

# Didáctica

## Filosofía como disciplina humanística

Philosophy as a humanistic discipline

Gerardo Bolado Ochoa

### Resumen

Este artículo insiste en la necesidad de replantear en sentido fuerte la Filosofía como disciplina humanística, por considerar que sin ella se mantiene la presente estetización de las humanidades y la devaluación de su sentido educativo. Además, se ponen en cuestión las objeciones procedentes del positivismo y del antihumanismo, que están detrás de la devaluación epistémica y pedagógica de la Filosofía y de las Humanidades. Finalmente, se explora la situación, los requisitos y posibilidades de una hermenéutica crítica, en orden a postularse como una filosofía que devuelva su entidad y funcionalidad a las humanidades en el sistema educativo español.

### Abstract

This paper insists on the need to rethink in a strong sense Philosophy as a humanistic discipline, considering that without this, the current aestheticization of the humanities and the devaluation of their educational functionality will be maintained. In addition, the objections coming from Positivism and antihumanism, which are behind the epistemic and educational devaluation of Philosophy and Humanities, are questioned. Finally, the situation, requirements and possibilities of a critical Hermeneutic are explored, in order to propose itself as a philosophy that returns its entity and functionality to the Humanities in the Spanish educational system.

**Palabras clave:** filosofía, humanidades, positivismo, humanismo, antihumanismo.

**Keywords:** Philosophy, Humanities, Positivism, Humanism, Antihumanism.

En este escrito se reflexiona en torno a la situación actual de las humanidades, a fin de evidenciar las posibilidades de la filosofía como disciplina humanística en nuestras sociedades posindustriales. Estas sociedades componen una red global de mercados, interconec-

tados por las nuevas telecomunicaciones, además de por las comunicaciones físicas tradicionales, y encuentran su estabilidad y equilibrio en acuerdos e instituciones internacionales, establecidos por los grandes Estados. En este contexto, la dimensión política viene determinada por la extensión de los mercados y sus interrelaciones.

Las formas de vida en estas sociedades de masas, a saber, Mercados capitalistas, Estados demopartitocráticos y Cultura de ocio y espectáculos, son monitorizadas por los *mass media* y por las ciencias sociales, que incluyen las ciencias de la información y la comunicación. Estas ciencias sociales, que obliteran estadísticamente lo humano, y sobre todo la computación, que sostiene las telecomunicaciones, ponen sus dispositivos de control y manipulación de las masas en manos de los poderes económicos y políticos, al margen del derecho y la educación. En este contexto, los individuos humanos somos meros consumidores.

Las telecomunicaciones han transformado y conforman la comunicación humana. El soporte y la transmisión electrónica de información digitalizada, que posibilitan autómatas inteligentes, como teléfonos móviles, PCs, tablets, etc., han aumentado exponencialmente la difusión y la conectividad (Internet, mensajería electrónica, redes sociales, etc.) entre los individuos humanos, que, sin embargo, estamos cada vez más atomizados, desubicados y expuestos a la manipulación, en definitiva, «lost into virtuality».

El desarrollo de la inteligencia artificial potencia la ciencia y la técnica, la comunicación y el comercio, pero también amenaza la libertad y la igualdad, imponiendo una racionalidad planificadora, permitiendo a grandes compañías como Google, Facebook, Amazon, Yahoo, etc., facilitar la manipulación del consumo, y a algunos Estados autoritarios la manipulación de la opinión pública y del voto. Un lenguaje encriptado, que dominan unos pocos, condiciona el uso masivo de la inteligencia artificial y de las telecomunicaciones.

A fin de llegar a una reformulación de la filosofía como disciplina humanística para esa civilización técnica, nuestra reflexión va a discurrir por cuatro apartados, dando respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué son las humanidades en la presente configuración de los saberes? ¿Qué procesos históricos han conducido a la marginación de las humanidades en el ámbito académico y político? ¿Hay objeciones de peso contra el humanismo que afecten actualmente a la proyección de las humanidades en el ámbito académico y educativo? Y, en fin, ¿Cómo puede proyectarse actualmente la filosofía como disciplina humanística?

### *1. Estetización de las humanidades*

En la configuración epistémica y educativa de las sociedades posindustriales, las instituciones encargadas de evaluar y supervisar la educación superior y a los docentes que la implementan, no son poshumanistas, pero delimitan y evalúan a las humanidades sin ningún rubor, y con general aceptación, como unas disciplinas no científicas, sin proyección económico-tecnológica o sociopolítica y, en consecuencia, de interés público cuestionable.

Esas instituciones sistémicas, que controlan las políticas científicas y educativas en el presente, indican de manera explícita cuáles son las disciplinas humanísticas, a saber, la Filosofía, la Historia, las Filologías, las Artes, principalmente –excluyen la religión, su teología y su historia–, pero no se detienen a definir sus contenidos y procedimientos. En cambio, dichas agencias oficiales devalúan falazmente la función propia de esas disciplinas humanísticas, cuyo objeto desconocen, cifrándola en el desarrollo de la creatividad y el perfeccionamiento personal de los individuos humanos. Precisamente, esta funcionalidad supuestamente subjetiva, privada y meramente estética de las disciplinas humanísticas, que carecerían de justificación pragmática, es lo que motiva en el fondo su creciente marginación en las políticas científicas y educativas que condicionan las inversiones y los planes de investigación y de estudio en la educación media y superior.

Las disciplinas humanísticas mencionadas no aportan ciertamente conocimientos metódicos con el sentido pragmático que demanda el sistema económico y político en las sociedades postindustriales. Ni la filosofía, ni la historia, ni las filologías, ni las artes producen modelos matemáticos que describan con precisión el funcionamiento de determinados mecanismos objetivos, aportando así tecnologías de aplicación industrial, o conocimientos económicos o sociales relevantes para las decisiones políticas. Por lo que no satisfacen los estándares pragmáticos de lo que se considera conocimiento, y juegan el papel de cenicienta en la presente configuración de los saberes.

Todavía el Idealismo alemán y el romanticismo pusieron el origen del sentido, el derecho y la educación, del lado de la idea filosófica y de las disciplinas humanas, a las que consideraron depositarias de la cultura intelectual de la nación. ¿Cómo han llegado las humanidades a ser privadas de su valor epistémico y enajenadas de su esencia educativa en nuestras sociedades postindustriales de comunicación y servicios?

