

Filosofar como Sócrates

Óscar Brenifier

Edición a cargo de Gabriel Arnaiz

Filosofar como Sócrates

Óscar Brenifier

Selección de Gabriel Arnaiz

Introducción (G. Arnaiz) *Resucitar a Sócrates*

Filosofar...en la práctica

- [¿Puede consistir la filosofía en una práctica?](#)
- [Dialéctica](#)
- [La problematización](#)
- [La Filosofía negativa](#)
- [Acceder a la ignorancia](#)

En el aula: secundaria

- [Saber lo que se dice](#)
- [¿Por qué discutir en clase?](#)
- [La práctica de la discusión filosófica](#)
- [¿En qué se diferencia una discusión filosófica?](#)
- [¿En qué consiste un taller de filosofía?](#)

En el aula: primaria

- [Filosofar en la escuela primaria](#)
- [Las preguntas de los niños](#)
- [Los dulces nos vuelven idiotas](#)

En el café

- [Cafés filosóficos](#)

En la consulta

- [Consolación](#)
- [La consulta filosófica: Los principios](#)
- [La consulta filosófica. Las dificultades](#)
- Análisis de un caso individual (falta)

Con historias reales

- [Martes de carnaval](#)
- [El accidente](#)
- [La muerte del padre](#)

Con historias ficticias

- [Nasrudín](#)
- Cuento (elegir)

Filosofar en la práctica...

- [¿Puede consistir la filosofía en una práctica?](#)
- [Dialéctica](#)
- [La problematización](#)
- [La Filosofía negativa](#)
- [Acceder a la ignorancia](#)

¿Puede consistir la filosofía en una práctica?

En general, el concepto de “práctica” es bastante extraño para el filósofo de hoy en día, que se ha convertido casi exclusivamente en un teórico. La misma palabra incluso le molesta. En tanto que profesor, su enseñanza se centra principalmente en una serie de textos filosóficos sobre los que debe transmitir su conocimiento a sus alumnos y asegurar su comprensión. Su principal foco de interés es la historia de las ideas y su actividad favorita reside en el arte de la interpretación. Apenas una pequeña minoría de profesores y especialistas se decanta por la especulación filosófica escrita. En este contexto, y en ruptura con la tradición de la que se nutren, han aparecido recientemente una serie de prácticas filosóficas abiertas al gran público con diversas denominaciones: nuevas prácticas filosóficas, asesoramiento filosófico, filosofía para niños,... Prácticas que la institución filosófica o bien rechaza vigorosamente, o simplemente ignora. Esta situación plantea dos cuestiones a las que intentaremos dar respuesta en este artículo: ¿Es la filosofía únicamente un discurso o puede también consistir en una práctica? y ¿qué es lo que constituye una práctica específicamente filosófica?

Naturalmente, admitimos desde ya mismo la parcialidad de nuestro compromiso filosófico al distinguir en el seno de la actividad filosófica cuatro modalidades diferentes, generalmente consideradas de manera indistinta. Así, podemos diferenciar la actitud filosófica, el campo filosófico, las competencias filosóficas y la cultura filosófica. Aunque estos aspectos no pueden separarse de forma radical, por ahora diremos simplemente que en la concepción occidental moderna, la cultura -o el conocimiento de la palabra verdadera- generalmente ha tenido prioridad sobre las otras funciones filosóficas, mientras que nosotros privilegiamos al mismo tiempo la actitud y las competencias filosóficas, que intentaremos definir de forma sucinta.

La realidad como alteridad¹

Definimos una *práctica* como aquella actividad que confronta una teoría determinada con la realidad, concebida ésta como la totalidad de “lo otro” (todo aquello que no somos nosotros) y que nosotros denominamos “alteridad”. La realidad es aquello que ofrece una resistencia a nuestra voluntad y a nuestras acciones. En primer lugar, la realidad más evidente es la totalidad del mundo -incluyendo la existencia humana- a través de sus múltiples representaciones. Un mundo que nosotros conocemos en forma de mito (*mythos*), como narración de los sucesos cotidianos, o en forma de informaciones dispersas de tipo cultural, científico y técnico de naturaleza fáctica o explicativa (*logos*). En segundo lugar, la realidad es para cada uno de nosotros “el otro”, nuestro semejante, aquel con quien podemos entrar en diálogo o en confrontación. En tercer lugar, la realidad se encuentra en la coherencia, en la presunta unidad de nuestro discurso, cuya inconsistencia e incompletitud nos obliga a enfrentarnos con unos niveles más elevados y completos de nuestra arquitectura mental.

Con estos principios inspirados en Platón, es posible concebir una práctica filosófica que consista en *ejercicios* que pongan a prueba el pensamiento individual, en contextos grupales o individuales, dentro o fuera del ámbito escolar. El funcionamiento básico consiste en identificar mediante el diálogo cuáles son los presupuestos con los que funciona nuestro propio pensamiento, efectuar a continuación un análisis crítico y formular después los conceptos con el fin de expresar la idea global obtenida. Con este proceso se busca que cada participante llegue a ser consciente de su peculiar aprehensión del mundo y de sí mismo, delibere sobre las posibilidades de otros esquemas de funcionamiento mental y se comprometa en un proceso dialéctico para *ir más allá* de su propia opinión. Y es aquí donde se encuentra la esencia de la actividad filosófica: en la trasgresión de la opinión personal. En este tipo de

¹ (N. del T.) El autor utiliza el concepto de alteridad (*alterité*) como categoría que engloba la totalidad de “lo otro” (*l'autre*). El problema es que *l'autre* en francés puede significar tanto “lo otro” (es decir, todas las cosas que forman parte de la realidad que son diferentes a mí) como “el otro”, mientras que en español reservamos la forma de “el otro” para referirnos exclusivamente a otro ser humano, y utilizamos “lo otro” como un término más genérico que también incluye todas las “otras cosas” que no forman parte de mi “yo”. Por lo tanto, “el otro” es una categoría particular o un subconjunto de “lo otro”.

práctica filosófica, el conocimiento de los filósofos clásicos es muy útil, aunque no constituye un requisito absoluto, puesto que el desafío principal reside en la propia actividad que desarrolla el sujeto individual.

a) La alteridad como *mythos* y *logos*

¿Cómo verificar nuestras ideas sobre los pequeños *mythos* de la vida cotidiana, sobre los fragmentos más o menos resquebrajados de *logos* que constituyen nuestro pensamiento? El problema de la filosofía, en comparación con otros tipos de especulación, consiste en que el sujeto pensante no pone a prueba su propia eficiencia sobre “lo otro”, sino únicamente sobre sí mismo. Aunque podría objetarse que el físico, el químico e incluso el matemático suelen camuflar su subjetividad disfrazándola de constatación objetiva. Pero el problema se agrava con la práctica filosófica, puesto que la idea particular que el individuo debe poner a prueba confrontándola con sus *mythos* y *logos* personales, es a su vez engendrada por estos *mythos* y *logos* personales o se encuentra íntimamente entrelazada con ellos. Además, como en el caso de las ciencias “duras” (capaces en ocasiones de cambiar la realidad, ya sea actuando sobre ella mediante hipótesis innovadoras y eficaces, o simplemente transformando nuestra percepción), la “nueva” idea particular del filósofo puede alterar el *mythos* o el *logos* que penetran su espíritu. El problema planteado por estos dos procesos se encuentra en la tendencia natural del espíritu humano a deformarse para poder reconciliar una idea específica en el contexto general en el que ésta interviene, minimizando el conjunto de *mythos* y *logos* establecido, o peor aún, creando una barrera entre ellos para evitar el conflicto. Esta última opción es la más frecuente, porque permite aparentemente evitar el trabajo de confrontación, fenómeno que explica esa apariencia de “ensamblado defectuoso” que, según Montaigne, presenta el espíritu humano.

Afortunada o desafortunadamente, según cómo se mire, el dolor provocado por la ausencia de coherencia o de armonía del espíritu (similar al dolor provocado por la enfermedad) y que se manifiesta a través de las disonancias del cuerpo, nos obliga a trabajar este conflicto o a protegernos con una armadura para olvidar el problema y minimizar u ocultar así nuestra irritación. Este olvido en principio funciona como un analgésico, aunque

también posee todos los inconvenientes de una droga. La enfermedad todavía está ahí y seguirá empeorando mientras no la tratamos convenientemente.

b) La alteridad como “el otro”

Pasemos al segundo tipo de alteridad: “el otro” considerado según la forma de un espíritu singular, de un ser humano concreto. Este último posee una ventaja sobre nosotros: al funcionar como un espectador frente al actor que nosotros somos, las rupturas y divergencias de nuestro propio sistema de pensamiento no le provocan en principio ningún tipo de dolor. A diferencia de nosotros, “el otro” no sufre nuestras incoherencias, en todo caso no de manera directa, excepto a través de una cierta empatía. Por esta razón, está mucho mejor situado que nosotros mismos para identificar los conflictos y las contradicciones que nos atenazan. Pero como no es un espíritu puro, sus respuestas y análisis se verán influidos por sus propias insuficiencias y errores. De todas formas, al estar menos implicado que nosotros mismos en nuestros asuntos, podrá contemplar con cierta distancia nuestro funcionamiento mental, lo que le conferirá la ventaja de examinarnos de manera crítica y no defensiva. Por otro lado, debemos evitar atribuir una excesiva omnipotencia a esta situación, pues toda perspectiva particular necesariamente adolece de debilidades y puntos ciegos.

La falta de comprensión del pensamiento del otro, el miedo al otro, la complacencia debida a la falta de interés por ese otro e incluso la empatía son algunos de los peligros que amenazan con fusionar dos seres, el uno con el otro.

c) La alteridad como unidad

La tercera forma que adopta la alteridad es la unidad del discurso, la unidad del razonamiento. Postulamos aquí la presencia de un primer principio incondicionado –designado por Platón como “principio anhipotético”²–, esto es,

² (N. del T.) La *anhypothétique* (o “principio supremo anhipotético”), según el *Gran Dictionnaire de la Philosophie* dirigido por Michel Blay (Larousse, 2003, p. 38), es “el término forjado por Platón para designar aquello que no depende de ningún presupuesto (*hypothesis*, “subposición”), es decir, de ningún principio anterior lógico ni ontológico, y que constituye, pues, el “principio de todo”, absolutamente primero e incondicionado: la idea de Bien”.

la afirmación de una hipótesis tan ineludible como inefable, unidad trascendente e interior de la que ignoramos totalmente su propia naturaleza, aunque su presencia se nos imponga a través de sus efectos sobre nuestros sentidos y nuestra comprensión. La unidad no se nos presenta como una entidad evidente sino a través de una simple intuición, deseosa de coherencia y de lógica. Punto de fuga que anida en el seno de una multiplicidad de apariencias que sin embargo guían nuestro pensamiento y constituyen una fuente permanente de experiencias cruciales para nuestro espíritu y el de los demás, salvándonos del abismo oscuro y caótico, de la multiplicidad indefinida y de la confusión, del caos lamentable que tan a menudo caracterizan los procesos mentales, los nuestros y los de nuestros semejantes. Las opiniones, las asociaciones de pensamientos, las simples impresiones y sentimientos, cada uno de ellos reinando en su pequeño mundo inmediato, rápidamente olvidados cuando atraviesan las estrechas fronteras del espacio y del tiempo que les unen a ese territorio microscópico. Como pobres y patéticos objetos sin valor que, por muy reales que parezcan, intentan mantenerse a flote, débiles e impacientes, entre el alboroto de los procesos mentales inconexos, intentando en vano ser entendidos, mientras el eco permanece silencioso y desesperadamente mudo. A menos que resuene sobre el fondo de esta misteriosa, generosa y substancial unidad, toda idea particular estará condenada en muy poco tiempo a una muerte prematura, revelando a la consciencia el vacío de su existencia. El único problema con el que nos encontramos es precisamente que esta consciencia se encuentra trágicamente ausente, puesto que su presencia, vinculada con la unidad en cuestión, habría ya transformado radicalmente la puesta en escena. Por consiguiente, la unidad de nuestro discurso es ese muro interior (que funciona al mismo tiempo como muralla, como estructura que da sostén y como muro de contención) del que siempre ignoramos su naturaleza esencial. La unidad es “lo otro” en nosotros, el otro que, en cierto sentido, es más nosotros incluso que nosotros mismos.

¿Qué es filosofar?

En resumen, la práctica filosófica implica una confrontación de la teoría con la alteridad, una visión con otra. Consiste en ejercer el pensamiento entendido en el sentido de *desdoblamiento* (*dédoublement*); como un diálogo con uno mismo, con el otro, con el mundo, con la verdad. Hemos definido anteriormente cuáles son las tres formas que puede adoptar esta confrontación: a) nuestras representaciones sobre el mundo en forma narrativa (*mythos*) o conceptual (*logos*), b) “el otro” como aquel con quien puedo comprometerme en el diálogo, y c) la unidad del pensamiento, como lógica, dialéctica o coherencia del discurso. En consecuencia, ¿qué es la filosofía, cuando cruel y arbitrariamente la hemos despojado de su ropaje pomposo, frívolo o decorativo?, ¿qué queda de ella una vez que la hemos desnudado de su carácter autoritario, pedante y excesivamente serio? O dicho de otro modo, si prescindimos del contenido cultural y específico que forma la apariencia (a veces engañosa) de la filosofía, ¿qué nos queda?

A modo de respuesta, proponemos la siguiente formulación, definida de manera bastante lapidaria (y que podría parecer una triste y empobrecida paráfrasis de Hegel), con el propósito de concentrarnos exclusivamente sobre la operatividad de la *filosofía en tanto que productora de conceptos* y no tanto sobre su complejidad. Definimos la práctica filosófica como una actividad constitutiva por sí misma y determinada por tres operaciones: la identificación, la crítica y la conceptualización. Si aceptamos estos tres términos, al menos temporalmente, el tiempo justo para que demos su solidez, veremos qué significa este proceso filosófico, y cómo implica y necesita la alteridad (de “lo otro”) para constituirse en práctica.

a) Identificar

¿Cómo puede llegar a ser consciente de sí mismo el ser que yo soy, salvo mediante la confrontación con el otro? Yo y el otro, lo mío y lo tuyo se definen. Para conocer la manzana debo conocer la pera, esta pera que se define como no-manzana, esta pera que por tanto define a la manzana. Nombramos las cosas para poderlas distinguir unas de otras. Mientras el nombre propio singulariza, el nombre común universaliza. Para identificar es necesario postular y conocer la diferencia, postular y distinguir la comunidad.

Dialéctica de lo mismo y de lo otro: todo es igual y es distinto a otra cosa. Nada puede pensarse ni existir si no es en relación a lo otro, a otras cosas.

b) Criticar

Todo objeto de pensamiento, necesariamente circunscrito por sus elecciones y por su parcialidad, está obligado por derecho a una actividad crítica. Una problemática puede articularse de diferentes maneras: en forma de sospecha, de negación, de interrogación o de comparación. Pero para someter mi idea a esta actividad, debo convertirme en alguien diferente a mí mismo. Esta alienación o contorsión del sujeto pensante muestra la dificultad inicial, que en un segundo momento puede convertirse en una nueva naturaleza. Para identificar debo pensar “lo otro”, para criticar, debo pensar a través del otro, pensar de forma diferente a mi modo habitual de pensar, ya sea “lo otro” mi vecino, el mundo o la unidad. No es el objeto lo que cambia, sino el sujeto. El desdoblamiento es más radical, pues deviene reflexivo, lo que no implica, sin embargo, que uno se convierta completamente en otro. Es necesario mantener la tensión de esta dualidad, por ejemplo mediante la formulación de una problemática. Intentado *pensar lo impensable*, debo ser consciente de mi incapacidad fundamental de escapar verdaderamente de mí mismo.

c) Conceptualizar

Si identificar significa pensar lo otro a partir de mí mismo, y criticar significa pensarme a partir de lo otro, conceptualizar significa pensarme simultáneamente a mí mismo y a lo otro. Sin embargo, debemos desconfiar de esta perspectiva eminentemente dialéctica, porque por muy poderosa que podamos considerarla se encuentra necesariamente limitada por premisas muy específicas y por definiciones particulares. Todo concepto posee unos presupuestos, una construcción particular, un contexto. Un concepto debe contener en sí mismo por lo menos la enunciación de una problemática, problemática que a su vez se convertirá en el instrumento y la manifestación de ese concepto. El concepto trata un problema dado desde un nuevo punto de vista. En este sentido, el concepto es aquello que nos permite interrogar, criticar y distinguir, lo que permite esclarecer el problema y construir el pensamiento. Y si el concepto aparece aquí como la etapa final del proceso de

problematización, también podemos afirmar que inaugura el discurso en lugar de terminarlo. De esta forma, el concepto de “consciencia” responde a la pregunta “¿puede un conocimiento conocerse a sí mismo?”, y a partir de este “nombrar”, surge la posibilidad de que pueda producirse un nuevo discurso.

¿Somos todos filósofos?

Identificar aquello que es nuestro. Ser capaz de realizar un análisis crítico de esta identidad. Producir nuevos conceptos con el fin de hacerse cargo de la tensión contradictoria que surge de la crítica. O dicho en pocas palabras: estos tres instrumentos nos permiten confrontar la alteridad que constituye la materia filosófica, materia sin la cuál no podríamos hablar de práctica filosófica. Una práctica que consiste en embarcarse en un diálogo con todo lo que es, con todo lo que aparece. A partir de esta matriz, no existe ninguna categoría de seres humanos que no puedan –en grados diversos- intentar filosofar e implicarse en una práctica filosófica.

Reivindicación de la dialéctica

El concepto de “dialéctica”, junto con el de “concepto” y “problemática”, es uno de esos términos filosóficos que quieren decirlo todo y en realidad no dicen nada. Término ambiguo donde los haya que puede ser utilizado tanto para certificar la precisión de una argumentación como para denunciar su vaguedad y su naturaleza sofística. Este término posee desde el inicio de la filosofía una fuerte connotación: para Platón, la dialéctica es la única forma de conocimiento superior a la geometría, la vía por excelencia de acceso a la verdad y lo divino. Esta antigüedad del término es la causa que, sin duda, explica su esclerosis actual y su creciente banalización. A pesar de ello, podemos identificar de manera precisa los principales obstáculos del proceso dialéctico, delimitación que nos permitirá comprender mejor el problema. Por un lado, nos encontramos con la tentación lógica del pensamiento, con ese dogmatismo que, bajo el pretexto de verdad o científicidad, rechaza cuestionar sus propios presupuestos. Del otro lado, tropezamos con esa tentación del pensamiento por unificarlo todo y de afirmar que “todo está en todo y viceversa”, y en concreto con la famosa “complementariedad”, tan de moda últimamente, que de entrada ignora o refuta el propio concepto de contradicción.

Con el fin de clarificar nuestro tema vamos a tomar como hipótesis de partida la siguiente definición de dialéctica: *proceso mental que toma en consideración dos o más proposiciones aparentemente contradictorias y se basa en ellas para que puedan surgir nuevas proposiciones*. Estas nuevas proposiciones nos permitirán reducir, resolver o explicitar las contradicciones iniciales. Sin embargo, en el plano etimológico, la dialéctica no es otra cosa que el arte de la discusión: en griego “dia” significa el uno con el otro y “legein” significa hablar. ¿Cómo es que el arte de la discusión ha podido transformarse en el arte de manipular los contrarios? Como suele suceder a menudo, una vez formulada con claridad la pregunta, la posibilidad de una respuesta aparecerá ante nosotros claramente. De hecho, ¿cuál es la característica principal de una

discusión, sino la oposición? Oposición entre los términos, entre los presupuestos, entre los juicios y las elecciones y entre los registros. Incluso en ese soliloquio silencioso, ese dialogo con uno mismo en que, según Platón, consiste el pensamiento, éste opera a través de las oposiciones y los contrarios, a través y mediante las contradicciones. Ahora bien, es gracias a la palabra, al verbo (“legein”) y por lo tanto a la contradicción cuando surge el concepto de razón (*logos*).

Heráclito

Volveremos más tarde sobre esa tendencia moderna -que podríamos calificar incluso de patológica- consistente en eliminar o disminuir la idea de oposición o de contradicción. A quien le incomode esta perspectiva, quizás debería suspender por un instante cualquier connotación negativa de estos términos y así podría seguir más fácilmente el hilo de nuestra argumentación. Por ejemplo, en Heráclito -uno de los autores que más influyeron en el pensamiento de Platón, junto con Parménides y Pitágoras- podemos leer los siguientes fragmentos: “La guerra es el padre y el rey de todas las cosas”. “El mundo es una armonía de tensiones opuestas que se tensan y se destensan, como en el arco y en la lira”. “El desacuerdo siempre llega a un acuerdo”. Aristóteles nos cuenta que “Heráclito critica al poeta que dijo que ‘perezca el conflicto entre los dioses y los hombres’, puesto que no podría existir armonía si no existiese lo grave y lo agudo y no existirían los seres vivos si no existiesen machos y hembras, que son contrarios”. “Todas las cosas se engendran por la discordia”. De este modo, no se excluye la unidad; al contrario, esta unidad se expresa, existe y se descubre a través de la tensión de los contrarios, a través del conflicto que subyace al mundo y al espíritu. En otros fragmentos Heráclito nos detalla además el conocimiento tan limitado que posee el ser humano de la unidad: “La armonía invisible es más bella que la visible” y “el *logos*, eso que los hombres son siempre incapaces de comprender, tanto antes de escucharlo como después de haberlo escuchado por vez primera”. Esta es la tarea infinita de la razón humana: intentar percibir la coherencia o la cohesión de todas las cosas, incluida su propia existencia, aunque una y otra vez se estrelle con la realidad de la oposición. Para subrayar este punto y con el fin de resaltar el

acuerdo entre los pensamientos y el comportamiento del filósofo de Éfeso, Diógenes Laercio, historiador de la filosofía antigua, nos describe al filósofo de este modo: “igual que un pájaro escandaloso, injuriando al público y hablando a través de enigmas, apareció ante nosotros Heráclito”.

Platón

Desde esta perspectiva, la muerte de Sócrates pierde su carácter puramente anecdótico y singular –eso esperamos- para actualizar por el contrario los problemas de su funcionamiento específico y su dimensión filosófica, gesto trágico que inaugura la filosofía occidental. De hecho, Sócrates es aquella persona que irrita a sus conciudadanos con su permanente cuestionamiento. Al margen de su pequeño círculo de amigos y discípulos, Sócrates era un personaje incomprendido e ignorado o simplemente detestado. Pero, ¿en qué consistía su práctica? Solía interpelar el discurso de aquéllos que supuestamente detentaban el saber por medio de preguntas con el fin de poner a prueba sus conocimientos y hacerles comprender sus límites, y preguntaba a aquéllos que no sabían para que descubriesen así ese saber en sí mismos. El medio específico que hay que utilizar para que este tipo de cuestionamiento sea operativo y eficaz no es otro que el de la contradicción. Conseguir que se generen proposiciones (o conceptos) que choquen más o menos directamente con las proposiciones expresadas con anterioridad. El hecho de golpearlos con estos obstáculos nos permite abandonar la hipótesis inicial que nos ha conducido a un callejón sin salida o superarla mediante una nueva hipótesis. El presupuesto implícito de este ejercicio radica en considerar en principio todo postulado, toda proposición y todo concepto como algo limitado y deficiente, pues todo discurso está constituido por una serie de conjeturas o hipótesis que sólo son operatorias dentro de unos límites determinados. La verdad de una proposición consiste en descubrir su umbral de disfunción e indeterminación; la verdad absoluta por definición no puede ser articulada, excepto por pura convención. Por lo tanto, con el fin de acceder a la verdad, debemos sobrepasar la opinión común (y también la “opinión de los que saben”) y entrar en esa consciencia de la ignorancia que nos obliga a soltar lastre y a abandonar todas nuestras certidumbres y todos nuestros

conocimientos. Esta fragilidad del discurso y del ser puede parecernos algo muy difícil de aceptar, un trabajo de pura negatividad tan liberador como ingrato. La dialéctica consiste entonces en plantear objeciones y preguntas que nos permitan iniciar el proceso anagógico³ de ascensión hacia el ser o hacia el bien, o hacia cualquier otra forma particular que adopte lo incondicionado y lo absoluto. En los diálogos platónicos, los interlocutores de Platón –y especialmente los sofistas- suelen proferir contra Sócrates estos tres tipos de acusaciones: “Rompes mi discurso en pedazos, reduciéndolo a fragmentos”; “me haces decir cosas que quería decir” y “no me respetas”. Estas tres acusaciones constituyen una prueba irrefutable de la realidad histórica y efectiva de la práctica socrática. En efecto, cualquier interrogatorio que exija de nuestro interlocutor rendir cuentas de la realidad de su contenido, chocará periódicamente con este tipo de resistencias específicas. Estas tres acusaciones reflejan por otro lado y de forma bastante fidedigna aquello que está verdaderamente en juego en la dialéctica socrática. Descubrir los puntos clave de un discurso: “Rompes mi discurso en pedazos”. Obligar al autor a descubrir los presupuestos y las consecuencias que se siguen de su discurso, descubrimiento que con frecuencia es difícil de admitir: “me haces decir cosas que yo no quería decir”. Forzar el abandono, con frecuencia indeseado, de las hipótesis mantenidas y el cambio: “no me respetas”. Podemos percibir con claridad la dimensión terriblemente conflictiva del proceso dialéctico mediante la que se priva al sujeto pensante de todo aquello que podría reconfortarle y proporcionarle seguridad.

Cínicos

Los cínicos forman parte de una corriente filosófica heredera del socratismo, pero distinta de la escuela platónica y que conocerá cierto éxito durante el periodo helenístico, aunque con prestigio menor que otras escuelas filosóficas de ese mismo periodo, puesto que su pensamiento no tuvo continuidad en la historia de la filosofía occidental. Exceptuando a unos pocos y raros herederos más o menos directos, como Montaigne, Rabelais, Pascal,

³ (N. del T.) Se utiliza el término anagógico para “calificar un tipo de inducción en la que el razonamiento se remonta a las causas primeras” (Michel Blay, *Grand Dictionnaire de la Philosophie*, París, Larousse, 2003, p. 31)

Voltaire o Nietzsche, estos autores en gran medida siguen siendo ignorados por los manuales al uso y todavía son unos grandes incomprendidos. Para referirse a ellos se han utilizado términos como el de nihilismo, disfrazando - o directamente ocultando- la realidad de esta corriente, más cercana al pensamiento oriental del budismo o del taoísmo que al funcionamiento filosófico general de nuestra cultura. Pero nuestro propósito no consiste en explicar la historia de la filosofía, sino simplemente en esclarecer el problema de la dialéctica, por lo que nos veremos obligados a comentar los elementos principales de esta corriente filosófica. Antístenes, considerado como el filósofo fundador de los cínicos, profesaba un rechazo absoluto hacia todas las convenciones, opiniones y valores aceptados por la sociedad. Rechazo que no era un simple acto gratuito, contrariamente a lo que a veces suele creerse, sino más bien el resultado de su preocupación por la verdad, la integridad y la autenticidad. Naturalmente, este tipo de cuidado llevado hasta el extremo conlleva una cierta radicalidad en el discurso y en la actitud, lo que a su vez incita a una postura provocadora y desafiante.

Con algunas variantes en función de los individuos concretos, para el cínico, la virtud consiste en general en *desaprender* lo que está mal, en particular todo aquello que es producto de la facilidad, la tradición, la autoridad establecida, la propiedad y la convención; un proceso de desaprendizaje que no suele ser demasiado placentero. Por eso, el cínico generalmente es un ser apolítico, asocial y apátrida. La felicidad y la verdad sólo pueden alcanzarse a través de una ascesis determinada. El cínico se rige por los valores propios del individuo: la voluntad, la libertad, la resistencia, el dominio de sí mismo -en particular, el dominio de los deseos y el dominio de las pasiones- y por eso no respeta “nuestro pequeño yo”, al que considera como una cosa mísera y enclenque. Desconfía de los bellos discursos y del intelecto, por eso prefiere los actos, generalmente violentos, que le lleven a una confrontación. Su celo pedagógico no descansa nunca **y utiliza** como instrumentos principales la sorpresa, la ironía y el *happening* simbólico. No suele ofrecer muchas explicaciones ni utilizar demasiadas palabras, prefiere por el contrario provocar la conmoción de su interlocutor con una única frase o con una acción impactante. El cínico critica el porte almidonado y el gesto adusto de esos pensadores serios que exhiben sus conocimientos sin ningún tipo de pudor; él

opone lo natural –lo que no miente- a lo cultural –lo que siempre engaña-. Por eso en lugar de argumentar, el cínico dispara flechas.

Este personaje insoportable se convierte la mayoría de las veces en un ser marginal que suele pasar por anarquista. Platón llamó a Diógenes, el más célebre de los cínicos, “un Sócrates enfurecido”. A lo que Diógenes le respondió: “qué utilidad puede tener un hombre que no ha importunado a nadie después de haber practicado la filosofía durante tanto tiempo”. Este mismo Diógenes era el que recriminaba a sus conciudadanos paseándose con una linterna en la mano, repitiendo a todo el que quisiese escucharle: “busco un hombre”. Otra frase famosa: “apártate de mí, que me tapas el sol”, dirigida a Alejandro Magno, el conquistador invencible que se acercó a él con el fin de conocerle en persona. El humor es el arma maestra del cínico, mediante la que podemos darnos cuenta del aspecto ridículo de nuestra existencia.

Transformación y conversión

¿Por qué hemos realizado este pequeño recorrido por la filosofía griega? Porque en el corazón de la práctica filosófica se encuentra la dialéctica, que se nutre de los contrarios y de las contradicciones y cuyo objetivo consiste en cambiar nuestra forma de pensar, eso que la religión denomina tradicionalmente como “conversión”. Y si es siempre posible analizar la historia de la filosofía en términos de herencia y de continuidad, también es válido e incluso más enriquecedor considerarla desde el punto de vista de la negación, de la ruptura y de la discontinuidad. Aristóteles (frente a Platón) opone la materialidad al idealismo. Descartes (frente a la escolástica) rechaza el principio de autoridad y nos propone “pensar por nosotros mismos”. Kant baja a la metafísica de su pedestal y la transforma en un proceso de pensamiento. Para Hegel, la filosofía debe dejar de ser intemporal y encarnarse en la historia. Schelling rehabilita la narración frente a la primacía del concepto. Para Marx, la filosofía debe dejar de analizar el mundo y dedicarse a transformarlo. Heidegger desea volver hacia atrás veinticinco siglos para reencontrar el ser y olvidar el ente. ¿Cuáles serían los problemas filosóficos si la historia del pensamiento no pudiese articularse alrededor de estas oposiciones, si no se estructurase sobre un número determinado de grandes antinomias? Una de las

contribuciones más importantes de Kant a la historia del pensamiento consiste en haber identificado algunas de estas antinomias: finito e infinito, discreto y continuo, condicionado e incondicionado, etc.⁴ Sin ninguna duda, uno de los intentos principales por clarificar las antinomias fundamentales, después del que realizó Platón en su diálogo *Parménides*.

Dialéctica

Pero veamos si existe una especificidad de la dialéctica más allá de la generalidad filosófica y de las antinomias. Con razón o sin ella, los filósofos toman partido en relación a sus predecesores o a sus contemporáneos en función de lo que consideran justo y verdadero. ¿Es suficiente con tomar partido y enfrentarse para que podamos hablar de dialéctica? Si la oposición y la contradicción -eso que Hegel denominó “el trabajo de negatividad”- son absolutamente necesarios en el trabajo dialéctico, no parece que con esto sea suficiente. A menos que consideremos que toda oposición dialéctica contribuye de hecho, dialécticamente, a la totalidad de la filosofía, lo que en cierta medida constituye la perspectiva hegeliana.

Para tratar esta cuestión, introduciremos una distinción aristotélica: la distinción entre la dialéctica y la analítica. Para Aristóteles, la analítica trata de aquello que es cierto, mientras que la dialéctica trata de proposiciones que tienen como valor el campo de lo posible o lo probable. Kant retomará a su vez esta distinción, y hablará de una dialéctica como “lógica de la apariencia” y de una analítica como “lógica de la verdad”. Sin embargo, para Platón, por ejemplo, esta distinción no tiene mucho sentido, puesto que en la filosofía platónica, la certeza no tiene un estatus verdadero, pues todo discurso no es más que conjetura e imperfección. Podría parecer, pues, que no todas las filosofías particulares se fundan en la dialéctica, lo que nos permitiría distinguir entre las filosofías que sí se sirven de ella y las que no lo hacen. Esta distinción entre las filosofías implicaría a su vez una redefinición del concepto, salvo que la realidad sea más bien la inversa: que el hecho de definir la dialéctica de una cierta manera induzca al autor a practicar o no este tipo de dialéctica.

⁴ (N. del T) Para más información, puede consultarse del mismo autor el artículo “Philosopher à travers les antinomies” (*L’Agora*, nº 18, junio 2003)

En principio, el elemento fundamental sobre el que se oponen Platón y Aristóteles es el estatus de lo sensible, la realidad de la percepción, el valor del conocimiento empírico. Para el primero, debemos desconfiar de la percepción y el conocimiento sensible, pues es ilusorio; para el segundo, éste constituye una garantía de validez para el pensamiento. Esta línea de demarcación es una de las más importantes que atraviesan la historia de la filosofía. Si para Platón, únicamente el pensamiento constituye una fuente de conocimiento verdadero, para Kant, por ejemplo, el pensamiento no puede producir por sí mismo sus objetos de conocimiento, pues depende necesariamente de una exterioridad empírica. Esta diferencia de posturas tiene también otra consecuencia importante: la relación con la certeza, que determinará si la filosofía es un arte o una ciencia. En efecto, si a veces la ciencia pretende proporcionarnos conocimientos ciertos, el arte se contenta con producir lo bello, lo útil o lo verdadero, sin pretender afirmar un tipo de verdad irrefutable. No obstante, esta pretensión de certeza generalmente se articula sobre dos criterios principales de conocimiento: lo empírico, que concierne a la materia, y la lógica (o analítica), que concierne al pensamiento. Así, Kant y Aristóteles han establecido reglas y principios *a priori* sobre el funcionamiento de la razón, reglas que dichos autores consideraban como inviolables.

Tanto para Platón como Hegel, estos límites y reglas *a priori* no tienen ningún sentido, porque la dialéctica, la vía privilegiada de acceso a lo real, es un proceso de reflexión que necesariamente pasa por el sujeto pensante, concebido éste como un objeto de pensamiento, y no como un postulado. O dicho de otra forma, a diferencia de la lógica, para la dialéctica no existe nada dado de antemano. Tomemos como ejemplo el que sin duda es el más sorprendente, pues constituye el núcleo del funcionamiento lógico: el principio de no contradicción. Este principio, uno de los pilares de la lógica, que nos impide pensar una cosa y su contrario al mismo tiempo, la dialéctica no lo oculta ni lo niega de forma radical, aunque no constituye un límite imposible para el pensamiento. La superación de este principio constituye para la dialéctica incluso un momento crucial: la intensificación del pensamiento sobre sí mismo, que de esta forma se desarrolla y se construye. La dialéctica es un arte capaz de producir, explicitar y verificar las reglas que presiden su propio despliegue y desarrollo. Incluso el método es un objeto para ella misma.

Dialécticas

Contrariamente a la ciencia, que se basa en la eficacia o en reglas previamente establecidas, la dialéctica es singular, como el trabajo artístico, aunque en su dimensión universal apele a la razón. La ciencia también aspira a la universalidad, pero no de la misma manera. En el núcleo de la dialéctica se encuentra un *proceso anagógico* de ascenso hacia la unidad a partir de la pluralidad de lo singular, proceso que en su momento ya identificó Platón. Naturalmente, esta unidad es un principio supremo anhipotético⁵, una hipótesis necesaria que no somos capaces de formular porque excede o trasciende toda formulación. De este modo, **toda contradicción, la articulación** de toda problemática nos permite acceder a un nivel de pensamiento superior, lo que a primera vista podría parecer contradictorio se unifica mediante un nuevo concepto. Este nuevo concepto es lo que Hegel denomina como síntesis (*Aufhebung*), la culminación de la dialéctica, ya que Hegel –debido a su preocupación por la eficacia y la completitud- considera que el pensamiento no puede permanecer en el estadio de la contradicción y que la dialéctica no puede limitarse simplemente al trabajo de negatividad. Toda tensión debe resolverse en la articulación de una nueva afirmación. Este no es el caso de Platón, para quien la aporía, el callejón sin salida y la paradoja no constituyen en sí mismo un problema. Es más, reivindica incluso que se valore el problema en tanto que problema, por ser el artífice de esa tensión indispensable, el motor del pensamiento que perpetúa su dinámica. La finalidad del pensamiento no se encuentra en el concepto o en la idea, pues ningún objeto particular puede constituir un fin en sí mismo, puesto que la razón no es un medio, sino una causa, y ninguna causa puede ser reducida a su efecto. La finalidad de la razón en tanto que razón, en relación al objeto, es ella misma, y la realidad no es más que el reflejo de una razón absoluta, un pensamiento que nunca se contiene a sí mismo porque se trasciende. Ser, Unidad o Bien, ningún nombre es

⁵ (N. del T.) (N. del T.) La *anhypothétique* (o “principio supremo anhipotético”), según el *Grand Dictionnaire de la Philosophie* dirigido por Michel Blay (Larousse, 2003, p. 38), es “el término forjado por Platón para designar aquello que no depende de ningún presupuesto (*hypothesis*, “subposición”), es decir, de ningún principio anterior lógico ni ontológico, y que constituye, pues, el “principio de todo”, absolutamente primero e incondicionado: la idea de Bien”.

adecuado para caracterizar la causa de todas las cosas, a pesar de que la razón es una de sus primeras características.

Esta posición, más socrática que platónica, se aproxima más al pensamiento oriental que a nuestra tradición occidental, más orientada hacia lo científico, más preocupada por la eficacia y la objetividad. Por este motivo, en la tradición occidental el concepto es el rey, y el papel que ocupa la definición es fundamental, puesto que sin este pensamiento de afirmación y de finitud no sería posible operar en la realidad mundana y cotidiana. Aquí, las preguntas, los problemas y las contradicciones no son válidos más que por su posible utilidad, esto es, por su posible respuesta, solución o síntesis. Según esta perspectiva, la insatisfacción provocada por la aporía es algo insostenible. Nuestro espíritu no podría aceptar permanecer en eterno suspense, sin resolver la cuestión que tiene **entre manos**. Necesitamos, como mínimo, algún tipo de explicación para tranquilizarnos, da igual cuáles sean las palabras. Por ello, nos parecerá insoportable toda proposición que únicamente se proponga meditar sobre cualquier dificultad, que nos incite a contemplar de frente la incapacidad de nuestro espíritu para comprender de un solo golpe una totalidad heterogénea, o nuestra impaciencia para diseccionar lo vivo, sin ninguna otra satisfacción, salvo, quizás, un tenue sentimiento estético inspirado por una ausencia radical **de sentido** o por nuestro propio vacío. Todavía no somos capaces de admitir para el pensamiento lo que sí admitimos para el campo del arte: que el asombro sea suficiente por sí mismo.

Escila y Caribdis

El trabajo de negación nos parece el elemento esencial del proceso dialéctico, y eso es lo que pretendíamos exponer en este artículo, porque se trata tanto de una forma de contemplar las cosas que de un tipo de acción particular. Por lo tanto, el obstáculo fundamental a la dialéctica no es otro que el rechazo de la negatividad. Esta oposición puede aparecer de dos formas diferentes, como mencionamos brevemente en nuestra introducción. Por un lado, tenemos el rechazo de tipo “científico”, que apenas puede soportar la incertidumbre y la suspensión del juicio, postura que necesita de definiciones, procedimientos, reglas establecidas, lógicas estrictas, esto es, de medios

claros para resolver la situación. Eso que Platón denominaba como “la opinión de los que saben”, ese conocimiento que nos impide acceder a la verdad. Por otro lado, tenemos el rechazo de tipo “sentimental” que no soporta el conflicto, ni el enfrentamiento, ni la oposición, ni cualquier situación donde haya reglas, rigor o exigencia, y que prefiere la intención, el deseo, la fe y el postulado de la unidad indivisible. Este tipo de tendencia, diría Hegel, se siente invitada a la mesa de Dios con demasiada rapidez. Si la dialéctica es un trabajo de negación, su sustancia se encuentra en la incertidumbre. Ahora podemos comprender por qué la discusión es un elemento indispensable de la dialéctica. ¿Cómo podríamos encontrar en nosotros mismos la alteridad radical que necesitamos para ponernos a prueba? Comprendemos ahora mucho mejor la pedagogía socrática, que de manera obsesiva interpela a todo bicho viviente -y pensante- con el fin de sondear su alma y ver a dónde le conducen los numerosos caminos de la travesía. Debemos distinguir la dialéctica de la erística, ese arte del discurso que tanto se parece a la retórica; la dialéctica no es simplemente un debate contradictorio, ni tampoco una demostración, sino que es una interrogación, una deconstrucción de la singularidad que pretende agujerear sus posiciones y su fragilidad; una multiplicidad de la nada que solo autoriza el desvelamiento del ser.

Existen, sin embargo, dos maneras de evitar la realidad de la discusión: proponiendo como verdad absoluta e incontestable una posición o una proposición particular, o yuxtaponiendo simplemente puntos de vista sin confrontarlos entre sí. El dogmatismo y el relativismo formar la pareja perfecta que puede bloquear el proceso dialéctico. Según los temperamentos, las situaciones y las modas, estas dos actitudes conspiran subrepticamente para asfixiar el pensamiento y ahogar la verdad. Porque la verdad se construye apoyándose sobre sus propios cimientos: sobre la oposición de los contrarios. Y es en este punto donde una buena discusión nos plantea un verdadero problema: ¿Cómo pensar simultáneamente una cosa y su contraria? Sin embargo, es a través de este acto aparentemente absurdo desde donde puede surgir el sentido y la novedad. Para ello, es preciso que sepamos abandonar la presa que **sostenemos** firmemente con los dientes, y nos adentremos en las sombras de la incertidumbre.

El “problema” de la “problematización”

Problemática y existencia

Nuestra tesis puede resumirse de la siguiente forma: podemos problematizar cualquier proposición. O incluso así: nada es definitivo. O como: cualquier proposición no es más que una conjetura. El significado o la veracidad que se adjudica a una determinada proposición no es más que el acuerdo tácito, frágil y momentáneo que se otorga a una punto de vista particular. O simplemente: toda proposición es una hipótesis, susceptible de funcionar y producir un resultado en un contexto determinado y dentro de unos límites específicos. Contexto, límite y funcionalidad que, por supuesto, habrá que delimitar y definir para poder así problematizar esta proposición. Esta postura tan radical (propuesta, quizás, con el fin de hacernos reflexionar o como un mero ejercicio académico), que siembra *a priori* la sospecha en cualquier pensamiento, puede parecer algo excesiva. Se la podría acusar incluso de propiciar el relativismo, la indiferencia, la pasividad o el cinismo, y esta acusación no sería del todo infundada. Como toda actitud llevada al extremo, o simplemente por deformación, necesariamente corremos el riesgo de caer en alguna forma de abuso o rigidez.

