

HASER

REVISTA INTERNACIONAL
DE FILOSOFÍA APLICADA

HASER

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA APLICADA

Número 11, 2020

“Haser” combina los verbos “hacer” y “ser”. Su acentuación es aguda. El término apunta a la siguiente prescripción: “haz lo que eres y sé lo que haces”, es decir, una suerte de imperativo existencial: “haz de ser eso que haces” o, como sentenciaba Píndaro, “¡Hazte el que eres!”. Se funda en la evidencia de que toda acción se encuentra impregnada por el modo de ser de aquel que la realiza.

SEVILLA 2020

Redacción, edición, administración, secretaría e intercambio:
Grupo de Investigación “Experiencialidad”
(Grupo PAIDI de la Universidad de Sevilla. Referencia HUM 968)

Grupo de Investigación “Filosofía Aplicada: Sujeto, Sufrimiento, Sociedad” (Grupo PAIDI de la Universidad de Sevilla. Referencia HUM 018)

Despacho P-213 - C/Camilo José Cela, s/n 41018 Sevilla (España)
Tlfno. 633031026 - Email: haser@us.es

Web: <https://editorial.us.es/es/revistas/haser>

La *Revista Internacional de Filosofía Aplicada Haser* en las redes sociales:
www.facebook.com/revista.haser

Diseño de Cubierta:
Juan Antonio Rodríguez Vázquez

© Universidad de Sevilla, 2020

HASER es una revista académica internacional de periodicidad anual que se encuentra indexada en ISI THOMPSON-Clarivate (Emerging Citation Index), SCOPUS, Elsevier, ERIH PLUS (European Research Index for Humanities), Latindex (cumple todos los criterios de calidad académica 33 de 33), CONACIT (nivel 1), Norwegian System for Scientific Journals (nivel 1), REDIB, The Philosopher’s Index, ISOC-CSIC, EBSCO, Philosophy Documentation Center (International Directory of Philosophy), MIAR, Infobase Index (IBI Factor: 3.0), CIRC, DIALNET (Universidad de La Rioja) y REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) y está catalogada en COPAC (Reino Unido), SUDOC (Francia), Sherpa (University of Nottingham), ZDB (Alemania), OCLC WorldCat.



*Primer Premio Nazionale di
Filosofia “Le figure del
pensiero” 2013*

Los editores y miembros de los comités de la presente publicación no se hacen responsables de las opiniones vertidas por los autores de los artículos en este número.

ISSN: 2172-055X

Depósito Legal: M-31429-2010

Director/Editor:

Prof. Dr. José Barrientos Rastrojo (Universidad de Sevilla)

Secretario/Secretary:

Prof. Dr. José Ordóñez García (Universidad de Sevilla)

Consejo de redacción/Editorial staff:

Prof. Dr. Ramón Queraltó Moreno († 2013, Universidad de Sevilla);

D. Francisco Macera Garfia, *secretario adjunto* (Asociación de Estudios Humanísticos y Filosofía Práctica X-XI);

Prof. Dr. Manuel Jesús López Baroni (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla);

Prof. Dr. Federico Walter Gadea (Universidad de Huelva);

Prof. Dr. José Ángel Rodríguez Ribas (Universidad Gales-EADE, Málaga);

D. Jorge Sánchez-Manjavacas, *Online Community Manager* (UNED)

Comité científico/Scientific committee:

Prof. Dra. Rosanna Barros (Universidade do Algarve, Portugal);

Presidente Hernán Bueno (Universidad del Rosario, Colombia);

Prof. Dr. Miguel Candel Sanmartín (Universidad de Barcelona);

Dr. Jorge Dias (AMA/Universidade Lusófona de Portugal);

Prof. Dr. Graciano González R. Arnáiz (Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid);

Prof. Humberto González (Univ. Autónoma Baja California, Sur, México)

Prof. Dr. Mendo de Castro Henriques (Universidade Católica Portuguesa);

Prof. Dr. José Antonio Marín Casanova (Universidad de Sevilla);