Permítanme esbozar los principales elementos del puzle histórico, es decir, la tendencia del proceso social, los cambios institucionales en el mundo académico y los movimientos intelectuales que han convertido durante la modernidad a las humanidades en la cenicienta de los saberes en la academia.

## *2. Modernidad y estetización de los saberes humanísticos*

Visto desde el presente, el período histórico de la humanidad que denominamos modernidad ha sido un proceso orientado por la tendencia a realizar sociedades en las que la actividad económica está dominada por el sector industrial. Toda la vida social queda determinada en ellas por esta forma de producir y de comerciar que depende de y demanda conocimientos técnicos. Además, con el avance del siglo XX, la vida económica ha experimentado el crecimiento de un nuevo sector terciario, de servicios y comunicaciones, que se ha convertido en determinante, conduciendo las sociedades industriales a una nueva fase posindustrial. Los poderes económicos y políticos siguen demandando esencialmente conocimiento técnico industrial, pero ahora también requieren técnicas de la información y comunicación.

En el Renacimiento, grandes visionarios como Sir Francis Bacon, y grandes científicos como Galileo Galilei, promovieron y establecieron las bases para el desarrollo de una *nueva ciencia*, un tipo de conocimiento matemático-experimental capaz de explicar y predecir con exactitud matemática procesos experimentales. Esta nueva ciencia es un conocimiento de mecanismos, ganado mediante el uso de instrumentos y capaz de facilitar la construcción de máquinas y procedimientos mecánicos que incrementan el poder económico-tecnológico o industrial. Newton aportó la primera visión mecánica satisfactoria del sistema solar, y Kant fundamentó la validez de este conocimiento técnico en su objetividad. El conocimiento técnico es objetivo, aunque no sea absoluto, y de su objetividad es garantía la constitución epistémica del sujeto humano y sus métodos. La modernidad se inclinó ante la potencia técnica del conocimiento objetivo, metódico, y tendió a identificar la verdad con la objetividad.

Científicos y filósofos estaban alumbrando el tipo de conocimiento que iba a alimentar el poder en la nueva sociedad industrial, en construcción durante la modernidad, y de manera muy consciente a partir de la Ilustración. Las tendencias positivistas del siglo XIX y neopositivistas del siglo XX, que han ido marcando la pauta de la

concepción sistémica del saber, consolidaron la creencia social en esa identificación de la verdad con la objetividad. Los saberes incapaces de responder a los estándares de la objetividad, característicos de las ciencias exactas y naturales, fueron quedando del lado de lo subjetivo y no verdadero.

Este nuevo tipo de conocimiento se fue abriendo camino durante los siglos XVII y XVIII en los centros de educación superior. En su obra *Der Streit der Fakultäten* (1798), el propio Kant se hizo eco de las tensiones a las que se vieron sometidas las universidades y, en general, las instituciones académicas después de la Ilustración, como consecuencia de las tendencias sociales y epistémicas a las que nos estamos refiriendo.

Las universidades entraron en la modernidad estructuradas en una facultad menor de Artes o Filosofía, que incluía básicamente elementos del *cuadrivium* y de la enciclopedia filosófico-científica renacentista, y en tres facultades superiores o mayores, en las que se otorgaban doctorados, es decir, Medicina, Derecho y Teología. Pero el desarrollo imparable de las ciencias y su decantarse técnico desencadenó en el siglo XIX un proceso de crecimiento, división y ascenso de esa Facultad de Filosofía, que fue dando lugar a un número creciente de facultades distintas.

En un primer momento, se establecieron como facultades especializadas la Facultad de Ciencias y la Facultad de Filosofía y Letras, que se equipararon a las tres facultades superiores tradicionales. Las disciplinas del *cuadrivium*, con excepción de la Música, junto con materias científicas procedentes de la filosofía natural escolástica y del desarrollo de las nuevas ciencias, derivaron a las Facultades de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; mientras que las disciplinas procedentes del *trivium*, ampliado con los desarrollos dados a la Historia y a las Filologías por el humanismo renacentista y el historicismo romántico, junto con la Lógica, la Metafísica y la Moral (Economía, Ética y Política) quedaron formando parte de las Facultades de Filosofía y Letras.

Estas dos facultades siguieron creciendo y dividiéndose; y, tras la separación entre bellas artes y artes ingenieriles, ya en el siglo XIX, la mentalidad positiva promovió la creación de Escuelas Politécnicas. Por su parte, las Facultades de Filosofía y Letras experimentaron también procesos de desarrollo y división, debidos entre otras cosas a tendencias como el desarrollo específico de las filologías modernas desde una asimilación propia de la filología clásica, el establecimiento de escuelas propias de Bellas Artes, y la consolidación del estudio

de algunos aspectos de la acción y de la sociedad humana como conocimiento objetivo.

Me refiero, en el primer caso, a la constitución de la filología germánica, inglesa, etc., desde una reinención de la filología clásica griega y, también, latina, en especial en las filologías románicas, como la hispánica; y, en el último, a la progresiva institucionalización, desde finales del siglo XIX, de las hoy llamadas ciencias sociales, que salieron de las facultades de filosofía y letras en el siglo XX, sin tener cabida en las facultades de ciencias exactas y naturales, dando lugar a facultades propias, así como a campos específicos de conocimiento objetivo no exentos de problematicidad.

Me parece que forma parte esencial de este proceso la inclinación creciente de los saberes humanísticos a revestirse del certificado epistémico de científicidad, obligadas a ello para mantener su estatus académico; y, lo que fue más decisivo, la tendencia a establecer una facultad de Ciencias de la Educación, que capitaliza y se erige en administradora de la dimensión educativa, característica de las humanidades, justificándose a sí misma como una ciencia de los procedimientos técnicos para enseñar los contenidos científicos y educar actitudes y comportamientos conforme a valores. La consolidación de las Facultades de Ciencias de la Educación cierra y certifica este proceso de estetización y devaluación educativa de las humanidades.

Frente a esos procesos de creciente tecnificación, especialización y división, que han conducido a la separación vigente entre ciencias exactas y naturales, ciencias sociales, y artes y humanidades, nada pudo hacer el nuevo impulso y alcance dado a las humanidades por el neohumanismo romántico y los movimientos histórico-filológicos nacionales que constituyeron las facultades modernas de filología en el siglo XIX. Tampoco tuvieron éxito, en su intento de dar entidad a las ciencias humanas, los modelos neokantianos de diferenciación epistemológica y metodológica entre *Naturwissenschaften* y *Kulturwissenschaften*, o los intentos historicistas de establecer las *Geisteswissenschaften*, como el de W. Dilthey. El esplendor de la filosofía continental europea de las primeras décadas del siglo XX, en especial los renovados intentos de dar fundamento y sentido filosófico al conocimiento y la acción humanos, surgidos desde la Fenomenología de Husserl, o desde la Hermenéutica de Heidegger, perdieron su vigencia académica y social después de la Segunda Guerra Mundial.