Por esta razón, nos parece útil poner de manifiesto la relación entre la problematización y la existencia, aunque ésta pueda no parecernos evidente. Partimos del principio de que la existencia es una forma de compromiso⁶, de pertenencia, de vínculo: vinculación con la materia, pertenencia a la sociedad, vinculación con los otros, compromiso con uno mismo, vinculación con la temporalidad, compromiso con unos principios *a priori*, etc. En este sentido, la problematización es una forma de des-vinculación (*désengagement*) que nos

⁶ (N. del T.) El autor utiliza el término “engagement”, que significa en principio “compromiso”, pero que en este contexto filosófico hace referencia a la “pertenencia”, a la “vinculación” con una existencia determinada. La filosofía, para el autor, es un modo de “désengagement”, de des-vinculación, de des-garro (*arracher*), de alienación, de desdoblamiento, de descentramiento de la existencia personal y social del individuo.

conduce, por medio de la especulación y la abstracción, hacia una “distanciación” (*distanciation*) intelectual, hacia una posición crítica. Ahora entendemos por qué se percibe a la problematización como una especie de traición, un abandono de la existencia, y por eso, cualquier intento de dialectización, suele producir una cierta resistencia. Sin embargo, una vez que ha sido expresada debemos admitir, juntamente con Platón, que una existencia que no sepa cuestionarse a sí misma sin duda padece de una grave carencia. De hecho, ¿en qué consiste la conciencia de sí mismo?, ¿en qué consiste ese proceso de deliberación que debe servir teóricamente como preámbulo y preparación para las decisiones importantes? O dicho de otra forma, la problematización es la condición misma de la libertad, libertad de elección que nos protege de un cierto condicionamiento: el de nuestra educación, el de nuestra sociedad, de lo inmediato, de lo práctico y lo útil, etc. O lo que es lo mismo, si problematizar es una traición a nuestro compromiso y a nuestra vinculación con la existencia, esa traición en sí misma constituye una medida de higiene indispensable para esa otra dimensión de la existencia humana: la consciencia. Sólo entonces, podremos darnos cuenta de que la consciencia constituye de hecho un elemento inhibitor: inhibitor del acto, inhibitor del deseo, inhibitor de la voluntad, inhibitor del yo. Pero, sin el trabajo de zapa de este elemento inhibitor, ¿cómo podríamos instalar la tensión indispensable para una vida espiritual? Y como todo trabajo de negatividad, si lo abandonamos a sí mismo, corremos el riesgo de inducir una aniquilación patológica del ser. Porque cualquier instrumento no garantiza por sí mismo la perfección.

Problemática, conceptos y dialéctica

La formulación de una problemática no es únicamente una operación de negación. No expresa simplemente la duda o la ansiedad. Es también un acto de creación: de creación de conceptos. En efecto, ¿cómo podríamos problematizar sin generar un concepto? Esto parece casi imposible. Toda problemática que no produzca un concepto, no será más que la articulación de una duda o una suspensión del juicio, lo que en sí mismo no es algo totalmente inútil, aunque no es más que la primera etapa del proceso. Estado espiritual

que a su vez nos permitirá (condición necesaria, pero no suficiente) producir nuevas ideas.

Pondremos un ejemplo. Partamos del siguiente enunciado: el ser humano es libre de actuar como desee. Supongamos ahora que yo quisiera problematizar esta proposición. Una simple duda podría expresarse así: “¿es el ser humano verdaderamente libre de actuar como desea?”. Que, aunque insuficiente, es ya de por sí un intento de problematización: se solicita una verificación de la proposición. Pero para profundizar en el proceso, es necesario que surja algún tipo de concepto. Veamos algunos ejemplos. La consciencia: ¿puedo ser consciente de mis deseos? El condicionamiento: ¿pueden los deseos ser el producto de un condicionamiento? La voluntad: ¿debe la voluntad ceder el sitio al deseo? Dicho de otra forma: para cuestionar nuestra proposición debemos introducir nuevos conceptos que utilizaremos como instrumento de investigación y verificación. Por ello, podemos adelantar la hipótesis de que la problematización es el acto de relacionar una proposición y un nuevo concepto, o ese tipo de “iluminación” que produce un nuevo concepto sobre una proposición dada.

Por medio de la negación o de la interrogación se instaura un proceso dialéctico, ya que por cualquiera de estos caminos se invita a la crítica. En realidad, se trata de trabajar la emergencia y naturaleza de la proposición inicial estudiando las condiciones de su afirmación o de su negación. Mediante conceptos exteriores a la proposición inicial (por esa razón los denominamos “nuevos conceptos”), puede desarrollarse un trabajo de profundización que nos mostrará el sentido, los sentidos, los cambios de sentido, las transformaciones de sentido y el sinsentido de la proposición en cuestión. Pero eso lo veremos en la próxima etapa: la dialéctica.

El poder de la “filosofía negativa”⁷

La “filosofía negativa”

Al comienzo del diálogo de Platón *Hippias menor*, el sofista Hippias y Sócrates inician una discusión acerca de quién de los dos héroes se comporta mejor en la Ilíada, Ulises o Aquiles. El debate se centra sobre el tema de la mentira: Hippias sostiene que Aquiles es mejor persona que Ulises porque éste no miente, mientras que Ulises es más astuto y no vacila en pronunciar discursos falsos. En un determinado momento de la discusión, Sócrates muestra que Aquiles también hace declaraciones que no son ciertas, pero Hippias defiende a su héroe argumentando que Aquiles no miente de manera consciente: simplemente cambia de opinión, siendo en todo momento muy sincero. El debate termina cuando Sócrates replica que Ulises es mejor que Aquiles, ya que cuando miente sabe perfectamente que está mintiendo, con lo que podemos concluir que conoce la verdad mejor que Aquiles.

Nos gustaría utilizar este ejemplo de un texto filosófico clásico para introducir lo que nosotros denominamos la *vía negativa* de la práctica filosófica. La denominamos *vía negativa* de forma similar a cómo este concepto solía utilizarse en teología (la denominada “teología negativa”), donde generalmente se empleaba para determinar, por ejemplo, la naturaleza de Dios a través de la negación de lo que éste no es. Del mismo modo, Sócrates defiende la mentira para defender la verdad, con la misma ironía con la que afirma su propia ignorancia para poder enseñar. Este comportamiento que Sócrates pone en práctica aquí de manera conceptual y racional, podemos encontrarlo también, aunque practicado de forma más lúdico, en el payaso, el actor, el novelista, el humorista o el caricaturista. Estos modos de expresión tan comunes describen

⁷ (N. del T.) Este artículo se corresponde con la primera parte del ensayo de Brenifier titulado “Nasruddin Hodja: a master of the negative way”. La segunda parte del artículo se publicará en el próximo número de esta revista.

ciertos comportamientos, personajes y situaciones con el propósito de criticarlas, proponiendo precisamente lo opuesto de lo que representan. Así, el personaje presuntuoso, el egoísta, el hipócrita, el ambicioso o cualquier otro defecto típico, será presentado de manera tan ridícula, grosera y exagerada, que su misma escenificación será una crítica evidente para aquellas personas que padecen estos defectos con el fin de animarles a que pongan en práctica la cualidad opuesta. Con ello intenta cumplir con la obligación de “conocerse a si mismo”.

Un aspecto interesante de este esquema reside en la gran proporción de “sobrentendidos” que poseen estas modalidades de expresión, dejando un amplísimo margen a la ambigüedad, y al mismo tiempo, mucho espacio para la libertad puesto que como no agotan totalmente su significado, permiten múltiples representaciones e interpretaciones. La aparición de la comedia en la Europa renacentista es un claro ejemplo de esta libertad de crítica -tanto en la sociedad como en el ámbito político- y, por lo tanto, de la libertad de pensamiento. La razón que permitía al bufón representar su papel y burlarse incluso del rey sin recibir un castigo por ello era precisamente esta tremenda ambigüedad, autorizándose, por ejemplo, el uso de inspirados juegos de palabras. De la boca del bufón podían surgir duras críticas, pero de manera tan indirecta que si alguna persona se sentía ofendida, sería ella misma quién se pondría en evidencia, convirtiéndose en el hazmerreír de todos los presentes. Podemos encontrar una muy buena ilustración de este principio general en la concepción barroca de la vida, en la que el mundo y el escenario forman una única entidad y donde nos convertimos en un espectador imparcial de nosotros mismos.

Filosofía como ciencia

Pero mientras que la teología negativa es pura mística y la comedia un simple espectáculo, se supone que la filosofía consiste en una actividad de tipo científico que funda su práctica en la razón, la lógica y la demostración y que está destinada a edificar sistemas especulativos, de ahí que la ambigüedad, las insinuaciones, las alusiones, las exageraciones y cualquier otro “truco literario” no sean muy bien recibidos. En este sentido, podemos recordar las lecciones

de Hegel sobre Platón, en las que afirmaba que cuando Platón nos cuenta una historia como el mito de la caverna, en ese preciso momento, el gran filósofo griego no está produciendo un discurso de tipo filosófico. Según la concepción hegeliana, la filosofía sólo puede ser racional y científica, herencia que modelará definitivamente la apariencia de la disciplina. En consecuencia, la imagen del filósofo, al igual que la naturaleza de sus producciones, tiende a ser sabia y directa en lugar de estúpida e indirecta. Después de todo, no podemos olvidar que en una cultura basada en los valores cristianos el diablo se representa a través de “lo oblicuo”: el diablo es astuto (como un zorro), artero, pícaro, hábil y maligno. En francés, la palabra “malin” significa listo o astuto, pero también puede referirse al diablo, ya que proviene de la palabra latina “malus” (malo). También la palabra inglesa “deviuos” (taimado, artero) posee esta connotación, puesto que sospechamos de todo aquello que no es “directo” y todo lo que se “desvíe” de la norma es sin duda “diabólico”.

Por lo tanto, ser una buena persona implica decir la verdad, decir las cosas tal como son, comportarse de acuerdo con unos cánones establecidos de lo bueno y lo recomendable. De hecho, en el diálogo platónico ya mencionado, Hippias muestra un aspecto esencial del sofista con frecuencia ocultado: el sofista es la persona que sabe, la que dice la verdad, el especialista de lo bueno, el técnico del conocimiento, el guardián de la corrección y de la moralidad. Calicles afirmando que sólo debemos seguir nuestros impulsos y deseos, y Gorgias, que reduce todo discurso a simple retórica, sólo representan el intento de Sócrates por mostrar la inmoralidad intrínseca de esta posición. Como dijo Pascal, la verdadera moralidad se burla de la moralidad. Y el conocimiento es en sí mismo inmoral, por sus pretensiones y su hipocresía, su total negligencia de la virtud, su desdén por lo bueno, y fundamentalmente por su ignorancia del ser, su ausencia de ser. El discurso moral y racional es simplemente el discurso de la conveniencia y de la convención, de la buena conciencia. Esa corrección filosófica que Nietzsche criticó como la “pequeña razón”, en oposición a la “gran razón” de la vida, o como cuando denuncia el concepto ilusorio de conciencia humana. Aunque esta corriente *negativa* de la filosofía no constituye la corriente hegemónica —e incluso se opone a ella— se mantiene tenazmente, a pesar de todo, como *la otra* filosofía: como su hermana enemiga, su sombra, su crítica mordaz.

Anti-filosofía

Esta corriente minoritaria de la filosofía (esta “anti-filosofía”) que prefiere mostrar e impactar antes que decir y explicar, está ya muy presente y visible dentro de la propia filosofía, por ejemplo en el personaje de **Sócrates** y en su devastadora ironía: esa forma de discurso que dice lo contrario de lo que dice. Qué ironía histórica que sea precisamente Sócrates (al que consideramos como el padre fundador de la filosofía, su héroe y su mártir) un tipo de filósofo que predica lo falso para que podamos conocer la verdad, e incluso todavía peor, pues llega incluso a afirmar que estamos condenados a la mentira, ya que no podemos conocer la verdad. Alguien así necesariamente tenía que morir, no se puede tolerar a un filósofo que predica este tipo de anti-lógica, como por ejemplo, en el diálogo platónico *Parménides*, donde cada proposición y su contraria son defendibles e indefendibles. Si lo falso es verdadero y lo verdadero es falso, ya no sabemos a qué atenernos, ya no podemos saber siquiera si existimos: el suelo bajo nuestros pies ha desaparecido por completo. Pero también se nos proporciona una asombrosa libertad: el derecho a *pensar lo impensable* hasta llegar al absurdo. No obstante, esa dimensión agonística de la alteridad, ese paso al otro lado del espejo, esa consideración fragmentaria de un solo aspecto de la realidad que rechaza el establecimiento de cualquier sistema, de cualquier mapa ético y conceptual, es insoportable tanto para el hombre común como para el hombre “cultivado”, puesto que ambos, por muy cultos o simples que sean, forman parte de la jerarquía de lo evidente y del sentido común, una cosmovisión en la que la coherencia debe darse por supuesta.

El **cínico**, con su completa falta de respeto por todas las cosas y por todo el mundo, nos proporciona en este contexto un interesante ejemplo histórico: es el único caso de una escuela filosófica cuyo nombre puede también utilizarse como una forma de condena moral. Exactamente igual que con el concepto de nihilismo, a pesar de que Nietzsche intentara mostrar justo lo contrario, que los nihilistas no son esas personas que a primera vista podrían parecernos. Lo que intentan enseñarnos, tanto el cinismo como el nihilismo y lo

que tienen en común con el método socrático es su poder de negación y su poderosa dosis de desprecio. Lo importante no es aprender sino desaprender. No hay que enseñar principios, al contrario, hay que corroer esos principios para que podamos pensar. El pensamiento se concibe en gran medida en oposición al conocimiento, siendo éste una posesión de ideas fijas que cristalizan, esterilizan y fosilizan los procesos mentales. Por lo tanto, el primer objetivo del maestro, si es un auténtico maestro, consiste en deshacer o romper los nudos que el conocimiento representa, un conocimiento caracterizado como opinión (*doxa*) -ya se trate de opinión común o de opinión **informada** (*educated opinion, opinión droite*), según la distinción socrática-, con el objetivo de liberar la mente y el pensamiento. De forma similar a cómo sucede en las prácticas orientales, por ejemplo en el Zen, es necesario cortocircuitar nuestros pensamientos habituales, comprenderlos a través de algún efecto impactante, o de alguna paradoja conceptual, del análisis crítico o de algún tipo de comportamiento extraño, para que se produzca la tan esperada iluminación. Y cuando nuestra mente despierte, sabremos dónde ir, ya que la mente tiene una inclinación natural al pensamiento, salvo que de algún modo se dificulte la actividad que le es propia.

Dialécticas

“No hay duda de que es la certeza lo que nos vuelve locos”, dice Nietzsche. Aunque la abrupta interpelación nietzscheana no es como el laborioso interrogatorio socrático, ambos coinciden en la misma idea: no debemos dejarnos aprisionar por nuestros propios pensamientos. Los pensamientos que tenemos nos impiden producir otro tipo de pensamientos, especialmente si son ese tipo de principios generales que determinan lo que es aceptable y lo que no. Este proceso fue ya descrito por Heidegger, cuando dice que “lo que más da que pensar en esta época que tanto nos da que pensar es que todavía no pensamos”⁸. Es decir, si queremos pensar debemos

⁸ (N. del T.) El texto que Brenifier cita (o traduce) de Heidegger dice “What gives the most to think in our time which gives us a lot to think is that we do not think yet.” Traducción que, como muchas otras de Heidegger, es problemática, admitiendo diversas posibilidades de interpretación. En la traducción española a cargo de Raúl Gabás Pallás de esta mítica frase, perteneciente a las lecciones que Heidegger impartió en Friburgo durante los años 1951-2 y recogidas en el libro *¿Qué significa pensar?* (Trotta, Madrid, 2005), se ha optado por “Lo que

convertirnos en un extranjero, un extraño para nosotros mismos; debemos alienarnos de nuestro ser para poder ser verdaderamente. Estas hipótesis constituyen el núcleo de la función filosófica, tal como nosotros la concebimos, y fundamentan nuestra propia práctica filosófica. Por consiguiente, la negatividad constituye una parte importante de nuestra actividad filosófica, de la actividad que proponemos a nuestro interlocutor. El trabajo de la negatividad, de una forma más conceptual, tal como Hegel y otros filósofos lo han definido, consiste en el trabajo de crítica, el momento crucial que permite y condiciona el proceso dialéctico. Es lo que el filósofo alemán define como el momento posterior a “A es A”, esto es, “A es no A”. La otra forma de negatividad que aquí nos incumbe está más relacionada con una dialéctica sin fin donde el momento sintético que traza el camino hacia lo absoluto no está definido y ni siquiera es necesario. Ésta es la concepción de la dialéctica que encontramos en filósofos como Heráclito, Sócrates, Kant y algunos más: la perspectiva aporética, la antinomia, la tensión sin fin que se dirige al vacío, al abismo, dejándonos con una fuerte e intuitiva presencia de lo absoluto pero de tipo inefable; ese pensamiento que Platón denomina “principio supremo anhipotético”⁹, lo incondicionado que condiciona lo condicionado, el punto de fuga indescriptible desde donde puede describirse cualquier perspectiva.

Esta concepción general puede parecerle bastante extraña a la persona “razonable”, al “realista”, a la persona práctico, con “sentido común”, para quien todo esto más bien parece algo irracional, nada práctico, misterioso o incluso místico. Pero en realidad es un principio muy simple: lo que aquí funciona es algo similar a la teoría platónica de la reminiscencia. Ya conocemos todo, lo único que tenemos que hacer es recordarlo, una reminiscencia que debe ser el trabajo del filósofo en cada uno de nosotros. No sabemos porque olvidamos, y

más merece pensarse en nuestro tiempo problemático es el hecho de que no pensamos”. Sin embargo, Isidoro Reguera considera que esta frase debería traducirse más bien por “lo que más da que pensar en nuestra época problemática es que aún no pensamos” (“Las preguntas de Heidegger”, *Babelia-El País*, 1 julio 2006). Nosotros hemos optado a su vez por otra versión diferente, más fidedigna con el original inglés y con el juego de palabras alemán y con cierto toque orteguiano. Aunque ya se sabe: “traduttore, traditore”.

⁹ (N. del T.) El “principio supremo an-hipotético” (en inglés, *anypothetical*, y en francés, *anhypothétique*) es “el término forjado por Platón para designar aquello que no depende de ningún presupuesto (*hypothesis*, “sub-posición”), es decir, de ningún principio anterior lógico ni ontológico, y que constituye, pues, el “principio de todo”, absolutamente primero e incondicionado: la idea de Bien”, según el *Gran Dictionnaire de la Philosophie* dirigido por Michel Blay (Larousse, 2003, p. 38).

especialmente porque no queremos saber, porque preferimos no saber. Por ello, es inútil querer explicarle alguna cosa a quien no desea conocerla. La única opción consiste en atraer su atención hacia su propia actitud mediante algún tipo de estratagema que pueda sorprenderle o cautivarle, y entonces pueda conocer por sí mismo (a menos que su voluntad de saber sea muy profunda).

Métodos

La forma en que Sócrates producía este impacto cognitivo en sus interlocutores era a través del cuestionamiento, incitándoles a descubrir su propia incoherencia e ignorancia, un proceso con el que las personas podían dar a luz nuevos conceptos: la *mayéutica*. Para Heráclito, la lucha entre los contrarios engendra el ser, por lo tanto, es la propia existencia de estos contrarios lo que nos permite pensar y ser. Para los cínicos, los prejuicios del ser humano están tan arraigados en su ser que el único modo de obligarle a pensar consiste en comportarse con él de la forma más abrupta posible: fornicando en público, comiendo con las manos, yendo desnudo por la calle, viviendo en un barril o buscando un hombre verdadero con una linterna y a plena luz del día, etc. Todo este teatro debería impactar en la mente del individuo mucho más de lo que podría hacerlo cualquier discurso. En el lejano oriente, el maestro responde con una paradoja extraña, o actúa de forma extravagante, y el discípulo debe meditar sobre su significado él solo, sin que el maestro le proporcione ninguna explicación por tan extraña respuesta. En algunas escuelas, el maestro no dudará incluso en actuar violentamente si con ello facilita el deseado efecto “pedagógico”. Esta perspectiva tan “violenta”¹⁰ es intolerable para todos aquellos que piensan que la práctica filosófica debe hacernos más felices, y constituye un enfoque “inmoral”, puesto que el individuo no constituye el fin de esta práctica, sino que es un mero instrumento

¹⁰ (N. del T.) Morten Fastvold, uno de los más prometedores orientadores filosóficos noruegos, defiende en diversos artículos con gran perspicacia e ironía la naturaleza ásperamente socrática y profundamente filosófica del enfoque breniferiano -al que ha calificado de “policíaco”, “aristocrático” o “casto”-, frente a otros enfoques más cercanos a la psicología -como los de raigambre achenbachiana- y que parecen dominar el panorama de la orientación filosófica, al menos en los países nórdicos, Alemania e Italia. Más información en su web personal: <www.fastvold-filopraksis.com>.

de la verdad. En una versión algo más moderada y formal, las antinomias kantianas constituyen una reducción conceptual de la misma inspiración: para pensar, debes saber que funcionas con una perspectiva parcial, a partir de un postulado limitado que podría ser invertido completamente sin ningún problema¹¹. Por ejemplo, la hipótesis de que el universo es finito no es menos válida que su contraria, la hipótesis de que el universo es infinito.

Para concluir, nos gustaría añadir algunas palabras sobre nuestra propia práctica, con el fin de aclarar brevemente cómo ésta se inscribe dentro de esa corriente filosófica de la “vía negativa”. Nuestro postulado fundamental es que muchas de las preguntas que nos planteamos, y muchos de los problemas que nos atormentan, tienen solución en nosotros mismos más que en cualquier otro lugar. Por lo tanto, la tarea principal que debemos desarrollar con la persona que inicia un diálogo filosófico con nosotros consiste en que sea consciente de sí misma. Primero, pidiéndole que sea consciente de su propia pregunta: mediante el análisis, la conceptualización, la explicación, y otras formas de profundizar en el significado y en las implicaciones de su discurso. Segundo, invitando a esta persona a que observe cuidadosamente su forma de pensar y comportarse, y a que las enjuicie ella misma. En tercer lugar, instándole periódicamente a que tome en consideración el punto de vista contrario al suyo, y profundizando en esta perspectiva. En cuarto lugar, aceptando (e incluso disfrutando) “lo impensable” que se haya producido durante el proceso, que muy probablemente estará relacionado de forma muy profunda con su problema personal, o con su pregunta inicial. Esta forma particular de trabajar implica necesariamente mucha resistencia por parte de nuestro interlocutor, a menudo aturdido por sus propias ideas, de ahí que tengamos que utilizar toda una serie de “trucos” para alcanzar nuestro objetivo y vencer el intenso deseo de engañarse a sí mismo y de contarse mentiras, esto es, de rechazar el poder de la negación. Algunos compañeros que han observado nuestra práctica critican el hecho de que nuestro trabajo opera fundamentalmente con palabras, como si las palabras fuesen reales por sí mismas. Estamos completamente de acuerdo con esta observación, puesto que para nosotros éste el único modo de

¹¹ (N. del T.) Este enfoque ha sido desarrollado por Brenifier en el artículo “Philosopher à travers les antinomies” (*L’Agora*, nº 18, junio 2003).

hablar sobre una práctica¹². Las palabras ya no son lo que nosotros queremos que sean, sino que ahora constituyen una sustancia objetiva que nos obliga a confrontarnos con una realidad “material”, y ésta es el elemento clave que caracteriza la práctica y la distingue de la teoría. Esta violenta relación con las palabras es la que permite que el ser se haga visible, incluyendo la enorme capacidad de éste para rechazar el poder de la negación. Ésta es la razón por la que preferimos mostrar y actuar, en lugar de decir y describir, aunque nuestro trabajo esté constituido fundamentalmente por palabras e ideas.

¹² (N. del T.) Para más información, puede consultarse el artículo del autor titulado “La réalité des mots” (*L’Agora*, nº 23, oct. 2004), donde desarrolla las nociones que apenas esboza en este párrafo.

Acceder a la ignorancia

Una de las dificultades principales del trabajo filosófico en clase para el profesor consiste en acceder a *la ignorancia*. Con el fin de tranquilizar al lector inquieto, acostumbrado a combatir esta ignorancia –uno de los axiomas pedagógicos más persistentes–, vamos a distinguir entre la ignorancia “natural” y la ignorancia “adquirida”. Esta actitud filosófica y pedagógica tiene sus orígenes en Platón, Nicolás de Cusa, Descartes o Nietzsche, y en varias escuelas de pensamiento oriental. Ya sea recuperando la pureza de la mirada, mediante la suspensión del juicio, o silenciando nuestra “pequeña” razón, todos estos autores coinciden en exigir lo mismo: despojarnos de las opiniones comunes¹³, por muy documentadas o verdaderas que ésta nos parezcan, y alcanzar así una “docta ignorancia”. Nos encontramos ante una exigencia muy específica de la práctica filosófica, una ascesis del espíritu que a menudo suele considerarse como un principio ajeno a la filosofía, algo chocante o inalcanzable, porque hace referencia más bien a una actitud y a un modo de ser que a un conocimiento específico. Desde nuestros esquemas pedagógicos habituales, la manera de ser se concibe más bien como una cuestión de disciplina, algo exterior al conocimiento, y no como su motor. Nuestra modernidad occidental ha conseguido escindir dos principios que tradicionalmente se consideraban unidos: la sabiduría y el conocimiento, la educación y la enseñanza.

Imaginemos el siguiente ejercicio: proponemos una pregunta a un grupo de alumnos y ellos deben responderla produciendo una serie de hipótesis, hipótesis que tendremos que examinar y comparar entre sí para poder construir una reflexión a partir de ellas. La tendencia del enseñante, por razones culturales o por tradición, consiste en juzgar las respuestas de sus alumnos en base a su contenido e intención, respuestas que él valorará en función de su propia respuesta, considerando que éstas son buenas o malas según el grado de conformidad con sus expectativas. Por el contrario, nosotros no somos

¹³ (N. del T) El autor utiliza en francés la metafórica expresión “s’arracher à la opinion établie”, algo así como “arrancarnos, despojarnos, extraernos por la fuerza la *doxa*, la opinión establecida, los lugares comunes”.

partidarios de este tipo de funcionamiento: de lo que se trata aquí es de poner en práctica una *crítica interna*. ¿Y cómo conseguiremos que nuestros alumnos desarrollen esta “crítica interna”? En primer lugar, analizando la proposición en sí misma: “¿Es una respuesta clara?, ¿está bien articulada?, ¿es coherente?”. En segundo lugar, analizando la respuesta en relación con la pregunta formulada: “¿Contesta la respuesta a la pregunta?, ¿es una respuesta posible? ¿se percibe fácilmente la relación entre la pregunta y la respuesta?”. En tercer lugar, su justificación: “¿Incluye la respuesta una prueba o un argumento?, ¿está la respuesta mínimamente fundamentada?, ¿ha sido la respuesta analizada y explicitada?, ¿habla de las posibles consecuencias o condiciones? ¿La idea propuesta rinde cuentas mínimamente de su génesis o de su razón de ser?”. Y en cuarto lugar, cuando se formulen diversas respuestas, se trata de compararlas entre sí: “¿Somos capaces de ver cuáles son los presupuestos sobre los que se fundan?, ¿sabemos articular las problemáticas que plantean?”.

Si seguimos las pautas anteriormente descritas, no tendremos que recurrir en ningún momento a una *crítica externa*. Denominamos “crítica externa” al proceso por el cual se rechaza una proposición basándose exclusivamente en otra proposición opuesta, proposición que se considera la respuesta adecuada, justa o correcta, esto es, la respuesta modelo. La exigencia pedagógica de nuestro ejercicio, tanto para el alumno como para el profesor, no es menor que cuando tratamos de determinar si una respuesta se conforma o no a las expectativas específicas del contenido. Es más, con este ejercicio estamos exigiéndole al alumno mucho más, y como mínimo, esta práctica es por lo menos consecuente; esto lo decimos para tranquilizar a todos aquellos que teman que este ejercicio pueda provocar en los alumnos un relativismo beato y desprovisto de interés.

Con el fin de delimitar las diferencias metodológicas, y explicitar las dificultades y problemas que esta práctica conlleva, es necesario que distingamos claramente entre “conocimiento” y “pensamiento”. Mientras que el pensamiento (o la reflexión) es un proceso que genera conocimiento, el conocimiento, en general, es una adquisición (con frecuencia, el producto de una transmisión); de un conjunto de informaciones, de datos o de procedimientos perfectamente determinados e identificados. Por este motivo,

es más fácil evaluar los conocimientos adquiridos que evaluar el pensamiento; juzgar la validez de un producto acabado es mucho más fácil que valorar el proceso. A pesar de ello, intentaremos describir cuáles son las dificultades que debemos afrontar.

La primera dificultad que suele aparecer está relacionada con el problema de la **paciencia** o disponibilidad. Si se espera un producto completamente acabado, es más rápido que se comprueben sólo los resultados. En este caso estamos ante una mentalidad eficaz, operativa, pragmática, que sólo busca resultados a corto plazo. Si lo que queremos es evaluar un proceso, debemos por el contrario ser pacientes, examinar las diferentes etapas, vivir los numerosos rodeos y retrocesos que se produzcan, analizar los meandros del pensamiento de los alumnos, percibir sus inflexiones, y esperar que *lentamente* se reabsorban los nudos y se esclarezca la confusión. Sin embargo, existen factores que dificultan este enfoque, como un número de alumnos elevado, disponer de poco tiempo o un temario demasiado extenso. Desde el momento en que el profesor cae en esta trampa, decidirá que debe dedicarse únicamente a las cosas urgentes, sin tener en cuenta las consecuencias que este tipo de conducta puede producir.

Si la primera dificultad pone de manifiesto el temor al vacío, la segunda dificultad nos revela el **miedo al error**. ¿Hay que permitir que nuestros alumnos cometan errores sin poder rectificar su discurso de inmediato, sin poder ofrecerles la respuesta correcta al momento? Obligación moral que indebidamente nos atribuimos como profesores y que tanto le importuna a ese inspector de educación que habita en cada uno de nosotros. Y todo ello sin ni siquiera correr el riesgo de que pueda suceder el milagro: quizás nuestro alumno sea capaz de rectificar por sí mismo, quizás otros puedan hacerlo en su lugar o plantearnos incluso si en verdad es necesario que nosotros tengamos que corregir sus palabras. Debemos ser conscientes de que es la práctica, es decir, el proceso, lo que aquí interesa, y no tanto el resultado, aunque ambos estén íntimamente relacionados.

El tercer obstáculo, el **miedo a la incertidumbre**, consiste en la dificultad de suspender nuestro juicio, tanto el juicio del profesor como el de sus alumnos. Pensar de otra forma, pensar lo impensable, considerar la simultaneidad de la pluralidad, los conceptos y sus presupuestos al mismo

tiempo, instaurar la ubicuidad del pensamiento dialéctico, aceptando su tensión fecunda, productora de nuevas hipótesis, evitando satisfacerla con posturas doctrinales y temerosas, o aliviarla mediante la comodidad de los lugares comunes. Problematizar no consiste en construir una cuestión abstracta y artificial, sino más bien en considerar la fragilidad de toda proposición particular y asumir la incertidumbre del juicio, el abismo del pensamiento y del ser.

La última dificultad con la que solemos encontrarnos es el **miedo al infinito**. El ansia por llegar hasta el final impide que se aprecie el proceso de reflexión por sí mismo, el arte por el arte. De lo que aquí se trata es de despertar y alimentar el sentido estético de los alumnos y del profesor, disfrutando de los problemas en tanto que problemas y de la construcción de pensamiento en tanto que construcción. Para que podamos educar esta sensibilidad hay que deshacerse del pensamiento utilitarista que nos invade y dejar paso a la consideración estética, tan esencial a la razón. ¡Qué argumento tan bonito!, ¡qué síntesis tan fantástica!, ¡qué objeción tan ingeniosa!, ¡qué problema tan hermoso! Contemplar con calma los fenómenos, iniciar a nuestros alumnos en la vía del espíritu, en el placer de las ideas. Para ello, es preciso que el profesor se conceda la posibilidad de disfrutar él mismo de estas cosas sin que el temor a equivocarse, a cometer errores, a perder el tiempo o a dejarse llevar por pensamientos paralizantes, le impida pensar libre y gratuitamente. El enseñante debe equivocarse con alegría, tropezar sin avergonzarse por ello, imaginar el sentido en lugar de definirlo *a priori*, o creer que ya se encuentra en la eternidad. Observar las relaciones y los espacios en blanco, trabajar las líneas de la construcción, percibir la lógica y sus discontinuidades, producir una *arquitectura*. Filosofar es un arte que depende de la pintura, de la danza y de la geometría de la construcción, y no tanto de una retórica machacante o de un moralismo barato. Y como todo arte, no se trata tanto de aprender una serie de reglas como de reconstruir la técnica para disfrutar desafiando sus límites. Nuestra razón debe aprender a expresarse, aunque también debe aprender a despojarse de sí misma y a olvidar momentáneamente lo que ya sabe para permitirse el lujo de pensar.

En clase...

- [Saber lo que se dice](#)
- [¿Por qué discutir en clase?](#)
- [La práctica de la discusión filosófica](#)
- [¿En qué se diferencia una discusión filosófica?](#)
- [¿En qué consiste un taller de filosofía?](#)

Saber lo que se dice

“La verdad se encuentra en sus opiniones, pero no hasta el punto donde ellos se imaginan”
Pascal, *Pensamientos*

Pensar que filosofar consiste meramente en expresarse o en defender una tesis sigue siendo uno de los obstáculos recurrentes que impiden comprender la naturaleza del ejercicio filosófico, especialmente cuando éste se manifiesta a través del diálogo o del debate. Aunque podemos mantener un intercambio filosófico de diferentes maneras, incluyendo las que acabamos de mencionar, nos proponemos desarrollar la idea del discurso filosófico como un tipo de discurso que se entiende a sí mismo, que se contempla a sí mismo y que se elabora de manera consciente y determinada. Partimos del principio de que filosofar no consiste simplemente en pensar, sino más bien en pensar sobre nuestros propios pensamientos. Filosofar, por lo tanto, consiste en convocar nuestras ideas, siendo consciente -o intentando tomar consciencia- de la naturaleza, de las implicaciones y de las consecuencias de las ideas que expresamos; no sólo de las nuestras, sino también de las de nuestros interlocutores.

El principio al que nos referimos no pretende disminuir el papel de la intuición, de la palabra espontánea, ni siquiera de la comprensión más o menos aproximada que preside numerosos debates. Simplemente deseamos llamar la atención del lector sobre los límites visibles de ciertos tipos de intercambios orales que, por complacencia o por ignorancia, se mantienen en un nivel muy pobre. De manera general, el problema con el que nos enfrentamos es un tipo de funcionamiento mental que yo denomino como “pensamiento asociativo”. El pensamiento asociativo funciona dentro del esquema general de “esto me recuerda a esta otra cosa”, sobre el modelo del “me gustaría añadir” tan popular en los debates televisivos, o incluso sobre el lema del “me gustaría completar lo dicho por fulano con...” o con “me gustaría matizar lo dicho anteriormente por mengano con...”. Expresiones que en el fondo no significan demasiado; frecuentemente dicen lo que no dicen o quieren decir alguna cosa que de ningún modo sugieren.

En clase, esta disposición se manifiesta por una clara tendencia del profesor a priorizar la expresión de las ideas de sus alumnos, por muy vagas que éstas sean, por encima de cualquier otra consideración: ¡qué bien, los alumnos se han expresado! Hasta tal punto suele privilegiarse este aspecto de la educación, que este profesor está siempre dispuesto a terminar las frases de sus alumnos, a adjudicarle sus propias palabras con el pretexto de reformular lo que ya ha dicho, únicamente para poder exclamar que el alumno ha dicho alguna cosa, que ¡por fin! ha hablado. Aunque este comportamiento pueda ser legítimo en algún tipo de ejercicios lingüísticos, para el trabajo filosófico puede ser un auténtico problema. Con el fin de justificar nuestra hipótesis, vamos a describir algunas competencias específicas vinculadas a la discusión que nos parecen imprescindibles para el trabajo filosófico.

Hablar sólo cuando toca

Algunas personas considerarán desde un principio que la exigencia de “hablar sólo cuando toca” no es más que una preocupación superficial, desprovista de verdadera sustancia. Y ello por dos posibles razones: porque esta regla se concibe como un simple acto de cortesía (por ejemplo, no interrumpiendo a la persona que está hablando) o porque no tiene más que una función práctica (hablar al mismo tiempo que otra persona impide escucharle y comprenderle convenientemente). Pero esta postura olvida el interés primordial del acto de filosofar: la relación con nuestras propias palabras. De hecho, el simple acto de movilizar de manera deliberada el pensamiento y la palabra propia, no con motivo de un encadenamiento fortuito e incontrolado, sino por un acto voluntario y consciente de sí mismo, modifica en profundidad la relación entre uno mismo y su pensamiento. Además, si la idea en cuestión no se convierte en un objeto para dialogar con uno mismo, es posible que esa idea que ha aparecido de forma inesperada no sea verdaderamente comprendida por su autor, o ni siquiera escuchada. Para entender el problema que estamos analizando, no hay más que pedirle al niño o al adulto que acaba de dar su opinión espontáneamente en un taller de filosofía, que repita lo que acaba de decir: generalmente serán incapaces de hacerlo.

Existe una razón importante para este olvido: este comportamiento tan torpe y desmañado conlleva una minusvaloración de uno mismo. “Mis propias

ideas no tienen ninguna importancia, ¿por qué tengo que exponerlas? ¿por qué debo cuidar su forma y su apariencia? ¿por qué tengo que hablar yo para que me comprendan?, además, ¿cómo puedo elegir el momento apropiado para exponer mis ideas? Mis palabras surgen a pesar de mí mismo, incluso contra mi voluntad, ni siquiera me pertenecen”. De esta forma, cuando solicitamos a este tipo de personas que hablen *sólo cuando les toca*, les estamos exigiendo un esfuerzo importante, aunque necesario. Este esfuerzo implica un trabajo en profundidad sobre uno mismo, y aunque no es siempre fácil resulta absolutamente vital para el ejercicio.

El problema es idéntico cuando exigimos a los alumnos que levanten la mano para hablar, tarea que especialmente con los más pequeños suele resultar bastante ardua. ¿Por qué no convertir esta exigencia en un ejercicio en sí mismo? Esto quizás sea un poco frustrante para el docente, quien desea por encima de todo mostrarle a los demás y a sí mismo que “sus” alumnos tienen ideas. Sin embargo, puede que “nuestros” alumnos simplemente repitan lo que oyen en casa o en la escuela –y quizás por ello nos agrade tanto oírlo-, mientras que el hecho de hablar en el momento adecuado, nos muestra, por el contrario, que el niño sabe hacer lo que debe hacer y que se ha comprometido con un diálogo consigo mismo. Esta práctica implica también algunos matices añadidos, incluso para el adulto: aprender a distanciarnos de nosotros mismos, a disociar nuestro discurso de nuestro propio ser, como acto constitutivo de nuestra propia individualidad.

Terminar lo que uno empieza

Como ya hemos comentado anteriormente, es muy tentador terminar las frases de nuestro interlocutor, ya sea éste un niño o un adulto. Pero si reflexionamos un momento, ¿cuáles son las razones que nos animan a hacer esto, salvo una impaciencia disfrazada con los bellos ropajes de una empatía superficial y complaciente? Si un niño pequeño se cae, ¿es necesario que nos precipitemos sobre él para ayudarlo a levantarse, o sería mejor que le diésemos la posibilidad de recomponerse, si llora, y darle la ocasión de aprender a levantarse por sí mismo sin ayuda? Puede que las palabras o las frases que obligatoriamente nos proporcionan ese docente o ese vecino como supuesta ayuda estén muy alejadas de lo que nosotros queríamos en realidad

expresar. Del mismo modo que quien se está ahogando se precipita sobre el objeto que le ofrecen sin reflexionar ni un segundo (pues es posible que el objeto que le lanzan no le sea de ninguna utilidad), la persona que está buscando las palabras apropiadas se aferra instintivamente a lo que se le dice sin analizar siquiera su contenido, sin tomarse el tiempo suficiente para verificar su eficacia o pertinencia. Inevitablemente, cuando pretendemos ayudar al otro, buscamos en realidad satisfacer nuestro propio placer, cediendo sin vergüenza a nuestras pulsiones, mientras que quien se esfuerza en terminar su obra, efectúa por el contrario un trabajo importante sobre sí mismo y su pensamiento. Esto no significa que no tengamos que ayudar a quien está luchando consigo mismo por expresar sus ideas, puesto que la primera ayuda que debemos proporcionarle es la de dejarle el tiempo necesario para pensar, permitiendo que pueda encontrarse a sí mismo sin sufrir la presión del grupo o de la autoridad del momento, que tienden a desestabilizarle con el pretexto de proporcionar ayuda. Lo que sí podemos nosotros es mostrarle los mecanismos que le permitirán salir de esa encrucijada. Por ejemplo, enseñándole a decir: “No lo consigo”, “estoy bloqueado”, o bien “alguien puede ayudarme?”. Porque desde ese instante, la persona es capaz de identificar el problema, en este sentido, el sujeto permanece libre y autónomo, ya que es consciente del problema y ha conseguido articularlo con palabras.