Prof. Dra. Silvia Medina Anzano (Universidad de Sevilla);

Prof. Dr. José Luis Mora (Catedrático de la Universidad Autónoma Madrid);

Prof. Julio Gabriel Murillo León (Universidad Vasco de Quiroga, México);

Presidente Eugenio Oliveira (Universidade Católica de Braga – APEFP);

Prof. Dr. Young E. Rhee (Kangwon National University, Corea del Sur);

Prof. Dra. Conceição Soares (Universidade Católica do Porto);

Prof. Dr. Raúl Trejo Villalobos (Universidad Autónoma de Chiapas)

LISTADO DE REVISORES DE ESTE NÚMERO

Batubenge, Omer Buatu (Universidad de Colima, México)

Cardenal Mogollón, Lourdes (Consejería de Educación de la Junta de Extremadura)

Cascudo, Rosana (CLAEH (Instituto Universitario) - IPA (Instituto Profesores Artigas) - IUACJ (Instituto Universitario), Uruguay)

Pacheco Cornejo, Natanael (Universidad de las Islas Baleares, España)

Paiva, Wilson (Universidade Federal de Goias, Brasil)

Mariscal Vega, Sara (Universidad de Cádiz, España)

Raabe, Peter B. (University Simon Fraser, Canadá)

Rojas Chávez, Víctor A. (Corporación Universitaria UNIMINUTO, Colombia)

Santasilia, Stefano (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México)

Shapiro, Carmina (CONICET- Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Sosa, Joana Rita (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)

SUMARIO / CONTENTS

ESTUDIOS / ARTICLES

Carlos Alberto Vargas Pacheco, *La intuición-escucha en el encuentro con el otro/ The intuition-listening to in the encounter with the other* 13

Xantal Laplana y Miguel Mandujano, *La mediación manuscrita: formas simbólicas, reeducación de la escritura y filosofía aplicada / Handwritten Mediation: Symbolic Forms, Reeducation of Writing and Philosophical Practice* 37

Esther Charabati, *La filosofía de café: el primer café filosófico en México / The Philosophy of ‘café’: The first philo café in Mexico city* 63

Maira Frutos, *La enseñanza de la filosofía desde una perspectiva de filosofía con niños / The teaching of Philosophy through the perspective of Philosophy with Children* 93

Myriam García Rodríguez, *Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología. Una propuesta de trabajo en el aula / Ethical values and their relationship with science and technology. A proposal for working in the classroom* 125

COMENTARIOS, INFORMES Y ENTREVISTAS / *STUDIES, REPORTS AND INTERVIEWS*

César Moreno-Márquez, De ida y por principio: no sin Fenomenología. Terapia filosófica y mundo de la vida 165

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS / *REVIEWS*

LAHAV, R.: *Stepping out of Plato's Cave: Philosophical Counseling, Philosophical Practice and Self-Transformation* (Sergey Borisov); AAVV: *Language of Philosophical Practice: Brief Dictionary-Presentation* (Sergey Borisov); RUIZ, J.C.: *El arte de pensar para niños. La generación que cambiará el mundo* (Diego Solera) 199

Declaración ética sobre publicación y buenas prácticas de la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* y normas de publicación 219

ESTUDIOS
ARTICLES

LA INTUICIÓN-ESCUCHA EN EL ENCUENTRO CON EL OTRO

THE *INTUITION-LISTENING* TO IN THE ENCOUNTER WITH THE OTHER

CARLOS ALBERTO VARGAS PACHECO
Universidad Nacional Autónoma de México
caralvap@comunidad.unam.mx

RECIBIDO: 14 DE NOVIEMBRE DE 2018

ACEPTADO: 7 DE ENERO DE 2019

Resumen: El presente artículo ofrece una introducción a la noción de *intuición-escucha* como herramienta para la consultoría filosófica. Para explicar dicha idea, se analizarán las nociones de *intuición* y *escucha*, respectivamente, para justificar el modo en que la noción propuesta se compone y puede operar. Se describirán brevemente algunos pasos elementales para poder desarrollar la *intuición-escucha* y se señalarán algunos antecedentes dentro de la tradición filosófica de occidente, donde es posible rastrear la noción propuesta.