Nuestras sociedades posindustriales demandan tecnología y creen en las verdades científicas, como las sociedades medievales creían en las verdades teológicas. Desde el siglo XIX, el positivismo es la filoso-

fía que formula y legitima esta nueva fe. Un epígono del positivismo, el físico Charles Percy Snow, planteó con éxito en *The two Cultures and the Scientific Revolution* (1959), que las ciencias son cultura y que el sistema educativo victoriano había sobredimensionado el valor educativo de las humanidades en detrimento de la cultura científica. Defendía Snow que las ideas o visiones humanísticas de la realidad, propias de la cultura intelectual literaria, eran antropomórficas, mientras que las teorías astrofísicas del cosmos o biológicas del *homo sapiens* eran concepciones verdaderas. Sostenía así que la verdadera cultura intelectual era la cultura científica, mientras la cultura literaria, sin el complemento de aquella, era una forma contemporánea de ignorancia y barbarie. Snow, hijo devoto de su tiempo, no dudaba de que el conocimiento objetivo es el verdadero, y no alcanzaba a ver que una visión astrofísica del cosmos, o una teoría biológica sobre el hombre, aunque tengan un interés técnico vital, son en el fondo tan antropomórficas y subjetivas como la visión pitagórica o aristotélica del cosmos y del hombre.

No podemos discutir en este lugar las limitaciones epistemológicas y la insuficiencia cultural de la orientación positivista o neopositivista, que llega a cegar la dimensión humana del sentido intersubjetivo de las disciplinas humanísticas. La credibilidad del positivismo emana en definitiva de la función esencial de la ciencia en los sistemas tecnológicos que sostienen a la sociedad industrial.

Es indudable que la ciencia forma parte de nuestra cultura. La tecnología impone conocimientos, creencias, valores, hábitos, etc., con la presencia de las máquinas en nuestras vidas. La vida humana se desarrolla sobre un soporte técnico, cuyo mantenimiento y desarrollo depende de la reproducción y del avance del conocimiento científico. La integración laboral requiere especialización y habilidades técnicas, y las decisiones económicas y políticas suponen conocimiento científico.

Pero la ciencia no educa, no humaniza. Las ciencias, que por esencia objetivan e imponen una racionalidad planificadora, se convierten en cultura y educan sólo si previamente han sido humanizadas, reorientadas por el sentido humano desde las humanidades. Pues, para que las ciencias sean cultura y eduquen no basta que formen una enciclopedia sociológica, como planteó el primer Comte, o psicológica, como proyectaron Hume o Stuart Mill; menos aún que se conviertan en esa especie de superchería que da en llamarse divulgación científica y alimenta la fe masiva e irracional en la ciencia. Hacer pasar una visión astrofísica del cosmos por una concepción verdadera del uni-

verso es una aberración cientifista, es convertir la ciencia en religión. Las ciencias educarán en la medida en que demos sentido humano a sus conocimientos fragmentarios de los mecanismos del universo y de la naturaleza humana, y eso sólo puede hacerse desde la filosofía, la historia, las ciencias humanas, la poesía, las artes plásticas, la música y la danza, etc., es decir, desde las humanidades.

En la segunda modernidad, con la sociedad industrial ya en desarrollo, se registran además influentes críticas filosóficas y científicas al humanismo. ¿Habrán afectado esas críticas a las posibilidades epistémicas y educativas de las humanidades que parecen eclipsadas en nuestras sociedades postindustriales de comunicación y servicios?

### 3. En torno a las humanidades y el humanismo

El momento original de los *studia humanitatis* en Occidente coincide con la recepción latina de la lengua, la literatura, la historia y la filosofía griegas durante la época helenística, en el siglo II a. C. Llegan entonces a Roma estoicos como Panecio y Posidonio, epicúreos como Fedro, neoacadémicos como Filón de Larisa, o el historiador Polibio, etc.; y obras clásicas de la cultura filosófica y literaria helenística griega se traducen, comentan, y asimilan en el círculo de los Flaminios, o en círculo de los Escipiones, de lo cual son exponentes las obras eclécticas de Varrón y Cicerón. Pues tras la caída de Cartago, Roma va conquistando todas las partes del imperio de Alejandro, desmembrado, pero se ve conquistada por la cultura helenística, por las letras helenísticas y sus autores. La *virtus* guerrera de la aristocracia romana, de la *mos maiorum*, se sintetiza con la *humanitas* del *homo humanus* del helenismo griego. La *Humanitas* caracteriza al hombre excelente en todas sus relaciones sociales: su presencia, aseo, vestido, vivienda y mobiliario entre la indigencia y el lujo; sensibilidad y gusto estético; aprecio de la literatura, de la filosofía, y, en general, de lo cultural; dignidad y decoro en el gesto y la palabra; sentido de dependencia de sus semejantes y del mundo, y disposición a satisfacer los deberes para con los dioses (*religio*) y con los hombres (*pietas*) (Bieler, 1971).

Las humanidades se cultivaban ya en la baja Edad Media, pero el primer humanismo europeo, el humanismo italiano, surgió en el siglo XIV como un anhelo de renacimiento de Roma y del cristianismo, que hundía sus raíces también en el helenismo grecolatino filosófico y literario, en confrontación con el aristotelismo averroísta y nominalista de las facultades de artes, y reivindicando un conocimiento que



verdaderamente educara el alma humana y le confriera sabiduría y salvación. Este humanismo platónico y retorizante recuperó los *studia humanitatis* del humanismo romano, enriqueció el *trivium* con la filología y la historia clásicas, y extendió el *cuadrivium* a la arquitectura y las artes plásticas.

