?”

Esther C. García-Tejedor
(“Kensington School”. Pozuelo)

Martes 31 de mayo

“Nietzsche o la filosofía a martillazos”

Esperanza Rodríguez
(IES “Margarita Salas”. Madajahonda Madrid)

Miércoles 1 de junio

“Antropología de Marx: el desencanto como comienzo de la lucha”

Michele Botto
(Colegio “Nazaret-Oporto”. Madrid)

Lugar: Salón de Actos del Colegio de Doctores y Licenciados.

C/ Fuencarral, 101

Horario: De 18:00 a 20:00 h.

Entrada libre

Se convoca el Concurso de Redacción Filosófica en el que podrá participar el alumnado asistente a estas Lecciones, de acuerdo a las bases que se detallan en la web de la SEPFi

www.sepfi.es

MODELO DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

PARA ENTREGAR EL SOCIO Y SUScriptor EN SU BANCO O CAJA

D.(a): _____

Ruego a Vds. que, hasta nuevo aviso, adeuden en mi Cuenta Corriente o Libreta de Ahorros número: _____

sucursal número _____ de _____

todos los recibos correspondientes a la suscripción o renovación a la revista PAIDEÍA.

Lugar:

Fecha:

Firma

✂.....

PARA ENVIAR A LA SEDE DE LA SEPI.

(Plaza de Argüelles, 7 • 28008 Madrid)

Bankia 2038-1048-44-6000945025

- Deseo suscribirme a PAIDEÍA por el período de un año (tres números) y renovación automática hasta nuevo aviso.
- Deseo recibir el número _____

Ruego a Vds. que, hasta nuevo aviso, adeuden en mi Cuenta Corriente o Libreta de Ahorros número _____

del Banco _____ o Caja _____

Sucursal número _____, de _____

todos los recibos correspondientes a la suscripción o renovación a la revista PAIDEÍA.

Nombre y apellidos: _____

Domicilio: _____

Población: _____ C. P. _____

Provincia: _____

E-mail y Teléfono: _____

✂

COLABORACIONES EN PAIDEÍA

Nuevas normas de publicación

Paideía acepta trabajos no solicitados –artículos, entrevistas, experiencias didácticas, comunicaciones, reseñas de libros y revistas, etc.– sobre cualquier tema de filosofía, siempre que sean inéditos. Su publicación podrá demorarse en función del material disponible, por lo que pedimos que se remitan con tiempo.

La extensión de los trabajos no excederá de 20 páginas para los artículos, entrevistas y aulas abiertas (sin contar los gráficos e ilustraciones). Para las comunicaciones no excederá de 6 páginas, y para las reseñas de libros de 2 a 4 páginas. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen o *abstract* de unas 100 palabras en inglés y en español. Además deberán incluir palabras clave y *key words* adjuntando el título del trabajo en inglés. También se aceptan ilustraciones siempre que el fichero tenga una buena resolución.

En todos los casos los autores deberán adjuntar unas breves líneas curriculares donde, aparte de consignar su adscripción institucional, den cuenta de sus principales publicaciones y una dirección de contacto postal y electrónica.

Los originales deberán remitirse por correo electrónico mediante fichero adjunto a las direcciones siguientes:

Artículos, entrevistas, aulas abiertas y comunicaciones:

Javier Méndez: javier.mendez@yahoo.es

Libros: Julián Arroyo: julianarroyo@yahoo.es

A través de la página web: www.sepfi.es

Sistema de citas: Deberá utilizarse el sistema de citas bibliográficas según APA (6ª EDICIÓN) con las referencias bibliográficas (apellido y año) incorporadas entre paréntesis dentro del texto o en pie de página que remitirán a una bibliografía al final del trabajo ordenadas alfabéticamente. Para más detalle:

Libros: Marina, J. A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.

Capítulos de libro: Muguerza, J. (2007). ¿Convicciones y/o responsabilidades? Tres perspectivas de la ética en el siglo XXI. En R. Aramayo, R. y Guerra, M. J. (eds.), *Los laberintos de la responsabilidad*. Madrid: Plaza y Valds.

Artículo de revista: Martínez, J. A. (2003, Abril-Junio). Misión de la educación, según Ortega. *Paideia, Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 64, 275-283.

Moya, E. (2002). Filosofía, literatura y verdad (aproximación crítica al textualismo de Rorty). *Revista de Filosofía*, 27 (2), 305-336. En caso de que tenga una versión electrónica, se añade: Consultado en:

<http://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0202220305A>

Documentos electrónicos: sitios, páginas web, etc.: EDUTEKA. Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación Básica y Media. Consultado (30/09/2009) en: <http://www.eduteka.org>.

Libros electrónicos kindle, e-pub, etc.: Ortega y Gasset, J. (2010). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* (Versión Kindle). Adquirido en Amazon.es

Evaluación: Los encargados de las Secciones, comunicarán la recepción de los trabajos, pero es el Consejo de Redacción el encargado de su análisis, valoración y selección, mediante el sistema de información por evaluadores externos, ajenos al C. de R. Esto se hace en las reuniones trimestrales de programación.

Cuando se programen números monográficos, serán anunciados previamente, dando, en este caso, prioridad al material remitido sobre el tema propuesto.

COLABORAN EN ESTE NÚMERO: Miriam García Rodríguez, Eloy Requena Espejo, Miranda del Corral de Felipe, Julio Ostalé García, Javier Hernández, Oswald Schwemmer y Luis Martínez de Velasco.

TAMBIÉN HAN COLABORADO: Silvia Ruiz Villaceros, Pedro Ortega Campos, Luis María Cifuentes Pérez y Julián Arroyo Campos.



SEPFI

Sociedad Española de
Profesores de Filosofía