La función de las ideas

Leibniz introdujo la temeraria hipótesis de que no es en la *cosa-en-sí* donde se encuentra la sustancia viva, sino en su *relación* con otras cosas. Aprovechándonos de esa intuición, anunciamos el principio de que lo que en realidad distingue el pensamiento filosófico del pensamiento en general es precisamente esta *relación articulada* entre las ideas. Una *idea-en-sí* jamás será una idea, una *palabra-en-sí* jamás será una palabra. Únicamente en la articulación gramatical, sintáctica y lógica, la palabra accede al estatus de concepto, puesto que se convierte en un instrumento, y la idea participa en la elaboración del pensamiento, puesto que al asociarse con otras ideas, posibilita que éste se elabore y construya. Para conseguir este objetivo, lo importante no es el número de ideas que se produzcan, por muy brillantes y agudas que éstas sean. Si así fuera, una discusión se parecería más bien a una lista de la

compra cualquiera, o a un vulgar debate de opiniones, produciendo un pensamiento global incompleto y desordenado. No. Lo esencial son las relaciones y vínculos entre las ideas, que implican el dominio de esos conectores generalmente tan mal comprendidos y utilizados (comenzando por el “pero...” que procede del “sí, pero...”) y una comprensión más aguda de las relaciones y correlaciones entre las proposiciones. ¡Cuántos diálogos intercambian opiniones conflictivas sin comprender mínimamente su naturaleza contradictoria y sin evaluar su potencial problemático! ¡Cuántas personas confiesan su desacuerdo sin precisar o percibir el carácter específico de este desacuerdo, mientras que sus proposiciones en disputa no se refieren al mismo objeto, o quizás afirman la misma idea con diferentes palabras! Por lo tanto, en lugar de precipitarse sobre otras ideas –o mejor dicho, sobre otras intuiciones-, antes de acumular más y más palabras, ¿por qué no tomarse un tiempo para determinar y evaluar la relación entre los conceptos y las ideas ya expresados, con el fin de tomar consciencia de la naturaleza y del alcance de nuestro discurso? Pero aquí todavía reina la impaciencia: este trabajo es demasiado laborioso y aparentemente menos glorioso y más frustrante. Y sin embargo, ¿no es acaso más consecuente?

El ejercicio en cuestión es muy simple: pedimos a aquel que va a hablar que anuncie en primer lugar el propósito de su intervención, que articule la relación entre su intención y aquello que acaba de expresar, esto es, que califique su discurso. Si no es capaz de conseguirlo, al menos, que lo reconozca, y que intente realizar este trabajo una vez que ha terminado de expresarse. Si tampoco lo consigue, puede solicitar a sus compañeros que le ayuden. Para ello, es necesario que “los demás” se interesen por las palabras ya pronunciadas por “el otro”, y que no piensen únicamente en lo que ellos van a decir, aunque piensen que “lo suyo sea mejor”. Consiste en fijarse un objetivo, consagrarse a él y concentrarse para no dejarse desbordar por la agitación interior, en ese momento preciso en el que las ideas se precipitan hacia nuestra boca buscando ansiosamente la salida, como si ésta fuese una salida del metro en hora punta. Hegel denomina a este estado de confusión con el término de *Schwarmerei*, el zumbido de un enjambre de avispas en el que apenas podemos distinguir nada.

El objetivo no consiste en decir muchas cosas, en “hablar por hablar”, sino en que se determine de manera deliberada aquello que queremos decir, en decir efectivamente lo que uno deseaba decir, y de saber lo que se está diciendo. Si no conseguimos esto, la discusión probablemente sea muy amistosa y entretenida, pero ¿será filosófica?

Reglas de la discusión filosófica

- 1.** Levantar la mano para pedir la palabra, para aprender a diferir el deseo y el gesto, y estar atento a los otros.
- 2.** No precipitarse. No siempre el primero que levanta la mano es quien habla en primer lugar. Levantar la mano debe servir para mostrar que uno existe.
- 3.** No levantar la mano cuando una persona está hablando, para evitar estar centrado en uno mismo y escuchar mejor a los demás.
- 4.** Recordar mentalmente la pregunta y ser capaz de repetirla antes de responderla.
- 5.** Ser capaz de reformular lo dicho por un compañero, especialmente si se está en desacuerdo con sus ideas.
- 6.** Comprobar que una idea es clara antes de aceptarla, para poder admitirla como tal idea.
- 7.** Comprobar que una idea es nueva antes de aceptarla, para no repetir inútilmente lo mismo, y no hacer como los hermanos “Hernández y Fernández” de Tintín, que repiten siempre lo mismo como si fuese algo nuevo.
- 8.** Comprobar antes de aceptarla que la respuesta responde a la pregunta, con el fin de evitar que varíe el tema de la discusión.
- 9.** Comprobar que la objeción propuesta contradice la proposición inicial y que no es simplemente “otra idea” camuflada, y evitar así que no varíe el tema de la discusión.
- 10.** Si se propone una nueva idea, habrá que establecer la relación entre ésta y las anteriores.

- 11.** Toda idea que se proponga tiene que argumentarse.
- 12.** Toda idea que se proponga tiene que problematizarse.
- 13.** Hay que identificar y debatir cualquier diferencia de opinión.
Después del debate, podrá someterse la cuestión al voto del grupo para decidir sobre la validez de una idea o elegir entre varias de ellas.
- 14.** Hay que escuchar lo que se dice, y no lo que se quiere decir, se querría decir o se habría podido decir: solo cuentan las palabras pronunciadas.
- 15.** Se ayudará a un compañero únicamente si éste lo solicita.
- 16.** Debemos aceptar una hipótesis si no se propone otra mejor, salvo para mostrar que ésta no tiene ningún sentido.

Recomendaciones al enseñante

- 1.** Desprenderse del miedo a "perder el tiempo", y así evitaremos la sensación de que "no estamos consiguiendo nada" y de que "no llegamos a ningún sitio".
- 2.** No esperar demasiado de nuestros alumnos, para no decepcionarnos demasiado si los resultados son más bien mediocres.
- 3.** No esperar respuestas específicas, y así aprenderemos a escuchar mejor.
- 4.** Amar lo imprevisto en lugar de lo previsible, y así aprenderemos a enseñar.
- 5.** Confiar en la "razón común" y en el "buen sentido", para no imponer respuestas establecidas, ya dadas.
- 6.** Desprendernos del temor al vacío, pues es ahí desde donde puede surgir el pensamiento.

¿Por qué discutir en clase?

La discusión no constituye una práctica corriente en las clases de filosofía de bachillerato. Las preguntas sobre el tema que se está explicando, por muy raras que éstas sean –siempre y cuando éstas se produzcan-, normalmente sí suelen ser bienvenidas, pero la discusión no posee entidad por sí misma, en todo caso, no en el plano pedagógico ni filosófico.

¿Condenados al monólogo?

A veces, al principio de su carrera o por olvido, el profesor se arriesga de forma casi natural a propiciar un intercambio improvisado con sus alumnos, generalmente sobre un tema candente de actualidad, problema sobre el que, según nuestro profesor, este o aquel filósofo habrá escrito unos análisis particularmente iluminadores. Sin embargo, tras breves minutos y después de algunas réplicas en donde se le ve el plumero a nuestro pedagogo, sobreviene en la clase una especie de agitación insurgente, conflicto inspirado en el tradicional modelo de “los clásicos” contra los “modernos”. Se produce en el aula, pues, un choque entre dos certezas inquebrantables: por un lado, la voz del pueblo, los jóvenes, que disfrutan por sentirse incomprendidos mientras repiten machaconamente todos los clichés mediáticos; en el otro, la elite profesoral, convencida de tener el acceso a una verdad incuestionable –y accesible únicamente a los *happy few*- por el mero hecho de citar una vaca sagrada cuya simple evocación debería dejarnos supuestamente sin habla. Se produce un choque de opiniones entre la *doxa* común y la *doxa* filosófica, entre la opinión común y la opinión “de los que saben”, que diría Platón. ¿Están condenadas al monólogo las clases de filosofía de bachillerato? Y con razón: en la universidad, muchas clases y seminarios no practican el diálogo, y cuando éste se permite, más bien se parece a un examen que a una verdadera discusión. De lo que se trata en realidad es de desplegar nuestra erudición, tanto el profesor como los alumnos, y son muy pocos los profesores que se apartan de este esquema de funcionamiento. Siempre recordaré a ese profesor de la Sorbona que intentaba desesperadamente iniciar una discusión con sus alumnos pidiéndoles con insistencia que le dijiesen quién era el autor de tal o

cual obra, o incluso el año de su nacimiento. Es muy plausible que quien ahora es profesor de filosofía haya encontrado en su momento algún pedagogo que le haya dejado una gran huella -humana e intelectualmente hablando- aunque nos atrevemos a afirmar aquí que la mayoría de los antiguos alumnos de bachillerato conservan un mal recuerdo de sus clases de filosofía. Lo que no es válido para todo el mundo, puesto que otros, por diversas circunstancias, sí conservan un excelente recuerdo.

¿Por qué es necesario que se expresen los alumnos?

¿Por qué razón asociamos nosotros el “buen recuerdo” de las clases de filosofía con la discusión? Aunque admitimos que es posible que la dimensión intelectual del discurso profesoral puede ser capaz por sí sola de seducir y de conmover profundamente, creemos que para la mayoría de nosotros, es necesario y vital la dimensión humana, porque con frecuencia es esta dimensión la que nos introduce en la dimensión más puramente intelectual. Si en teoría es posible que nos fascine un erudito frío como el mármol exclusivamente porque nos atrae la fuerza de su intelecto, digamos que esta actitud no es la más recomendable desde el punto de vista pedagógico. En este sentido, la filosofía es la asignatura que más rechaza la intervención pedagógica, probablemente por su excesiva veneración a la diosa razón, considerando que no debe tener ningún tipo de relación con los sentimientos ni con la puesta en escena y olvidando así todo lo que la filosofía le debe a la vida pública y al teatro.

Existen varios motivos por los cuáles los alumnos deberían poder expresarse en clase, y no solamente con el propósito de obtener algún tipo de información, una aclaración o resolver una pregunta de tipo práctico, sino también con el fin de poder expresar sus ideas y atreverse a proponer diversas hipótesis a modo de respuesta.

La primera razón para permitir que los alumnos se expresen en clase (que podría incluso tildarse de psicológica) es que nos parece imposible que un alumno pueda escuchar a una persona hablar ininterrumpidamente durante una o dos horas, y mucho menos sobre cuestiones abstractas. O bien el alumno decidirá no escuchar, o encontrará sustitutos a su falta de atención: por

ejemplo, discutir con el vecino, desconcentrando a los compañeros que están escuchando la explicación, e incluso hasta al propio profesor. Desconfiemos de aquéllos que están tomando apuntes, esos que anotan todo lo que el profesor dice en clase, y que puedan darnos la falsa impresión de estar presentes. Los alumnos tienen necesidad de estar ocupados con algo, ¿por qué no darles la oportunidad de hacerlo de manera productiva con respecto a las clases?

En segundo lugar, si permitimos que los alumnos hablen podremos conseguir más fácilmente que se impliquen en clase, que interioricen lo que está sucediendo en el aula, que asimilen mejor los conceptos y que se apropien de los temas que se traten. Después de todo, la reflexión filosófica supuestamente tiene mucha relación con nuestra existencia; relación que, por desgracia, no surge por arte de magia.

En tercer lugar, la discusión permite practicar en directo diversas competencias filosóficas: problematizar, conceptualizar, profundizar, etc. No olvidemos que más allá de sus conocimientos sobre la historia del pensamiento, lo que principalmente se evaluará durante el bachillerato será la capacidad del alumno para construir su propio pensamiento. Por ello, sería una verdadera lástima que este tipo de ejercicio únicamente se practique en algunos momentos determinados (por ejemplo, cuando se trabajan en clase las disertaciones), y no se considere como un elemento constitutivo y regular de la clase de filosofía. Deberíamos tomar ejemplo en este caso del profesor de matemáticas, cuando solicita a un alumno que resuelva un problema en la pizarra con el fin de invitar a la clase a discutir el contenido y el proceso de la demostración. Aprovechamos también para denunciar de pasada cierta mentira por omisión típica de la enseñanza de la filosofía: no es cierto que por el mero hecho de que un alumno vea constantemente cómo filosofa su profesor en el aula, él vaya a aprender a hacerlo. Para que un alumno aprenda a filosofar, deberá practicar filosofando en clase, por lo menos tanto como su profesor.

Un modo de regular la discusión

Puede que el profesor prefiera principalmente hablar él solo, quizás le cueste dejar de ser el centro de atención o quizás quiera decirlo “todo” y tenga miedo de olvidar alguna cosa. Y eso nos conduce al cuarto punto sobre el

interés de la discusión en clase: la evaluación. En lugar de esperar a ser sorprendidos, al corregir los trabajos escritos de nuestros alumnos –o aún peor: sus exámenes- por las dificultades que éstos tienen con nuestra asignatura, es posible identificar los problemas en directo durante el transcurso del trabajo diario de clase, trabajo colectivo que permite a todos -profesor y alumnos-, ver, comprender y trabajar los errores y los obstáculos más frecuentes. De este modo, el profesor podrá reajustar el contenido de sus clases, plantearse qué es lo que debe cambiar, etc.

Nuestro quinto punto concierne únicamente al profesor, quien debe enseñar en general la misma asignatura y los mismos conocimientos durante más de treinta años. Es muy difícil que un profesor innove constantemente en sus clases, teniendo en cuenta que apenas dispone de tiempo entre clase y clase. Además, un gran número de colegas caen en la trampa de la sofisticación, la sutileza y el refinamiento, sólo por el deseo de hacer algo distinto, estrategia universitaria que necesariamente conducirá a la catástrofe pedagógica a un profesor que ya se encuentra a mucha distancia cultural de sus alumnos. Iniciar una discusión en clase le permite, pues, multiplicar las perspectivas, animar un poco el trabajo en el aula; en suma, reavivar la llama docente.

Nos queda entonces un último problema de tipo práctico: ¿Cómo discutir filosóficamente en clase? Recordemos que, en general, el profesor no ha recibido formación sobre técnicas de discusión en el aula, ni en la universidad, ni en el CAP, ni en los Centros de Profesorado, por lo que se encuentra solo frente a sí mismo y frente a sus alumnos, que tampoco han sido iniciados en la cultura de la discusión.

Desde hace muchos años, el autor de este artículo se ha interesado por el problema de la discusión –o del diálogo- como instrumento filosófico. Inspirado por el modelo fundador de Sócrates escenificado en los diálogos platónicos, el elemento esencial de esta práctica se basa en que los alumnos se despojen de sus opiniones, sin imponer ningún esquema previo de pensamiento, lo que no impide que proporcionemos aquí y allá ciertos elementos de la cultura filosófica. En el libro *El diálogo en clase*¹⁴ (Editorial Idea, Tenerife, 2005), proponemos varios tipos de ejercicios que abordan el

¹⁴ (N. del T.) El título original del libro es *Enseigner par le débat*, Éditions CDRP Bretagne, 2001.

taller filosófico desde diferentes aspectos de las competencias filosóficas. En este tipo de discusión, el profesor está en el aula para poner orden, vigilar que se respeten las reglas, incitar al rigor del análisis, y no para inducir ciertas hipótesis ni para imponer un determinado contenido. Frente al relativismo ambiental, nuestro trabajo no consiste en producir una verdad indiscutible, sino en iniciar una verdadera pluralidad conceptual: defendiendo unas ideas, justificándolas y poniéndolas a prueba, esto es, criticándolas, sean cuáles fueren éstas.

Un arte que se trabaja

Uno de estos ejercicios, denominado “cuestionamiento mutuo”, consiste en principio en plantear una pregunta tipo, invitando a los alumnos a que la contesten brevemente. Se invita a la clase a determinar mediante un sí o un no si la “respuesta” proporcionada responde a la pregunta inicial. Si las opiniones están divididas, se estimulará un debate para dilucidar la cuestión, que se solventará a través del voto de la mayoría de la clase. Si la respuesta es aceptada, se invitará a los alumnos para que formulen alguna pregunta al autor de la respuesta que pueda plantearle algún problema con el fin de profundizar en su línea de pensamiento. La regla consiste en admitir sólo aquellas preguntas que sean “verdaderas” preguntas y no hipótesis disfrazadas, lo que obliga a los alumnos a analizar una hipótesis que no es la suya. Procedimiento que Hegel denomina “crítica interna”, frente a la “crítica externa”. Si existen opiniones divergentes, provocaremos un debate que también se decidirá mediante el voto de la mayoría. Estas preguntas sirven para profundizar sobre la hipótesis inicial, para modificarla o incluso para abandonarla. Después de algunas preguntas y respuestas, solicitaremos a la clase una nueva hipótesis a modo de respuesta.

Al cabo de cierto tiempo, cuando se hayan propuesto cuatro o cinco hipótesis, y se hayan explicitado un poco, comenzará la última etapa: el análisis de la problemática. Se invita a cada alumno a comparar los presupuestos implícitos en las diversas respuestas, a conceptualizar sus diferencias y a distinguir las diferentes visiones del mundo que implican, para poder así

problematizar la pregunta inicial. En una etapa suplementaria podemos intentar relacionar estas tesis con la de los filósofos estudiados en clase.

Con el paso de los años, esta práctica ha desembocado en una serie de libros, escritos en colaboración con otros colegas: la colección juvenil *Aprendiendo a filosofar*.

Aprendiendo a filosofar

“Aprendiendo a filosofar” es una colección de ocho libros que representa una innovación particular para la enseñanza de la filosofía: el alumno sí está presente, y se llama Víctor. Según los casos, Víctor filosofa sobre diversos temas y conceptos con Eloísa, figura socrática que constantemente está haciéndole preguntas, para que le aclare los aspectos más confusos de su discurso o para que le explique las contradicciones de sus palabras. Cada libro está compuesto de ocho cortos diálogos a modo de capítulos que abordan algunos aspectos específicos de la temática a tratar durante todo el volumen. En los márgenes, se han incluido una serie de notas que comentan al mismo tiempo las dificultades de Víctor y sus soluciones. Se han clasificado todas las dificultades: aproximadamente unas quince, que permanentemente nos encontramos en nuestro trabajo diario (por ejemplo, en los exámenes y en los trabajos escolares de nuestros alumnos): cambio de significado, ejemplo inexplicado, falsa evidencia, etc. Las propuestas de solución son las típicas de un tratamiento filosófico: suspensión del juicio, desarrollo de un problema, definición de un concepto, etc.

A medida que se desarrolla el diálogo, van apareciendo importantes problemas filosóficos, que se identifican también al margen de los diálogos. Además, el texto principal se acompaña con una serie de citas de filósofos que tienen relación con los diálogos (proporcionando perspectivas complementarias o contradictorias) que nos permiten establecer una relación entre las reflexiones de los alumnos y los diferentes elementos de la cultura filosófica. De este modo, mostramos que la filosofía no cae del cielo, sino que es el resultado de un proceso relativamente natural de cuestionamiento y análisis. Las palabras de los filósofos son como un eco de las palabras de Víctor, pero

con mayor precisión y profundidad. En la segunda parte se propone una serie de textos filosóficos clásicos acompañados de tres preguntas (y sus respuestas) para que el alumno pueda comprobar la comprensión de los autores en cuestión. Cada uno de estos textos pretende ilustrar una de las problemáticas identificadas. Los libros se organizan alrededor de lista de problemas generales (quince a veinte) cuya finalidad consiste en delimitar los elementos principales de las nociones fundamentales.

¿En que se diferencia una discusión filosófica?

Parece que en estos últimos años la discusión filosófica ha adquirido cierta popularidad en las escuelas de primaria y secundaria, donde un número creciente de profesores a menudo sin una gran formación filosófica la están practicando de diferentes formas. Esta constatación, que a simple vista podría plantear algunos problemas, puede incluso significar una auténtica ventaja frente a la concepción tradicional y opresiva de la filosofía, pues nos obliga a plantearnos el problema de la naturaleza de este tipo de discusión. ¿En qué sentido una discusión puede ser una actividad filosófica? ¿Qué es lo que convierte a una discusión en filosófica? No es la etiqueta lo que verdaderamente nos interesa aquí, sino más bien los problemas de contenido que la propia forma de la discusión nos plantea. Porque el problema concreto que nos impone este tipo de ejercicio consiste precisamente en percibir el contenido no tanto en cuanto contenido, sino en tanto que forma. Situación relativamente nueva, por otra parte, para un buen número de profesores. [...]

¿Qué es lo que buscamos?

La dificultad común, para todo enseñante que desee iniciar este tipo de ejercicio, consiste en comprender su naturaleza y su finalidad, pues esta práctica que nosotros proponemos se aleja bastante de la práctica docente habitual, en la que la finalidad principal consiste en la transmisión de contenidos preestablecidos. Y cuando se permite una discusión, normalmente tiene como objetivo el llegar a unas conclusiones aceptables, como en el caso de la asamblea de clase, o el de que los alumnos se expresen, que se libere la palabra. Sin embargo, la práctica filosófica se basa en una serie de competencias específicas, que nosotros definimos de la siguiente forma: identificar, problematizar y conceptualizar. Identificar significa profundizar en el sentido de lo que se ha dicho, por nosotros o por los otros, estableciendo la naturaleza, implicaciones y consecuencias de las palabras pronunciadas. Problematizar

consiste en formular objeciones, preguntas e interpretaciones diversas que permitan mostrar los límites de las proposiciones iniciales y enriquecerlas. Y conceptualizar significa producir términos capaces de identificar los problemas o de resolverlos, permitiendo la articulación de nuevas proposiciones. En este sentido, no estamos muy lejos del esquema hegeliano de tesis, antítesis y síntesis.

En consecuencia, la finalidad del enseñante no consiste en llegar a una conclusión particular, sino en poner a punto este tipo de competencia, según el nivel del grupo, evitando maquillar los resultados o activar el proceso, ya sea por ansiedad o por puro placer. Deberá perder el tiempo y reservar algunos momentos de la vida de la clase para la práctica de este ejercicio, con el fin de que pueda desarrollarse el pensamiento -a veces con dificultad- a través de su contemplación y trabajo sobre sí mismo. Él mismo tendrá ciertas dificultades, pero en lugar de percibir las como desventajas, debería contemplarlas como oportunidades que le permitirán comprender aún mejor las dificultades de sus alumnos. El enseñante forma parte también del ejercicio, situación por otro lado algo extraña, e incluso desagradable, pero de la que podrá sin embargo disfrutar si acepta simplemente jugar el juego. Filosofar consiste sobre todo en contemplar el pensamiento, en permitir que pueda desarrollarse, tomando conciencia de los problemas que de esta forma surgen y se crean a partir de las palabras. Debemos pasearnos tranquilamente, observar y nombrar sin pretender embarcarnos en una carrera contra el tiempo.

Tipología de la discusión en clase

Con el objetivo de esclarecer que es lo que nosotros entendemos por discusión filosófica, intentaremos trazar brevemente una especie de tipología de la discusión. Definiremos algunos tipos generales de discusión con el fin de precisar cuál es la naturaleza de la discusión que nosotros pretendemos suscitar. Y no es que los otros tipos de discusión no tengan ningún interés, sino que más bien cumplen una función distinta de la que nosotros queremos conseguir. Todo ejercicio contiene una serie de exigencias específicas, todo ejercicio cumple con una serie de tareas específicas. Se trata de que estas exigencias y estas tareas estén muy claras, porque es en esta delimitación

donde el ejercicio encuentra su propia razón de ser. Esta delimitación nos permitirá alcanzar aquello que podemos alcanzar y al mismo tiempo impedirá que pretendamos alcanzar aquello que el ejercicio no puede conseguir. No obstante, en la medida en la que el momento de la discusión forma parte de las reglas que guían el trabajo del enseñante en educación primaria, es preferible saber a qué atenernos antes incluso de que comience la discusión y de que propongamos una serie de reglas de juego.

El ejercicio “¿Qué hay de nuevo?”

Este ejercicio, muy conocido por los enseñantes de primaria, consiste en fomentar que los alumnos hablen por turnos para que cuenten a sus compañeros lo que les haya sucedido ese día o aquello que más les preocupa, sin más limitación que la de hablar cada uno cuando le toque y la de expresarse claramente para que puedan ser comprendidos por el resto de sus compañeros. El objetivo de esta modalidad es por una parte existencial, permitiendo que los alumnos puedan compartir con sus compañeros sus experiencias, los sucesos con los que se enfrentan a diario y las preocupaciones que les angustian. Debemos tener presente que para algunos niños, este tiempo dedicado a la discusión en clase será el único momento en el que puedan compartir tranquilamente sus alegrías y sus problemas, aprendiendo así a socializarse con los otros. Por otra parte, es un momento dedicado a la expresión verbal: el lugar donde encontrar las palabras adecuadas y articular las frases para expresar eso que tanto desean decir, para explayarse en la narración, sin preocuparse por lo que es necesariamente justo, bueno o verdadero, únicamente para hablar con el fin de ser entendidos por sus compañeros.

La asamblea de clase

La finalidad principal de este tipo de discusión consiste en plantear las dificultades y resolver los problemas, en particular las que conciernen al funcionamiento social de la clase. Se encarga principalmente de aquellos problemas prácticos y éticos para los que sería preferible encontrar una

solución, aunque esto no sea siempre posible. Las decisiones se toman democráticamente (se supone que toda la clase se involucra en el proceso), lo que implica que el grupo llega a un tipo de acuerdo en el que la mayoría vence a la minoría, puesto que lo importante aquí es llegar a un desenlace. El enseñante decidirá en mayor o menor grado el contenido de la discusión, según las circunstancias. Este tipo de intercambio puede servir como iniciación al ejercicio de la ciudadanía, pues coloca al alumno en una situación de actor responsable. También puede servir para trabajar la expresión oral y para dar cuenta de los problemas generales que plantean las circunstancias particulares, es decir, para trabajar la relación entre el ejemplo y la idea, aunque se tiende más bien a subrayar la dimensión práctica de las cosas.

El debate de opiniones

Este esquema relativamente libre se parece al primer tipo de discusión, el ejercicio “¿Qué hay de nuevo?”, exceptuando el hecho de que aquí debemos tratar un tema particular, exigencia adicional de no poca importancia. Todo depende del grado de vigilancia y de intervención del enseñante o de los alumnos para centrar la discusión y evitar que ésta se vaya por los cerros de Úbeda. Otro parámetro determinante: en qué medida el enseñante interviene para rectificar el tiro con respecto al contenido y para solicitar aclaraciones o justificaciones. Para nosotros, si el enseñante se aventura por esta senda, o se implica en cualquier otro intento de formalización del pensamiento, estará propiciando otro tipo de discusión. Sin embargo, el alumno aprende a esperar pacientemente su turno para hablar, aprende a articular su pensamiento para expresarse y aprende a esforzarse para ser comprendido por los otros. Teniendo en cuenta que este tipo de discusión suele más bien propiciar los comportamientos (con expresiones del estilo de “sí, pero...” o “no estoy de acuerdo con...”) que acentúan la oposición con el otro y fortalecen el deseo, más o menos consciente, de singularizar excesivamente a la persona que habla. La sinceridad, la convicción y la pasión, y el sentimiento en general juegan un papel bastante importante, debido a la espontaneidad de las intervenciones y a la falta de exigencia formal que favorece el flujo de las ideas

más que el rigor de las mismas. Por este motivo, la discusión puede fácilmente convertirse en una partida de ping pong entre dos o más individuos que se aferran tercamente a sus posiciones sin hacer el esfuerzo necesario para comprenderse. Aunque podemos también considerar que este comportamiento forma parte del ejercicio, con la esperanza de que con el tiempo se resuelvan este tipo de problemas. Por último, hay que añadir que a menudo el debate de opiniones se basa en presupuestos igualitarios y relativistas.

Tormenta de ideas

Discusión que se asemeja al modelo americano de “brainstorming” y que se practica de forma natural en las escuelas, en particular en su forma directiva o teleológica, es decir, con una finalidad específica. Este modo de discusión es bastante “integrador”: la clase se concibe como una totalidad, se busca muy poco singularizar la palabra y el hecho de que dos o más alumnos hablen al mismo tiempo no constituye necesariamente una molestia. Lo fundamental es que emerjan las ideas, o los esbozos de ideas, o incluso simplemente las palabras. El esquema puede ser abierto: se van consignando las ideas tal como aparecen, apuntándolas en la pizarra si es necesario: las ideas que se elegidas son aprobadas por el enseñante (que esperaba impaciente su aparición), que las irá seleccionando según vayan apareciendo. En general, el enseñante será quien valore estas ideas en el instante en que aparezcan, o en un segundo momento. A menos que otro tipo de discusión o un trabajo escrito posterior permita a los alumnos producir este análisis. Este esquema posee como primera cualidad su dinamismo y su vivacidad, y como defecto principal que no intenta articular las ideas o argumentarlas, pues de lo que se trata es de soltar las intuiciones o los elementos de conocimiento tal como vienen. El ejercicio se reduce, pues, o a enunciar un listado de ideas, o a encontrar la respuesta correcta, o simplemente a que la clase “participe” del proceso de enseñanza.

Ejercicios de discusión

Estas discusiones se utilizan para poner en práctica ciertos contenidos de las asignaturas: ejercicios de vocabulario, de gramática, de ciencia, u otros. Tienen como objetivo aplicar o desarrollar algunos temas específicos, en particular para que el alumno reflexione sobre alguna unidad didáctica y comprobar el grado de apropiación de su contenido. Estos ejercicios se efectúan normalmente en pequeños grupos, que con frecuencia tienen como objetivo la producción de un escrito, en forma de resumen o de análisis. Aunque la forma de la discusión (indeterminada) suele ser establecida por los propios alumnos, de manera más o menos aleatoria, su resultado, sin embargo, debe corresponder a las expectativas específicas del enseñante, resultado que será evaluado en función del grado de comprensión del contenido a aplicar. Sin embargo, la exigencia formal tiene también cierta importancia, puesto que se exigirá a los alumnos que articulen y justifiquen sus ideas, que realicen síntesis, etc.

Debate argumentativo

Tradicionalmente, este modelo se utiliza más en los países anglosajones, aunque su influencia empieza a sentirse también en Francia. Se corresponde con la vieja disciplina de la retórica, ese arte de la discusión que antiguamente se consideraba como un preámbulo esencial para filosofar. Fundamentalmente, se trata de aprender a argumentar a favor de una tesis particular, para defenderla contra su tesis contraria. Para ello, será necesario aprender previamente cuáles son las diversas formas de argumentar que existen, mostrando cómo utilizar esas formas en la práctica e incluso cómo identificarlas. Aunque esto también se puede enseñar de manera más intuitiva e informal. Además, será necesario que el alumno aprenda a descentrarse de sí mismo, pues no siempre podrá defender la tesis con la que esté de acuerdo. Este tipo de ejercicio es más apropiado para la enseñanza secundaria y el bachillerato, aunque también podría utilizarse en los últimos cursos de primaria.

Discusión formalizada

La discusión formalizada, categoría a la que pertenece la discusión filosófica tal como nosotros la entendemos, se caracteriza ante todo por su lentitud. Funciona generalmente con el desacuerdo (*décalage*), ya que las formas, impuestas como reglas de juego, tienen como primer objetivo instalar los mecanismos formales que supuestamente permiten articular una metareflexión, el elemento esencial del acto de filosofar. Este ejercicio invita a los participantes no solamente a hablar y a actuar, sino a observarse cómo hablan y actúan, a descentrarse y distanciarse de sí mismos, con el fin de que tomen conciencia y analicen sus propios discursos y su propio comportamiento, así como el de sus compañeros. Estos objetivos también pueden alcanzarse con otros modos de discusión, pero en este marco, este aspecto en cierta medida se “fuerza”. Se trata, por lo tanto, de proponer, o más bien de imponer una serie de reglas -que podrán discutirse más adelante-, para que se cumplan por el grupo, lo que ya de por sí constituye un ejercicio muy exigente, ya que mediante este simple acto se introduce un cierto ascetismo radicalmente opuesto a la espontaneidad o a la naturalidad del debate de opiniones. Aunque el enseñante generalmente suele ser quien establece las reglas en un primer momento, los alumnos pueden también animar el debate y establecer sus propias reglas, siendo conscientes, eso sí, de que tendrán que ser respetadas por todos para que el juego pueda funcionar. Estas reglas pueden ser muy diversas y se encargan de orientar la naturaleza de la discusión: ya sea sobre los análisis de contenido, o sobre la producción de las síntesis, sobre la aparición de problemáticas, sobre una deliberación, o sobre la conceptualización, etc. Si estas reglas, con su complejidad y su pesadez, son capaces de preparar el terreno para una discusión filosófica –exigencia sobre la forma, jamás sobre el contenido- y de propiciar un funcionamiento más abstracto, pueden a su vez tener el defecto intrínseco de privilegiar en un primer momento la palabra de los alumnos más hábiles para manejar la abstracción, a menos que se establezcan además otras reglas que compensen la tendencia elitista de las primeras. No obstante, los alumnos más tímidos a veces podrán con mayor facilidad sentirse cómodos en estos espacios de palabras más directas, con sus momentos reservados o protegidos.

De este modo, todo ejercicio de discusión, necesariamente específico, tiende a facilitar determinados funcionamientos y por ello determinadas categorías de alumnos, en perjuicio de otras, al menos durante un cierto tiempo. En consecuencia, cada uno de estos modelos de discusión no puede pretender una especie de hegemonía o de omnipotencia, puesto que cada uno de ellos representa una modalidad a utilizar, alternativamente con otras, en función de los objetivos que se persigan. Puede incluso ser productivo utilizar diversos funcionamientos con el fin de permitir que los alumnos aprendan a distinguir los diversos estatutos de la palabra y del intercambio verbal. Además, los diferentes modelos de discusión pueden mezclarse entre sí sin que esto constituya ningún tipo de problema. Las definiciones que nosotros hemos desarrollado con anterioridad no pretenden ser exclusiva ni exhaustivas, su único objetivo consiste en proporcionar ciertos elementos de comparación con el fin de comprender mejor las diferencias y precisar sus fundamentos y sus reglas, exigencia que debería esquivar el enseñante lo menos posible. Y si hablamos de filosofar, se trata simplemente de ser claro sobre el sentido que nosotros deseamos atribuirle a ese término, de clarificar las competencias a las que deseamos recurrir y de examinar en qué medida las reglas propuestas desarrollan dichas competencias.

La práctica de la discusión filosófica

¿Cuáles son los elementos indispensables en una discusión filosófica? ¿Qué es lo que distingue una discusión filosófica de una discusión “ordinaria”? Antes de pasar a otra cosa, debemos intentar responder a estas preguntas con el fin de adelantarnos a las posibles objeciones de algunas personas. Porque no faltarán voces que afirmen que la reflexión filosófica se produce únicamente en soledad, defendiendo que la clase magistral, la conferencia o el libro constituyen los medios exclusivos de la formación filosófica, que se basa fundamentalmente en la transmisión del conocimiento. Es cierto que dentro del ámbito filosófico también se admite la discusión, pero únicamente como un intercambio entre iguales, como una discusión entre expertos centrada básicamente sobre problemas de interpretación y de exégesis, y que normalmente tendrá la forma de una sucesión de puntos de vista discontinuos, en lugar de consistir en una verdadera discusión. También se admite la discusión como un intercambio entre profesor y discípulo en el que el primero proporciona una respuesta filosófica a una pregunta que casi seguramente no es filosófica o lo es muy poco.

Si el centro de toda preocupación es la erudición y si la complejidad del conocimiento es el objetivo a alcanzar, no debería sorprendernos esta impresión de “vasos comunicantes” que posee cualquier intercambio filosófico. Por definición, el que sabe educará a quien no sabe. Por este motivo, constatamos que en la historia del pensamiento occidental son muy raros los autores que utilizan el diálogo como medio de expresión, ese ejercicio en común donde cada persona necesita del otro. Y todavía son menores los textos que valoran la ignorancia y lo naif (la “docta ignorancia”) como instrumento y vector de iniciación filosófica. Platón y Nicolás de Cusa son algunos de esos autores que han utilizado en sus obras este tipo de personajes, mientras que en la literatura y en el teatro han funcionado como modelo de “héroes” que encarnaban un tipo de sabiduría natural o que servían para ilustrar un desarrollo moral o intelectual imprevisible. Esta cerrazón se explica en parte por el hecho de que la filosofía generalmente se ha limitado a la construcción

del discurso, dejando a un lado la idea de una práctica filosófica como una forma –individual o colectiva- de poner a prueba al individuo.

Trabajar la opinión

Partimos de la hipótesis de que la práctica filosófica nos obliga a desprendernos de nuestras propias opiniones¹⁵, poniéndolas a prueba mediante la percepción, el análisis y la problematización. O dicho de otra forma, el ejercicio filosófico consiste en trabajar una idea, en moldearla como si fuese arcilla para que salga así de ese estado de *evidencia petrificada* y podamos conseguir que por un instante se tambaleen sus fundamentos. En general, mediante este simple hecho, nuestra idea se transformará. O puede que no se transforme, pero entonces ya no será exactamente la misma idea de antes, pues ahora estará viva: se habrá modificado, siempre y cuando hayamos trabajado sobre ella, mientras hayamos escuchado lo que ignorábamos, siempre y cuando la hayamos confrontado con lo que no era. Porque filosofar es sobre todo una exigencia, un trabajo y una transformación, y no simplemente un discurso; discurso que no representa más que el producto ya acabado o aparentemente terminado, con frecuencia aquejado de una rigidez ilusoria. Extraer de las ideas todo lo superfluo: la intuición no formulada, las lecturas múltiples y las consecuencias implícitas, los presupuestos latentes, eso es lo que caracteriza la esencia del filosofar, aquello que distingue la actividad del filósofo de, por ejemplo, la del historiador de la filosofía.

En este sentido, iniciar una discusión en la que todo el mundo hable únicamente cuando le toca su turno representa toda una conquista en el plano filosófico. Escuchar un discurso diferente al nuestro sobre cualquier tema, implica confrontarnos con él a través de la escucha, incluyendo el sentimiento de agresión que puede infligirnos esa palabra extraña. El simple hecho de no interrumpir el discurso del otro significa ya una forma importante de aceptación, una ascesis no siempre fácil de imponerse a uno mismo. No hay más que observar la naturalidad con la que los niños -o los adultos- se interrumpen unos a otros cuando hablan de forma instintiva e incesante, y con que facilidad algunas personas monopolizan de forma abusiva su turno de palabra. Dicho

¹⁵ (N. del T.) “a arrancárnoslas”, dice el autor de forma metafórica.

esto, es posible utilizar al otro para filosofar, es posible filosofar mediante el diálogo, incluso durante esas conversaciones en las que se entrecrocán ruidosa y confusamente las ideas, ideas entremezcladas de convicción y pasión. Aunque lo más probable que suceda, a menos que uno posea un gran dominio de sí mismo, es que sólo se filosofe después de la discusión, una vez apagado el fuego de la pasión, en el sosiego de la meditación solitaria, al reflexionar una y otra vez sobre lo que se ha dicho aquí o allá, o sobre lo que podría haberse dicho. Es una lástima que haya que filosofar después de que se hayan calmado los ánimos y no se pueda filosofar durante la discusión, en el momento presente, allí donde realmente debería hacerse. Sobre todo si tenemos en cuenta que no constituye una tarea fácil aplacar las pasiones relacionadas con el ego, después de que éstas han sido violentamente espoleadas, si antes no se ha suprimido completamente toda perspectiva de reflexión.

La escenificación de la palabra

Por estos motivos, como la actividad filosófica requiere un marco artificial y formal para funcionar, es necesario que en primer lugar propongamos una serie de *reglas* y nombremos unos responsables (o *árbitros*) que garanticen el buen funcionamiento del juego. Como ya sugeríamos anteriormente, la regla indispensable para comenzar a jugar es esa que establece que “cada persona debe hablar cuando le toque”, preferiblemente por orden cronológico, mediante un turno de palabra moderado por uno de esos árbitros. Así evitamos que se produzca una batalla campal y cualquier crispación relacionada con la precipitación. Y sobre todo nos permite “respirar”, puesto que para filosofar, necesitamos tomarnos el tiempo suficiente (“hacer una pequeña pausa”) para abstraernos de las palabras y liberarnos del deseo irrefrenable por responder de forma inmediata. Debemos intentar efectuar cierta teatralización del proceso, una cierta dramatización del verbo que nos permita singularizar cada turno de palabra. Una de las reglas más eficaces consiste en proponer que cada vez que alguien intervenga lo haga para todo el mundo. Así evitaremos que surjan pequeños grupos que puedan dificultar la escucha y desconcentrarnos con su murmullo de fondo. De este modo, impediremos

también que la energía verbal de los participantes se disperse y se agote con demasiadas observaciones al margen, comentarios que, con mucha frecuencia, en realidad sólo sirven para desahogarse y no para mantener una verdadera discusión.

La teatralización permite la objetivación, la capacidad de convertirse en un espectador distante, dispuesto al análisis y capaz de un metadiscurso. Esta sacralización de la palabra nos permite superar la visión consumista del discurso en el que la palabra puede trivializarse y no valorarse en su justa medida, al ser una actividad gratuita que todo el mundo puede producir sin apenas esfuerzo. En nuestro ejercicio, sin embargo, se aprende a “medir las palabras”, a “pensarlas”, esto es, a elegir con cuidado las ideas que uno quiere expresar y los términos que desea emplear. Se instaura así en el sujeto una cierta consciencia de sí mismo, preocupado por sus propias palabras, deseoso de situarse críticamente frente a sí mismo, capaz de comprender las implicaciones y las consecuencias del discurso que está desarrollando. En suma, gracias a otras perspectivas diferentes a las nuestras y al principio de contradicción, se produce un *efecto de espejo* que nos ayuda a ser más conscientes de nuestros propios presupuestos, de nuestros puntos ciegos y de nuestras contradicciones.

Cuestionamiento mutuo

Como ya hemos visto, el simple hecho de instaurar un procedimiento formal de escucha incita el filosofar, aunque tampoco debemos dejarnos engañar por ello: la opinión es muy tenaz y el hábito de pensar antes de hablar no se adquiere de forma instantánea. Por esta razón, es preciso que introduzcamos algunos dispositivos adicionales para que el pensamiento filosófico se introduzca en la discusión. Entre los diversos procedimientos posibles, existe uno que nos parece particularmente eficaz: la práctica del cuestionamiento mutuo¹⁶. El principio es muy simple. Una vez que alguien se haya expresado sobre cualquier tema, y antes de dar paso a la persona siguiente, debemos reservar un tiempo de manera exclusiva a las preguntas.

¹⁶ Brenifier explica extensamente este ejercicio y otros cuatro más que utiliza en su práctica filosófica grupal en el libro *El diálogo en clase*, Tenerife, ed. Idea, 2005 (traducción, introducción y notas de G. Arnaiz).

En esta parte del juego, cada participante debe concebirse como el “Sócrates” de la persona que acaba de expresarse, como la comadrona de un discurso que consideraremos, en principio, como algo simplemente esbozado. De este modo, podremos estudiar y profundizar sobre cada idea o hipótesis, antes de pasar a la siguiente.