Del siglo XV procede el término italiano *umanista*, que significaba básicamente gramático; pero el término humanismo aparece en francés, *humanisme*, bien avanzado el siglo XVIII, y con un sesgo netamente ilustrado, es decir, significando de manera vaga «l'amour général de l'humanité», asociado a la *fraternité*. Y fue en el escrito de fundamentación filosófica de una reforma luterana de la educación preuniversitaria, *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*, en la Baviera de 1808, donde el teólogo luterano Friedrich Immanuel Niethammer teorizó por primera vez y desde presupuestos kantianos sobre el término *Humanismus*, teniendo como referentes el viejo humanismo de Gottfried Hermann y el neohumanismo de Friedrich Heyne.

Por entonces, las lenguas clásicas pasaban por una crisis, y su presencia en el sistema educativo era cuestionada, debido al crecimiento de las lenguas nacionales en la literatura y en las ciencias, y por el uso del francés como lengua franca. Por otra parte, el racionalismo ilustrado y la situación económico-política tras la Revolución francesa habían favorecido el fortalecimiento de las especialidades reales o prácticas. Esto condujo a una confrontación pedagógica entre los *Humaniora* y los *Realia*, y en consecuencia a una controversia por el predominio en el sistema educativo entre las lenguas clásicas y las especialidades científicas con sus lenguas nacionales.

Básicamente, Niethammer colocó bajo la palabra humanismo todas las corrientes pedagógicas que tendían a la formación formal y lingüística de la parte más espiritual del ser humano, a la *Bildung der Vernunft*, y bajo el término *Philanthropinismus* todos los posicionamientos pedagógicos que consideraban tarea central de la escuela el aprendizaje de habilidades prácticas y profesionales, la *Bildung zum Beruf* (Niethammer, 1808, p. 63). El kantiano Niethammer sostenía que ambas posiciones se basaban en una concepción dual de la naturaleza humana, según la cual el ser humano tiene una parte animal y una parte racional. Y según se acentúe la educación de una de estas partes tenemos una de las posiciones pedagógicas enfrentadas.

El debate sobre si los escolares deben ser educados mediante *Realia* o *Humaniora*, si la enseñanza debe ir dirigida a la preparación social y profesional, o a la constitución formal y lingüística del

aspecto racional y espiritual del ser humano, «ob das Kind zum Menschen oder zum Bürger zu erziehen sey» (Niethammer, 1808, p. 333), Niethammer la decide de manera inclusiva y a favor del individuo y sus dotes particulares. La validez de la doble vía (*Progymnasium* → *Gymnasialinstitut* / *Realschule* → *Realinstitut*) se explica a su juicio por la diferencia de las capacidades individuales de los particulares y en que se considera como tarea de la escuela, no sólo la preparación del escolar para la futura vida laboral y social, sino también el desarrollo de la razón (Niethammer, 1808, p. 128).

Niethammer y su reforma desaparecieron de la escena a partir de 1816, pero uno de sus colegas durante su período de influencia, Paul Anselm Feuerbach, debió transmitir el término humanismo a su hijo Ludwig Feuerbach, quien lo utilizó en un sentido filosófico que tendría influencia en el neohegelianismo (Arnold Ruge o el joven Karl Marx).

En *Das Wesen des Christentums* (1841) Feuerbach desarrolló en clave antropológica y materialista la concepción hegeliana del espíritu, sosteniendo que la verdadera esencia del cristianismo es el Humanismo, la religación del individuo humano con el resto de los individuos humanos y así con su especie, con el Género humano, que es el ser superior para los humanos. El Dios del cristianismo es una extrapolación metafísica de la esencia del género humano, y alienante en cuanto que los seres humanos se ven privados así de su esencia histórica. Este Humanismo sostiene una concepción genérica y fijista, materialista e histórica del hombre. Los individuos, regidos por su inteligencia, sus pasiones y su voluntad, tienen como fin la consumación de su género en la historia.

Algo parecido estaba proponiendo en Francia el positivista Auguste Comte, quien defendió que la religión de la Humanidad –una religión sin Dios, cuyo objeto de culto es la especie humana– y el poder espiritual eran elementos esenciales de la estática social, necesarios para la consecución del orden en las sociedades industriales sin Dios. En el *Cours de philosophie positive* (1830-1842), Comte había sostenido que la inteligencia era la facultad humana superior, y que el sistema de las ciencias, la Enciclopedia, era capaz de educar al ser humano en el estadio positivo. En cambio, el Comte del *Système de politique positive* (1851-1854), defendió que la facultad humana superior es una afectiva, el amor, configurando de manera religiosa su concepción del poder espiritual y de la educación, en la que las artes pasan a desempeñar un papel primordial, por encima de las ciencias.

En sus *Manuscritos económicos y filosóficos* (París, 1844), el joven Marx utilizó las ideas sobre la alienación de Feuerbach en su primera aproximación crítica a la economía clásica inglesa, y se movió de alguna manera en los cauces del Humanismo de Feuerbach. Pronto, sin embargo, rechazará este materialismo estático y desconecedor de la entraña social de la alienación, y optará por un socialismo científico y revolucionario, no humanista, sobre la base de una pretendida concepción científica de la historia, el materialismo histórico, y una crítica política de la concepción del valor en la economía clásica.

Del pensamiento marxiano se desprende un anti-humanismo: el humanismo es ideológico, incluso lo sigue siendo la crítica neohegeliana o el materialismo de Feuerbach, que no es dinámico, no es una praxis transformadora de la sociedad. Y del pensamiento marxiano se sigue así mismo un posthumanismo comunista perturbador, cuyas aberraciones históricas, perpetradas por el marxismo real en cuatro continentes desde la Revolución rusa hasta la Revolución bolivariana, deberían llevarnos a poner en cuarentena *ad calendas graecas* esa suerte de utopías totalitarias.

La teoría de la evolución y el abandono del fijismo, dejó sin entidad metafísica al Género humano, y, por consiguiente, sin objeto al humanismo neohegeliano y positivista. No hay ninguna forma genérica permanente que dé entidad a lo humano. La impronta antropocéntrica, es decir, el hombre en el lugar de Dios, conferida al humanismo en esa refundación filosófica neohegeliana o positivista, ha arrojado una sombra de sospecha sobre las disciplinas humanísticas, la cual debe ser superada por cualquier intento de reformularlas.

La difusión del darwinismo no fue tampoco ajena a la génesis del nihilismo y del anti-humanismo. Su impacto es pleno, por ejemplo, en la concepción antropológica de Nietzsche, no tanto porque éste entendiera la vida como adaptación al medio, sino porque le llevó a concebirla como voluntad de poder. La vida no tiene formas que consumir, sino que es superación de sí misma. También la vida humana es superación de sí misma, inocente devenir, sin ninguna esencia que consumir. «Tot sind alle Götter; nun wollen wir, dass der *Übermensch* lebe» (Nietzsche, *Also sprach Zarathustra*, p. 81).