Palabras clave: diálogo, alteridad, silencio, atención, encuentro.

Abstract: This paper offers an introduction of the idea *intuition-listening* as a tool for philosophical consulting. To explain that notion, I'm going to analyze the ideas of *intuition* and *listening* separately, in order to justify the concept of *intuition-listening*. Also, I will show a few steps to develop the practice of *intuition-listening* and the backgrounds of this notion in western philosophy tradition.

Keywords: dialogue, alterity, silence, attention, encounter.

Introducción

En los días que corren se ha consolidado una forma de ejercer la filosofía que trasciende los espacios académicos y recupera uno de sus signos originarios: ser un modo *terapéutico* de la vida humana.

Lo anterior, innegablemente, es un fenómeno muy saludable para la propia filosofía pues, con ello, este viejo quehacer retoma una de sus dimensiones originarias. En efecto, en los albores del quehacer filosófico, éste no se limitaba ni reducía a un acto meramente intelectual. Ciertamente, la filosofía se ha caracterizado por la formación del ejercicio racional, pero en sus orígenes esto se efectuaba con miras a alcanzar una vida buena, esto es, una vida orientada por la prudencia, la observación, el análisis y la toma de decisiones meditadas con el fin de habitar la existencia de forma serena. *Hallarse en paz* podría ser la fórmula que, acaso, se acerque más al objetivo que perseguían las múltiples escuelas filosóficas del mundo heleno antiguo.

Es evidente que los seres humanos del mundo contemporáneo se encuentran en una situación vital distinta a la que envolvió a los pioneros de la filosofía griega. Pero aquello de alcanzar una vida apacible, que permita el sosiego en el ánimo y la templanza ante circunstancias adversas, innegablemente sigue siendo una aspiración de cualquier individuo, sobre todo en un mundo que se halla saturado de complejidades, circunstancias tensas, violencia y continuo estrés. Así pues, la recuperación del carácter terapéutico-filosófico para desarrollar habilidades que le permitan al individuo llevar una vida sosegada, a pesar del vértigo de la existencia del mundo actual, hace de la *consultoría filosófica* una labor muy fecunda y afortunada en la que los filósofos profesionales pueden incidir.

Por supuesto, se cuenta ahora con diversas perspectivas y dinámicas para desarrollar el trabajo concreto de la consultoría. En este sentido, es indispensable reconocer los múltiples enfoques que, en el presente, se han generado para realizar la práctica de la consultoría filosófica. Y, en medio de tal riqueza, el presente texto busca ofrecer una reflexión teórica que puede ampliar las consideraciones y las diversas prácticas de la consultoría. La meditación que a continuación se ofrece busca realzar un elemento

que, muchas veces de manera implícita, se halla presente en la relación efectiva entre el filósofo y el consultante. Dicho elemento es el que se denominará *intuición-escucha*, y se tratará de mostrar que la consideración sobre dicho elemento por parte del filósofo, le permite reconocer la presencia de elementos subyacentes, aunque no siempre expresados verbalmente, por el consultante.

Al encuentro con el otro

En el encuentro con el otro siempre se muestra una singular paradoja. Por un lado, se trata del reconocimiento de un ser afín a uno mismo; es la presencia de un cuerpo semejante al propio que ofrece signos claros de envolver una mente que piensa, recuerda, proyecta, fantasea y quiere. El otro se presenta como alguien radicalmente afín, ontológicamente común con uno mismo, al punto que se puede entablar comunicación pues se reconoce que el otro cuenta con un lenguaje incluso si no se trata del mismo idioma. En este sentido, como ya dijera Platón en el *Banquete*, cada individuo es *símbolo* de otro¹ y, por ende, complementario, familiar y enriquecedor del propio ser. Pero, por otro lado, ese otro que es complemento de uno mismo, a pesar de ser tan semejante, es radicalmente distinto. La singularidad del *alter ego* es inigualable. Por ello, el cúmulo de pensamientos, interpretaciones, recuerdos y deseos nunca pueden ser idénticas entre unos y otros. Así, siendo el otro tan cercano ontológicamente, sin embargo, es también lejano por la forma específica de su singularidad. *Cercanía* y *lejanía*, *familiaridad* y *extrañeza* coinciden, pues, en el encuentro con el otro, encuentro paradójico por ser a la vez tan cotidiano y enigmático.