Aunque pueda parecernos extraño, es mucho más difícil preguntar que afirmar, como muy rápidamente podrán constatar los participantes de este particular ejercicio. Porque las preguntas que se hagan deben ser “verdaderas preguntas”. Debemos excluir las afirmaciones más o menos disfrazadas que intentarán expresarse. En este juego, entendemos por pregunta una interrogación que sea lo que Hegel denomina como “crítica interna”, es decir, una crítica que ponga a prueba la coherencia de un discurso y que clarifique las hipótesis de partida. Esta práctica se inspira también en el principio de ascensión anagógica¹⁷, que fue descrito por Platón como método socrático. Poco a poco, la persona interrogada tomará conciencia de los límites y de las contradicciones implícitas en sus afirmaciones, confrontación que le llevará a considerar su posición, siempre y cuando sea capaz de entrever los presupuestos subyacentes que hasta ese momento permanecían invisibles para él. El desvelamiento de estas premisas generalmente es inducido por el descubrimiento de una unidad paradójica, substancial y primera, anteriormente velada por la multiplicidad dispersa de palabras. Para conseguir una mayor eficacia, la pregunta debe tener en cuenta al máximo posible los mismos términos del discurso que desea interrogar, de adherirse todo lo que pueda a la articulación de su estructura y de sus elementos. El ejemplo típico de una “mala pregunta” adopta la forma de “yo pienso tal y tal..., ¿tú qué piensas?”. Uno de los criterios básicos para plantear una “buena pregunta” consiste en que quien la escucha no pueda saber cuál es la opinión de la persona que le está preguntando, y su posición debe limitarse a una perspectiva principalmente crítica, incluso aunque en realidad sea prácticamente inconcebible una postura totalmente desprovista de subjetividad. El simple hecho de atreverse a realizar este tipo de ascesis constituye por sí mismo una proeza importante. Nuestra propuesta consiste fundamentalmente en un

¹⁷ (N. del T.) “Leibniz utilizó el término “anagógico” para calificar un tipo de inducción en la que el razonamiento se remonta a las primeras causas” (Michel Blay, “Anagogique”, *Gran Dictionnaire de la Philosophie*, París, Larmont, 2003, p. 38).

ejercicio de escucha y de comprensión, puesto que nos obliga a escuchar y a comprender con rigor el discurso que queremos interrogar. Además, este ejercicio nos enseña a desprendernos momentáneamente de un fardo: la masa de opiniones y de convicciones que habitan en nosotros. Y todavía más: nos enseña a olvidarnos de nuestro “pequeño yo”: a descentrarnos de nosotros mismos por el hecho de tener que centrar nuestra atención sobre otra persona, sobre otro discurso, sobre otras premisas de partida, sobre una lógica diferente a la nuestra.

Preguntar para aprender a leer

En principio, los distintos elementos que componen el ejercicio son esenciales para una discusión o para la lectura de un texto. Porque muy a menudo, aquello que impide la lectura o la escucha no es tanto la incomprensión frente a lo que ha sido dicho, sino la negativa a aceptar los conceptos que el autor nos avanza hasta el punto de que el texto nos parece que carece por completo de sentido. El ejercicio que proponemos consiste en pensar lo impensable, constituyendo una especie de efecto especular (*mise en abyme*) del lector o del interrogador. Al darse cuenta de la dificultad del acto de preguntar, la persona que pregunta tomará conciencia de la rigidez de su pensamiento. A menudo, se embarcará en un discurso afirmativo antes de formular una pregunta y se perderá en él, sin llegar nunca a terminarlo ni a plantear la pregunta. Y cuando termine por darse cuenta, habrá descubierto que estaba desarrollando sus propias ideas y había olvidado por completo el pensamiento de la persona que debía interrogar. Otra forma de conseguir esta “iluminación” consiste en solicitar a quien pregunta que nos diga qué es lo que considera esencial de lo que ha dicho su interlocutor, o que reformule su discurso, y entonces se dará cuenta de que la dificultad de preguntar procede en gran medida de su falta de atención y de escucha.

Idéntico proceso funciona con la persona a la que se pregunta. Con el pretexto de responder, se embarcará varias veces en un desarrollo muy alejado de sus palabras iniciales, o se perderá en unas confusas disquisiciones sin ninguna relación con la pregunta formulada. Será suficiente con preguntarle a qué pregunta está respondiendo para que se de cuenta de su comportamiento:

o no se acordará de la pregunta formulada o nos proporcionará una lectura imprecisa o sesgada. Esta comprobación es un procedimiento que habrá que utilizar constantemente para asegurar un máximo de concentración y de precisión en el diálogo. Cuando alguna persona desarrolla una idea, sobre todo si la explicación ha sido un poco larga, el animador podrá exigir una síntesis de tres o cuatro frases, o hasta de una única frase, capaz de convertir la problemática en una idea clara y distinta. O también podrá, una vez que se ha hecho la pregunta, preguntar a su destinatario si la cuestión le parece explícita, para que este último verifique su comprensión proponiendo una reformulación. Aplicaremos un procedimiento similar a las respuestas propuestas: en primer lugar, se preguntará al interrogador si la respuesta obtenida le parece clara y en segundo lugar, si ésta se corresponde verdaderamente con la pregunta o si más bien la respuesta esquiva su pregunta y pasa de largo. En todo momento, podremos solicitar una reformulación como instrumento de verificación. Se nos van a plantear aquí dos tipos de dificultades. Por un lado, la dificultad de escuchar un juicio, de comprenderlo y sobre todo de asumirlo, puesto que a veces es difícil decirle a nuestro interlocutor que no ha comprendido nuestras palabras o que no ha respondido a nuestra pregunta. Por un lado, el miedo a no ser comprendidos y, por el otro, el sentimiento de ser permanentemente “traicionados” provocará que algunas personas expresen constantemente su insatisfacción, hasta el punto de impedir el desarrollo de la discusión. Los primeros funcionan con un esquema demasiado conciliador, los segundos con una perspectiva demasiado personal y conflictiva. Estos dos ejemplos se suelen plantear con más frecuencia en los adolescentes, puesto que la relación que mantienen con su propio discurso es mucho más frágil.

La dimensión del juego

Esta alienación, esta pérdida de uno mismo en el otro que exige el ejercicio, con sus numerosas pruebas, pone de manifiesto al mismo tiempo la dificultad del diálogo, la confusión de nuestro pensamiento y la rigidez intelectual vinculada con esta misma confusión. La dificultad de filosofar se manifestará muy a menudo a través de estos tres síntomas, pero en diversas proporciones. Por ello, es muy importante que el animador sepa con claridad

cuál es el límite que puede exigirle a cada persona. Algunos podrán ser empujados a confrontarse un poco más con el problema, a otros habrá más bien que ayudarles y animarles, disimulando un poco las imperfecciones del funcionamiento. El ejercicio puede ser extenuante, por eso es necesario que acentuemos su dimensión lúdica y que, en la medida de lo posible, hagamos uso del humor, para que actúe como anestesia “epidural” y nos facilite el alumbramiento de las ideas. Sin esta dimensión lúdica, la presión intelectual y psicológica que se ejerce sobre la escucha y la palabra puede ser demasiado difícil de soportar. El temor al juicio del otro y a la crítica se podrá atenuar desdramatizando estos elementos. Explicando, por ejemplo, que, a diferencia de las discusiones habituales, aquí no se trata de tener razón, ni de decir la última palabra, sino de practicar este tipo de gimnasia, como si se tratase de otro deporte más o de un nuevo juego de mesa.

Otra manera de presentar el ejercicio consiste en utilizar la analogía de un grupo de científicos que forman una comunidad de reflexión. Por esta razón, cada hipótesis que se formule deberá comprobada y verificada por sus colegas lentamente, conscientemente y pacientemente. Uno tras otro, cada concepto debe ser estudiado y trabajado a través de las preguntas del grupo, con el fin de comprobar su funcionamiento y su validez, y para verificar su umbral de tolerancia. Desde este punto de vista, una forma de prestar servicio a uno mismo y a los demás consiste en aceptar y estimular este cuestionamiento, sin tener miedo a comportarnos de manera poco amable o a quedar mal. La diferencia no se encuentra, pues, entre aquéllos que se contradicen y aquéllos que no se contradicen, sino entre los que se contradicen y no lo saben y los que se contradicen y sí lo saben. La clave del ejercicio reside en conseguir que aparezcan las incoherencias y las insuficiencias del discurso, para poder así construir el pensamiento. Para ello, es necesario que se asuma el hecho de que el discurso perfecto no existe, ni por parte del profesor ni por parte de los alumnos, por muy frustrante que pueda parecer esta conclusión.

La función del enseñante

En la función que nosotros describimos, el enseñante parece perder su función tradicional: la de la persona que conoce cuáles son las respuestas de

las preguntas. O proporciona las respuestas o comprueba en qué medida los alumnos saben dar las respuestas correctas. Desde esta perspectiva, únicamente la disertación constituye un trabajo –solitario- en el que el alumno tiene un cierto margen –en función de los criterios de los correctores- para desarrollar una respuesta más personal. En el ejercicio que nosotros proponemos, el enseñante se parece más a un árbitro o a un animador. Su función consiste, en primer lugar, en asegurarse de que los pensamientos que se expresan son claros y se han comprendido, no solamente por medio de su propia comprensión, sino también gracias a las palabras de aquellos que reaccionan a un discurso o a una pregunta. Para ello, deberá potenciar al máximo las relaciones entre los participantes en lugar de ser él mismo quien emita un juicio. Al actuar de este modo, permitirá a cada alumno medir la claridad de su palabra y de sus conceptos, lo que en muchos casos es ya un logro muy importante. En segundo lugar, su función consiste en subrayar los problemas planteados por el intercambio. Deberá ser capaz de reconocer las “grandes” problemáticas en el preciso momento en el que éstas aparezcan en la discusión, sin que aquellos que las articulen sean necesariamente conscientes de ellas. Para ello, podrá reformular, así como establecer relaciones con las problemáticas de los autores clásicos. Inducir esta toma de conciencia ayudará, al mismo tiempo, a conceptualizar el discurso y a valorar a quien lo pronuncia. Y aquí se nos plantea un desafío: el enseñante tendrá que manifestar una gran flexibilidad intelectual para distinguir una problemática clásica bajo una forma coloquial y actualizada, incluso muy esquemática. Lo importante es que aprendamos a escucharnos para aprovechar al máximo nuestras propias intuiciones –como en una disertación-, mientras escuchamos a los otros para poder beneficiarnos también de sus intuiciones.

La función específica del enseñante consiste principalmente en iniciar a los participantes en la práctica filosófica introduciendo en la discusión un número determinado de principios constitutivos del pensamiento, tales como la lógica, la dialéctica o el principio de la razón suficiente, aunque estos instrumentos no se apliquen de forma absoluta. O conseguir que se acepte la idea de que en lugar de justificar nuestra posición cuando una persona nos muestra alguna contradicción, deberíamos abandonarla, aunque sólo fuese temporalmente, condición indispensable para una reflexión rigurosa. Pero esto

tendremos que hacerlo en el transcurso del debate, y no mediante una teorización *a priori*, permitiendo que cada participante pueda aprehender por sí mismo la legitimidad de estos instrumentos. ¿Cómo evitar la trampa de un relativismo general, con esos “depende” que en sí mismos no dicen nada, o la multiplicidad infinita que busca la evidencia sin proporcionar un argumento verdadero? Construir un metadiscurso en lugar de caer en el “sí-no-sí-no”. Medir las elecciones de los términos utilizados. Existen muchos elementos indispensables para la construcción de una disertación. Observación que nos permite responder a ese enseñante reacio a aventurarse en este tipo de discusiones, ya sea por culpa de la programación o por miedo a perder el tiempo.

Es evidente que el enseñante no está realmente formado en este tipo de práctica. No obstante, este hecho no constituirá un verdadero problema si pierde el miedo a equivocarse y a la incertidumbre. Porque si de verdad existe una dificultad importante, idéntica en los alumnos que en sus enseñantes, es el temor relacionado con la incertidumbre que conlleva el riesgo, ese miedo que nos inspira una actividad en la que no nos sentimos completamente a gusto. Quizás ésta sea una excelente oportunidad para propiciar un acercamiento entre el maestro y sus alumnos, para experimentar conjuntamente algunos momentos filosóficos preciosos que los inquieten, que los marquen, que les eduquen. ¿No debería la actividad filosófica propiciar fundamentalmente un determinado estado espiritual en sus practicantes?

¿En qué consiste un taller de filosofía?

Existen dos nociones indisociables al concepto de taller: la práctica (o el ejercicio) y la producción. Y una tercera que sin ser obligatoria también tiene su importancia: la vertiente colectiva, gracias a la cual podemos distinguir el taller filosófico de otros tipos de actividad filosófica. Por un lado, tenemos la clase magistral o la *conferencia*, en la que un profesor dispensa su saber a un grupo de oyentes o de alumnos, y por otro la *discusión*, que se basa en el modelo del debate ciudadano o del café filosófico, y donde las intervenciones se suceden según la voluntad de sus participantes y animadores. Como cualquier otra propuesta de esquematización, estas categorías no nos sirven más que como puntos de referencia, puesto que el tipo de funcionamiento variará en función de los lugares y los individuos, de las apelaciones y de toda una compleja gama de matices. En efecto, existen clases o cafés filosóficos que se parecen a talleres de filosofía, y viceversa. También existen animadores de cafés filosóficos que se asemejan a profesores y profesores que parecen animadores de un taller filosófico. A pesar de estas semejanzas, vamos a intentar delimitar la especificidad teórica del taller de filosofía frente a estas otras modalidades de prácticas filosóficas.

De la misma forma que un taller de pintura, en un *taller de filosofía* todos sus participantes deben trabajar, o al menos se les debe animar a implicarse de forma activa en el taller, evitando que adopten simplemente el papel de observadores u oyentes. Esta es una de las características básicas que diferencia el taller de filosofía de la conferencia y la discusión, donde por diversas razones, no se exige de sus asistentes una participación activa. Por ejemplo, si el número lo permite, se pedirá a *cada uno* de los participantes que opine sobre un problema concreto. O bien cada participante podrá interpelar a un compañero y preguntarle sin que éste se moleste por ello, pudiendo incluso éste último confesar su incapacidad -o dificultad- de responder al otro, lo que constituye un elemento característico (y muy importante) del ejercicio. Cada persona que acude al taller filosófico tiene que asumir que va a tener que participar en el *juego*, pues no se acude a un taller para ver cómo juegan los

otros. El *animador* será responsable de que los participantes se comprometan efectivamente en el taller. Para ello deberá comportarse de forma lo suficientemente sutil como para no intimidar a aquellas personas que muestren todavía cierta reticencia a “tocar la pelota”.

Igual que en un taller de pintura, de lo que aquí se trata es de producir. Y entendemos por “producir” el proceso de confrontarse a una materia con el objetivo de producir un resultado. Sólo que la materia de la actividad filosófica no es el color ni la textura, sino el pensamiento individual a través de la representación oral o escrita. Cada participante debe confrontarse en primer lugar con sus propias representaciones del mundo, posteriormente con las de los demás y por último con la idea de unidad o coherencia. De esta confrontación surgirán nuevas representaciones de tipo conceptual o analógico que deberán ser articuladas, subrayadas, comprendidas, trabajadas y re-trabajadas por todos los participantes. Una vez más, es aquí donde el taller filosófico se diferencia de la conferencia o de la discusión. En la conferencia, los conceptos se preparan con anterioridad y a menudo se eligen en referencia a los autores y a la historia de la filosofía. En la discusión, por el contrario, el movimiento de la reflexión resbala, sin insistir ni volver continuamente sobre sus propios pasos, a menos que este suceso se produzca de forma casual. La diferencia entre la discusión y el taller filosófico consiste en que el animador tiene aquí un papel más directivo y exigente. Por lo tanto, el taller filosófico puede incorporarse dentro de la actividad docente, especialmente en la clase de filosofía, de forma más natural que la discusión, por ser ésta más libre e informal y tener una aplicación didáctica menos explícita.

O dicho más brevemente: el taller de filosofía posee unas reglas de funcionamiento más específicas y formalizadas que las de la discusión. Estas reglas deben explicitarse, puesto que conciernen al funcionamiento de todo un grupo y no simplemente a una sola persona, como en el caso de una conferencia. Las reglas del juego pueden ser innumerables, y de hecho son muy variadas. Por ello, no tenemos un modelo claro de taller a seguir, teniendo en cuenta además que en el campo de la filosofía, a pesar de ser un área muy teórica, siempre encontramos alguien que rechaza el trabajo del vecino.

A modo de ejemplo, describiremos brevemente tres tipos de ejercicios filosóficos que pueden utilizarse como *modus operandi* de un taller de filosofía¹⁸.

Cuestionamiento mutuo

Ofrecemos al grupo una pregunta general. Un participante ofrece una primera respuesta, relativamente corta, a modo de hipótesis de trabajo. A continuación, y antes de pasar a otro participante, invitamos a los participantes a formular una pregunta a la respuesta con el fin de esclarecer sus puntos oscuros y resolver sus posibles contradicciones. El grupo deberá vigilar las intervenciones de sus compañeros y determinar si las preguntas que se están formulando son verdaderas preguntas o si se trata más bien de afirmaciones camufladas. Si la mayoría del grupo considera que una pregunta es “falsa” tendremos que rechazarla, puesto que cualquier concepto nuevo que se proponga debe partir de la persona que propuso la hipótesis de partida, y no de sus “preguntadores”. De esta forma, obligamos a cada participante a penetrar en el esquema mental de su vecino, dejando a un lado temporalmente sus propias opiniones. Principio que nos permitirá desarrollar en común la hipótesis inicial. La persona que propuso esa primera respuesta, presionado por las preguntas de sus compañeros, será quien tenga que desarrollar su hipótesis, reformularla o incluso abandonarla si en el transcurso de la discusión ésta le parece ahora insostenible. Será entonces cuando solicitaremos al grupo que alguien proponga una nueva hipótesis, y el proceso comenzará de nuevo. El objetivo del ejercicio consiste en problematizar la pregunta inicial, comparando las diversas lecturas propuestas, poniendo a prueba las diversas opciones que se ofrezcan –así como los conceptos que incorporan- y desarrollando así lo que podríamos denominar como una “disertación colectiva”.

Ejercicio de la narración.

¹⁸ (N. del T.) En el libro de Brenifier *El diálogo en clase* (Idea, 2005), el autor explica detalladamente estos tres tipos de ejercicios (junto con otros dos más) con posibles variaciones y sugerencias, además de la fundamentación teórica que legitima la práctica de este tipo de enfoque en el aula.

Planteamos al grupo una pregunta general, pero en lugar de tratarla de forma abstracta, invitamos a los participantes a que presenten una narración corta, real o ficticia, inventada o procedente de cualquier tipo de obra –libro, película, etc.- que pueda servir de ejemplo para estudiar la pregunta planteada. Los participantes propondrán diversas historias que tendremos que comparar, argumentando su interés en relación al tema planteado. El grupo decide por votación una de las historias propuestas con el fin de analizarla en profundidad. Los compañeros interrogarán al narrador de la historia elegida, primero sobre los datos fácticos de la narración, con el fin de trabajar la objetividad del contenido, y después sobre el análisis conceptual que éste ofrezca, permitiendo el enunciado tratar la pregunta inicial. El resto de los participantes podrá entonces ofrecer una nueva lectura de esta narración, precisando los problemas filosóficos comparativos de su propia lectura. El producto final de este ejercicio, nuevamente, será una problematización de la pregunta inicial, gracias a un cierto número de conceptos y de ideas que han surgido a lo largo de la discusión.

Trabajo sobre el texto.

Distribuimos entre los participantes un fragmento extraído de una obra filosófica, literaria o de cualquier otro tipo. Solicitamos que un voluntario lea el texto en voz alta. Invitamos al grupo a realizar un análisis del texto, que debe concluir con una frase corta donde se condense la intención principal del autor. El conjunto de los participantes deberá discutir esta primera interpretación antes de pasar a analizar la segunda. Animaremos a los participantes a que formulen preguntas sobre el sentido de la interpretación y sobre su relación con el texto. Podremos exigirles que citen algunas líneas del texto para legitimar su interpretación. El grupo propondrá nuevas interpretaciones, que someteremos a un tratamiento similar. En un momento posterior, los participantes podrán formular críticas al texto. Habrá que precisar los problemas filosóficos de estas lecturas, con el fin de analizar los presupuestos de cada una de ellas, y facilitar así una mejor comprensión de las diferencias conceptuales, tan importantes en el trabajo filosófico. El producto final consiste en la problematización de un

texto inicial a través del trabajo de las diferentes interpretaciones ofrecidas. Asimismo, también podemos llevar a cabo un trabajo similar con un texto escrito por alguno de los participantes del taller.

En el aula: primaria

- [Filosofar en la escuela primaria](#)
- [Las preguntas de los niños](#)
- [Los dulces nos vuelven idiotas](#)

Filosofar en la escuela primaria

Un profesor sólo puede enseñar aquello que sus alumnos ya saben

¿Es posible que los niños filosofen?

¿Cuál es la función de la filosofía en la escuela primaria, o incluso en infantil? La mayoría de las personas que oyen hablar de este tipo de iniciativa se sorprenden muchísimo y se plantean la siguiente pregunta: ¿En qué puede consistir esta actividad con niños de tres a once años? Sobre todo, si tenemos en cuenta que los estudiantes de bachillerato con frecuencia tienen verdaderos problemas con esta extraña asignatura –de dudosa reputación, por cierto- y si consideramos que sus rendimientos académicos en esta materia no son especialmente buenos. Aunque también podemos plantearnos la pregunta de otra forma: ¿No es demasiado tarde para comenzar a filosofar cuándo uno tiene diecisiete o dieciocho años? ¡Cuántos profesores de filosofía constatan periódicamente su impotencia al intentar sin demasiado éxito inducir un cierto espíritu crítico en sus alumnos! Porque aunque determinados alumnos demuestran cierta facilidad intelectual para la reflexión filosófica, por razones generalmente relacionadas con un entorno familiar favorable a este tipo de actividad, esta circunstancia no suele producirse con el resto de la clase, para quienes el uso del pensamiento crítico y el desarrollo de la palabra como instrumentos de reflexión constituyen prácticas extrañas e inusuales.

Y no pretendo insinuar que la iniciación al pensamiento crítico tenga efectos milagrosos y resuelva de un golpe todos los problemas pedagógicos, pero si consideramos que esta necesidad realmente existe, ¿no podríamos evitar en parte la vertiente artificial, tardía y ajena de la disciplina, acostumbrando progresivamente a los niños a este tipo de trabajo en función de su desarrollo cognitivo y emocional? Evidentemente, y aquí es dónde se encuentra la clave del asunto, deberíamos eliminar de la filosofía esos elementos especialmente culturales y eruditos que forman su “ganga”, y concebirla como un instrumento para ponernos a prueba a nosotros mismos,

como la constitución de una individualidad que se construye desde la más tierna infancia. En este giro copernicano es donde en realidad se encuentra la verdadera dificultad, pues ello nos exigiría cambiar un buen número de conceptos educativos.

Intentemos comprender, en primer lugar, en qué medida una discusión con niños podría ser calificada de filosófica. Porque la práctica filosófica a menudo se encarna mediante la discusión, en particular cuando de lo que se trata es de confrontar diferentes perspectivas, o cuando trabajamos con los más pequeños, puesto que aún no son capaces de trabajar con soltura escribiendo. Alguien nos podría preguntar si este tipo de práctica no consiste más bien en una especie de “propedéutica” a la filosofía, en una mera preparación al trabajo filosófico, y que por lo tanto no constituye “verdadera filosofía”. Pero desde el punto de vista de la tradición socrática, ¿acaso toda actividad filosófica no es en esencia una propedéutica, una preparación que nunca termina? ¿No consistiría básicamente en un incesante proceso de interrogación? ¿No es toda idea particular una simple hipótesis, un momento efímero del proceso de reflexión?

En consecuencia, ¿se filosofa menos cuando se discute con otras personas que en el transcurso de una teorización profunda y compleja? ¿El erudito filosofa más que un niño de primaria? No es que no estemos seguros, es que la pregunta no tiene sentido. Si filosofar consiste en poner a prueba al individuo, deberíamos admitir que el despertar del espíritu crítico representa una transformación personal más importante que los análisis más brillantes de cualquier filósofo de moda. En este sentido, consideramos que este tipo de práctica debería comenzar cuanto antes, si no queremos que la vida intelectual del niño se conciba más bien como una actividad periférica, exterior a su propia existencia, fenómeno, por otra parte, que se observa con mucha frecuencia en la institución filosófica, y en la educación en general.

Admitimos, sin embargo, que al intentar iniciar una práctica filosófica con niños pequeños, corremos el peligro de llegar hasta los límites de la propia filosofía. ¿No corremos el riesgo de enseñar simplemente el aprendizaje de la lengua?, ¿o de practicar algún tipo de “arte mínimo” de la discusión?, ¿acaso no se encuentra el ingrediente filosófico diluido de tal forma que emplear tal término para definir este tipo de práctica pedagógica prácticamente constituye

una tomadura de pelo? Consideremos el problema desde otro ángulo: preguntémosnos, por el contrario, si el hecho de encontrarnos ante una situación límite en la que se ponga a prueba la idea de filosofar y su misma posibilidad, no nos coloca en la obligación de reconsiderar al máximo la definición de este tipo de actividad, y de articular de forma mínima y, por lo tanto, esencial, su unidad constitutiva y limitativa. O dicho de otro modo: ¿la emergencia del filosofar no será por casualidad la sustancia misma de ese filosofar? Sobre esta misma cuestión parece que hacía referencia Sócrates, pues en todo momento concibió la práctica filosófica como el aspecto más importante de la filosofía; fenómeno, por otra parte, todavía hoy incomprensible para muchos estudiosos. ¿No debería extrañarnos esa insistencia de Sócrates para que los “enemigos de la filosofía” -los sabios sofistas- filosofasen con él? Puede que Sócrates pretenda desafiarnos mostrándonos lo que puede alcanzarse: cómo el pensamiento pone en solfa el saber. Esta banalización extrema de la filosofía constituye quizás el elemento revelador por excelencia: la dramatización de esa actividad misteriosa que se escabulle –igual que el sentimiento amoroso- de todos los que intentan convertirla en su objeto.

Los tres niveles del acto de filosofar

Como punto de partida, vamos a establecer tres niveles de exigencia filosófica que servirán para desarrollar la práctica filosófica y que la diferencian del trabajo sobre las capacidades orales y escritas que pueden desarrollar otros profesores de primaria. En concreto, nos referimos a las dimensiones intelectuales, existenciales y sociales, que intentan transmitir las capacidades de pensar por sí mismo, ser uno mismo, y ser dentro del grupo.

1. Dimensión intelectual: *pensar por uno mismo*

- Proponer conceptos e hipótesis
- Estructurar, articular y clarificar las ideas
- Comprender las ideas de los demás y las propias
- Analizar.
- Reformular o modificar una idea
- Trabajar la relación entre el ejemplo y la idea

- Argumentar
- Practicar la interrogación y la objeción
- Iniciación a la lógica: relación entre los conceptos, la coherencia y la legitimidad de las ideas
- Desarrollar el juicio
- Utilizar y crear instrumentos conceptuales: error, mentira, verdad, absurdo, identidad, contrarios, categorías, etc.
- Verificar la comprensión y el sentido de una idea.

2. Dimensión existencial: *ser uno mismo*

- Singularizar y universalizar el pensamiento
- Expresar y asumir nuestra identidad personal a través de las elecciones y los juicios
- Ser consciente de uno mismo: de nuestras ideas y de nuestro comportamiento
- Dominar nuestras reacciones emocionales
- Trabajar nuestra forma de ser y nuestro pensamiento
- Interrogarse, descubrir y reconocer el error y la incoherencia en uno mismo
- Ver, aceptar, decir y trabajar nuestros propios límites
- Distanciarse entre nuestra forma de ser, nuestras ideas y uno mismo

3. Dimensión social: *ser y pensar con los demás.*

- Escuchar al otro, proporcionarle su espacio, respetarlo y comprenderlo
- Interesarse por el pensamiento del otro: descentrarse por medio de la reformulación, las preguntas y el diálogo.
- Arriesgarse e integrarse en un grupo: permitir que los otros nos pongan a prueba
- Comprender, aceptar y aplicar las reglas de funcionamiento
- Discutir las reglas de funcionamiento
- Responsabilizarse: modificación del estatus del alumno frente al del maestro
- Pensar en colaboración con los otros en lugar de competir con ellos

Pensar por uno mismo

Una de las mejores formas de resumir la actividad que nosotros describimos en este artículo es mediante el principio de “pensar por uno mismo”, idea muy apreciada por la tradición filosófica, y que Platón, Descartes o Kant consideraban como la más fundamental de nuestras obligaciones. Puede que algunos esbocen una sonrisa irónica por el hecho de insinuar que se pueda “pensar por uno mismo” con niños de primaria, e incluso de infantil. Trataremos más adelante este tipo de reticencias, por el momento, nos basta con afirmar que si desarrollamos esta línea de pensamiento hasta sus últimas consecuencias, llegaremos a la conclusión de que en el bachillerato, e incluso en la universidad –como a menudo suele decirse-, los alumnos apenas tienen nada interesante que decir. Lo que, por otra parte, tampoco es muy extraño, puesto que la ignorancia y el desinterés –por uno mismo y por los demás– abundan de manera más o menos consciente y explícita.

“Pensar por uno mismo” significa ante todo comprender que el pensamiento y el conocimiento no es algo que caiga del cielo completamente terminado, sino que son precisamente los individuos quienes los producen, a través de sus ideas y de su expresión. El pensamiento es una práctica, no una revelación. Si, por el contrario, acostumbramos a los niños desde pequeños a creer que el pensamiento y el conocimiento consisten fundamentalmente en el aprendizaje y la repetición de las ideas de los adultos, es muy poco probable, por no decir casi imposible, que algún día aprendan a pensar por sí mismos. De este modo, estaremos propiciando una conducta más bien heterónoma por parte del niño, impidiendo el desarrollo de su autonomía. Pero aún nos queda una dificultad por resolver: ¿Cómo podemos hacer que los niños piensen por sí mismos?

En primer lugar, debemos convencernos de que, a pesar de todo, el pensamiento se define como un acto natural, una capacidad que todo ser humano posee en diversos grados desde la más tierna infancia. No obstante, los padres y los profesores deben realizar un trabajo importante si desean que esta capacidad natural se desarrolle. En clase, cualquier ejercicio en este sentido debería consistir, en primer lugar, en solicitar al alumno que articule los pensamientos más o menos conscientes que revolotean por su mente. Esta articulación del pensamiento constituye el primer elemento, y el más crucial, de la práctica de “pensar por uno mismo”. Por un lado, porque la verbalización de

las ideas permite una mayor consciencia del pensamiento que las genera. Por otra parte, porque las dificultades que encuentra el sujeto mientras desarrolla sus ideas son las mismas dificultades con las que tropieza el pensamiento consigo mismo: imprecisión, paralogismos, incoherencias, etc. No se trata simplemente de lograr que el niño hable, de que se exprese, sino más bien de invitarle a un mayor dominio de su pensamiento y de su palabra. Aunque la comprensión, el aprendizaje y la recapitulación de un tema pueden también favorecer la adquisición la capacidad de aprender a pensar por uno mismo, el modelo tradicional de enseñanza favorece un tipo de aprendizaje meramente superficial y formal (“repetir las cosas como un papagayo”) que únicamente propicia la palabra desencarnada y el doble lenguaje. Se instaura así una ruptura radical entre la expresión de aquello que verdaderamente piensan los alumnos y la afirmación del discurso que la autoridad académica espera de ellos. Ruptura de consecuencias catastróficas, no sólo en el ámbito intelectual, sino también en el plano social y existencial.

En resumen, la capacidad de “pensar por uno mismo” se compone de bastantes elementos. En primer lugar, esto significa que tenemos que expresar lo que pensamos sobre algún tema (y ello implica que previamente se nos está exigiendo que *hablemos*) y que precisemos nuestro pensamiento con el fin de nos entiendan mejor. En segundo lugar, “pensar por sí mismo” significa ser más conscientes de lo que pensamos, de las implicaciones y las consecuencias de nuestros pensamientos, y del de los demás. En tercer lugar, pensar por uno mismo significa trabajar sobre estos pensamientos y estas palabras para satisfacer las exigencias de claridad y coherencia. En cuarto lugar, significa enfrentarse al otro, que nos pregunta y nos contradice, y cuyo pensamiento y palabra debemos asumir para reformular nuestro propio discurso. Ninguna clase teórica puede reemplazar esta práctica, del mismo modo en que ningún discurso sobre la natación jamás puede sustituir el momento de zambullirse en el agua y ponerse efectivamente a nadar.

Ser uno mismo

Para el sujeto existente y pensante que es el niño, asistir a la escuela es una actividad alienante, por muy chocante que pueda parecerles a algunos la afirmación anterior. Una vez dicho esto, y para tranquilizar un poco a los padres y profesores que nos estén leyendo, añadiremos que toda actividad educativa es en cierta medida alienante, puesto que pretende “despojar” al niño de su estado de naturaleza e introducirlo en la comunidad humana. Por ello, debemos ser conscientes de las pretensiones paradójicas de la empresa educativa. Teniendo en cuenta, sobre todo, que la educación francesa –de por sí bastante tradicional- es uno de los sistemas educativos occidentales que más insiste en la dimensión “alienante” y “desgarradora” que implica todo proceso educativo, a pesar de algunos cambios que tímidamente se observan en la educación primaria durante estas últimas décadas. El problema consiste en saber si optamos por una visión naturalista de la educación o por una visión clásica. En la primera, se otorga libertad al niño para que exprese sus tendencias “naturales”, mientras que la segunda descansa principalmente en la transmisión de un conjunto de valores, de conocimientos, o de verdades. No existe una solución perfecta capaz de garantizar el éxito de esta empresa, aunque lo importante es que seamos conscientes de la tensión sobre la que funciona toda acción educativa, único parapeto entre Escila y Caribdis.

Para ser más precisos, describiremos dos tipos de resistencia que se producen, tanto en la escuela primaria como en secundaria, a la actividad filosófica en clase. En primer lugar, nos encontramos con el “síndrome del **buen alumno**”: ese que no se arriesga a menos que esté seguro de saber la respuesta correcta. Sabe que si se le formula una pregunta, es porque se le han proporcionado con anterioridad el modo de encontrar la respuesta “correcta”. Si se le pregunta algo sin que pueda adivinar cuál es la respuesta que se espera de él, se sentirá confuso y permanecerá en silencio, evitando así darnos una respuesta “incorrecta”, inadecuada o impropia. En general, el buen alumno es un experto en adivinar las expectativas del adulto, siendo capaz de reproducirlas sin ningún problema, puesto que confía más en ese adulto que en sí mismo. Nos encontramos generalmente ante unos alumnos que no crean problemas, cuyo comportamiento es muy gratificante para el profesor, quien desearía poder tener más alumnos como éstos. Por lo tanto, nos encontramos ante un alumno con un perfil muy “escolar” (lo que no impide en absoluto que a

veces pueda ser creativo), que admira fuertemente el orden establecido: apenas valora lo individual, especialmente si la autoridad está presente. En este sentido, no se permite ser él mismo (y eso constituirá un problema sobre todo en los años venideros), puesto que toda su identidad se fundamenta en la aprobación de la institución: ante la presión exterior, él no es capaz de afirmarse.

El denominado “**mal alumno**”, imagen especular del “buen alumno”, conserva, como toda inversión, lo esencial de aquello a lo que se opone. Es la versión astuta del primero: perfectamente consciente de los mecanismos institucionales que se ponen en marcha en la escuela, aunque mucho más cínico. No se trata de que no se sienta capaz de jugar el juego, o de que no tenga ganas de hacerlo. Él sabe “jugar” a su manera, engañando con plena conciencia de ello: debe permanecer en clase y, aunque, sin ninguna duda, preferiría estar en otro lugar, sabe cómo ausentarse del aula aunque se encuentre físicamente presente. Conoce muy bien los límites que puede traspasar, y cuando decide transgredirlos es consciente de lo que está haciendo. Sabe lo que debe hacer y es por eso que no lo hace: no tiene ninguna confianza en el adulto, o confía muy poco, pero sabe conseguir lo que quiere, por muy destructores que a veces puedan ser sus “deseos”.

¿Por qué nos extendemos sobre estas “caricaturas” de los alumnos? Para mostrar en negativo lo que esperamos del ejercicio filosófico. Atreverse a emitir juicios sin que sepamos con certeza ni seguridad si son la respuesta correcta que el profesor espera, atreverse a confrontarse con los demás sin saber jamás quien tiene razón, aceptar que el otro –nuestro semejante- quizás pueda tener alguna cosa que enseñarnos sin que ninguna institución le haya otorgado *a priori* alguna autoridad al respecto. De este modo, la jerarquía entre el enseñante y sus alumnos se difumina un poco, lo que puede significar un problema para algunas personas, que ya no saben a quien tienen que obedecer, mientras que otros ya no saben contra quien deben oponerse. La única opción posible consiste en implicarse y comprometerse en el juego, atreverse a equivocarse, tener el valor suficiente de ser uno mismo, y ser consciente de nuestros límites, evitando en todo momento tanto la glorificación de uno mismo como el desprecio personal.

Pensar con los demás

Una buena parte del ejercicio de la discusión filosófica se refleja en la relación del niño con el mundo que habita, eso que podríamos denominar el proceso de socialización. Podríamos incluso afirmar que este proceso específico no se diferencia en nada del ejercicio que nosotros describimos, puesto que toda actividad escolar en grupo implica una dimensión de socialización. Por otro lado, podemos interrogarnos acerca de la relación entre esta socialización y la filosofía. Partimos de la idea de que la dramatización fortalece la relación con otras personas, elemento que ocupa un papel central en el funcionamiento de nuestro ejercicio y que nos permite crear una situación donde esa relación puede ser a su vez objeto de análisis. Explicaremos desde diversas perspectivas qué es lo que queremos decir. En primer lugar, las reglas que se establezcan exigen de cada participante que se distinga de los demás. En segundo lugar, las reglas implican conocer a los otros participantes: *saber qué es lo que han dicho*. En tercer lugar, implican participar en un diálogo e incluso en una confrontación con los otros. En cuarto lugar, las reglas implican poder cambiar al otro y poder ser cambiado por él. En quinto lugar, conllevan verbalizar estas relaciones, considerar como parte de la discusión aquello que habitualmente permanece en la oscuridad de lo no dicho, o como máximo se limita a la simple alternancia entre la reprimenda y la recompensa.

Podríamos comparar nuestra actividad con la práctica del deporte de equipo, que representa un factor importante de socialización en los niños, al permitirles conocer al otro, saber qué es lo que hace, actuar sobre él y confrontarse con él. Este tipo de actividad se distingue de la actividad intelectual clásica, que generalmente se produce en soledad, incluso cuando uno se encuentra en un grupo. Tendencia intelectual individualista que la escuela promueve de forma natural, a menudo sin que los profesores sean plenamente conscientes, y que tiende a exacerbarse con el transcurso de los años, ocasionando numerosos problemas y amplificando la vertiente competitiva (“yo gano, tu pierdes”) del proceso.

El taller que nosotros describimos aquí, por el contrario, promueve la dimensión de “pensar conjuntamente” con los otros. Pretende introducir la idea de que pensamos no contra el otro o para defendernos del otro –porque nos produce temor o porque competimos contra él-, sino gracias al otro y a través del otro. Por un lado, porque la reflexión general evoluciona gracias a las contribuciones de los alumnos a la discusión. Periódicamente, el profesor deberá recapitular las contribuciones más importantes que están forma a la discusión. Por otro lado, porque discutiendo aprendemos a enriquecernos con las aportaciones de otras personas, discutiendo con ellos, cambiando de opinión y colaborando en modificar la suya, en lugar de aferrarnos desesperadamente, o incluso con rabia, tanto a nuestro miedo como a nosotros mismos. Asimismo, el hecho de que las dificultades de asumir los problemas planteados por un compañero o por el profesor formen parte de la discusión, ayuda a desdramatizar la crispación individual y incita al niño a razonar en lugar de a “tener razón”. Mencionamos de pasada que este tipo de miedo, si no se trata convenientemente, puede provocar dificultades mayores, cada vez más visibles con los años de escolaridad, por no hablar de las repercusiones en la edad adulta. Si desde los primeros años habituamos a los niños a pensar en común, aprenderán al mismo tiempo a asumir su pensamiento singular, a expresarlo, a ponerlo a prueba con el de los demás, a enriquecerse con el pensamiento de los otros y a conseguir que ellos se enriquezcan con el suyo. En consecuencia, la dimensión filosófica del ejercicio consiste en que los niños tomen conciencia de sus procesos mentales individuales y colectivos, de los obstáculos epistemológicos que dificultan la reflexión y su expresión, y que sean capaces de verbalizar estos frenos y estos obstáculos, proponiéndolos también como posible tema de discusión.

Un último argumento a favor de este proceso creciente de socialización a través del pensamiento reside en que la desigualdad de oportunidades entre los niños aparece muy pronto –incluso durante la educación infantil-, siendo visible cómo algunos niños carecen por completo del hábito de la discusión. Independientemente de la relativa facilidad o dificultad individual para discutir, el profesor constata que existen niños a los que no les sorprende demasiado que se quiera debatir con ellos, mientras que otros parecen no comprender en absoluto qué es lo que se espera de ellos cuando se les invita a hablar;

comportamientos que, con toda seguridad, están influidos por su contexto familiar. Por estas razones, la palabra, que debería ser una fuente de integración y de socialización, se convierte en un factor de segregación y exclusión.

Cómo evitar las preguntas de los niños

Como todas las actividades humanas, la Filosofía con Niños sufre una serie de tics y de lacras. En primer lugar, podríamos preguntarnos por qué un adulto prefiere trabajar con niños en lugar de hacerlo con adultos. Por supuesto que existen todo tipo de buenas, generosas, nobles y necesarias razones que justifican y explican este clase de elecciones profesionales, pero como siempre ocurre en el análisis filosófico, es necesario que señalemos cuáles son las patologías¹⁹ naturales que constituyen al mismo tiempo la causa y el resultado de estas elecciones. Y como el arte de preguntar parece ser parte del núcleo de la práctica filosófica, intentaremos analizar en particular cómo tratan los adultos las preguntas de los niños.