Nietzsche, que recibió una extraordinaria formación humanística en Schulpforta, rechazó la idea del neohumanismo filológico romántico en nombre de la vitalidad que requiere la superación de lo humano; de la vida voluntariosa, fuerte y sana, que reclamaba a su juicio la nueva sociedad en formación. La idea sería expresión de la voluntad de verdad de una vida decadente y enferma y cobijaría en

realidad formas de vida nihilista. «Superación del nihilismo» y «cultura para la vida» son divisas de esta filosofía de la vida que afirma la voluntad de superar la idea clásica y cristiana de lo humano. Voluntad de poder es lo que reclamaría el desarrollo de la vida en una sociedad como la industrial que exige de lo humano una continua superación de sí mismo.

De Nietzsche se desprende un anti-humanismo que niega el humanismo clásico, el humanismo cristiano y también los humanismos socialistas neohegelianos o positivistas; pero también un posthumanismo abierto a toda suerte de interpretaciones, algunas nefastas para la humanidad, como fue el supremacismo nacionalsocialista de la *Herrenrasse*, o como podría serlo el inquietante *transhumanismo* al que nos referiremos luego.

Las ruinas de la civilización occidental tras la Segunda Guerra Mundial suscitaron un amplio y difuso debate en torno al humanismo, en el que dejaron su tarjeta de presentación el personalismo cristiano, el humanitarismo marxista, el existencialismo sartriano, el historicismo del último Ortega, etc.

En su ensayo, *Qu'est-ce que le personnalisme?* (1946), Emmanuel Mounier defendió un personalismo comunitario, no confesional, desarrollado por creyentes de las distintas confesiones y no creyentes, que construyen el espíritu desde la existencia mediante la praxis comunicativa y el compromiso social. Este personalismo, del que fue exponente la revista *Esprit* entre 1934 y 1950, ha sido un baluarte del aprecio de la dignidad inalienable de la persona, y así del desarrollo de los derechos humanos.

El Sartre existencialista, de *L'Être et le Néant* (1943), sostuvo en 1945 que *L'existentialisme est un humanisme*, frente al humanismo personalista cristiano, o al humanismo marxista. El existencialismo ateo saca a su juicio las consecuencias antropológicas de la inexistencia de Dios: el ser humano es existencia sin esencia, libertad de decidir en situación. La existencia es auténtica, humana, cuando se compromete con su situación y se responsabiliza de sus decisiones y acciones en la misma.

Menos difusión, aunque más calado filosófico, tuvo a mi juicio el humanismo histórico-hermenéutico propuesto por Ortega un par de años después, con el fin de reconstruir la comunicación humana en la inmediata posguerra. Su programa incluía la puesta en marcha de un Instituto de Humanidades, de una revista titulada *Estudios de Humanidades*, y un proyecto de desarrollo de las ciencias humanas, esbozado en el prospecto de ese Instituto y en obras del período,

como *El hombre y la gente* (1949). La normalización de la comunicación y de la condición humana, sostenía Ortega, depende de la puesta en forma de las ciencias que se ocupan de las cosas humanas, las humanidades. Estas humanidades son el objeto de las ciencias del hombre, que son ciencias históricas, cuya reforma ha de consistir en replantearlas como un desarrollo sistemático y concreto de la razón histórica. Este programa orteguiano de reforma histórico-hermenéutica de las humanidades llevaba *in nuce* una teoría narrativa de la acción humana, pero quedó en dique seco. No pudo prosperar en la España de Franco, y tampoco fue apoyado por las autoridades que rigieron la reconstrucción cultural de Europa en la década de los cincuenta.

En este contexto de desolación y anhelo de humanidad apareció el texto de Martin Heidegger, *Brief über den «Humanismus»* (1947), una versión elaborada de la carta con la que este filósofo, inhabilitado por entonces, había respondido un año antes a la cuestión, que le planteó Jean Beaufret, *Comment redonner un sens au mot «Humanisme»?* Heidegger defendió en ella una posición anti-humanista, crítica no sólo con el humanismo clásico y el cristiano, sino también con el existencialista de Sartre, que a su juicio supone una metafísica onto-teológica, es decir, identifican el ser con un ente primero y fundamental, y llevan aparejada una visión antropocéntrica de la realidad. Heidegger quiso además inaugurar en ese escrito la posibilidad de un pensamiento posthumanista, para lo cual insistió en que la esencia humana es extática, fuera de sí por relación al «ser»; y redefinió metafóricamente el lenguaje como la casa del Ser, donde éste acontece. El ser humano debe preparar el lenguaje para ese acontecimiento, del que depende su extática esencia. En ese sentido el ser humano es el pastor del «ser» (*Hirt des Seins*).

Décadas más tarde, coincidiendo con el cambio de milenio, Peter Sloterdijk respondió a la *Carta* de Heidegger, en su escrito *Regeln für den Menschenpark* (1999). Sloterdijk entiende que la perspectiva heideggeriana de la diferencia ontológica y su terco pensamiento extático del ser humano, pierden de vista la historia natural y cultural del *homo sapiens*, su hominización y humanización, y, en consecuencia, están vacíos de realidad humana, y llevan a una especie de quietismo arcaizante con menos futuro social y educativo que el propio humanismo. Sloterdijk no sólo se despachó a gusto con Heidegger en este escrito, sino que también cuestionó que el humanismo estuviera en condiciones de cumplir su función educativa mediante las letras humanas, pues estas ya no interesan, ni son leídas. La esencia del

Humanismo es comunicación «fundadora de amistad por medio de la escritura y la lectura» que se ha interrumpido definitivamente con la cultura de masas y las telecomunicaciones:

«Entre tanto, han tomado la delantera los nuevos medios de la telecomunicación político-cultural, que han reducido a límites modestos la amistad basada en las letras humanas. La era del humanismo moderno como modelo escolar y educativo ha periclitado, pues ya no se puede seguir manteniendo la ilusión, de que grandes estructuras económicas y políticas puedan ser organizadas según el modelo cordial de la república de las letras» (Sloterdijk, 1999, párrafo 5).

Sloterdijk vaticinaba que con el siglo XXI entráramos en una era posthumanista, en la que las humanidades ya no educarán y habrá que domesticar por otros medios al animal humano. Si este autor fuera luterano como Kant, se plantearía cómo convertir en sociedad civilizada a un pueblo de demonios; pero es un nietzscheano cínico, por lo que la cosa va de ley y orden, de reglas para el parque de los animales *homo sapiens*.

Ese vaticinio es sin embargo una consecuencia falaz de dos puntos ciegos del pensamiento pesimista de Sloterdijk: no ver que las humanidades digitales son un hecho, es decir, la capacidad de las humanidades de digitalizarse y telecomunicarse, y así de potenciarse y difundirse a través de los nuevos medios de comunicación social; no ver que las masas somos todos nosotros, individuos humanos que sienten, piensan, leen, escriben y reciben al menos durante doce años educación obligatoria en colegios e institutos. Nosotros somos las masas cuando estamos atomizados y no podemos ejercer las libertades públicas. Las humanidades, que no tienen por qué repetir formas antropocéntricas ni nacionalistas del pasado, siguen siendo las que educan, y necesitamos que lo sigan haciendo.

La Gran Guerra y, sobre todo, la Segunda Guerra mundial, promovieron el tema del humanismo no sólo entre escritores y filósofos, sino también entre los científicos. Burrus Frederic Skinner, por ejemplo, publicó su *Walden dos* en 1948, una novela utópica en la que aplica sus ideas conductistas a la construcción de una sociedad ideal. La educación y la comunicación humana son sustituidas en esta utopía científica por el condicionamiento operante y la formulación y solución técnica de los problemas. Los instintos y pasiones naturales son reducidos mediante la ingeniería de la conducta. El uso del mecanismo conductista del condicionamiento operante por parte de las grandes compañías que explotan internet, y su creciente éxito en la manipulación del consumo de las masas y su enajenación, vuelve a

poner de máxima actualidad las ideas de Burrus Skinner, como bien sugiere Shoshana Zuboff en su *The Age of Surveillance Capitalism* (2019).

No podemos cerrar este apartado sin la anunciada referencia al inquietante *Transhumanism* que predicó Julian Sorell Huxley, primer presidente de la Unesco (1946-1948), en escritos como *Towards a New Humanism* (1957), o el breve manifiesto *Transhumanism* (1957). Según Huxley, las capacidades humanas, predeterminadas genéticamente, pueden ser desarrolladas incluso potenciadas por la ciencia y la técnica. El fracaso de las utopías humanas se ha debido a la ignorancia y las improvisaciones de la humanidad en su etapa precientífica. Con el cartografiado genético de las posibilidades humanas y su desarrollo mediante técnicas pedagógicas, psicológicas, químicas, etc., la vida humana dará un salto cualitativo, superando sus debilidades y frustraciones. De nuevo la fe en el progreso, la promesa de un mundo feliz, donde no habrá límites para el capricho humano, ahora expresada por un biólogo evolucionista:

«Es como si el desarrollo científico-técnico –escribe– hubiese designado de pronto al hombre como director general del negocio más grande de todos, el negocio de la evolución –designado sin haber sido preguntado previamente si acepta el puesto, y sin advertencia previa ni preparación–. Más aún, él no puede rechazar el puesto. Quiera o no, consciente o no de lo que está haciendo, el hombre está de facto determinando la futura dirección de la evolución en la tierra. Este es su destino ineludible, y cuanto antes se dé cuenta de esto y empiece a vivir según ello, tanto mejor para todos los afectados» (Huxley, 1957, 73).

Julian Huxley, que fue miembro prominente de la *British Eugenics Society*, y su presidente entre 1959 y 1962, dejó negro sobre blanco su programa eugenésico curativo en los años 40:

«Entonces, tenemos que planear nuestra política eugenésica desarrollando algunas líneas como las siguientes: [...] Los estratos sociales más bajos, supuestamente menos dotados genéticamente, se están reproduciendo relativamente demasiado deprisa. Por eso, hay que enseñarles métodos de control de la natalidad; no han de tener un acceso demasiado fácil a ayudas o a tratamiento hospitalario, no sea que la eliminación del último control de la selección natural haga demasiado fácil la procreación y la supervivencia de la prole; el desempleo de larga duración debe ser un fundamento para la esterilización, o al menos las ayudas deben depender de

que no se traigan más niños al mundo; y así sucesivamente. Debe decirse que nuestro programa eugenésico será curativo y como remedio meramente, no preventivo y constructivo» (Huxley, 1941, 66).

Ante estas falsas esperanzas de un mundo feliz, basado en el condicionamiento operante, o en la cartografía genética de las posibilidades humanas y su desarrollo mecánico mediante técnicas como conductas condicionadas, fármacos, implantes, etc., conviene recordar que las ciencias y las técnicas no educan, ni garantizan la perfección y felicidad del ser humano. No podemos detenernos a poner en su sitio la pretensión naturalista de reducir la naturaleza humana a genética y la acción humana a conducta condicionada. Baste aquí tener presente la literatura distópica a que han dado lugar las utopías científicas, recordar los mundos sombríos, apocalípticos, que se describen en novelas, como *Brave New World* (1932) de Aldous Huxley, hermano de Julian; *Darkness at Noon* (1940) de Arthur Koestler; *Nineteen Eighty-Four* (1849) de Georges Orwell; *Fabrenheit 451* (1953) de Ray Bradbury, etc.; que han tenido además enorme eco y difusión en el cine.

#### 4. La filosofía como disciplina humanística

Después de este periplo en el que hemos recordado la insuficiencia de la interpretación sistémica de la filosofía como disciplina humanística, y las objeciones contra la misma, procedentes del anti-humanismo, del posthumanismo y del transhumanismo, me gustaría concluir precisando un significado adecuado de la misma, es decir de la filosofía en su proyección educativa.

Las humanidades son disciplinas que manifiestan el bien, y desde la belleza del bien educan la afectividad y las pasiones, es decir, al ser humano. Las ciencias son en cambio disciplinas que establecen conocimiento de mecanismos objetivos, siempre fragmentario, y forman la inteligencia humana con conocimientos técnicos y una racionalidad planificadora, basada en el cálculo de los medios. La filosofía como disciplina humanística es el saber que precisa racionalmente el sentido (el bien y la justicia) conjugando las humanidades y las ciencias, el corazón y la inteligencia humana. Sin filosofía no hay humanidades, pues la historia, la filología, las artes, pierden sin ella su entidad epistémica y su dimensión educativa; se estetizan.