Los adultos y los niños

No pretendemos proponer un extenso estudio sobre la cuestión, sólo deseamos arrojar un poco de luz sobre la actividad filosófica con las que poder obtener algunas consecuencias provechosas. Una persona que encuentre dificultades para establecer una relación funcional con adultos, de forma intuitiva o consciente, se dirigirá hacia los niños. En primer lugar, porque en la mayoría de los casos, los niños no representan un desafío para su identidad, y él -o ella- se siente grande y fuerte en su presencia. En segundo lugar, porque la autoridad y el poder automáticamente se le concede al adulto sobre los niños. En tercer lugar, porque el adulto, en comparación con los niños, tiene la sensación de saber mucho. En cuarto lugar, porque el adulto puede revivir su infancia, sintiéndose a gusto con sus pequeños compañeros. Sin embargo,

¹⁹ (N. del T.) El autor no utiliza el concepto "patología" en un sentido psicológico (entendido como uno de los múltiples tipos de enfermedades mentales que estudia la psicopatología), sino en un sentido filosófico, despojando al concepto de sus connotaciones peyorativas. La patología filosófica no es una enfermedad mental del sujeto, sino una característica esencial de todo tipo de pensamiento. Según Brenifier, toda forma de pensamiento o sistema filosófico (idealismo, materialismo, escepticismo,...) cuando se lleva a sus últimas consecuencias, desemboca en una o varias "patologías filosóficas". Es decir, no existe ninguna concepción del mundo, ningún sistema filosófico sin *patologías*, no existe ningún lugar no-patológico (filosóficamente hablando) desde donde poder hablar.

todo esto no es una cosa que sea totalmente clara y rotunda, ni tampoco particularmente consciente. Como ya mencionó Schiller, en la relación entre el adulto y el niño existe siempre una cierta ambigüedad. Cuando un adulto observa cómo tropieza un bebé que está aprendiendo a andar, indudablemente se siente muy competente, fuerte y poderoso en comparación con él, pero al mismo tiempo siente un poco de celos por el hecho de saber que este jovencito tiene toda una vida por delante: todo un mundo de posibilidades por desarrollar, de opciones por descubrir, y como consecuencia, el adulto siente cierta insatisfacción con respecto a su pasado totalmente clausurado. Por su parte, las personas bienpensantes protestarán enérgicamente y declararán que ellos jamás han sentido estos sentimientos negativos hacia un pobre niño inocente e indefenso.

Los niños son filósofos de modo natural, en la medida en que las son capaces de plantearnos preguntas con mucha facilidad. A una edad en la que tienen tanto por descubrir sobre el mundo y sobre ellos mismos, la sorpresa, el asombro y la fascinación -características importantes para un filósofo- juegan todavía un papel fundamental en su vida. Aunque podamos objetar que aún no son totalmente conscientes del contenido de las preguntas que formulan: tomemos como ejemplo “el por qué”, que puede ser pronunciado de manera mecánica y sin ningún deseo real de respuesta. Sin embargo, como cualquier otro rasgo de la naturaleza humana, esta característica puede dominarse o estimularse, interrumpirse o desarrollarse. Así, a la edad de siete u ocho años, observamos cómo un cierto principio de realidad –que igualmente podríamos denominar principio de certeza- invade el espíritu del niño, asfixiando la interrogación metafísica que hasta entonces constituía la mayor parte de su vida intelectual. Entra entonces en una fase “científica”, que comprende a su vez un ámbito específico de preguntas y respuestas, ámbito que, sin embargo, tiende a restringir su actividad únicamente al campo de lo físico, definido por lo probable y por la certeza sensible, más comúnmente aceptables que la pura posibilidad y que la vena poética. Durante este proceso, se produce un cierto condicionamiento de la mente del niño, totalmente previsible y aceptable, puesto que este proceso constituye la mayor parte del aprendizaje de la vida en sociedad, que a su vez implica conformarse al conocimiento y comportamiento socialmente adquirido, aunque también entraña una limitación y una

disminución importante de las competencias intelectuales del niño. Ahora bien, la naturaleza y las modalidades de esta transformación dependerán en gran medida del contexto cultural y familiar que rodee al niño. Desde nuestra perspectiva, la enseñanza filosófica consiste en iniciar, mantener y restaurar esa capacidad ilimitada de hacer preguntas que permite que el niño -y más tarde al adulto- pueda “pensar lo impensable”. Intentaremos mostrar ahora cómo se inhibe lentamente –o de modo brutal- este potencial que posee el individuo de funcionar como un espejo de sí mismo²⁰.

Demasiado ocupado

Hemos identificado cuáles son las tres formas principales con las que se puede desalentar el deseo de formular preguntas y la capacidad de asombro de los niños hasta hacerlos prácticamente desaparecer. Las presentamos en un orden creciente de sutileza y sofisticación, aunque el proceso no sea tan automático como nosotros lo presentamos aquí y que funcione a menudo con una mezcla heterogénea de comportamientos por parte de los padres y adultos. El primer obstáculo, el más común y el más rápido, consiste pura y simplemente en no prestar atención a las preguntas del niño ni a su ilimitada capacidad de asombro. Se puede presentar de dos formas: de modo indirecto, no escuchando lo que nos pregunta el niño, o de manera brutal, obligando al niño a guardar silencio o enviándole a molestar a otra parte. Nos parece importante clasificar estos dos tipos de reacción en la misma categoría, incluso si una de ellas parece conservar una apariencia más suave y civilizada; a largo plazo producirán exactamente el mismo efecto. Cuántos padres, que nunca o muy raramente privan a sus hijos de su derecho a expresarse -y que hasta se horrorizarían con la mera idea de hacerlo-, continúan sin embargo con sus quehaceres –con su trabajo, con las compras, viendo la televisión o simplemente yendo de aquí para allá- con la mejor conciencia del mundo,

²⁰ (N. del T.) El autor utiliza la expresión “mise en abyme de l’esprit singulier”, expresión de difícil traducción en la que usa como analogía metafórica ese recurso típicamente escénico de “mise en abyme” que consiste en incluir a modo de espejo un motivo o de una escena en el interior de un motivo o de una escena, como el cuadro dentro del cuadro, el relato dentro del relato, etc. Por lo tanto, la *mise en abyme de l’esprit singulier* sería el acto de que el individuo funcione como un espejo y refleje su propio pensamiento a su espíritu o mente para ser así consciente de su forma *singular* de funcionamiento. (nota demasiado larga)

siguiendo con lo que estaban haciendo -poco importa su utilidad o su necesidad-, sin tomarse realmente el tiempo necesario para escuchar a sus hijos. Al actuar de este modo, los padres establecen una jerarquía muy precisa en la mente de sus hijos, determinando en el momento presente y en el futuro aquello que es *realmente* importante de lo que sólo es secundario: las preguntas de sus hijos. La necesidad inmediata prima definitivamente sobre la gratuidad del examen intelectual y la belleza de la contemplación. Por ello, este adulto no debería lamentarse si más tarde descubre que su hijo no reflexiona antes de actuar y que su comportamiento únicamente se rige por sus impulsos.

Respuestas fáciles

La segunda forma de no tomarse en serio las preguntas del niño consiste en responder directamente a sus preguntas, independientemente del grado de complejidad, la oportunidad o la calidad de las respuestas proporcionadas. Aunque el momento y la manera en la que se proporcionen las respuestas marcarán una clara diferencia. El motivo de nuestra crítica descansa, en primer lugar, en que este tipo de comportamiento por parte del padre o del enseñante induce una *falsa* relación con las preguntas, y en segundo lugar, fomenta la tendencia a depender de una autoridad exterior, propiciando la heteronomía en lugar de la autonomía. Calificamos de “falsa” esta relación porque las preguntas no se valoran por sí mismas -como un precioso regalo que nuestra mente nos ofrece-, sino que se ven transformadas en simples deseos que deben ser satisfechos, en una laguna que debe ser colmada, situación desagradable que el padre “benevolente” desea obstinadamente corregir proporcionando respuestas “fáciles”, consabidas, “prefabricadas” (*réponses toutes faites, ready-made answers*). El problema es que estas respuestas de valor aleatorio, a menudos son menos innovadoras y creativas que la pregunta que las provocó. Nosotros defendemos la idea de que una pregunta tiene valor por sí misma, pues representa una apertura al mundo y al ser que necesariamente produce un concepto o una idea bajo una forma negativa, y que tiene el mismo valor que su imagen especular: la respuesta. Una pregunta goza también de un valor estético: su forma es capaz de estimular nuestra mente, como si fuese una pintura o una escultura que

alguien contempla por el mero placer de hacerlo, sin ningún tipo de preocupación urgente sobre la utilidad, la verdad o la solución que ese problema presenta a sus sentidos o a su razón. Esta perspectiva no prohíbe cualquier intento de respuesta, aunque desde nuestra concepción, la respuesta pierde parte de su valor, una vez retirada de su pedestal, y deja de ser considerada como el objetivo final y último de los procesos mentales.

No podemos responder a las preguntas importantes, y tampoco deberíamos hacerlo. Las preguntas sólo pueden ser *problematizadas*, lo que significa para nosotros que primero hay que analizar su contenido y apreciarlas por lo que producen para, en un segundo momento, sugerir algunas ideas susceptibles de esclarecer aspectos diferentes que puedan proporcionarnos materia para una discusión. Preguntar consiste en un experimento mental, un instrumento que nos permite explorar los límites de nuestro conocimiento y de nuestra comprensión. Por esta razón, es muy importante que el adulto –el padre o el enseñante²¹- admita algunas veces que una cuestión determinada no puede contestarse, porque no conoce la respuesta, o porque no existe una respuesta definitiva a esa pregunta, y en ese caso la pregunta debe **satisfacerse a sí misma**, aunque sea sólo temporalmente, como una garantía de nuestra vida mental. Indudablemente, esta concepción podrá provocar alguna ansiedad en el niño –y también en el adulto -, que necesita valores en los que poder anclar su existencia y su vida espiritual, del mismo modo que necesita alimento para poder satisfacer sus necesidades biológicas. Afortunadamente, el niño no come siempre que lo desea, sino que se le enseña a diferir la satisfacción de sus necesidades biológicas con el objetivo de liberarle de la satisfacción inmediata de sus propios impulsos. El deseo y el estado de insatisfacción son en sí mismos sanos y productivos, mientras se les permita representar su papel en el tiempo y siempre que nos abstengamos de “resolver” en ese mismo momento la equivocidad y la duda que produce en el individuo. Además, el niño debería irse acostumbrando a esa situación, ya que el desequilibrio, la irregularidad y el desasosiego son características fundamentales y constitutivas de la vida.

²¹ (N. del T.) Hemos traducido “enseignant” por *enseñante*, puesto que el autor hace referencia con este término a todo tipo de profesionales implicados en la educación formal de las personas, sean éstos maestros, profesores, educadores sociales, animadores socioculturales o talleristas.

Autonomía

En relación al problema de la autonomía, es indispensable que el niño aprenda a desenvolverse por sí mismo. Este tipo de enseñanza requiere que el adulto reprima su tendencia natural a “comportarse como una madre” (*materner, mothering*) -ese impulso casi instintivo de ayudar en todo momento al niño, de “darle de comer la papilla”- e invite al niño a confrontarse consigo mismo y a desarrollar sus propias capacidades. Dice un viejo proverbio chino que es mejor enseñar a pescar a un hombre que ofrecerle peces, porque al proporcionarle el pescado, estamos impidiendo que esa persona pueda aprender a pescar por sí misma, por muy nutritivos que sean los peces. Pero, claro está -y aquí es donde se encuentra la raíz del problema-, es mucho más práctico suministrar peces frescos, simples objetos que pueden ser fácilmente manejados, puesto que enseñar a pescar entraña un procedimiento mucho más lento y más sutil en el que la persona que enseña debe tener un conocimiento muy profundo de su propio arte y al mismo tiempo debe ser más perspicaz con respecto al funcionamiento global del niño. Es decir, debemos optar por lo que Platón denominaba “el método largo” frente al “método corto”, donde el maestro simplemente proporciona respuestas *fáciles* a sus alumnos. El niño tiene que aprender a trabajar por sí mismo, en caso contrario buscará eternamente sus respuestas en las autoridades establecidas –un signo de respeto, sin duda-, en lugar de buscarlas en sí mismo. No olvidemos que el aprendizaje de la autonomía debe comenzar muy pronto, pues a través de imposiciones de autodeterminación forzada no conseguiremos que el joven adulto se inicie en este aspecto crucial de su existencia, a pesar de lo que muchos padres piensen cuando se enfrentan con la urgencia de un problema específico, y que ellos consideran como una influencia negativa y perversa del mundo exterior sobre su niño. El proceso que intentamos impulsar no es otro que el de estimular al niño para que confíe en sus propias capacidades para pensar, producir ideas, deliberar y juzgar por sus propios medios, y esta tarea se alcanzará únicamente a través de una lenta iniciación, mediante una práctica continua que debe comenzar cuanto antes.

El enfoque pedagógico que proponemos suele encontrar dos tipos de objeciones, estrechamente enlazadas entre sí. A la primera objeción la podemos denominar “el argumento del valor”, y a la segunda, su corolario, “el argumento de la duda”. El **“argumento del valor”** afirma que los niños necesitan valores para desarrollarse como personas, puntos de referencia sin los cuáles no podrían crecer ni convertirse en adultos maduros y responsables, valores sin los que un ser humano no está completo. Por ello, los padres -o los enseñantes-, para educar convenientemente, deben proporcionar una serie de líneas directrices sobre las cuestiones fundamentales: sobre el bien y el mal, la verdad y la mentira, la belleza y la fealdad, los derechos y los deberes, las obligaciones y las prohibiciones, etc. Según esta concepción, los adultos se conciben a sí mismos como los guardianes de ciertos principios heredados, principios que forman una axiología aproximada cuyos fundamentos no son muy claros y que frecuentemente están repletos de contradicciones. A pesar de esto, los adultos están convencidos de que sus valores son necesarios para los niños y de que ellos son responsables de su conservación y mantenimiento, por una mezcla de razones prácticas e ideológicas, o simplemente por afirmar su autoridad. Si insistimos sobre la dimensión arbitraria de este enfoque educativo es simplemente porque la razón no representa aquí un papel muy importante, más bien está prácticamente ausente. Ciertamente, es muy útil y necesario inculcar a los niños un conjunto de “verdades” generales sobre la realidad provenientes de nuestra experiencia como adultos, de modo que sus acciones no se reduzcan a actuar caso por caso y de que aprendan a no limitarse a actuar movidos únicamente por simples impulsos instintivos o reactivos. No debemos olvidar que el objetivo de nuestro esfuerzo no es otro que el de ayudar a que el niño encuentre un sentido al mundo y a su propia existencia, significado que imperiosamente necesita. Si no conseguimos crear un cierto espacio de libertad para que el niño pueda desarrollar su propia visión del mundo, éste, igual que muchos otros seres humanos, sólo será el triste reflejo de un condicionamiento reduccionista, rígido e irreflexivo. A menos, claro está, que se rebele contra esta perspectiva dogmática con otra contraperspectiva igualmente dogmática. En este sentido, por razones de tipo existencial, morales e intelectuales, debemos iniciar al niño en la práctica de los principios generales de sabiduría, de conocimiento y de utilidad, con un cierto

grado de imposición **sin el que estos principios perderían su fuerza**, aunque el niño debe igualmente aprender a analizar, comparar, criticar, preguntar y formular estos principios generales por sí mismo. Esta propuesta educativa, que apuesta por la razón y por la autonomía, exige un compromiso amplio, generoso y exigente ante el que muchos padres y enseñantes, por diversas razones, retroceden: falta de energía, falta de educación, temor, etc.

Se utilizarán prácticamente los mismos principios para **“el argumento de la duda”**, incluyendo además la acusación de que la incertidumbre genera ansiedad: hay que proteger al pobre niño. Si permanentemente protegemos a un niño de todo tipo de confrontación corporal, estaremos dificultando el desarrollo de su fuerza física; lo mismo ocurre con su fuerza psíquica. Si un adulto concibe su responsabilidad hacia el niño principalmente como una protección contra sí mismo y el mundo exterior, no debería sorprendernos que este niño desarrolle una concepción paranoica del mundo, un mundo que no se parecerá jamás cómo debería ser, un mundo en el que nunca podrá intervenir cuando sea adulto porque jamás habrá trabajado sus propias capacidades, porque jamás se le habrá permitido utilizar sus propios recursos, su propias fuerzas, su propio poder. ¿Cómo puede una persona ser generosa y libre si nunca a experimentado la angustia de la duda, si jamás se le ha enseñado a enfrentarse a ella, a aceptarla, a salir de ella, o incluso a amarla como una especie de desequilibrio que nos mantiene vivos? ¿Acaso no constituye primer síntoma de una sociedad de consumo el hecho de que los adultos estén más preocupados por satisfacer sus pequeñas necesidades inmediatas que de superar cualquier gran desafío que pueda entusiasmarlos verdaderamente? Claro que esta última actitud exigiría que desarrollasen a lo largo del tiempo una cierta confianza en sí mismos y pudiesen superar así los numerosos obstáculos y las dificultades aparentes del camino.

El último punto que deseamos señalar sobre esta cuestión tiene que ver con el hecho de que los niños poseen un sentido más agudo de la gratuidad que los adultos: los niños todavía saben cómo representar diferentes roles, cómo hacer “como si...”, cómo vivir el momento, percibiendo con mayor facilidad la realidad de su comportamiento y sintiéndose por eso probablemente menos amenazados que los adultos con el libre examen y con la verificación de sus actitudes e ideas. Debido a su edad y a su apego a la existencia, los

adultos tienen mucho más que perder y mucho más que demostrar: a menudo su temor a la muerte y al absurdo es mayor que su amor por la autenticidad, la vida espiritual o los retos intelectuales. Probablemente, ésta es la razón principal por la que los adultos se sienten obligados a responder las preguntas de los niños, rechazando abiertamente reconocer su ignorancia sobre las preguntas fundamentales e imponiendo su autoridad sin ninguna consideración. Todo ello con la mejor conciencia del mundo y por el bien supremo de los niños, al menos, aparentemente.

Complacencia

El tercer error importante con el que se suele aplastar el deseo inquisitivo del niño es mediante la complacencia o la actitud condescendiente. Su manifestación más frecuente aparece en forma de exclamación, a modo de respuesta a las palabras del niño, algo parecido a: “¡Oh! ¡Escucha esto! ¡Qué cosas tan monas dice este niño!”. Con la palabra complacencia entendemos al mismo tiempo una complacencia tanto con respecto al niño como en relación al adulto consigo mismo, considerado este último como testigo de las palabras infantiles y autor del comentario, en su actitud paternalista y satisfecha. También se trata de una complacencia hacia el niño, puesto que por comodidad nuestra, no le permitimos que se escuche a sí mismo, no le animamos a escucharse realmente, a continuar su discurso, a explicarse, a comprender sus propias palabras y a considerar sus consecuencias y sus aplicaciones. En general, incitamos al niño para que nos ofrezca un espectáculo, para que complazca a los adultos, para que “sea una monada o una ricura” de niño, para que diga algunas palabras con la esperanza de obtener fácilmente cierto éxito, éxito que el niño alcanzara en la medida en que provoque una exclamación de satisfacción por parte de la autoridad. En cuanto al adulto, éste se conforma con poca cosa, ya que ni siquiera se toma el tiempo de pensar realmente lo que acaba de escuchar. Quizás el niño deseaba expresar algo profundo y poderoso, pero su intento ha sido en cierta medida ridiculizado, reducido simplemente a un gesto afectado y coqueto.

Y aunque al principio la risa, la sonrisa o la exclamación del adulto le sorprendan, en un segundo momento, el niño se sentirá satisfecho por su éxito:

la próxima vez intentará obtener deliberadamente el mismo resultado, en lugar de expresar nuevamente algo profundo. De este modo, estaremos fomentando un comportamiento de histrión. El trabajo que se le plantea al adulto, el y el verdadero reto se encuentra en profundizar y actualizar la intención del niño. Porque no podemos ignorar el hecho de que los niños tienen a veces intuiciones muy fuertes y poderosas del tipo “¡el rey está desnudo!”, como cuando nos plantean una de esas preguntas fundamentales que hemos olvidado hace ya mucho tiempo, una de esas cuestiones tan embarazosas, del tipo “Papá, ¿por qué estamos aquí”. La responsabilidad del adulto debe consistir principalmente en invitar al niño a ir un poco más lejos, responsabilidad que requiere de apertura, receptividad, vigilancia, paciencia y un mínimo de rigor. Numerosos enseñantes descartan con demasiada facilidad el discurso del niño precisamente porque posee alguna de estas deficiencias, cuando una escucha más cuidadosa les habría proporcionado las claves de ciertas dificultades pedagógicas, o les habría permitido esclarecer o justificar ciertas interpretaciones inesperadas. No olvidemos que la reacción “¡Pero que cosas tan monas dice este niño!” es el equivalente inverso y la imagen especular de “¿Pero qué tonterías estás diciendo?”: en los dos casos se ignora el sentido profundo de lo que el niño está diciendo.

La condescendencia es una actitud compleja. ¿Por qué tendríamos que enfadarnos con alguien que está siendo amable con nosotros? Si nos quejamos a una persona por su falta de respeto al dirigirse a nosotros de ese modo, él opondrá a nuestras críticas su amabilidad y sus buenas intenciones. Y qué podríamos responder, salvo algo así como: “¡Me estás tratando como a un niño”. Los adolescentes se rebelan furiosamente contra este tipo de actitud, porque difícilmente llegan a comprender y a conceptualizar el problema que plantea este comportamiento, primando entonces el sentimiento de frustración y la cólera como único modo de rebelión. Sin embargo, el niño todavía funciona dentro de un tipo de relación de dependencia, por lo que muy difícilmente podrá molestarle la complacencia. Lo que el niño desea principalmente es obtener manifestaciones de amor y de aprecio, pues todavía no está demasiado angustiado con el problema de su propia autonomía, por lo menos no sobre la cuestión del pensamiento y las ideas. Así, con demasiada rapidez, el niño sacrificará su deseo de expresar pensamientos profundos, sutiles y

apasionados –una habilidad que todavía no domina por completo- con el objeto de complacer a la autoridad de sus padres, de sus maestros o de los mayores. El niño se siente más apreciado con las muestras de condescendencia que con los intentos de discusión con un adulto, salvo que se haya vuelto consciente de sus capacidades para pensar, las aprecie y tenga confianza en ellas. Observemos esa sonrisa permanente que algunos adultos muestran como señal de bienvenida ante las palabras de un niño: ¿no nos sentiríamos nosotros insultados si se nos escuchase con esa misma sonrisa casi forzada? Una sonrisa demasiado frecuente, que para un recién nacido puede tener un significado muy importante, puede convertirse en un obstáculo cuando el niño crece y tiene ya necesidad de que se le tome en serio.

Querer a los niños

Definitivamente, los adultos pueden aprender mucho si se atreven a filosofar con los niños. Debido a su actitud ingenua, aún no demasiado condicionada, cercana a lo originario, menos atemorizada por las verdades generales y por sus implicaciones, menos preocupada por la aprobación de la sociedad, menos calculadora y cínica, los niños son capaces de producir perlas de sabiduría y de verdad que a nosotros, los adultos, tanto nos complace escuchar. “Sólo los niños son capaces de decir la verdad”, afirma el dicho popular. Hasta el punto de que algunos teóricos no han dudado en convertir al niño en un verdadero maestro, y como siempre que se coloca a un maestro sobre un pedestal y se le glorifica, los idólatras renunciarán a su propia capacidad de pensar, y en el caso que nos ocupa, abandonarán su propia capacidad de confrontarse a sí mismos con la radicalidad de su infancia.

Solemos olvidar con demasiada facilidad que el niño ignora su infancia: debe recorrer un largo camino antes de conocerse a sí mismo y de conocer su entorno. La mente humana es retorcida: está suficientemente familiarizada consigo misma como para alimentar y fomentar sus tendencias más arteras. Nuestra astuta mente está entrenada desde muy joven para interpretar el mundo, darle un sentido, adaptar su lenguaje y su verdad para sentirse más cómoda y a gusto y olvidar su propia debilidad y mortalidad. Ya sea evitando escuchar al niño –de manera grosera o sutil-, o haciéndole callar con

respuestas, o sonriendo y riendo sus “gracias”, o contemplando y admirando su incipiente individualidad, o cayendo en la confortable trampa de la nostalgia: apenas un pequeño **cambio de mentalidad** separa el utilitarismo, el dogmatismo, el cinismo y el romanticismo. En todos los casos, estas actitudes protegerán nuestro viejo ser desgastado de las chispas de genio primitivo que inesperadamente saltan de la inconsciencia de nuestros niños. Sería muy fácil utilizar estos pequeños seres y sus ocurrencias como un simple instrumento para ofrecer a nuestro ansioso y temeroso yo un suplemento espiritual. No nos convirtamos en esos viejos y patéticos emperadores chinos que solían bañarse con docenas de adolescentes para obtener así un poco más de juventud y longevidad. Corremos el peligro de querer a los niños del mismo modo como la dama caritativa de la alta sociedad quiere a sus pobres. La señora visita las barracas donde vive la chusma cada domingo al mediodía, después del desayuno y antes del té, llevándoles algunos vestidos viejos y colocándoles dos o tres cortinas de lacitos en sus ventanas sin cristales. Ella se siente bien, muy bien, y este intenso y cálido sentimiento de buena conciencia le acompañará durante toda la semana, mientras se dedica a sus actividades mundanas y a sus frivolidades. Los niños pueden ser espíritus muy provocadores, en la medida en que nosotros provoquemos su espíritu. El adulto que se presenta a sí mismo como “animador” (*animateur*) de una discusión filosófica con los niños y no les confronta con su propio pensamiento, en general no se confrontará consigo mismo. Si el animador no se compromete en una actividad filosófica, no podrá asegurar que los niños vayan a filosofar, puesto que ellos ignoran en qué consiste la filosofía y cuáles son sus exigencias; exigencias que deberá enseñar. Si el adulto no encuentra una forma de involucrarse profundamente en la reflexión filosófica durante el trabajo de clase –una implicación que necesariamente no tendrá la misma forma que la de sus alumnos–, los niños se sentirán poco inclinados a implicarse más adelante. Después de todo, él es el profesor, y si el enseñante actúa como un espectador, los niños harán lo mismo, participando en el ejercicio solamente de manera formal.

En general, los adultos están contentos con los niños, como con cualquier otro ser u objeto, porque obtienen de ellos lo que estaban esperando. Esta última afirmación les parecerá demasiado dura a esos adultos rebosantes

de “buena voluntad”. Sin embargo, poco importa la naturaleza y la legitimidad de la voluntad, pues ésta, a pesar de todo, sigue siendo una voluntad. Y esta voluntad es muy diversa. El esquema más clásico es la voluntad de ver en el niño aquello que nosotros previamente introducimos en él –el beneficio de nuestra inversión-, y la voluntad de ser satisfechos escuchando el eco de nuestras propias palabras, de nuestro propio sistema de pensamiento. Qué más da que se haga escuchando de modo paternalista, mientras asentimos con la cabeza, queriendo decir: “Sigue así, jovencito, sigue así, jovencita, participa, exprésate, qué bonito es oírte hablar, aunque yo sepa mucho más que tú y te lo haga saber en cuanto tenga la más mínima oportunidad”. O que se realice a través de la directa imposición de una concepción de lo que es correcto e incorrecto, sin ninguna posibilidad de desviación o herejía. O incluso no permitiendo ningún momento para preguntar. El resultado sigue siendo el mismo: el adulto no aprovecha la oportunidad para filosofar, ni para problematizar su propio pensamiento y, en consecuencia, no puede inducir un proceso filosófico con los niños. El adulto que desee iniciar una reflexión filosófica debe ser consciente de sus propias razones para filosofar, y muy especialmente si desea filosofar con niños. De esta forma, sus alumnos no se convertirán en un refugio para que él se sienta mejor. De forma bastante extraña, ser consciente de la verdadera naturaleza de la filosofía con niños pasa probablemente por la confesión de un deseo egoísta por parte del enseñante, que solamente puede cumplirse confrontando su propio pensamiento con el pensamiento de los niños, puesto que ellos están dotados de un genio natural y de una trivialidad suprema, combinación que los adultos no serían capaces de generar por sí mismos. Al mismo tiempo, podremos descubrir verdaderas perlas si somos capaces de escucharles. ¿Por qué no? Existen maneras y condiciones aún peores para filosofar.

Infantilizados por los caramelos

Una cosa está clara: los caramelos idiotizan a los niños. “Y si no es por este motivo, será por algún otro -concluirán los cínicos-; de todas formas, el mundo es como es, no entiendo cómo esta clase de denuncia pueda servirnos para salir de esta situación”. Las personas más sensibles también aportarán su granito de arena: “Puede que los caramelos no constituyan más que el síntoma que refleja la decadencia general de nuestra civilización, en lugar de ser el virus o la correa de transmisión”. Sea como fuere, sigo creyendo que los caramelos constituyen un verdadero problema. No hay más que observar al hijo de mi vecina por la tarde después del colegio. Ese niño, que parece una criatura de lo más normal, se convierte en un loco furioso cuando se trata de los caramelos. Sin embargo, parece que su madre se siente obligada a ir a buscarle por la tarde con este tipo de inmolación. Lo más irónico del asunto es que ha sido ella quien ha elegido la opción más fácil y utiliza este gesto complaciente con el fin de que el reencuentro con su hijo sea así un momento de felicidad completa. Me pregunto por qué el mero hecho de reencontrarse con su madre no podría constituir un motivo de alegría suficiente para su hijo. Para ella, in embargo, esta hipótesis carece de evidencia, lo que hace que el conjunto sea muy coherente. Además, la pobre madre prácticamente no tiene otra elección, puesto que la ruptura de este hábito le podría provocar unos remordimientos que esta preocupada mamá no parece muy dispuesta a asumir. En todo caso, desde el momento en el que el niño tiene los caramelos en su poder, o incluso desde el instante en que los ve, su actitud cambia radicalmente. Este niño, que parecía un chico como otro cualquiera, de esos que salen del colegio con sus compañeros, alegre y sonriente, o apasionadamente enfrascado con sus amigos, en alguna discusión propia de su edad, se convierte de repente en un auténtico maníaco. Raramente está contento. O se comporta como si fuese un bruto, arrancando los dulces de las manos de su madre, tan ansioso como un alcohólico por una botella, gritándole porque esos no eran los dulces que él quería. O incluso comienza ahí mismo a devorar con voracidad las gominolas, sin importarle lo que sucede a su alrededor, a pesar de los reproches de su madre, que infructuosamente intenta

hacerle entrar en razón. Otras veces, también como los alcohólicos, ofrece un caramelo a algún compañero suyo, y puede que incluso le obligue a aceptarlo, pues no soporta que el otro rechace su invitación. O puede también que le ofrezca un pequeño bocado de lo que en ese momento esté disfrutando a otro niño tan ávido como él de golosinas, y es entonces cuando la situación puede adquirir una tonalidad violenta. El momento más álgido de arrobamiento familiar para la madre –y el público presente- se produce cuando la hermana comparte con su hermano el regalo cotidiano. En las relaciones familiares, esas escenas de “yo te doy, tú me das, debéis compartir, tú tienes más que yo, dame el mío, etc.” representan un aspecto aún más extravagante y desquiciado. Siempre hay un buen motivo para gritarse, pelearse y patalear: la clave reside en no ceder nunca. Y la pobre madre sigue como puede los sobresaltos del drama y se encarga de dar, repartir, regañar, amenazar (con quitarles los dulce), jurarles que nunca más les regalará nada, aunque al final siempre termina cediendo, desesperada por el desgaste psicológico cotidiano al que irremediablemente parece condenada.

Evidentemente, la descripción anterior es una caricatura que no existe más que en la imaginación del autor, criticarán algunos lectores. Quizás tengan razón, pero como toda parodia...Sin embargo, debe existir alguna razón por la que nuestros ciudadanos se comportan en general de una manera tan infantil. La sociedad de consumo debe comenzar en algún momento, probablemente cuando todavía somos unos niños. No tiene sentido que caiga del cielo al cumplir los dieciocho años. Entonces, ¿por qué no puede comenzar en la más tierna infancia con los dulces? Si no, a falta de una hipótesis mejor, nos encontraremos en la situación habitual y absurda donde todo el mundo critica de manera idéntica una lacra de la sociedad, sin que ninguno de los miembros de ese club formado por “todo el mundo” sea capaz de percibir el menor problema en su entorno más inmediato. Para convencerles de la veracidad de mi hipótesis, les contaré otro ejemplo, tomado de otra de mis vecinas. Sus hijos son bastante tranquilos, con o sin caramelos. Mi vecina, por su parte, contestará con razón que ni ella ni los suyos se reconocen en la extravagante y caprichosa descripción que voy a esbozar a continuación. Para ella, por supuesto, la escena es muy diferente. En general cuando yo la observo, ella avanza lentamente, rodeada de su prole, cuyos miembros chupan lentamente

como si fueran larvas: uno, un chupete, otro, un caramelo, otro, una de esas golosinas con formas extrañas y desmesuradas, uno de esos dulces de colores psicodélicos que se fabrican hoy en día. Pero los peores son esos enormes chicles que exigen de los niños una concentración extenuante, sobre todo cuando se los introducen en la boca de un solo bocado y los convierten en uno de esos personajes típicos de feria que están siempre con la boca abierta: una especie de papamoscas infantil. Como si fuesen sanguijuelas, todo su ser se concentra en la actividad oral, lo que haría las delicias de cualquier psicólogo en busca de un caso clínico con el que ilustrar las etapas patológicas de la evolución infantil.

No podemos negar que los niños de mi segunda vecina están tranquilos, siempre y cuando convirtamos la calma en el criterio por excelencia del comportamiento infantil. Ciertamente, la mamá de nuestro primer ejemplo estará celosa de esta tranquilidad. Pero, si intentamos iniciar una conversación con estos encantadores niños, descubriremos que perdemos nuestro tiempo. Su madre, sin duda, tendrá una teoría sobre este problema, como muchas otras mamás. Ella nos dirá que “la infancia no dura más que un breve instante”, que es “el momento de la beatitud”, que “ya tendrán tiempo los niños de aprender y de plantearse preguntas más adelante”, que “ahora deben aprovechar estos momentos de felicidad *instantánea*”, y que “por qué no, ella que tiene tantas preocupaciones en el fondo les envidia”, que a ella “también le hubiese gustado ser tan feliz como ellos a su edad”, ella “que no ha tenido una infancia muy fácil, que digamos”, etc. Es cierto que siempre se pueden aducir argumentos... Sin embargo, el diálogo con los niños deberá aplazarse para más tarde, cuando ya no coman caramelos, ni dulces, ni golosinas, ni gominolas, ni ... (si es que algún día se termina esa larga lista de dulces con sus infinitas variedades).

Y por si fuera poco, tenemos también a la maestra de la guardería y del jardín de infancia, para quienes los dulces constituyen un formidable instrumento pedagógico. Ella les pide a los padres que traigan caramelos al colegio, porque no hay suficientes con los de la escuela. “Los niños tienen derecho a un pequeño placer, como nosotros”, declarará muy ufana nuestra enseñante. Por supuesto, muchos caramelos y mucha televisión, que según ella también constituye una herramienta pedagógica indispensable. ¿Quién dijo

que el sistema educativo constituía el lugar de la ruptura en el que el niño debía tener acceso a otro mundo, a la razón, a la cultura, a ampliar sus horizontes y romper así con la cultura de lo inmediato? Sin esta ruptura, ¿que significaría el saber? Mejor valdría no saber nada, antes que producir seres sin espíritu o sin alma. Pero, los dulces están por todas partes. Los comerciantes, desde el panadero al carnicero, pasando por el tendero, hasta el médico o el farmacéutico, todos intentan atraerse fácilmente los favores de los niños –así como el de sus padres- mediante este tipo de procedimientos. Y si por casualidad algún padre, o incluso alguno de los niños, rechaza el ofrecimiento, estos infelices se quedarán estupefactos, pero insistirán, exclamando para sus adentros: “¡Qué bichos tan raros!”. Es comprensible. ¿Cómo no sorprenderse por el hecho de que queden todavía personas que rechazan en la práctica lo que la mayoría rechaza únicamente en teoría? El choque es insoportable. Sin embargo, existe un acuerdo tácito en nuestra sociedad aceptado teóricamente por todos: el problema se encuentra en la gente, no en el individuo. La gente son consumidores infantiles, pero visiblemente viven en otro lugar: no se les ve por ninguna parte. Y además, los caramelos no son más que caramelos. Jamás han hecho daño a ninguna persona. ¿O es que no tenemos problemas mucho más graves?

En el café...

- Cafés filosóficos

Los cafés filosóficos

Introducción

Hace más de diez años que en Francia apareció un extraño fenómeno cuyo desarrollo continúa aún hoy: me estoy refiriendo al “café filosófico”. Actualmente existen más de ciento cincuenta cafés filosóficos diseminados por todo el territorio francés en los que individuos de todas las edades y condición se reúnen para debatir sobre cuestiones como la existencia, el amor, la muerte, el deseo, la palabra, el poder o la modernidad. En el seno de la institución filosófica se ha desatado una agitada polémica sobre la naturaleza de este fenómeno. Algunos filósofos se han implicado en esta nueva práctica filosófica, participando activamente y animándose a organizar este tipo de debates, mientras que la mayoría ha adoptado más bien una actitud de distanciamiento y desdén o ha preferido atacar duramente este tipo de eventos. A estos profesores, el adjetivo “filosófico” les parece totalmente inapropiado para un ejercicio que fundamentalmente sigue siendo una “charla de café”. El autor de este artículo, filósofo de formación, se encuadra desde hace bastantes años en esa nebulosa de los cafés filosóficos e intenta dar cuenta de este fenómeno social que ha arraigado en todo el territorio galo, con algunas incursiones aquí y allá, principalmente en otros países francófonos.

Historia del café filosófico

El aspecto más impresionante de este fenómeno reside en su espontaneidad, pues tanto su creación como su desarrollo son producto de circunstancias fortuitas y autónomas más que el resultado de una decisión concertada y organizada. También debemos mencionar el importante papel de los medios de comunicación, puesto que gracias a su atención, los cafés filosóficos se convirtieron rápidamente en un fenómeno “de moda”. En 1992, Marc Sautet, profesor de filosofía en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de París, durante una entrevista en la radio, contó como algo anecdótico que se reunía con unos amigos para filosofar cada domingo por la

mañana en un café de la plaza de la Bastilla, en París. Cuál sería su sorpresa al domingo siguiente, cuando comprobó cómo acudieron allí numerosas personas deseosas de participar en ese tipo de discusiones informales. Semana tras semana, el número de asistentes fue en aumento y se hizo necesario buscar algunas reglas básicas de funcionamiento con el fin de que este tipo de aglomeraciones no se transformasen en una algarabía cacofónica. Había nacido así el café filosófico. A partir de 1995, otras dos o tres experiencias similares vieron la luz en la capital francesa, motivadas por iniciativas personales más o menos calcadas de la primera. Fue entonces cuando la prensa comenzó a prestar atención al fenómeno, lo que poco a poco suscitó numerosas vocaciones espontáneas hasta llegar a la situación actual.

El principio de creación de los diversos cafés filosóficos descansa generalmente sobre la iniciativa de un individuo, ya sea (1) porque éste ha participado previamente en una actividad similar durante su estancia en París o en otro lugar, o (2) porque no existe ninguna actividad de este tipo en su región, o simplemente (3) porque siente el deseo de ponerse él mismo manos a la obra, o incluso (4) porque ha escuchado hablar de este tipo de eventos en la televisión o en la prensa y ha decidido probar suerte. Los organizadores de este tipo de debates son en la mayoría de los casos personas que sienten una vocación de tipo intelectual y social. Algunas iniciativas más estructuradas, vinculadas fundamentalmente a localidades o a municipios de tamaño mediano o pequeño, se han lanzado igualmente a promover estas actividades, comprometiendo a un “animador” (generalmente un profesor de filosofía) para arbitrar las discusiones.

Desde el comienzo del *boom*, principalmente en la región parisina donde se organizaron los primeros cafés filosóficos, la mayoría de los profesores de filosofía adoptaron una actitud inicial de rechazo, negando el calificativo de “filosófico” a este tipo de encuentros. La opinión dominante en estos ambientes podemos resumirla con la siguiente frase: “existen lugares donde poder filosofar y el café filosófico no es precisamente uno de ellos. Yo, por mi parte, jamás pondría el pie en un sitio como ése”. Los *mass media* más populares como la televisión promovieron este tipo de actividades, mientras que las revistas más elitistas como *Le Monde de l'éducation* o *Le Magazine Littéraire*

decidieron rechazar el naciente movimiento. Esta oposición contribuyó a profundizar la brecha entre estas dos tendencias. Como consecuencia, la mayor parte de los primeros *animadores* carecían en realidad de una sólida formación filosófica, lo que justificó todavía más la apariencia formalmente no-filosófica de los cafés. Este fue el caso de París y de otras grandes ciudades. En otros lugares la situación fue un poco diferente, pues la oposición *a priori* entre las dos facciones parecía estar más atenuada, según disminuía el tamaño de las ciudades implicadas. Por otra parte, este rechazo de la filosofía oficial favoreció en los cafés la libre expresión de una tendencia que podríamos calificar de “poujadismo filosófico”. El credo de esta perspectiva se podría resumir aproximadamente así: “La verdadera filosofía se encuentra en la vida y la sinceridad más que en los libros viejos y las teorías falsas”. Fue entonces cuando diversas tendencias de tipo psicológico, sociológico, espiritualista, político y de otro tipo se sumaron fácilmente a un terreno previamente abonado por el rencor (bastante extendido, por otra parte) contra los profesores de filosofía.

Espíritu y funcionamiento del café filosófico

Las reglas generales del café filosófico, ésas que se encuentran prácticamente en todos los lugares que ostentan ese mismo nombre, son extremadamente simples y limitadas en número. (1) Cada persona hablará cuando sea su turno levantando la mano para pedir la vez, turnos que serán concedidos por el animador del café en función de un orden definido, aproximadamente, según el momento de la petición. (2) Está terminantemente prohibido interrumpir a quien esté en el uso de la palabra. El organizador podrá limitar el tiempo de los discursos, o volver a centrar el desarrollo del debate, o explicar una proposición demasiado enrevesada, etc, pero lo que nunca debería hacer es intentar usar su posición de autoridad relativa que le ha concedido el grupo para imponerle cualquier tipo de visión personal. El más mínimo intento de ostentación de la verdad por parte del animador le perjudicaría y desacreditaría. Desde luego que tiene derecho a una cierta subjetividad, pero su función debe ser primordialmente la de un *árbitro*, y deberá dar pruebas en todo momento de una gran capacidad de escucha y

análisis. Por muy elementales que sean estas reglas, constituyen un verdadero desafío con respecto al modo de diálogo que habitualmente se practica en Francia. No hay más que escuchar los debates políticos o culturales de la radio o la televisión para darse cuenta de ello. Incluso aquellos artículos de revistas que cuestionaban la naturaleza filosófica de estos debates de café, reconocen en su mayoría el éxito de éstos en cuanto al respeto al otro y a la tolerancia manifestada en este tipo de intercambios. Lo que demuestra ya de por sí una excelente práctica de educación cívica.

La naturaleza y el funcionamiento de los cafés filosóficos varían en función de los *animadores* y de los participantes. Pero antes de analizar las diferentes modalidades, retomemos las reglas elementales que acabamos de describir e intentemos delimitar en qué medida son portadoras de “contenido filosófico”. ¿Estamos estableciendo simplemente las bases de una discusión civilizada? ¿Puede este marco de actuación concreto suscitar mejor la reflexión filosófica? Sea cuál sea la cuestión elegida como tema central para cada uno de estos debates -determinado por el animador o por la mayoría del grupo-, cada persona lo tratará a su manera, según sus capacidades, de forma similar a cómo lo aborda cuando discute en otro tipo de foros. Sin embargo, el hecho de esperar el turno de palabra, de respetar la palabra de los otros, de escuchar la opinión de otra persona hasta el final, incluso si ésta nos molesta -pero sobre todo si ésta nos molesta-, provocará definitivamente efectos particulares en los participantes.

Lo que sí está claro es que esa multiplicidad que pugna por expresarse en que consiste el café filosófico, cada uno de los participantes no puede agotar el tema que se está tratando, y a veces -como lo indica la impaciencia por hablar que se produce en determinados momentos- unos y otros están más preocupados por su próxima intervención personal que por el encadenamiento de los diferentes discursos. Pero esto no impide que a pesar de los diversos factores que limitan la comprensión (ya sea por falta de concentración o cerrazón mental), el proceso en el que durante dos horas se suceden las interpretaciones y los análisis más diversos sobre un mismo tema, promueva la “dialectización” del tema en cuestión y permita que puedan surgir diversas

“problemáticas”. Y mucho más si algunos discursos parecen algo autistas, a pesar de que puedan albergar ciertas intuiciones interesantes. Por el contrario, otras personas se hacen cargo de la situación e intentan responderse mutuamente en una búsqueda desesperada por encontrarse.

Es cierto que existe un punto de partida en todo este asunto que nos remite a Sócrates, a su comportamiento y a su concepción de la mayéutica. La hipótesis de base de la que se parte es la creencia de que el espíritu humano es algo fundamentalmente creativo; la creencia de que nuestra alma es una “chispa divina” que está “preñada” por una serie de ideas que debemos “dar a luz” para que adquieran una “forma” determinada. Ideas que, una vez “alumbradas”, podrán tener la “forma” de un “aborto raquíico” o de un “bebé rollizo”. El factor principal que posibilita que podamos “dar a luz” a estas ideas se encuentra en la *conmoción* que nos provoca la palabra del *otro*, a pesar de que la persona experimentada en este tipo de ejercicios sepa en parte recrear él mismo esta situación de “shock” permanente. Se trata, pues, de inducir un estado mental en el que “la evidencia” no tenga ninguna razón de ser, puesto que al confrontar las diversas perspectivas que la ponen en cuestión, al aceptar el cuestionamiento que éstas implican nos demos cuenta de la fragilidad de nuestra “evidencia”, siempre y cuando ésta no sea el producto de la mala fe. El principio fundamental de esta práctica consiste, pues, en aprender a “pensar lo impensable”, mecanismo nos permitirá salir del “estadio de la opinión” reprimido por la crispación anterior y que impedía que pudiésemos salir de él.

A esta visión de las cosas se opone la concepción aristotélica de la *tábula rasa*. Si es cierto que, como dice el estagirita, la mente es una tabla sobre la que se inscriben los pensamientos, entonces éstos no surgen como consecuencia de un proceso de creación intrínseco, sino que provienen del exterior. Ahora bien, la tradición occidental clásica de la enseñanza de la filosofía (en la que la clase magistral sigue siendo el principal instrumento de la enseñanza) es más bien de inspiración aristotélica. Por otra parte, si el café filosófico merece tal calificativo, lo será siempre y cuando se acepte la idea de que la filosofía es más bien un tipo de propedéutica, una “puesta en práctica” de un cierto estado mental y de una metodología que podríamos denominar

dialéctica. Por el contrario, si primamos el aspecto erudito y academicista del discurso, se podrá negar al café su estatus filosófico, puesto que la mayoría de los discursos que allí se desarrollan carecen del conocimiento de los autores y de los conceptos “autorizados”. Así, sean cuales sean las opciones filosóficas de unos y otros, se puede mantener una discusión sobre lo que sucede en estos cafés y sobre las condiciones de este tipo de práctica filosófica, pero no vemos ningún argumento sólido con el que se pueda decretar la imposibilidad de filosofar en un café o en cualquier otro lugar público.

Diferentes modalidades de cafés filosóficos

Como ya hemos indicado anteriormente, la naturaleza de lo que suceda en un café filosófico depende principalmente del animador que esté a su cargo, más que de las personas que participen en él. Por una parte, porque será él –o ella- quien establezca las reglas del juego, y por otra, porque generalmente será también él, con su estilo particular, quien determinará el tipo de exigencia filosófica que se mantendrá durante todo el debate. El animador “minimalista” se contentará con (1) organizar la elección del tema –determinado por las personas que estén presentes-: les pedirá que propongan los temas a debatir y procederá a la votación, y (2) distribuirá la palabra, manteniendo un simple papel de *árbitro*, regulando el turno de palabra y el tiempo de cada uno. El mantenimiento de la calidad de la discusión dependerá en gran medida de los participantes y de su capacidad individual de hacerse cargo de ella. El animador más activo, más presente, podrá (1) determinar él mismo la elección del tema a debatir en función de lo que él considere más interesante y fundamentalmente (2) intervendrá en la discusión de diferentes maneras con el objetivo de señalar las problemáticas más interesantes.

A continuación les presento algunos procedimientos mediante los cuales el animador del café filosófico intentará que se adquiera un cierto nivel filosófico durante el debate.

- En primer lugar, solicitará que se aclaren los discursos que le parezcan confusos o de difícil comprensión.

- En segundo lugar, propondrá a quién se haya extendido excesivamente en su discurso que formule una conclusión en la que de forma concisa se resuman sus palabras. Deberá evitar reformular él mismo la explicación o la conclusión en lugar de la persona en cuestión. Si dicha persona parece que tiene dificultades para resumir su propio discurso y si finalmente el animador se decide a ello, se hará siempre con el beneplácito del propio participante y con su posterior aceptación de la reformulación de sus palabras por parte del animador.
- En tercer lugar, incitará a los participantes a ir más lejos en su pensamiento, formulándoles preguntas o planteándoles alguna objeción a su argumentación. Este recurso deberá, mediante un “proceso anagógico”, conseguir que el participante progresivamente tome conciencia de su propio pensamiento y sea capaz de expresar los presupuestos sobre los que se basa su discurso y que hasta entonces estaban latentes.
- En cuarto lugar, comparará las diversas proposiciones expresadas por distintos participantes, en la medida en la que este modo de contemplar la *problemática* permita establecer conexiones y vínculos insospechados.
- En quinto lugar, reformulará periódicamente las aportaciones según vayan surgiendo y modificándose a lo largo del debate. Lo que no deberá impedirle sugerir una o dos posibles líneas de reflexión.
- En sexto lugar, podrá relacionar las problemáticas que hayan surgido a lo largo del debate con aquellas formuladas con anterioridad por ciertos filósofos consagrados, con el fin de dar más seguridad a los participantes, de animarles en su indagación personal y como medio para proporcionarles ciertos elementos de la “cultura filosófica”, y subrayar así los momentos más destacadas de la discusión.

El conjunto de todas estas intervenciones exige muchas cualidades de parte del animador. Por un lado, debe tener una gran amplitud de miras, por otro, una cierta cultura filosófica y una capacidad de ponerse en el lugar del otro, tanto para interpretar las problemáticas que vayan expresándose, como para

explicitar los temas que vayan surgiendo, o para darles un tratamiento más pedagógico, vinculando el concepto al que hagan referencia con las experiencias vividas por los presentes. En este sentido, no estoy muy seguro de que la formación tradicional de los profesores de filosofía sea suficiente como para satisfacer todas estas condiciones. Aquellos que son capaces de realizar todas estas tareas de forma satisfactoria lo consiguen por razones que sólo ellos conocen.

Como ya hemos indicado en apartados anteriores, el café filosófico es un concepto general en el que la práctica particular depende en gran medida de la persona que lo anima. La autonomía de cada café particular deja por otro lado mucho espacio a la iniciativa personal. Por estas razones, han surgido últimamente un gran número de diferentes modalidades de cafés filosóficos, que pasamos a comentar sucintamente.

Dejando a un lado el tipo de café que nosotros acabamos de describir, han aparecido también los talleres filosóficos que se celebran en un café, una biblioteca, una sala común o en otros entornos. Ciertos talleres trabajan con textos de autores, basándose en el mismo principio mayéutico y utilizando el texto de ese autor como un pretexto para que surjan diversas problemáticas. El animador deberá añadir a su conocimiento del texto en cuestión un sentido especial de ese arte socrático en la formulación de las preguntas que posibilite el trabajo en grupo. Otros talleres utilizan el principio del “cuestionamiento mutuo” (*questionnement mutuel*) entre los participantes con el fin de profundizar en un tema dado. En este caso, se trata de distinguir una visión particular de un problema de las preguntas que pueden plantearse a propósito de esa interpretación. Cada uno de los participantes propone una serie de preguntas, iniciándose ellos mismos en la función animadora de la práctica mayéutica.

Otras propuestas consisten en solicitar a los participantes la preparación de una pequeña introducción para el debate posterior con el fin de que trabajen un poco el tema a tratar y con el objeto de contar desde el principio con un número mínimo de conceptos claves. Esta función también podrá ser asumida por el animador, para evitar ese tipo de discurso contundente que puede impedir o

dificultad desde el comienzo toda discusión. Otras opciones incluso estructuran de manera específica el funcionamiento del café, distribuyendo las tareas entre tres personas, cada una con un cometido diferente: el animador, el moderador (encargado de regular los turnos de palabra) y el secretario (encargado de resumir el contenido de los debates). En artículos posteriores intentaremos desarrollar las ideas metodológicas que aquí sólo nos limitamos a esbozar.

Ciertas variantes más particulares del café filosófico utilizan el recurso de una película (que se proyecta en un cine o en una sala acondicionada para la ocasión y con un reproductor de vídeo) con el propósito de generar un debate. Y lo mismo puede organizarse en un teatro, después de una obra teatral, en la que el director de escena y los actores sean invitados a participar en un debate. O incluso con personas invitadas que intentarán, desde su ámbito profesional específico, como el de la justicia, el arte o la enseñanza, iniciar un debate filosófico con los participantes. Otro ejercicio práctico, más difícil que los anteriores, consiste en propiciar debates con jóvenes problemáticos con dificultades educativas y sociales. Esta modalidad de café filosóficos, por su particularidad específica, se aproxima más al ámbito de la psicología que al de la filosofía, por su semejanza con las terapias de grupo. (Algunos centros de enseñanza ubicados en zonas desfavorecidas y a los que deben hacer frente los profesores de filosofía, se corresponden completamente con esta descripción). Finalmente, y siempre dentro del ámbito de influencia de los cafés filosóficos y compartiendo su mismo espíritu, se han creado alrededor de ellos un cierto número de revistas, escritas por sus lectores, y programas radiofónicos en emisoras de radio locales.

Conclusión

Se pueden ofrecer múltiples razones para explicar el surgimiento de este ansia “por filosofar” entre nuestros conciudadanos. A mi juicio, los dos factores que más rápidamente se pueden identificar y que han desestabilizado nuestro sentido de identidad, son por un lado, el descrédito de los grandes ideales y las grandes ideologías, tanto políticas como religiosas, y por otro, la crisis económica con sus desastrosas consecuencias sociales. Hay que reconocer

también que los cafés filosóficos se han puesto de moda. Muchas personas acuden una sola y única vez a un café filosófico con tal de poder contar a sus conocidos que han puesto el pie en uno de esos extraños lugares de reflexión. Pero también es innegable, como lo ponen de manifiesto la seriedad con la que acuden un buen número de participantes, que en todo este movimiento parece haberse producido algo realmente sólido. ¿Cuánto tiempo durará este fenómeno y en qué se convertirá? Es difícil responder a esta pregunta. Pero, ¿es éste el verdadero problema del filósofo? Parece que su responsabilidad (si es que pensamos que su función implica algún tipo de responsabilidad) consiste más bien en responder a esta demanda, sin preocuparse de su legitimidad o de su facticidad. Quizás la tarea del filósofo deba consistir más bien en proporcionar esa legitimidad que tanto necesita una demanda bastante poco segura de sí misma. En todo caso, el filósofo no puede ignorar la época en la que vive y refugiarse en su torre de marfil, sobre todo si esta época pone a prueba seriamente el mismo hecho de filosofar. En un universo cada vez más asfixiado por los valores pragmáticos y utilitaristas, la filosofía corre el riesgo de permanecer recluida para siempre en las clases y las bibliotecas o de ser abandonada por completo, debido a su falta de eficacia y funcionalidad. Y eso sería todavía peor. Ahora bien, hasta el momento, nuestra materia ha sufrido numerosas conmociones y si todavía se mantiene viva es fundamentalmente a causa de ellas. El advenimiento del idealismo platónico, el abandono cartesiano de las autoridades, el giro copernicano de Kant o la sospecha nietzscheana son etapas en ese largo camino del pensamiento humano. Ninguna de las etapas anteriores era previsible antes de que sucediesen. Estas etapas no representan más que la oportunidad de un esfuerzo dialéctico, rechazado por unos y alentado por otros. Veinticinco siglos más tarde, se nos está pidiendo que regresemos a las fuentes originarias, a la docta simplicidad de Sócrates. ¿Por qué no arriesgarse? La filosofía no tiene nada que perder. Debemos intentarlo con todos los medios a nuestro alcance.

En la consulta...

- [Consolación](#)
- [La consulta filosófica: Los principios](#)
- [La consulta filosófica. Las dificultades](#)

Análisis de un caso individual (falta)

Consolación

Olvidado en general por los diccionarios de filosofía, el concepto de consolación tiene, sin embargo, su importancia en la historia de la filosofía. Aunque nos parezca que esta idea posee una especificidad mediterránea y occidental, podemos encontrarla también en otras tradiciones: por ejemplo en el *Bhagavad-Gitá*, donde el dios Krisna consuela y aconseja al afligido príncipe Arjona, o en los sermones de Buda, en los que la compasión y el despertar tienen en principio como misión romper la rueda de la causalidad que entrañan los sufrimientos. En occidente, este papel explícito de la filosofía es visible en la Antigüedad, en los epicúreos (Epicuro, Lucrecio) y los estoicos (Séneca, Epicteto, Marco Aurelio), en concreto cuando tratan el problema de la muerte. Esta preocupación por el ser humano y sus desgracias aparece en la época helenística como un tipo de decadencia de los temas nobles y objetivos: metafísica, epistemología y cosmología. La subjetividad humana ya había sido abordada por Platón (en *El Banquete*) o Aristóteles (en su *Ética a Nicómaco*), pero siempre desde la perspectiva de un ideal a alcanzar; porque la trascendencia o lo divino constituían todavía la realidad primera y constitutiva: es más importante la búsqueda del bien que la felicidad. Encontramos esta oposición entre el pensamiento común y la nobleza filosófica en *La consolación de la filosofía* de Boecio. Éste, condenado a muerte injustamente, escribe su obra en prisión donde se lamenta de sus desgracias. Pero pronto penetra en su celda la “señora razón”, que le reconviene y le invita a contemplar las “grandes verdades” con el fin de olvidar los sufrimientos relacionados con su frágil y miserable existencia.

Con Agustín se produce en la filosofía cristiana una importante inflexión en la relación entre el consuelo de los dolores humanos y la presencia del ideal, puesto que, según nos confiesa él mismo, su conversión tiene por origen una desesperación personal vinculada con el escepticismo y la ausencia de verdad. La relación efectuada entre el mensaje bíblico –acostumbrado al principio de la consolación– y la tradición filosófica –principalmente de tipo

platónico- convierten a este ilustre Padre latino, en cierto sentido, en un importante fundador de la filosofía existencial. Una doble contribución cristiana funda este cambio de orientación filosófica: la encarnación de Dios en hombre y la dimensión histórica de la humanidad, dos elementos fundadores de una doctrina escatológica de la salud. A partir de ese momento, la iluminación agustiniana nos va a permitir considerar la hipótesis de que todo esquema metafísico, cosmológico, sociológico, o de cualquier otro tipo, no es más que un intento de proporcionar un significado a la existencia humana y de apaciguar el dolor moral relacionado con la consciencia y el sentimiento de finitud. A fin de cuentas, la trascendencia no adquiere sentido más que a través de la naturaleza humana y para ella, sin renegar por el contrario de cualquier revelación o verdad a priori. La tradición mística para la cual Dios es ante todo una relación personal (Teresa de Avila, Maestro Eckhart, Hildegarda de Bingen...), igual que el existencialismo cristiano (Kierkegaard, Berdiaev, Simone Weil, Mounier...) son, a su modo, los continuadores de esta tradición, para quienes el pensamiento y la fe se inscriben fundamentalmente en el corazón de la experiencia personal o social. Y es de esta forma también como la divinidad se articula en su misión consoladora y redentora.

Otro eje de estudio de la consolación: el desarrollo de la psicología – dominada hasta Descartes por la metafísica- irá poco a poco consolidándose y adquiriendo independencia hasta que con Freud consiga separarse de la filosofía y consolide su deseo de erigirse en ciencia. Sin embargo, a pesar de este esfuerzo de cientificidad, y de su dimensión médica, podemos considerar que la psicología moderna conserva en sus comienzos las huellas de una obra filosófica destinada a paliar las carencias y los dolores del alma humana. Ya no se trata aquí simplemente de conocer el mundo, sino de ayudar al ser humano a vivir; aunque las corrientes mayoritarias y tradicionales de la filosofía descuiden ampliamente esta preocupación.

Además, el advenimiento de la psicología no es más que una de esas situaciones en las que la idea de una práctica destinada al común de los mortales plantea un problema a la filosofía. Porque aunque la filosofía clásica de los sistemas se encuentra un poco desfasada a finales del siglo diecinueve, aún así continúa siendo una actividad erudita y elitista en la que reina el primado del concepto y de la abstracción. La obra de Montaigne, sus *Ensayos*,

en los que el autor declara no tener otra preocupación y ocupación que él mismo durante toda su escritura, o la obra de Rousseau en sus meditaciones personales, son prácticamente excluidas de las obras filosóficas de referencia. El hecho de comprometerse en un trabajo personal sobre uno mismo parece oponerse a la universalidad del dominio filosófico, para asimilarse con el de la literatura. Además, cuando la filosofía habla de lo singular, está tratando de un universal concreto, y en ningún caso de una existencia singular. Por este motivo, los filósofos existencialistas -para quienes la propia existencia y sus desgracias se convierte en el problema principal- se han dedicado a menudo a escribir novelas: Sartre, Camus, Unamuno...

De este modo, la actividad filosófica puede ser clasificada bajo el término de consolación cuando recupera la exposición de un problema personal que se relacione con la propia existencia, y en general cuando aporta una solución particular a este problema. Queda por saber si este problema debe ser expresado de manera explícita, personal y en forma de confesión, para que el esfuerzo se defina como consolación. O bien, como dice Unamuno a propósito de Spinoza, éste último creó su sistema filosófico como “un intento de consolación que forjó a causa de su falta de fe”, lo que podría llevarnos a considerar que toda obra filosófica –o de otro tipo- no es más que un proyecto de consolación. Las diversas formas de consolación podrían clasificarse según algunas grandes categorías: expresión del dolor, palabras de duelo o de aceptación, exigencia o impulso ético, recurso a la razón, descubrimiento de la realidad o de la verdad, contemplación de la divinidad, descubrimiento del sentido, disolución en lo irrisorio, la nada o el absurdo, sublimación en la obra producida, olvido en la acción o en la diversión, relación con el otro, compromiso social; diversos modos que nos permiten en principio atenuar o suprimir la angustia y el dolor, o autorizan la búsqueda de la felicidad.

En nuestra época, calificada de posmoderna, y donde parece que todos los grandes esquemas establecidos han perdido su aura o se han derrumbado, asistimos precisamente a un retorno de la filosofía como consuelo a través de nuevas prácticas como la orientación filosófica, el café filosófico concebido como un diálogo colectivo, o la publicación de obras filosóficas destinadas al gran público. La figura de un Sócrates preguntando a su interlocutor es emblemática de una búsqueda individual de la verdad o la felicidad. En este sentido, quizás la filosofía encuentre esa dimensión personal y consoladora que había perdido, dimensión que podríamos oponer tanto a la ciencia pura como al conocimiento vano

Principios básicos de una consulta filosófica

Naturalismo filosófico

Desde hace ya algunos años, parece que sopla un viento fresco sobre la filosofía. Su objetivo, aunque se presenta bajo diversas formas, consiste en que la filosofía salga de su marco puramente universitario y escolar, donde la perspectiva histórica sigue siendo el enfoque principal. Esta tendencia ha sido recibida y apreciada de formas diferentes: para unos, encarna una oxigenación necesaria, mientras que para otros, no es más que una vulgar y banal traición, digna de una época mediocre. Entre algunas de estas “novedades” filosóficas ha surgido la idea de que la filosofía no se limita exclusivamente a la erudición y al discurso, sino que constituye también una práctica. En realidad, esta perspectiva no es realmente nueva, en la medida en que ésta representa un retorno a las preocupaciones originales, a esa búsqueda de sabiduría que engloba la misma noción de filosofía; dimensión que ha permanecido relativamente oculta durante muchos siglos por la faceta más “académica” de la filosofía.

Sin embargo, y a pesar de este *revival*, los profundos cambios culturales, psicológicos y sociológicos que separan nuestra época de, por ejemplo, la Grecia clásica, alteran radicalmente los datos del problema. La *filosofía perenne* se ve así obligada a rendir cuentas a la historia, y su inmortalidad difícilmente puede sustraerse de la finitud de las sociedades que formulan sus problemáticas. Igualmente, la práctica filosófica –como las doctrinas filosóficas– debe elaborar las articulaciones que correspondan a su tiempo y a su época en función de las circunstancias que generen esta matriz momentánea, incluso si después de todo no parece apenas posible evitar, salirse de, o superar, el limitado número de “grandes problemas” que, desde el principio de los tiempos, constituyen la matriz de toda reflexión de tipo filosófico, independientemente de la forma exterior que adopten estas articulaciones.

El naturalismo filosófico que nosotros evocamos aquí se encuentra en el mismo centro del debate, en cuanto que critica la especificidad de la filosofía en su ámbito histórico y geográfico. Este naturalismo filosófico presupone que el surgimiento de la filosofía no constituye un acontecimiento particular, puesto que su sustancia viva se esconde en el interior del corazón del hombre y de su espíritu, incluso si, a semejanza de toda ciencia o conocimiento, ciertos momentos y ciertos lugares parecen más determinantes, más explícitos, más favorables o más cruciales que otros. Como seres humanos, compartimos un mundo común (a pesar de la infinidad de las representaciones que cada uno de nosotros experimentamos) y una misma condición –o naturaleza- (a pesar del relativismo cultural e individual que nos rodea), por lo que deberíamos ser capaces de encontrar, al menos de manera embrionaria, un número determinado de arquetipos intelectuales que constituyesen el armazón de la historia del pensamiento. Si después de todo, la fuerza de una idea descansa sobre su operatividad y su universalidad, cada una de esas “ideas fuerza” debería poder encontrarse en cada uno de nosotros. ¿Acaso no es ésa la idea misma de la reminiscencia platónica, aunque formulada en otros términos y desde otra perspectiva? La práctica filosófica se convierte entonces en una actividad que permite descubrir el “mundo de las ideas” que habitamos, de la misma forma en que la práctica artística nos descubre el “mundo de las formas” que habitamos, en función de nuestras posibilidades, sin necesidad de que tengamos que ser un Kant o un Rembrandt.

La doble exigencia

Con el fin de comprender mejor el proceso que aquí nos ocupa, debemos distinguir dos prejuicios muy frecuentes. El primero consiste en creer que la filosofía, y por lo tanto la discusión filosófica, está reservada a una elite; y lo mismo sucedería con la orientación filosófica. El segundo prejuicio, a diferencia del primero –y su perfecto complemento natural-, consiste en pensar que la filosofía no está reservada a una elite de sabios, de lo que deducimos una conclusión previsible: la consulta filosófica no puede ser filosófica, puesto que está abierta a todo el mundo. Estos dos prejuicios expresan una sola fractura: lo que debemos hacer es intentar demostrar simultáneamente que (1)

la práctica filosófica está abierta a todo el mundo y que, al mismo tiempo, (2) conlleva una cierta exigencia que la distingue de la simple discusión. Asimismo, será necesario que diferenciamos nuestra actividad de la práctica psicológica o psiquiátrica con la que, seguramente, serán confundidas.

Los primeros pasos

“¿Por qué estás aquí?”. Esta pregunta inicial se nos impone como la primera, la más natural, aquélla que permanentemente debemos plantearle a cualquier persona. Es una verdadera lástima que todo profesor encargado de impartir un curso de introducción a la filosofía no comience con este tipo de preguntas aparentemente inocentes. A través de este simple ejercicio, el alumno, habituado con los años a la rutina escolar, comprenderá de inmediato la peculiaridad de esa extraña disciplina que incluso cuestiona sus evidencias más escandalosas. La dificultad real de responder a este tipo de preguntas y el largo abanico de posibles respuestas harán estallar rápidamente la insignificante apariencia de la pregunta. De lo que se trata, pues, es de no contentarse con uno de esos esbozos de respuesta que suelen brotar de nuestros labios en un primer momento con el propósito de evitar cualquier tipo de pensamiento riguroso.

Durante la consulta filosófica, un gran número de “primeras respuestas” suelen ser del tipo de: “porque yo no conozco qué es eso de la filosofía”, “porque me interesa la filosofía y me gustaría saber más de ella”, o incluso “porque me gustaría saber qué es lo que dice la filosofía –o el filósofo- a propósito de...”. El proceso de interrogación debe comenzar cuanto antes para revelar los pre-supuestos no admitidos en esos esbozos de respuesta, o incluso en estas no-respuestas. Este proceso provocará la aparición de determinadas ideas del sujeto (es decir, la persona comprometida en la orientación) a propósito de la filosofía o de otro tema que se aborde, en las que será necesario que éste adopte una determinada postura. No es necesario que conozcamos “el fondo” de su pensamiento, contrariamente al psicoanálisis, puesto que de lo que aquí se trata es de decantarse por una hipótesis de trabajo.

Esta última distinción es importante, por dos razones que forman la base de nuestro trabajo. La primera razón se encuentra en que la verdad no se manifiesta necesariamente bajo la apariencia de la sinceridad o de una “autenticidad” subjetiva, y hasta puede que incluso se le oponga radicalmente; oposición similar al principio según el cuál los deseos se oponen frecuentemente a la razón. Desde este punto de vista, poco importa que el sujeto se adhiera a la idea que está expresando. “No estoy seguro de esto que digo (o de esto que acabo de decir)”, se escucha con frecuencia. Pero, ¿de qué querría uno estar seguro? ¿No es acaso esta incertidumbre precisamente aquello que nos permitirá poner a prueba nuestras ideas, mientras que la certeza impediría desencadenar el proceso posterior? La segunda razón, próxima a la primera, descansa en el hecho de que debe producirse una cierta distanciaci3n (*distanciation*), necesaria para desarrollar un trabajo reflexivo y s3lido, como condici3n indispensable para conseguir la conceptualizaci3n que nosotros deseamos inducir. Dos condiciones que en ning3n caso deben impedir que el sujeto se enfrente con sus propias ideas; al contrario, deberían posibilitar que 3ste sea capaz de hacerlo a3n m3s libremente. El cient3fico discutir3 m3s f3cilmente aquellas ideas sobre las que su “yo” no est3 inextricablemente comprometido, sin que esto impida, por el contrario, que una idea le guste o la admita m3s que otras.

Una vez que la hip3tesis se haya expresado y desarrollado en cierta medida (directamente o gracias a las preguntas), el orientador filos3fico propondr3 una reformulaci3n de aquello que ha escuchado. Generalmente, el sujeto expresar3 un cierto rechazo inicial –o una tibia acogida– de la reformulaci3n propuesta: “Eso no es lo que yo he dicho. Eso no es lo que yo quer3a decir”. Se le propondr3, entonces, analizar aquello que no le gusta de la reformulaci3n que ha escuchado o rectificar su propio discurso. Sin embargo, el sujeto deber3 antes precisar si la reformulaci3n ha traicionado su discurso cambiando la naturaleza de su contenido (cosa que puede ser posible, puesto que el orientador filos3fico no es perfecto), o si 3sta le ha traicionado, al revelar claramente aquello que el sujeto no deseaba ver ni admitir de sus propias palabras. Se percibe aqu3 el enorme problema filos3fico

que plantea el diálogo con “el otro”: en la medida en que se acepta el difícil ejercicio de “medir” y “pesar” las palabras, el que escucha se convierte en un espejo despiadado que nos devuelve nuestro reflejo con dureza. La presencia del otro es siempre un riesgo, del que nosotros ignoramos frecuentemente su alcance.

Cuando lo que inicialmente ha sido expresado no es susceptible de reformulación, por confusión o por falta de claridad, el orientador filosófico deberá pedirle al sujeto que repita aquello que ha dicho, o que lo exprese de otra forma. Si la explicación ofrecida a continuación es demasiado larga o se convierte en un pretexto para desahogarse en exceso (construyendo un discurso de tipo asociativo e incontrolado), el orientador filosófico interrumpirá al sujeto con frases de este tipo: “No estoy seguro de comprender adónde quiere usted ir. No entiendo exactamente el sentido de sus palabras”. Podrá entonces proponer el siguiente ejercicio: “Dígame en una sola frase aquello que le parezca esencial de lo que acaba de referirme. Si usted no tuviese más que una única frase con la que poder expresarse sobre este asunto, ¿Cuál sería?”. El sujeto expresará su dificultad con este ejercicio de “brevilocuencia”, puesto que acaba de manifestar su imposibilidad de formular un discurso claro y conciso. Es gracias a la constatación de esta dificultad cuando verdaderamente se inicia la adquisición de la conciencia vinculada al filosofar.

Anagogía y discriminación

Una vez clarificada la hipótesis de partida, en relación a la naturaleza del filosofar que lleva al sujeto a la consulta, o sobre otro tema que le preocupe, se trata ahora de iniciar el “proceso anagógico” descrito en las obras de Platón. Los elementos esenciales están compuestos por eso que nosotros denominaremos, por un lado, “el origen”, y por otro, “la discriminación”. Comenzaremos por pedirle al sujeto que nos proporcione alguna razón de su hipótesis, que nos justifique su elección. Ya sea a través de la petición por el origen: “¿Por qué se ha decantado por esta formulación?”, “¿Cuál es el interés de esta idea?”. O a través de la discriminación: “¿Cuál es el más importante de

todos los elementos expresados?” “¿Cuál es la palabra clave de su frase?”. En esta parte de la consulta se podrá combinar por turnos cada uno de estos instrumentos. El sujeto intentará con frecuencia escabullirse de esta etapa de la discusión, refugiándose en el relativismo de la circunstancia o en la multiplicidad indiferenciada. “Depende... [...] Hay muchas razones [...] Todas las palabras o las ideas son importantes”, nos replicará. El hecho de elegir, de obligar a “vectorizar” el pensamiento, a decantarse por una de las opciones, nos permite fundamentalmente identificar cuáles son las fijaciones, los “anclajes” (*ancrages*), las constantes y los presupuestos que se repiten, para posteriormente ponerlos a prueba y cuestionarlos. Porque después de bastantes etapas de “proceso anagógico” (origen y discriminación), aparece una especie de trama que pone al descubierto los fundamentos y las articulaciones centrales de un determinada forma de pensar. Al mismo tiempo, a través de la jerarquización asumida por el sujeto, se produce una dramatización de los términos y de los conceptos que conseguirá que se separen las palabras de su totalidad indiferenciada, de ese “efecto masa” que difumina las singularidades. Al separar las ideas unas de las otras, el sujeto será más consciente de cuáles son los “operadores conceptuales” con los que discrimina la realidad.

El orientador filosófico adquiere, pues, en esta fase un papel esencial, que consiste principalmente en subrayar aquello que ha sido dicho, para que las elecciones realizadas y sus implicaciones no pasen desapercibidas. Podrá incluso insistir, pidiéndole al sujeto que asuma las elecciones que acaba de expresar. Sin embargo, deberá evitar hacer cualquier comentario y evitará plantear ciertas preguntas complementarias si entrevé algún tipo de problema o de inconsecuencias en el discurso que acaba de ser articulado. Lo importante de esta parte del ejercicio consiste en conducir al sujeto para que evalúe libremente las implicaciones de sus posturas, para que entrevea aquello que su pensamiento oculta de sí mismo. Este proceso lentamente le irá dinamitando la ilusión que poseen los sentimientos de evidencia y de neutralidad, propedéutica necesaria para la elaboración de una perspectiva crítica, aquella de la opinión en general, y en particular, de la suya propia.

Pensar lo impensable

Una vez identificado un *anclaje* (ancrage) particular, es el momento indicado de defender la postura contraria. Se trata del ejercicio que nosotros denominamos como “pensar lo impensable”. Sea cuál sea el *anclaje* o la temática particular que el sujeto haya identificado como central en su reflexión, nosotros le pediremos que formule y desarrolle la hipótesis contraria: “¿Cuál sería la hipótesis crítica que usted formularía en contra de su hipótesis inicial? ¿Cuál es la objeción más consistente que usted conoce o que puede imaginar en relación a la tesis que tanto aprecia? ¿Cuáles son los límites de su idea?”. El amor, la libertad, la felicidad, el cuerpo o cualquier otro tema constituyen el fundamento o la referencia privilegiada...En la mayor parte de los casos, el sujeto se sentirá incapaz de efectuar un giro intelectual de este tipo. Pensar una “imposibilidad” de tal calibre le parecerá como precipitarse en el abismo. Algunas veces oiremos el grito desesperado de protesta: “¡No quiero!”.

Este momento de crispación sirve sobre todo para que el sujeto sea consciente de su condicionamiento psicológico y conceptual. Al invitarle a “pensar lo impensable”, se le está invitando a analizar, a comparar y sobre todo a deliberar, en lugar de dar por supuesta e irrefutable esta o aquella hipótesis de *su* funcionamiento intelectual y existencial. El sujeto toma conciencia entonces de las rigideces que conforman su pensamiento sin que él mismo se de cuenta. “¡Pero, entonces, ya no podré creer en nada!”, exclamará compungido. Sí, pero sólo mientras dure el ejercicio, es decir durante una hora aproximadamente, se preguntará si la hipótesis contraria, si esta “creencia” contraria, tiene alguna posibilidad de ser cierta. Ahora bien, una vez que el sujeto admite esta hipótesis contraria, se da cuenta, sorprendentemente, de que tiene mucho más sentido del que en un principio pensaba y de que, en cualquier caso, la nueva hipótesis aclara de manera interesante su hipótesis de partida, consiguiendo de esta forma ser más consciente de su naturaleza y de sus límites. Esta experiencia permitirá que el sujeto pueda contemplar -y casi tocar con los dedos- la dimensión liberadora del pensamiento, en la medida en la que le permite cuestionar las ideas a las que se “aferra” inconscientemente, distanciarse de uno mismo, analizar los esquemas de pensamiento –en cuanto a la forma y al fondo- y conceptualizar sus propios problemas (*enjeux*) existenciales.

Subir al primer piso

A modo de conclusión, se le pedirá al sujeto que recapitule los pasajes más importantes de la discusión, con el propósito de contemplarlos nuevamente y de resumir los momentos más intensos y significativos. Esto se conseguirá bajo la forma de un repaso al conjunto del ejercicio. “¿Qué ha sucedido aquí?”. Esta última parte de la entrevista se denomina también “subir al primer piso”: análisis conceptual en oposición al experimentado en “la planta baja”. Desde esta perspectiva elevada, el desafío consiste en que el sujeto se contemple a sí mismo actuando, en que analice el desarrollo del ejercicio, en que evalúe las situaciones, en que salga del alboroto de la acción y del hilo de la narración para captar los elementos esenciales de la consulta filosófica y los puntos de inflexión del diálogo. El sujeto se implica así en un metadiscurso a propósito de las vacilaciones y tanteos de su propio pensamiento. Este momento es crucial, porque es el lugar de la concienciación del *doble* funcionamiento (dentro/fuera) de la mente humana, intrínsecamente unido a la práctica filosófica. Se permite así el surgimiento de esta perspectiva hacia el infinito que posibilitará que el sujeto acceda a una visión dialéctica de su propio ser y alcance la autonomía de su pensamiento.

¿Es esto verdaderamente filosófico?

¿Qué buscamos conseguir con estos ejercicios? ¿En qué sentido son filosóficos? ¿Cómo se distingue una consulta filosófica de la consulta psicoanalítica? Tal como ha sido indicado con anterioridad, existen tres criterios específicos que particularizan este tipo de práctica filosófica: identificación, crítica y conceptualización. (Mencionaremos también otro criterio importante: la distanciamiento, que sin embargo nosotros no consideramos como un cuarto elemento, porque está ya implícitamente contenido en los otros tres). En cierta medida, esta triple exigencia resume con bastante exactitud los mismos requisitos que se le exigen a una disertación escolar. En una disertación, a partir de un tema previamente dado, el alumno debe expresar algunas ideas, ponerlas a prueba y formular alguna problemática general, con o sin la ayuda

de los autores consagrados. La única diferencia importante recae sobre la elección del asunto a tratar: aquí, el sujeto es su propio objeto de estudio, lo que incrementa la dimensión existencial de la reflexión y convierte el tratamiento filosófico de este tema en algo aún más delicado.

La objeción sobre el aspecto “psicologizante” del ejercicio no puede descartarse con demasiada rapidez. Por un lado, porque la tendencia del sujeto a desahogarse sin ninguna moderación sobre sus experiencias y sentimientos –frente a un interlocutor único que se consagra a escucharle- es muy grande, sobre todo si aquel ya ha tomado parte en consultas de tipo psicológico. El sujeto se sentirá, por otra parte, frustrado al verse interrumpido continuamente, al tener que emitir juicios críticos sobre sus propias ideas, al tener que discriminar entre sus diversas proposiciones, etcétera. Demasiadas obligaciones que forman parte, sin embargo, del juego, de sus exigencias filosóficas. Por otro lado, porque por diversas razones, la filosofía tiende a ignorar la subjetividad individual para consagrarse fundamentalmente en el universal abstracto, en las nociones desencarnadas. Una suerte de pudor extremo, y hasta de puritanismo, lleva al profesional de la filosofía a temer la opinión hasta el punto de quererla ignorar, en lugar de considerarla como el punto de partida de todo filosofar; ya sea esta opinión la del común de los mortales o la del especialista, que también suele ser una víctima de su “enfermiza” y funesta opinión.

De este modo, nuestro ejercicio consiste en primer lugar en que el sujeto identifique, a través de sus opiniones, los presupuestos inconfesables con los que suele funcionar, lo que permite definir claramente los puntos de partida. En segundo lugar, sirve para tener en cuenta la hipótesis contraria a estos presupuestos, con el fin de transformarlos de indiscutibles postulados en simples hipótesis. En tercer lugar, el sujeto deberá articular las problemáticas así generadas a través de conceptos identificados y formulados. En esta última etapa –o incluso antes si la utilidad así lo demanda- , el orientador filosófico podrá utilizar las problemáticas “clásicas”, propias de un autor determinado, con el fin de valorar o identificar mejor este o aquel aspecto que surjan en el transcurso de la consulta.

Es bastante dudoso, pues, que un único individuo pueda reproducir en sí mismo toda la historia de la filosofía, y mucho menos la de las matemáticas o la de la lengua. Además, ¿por qué debería hacer caso omiso del pasado? No somos más que enanos a hombros de gigantes. ¿Deberíamos por ello negarnos a practicar ningún deporte, y contentarnos simplemente con contemplar con gran admiración las proezas de los atletas, alegando que nosotros somos más bien lentos, torpes o incluso discapacitados? ¿Deberíamos contentarnos entonces con ir al Museo del Prado y renunciar a pintar, con el torpe pretexto de que nuestras manos no tienen la agilidad de los que sí están inspirados? ¿Sería esto una falta de respeto a los “grandes” o más bien un deseo de emulación? ¿No sería más bien como honrarles, tanto o más como cuando se les admira y se les cita? A fin de cuentas, ¿no nos exhortaron la mayoría de ellos a que pensásemos por nosotros mismos?

Las dificultades principales de una consulta filosófica

Las frustraciones

Más allá del interés específico para el ejercicio filosófico, el sentimiento negativo predominante y que con mayor frecuencia manifiesta el sujeto, tanto durante las consultas filosóficas como en el transcurso de los talleres filosóficos, es el sentimiento de frustración.

En primer lugar, la frustración de la interrupción: el diálogo filosófico no es el lugar apropiado para el desahogo íntimo o para la charla informal, así que cuando el sujeto se extienda con un discurso excesivamente largo e incomprensible, o incluso si su discurso ignora al interlocutor, deberá ser interrumpido. Es decir, todo discurso que no sirva directamente para el diálogo es inútil y no tiene lugar en el contexto del ejercicio.

En segundo lugar, la frustración ligada a la severidad: se trata más que nada de analizar las palabras, y todo aquello que nosotros digamos podrá ser utilizado en “contra nuestra”.

En tercer lugar, la frustración de la lentitud: No hay que provocar el atropello de palabras ni su acumulación *per se*, no hay que temer los silencios prolongados ni hay por qué detenerse excesivamente en un punto determinado con el fin de captar plenamente su sentido.

En cuarto lugar, la frustración de la traición, en un doble sentido: (a) traición de nuestras propias palabras, que revelan aquello que no quisiéramos decir ni saber, y (b) traición de nuestras propias palabras, por no expresar aquello que nosotros queremos decir.

En quinto lugar, la frustración de nuestro ser: por *no ser* aquello que nosotros queremos *ser*, por *no ser* lo que nosotros creemos *ser*, por vernos desposeídos de las verdades ilusorias que mantenemos, conscientemente o no, incluso desde hace mucho tiempo, sobre nosotros mismos, nuestra existencia y nuestro intelecto.