Las humanidades educan y generan la racionalidad comunicativa; en cambio, las ciencias sostienen la tecnología, dan formación técnica y racionalidad planificadora. Un buen sistema educativo equilibra las materias comunes humanísticas que educan, con las materias troncales y optativas de modalidad que forman para la profesión. En la Enseñanza Secundaria y en el Bachillerato deben compensarse la base humanística y la formación formal, dejando el desarrollo y la especialización de esta última para los módulos de formación profesional y la universidad, y sobre todo para las empresas, que son las encargadas de implementar en último término la capacitación técnica de sus trabajadores.

La filosofía como disciplina humanística no tiene por qué ser humanismo, onto-teología, un pensamiento antropocéntrico y fundamentalista que conduce en la práctica al totalitarismo. A lo largo de su historia la filosofía se ha desarrollado desde distintos principios, la idea o la forma sustancial, Dios, el espíritu, la conciencia intencional, el *Dasein*... En el presente, parece que vivimos los momentos aurales, críticos e inciertos de una futura civilización global, en los que se demanda más poder que derecho y educación; y en un momento epigonal de la filosofía, cuyo estado es una suerte de entropía intelectual que algunos denominan koiné hermenéutica. En esta confusa situación, en la que el pensamiento del futuro no tiene otro soporte que el lenguaje del pasado, bastante hará la filosofía reformulándose a sí misma desde sus formas históricas como un pensamiento plural y contingente que se desarrolla como una praxis lingüística y se proyecta en la comunicación.

El objeto de esta filosofía son los lenguajes científicos, artísticos, de la opinión pública, etc., consistiendo su función en la construcción de la racionalidad comunicativa en el ámbito público y educativo. Para cuidar y esclarecer racionalmente el lenguaje de la acción comunicativa, la filosofía debe dotarse de los adecuados instrumentos analíticos, dialéctico-argumentativos, hermenéutico-interpretativos y críticos. Los conceptos filosóficos de esta hermenéutica universal, en su intento de clarificar los significados y el sentido del lenguaje desde la contingencia, no deben ser productos imaginarios de la vealidad especulativa, sino el resultado del análisis y la crítica de los conceptos positivos de las ciencias naturales y sociales, interpretados a la luz del destino humano.

Esta filosofía actual, en su situación precaria, a la vez que perentoria, de hermenéutica crítica, no debería abandonar su tradición histórica, ni la academia, ni el rigor del concepto, para decaer en la poética del pensamiento en imágenes, estetizante, más propia de

la literatura o de las artes plásticas, o, peor aún, en la mera retórica del radicalismo o la banalidad. Más bien, implementada mediante la digitalización y la inteligencia artificial, es decir, con las herramientas de las humanidades digitales, la filosofía debería convertirse en una praxis última de análisis, interpretación y crítica del lenguaje humano, entendido éste en toda su amplitud, pero sin ninguna pretensión de desarrollarse desde principios y ofrecer fundamento.

Las ciencias forman la inteligencia planificadora y dan conocimientos técnicos; pero son las humanidades las que educan al ser humano, cuando la filosofía está en forma y se proyecta en el ámbito educativo como disciplina humanística. Esto depende, desde luego, de que tengamos filósofos, pero también de la buena formación y del aprecio y compromiso con la filosofía que tengan los profesores encargados de implementarla en el sistema educativo. Por lo que concluiré con algunas reflexiones y recomendaciones, dirigidas a los profesores en activo, sobre la proyección educativa de la filosofía en el sistema vigente en España.

Recuerdo dos signos de los tiempos de finales de los años ochenta que anunciaban la irrupción de un nuevo régimen en la enseñanza media: lo que se denominaba «Sistema de enseñanza», regido por la Ley Villar Palasí, pasó a denominarse, tras breves ensayos y reformas, «Sistema educativo», regulado por la LOGSE; por entonces, dejaron de leerse los libros de filosofía de la educación, y en cambio empezó a hablarse de y a desarrollarse la didáctica de la filosofía. Los psicopedagogos tomaron el control del sistema educativo, en el que empezaba a campar por sus fueros el pedagogismo, que se cultiva en las facultades de ciencias de la educación.

Este pedagogismo, que emana de la autoridad educativa y de los departamentos de orientación, impone los valores de lo políticamente correcto –con el carácter meramente negativo, correctivo, que tiene lo político en nuestras sociedades posindustriales, como resultado del pacto social tácito de partidos y sindicatos de la clase trabajadora con el Estado de bienestar (Habermas, 1968)–, y convierte la pedagogía en didácticas o pretendidas técnicas de entrega de contenidos para actualizar competencias; todo ello dentro de un sistema que es un trasunto pseudocientífico de la racionalidad calculadora y planificadora. Se entiende que educar es desarrollar competencias. Estas entelequias no son posibilidades humanas, sino un «saber hacer» complejo, dinámico e interdisciplinar inventado por los psicopedagogos. No puedo detenerme más en este sistema vigente, que conocen perfectamente los profesores de Enseñanza Secundaria.

La experiencia de estos últimos treinta y cinco años enseña también que la proyección de la filosofía en el sistema educativo español, heredada de la Ley Villar Palasi, se ha venido haciendo efectiva a través de una Ética o educación moral y política del futuro ciudadano en la Educación Secundaria Obligatoria; de una introducción sistemática a la Filosofía en primero de Bachiller; y de una introducción histórica a la Filosofía en segundo. Los partidos hegemónicos, incapaces de alcanzar un consenso educativo, nos han regalado una retahíla de leyes educativas –LODE, LOGSE (PSOE), LOCE (PP), LOE (PSOE), LOMCE (PP), LOMLOE (PSOE-PODEMOS)– en las que se ha sacudido, modificado, recortado, repuesto, vuelto a modificar, etc., ese modelo de Ética, Filosofía e Historia de la Filosofía, que de alguna manera sigue en pie y conviene mantener.

Mi primera recomendación hace referencia a la implementación de la Ética o de los Valores éticos en los centros educativos. No basta con trabajarlos bien en el aula. Le guste o no al profesor de filosofía tiene que interactuar con el pedagogismo vigente si quiere lograr que los valores rectores del centro no sean valores negativos y correctivos, políticos, sino que sean valores éticos, y que se hagan efectivos mediante la práctica de la racionalidad comunicativa. El objetivo ético de la filosofía en la ESO sólo puede hacerse efectivo, si las clases se coordinan con y guían el programa educativo de los departamentos de orientación y las tutorías. El profesor de filosofía tiene a su disposición grandes consensos establecidos, como el reconocimiento de la dignidad humana y su desarrollo mediante los derechos fundamentales, grandes acuerdos ecológicos, deontologías profesionales, etc., y también lógicas pragmático-dialécticas, y teorías de la acción comunicativa para alcanzar consensos.