Esta frustración múltiple, sentida a veces como una pesada carga, no es siempre expresada claramente por el sujeto. Si éste es de temperamento emotivo, o bastante susceptible, o poco inclinado al análisis, no dudará en apelar a la censura y a la opresión. “Usted me impide hablar”, exclamará indignado, a pesar de los largos silencios que periódicamente salpican su discurso y a pesar de que, a veces, le resulta muy difícil encontrarse a sí mismo sin ayuda externa. O incluso replicará: “Usted quiere hacerme decir aquello que usted quiere”, a pesar el sujeto puede responder lo que desee a las preguntas que se le vayan formulando, con el único riesgo, eso sí, de desencadenar nuevas preguntas. Inicialmente, la frustración se expresa la mayoría de las veces como un reproche, sin embargo al verbalizarse, se convierte ella misma en objeto, permitiendo al sujeto que la expresa convertirla en objeto de su reflexión. A partir de esta constatación, es capaz de reflexionar, de analizarse a través de esta prueba, de comprender mejor su funcionamiento intelectual, y poder, por lo tanto, intervenir sobre sí mismo, tanto sobre su *ser* como sobre su pensamiento. El paso por estos momentos de fuerte contenido psicológico es difícilmente evitable, pero deberá realizarse sin detenerse excesivamente en él, puesto que de lo que aquí se trata es de pasar rápidamente a la etapa filosófica posterior mediante el uso de la perspectiva crítica, con el fin de definir una problemática concreta y sus elementos clave.

Nuestra hipótesis de trabajo consiste precisamente en identificar ciertos elementos que conforman la subjetividad, aquellos fragmentos que denominaremos como opiniones -opiniones intelectuales y opiniones emocionales- con el fin de defender la postura contraria que mantenía previamente por el sujeto, para que de este modo pueda experimentar el “pensamiento inverso”. Sin este proceso, ¿Cómo sería posible salir voluntaria y conscientemente del condicionamiento y de la predeterminación? ¿Cómo salir del campo de “lo patológico” y de la expresión espontánea de los sentimientos? Nos puede suceder que el sujeto no tenga la capacidad suficiente de llevar a cabo por sí mismo este trabajo, o incluso ni siquiera la posibilidad de considerarlo, por falta de distanciamiento, por falta de autonomía, por inseguridad o a causa de cualquier tipo de angustia, en cuyo caso nosotros no podremos trabajar con él. Así como la práctica de un deporte exige unas

disposiciones físicas mínimas, la práctica de la filosofía, con sus dificultades y sus exigencias, necesita de unas disposiciones psicológicas mínimas, sin las cuales no se puede trabajar.

El ejercicio debe practicarse con un mínimo de serenidad. Para ello deberán promoverse las condiciones previas necesarias para que ésta se produzca, puesto que una fragilidad o susceptibilidad excesiva impediría el adecuado desarrollo del proceso. Debido a la manera en que se define nuestro trabajo, las carencias que el sujeto presenta, cómo no han sido causadas por nosotros, no son algo sobre lo que nosotros tengamos ninguna competencia, por lo que no podremos tratarlas. Si nos limitamos estrictamente a nuestra función filosófica, no podremos ir a las raíces del problema: lo único que podremos hacer será reconocer la situación y deducir las consecuencias pertinentes. Si no nos parece que el sujeto vaya a poder realizar el trabajo, aunque él sienta, por el contrario, la necesidad de reflexionar sobre sí mismo, le sugeriremos que en su lugar se dirija hacia otras consultas de tipo psicológico, o hacia otro tipo de prácticas filosóficas. Para concluir con este asunto, con respecto a lo aquí nos concierne, mientras el sujeto permanezca “limitado”, no existe ninguna razón para evitar la sesión psicológica, pues la subjetividad no tiene por qué representar el papel de un espantapájaros, ni siquiera si una cierta concepción filosófica, de tipo académico, considera esta realidad individual como un obstáculo para la filosofía “pura”. La filosofía más formal y pusilánime –fundamentalmente orientada hacia los libros- teme que al acercarse a esta subjetividad, pueda perderse la distancia que toda actividad filosófica necesariamente requiere.

La palabra como pretexto

Uno de los aspectos de nuestra práctica que plantea más problemas al sujeto es la peculiar relación con su propio discurso que nosotros intentamos conseguir.

En efecto, por una parte, le pedimos que sacralice la palabra, puesto que nos permitimos el lujo de prestar atención, conjuntamente, al menor término

utilizado, y de profundizar, los dos juntos, en el interior de las expresiones utilizadas y de los argumentos esgrimidos, hasta el punto de dejarlos a veces irreconocibles incluso para su propio autor. El sujeto considerará un escándalo ver cómo su palabra ha sido manipulada de esta forma.

Por otra parte, (2) le pedimos que desacralice su discurso, ya que el conjunto de este ejercicio no se compone más que de palabras y poco importa la sinceridad o la verdad de lo que el sujeto vaya diciendo: se trata simplemente de jugar con las ideas, sin que sea necesario, sin embargo, que el sujeto se adhiera a lo que haya dicho. Solamente nos interesa la coherencia, los ecos que las palabras producen entre ellas, la silueta mental que lenta y imperceptiblemente se desprende de lo que dice. Le pedimos al sujeto dos cosas: que juegue a un juego, lo que implica una distanciación con relación a aquello que se concibe como “lo real”, y al mismo tiempo, que juegue con las palabras de la forma más seria y rigurosa que pueda, con la mayor aplicación, exigiéndole un esfuerzo mayor que el que generalmente utiliza cuando construye su discurso y lo analiza.

La verdad aparece aquí disfrazada, puesto que no hablamos de intenciones, ni de sinceridad o de autenticidad, sino de exigencia. Esta exigencia que obliga al sujeto a elegir, a asumir las contradicciones que van surgiendo a medida que trabaja el torrente confuso de sus palabras, con el peligro de que se produzcan cambios bruscos de sentido, con el riesgo de que rechace ver la verdad y obrar en consecuencia, con el peligro de quedarse mudo ante las múltiples grietas que anuncian los más grandes abismos, las fracturas del yo, la perplejidad del descubrimiento de nuestro auténtico *ser*. Ninguna otra cualidad es tan necesaria en el orientador filosófico –e incluso poco a poco en el sujeto- que ésta, propias más bien de un policía o de un detective; y como ellos, deberá acechar sobre el sujeto para buscar el más mínimo fallo en su discurso o en su comportamiento, inquiriéndole para que rinda cuentas de cada acto, de cada lugar y de cada instante.

En efecto, podemos frustrarnos ante la extraña transformación que va adquiriendo la discusión, pero esto es una consecuencia del poder innegable que el orientador filosófico posee y que debe asumir, prerrogativa que incluye

también la ausencia indiscutible de neutralidad, a pesar de los esfuerzos que despliegue en ese sentido. Por supuesto, el sujeto puede también “extraviarse” en el análisis de las ideas que adelanta, influenciadas por las preguntas a las que se ve sometido, movido ciegamente por las convicciones que él desea defender, guiado por las opciones por las que se va decantando y sobre las que es muy probable que sea incapaz de reflexionar. Se producirán interpretaciones erróneas de todo tipo. Poco importan estos errores, ya sean éstos reales, aparentes o fingidos. Lo que verdaderamente cuenta para el sujeto es permanecer alerta, analizar y observar, y tomar conciencia de lo que está sucediendo; de su modo de reaccionar, del tratamiento de su problema, de su manera de actuar, de las ideas que vayan surgiendo, de la relación consigo mismo y con el ejercicio, etc. Todo esto no es más que un pretexto para el análisis y la conceptualización. O dicho de otra forma, aquí no tiene sentido equivocarse. Se trata fundamentalmente de *jugar el juego*: sólo cuenta ver y no ver, la consciencia y la inconsciencia. No existen las respuestas correctas ni las incorrectas, puesto que lo que se trata es de contemplar las respuestas, y si existe algún tipo de engaño, será únicamente en el sentido de la falta de fidelidad a la palabra dada, no en el sentido de una verdad distante que habita el cielo estrellado o en los subsuelos del inconsciente. Sin embargo, esta fidelidad es sin duda alguna una verdad más terrible e implacable que la otra, pues no permite ningún tipo de desobediencia, por mucha legitimidad que ésta posea. Lo único que cabe es la obcecación.

Dolor y anestesia epidural

El sujeto es consciente rápidamente de lo que está en juego en este ejercicio. Algo parecido al pánico puede extenderse con cierta prontitud. Por esta razón, es importante que establezcamos diversos tipos de “anestesia epidural” para conseguir un “parto” menos doloroso.

En primer lugar, lo más importante, lo más difícil de conseguir y lo más indispensable es que orientador posea un tacto exquisito: debe determinar cuándo es apropiado utilizar el proceso de interrogación y cuándo es hora de

utilizar otro tipo de estrategias en lugar de las preguntas inquisitivas, proponiendo o diciendo alguna otra cosa, cuándo es hora de cambiar el tono áspero por uno más benévolo. Esta valoración no es fácil de realizar, puesto que nos dejamos llevar muy fácilmente por el “calor del momento”, por nuestros propios deseos e inclinaciones personales, esos que buscan llegar hasta el final, que desean llegar cuanto antes a un lugar determinado, o esos deseos asociados también con la fatiga y con la desesperación.

En segundo lugar, el uso del humor y de la risa, vinculados a la dimensión lúdica del ejercicio, producen una sensación similar a la de “soltar lastre”, en la que el individuo se libera de sí mismo, propiciándose la posibilidad de que pueda salir de su “drama existencial” y de que pueda observar sin dolor lo irrisorio de ciertas posiciones en las que se “queda enganchado” de forma ridícula y en las que, a veces, incluso entra en contradicción consigo mismo.

En tercer lugar, el uso del desdoblamiento, que permite al sujeto salir de sí mismo y considerarse como una tercera persona. Cuando el análisis de su propio discurso atraviesa un momento delicado, o cuando se tropieza con un asunto excesivamente difícil de asumir, es muy útil e interesante trasladar el caso que se está estudiando a una tercera persona, invitando al sujeto a visualizar una película, imaginar una ficción, o escuchar una historia con forma de fábula. “Supongamos que usted leyese una historia o escuchara que...”, “supongamos que se encuentra con alguien, y que todo lo que sabe es que...”. Este simple artificio de la narración permite que el sujeto olvide, o al menos relativice, sus intenciones, sus deseos, su voluntad, sus ilusiones y desengaños, debido al hecho de implicar solamente la palabra tal como surge durante la discusión, y permitiendo que el propio discurso efectúe sus propias revelaciones, sin que su sentido se difumine permanentemente por graves sospechas o acusaciones manifiestas de insuficiencia o de traición.

En cuarto lugar, el uso de la conceptualización y de la abstracción. Cuando universalizamos aquello que tiende a ser percibido exclusivamente como un dilema o un problema personal, cuando lo problematizamos y

dialectizamos, el dolor se atenúa, a medida que la actividad intelectual se pone en marcha. La actividad filosófica es por sí misma una especie de sofrología, una “consolación”, y así es como fue considerada por los autores clásicos como Boecio, Séneca, Epicuro, o más recientemente Montaigne; como una especie de bálsamo que nos permite contemplar mejor el sufrimiento intrínsecamente asociado a la existencia humana.

Otros ejercicios adicionales

Algunos ejercicios suplementarios se muestran también muy útiles durante el proceso de reflexión. Por ejemplo, aquel que yo he bautizado como el ejercicio de la relación, que permite que el discurso salga de ese “estado de conciencia” que funciona puramente por asociaciones libres, abandonando a la oscuridad del inconsciente las articulaciones y junturas del pensamiento. La relación es un concepto fundamental que afecta profundamente a nuestro *ser*, pues relaciona sus diferentes facetas y sus diferentes registros. “Relación sustancial”, afirma Leibniz. “¿Cuál es la relación entre lo que usted dice ahora y lo que dijo entonces?”. Dejadas a un lado las contradicciones que suelen manifestarse con motivo de este proceso de interrogación, aparecen también las rupturas y los saltos que señalan los nudos y los puntos ciegos en los que la articulación consciente del discurso permite trabajar mejor y más detenidamente con la mente del sujeto. Este ejercicio es una de las formas del “proceso anagógico” que permite regresar a la unidad primordial, describir los *anclajes* del sujeto, clarificar los puntos clave de su pensamiento, incluso si posteriormente con ello se está invitando a criticar esta unidad, incluso si uno desea modificar este *anclaje*, lo que implicaría entonces una deliberación real.

Otro ejercicio que puede utilizarse es el que he denominado como discurso verdadero. Se pone en práctica cuando se descubre una contradicción en el discurso del sujeto, en la medida en que el sujeto acepta el calificativo de contradictorio como un atributo propio de su pensamiento, cosa que no siempre sucede, pues algunos sujetos rechazan esta consideración y niegan por principio la mera posibilidad de contradecirse. Cuando preguntamos al sujeto

cuál de los dos es “su discurso verdadero” –incluso si los dos momentos en los que se pronuncia poseen la misma sinceridad, tanto el uno como el otro-, le estamos pidiendo que justifique dos posiciones diferentes, -siendo las dos suyas- que evalúe su valor respectivo, que compare sus méritos relativos y que delibere, con el propósito de que finalmente se decida en favor de una de las dos perspectivas, decisión que le conducirá a una mayor conciencia de su propio funcionamiento mental. No es absolutamente indispensable que el sujeto se decida, pero es aconsejable que se le anime a decantarse, puesto que es muy raro o casi imposible encontrar una auténtica ausencia de preferencia entre dos visiones distintas, con las consecuencias epistemológicas que de ello se derivan. Las nociones de “complementariedad” o de “simple diferencia” a las que frecuentemente hace referencia el lenguaje coloquial, aunque muestren una parte de verdad, son utilizadas generalmente para difuminar los verdaderos problemas de naturaleza conflictiva -y bastante trágicos- de todo pensamiento singular. El sujeto podrá también explicar por qué ese fragmento de su discurso no es “el verdadero”. A menudo, lo hará a través de las expectativas morales o intelectuales que cree percibir en la sociedad, o incluso a través de un deseo personal que etiqueta como ilegítimo; discurso en este sentido muy revelador de una determinada percepción del mundo y de una específica relación con la autoridad o la razón.

Otro ejercicio muy útil es el que denomino ejercicio del orden. Consiste en que cuando se solicita al sujeto que nos dé algunas razones, explicaciones o ejemplos a propósito de tal o cual afirmación, se le pedirá que asuma el orden en el que han sido enumeradas. Sobre todo con respecto al primer elemento de la lista, que será puesto en relación con el elemento posterior. Al utilizar la idea de que el primer elemento es el más evidente, el más claro, el más firme y, por lo tanto, el más importante según su propio discurso, se le está pidiendo que asuma esa elección, generalmente efectuada de modo inconsciente. Con frecuencia, el sujeto se rebelará frente a este ejercicio y rechazará asumir dicha elección, renegando, a pesar de sí mismo, de este “fruto de sus entrañas”. Cuando por fin acepte el juego y asuma este ejercicio, deberá dar cuenta –ya sea de manera explícita, implícita, o de ninguna manera- de los presupuestos contenidos en una u otra elección. En el peor de

los casos, como en la mayor parte de los ejercicios de nuestra consulta filosófica, este ejercicio le permitirá irse acostumbrando a “decodificar” toda proposición formulada con el objetivo de comprender mejor su contenido epistemológico y entrever los distintos conceptos implicados en ella, incluso si estos no son compatibles con la idea expresada.

Universal y singular

¿Qué le pedimos en general al sujeto que desea profundizar sobre sí mismo, a aquella persona que quiere filosofar a partir y a propósito de su existencia y de su pensamiento? Debe aprender a leer, a leerse, es decir, aprender a contemplar con cierta distancia sus pensamientos y a distanciarse también de sí mismo como individuo. Desdoblamiento y alienación que necesitan de la pérdida de uno mismo a través de un proceso hacia el infinito, mediante un salto en la pura posibilidad. La dificultad de este ejercicio consiste en que se trata siempre de suprimir alguna cosa, de olvidar, de negar momentáneamente el cuerpo o la mente, la razón o la voluntad, el deseo o la moral, el orgullo o la placidez. Para poder llevarlo a cabo, es preciso que nuestro discurso superficial se calle, que silencemos la charla circunstancial, el discurso banal, o aquel que meramente “salva las apariencias”. Una vez que la palabra asume “su carga”, sus implicaciones o su contenido, debe aprender a callarse. Un discurso que no está dispuesto a asumir su “ser propio”, en sentido amplio del término, un discurso que no esté deseoso de ser consciente de sí mismo, no tiene derecho a salir a la luz, en este juego donde únicamente lo consciente tiene derecho de ciudadanía, teóricamente o al menos en intención. Evidentemente, ciertas personas no querrán jugar este juego tan doloroso, pues su discurso está demasiado lastrado.

Al obligar al sujeto a que seleccione su discurso, al utilizar el instrumento de la reformulación para mostrarle la imagen que él despliega, intentamos desencadenar un procedimiento en el que la palabra se constituye como la instancia más reveladora. En efecto, puede ser recomendable, y en algunos casos esta opción es verdaderamente útil, seguir las propuestas que ya han

funcionado con anterioridad, por ejemplo, citando a autores consagrados, pero entonces será obligatorio asumir el texto como si fuese exclusivamente nuestro. Por otra parte, ¿acaso no pretendemos buscar en cada discurso singular, por muy torpemente formulado que éste haya sido, los grandes problemas filosóficos de siempre, que fueron formulados con anterioridad por ilustres predecesores? ¿Cómo conciliar en cada uno lo absoluto con lo relativo, el monismo y el dualismo, el cuerpo y el alma, lo analítico y lo poético, lo finito y lo infinito, etc? Corremos el riesgo de que se produzca un cierto sentimiento de traición, ya que difícilmente puede uno tolerar ver cómo es tratado de esa manera nuestro propio discurso, incluso por nosotros mismos. Un sentimiento de dolor y de desposesión, como el que puede experimentar aquella persona que observa cómo su cuerpo está siendo operado y no siente ningún dolor físico, debido a la anestesia. Algunas veces, cuando se le presente al sujeto las consecuencias de una pregunta, éste intentará por todos los medios dar una respuesta. Si el orientador filosófico persiste en su intento por conseguirla de forma indirecta, acabará por surgir sin ninguna duda una cierta respuesta, pero únicamente en el momento en el que la situación delicada haya desaparecido del horizonte, tanto, que el sujeto, tranquilizado por esta desaparición, no sabrá ya establecer la relación con el problema inicial. Si el orientador recapitula las etapas con el fin de restablecer el hilo de Ariadna de la discusión, el sujeto podrá entonces aceptar su contemplación o no, según los casos. Nos encontramos, pues, en un momento crucial, ya que este rechazo por descubrir la verdad puede no ser más que verbal, puesto que es imposible que el camino recorrido no haya dejado alguna huella en el sujeto. Mediante un mecanismo de defensa habitual, el sujeto intentará algunas veces impedir verbalmente toda posibilidad de que el trabajo sea realizado.

Aceptar la patología

Para concluir con este artículo sobre las dificultades de la orientación filosófica, diremos que la prueba principal reside en la aceptación de la idea de *patología*, en un sentido filosófico y no psicológico. En efecto, toda postura existencial singular, elección que se realiza más o menos conscientemente a lo

largo de los años, no tiene en cuenta, por numerosas razones, un cierto número de lógicas y de ideas. Estas *patologías* no son infinitas en número, aunque sus determinaciones específicas varían enormemente. Pero para la persona que las sufre, es muy difícil concebir que aquellas ideas que dirigen su existencia se vean reducidas a simples consecuencias, casi previsibles, de una debilidad crónica de su capacidad de reflexión y de deliberación. Sin embargo, esa máxima de “pensar por sí mismo” que preconizan un buen número de filósofos, ¿acaso no se asemeja más a un arte que debe trabajarse y adquirirse que a un talento o capacidad innata que no necesita ser cultivado?

Con historias reales

- [Martes de carnaval](#)
- [El accidente](#)
- [La muerte del padre](#)

- Martes de Carnaval

Su primer recuerdo es el recuerdo de una mentira. Como la mayoría de nosotros, su escena más antigua tiene relación con la aparición de la conciencia personal y con las fisuras de la realidad. Un buen día, uno se da cuenta de que existe una implacable distancia entre las palabras que se pronuncian y una cosa extraña que más tarde percibirá como la verdad.

Aunque esta consideración puede parecernos trivial o ridícula cuando somos adultos, un niño que entrevea por primera vez la duplicidad del ser se sentirá sobrecogido por el abismo que se abre bajo sus pies.

Nos encontramos en un jardín de infancia el Martes de Carnaval. Ese día, todos los alumnos deben asistir a la escuela disfrazados. Habría que verlos a todos allí vestidos, con sus disfraces y sus maquillajes: los payasos y las hadas, los policías y las enfermeras, y sobre todo los maravillosos e indomables *cow-boys*. Todos los niños han venido disfrazados, como debe ser, todos...excepto él: un simple antifaz le cubre la cara, un estúpido antifaz que deja el resto de su cuerpo a la intemperie; una simple máscara y nada más. Y para colmo de males, debe llevar puesto una ropa miserable e infamante. Nadie a quien poder mendigar algo de complicidad. ¿Quién puede comprender su angustia, su profunda vergüenza al tener que distinguirse de sus compañeros de ese modo, su pesadumbre al tener que mostrar su “desnudez” manifiesta? Ser el único niño sin disfraz le produjo un sufrimiento peor que la propia muerte. **A esa edad, algunas situaciones pueden vivirse de manera dramática;** parece que cada etapa de nuestra vida posee ciertas experiencias que considera intolerables. Pero eso no es nada, el recuerdo más vivo de ese día memorable que todavía hoy permanece en su memoria se produjo a raíz de lo que sucedió a continuación.

Madre indigna

Su madre vino a buscarle al mediodía, cuando finalizó la celebración. Finalmente, había conseguido divertirse. Gracias a los dulces y a los juegos había olvidado poco a poco su dolorosa *diferencia*; afortunadamente, nada dura demasiado y el olvido cumple con su función terapéutica. Cuando la maestra reconoció a su madre, se acercó a ella y le preguntó por qué su hijo, a diferencia de los otros niños, había venido a la escuela sin disfraz. La madre cogió a su hijo de la mano, y con un aplomo que él sintió como una pedrada en la cara, fingió que no sabía que su hijo debía asistir disfrazado al colegio, creyendo que bastaba con un simple antifaz. Al escuchar sus palabras, el pobre chaval se quedó de piedra. Desde hacía una eternidad importunaba a su madre para que le encontrase un disfraz. ¡Cuántas veces se lo había pedido una y otra vez sin ningún resultado! La respuesta de su madre le trastornó y le sublevó. Ignoraba que se pudiese hablar así, diciendo algo que no era verdad. ¿Cómo podría él haber pensado que su madre, a la que idolatraba, pudiese cometer una infamia así? A lo sumo, podría haber admitido que estos actos completamente nuevos para él pudiesen ser cometidos por los otros -o incluso por sí mismo-, pero nunca por ella. Pero en relación a este punto, sus recuerdos son más bien vagos.

La infancia es la edad de todas las exigencias. La virginidad del alma infantil no perdona ningún defecto, ningún error, ninguna mancha. Luego, con los años, aparece un tipo de realismo, parecido a una enfermedad, una especie de esclerosis del espíritu. Ciertos trabajos o funciones nos obligan a adoptar posturas extrañas que poco a poco irán deformando nuestro ser, nuestra columna vertebral. Por ejemplo, aquellos que han practicado equitación durante mucho tiempo a veces adoptan una extraña manera de andar, con las piernas ligeramente separadas y curvadas, como si estuviesen constantemente montando algún caballo invisible. El espíritu, igual que el cuerpo, sufre de forma implacable y rígida la ley del hábito y de la costumbre. Si nos descuidamos, se curva y se deforma, prisionero de sus propias prácticas, marcado para siempre por las ideas que alberga dentro de sí. No podemos salir indemnes de nosotros mismos, hasta el punto **de** que si observamos

detenidamente algunos ancianos –ya sean jóvenes o viejos-, con mayor frecuencia de la que imaginamos, podremos leer en sus gestos y hasta en sus caras las emociones y los sentimientos que les han guiado.

Rutina y mentira

La mentira forma parte de esos pequeños hábitos a los que nos acostumbramos con facilidad. “Los seres humanos son lo que son -nos dirá el sabio de turno-, ¿por qué “tomárselo tan a pecho”? Y además, ¿qué más da el hecho de no haber ido disfrazado aquel martes de carnaval? Todo esto no son más que tonterías y sólo un niño daría tanta importancia a este suceso **tan** insignificante. Cuando uno ya es adulto, ¿por qué tendría que tomarse en serio estos recuerdos sin ninguna trascendencia?, ¿por qué preocuparse por ello? La paz interior, querido amigo, -continúa este sabio- se alcanza aceptando la realidad, asumiendo las cosas tal como son. Su madre seguramente tendría otras cosas más importantes que hacer que buscarle a usted un disfraz; puede que incluso no tuviese suficiente dinero para comprarle uno y le avergonzase el tener que confesárselo a su maestra”.

A pesar de lo razonable que puedan parecernos estos argumentos, puede que aún alberguemos parte de aquella cólera infantil y que, pase lo que pase, permanezca siempre con nosotros. Encontramos en ese niño un legítimo amor por la justicia y la verdad que se siente traicionado por las palabras cobardes y traidoras. ¿Debemos acostumbrarnos a las palabras **como a una mascarada**? El pobre niño todavía no conoce el pacto, ignora ese tipo de acuerdos deshonestos; es ingenuo, no comprende la finalidad de estas componendas. Más tarde, aprenderá y se dará cuenta de las cosas, crecerá y envejecerá. Los años nos hacen envejecer, es cierto, aunque más bien deberíamos decir que nos adormecen. **Aparecen grietas y se oyen crujidos, es preciso remendar y parchear para que la cosa no se note. “te tengo, tu me tienes por los pelos. El primero que ría recibirá una colleja”**

¿Por qué este recuerdo se instala con tanta fuerza en su memoria? Y no es por nostalgia, pues no puede adornarse ningún florido pensil con este tipo de recuerdos. ¿Quizás un trauma infantil? Sin embargo, esta evocación no puede reducirse simplemente al dolor. El dolor existe, pero un sentimiento diferente afirma su presencia con una fuerza todavía mayor: una sensación

similar al despertar de un sueño, como una especie de descubrimiento, **algo como un *insight*, como un *satori***. Se cuenta que el Buda histórico, príncipe de sangre, había sido educado durante mucho tiempo en la ilusión de la juventud y de la felicidad eterna hasta el día en el que el sufrimiento apareció ante sus ojos, bajo la forma de la enfermedad y la vejez. Sin esta ilusión, sin este incidente, no habría podido ser quien fue. Y aunque puede que esta historia sea falsa, el mito es real. Todos nosotros revivimos más tarde, en diversos grados y en diversas circunstancias, el desgarró que conocimos por primera vez con nuestro nacimiento. Primero experimentamos la separación de los cuerpos, después vendrá la separación de los espíritus; el impacto será igual de grande y de trascendental para la constitución de nuestro ser.

La verdad de la mentira

Descubrir la mentira es descubrir la verdad. Al principio, todo no es más que una cosa y el mundo es como es. Después aparece la ruptura: el mundo deja de ser como era y se convierte en algo muy distinto. Las paredes desaparecen de nuestra visión y el telón se levanta poco a poco: ahora nos encontramos en un teatro. Todos llevamos una máscara, todos vamos disfrazados y como aquel día de carnaval en la guardería, estamos obligados a disfrazarnos, como buenamente podamos. ¿Representamos una comedia o una tragedia? Cuestión de gustos, depende de nuestra elección. Tenemos todo tipo de payasos: clowns y bufones, los payasos pálidos y llorosos y también los rubicundos e hilarantes, todos **están convencidos de sus papeles respectivos y temen perderlos**.

La farándula nos seduce y nos tienta. De tanto bailar, la cabeza nos da vueltas, la velocidad nos marea, el tiempo pasa volando. Nos divertimos como cosacos, tanto que apenas nos damos cuenta de que el tiempo pasa. Y de pronto un recuerdo: un niño pequeño que súbitamente descubre que su madre miente y eso le trastorna. El viejo señala entonces la punta de su nariz. Gira la cabeza y mira hacia atrás. Habría sido suficiente con un golpe de vista. Asiente un poco con la cabeza, con el semblante pensativo. Ni llora ni ríe, sólo se pregunta qué significa todo eso. ¿Por qué las cosas deberían ser de otro modo?

El accidente

Tenía dieciocho años. Esa edad en la que nada es viejo, excepto tus propios padres. Y sólo Dios sabe qué viejos y pesados son siempre los padres. Nada divertido ni apasionante. Desde siempre sabía que partiría. Era algo convenido, como la mayoría de los chicos de su edad, soñaba con una vida en otro lugar, una vida mejor, fuera de allí.

Sin embargo, después de haber terminado su enseñanza obligatoria, encontró un trabajo en un pueblo cercano. Como la mayoría de los jóvenes de su edad, que se quedaban trabajando en la granja familiar o eran contratados por una de las dos o tres fábricas de la comarca. No era un buen momento para soñar, y los sueños no son más que sueños; si no fuese por eso, no se llamarían sueños.

Era bastante conocida en el pueblo. Se ocupaba de todo: de organizar las fiestas, las excursiones, de todas las actividades típicas de su edad. Incluso había sido la delegada de su colegio. No había asistido al instituto. Le hubiese gustado estudiar bachillerato, pero debía pensar sobre todo en trabajar y en ganarse la vida. No había lugar para los lujos: la vida era demasiado dura, las cosas demasiado caras. Su madre había lamentado un poco que ella abandonase sus estudios, pero su padre no tenía muy buena opinión de la escuela. No soportaba ver cómo su hija perdía el tiempo leyendo. Y mucho menos cuando la veía holgazanear por la calle, hablando con otros chicos. De ningún modo iba a mantener eternamente a una hija que no hiciese nada de provecho. El trabajo, ganarse la vida, era el único tema del que merecía la pena hablarse. Se trabajaba todo el año sin descanso, los siete días de la semana, pues siempre había algo que hacer. Había que pelar las verduras y limpiar las cuadras. Solamente se permitían un pequeño descanso la última semana de agosto, para tomarse unas vacaciones en la casa que su abuela tenía cerca del mar.

Un sueño

Ella soñaba con marcharse, sí, pero... ¿dónde?, ¿y para hacer qué? Aunque no se planteaba seriamente la pregunta a corto plazo. Quizás más adelante. Mientras esperaba, su única válvula de escape consistía en su ciclomotor, que compró con su primer sueldo. En cuanto podía, se lanzaba a toda velocidad por los caminos, zigzagueando como mejor podía, rozando los muros y los postes. Se intoxicaba de velocidad, de emociones fuertes, la única excitación que se permitía por el momento, y tenía mucha necesidad de ella. Más adelante sabremos por qué. El trabajo se le daba bien, se valoraba su dinamismo y su sentido de la responsabilidad. Le anunciaron que su lugar estaba en la casa y la idea le satisfizo, incluso le halagó; le encantaba sentirse útil.

Después, llegó el accidente. Un accidente grave. Chocó con un tractor y su cuerpo fue arrastrado varios metros por el arado que éste incorporaba. Casi pierde una pierna. Se le infectó. El dolor era constante, noche y día; apenas conseguía dormir, ni siquiera con la medicación. Los cirujanos tuvieron que intervenirla en una larga operación para injertarle piel de su pierna sana. Y después de esa operación, vinieron otras. Parece ser que los médicos no hicieron lo que debían haber hecho. Por no hablar del seguro, pues también hubo problemas con el propietario del tractor. Pero, ¿qué podían haber hecho ellos? (sus padres y ella).

Tuvo tiempo para reflexionar -mucho tiempo- durante los seis meses de hospital y convalecencia. Tumbada en la cama, ocupada únicamente en leer y reflexionar. Reflexionar sobre su pasado, su presente y su futuro. No hacía más que pensar en esa profesora de francés, ardiente feminista, una mujer soltera con mucho entusiasmo que le había animado una y otra vez para que estudiase. Pensaba en ese profesor de matemáticas tan severo que la había desplazado al fondo de la clase, pues era una negada para las matemáticas y además la hermana de su hermano, un granujilla. Pensaba en sus padres, que no hacían otra cosa que trabajar y no entendían su permanente insatisfacción. Pensaba también en su tía, que la llamaba "la revolucionaria". Pensaba en su otro hermano, que había sufrido también un grave accidente y ahora se

consumía en la amargura. Pensaba en sus compañeros de trabajo, todos los años con la misma rutina, contando indefinidamente las mismas historias aburridas de siempre sobre sus maridos, sus hijos, las vacaciones,.... Reflexionaba sobre estas y otras muchas cosas.

Una auténtica oportunidad...

Un día, ya casi al final de su convalecencia, mientras consideraba si debía marcharse o no, le confesó a su madre -que se compadecía de su pobre hija como sólo saben hacerlo las madres- que ese accidente había sido una oportunidad para ella. Su padre se enfadó, recriminándole por hablarle así a su madre, que tantos desvelos había sufrido por ella.

Se sentía feliz, se sentía libre, pues había comprendido que debía marcharse de su pueblo en ese mismo momento, sin tener que esperar diez años, o cinco, ni siquiera al año próximo, ni al día siguiente, sino ya mismo: en cuanto estuviese recuperada. Su pierna todavía no estaba recuperada del todo, pero en el momento en que ella pudiese andar, nadie le iba a decir lo que tendría que hacer. Ese accidente le había hablado mucho más que todas las palabras, sobre todo a ella, que era tan cabezota. Aunque uno puede evitar escuchar las palabras, jamás podrá hacerse el sordo ante un accidente como ése. Salvo que decida actuar como su hermano y caiga en la trampa del resentimiento. Ella no podía continuar con la misma vida que llevaba antes del accidente, idéntica en todos los aspectos a como ella era antes, una vida apagada y aburrida, salpicada de falsos placeres y de obligaciones sin ningún sentido, sin ningún impacto, sin ningún interés. Ese accidente había sido como una iluminación. Era una señal de la providencia para que pudiese ver las cosas con más claridad, para comprenderlas mejor, para que pudiese tomar una decisión en mejores condiciones. El dolor le había hecho reflexionar, como si fuese posible reflexionar sin el dolor. El hecho de estar inmovilizada en la cama le había hecho reflexionar, como si se pudiese reflexionar sin interrumpir el movimiento, sin tener que detenerse primero a reflexionar durante un momento. Finalmente, había conocido otra cosa y desde ese más allá de las cosas, había comprendido que no podía seguir viviendo como hasta ahora, aunque todos los demás (sus amigos y su familia) continuasen con su misma

vida de esforzados campesinos, soñando periódicamente con un mañana cuya silueta se iba difuminando con los años.

Una merecida lección

La lección que le había enseñado la vida iba a recordarla durante toda su existencia. Había entendido que una decisión consiste principalmente en poner fin al flujo permanente que nos arrastra y que este tipo de decisiones implican confrontación, dolor y tragedia. Para interrumpir la continuidad debemos forzar el curso natural de las cosas y nuestro entorno casi nunca suele animarnos a ello. El reflejo más inmediato, con la vana intención de protegerse uno mismo, consiste en aplazar esa decisión para el día siguiente o para dentro de dos días, decisión que, desde ese momento, se convertirá en un sueño imposible, en una quimera.

A las personas que por aquel entonces le conocían les sorprendió su abrupto comportamiento, sus cambios bruscos de dirección. Como ese amigo que se marcha sin avisar o esa novia a la que la víspera de la boda le entra el pánico y se da a la fuga. Cuando una idea tomaba forma en su mente solía llevarla a cabo inmediatamente; su lema era “ahora o nunca”, por mucho que este comportamiento pudiese desagradarle a algunas personas. Con este tipo de comportamiento –bastante radical, por otra parte– únicamente pretendía protegerse contra el estancamiento y la viscosidad ambiental. Una rabia interna la animaba, sentía que no podía comportarse de otra forma, pero aún así, ella prefería que su violencia se dirigiese contra el mundo, al que nada debía, en lugar de dirigir contra ella misma esa furia alimentada por el rencor y el arrepentimiento, compendio de gestos abortados, la enfermedad de los débiles y de los cobardes. No le gustaban los límites, había pagado por ello un precio muy alto, paralizada en su silla, como asesinada dentro de su propio cuerpo. Por fin podía mostrar a los demás su sentido común, su gentileza o su cortesía: ya no se sentía atada, pues había soltado amarras. La fortuna y la mala suerte dejaron de existir para ella: en todos los sentidos del término, merecía haber sufrido ese accidente.

La muerte del padre

Ha muerto. Acabo de saberlo ahora mismo. No puedo decir que me sienta verdaderamente triste. No como un hijo tendría que estarlo, no como debería esperarse de un hijo. Además, ¿qué debe experimentar un hijo cuando muere su padre? Creía saberlo, me parecía de lo más evidente. Sin embargo, cuando de verdad ha sucedido, me ha pillado completamente desprevenido.

Tengo la impresión de estar viendo una película más que de estar realmente vivo. Puede que en algún otro momento me haya sentido más triste que ahora, por ejemplo, leyendo un libro. ¡“La muerte del padre” sería el título de un capítulo tan emotivo! ¿Acaso será el destino último de los hijos no estar tristes con la muerte de sus padres? Es entonces cuando dejan de ser niños.

Tampoco puedo decir que sienta indiferencia, aunque no sé si sería capaz de definir con precisión qué es lo que siento. Siento muy bien que algo en mi se ha muerto y no me refiero a algo lejano y extraño. Puede que sienta tristeza, pero no siento dolor. ¿Seré un ser frío e insensible? ¿De tanto imaginar la muerte se ha vuelto algo indiferente para mí? Una de tantas ideas, como otra cualquiera. Al cabo de cierto tiempo, mi cara se ha contraído y he derramado algunas lágrimas. ¿Lo he hecho por conformismo, para que me proporcionen un poco de satisfacción? La sensación no es desagradable del todo. Escucho el *Réquiem* alemán de Brahms y nunca como hoy me ha parecido tan bello. ¿Será el destino de la muerte de todo hombre el de proporcionar un momento estético a los que aún están vivos? Último gesto útil; visión plena de significado que preside la relación entre las cosas y los seres.

Comedia mortal

No puedo evitar pensar en esas plañideras que rodean el féretro de los difuntos, en esa tradición que hoy nos parece tan ridícula. Esas profesionales de la muerte tan parecidas a las profesionales del amor. Pero seguimos utilizando a los empleados de las funerarias, que fingen estar tristes mientras

esperan el momento para poder acodarse en la barra del bar de la esquina y tomarse un trago. Es mejor que nos paguen por cumplir con estos rituales a tener que fingir un drama que no es el nuestro. No podemos negar, sin embargo, que algunas muertes se viven de manera intolerable por algunos de los familiares más íntimos. El resto no hacen más que acompañar este dolor, expresando su empatía, aceptando jugar el juego, puede que con el fin de atenuar el dolor de los que sufren. Pero, ¿por qué sufren? ¿Por qué algunos sufren tanto y otros no? Sentimos como si se nos arrancase una parte de nosotros mismos, esa parte donde se mezcla la carne y el espíritu, el afecto y las cuestiones prácticas, el amor y la incertidumbre del mañana. ¿Qué vamos a hacer *ahora*? ¿Qué nos va a pasar *a partir de ahora*? Las dos preguntas se confunden formando una celosía existencial en la que no somos capaces de distinguir entre sentimientos tan contradictorios.

¿Qué voy a hacer *después* de la muerte de mi padre? Nada puede cambiar en el fondo, pues nuestras vidas eran casi la de dos extraños. Muy de vez en cuando nos visitábamos, con el ánimo con el que a veces asistimos a un museo, con la obligación de estar en contacto con otra dimensión, por ejemplo, la del pasado. ¿Qué voy a *ser* después de la muerte de mi padre? La infancia se ha borrado definitivamente, he franqueado un límite, los recuerdos se convierten en recuerdos y a partir de ahora sólo me pertenecerán a mí mismo y a nadie más. Nuestra historia nos pertenece totalmente, ya nadie nos la puede arrebatar. A partir de ahora modelaremos los detalles a nuestro gusto. Nos hemos convertido en expertos y maestros del juego, tomamos posesión de nuestro pasado, nos convertimos de verdad en adultos: ahora somos los únicos valedores de nuestra memoria. Lamentamos entonces esos momentos de confusión que a veces sobrevienen, tantas preguntas que deseábamos que nos hubiesen contestado... A partir de ahora tendremos que resolver nuestros problemas exclusivamente con nuestros propios medios.

El duelo del presente

Aunque se puede sobrellevar el duelo del pasado sin dramatismos, el presente es harina de otro costal. La joven esposa que acaba de desaparecer, la madre cuyo hijo acaba de morir o incluso el niño que ha perdido a su padre están todavía terriblemente presentes. Una parte demasiado importante de uno mismo acaba de ser arrancada, es como si en cierto modo viviesen su propia muerte. Intolerable alienación del ser. ¿Y ahora qué? Quizás debemos aprender a morir. Quizás no estamos preparados para desaparecer. Quizás tenemos demasiado aprecio a la vida.

¿Y si el otro no era más que un objeto al que queríamos tanto que lo hemos implantado en nuestro ser? Sutura más o menos profunda que disminuye la hemorragia, que cura y cicatriza nuestras heridas. El otro como cura, el otro como sostén, el otro como muleta, el otro como prótesis. O como vida artificial. Quizás era necesario que el otro muriera para que nosotros pudiésemos existir de verdad. ¡La vida está tan bien hecha! La providencia benevolente vela por nuestros destinos febriles y peligrosos: una providencia que no escatima medios, una providencia que no prevé todos los detalles, una providencia a la que no le preocupan las consideraciones psicológicas o materiales. Debemos existir, decreta ella, cueste lo que cueste. Incluso si algunos consiguen escapar a su vigilancia –pues no puede controlarnos a todos-, nos ofrece a cada uno de nosotros más de una ocasión para no morir vivos. Su lucidez carece de piedad: no duda en señalar con el dedo, no vacila en hurgar en las heridas ni en hacernos tambalear para traernos a la vida. Es inhumana. No podríamos reprochárselo, pues es su cualidad principal. No confundamos los dolores: su quemazón intenta cerrar nuestras heridas y que puedan cicatrizar.

La muerte de la muerte

¿Por qué avivar el dolor? ¿Por qué debería tener un sentido la existencia? ¿Cómo aceptar la muerte? ¿Por qué deseo yo la muerte de ese otro que soy yo? ¿Cómo pensar desde el dolor? ¿Por qué no tenemos derecho

a la felicidad en esta vida? ¿Qué responder a estas cuestiones? Estas preguntas reflejan que no sabemos, no podemos o no queremos aceptar la vida. Deberíamos comprender que quizás la muerte sea la condición de la vida, que quizás la muerte sea la muerte de la muerte. Morimos porque no sabemos vivir. Igual que el niño que se cae porque no sabe andar pero que, a fuerza de caerse una y otra vez, aprende a andar por sí mismo. Si no se cayese nunca, si alguna cuerda misteriosa le sujetase por los aires, ¿sería capaz de andar algún día? Si la muerte no existiese habría que inventarla para ayudar a los hombres a vivir, para invitarles –de forma un poco brutal- a luchar con el sentido, a combatir con la vida. Sin riesgo, sin pérdida, sin posibilidad de alienación, ¿qué sería de la vida? Se convertiría simplemente en un hábito, en una costumbre, incapaz de imaginar su propio fin. ¿Se puede admirar una obra sin fin? ¿Podemos acaso crearla? El ser humano es el único que cree en el infinito. Precisamente porque conoce la finitud, la respeta y la teme.

Ha muerto. Da igual que sea mi padre o que sea otra persona. (¿Tendría el valor de hablar así si se tratara de mi hijo?) ¿Debo estar triste de verdad o solo aparentarlo? Existen culturas en las que se gastan bromas, se ríen y se burlan del difunto, de sus pequeñeces, de sus manías, de sus defectos y de sus pequeñas miserias. Todo ello con muy buen humor, brindando y bebiendo a la salud del finado. Es la última oportunidad de decirle todo aquello que no pudimos decirle antes, aquello que no nos atrevimos a decir. ¿Quién ha muerto? Nadie importante: el objeto de algunas bromas o el pretexto para unas risas. ¿Falta de respeto por la vida? Al contrario: ellos creen que para la vida, todo esto es muy poca cosa, apenas una insignificancia, y es preciso que nosotros seamos conscientes de ello. Porque la montaña es admirable, mientras que la colina es irrisoria.

Con historias ficticias

- [Nasrudín](#)
- Cuento (elegir)

La anti-filosofía de Nasrudín

El caso de Nasrudín Hodja

Entre los diversos ejemplos de filósofos de los que disponemos pertenecientes a la *vía negativa* de la filosofía²² (o anti-filosofía), hemos optado por la figura de Nasrudín Hodja. La **primera razón** es que Nasrudín no existió como una persona real, y uno de los requisitos de nuestra práctica filosófica consiste precisamente en desarrollar en nuestros consultantes la capacidad de no existir. Nasrudín es más un mito que otra cosa. En la ciudad turca de Akshehir (Anatolia), siempre encontraremos a alguien que pretenderá mostrarnos la tumba donde supuestamente fue enterrado Nasrudín en 1284. Si tal tipo de individuo existió en realidad, sólo constituye el momento inicial de un extenso “cuerpo” de historias. El héroe de estos cuentos absurdos y divertidos se encuentra en muy diversas situaciones y puede adoptar el papel de campesino, *imam*, barquero, predicador, doctor, maestro, juez, vagabundo, soltero o casado -con una o más esposas- y no dudar en practicar la homosexualidad. Pero el elemento decisivo de la dimensión mítica de su existencia lo constituye el hecho de que periódicamente se le representa como el bufón de Tamerlán cuando éste conquistó Turquía a finales del siglo catorce. Como Ulises, Nasrudín puede no ser nadie –como Ulises- y ser al mismo tiempo todo el mundo: más que una persona concreta, representa una tradición –oral y escrita- de donde obtiene su fuerza como una escuela de vida más que como un héroe petrificado o una obra fosilizada, lo que está más en consonancia con su naturaleza. Su nombre puede incluso cambiar por completo, ya que desde el momento en que su fama se extiende por todo el Mediterráneo su figura adoptará diversos nombres en cada región o país, como, por ejemplo, el de Jiha en la zona del Maghreb. Y hasta el nombre turco

²² (N. del T.) Para más información sobre las características de esta “filosofía negativa” y sus autores más representativos, léase la primera parte del artículo, publicado con el título de “El poder de la *filosofía negativa*”, que apareció en el número anterior de esta misma revista.

original de Nasrudín es muy común en esta parte del mundo: significa “gloria de la religión” y Hodja hace referencia al impreciso título de “maestro”.

La **segunda razón** por la que hemos optado por este personaje es el aspecto popular de su persona y lo que se cuenta sobre él, ya que la naturaleza de estos cuentos fácilmente lo convierten en un héroe popular, pues son cuentos divertidos y animados, y por lo tanto, eficientes y pedagógicos. Más allá de estas historias cada oyente escuchará y entenderá, según sus propios medios, lo que buenamente pueda; fenómeno interesante de observar cuando uno cuenta estas historias a diferentes públicos. Las reacciones hacia los diferentes contextos, los diferentes niveles de sutileza, lo concreto o lo absurdo, nos revelarán mucho más sobre el oyente que si escuchásemos largos discursos sobre quién es él y cómo piensa. Incluso la incompreensión de la historia puede sernos muy útil, puesto que nos estará remitiendo a nuestra propia ignorancia o ceguera.

La **tercera razón** se encuentra en la extensión de las temáticas que cubren estas historias, precisamente porque reflejan más una tradición que el trabajo de un autor particular. Problemas de tipo ético, lógico, político, metafísico, sociológico, existencial, de actitudes, de pareja, etc., esta larga lista se obtiene de los numerosos problemas o paradojas que se le plantean a la persona que entra en contacto con este cuerpo de conocimiento crítico. La aparente ligereza de muchas de estas historias revela y esconde una profunda comprensión de la naturaleza humana, aunque uno también pueda mantenerse simplemente en una comprensión más superficial y externa. Si el filósofo “tradicional” defiende que la conceptualización y el análisis –como el que ahora estamos desarrollando- es necesario para que se pueda hablar con propiedad de actividad filosófica, nosotros podríamos responderle que esta formalización del concepto lleva también consigo una función esterilizante que proporciona la ilusión de auténtico conocimiento. Pero dejemos para otra ocasión el debate sobre la naturaleza y la forma de la filosofía. No obstante, aportamos una pista que puede también servir como información contextual, nos referimos a la estrecha relación de Nasrudín, contemporáneo y vecino del gran poeta místico

Rumi, con la tradición sufí²³, lo que facilitó aun más la transmisión de sus historias.

La **cuarta razón** se encuentra en la terriblemente seductora personalidad de este mito viviente. En un momento en el que la corrección política –y filosófica- promueve la ética y el “buen comportamiento” para maquillar la civilizada brutalidad de nuestra sociedad, Nasrudín puede sernos muy útil desde el momento en que posee todos los defectos que podamos imaginar. Es mentiroso, cobarde, ladrón, hipócrita, egoísta, maleducado, obsceno, perezoso, tacaño, mentiroso e impío, pero especialmente es un idiota y un estúpido, uno de los mayores idiotas y uno de los más grandes estúpidos. Nasrudín muestra todos sus grotescos rasgos de carácter al lector para que éste pueda contemplarse a sí mismo como en un espejo, aunque de modo más visible, gracias a su exagerada caricatura. El “maestro” Hodja nos invita a examinar, aceptar y disfrutar del absurdo de nuestro yo, la insignificancia de nuestra individualidad personal como un modo de liberar nuestra mente y nuestra existencia de todas esas pretensiones que sólo buscan proporcionarnos buena conciencia, pero que lo único que finalmente consiguen es empujarnos compulsivamente a la mentira personal y social. La forma que tiene Nasrudín de comportarse asesta un terrible y merecido golpe a la idolatría del yo individual, tan característica de nuestra moderna cultura occidental, a esa artificial y permanente búsqueda de identidad y felicidad. Mediante sus atroces “pequeñas mentiras”, Nasrudín nos ayuda a poner de manifiesto la “gran mentira”. Poco a poco, desearemos ocupar el lugar de su mejor amigo: su eterno burro.

Pero dejemos a un lado los motivos de nuestra elección y pasemos a analizar algunas historias clave de Nasrudín Hodja, con las que podremos captar parte de su contenido filosófico y de sus implicaciones para la vida cotidiana. Evidentemente, no podemos tratar en un artículo tan breve todos los temas que cubren los numerosos cuentos, aunque intentaremos arrojar un

²³ (N. del T.) El sufismo es la corriente mística más conocida del islamismo, de la proceden los derviches, y entre la que se encuentran autores como Ibn-Arabi o Rumi. En nuestros tiempos, autores como Henry Corbin, Idries Sha, Toshihiko Izutsu o Miguel Asín Palacios en España han analizado y divulgado con profusión este movimiento. Recientemente, autores procedentes del ámbito terapéutico, como Claudio Naranjo (reelaborando teorías de Gurdjieff y Óscar Chamizo), han utilizado conceptos provenientes de la tradición oral sufí, como el de eneagrama.

poco de luz sobre ciertas cuestiones que nos parecen importantes. Además, incluimos algunas sugerencias sobre el modo en el que estas historias pueden ayudar en la enseñanza de la filosofía práctica y en la orientación filosófica.

A modo de pequeño ejercicio de lectura o meditación filosófica, sugerimos a nuestro lector que, después de leer cada una de estas historias, intente desarrollar su análisis personal antes de leer el nuestro y poder apreciar así la diferencia de interpretación; y le animamos a que nos lo envíe para que así podamos beneficiarnos con su lectura.

Cómo enseñar: El predicador

Nasrudín se encuentra de viaje y hace un alto en el camino en una pequeña ciudad en la que el imam acaba de morir. Un grupo de discípulos, conocedores de la fama de Nasrudín como predicador, le ruegan que se encargue él del sermón del próximo viernes. Pero Nasrudín no tiene ganas de hacerlo, está muy cansado y protesta. La gente insiste y él, finalmente, acepta. Una vez en el púlpito, pregunta “Queridos hermanos, ¿sabéis de qué voy a hablaros hoy?”. Y todo el mundo contesta al unísono: “¡Sí!”. Así que Nasrudín responde: “Muy bien, entonces es inútil que siga aquí por más tiempo”, y abandona el lugar. El pueblo, frustrado por sus buenas palabras, consigue convencerlo otra vez, a pesar de su resistencia y cuando una vez más les hace la misma pregunta: “¿Sabéis de qué voy a hablaros hoy?”, todo el mundo le contesta “¡No!”. A lo que Nasrudín responde con rabia: “entonces, ¿qué puedo hacer con un atajo de infieles y paganos como vosotros!”, y abandona la mezquita enojado. Pero una vez más, los fieles –irritados por su comportamiento- consiguen convencerlo para que nuevamente pronuncie el sermón, a pesar de sus continuas protestas. Todo el mundo está preparado para su terrible pregunta. “¿Sabéis de qué voy a hablaros hoy?”, les pregunta por tercera vez. “¡Sí!”, contesta la mitad del auditorio. “¡No!”, grita la otra mitad del pueblo. Así que Nasrudín responde: “entonces o propongo que los que saben de qué voy a hablar se lo expliquen a los que no saben”, y abandona el lugar.

“El predicador” es una historia muy interesante que nos muestra en qué consiste la paradoja de enseñar de manera socrática. El postulado básico de

este tipo de enseñanza consiste en que el maestro sólo puede enseñar aquello que el alumno ya sabe, lo que implica, por ejemplo, que no merece la pena enseñarle algo a alguien si las ideas que se quieren transmitir “no le hablan” ya en cierta medida y si así lo hacen, podría enseñarse a sí mismo sin ayuda de nadie. Esta es la razón por la que los estudiantes no necesitan en realidad un profesor, como intenta mostrarnos Nasrudín al abandonar por tres veces la asamblea. La única forma que el grupo dispone para enseñarse a sí mismo es mediante la discusión, una especie de enseñanza mutua en la que el estudiante se convierte a su vez en profesor. En consecuencia, el maestro perezoso o el profesor estúpido son buenos maestros, pues obligan a sus estudiantes a ser más activos y creativos, forzándolos a movilizar su propio conocimiento y poniendo en práctica de este modo una mayéutica socrática. Además, el buen profesor socrático tampoco les explicará nada de esto a sus alumnos: esperará que ellos sean capaces de deducirlo por su cuenta, porque confía en ellos a pesar de que aparentemente los trate de forma muy “ruda” y pueda herir sus “sentimientos”. No debería tampoco preocuparse si sus alumnos se quedan simplemente en la apariencia de sus enseñanzas: en su pereza. Ése es el riesgo que debemos correr. Este modo peculiar de enseñanza “sin enseñar nada” garantiza la comprensión de manera extraña, aunque mucho mejor que la “buena” enseñanza, ésa que se basa principalmente en largas explicaciones.

En nuestro trabajo como filósofos prácticos con frecuencia nos encontramos con muchos interlocutores que actúan como los feligreses de la historia, esperando de nosotros unas palabras sabias, o incluso la verdad suprema, especialmente cuando atraviesan dificultades difíciles de resolver, o simplemente porque desean sentirse embelesados por un “bello discurso”. Y se sentirán muy insatisfechos si no consiguen lo que desean, sin entender que el “hombre sabio” no está cumpliendo con su deber a propósito. Nuestro trabajo consiste más bien en enseñarles a confiar en sí mismos, pero no explicándoselo con palabras, pues así sólo prolongaríamos una pueril relación con la autoridad, sino planteándoles una paradoja que les haga ser conscientes –por sí mismos- de su propia heteronomía, de la relación de dependencia que se han impuesto a sí mismos. Esta situación aún es más aguda cuando alguien busca consuelo “maternal” y demanda un tipo de respuesta tierna y suave que

les haga sentirse mejor: estas personas considerarán este tipo de comportamiento como algo realmente intolerable, pues sólo conseguirá que se sientan rechazados, y puede que con razón²⁴. La práctica de Nasrudín es implacable, pero quizás esta falta de misericordia tenga su propia legitimidad y su razón de ser. Aunque este tipo de práctica nos disguste y nos enfade, puede que a largo plazo nos ayude a pensar de modo más profundo.

La verdad: La llave

Bien entrada la noche, Nasrudín y su vecino regresan a sus hogares después de un copioso banquete. Mientras Nasrudín intenta abrir la puerta de su casa, se le cae la llave al suelo. Al oír el ruido, su amigo se acerca para ayudarle a encontrarla. Pero Nasrudín se aparta de la oscuridad y comienza a buscarla en medio de la calle, donde brilla la luz radiante de la luna. Su vecino, sorprendido, le pregunta: “¿Por qué estás buscando tu llave en mitad de la calle si la has perdido en otro sitio?”. A lo que Nasrudín responde: “¡Tú haz lo que quieras! ¡Yo prefiero buscar donde hay más luz!”.

Circulan diferentes versiones de este famoso cuento, en función de la cultura y del lugar donde nos encontremos. La historia pierde parte de su fuerza y de su significado si cambiamos su contexto, por ejemplo, cuando se la cuenta como la historia del borracho. El hecho de que proceda de Nasrudín, un sabio de gran prestigio con apariencia de estúpido, invita al lector no sólo a reírse con el chiste, sino a ir más allá de la superficie y profundizar en su sentido. En efecto, esta historia sobre la luz y la oscuridad, la llave y la cerradura que hay que abrir, trata claramente el problema de la verdad. Con demasiada frecuencia, cuando nos encontramos en un aprieto, preferimos buscar donde creemos que se encuentra el objeto deseado, en lugar de examinar allí donde existen más posibilidades de encontrarlo. La paradoja sería demasiado simple si no fuese porque el ser humano, igual que Nasrudín, busca la verdad en los lugares donde le resulta más cómodo, donde preferiría que ésta se encontrase, aunque no tenga ninguna posibilidad de encontrarla allí. Por eso, en función de la interpretación por la que nos decantemos, o bien

²⁴ (N. del T) El noruego Morten Fastvold ha criticado el enfoque “suave” y conciliador que domina el panorama de la orientación filosófica internacional, muy influido por el pensamiento políticamente correcto

Nasrudín se está comportando de manera adecuada –aunque parezca un idiota-, o bien está actuando de forma absolutamente estúpida. Puede que en esta incertidumbre se encuentre la clave del asunto: quizás la verdad posee una naturaleza necesariamente paradójica y nosotros no seamos capaces de distinguir la luz de la oscuridad, puesto que tanto una como otra nos ciegan.

En nuestra práctica, hemos comprobado que la incertidumbre es una de las situaciones más intolerables que el ser humano conoce. Deseamos estar completamente seguros de lo que conocemos. Tenemos muchas ideas y como no nos sentimos completamente seguros, consideramos que no sabemos o incluso que no podemos saber, una certeza que nos causa desesperación. Preferimos la certeza de la ignorancia, junto con el profundo sentido de impotencia y resentimiento que le acompaña, a la incertidumbre del conocimiento y a la angustia de la indeterminación. Así, para evitar este problema, la mayoría de nosotros nos aferramos a ciertas ideas o principios que una y otra vez repetimos como si se tratasen de *mantras* y cuando se nos pide que miremos hacia otro lugar y que tomemos en consideración otras ideas diferentes a las nuestras, rechazamos con mucha convicción desprendernos de de lo que consideramos “nuestras ideas”, tan apegados a nuestro caparazón como un caracol que se repliega sobre su concha cuando un objeto extraño parece amenazarle. Nuestra tarea fundamental como filósofos consiste en incitar a nuestro interlocutor para que se atreva a “dar a luz” pensamientos atrevidos y provocadores, pensamientos que solemos etiquetar como “atrevidos y provocadores” simplemente porque no estamos acostumbrados a pensarlos. Denominamos a este proceso *pensar lo impensable*. Una vez que estos pensamientos aparecen, el problema consiste en ser capaces de escucharlos, en aceptarlos e incluso en divertirse con ellos, porque aunque estos pensamientos proceden de nosotros mismos, nuestra mente individual se contonea y se ríe estúpidamente con el propósito de evitar estas ideas y rechazarlas, puesto que estos pensamientos –al igual que los hijos no deseados- nos incomodan y desagradan muchísimo.

Elección: Las dos mujeres

Nasrudín tiene dos esposas, Khadidja, su primera mujer, y su joven prima. A menudo, las dos discuten sobre cuál de ellas es la preferida de

Nasrudín. Insistentemente le preguntan cuál prefiere de las dos, pero Nasrudín, que no desea enturbiar la paz del hogar, evita con mucha prudencia este tipo de cuestiones contestando que él las quiere a las dos por igual. Un buen día, las dos esposas consiguen acorralarle y le plantean el siguiente dilema: “Supongamos que los tres viajamos en un barco y las dos nos caemos al agua. ¿A quién de nosotras ayudarías primero?”. Nasrudín vacila un instante antes de responder: “Bueno Khadidja, creo que con la edad que tienes ya deberías haber aprendido a nadar, ¿no?”.

Una vez más, nos encontramos ante una historia que trata un gran número de cuestiones importantes. Aparentemente, Nasrudín es un cobarde que miente para no afrontar los problemas, puesto que “descubrimos” que en realidad prefiere a su esposa más joven, igual que los niños prefieren su juguete más “reciente”. Una manera muy frecuente de mentir consiste en negar que uno tiene determinadas preferencias, rechazando reconocer nuestras propias tendencias y nuestra subjetividad, y evitando así tomar cualquier decisión amparándonos en una cierta neutralidad con el fin de dejar todo tal como estaba antes. Elegir implica optar por alguna de las consecuencias posibles y cualquier elección particular implica la finitud del ser. Por lo tanto, Nasrudín se comporta de modo muy humano al declarar que las quiere a las dos por igual. Al mismo tiempo, el otro tema que paralelamente se plantea en esta historia es la cuestión del reconocimiento, puesto que aunque no nos gusta el tener que elegir -por lo menos no de manera consciente-, sin embargo, sí nos agrada que nos elijan, e incluso deseamos ser elegidos a toda costa, de un modo o de otro, como las dos esposas de la historia. Ser la persona elegida implica ser alguien especial, fortalece la concepción que tenemos de nosotros mismos y proporciona sentido a nuestra vida. En caso contrario, nos fundimos con la generalidad de la humanidad, sintiendo una soledad tremenda, perspectiva que equivale a una muerte simbólica. Por consiguiente, ser querido -o su equivalente: ser el primero o ser el único- sigue siendo una de nuestras preocupaciones fundamentales. Pero aunque Nasrudín actúa como un cobarde al evitar responder la pregunta de sus esposas, como un mentiroso por no admitir su preferencia, como un machista por no tener en cuenta la sensibilidad de sus mujeres y como un bruto por contestar del modo en que lo hizo, sin

embargo, nos indica muy claramente cómo puede resolverse el problema: la autonomía –saber nadar- se convierte entonces en el concepto clave. Por ello Khadidja, al ser la “mayor” de las dos, debería ser más consciente del problema y no buscar tanto el reconocimiento exterior. Khadidja debería preocuparse menos de la opinión que los otros tienen sobre ella, tomar distancia con respecto a sí misma y enfrentarse a la realidad de un modo más autónomo.

Uno de los motivos más frecuentes por el que las personas solicitan la ayuda de un filósofo es la sensación de que la vida ya no tiene sentido. Esta ausencia de sentido a menudo es el resultado de la falta de reconocimiento de los padres, de los hijos, de la pareja, de la sociedad, de los compañeros del trabajo o de los amigos, y lleva aparejada, como consecuencia, la falta de reconocimiento de uno mismo. Por muchas preguntas que se hagan, por muchas cuestiones que se planteen, esta situación se mantendrá durante todo el proceso y constituirá el problema principal. Al mismo tiempo, también podemos afirmar lo contrario, que la razón por la que constantemente buscamos reconocimiento reside en que no nos aceptamos a nosotros mismos o en que no nos amamos lo suficiente. En general, la mayoría de las personas actúan de este modo, por el hecho de tener una serie de ideas muy arraigadas sobre cómo somos y cómo deberíamos ser. La función del filósofo en este caso consiste, en primer lugar, en desdramatizar la situación, utilizando el principio de realidad con el fin de restar importancia al problema y poder así reflexionar sobre él con mayor serenidad. Especialmente si tenemos en cuenta que cuando se discuten estas cuestiones la persona que las sufre suele estar un poco obsesionada. Somos lo que somos y la vida no es como nos gustaría que fuese. Sabemos nadar, ¿no? A veces olvidamos que sabemos hacerlo y ésa es la razón por la que con tanta frecuencia nos ahogamos en un vaso de agua. Del mismo modo que una persona que se está ahogando en el mar rechaza ser ayudado y movida por el pánico, molesta y amenaza a la persona que acude a salvarle, la mente que necesita ayuda lanzará todos los palos y piedras de los que disponga a cualquiera que se encuentre cerca, lo que sea antes de admitir que todo eso no es más que un gran “schwärmerei”, como lo llamaba Hegel. Es decir, el bullicio y el ajetreo de emociones turbulentas que se asemejan a pensamientos, pero que en realidad dificultan e impiden una auténtica reflexión. En consecuencia, si seguimos estas premisas, ¿Cómo podría un filósofo evitar

comportarse de manera franca y ruda? Si para pensar, debemos dejar de pensar –excelente principio para usar como guía-, cualquier “discusión amable” en la que nos embarquemos sólo puede reforzar el no-pensamiento. El principio de realidad es, pues, un maestro y un guía excelente.

Ética y lógica: El gallo

Una pareja de hombres jóvenes, con fama de bromistas, deseaban gastarles una broma a Nasrudín en los baños públicos. Cada uno de ellos cogió un huevo, lo escondió, y buscaron a Nasrudín para apostar con él. Cada uno de los tres intentaría poner un huevo y aquel que no pudiese debería desnudarse delante de todo el mundo. Nasrudín aceptó y los dos jóvenes comenzaron a mover sus culos, cloqueando como gallinas, hasta que finalmente aparecieron dos huevos. Al ver esto, Nasrudín dejó caer su toalla y, visiblemente animado por un intenso deseo carnal, comenzó a perseguir a las dos “gallinas”. Los dos jóvenes, asustados y escandalizados por su actitud, empezaron a chillar: “¡Nasrudín! ¿Qué estás haciendo? ¿Te has vuelto loco o qué?”. “Calmaos, mis pequeñas polluelas”, contestó Nasrudín. “¿Cómo vais a ser capaces de poner otra vez un huevo si no permitís que el gallo os monte de nuevo?”.

El tema que aborda este cuento es uno de los que con mayor frecuencia aparecen en las historias de Nasrudín: nos estamos refiriendo al problema de la lógica, a la coherencia entre nuestro discurso y nuestras acciones, del sentido y de sus límites, de la confrontación con el absurdo y el sinsentido. Una confrontación entre el sentido y el sinsentido que nos explica por qué en un buen número de estas historias, Nasrudín adquiere la apariencia de un perfecto lunático, de un idiota, de un persona que no está en sus cabales. ¿Qué está pasando aquí? Dos personas desean ser más listas que una tercera y esta ganancia que están buscando, intentarán obtenerla haciendo que el otro parezca un idiota, demostrando así –tanto a ellos mismos como al resto del mundo- lo muy inteligentes que son. Pero el tiro les sale por la culata, puesto que Nasrudín sigue su “juego” llevándolo al extremo, hasta un punto en el que ellos comienzan a dar marcha atrás y a arrepentirse: ahora tienen mucho miedo, pues las normas éticas se han volatilizado. ¡Quién sabe lo que ahora

puede suceder! La reacción del “maestro” consiste en enseñar, no con palabras y explicaciones, sino con acciones -dolorosas-, dramatizándolas si es preciso, pues así aprenderán con mayor facilidad, de un modo más eficaz y sorprendente. En este caso, Nasrudín corre detrás de sus “discípulos” con el fin de sodomizarlos en público. Ellos pensaron que él se avergonzaría de *mostrar* su desnudez ante el público presente y, sin embargo, *muestra* mucho más de sí mismo y *muestra* también más de ellos, pues los deja completamente en evidencia.

Nos encontramos aquí con el núcleo de la *anti-filosofía*. En lugar de demostrar, Nasrudín muestra. La inmoralidad o la estupidez de la iniciativa de los bromistas no es puesta en evidencia mediante algún tipo de discurso racional -o de conferencia-, sino a través del desarrollo de un curso de acción todavía más estúpido e inmoral que el anterior, a pesar de que algunos lectores modernos de amplias miras puedan pasar un mal rato con este aspecto de las cosas. Irónicamente, hay una dimensión farisaica en estos dos hombres muy típica, por otra parte, del comportamiento inmoral: ¿quién si no, más que los inmorales, puede estar más dispuesto a denunciar la inmoralidad, tal como ellos terminan haciendo? ¿No es acaso una forma hermosa y fácil de fingir -o reconquistar- cierta “virginidad”? O simplemente porque uno está demasiado asustado persiguiendo o imaginando las consecuencias de las acciones de uno. “¡Esto ha ido demasiado lejos!”, dirán ellos: se han quedado “de piedra”. Como si no estuviesen ya enfangados totalmente en su modo de actuar. Nasrudín actúa aquí como un filósofo cínico, que al funcionar como un espejo, deja al descubierto y amplifica un determinado modo de pensar. La auténtica moralidad se burla de la moralidad.

El mayor obstáculo que puede encontrar el orientador filosófico en su práctica reside en el fenómeno que muchos filósofos han denominado como “buena conciencia”, aunque esta “buena conciencia” tenga su imagen especular: la “mala conciencia”. Con frecuencia, la conciencia moral –una facultad fundamental- es contraria a la consciencia, a pesar de que, curiosamente, en un buen número de lenguas románicas, sólo exista una palabra para designar estos dos fenómenos. Desde el momento en que adjudicamos la etiqueta de “malo” a algunos de nuestros pensamientos y acciones, rechazamos contemplarlos por lo que son. Queremos ser buenas

personas, deseamos tener la sensación de que caminamos por el buen camino, que hacemos “bien” las cosas -“como deben ser”-, que estamos del lado de “los buenos”, mientras que los “chicos malos” se encuentran en el otro bando. Como resultado de esta presión –sea ésta de origen personal, familiar o social-, el sujeto no se atreve a pensar lo que está pensando, no quiere reconocer sus propios pensamientos, o renuncia enjuiciarlos. Existe una forma poderosa de auto-rechazo, un rechazo de los pensamientos o deseos de uno mismo para someterse simplemente a los principios o valores establecidos. Nasrudín puede sernos muy útil en este sentido, puesto que nos invita a liberar nuestro pensamiento y nuestras acciones, nos incita a abandonar, al menos momentáneamente, nuestro temor a los “otros”, a sus miradas y a sus críticas. Si deseamos plegarnos a los demás, parecer más inteligentes o más morales, existe la posibilidad de que pensemos y actuemos de forma estúpida e inmoral, incluso si los “otros” nos recompensan con el premio que estábamos esperando. Las convenciones son un pacto con el que todo el mundo se pone de acuerdo para actuar y pensar del mismo modo y así felicitarse unos a otros. Para pensar con libertad, no debemos simplemente denunciar las convenciones de forma sistemática, pues con ello sólo estaríamos equiparándonos con el comportamiento reactivo de un adolescente. Es necesario, pues, examinar las convenciones, reconocer su estatuto, evaluar sus pros y sus contras, y determinar con un espíritu “libre” si merecen o no la pena que las obedezcamos. A menos que uno sea capaz de violar la ley de algún modo, ésta sólo es el reino del terror, puesto que ninguna ley -moral o legal- puede ser absoluta. Por lo tanto, deberíamos aprender a respetar la ley, aprender a violarla y, especialmente, aprender cuando cada caso es apropiado y necesario. Al menos, desde la perspectiva de la orientación filosófica, tal como nosotros la entendemos.

Con respecto a la lógica, el elemento más interesante de esta historia es que la lógica, a menudo concebida como una restricción que “limita” nuestro pensamiento, es utilizada aquí como un instrumento crucial para llegar a ser conscientes de nuestra forma de pensar. Puesto que, como Nasrudín puso de manifiesto, si prolongamos el curso “lógico” de cualquier perspectiva, podremos comprender mucho mejor su valor y su significado. Por muy absurdas que sean nuestras ideas, deberíamos estar dispuestos a pensarlas, en lugar de cerrar los

ojos para proteger nuestras buenas intenciones con racionalizaciones pseudos-razonables. Tenemos que transgredir ciertos principios muy arraigados, por ejemplo, la prohibición de exagerar. La proyección “lógica” de nuestras propias ideas, por muy absurdas que éstas puedan parecernos, siempre constituye un experimento mental liberador e instructivo, un procedimiento simple y muy eficaz para el filósofo práctico. Esto es lo que los dos jóvenes deberían haber aprendido de su maestro.

La culpa: El turbante

Nasrudín se encuentra de viaje con su burro, se le hace de noche, y decide alojarse en una posada. Sólo queda una habitación libre, con dos camas, y una de ellas ya está ocupada. “No me importa”, dice nuestro hombre. “Simplemente, despiérteme al amanecer, pues mañana tengo que levantarme muy temprano. Y, por favor, no se equivoque, yo soy el que lleva el turbante”, añade, mientras se lo quita y lo coloca en la silla que hay junto a la cama. Cuando llega el alba, Nasrudín se viste apresuradamente y se marcha en su burro. A medio día, divisa una fuente y se dispone a saciar su sed. Pero cuando se agacha, al contemplar su reflejo en el agua, descubre que su cabeza está desnuda. “¡Qué posadero tan imbécil!” exclama irritado, “mira que se lo dije expresamente: despierta al hombre del turbante. ¡Y ha despertado a la persona equivocada!”.

“Yo estoy en lo cierto y el mundo está equivocado” o “es culpa suya” es uno de los temas recurrentes del corpus nasrudiniano, que nos ilumina sobre un hábito mental muy típico de los seres humanos. Especialmente, cuando este pernicioso hábito tiene lugar en el contexto de una actividad muy intensa, cuando esos pequeños seres ocupados en que nos hemos convertido no disponemos de tiempo para pensar, o lo que es lo mismo, no nos tomamos el tiempo necesario para pensar. El “otro” es la excusa más socorrida, como cuando éramos niños pequeños y exclamábamos: “¡Él me obligó a hacerlo!”. Otra forma, también clásica, consiste en el “síndrome de Casandra”: “¡Se lo dije, pero no me escucharon!”. La forma del “argumento”, su “lógica” interna, parece muy coherente. Después de todo, Nasrudín le dijo al posadero que despertase a un hombre con turbante, y no lo hizo, pues despertó a un hombre

sin turbante. Es que ya no puedes fiarte de nadie. ¿Qué es lo que aquí está en juego, además del problema de no asumir nuestra responsabilidad personal y de no tomarnos el tiempo suficiente y la libertad de pensar? Una vez más, nos encontramos con la cuestión de la universalidad, la objetividad, la razón y la realidad. Cada uno de nosotros, tendemos a producir un discurso que se amolda perfectamente a nuestras circunstancias, que nos haga sentir cómodos. Este discurso al que ya nos hemos acostumbrado -pues ni siquiera tenemos que pensar en él-, mana de nosotros de forma natural, como un mecanismo de defensa, como una especie de *conatus* de nuestro yo que desea sobrevivir y se protege a sí mismo: estamos preparados para pensar y decir cualquier cosa con tal de racionalizar nuestro pequeño yo y la imagen que éste proyecta. Y si alguien se atreve a interrumpir nuestro discurso, replicamos afirmando que lo que dice no tiene ningún sentido, o que proviene de su reducida subjetividad, mucho menos legítima que la nuestra: simplemente, es su opinión. La suya contra la nuestra.

La ayuda que Nasrudín proporciona aquí al filósofo práctico consiste en entender la discrepancia que existe entre cualquier “razón particular” y la razón en sentido más amplio, ésa que, según Descartes, era “la cosa mejor repartida del mundo”²⁵. Cuando una persona acude a un filósofo, esboza una racionalidad “hecha en casa”, una especie de arquitectura personal en la que habita, y en la que incluso no sea más que un prisionero ciego. Por ello, la función del orientador filosófico consiste en invitar a su interlocutor a que salga de sí mismo por un momento, proponiéndole que conciba un yo imaginario que piense de otro modo distinto al suyo, o sugiriéndole que mantenga una conversación con su vecino, con el hombre de la calle, o con un grupo de personas. En ese momento, podemos esperar que nuestro consultante se dé cuenta de la arbitrariedad o estupidez de sus ideas, y de las limitaciones de su postura. Si por alguna razón (que pueden parecerle o no legítimas al orientador filosófico), el interlocutor desea mantener su posición, lo hará siendo más consciente de ella. Ahí es donde se encuentra la clave del asunto. En consecuencia, lo que pedimos a nuestros consultantes es que se desdoble(n) (como Hegel nos invitaba a hacer) como condición necesaria para poder ser

²⁵ (N. del T.) Ésta es la célebre frase con la que Descartes inicia su *Discurso del Método*: “Le bon sens (el buen sentido, o la razón) est la chose du monde la mieux partagée”.

conscientes de nosotros mismos: para pensar, tenemos que contemplarnos a nosotros mismos pensando. La mente debe convertirse en un objeto para sí misma sobre el que poder actuar. La mente debe atreverse a observarse a sí misma pensando, en particular en cada uno de esos pequeños razonamientos que fabrica con tanta maestría. La función del filósofo no es otra que la de crear las condiciones de esta visibilidad.

El golpe de gracia

En el personaje de Nasrudín nos encontramos una gran paradoja: se comporta de forma terrible con nosotros, es devastador e implacable con nuestro pequeño ego y, sin embargo, le tenemos aprecio. En una época donde reina la corrección filosófica, donde se supone que debemos ser amables con todo el mundo²⁶ y conseguir que sean felices, donde abundan los discursos éticos probablemente porque la ética se practica muy poco, Nasrudín no “valora” al individuo ni intenta que éste sea feliz. Para él, filosofar consiste en mostrar la insignificancia de los hombres, esos seres ciegos y egocéntricos. Pero, entonces, ¿cómo es que permitimos que vierta sobre nosotros sus críticas despiadadas, que no toleraríamos ni siquiera a nuestro mejor amigo? Puede que sea porque sabemos que él es igualmente implacable consigo mismo, lo que lo convierte en nuestro propio hermano, en nuestro mejor yo. Un hermano que se inmola a sí mismo para mostrarnos lo estúpidos que somos, que se ríe de sí mismo para reírse de nosotros; una frustrante y divertida forma de compasión. Como una especie de figura invertida de Cristo, como alguien que lleva hasta sus últimas consecuencias la ironía de Sócrates, como un cínico con sentido del humor, Nasrudín lleva sobre sus hombros todas las mentiras, toda la estupidez y toda la mediocridad de la especie humana. Debemos tener mucho cuidado y no intentar convertirlo en un mártir, pues correremos el riesgo de que el propio Nasrudín se burle de una idea tan estúpida y sentimental: ¡otro truco más que inventamos para sentirnos bien! Al mismo tiempo, dejadnos tener ideas estúpidas sobre su figura. A nosotros nos

²⁶ (N. del T.) Brenifier analiza de forma irónica e implacable en su divertidísimo artículo “Nice or Not-Nice: That is the Question” (disponible en su web personal, en www.brenifier.com), las paradojas -de forma similar a cómo en su momento criticó Cicerón a los estoicos- que entraña el ingenuo deseo de comportarse con los demás siempre de forma amable y simpática, y parodia magistralmente esta extendida modalidad de comportamiento políticamente correcto.

parece que la perspectiva nasrudiniana no consiste tanto en que los hombres dejen de ser idiotas algún día, sino más bien, en que sepan un poco mejor lo muy estúpidos que son. Aquí no se trata de curar la estupidez, puesto que no existe ningún modo de curarla, o quizás porque tampoco haya nada que curar.

No nos queda más que contemplar el maravilloso espectáculo de la patología y disfrutar de ello como si se tratase de una obra de teatro: de una pieza de guiñol o de títeres. Dejémonos entretener por la comedia de los errores, riámonos con el drama humano. Mucho que hacer con muy poco. Eso podría ser un título excelente. Así que: sigamos siendo idiotas y divirtámonos. Quizás, pueda surgir algo de valor de todos estos chistes y risas.

Más historias de Nasrudín²⁷

(Seleccionadas y adaptadas por Óscar Brenifier)

El dolor de muelas

Nasrudín padece un terrible dolor de muelas. Pero como es un cobarde, está demasiado asustado para ir al barbero a que le arranque la muela. Su vecino, impresionado por su enorme moflete hinchado y rojizo, le pide que abra la boca. “¡Por Alá! ¡Qué infección! Si tu muela estuviese en mi boca, haría que me la quitaran ya mismo”. Y Nasrudín contesta: “Y yo también, por supuesto”.

El invitado

Una vez más, Nasrudín se las arregla para entrar en un banquete en el que no ha sido invitado. Pero esta vez, el anfitrión se ha percatado de su presencia. “¿Qué estás haciendo aquí, Nasrudín? ¡Que yo sepa, no te he invitado a este banquete!”. “Bueno, Omar, que tú te hayas olvidado de tus obligaciones, no implica que yo me olvide de las mías”.

²⁷ (N. del T.) Quien desee conocer más historias de este “sabio idiota”, puede consultar algunas de las recientes compilaciones que existen en nuestra lengua de sus cuentos, como las seleccionadas por Idries Sha (*El mundo de Nasrudín*, RBA, 2004, y la trilogía *Las sutilezas del inimitable Mulá Nasrudín*, Kairós, 2004, *Las ocurrencias del increíble Mulá Nasrudín*, Paidós, 1996, *Las hazañas del incomparable Mulá Nasrudín*, Paidós, 1985). En francés, disponemos de obras en las que se reúnen un número mayor de historias, como el voluminoso tomo, de más de 600 páginas, de J.-L. Maunoury, *Sublimes paroles et idioties de Nasr Eddin Hodja* (Phébus Libretto, 1990), que incluye un excelente prólogo introductorio del compilador y los dos libritos recopilados por Jihad Darwiche, *Sagesses et malices de Nasreddine, le fou qui était sage* (Albin Michel, 2002 y 2003).

El poeta

Un hombre con ínfulas de poeta le pide a Nasrudín que juzgue algunos de sus poemas. Después de escuchar pacientemente su larga declamación, Nasrudín le dice francamente lo que piensa de su obra: es ampulosa, ostentosa y vana. Cuando oye estas palabras, el autor enrojece de ira, y durante cinco minutos, insulta a Nasrudín con todo tipo de epítetos. Cuando el poeta consigue calmarse, Nasrudín le comenta: “Tu poesía es atroz, pero tu prosa es verdaderamente excelente”.

Ignorancia

Un hombre estaba celoso de la reputación de Nasrudín como hombre sabio. Para desafiarle y probar que él era mucho más sabio, le envió una lista de cuarenta preguntas muy difíciles. Nasrudín las leyó y contestó a todas con la misma respuesta: “No lo sé”. Su esposa Khadidja, una mujer práctica, al ver tan extraño comportamiento, le preguntó: “Puesto que no sabes ninguna de las respuestas, ¿por qué no contestas con un único “No lo sé”, en lugar de repetir la misma respuesta cuarenta veces?”. A lo que Nasrudín respondió: “¡Mujer desagradecida! ¿No ves que este pobre hombre ha invertido todo su esfuerzo en compartir su sabiduría conmigo? Lo mínimo que puedo hacer, por pura cortesía, es compartir toda mi ignorancia con él a través de mis respuestas.

Un buen trato

Nasrudín trabaja ayudando a las personas a cruzar el río sobre sus espaldas. Cinco hombres ciegos desean contratarle y le preguntan por el precio del peaje. “Cinco monedas”, responde él. Carga cuatro de ellos sin problemas hasta la otra orilla, pero el quinto es muy pesado y nuestro hombre se siente ya sin fuerzas. El quinto hombre ciego se cae al río y es arrastrado por la corriente, hasta ahogarse. Los otros ciegos, que han oído sus gritos, preguntan si hay algún problema. “Ninguno”, contesta Nasrudín, “al contrario, nuestro trato es ahora mucho mejor: el viaje sólo os costará cuatro monedas”.

El primero

A media tarde, cuando todo el mundo está durmiendo la siesta con las persianas cerradas, Nasrudín se encuentra en mitad de la plaza del pueblo

bajo un sol de justicia. Un vecino que le ve, le pregunta que está haciendo ahí, arriesgándose a sufrir una insolación, cuando en ese momento allí no sucede nada interesante. Nasrudín le contesta: “Cierto, pero si pasa algo, yo seré el primero en saberlo”.

Palabras

Alí le pide prestado el burro a Nasrudín. “Mi burro no está aquí”, responde él. Pero Alí escucha el rebuzno del burro, que proviene del corral. Alí le recrimina: “¡Qué tipo de amigo eres tú, que afirma que su burro no está aquí, mientras yo lo oigo rebuznar en tu corral!”. Y Nasrudín le responde: “¡Y tú! ¡Qué clase de amigo eres tú, que prefieres creer a mi burro antes que mis propias palabras!”.