Si la Ética filosófica no logra esta interacción efectiva con el pedagogismo, no sólo quedará marginada en la educación secundaria, sino que correrá el riesgo de desaparecer de ella. Y tal es el trance por el que se está pasando en la presente implantación la LOMLOE, en la que se pretende sustituir la Ética en la ESO por una especie de orientación profesional alternativa a la religión.

Mi segunda recomendación tiene que ver con la educación filosófica en primero de Bachiller. Ni que decir tiene que no se trata de formar filósofos, sino de la aportación de la filosofía a la educación de los futuros ciudadanos. Desde el punto de vista de la filosofía teórica, convendría a mi juicio insistir en una formación lógico-epistemológica y en una formación estética, que superen el neopositivismo y el esteticismo vigentes. La lógica y la metodología

de la ciencia, y la racionalidad planificadora, no son la lógica y la racionalidad sin más. La epistemología y la sociología crítica del conocimiento pueden ayudarnos a precisar los límites y la funcionalidad del conocimiento científico y de la racionalidad planificadora, para que nuestros estudiantes los aprecien en su justo valor, sin convertirlos en absolutos que anulan la libertad humana. La contemporánea teoría de la argumentación puede aportarnos la lógica pragmática y dialéctica propia de un discurso filosófico, capaz de inducir racionalidad comunicativa.

Por otra parte, desde el punto de vista de la filosofía práctica, sería conveniente inculcar en los estudiantes un concepto moral y jurídico político de persona, basado en un profundo aprecio de la dignidad humana. Conducirles, así mismo, a una comprensión cabal de la realidad política presente, es decir, del funcionamiento de nuestros sistemas demopartitocráticos de políticos profesionales (M. Weber, 1919) y de políticas correctoras (Habermas, 1968), al mismo tiempo que transmitirles un conocimiento diferenciado de las teorías políticas más relevantes, que indujeran en ellos la identificación con las formas y actitudes democráticas.

Mi tercera recomendación se refiere a la introducción a la historia de la filosofía. Hoy, el profesor de filosofía tiene que explotar todas las posibilidades didácticas de las humanidades digitales, en orden a introducir a los estudiantes en la lectura y el aprecio de los textos filosóficos. Uno puede utilizar las estrategias y los medios, que considere oportuno, a fin de llegar a los referentes de los estudiantes; pero el objetivo es llevarlos a la lectura y comprensión de textos filosóficos adecuados. Pues, ciertamente, la lectura y comprensión de buenos textos filosóficos no decepciona nunca, suscita más bien el aprecio por la práctica del pensamiento racional.

La Historia de la Filosofía forma parte de la prueba de acceso de los bachilleres a la universidad. En los distintos distritos universitarios, la coordinación de la docencia de la Historia de la Filosofía con las exigencias de esa prueba de acceso a la universidad suele basarse con éxito en un programa consensuado de autores y textos. Mutatis mutandis, con las mejoras requeridas, no veo ningún motivo para que esto deje de hacerse así. Convendría, por ejemplo, cuidar la selección de textos, para que sean accesibles y formativos, y en buenas versiones castellanas, cuando las versiones originales estén en otras lenguas de la tradición filosófica occidental. La comprensión de los textos filosóficos y su aprecio depende también de las buenas traducciones. Conviene introducir filósofos españoles contemporáneos,

pues sus textos en versión original son más próximos y didácticos. Convendría, así mismo, implementar el marco textual consensuado con materiales e introducciones a los autores y textos, digitalizados y a disposición de profesores y estudiantes en redes semánticas. Aplicar al trabajo de los textos filosóficos todas las posibilidades que ofrecen las humanidades digitales.

### Referencias

- BIELER, Ludwig: *Historia de la literatura romana*. Gredos, Madrid, 1987 (1971, 1ª ed.), pp. 95-103.
- HABERMAS, Jürgen: *Technik und Wissenschaft als «Ideologie»*. Suhrkamp, Fráncfort del Meno, 1968.
- HEIDEGGER, Martín: «Brief über den Humanismus» [1947], en *Wegmarken*. Vittorio Klostermann, Fráncfort del Meno, 1978.
- HUXLEY, Julian S.: *Man in the Modern World*. Chatto & Windus, Londres, 1947. Publicado originalmente en *The Uniqueness of Man* [1941].
- «Transhumanism» [1957], en *Journal of Humanistic Psychology* 8-1 (1968), pp. 73-76.
- MARX, Karl: *Die deutsche Ideologie*. Dietz, Berlín, 1990.
- *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*. Dietz, Berlín, 1968, pp. 465-588.
- MOUNIER, Emmanuel: *Qu'est-ce que le personnalisme?* Les Éditions du Seuil, París, 1946.
- NIETHAMMER, Friedrich Immanuel: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit*. Friedrich Frommann, Jena, 1808.
- NIETZSCHE, Friedrich: *Also sprach Zarathustra*. Suhrkamp, Fráncfort del Meno, 1982 [1885] (sigue la edición de Karl Schlechta en Carl Hanser Verlag, Múnich, 1967).
- ORTEGA Y GASSET, José: *El hombre y la gente*. Taurus / Fundación José Ortega y Gasset, Madrid, 2010 [1949], pp. 139-328.
- SLOTERDIJK, Peter: *Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus*. Suhrkamp, Fráncfort del Meno, 1999 (se ha utilizado la versión electrónica en [https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/023bildung\\_und\\_genetik/texte/01sloterdijk.htm](https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/023bildung_und_genetik/texte/01sloterdijk.htm)).
- SNOW, Charles Percy: *The two Cultures: a second Look*. Cambridge University Press, Cambridge, 2014 [1963].

Gerardo Bolado Ochoa

WEBER, Max: *Politik als Beruf*. Dunkler and Humblot, Múnich/Leipzig, 1926.

*Recibido el 22 de noviembre de 2021*

*Aceptado el 10 de enero de 2022*

Gerardo Bolado Ochoa  
Universidad de Cantabria  
boladog@unican.es