Por esta situación ambivalente que se le presenta a los seres humanos todo el tiempo, las relaciones interpersonales que

¹ Platón: *Banquete* 191 c-d.

acontecen día con día son sumamente complejas. Como se sabe, en el contacto entre unos y otros hay coincidencias y discrepancias, puntos de acuerdo y desacuerdos ideológicos, apertura o ruptura emocional y un muy largo etcétera. En este océano infinito de la paradoja *común-distinto* que supone el habitar humano es en donde se despliega la existencia efectiva de los individuos. Naturalmente, no se cuenta con manuales ni reglas que informen a las personas sobre cómo proceder en el encuentro con los demás. Y, aunque haya quienes consideren que la moral o las leyes fungen como los reguladores del comportamiento interhumano, lo cierto es que esos dos ámbitos no son suficientes para atenuar el vértigo que siempre acontece en el encuentro con el otro.

Desde antiguo, el encuentro con la alteridad ha sido una de las principales preocupaciones de la filosofía.² Ha habido, por lo mismo, múltiples teorías que han reflexionado en torno a los modos en los que el vínculo con los demás pueda ser armónico, sin negar la presencia de los momentos conflictivos entre humanos. El cúmulo de estas reflexiones, a pesar de haber sido pensadas desde hace mucho tiempo, no dejan de tener vigencia, pues la comunión entre los individuos sigue entrañando, esencialmente, los mismos problemas hoy, que en el pasado. Por ello, es innegable que la filosofía, a través del ejercicio de la *consultoría*, es capaz de ayudar a los hombres y mujeres del presente, para aprender a comprender la complejidad que ha supuesto y sigue suponiendo el encuentro entre unos y otros.

² En este punto hay una coincidencia con Óscar Brenifier, quien sostiene que “la práctica filosófica implica una confrontación 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.” *Vid.* Brenifier “¿Puede la filosofía convertirse en una práctica?”, p. 222. Disponible en línea en: https://www.ciudadredonda.org/admin/upload/files/1cr_t_adjuntos_269.pdf (consultado en línea el 4 de enero de 2019).

El *lógos* como unidad y singularidad del ser humano

Pensaba el viejo Heráclito que lo común a todos los seres humanos es el *lógos*. Y aunque el de Éfeso se refería con ello a que hay un *orden* en común de la realidad³, es posible reconocer también que la palabra es aquello que refrenda la comunidad ontológica de lo humano, a la vez que permite dar expresión a las singularidades de cada miembro de dicha comunidad. En efecto, es por mor de la palabra que la paradoja del encuentro con el otro se supera. En el acto de hablar el otro anuncia *su modo de ver* lo que le pasa. En la exposición narrativa, cada uno de los individuos exterioriza siempre una *visión del mundo*, es decir, una forma específica de declarar lo que ocurre en el entorno, una manera de valorar los acontecimientos y la presencia de uno mismo en ellos, una historia cultural que lo soporta, un modo de esperar el porvenir y, por supuesto, una forma única de sentir el incontenible devenir de la existencia. La palabra, pues, expresa el modo específico de una singularidad, pues el *lógos* no es sólo la implementación de una estructura lingüística, sino la expresividad de un sentido de lo humano que, aunque rotundamente singular, sin embargo, es perfectamente comprensible por los demás, pues no se trata nunca de algo absolutamente extraño. Como ya decía Terencio, siendo hombre “nada de lo humano me es ajeno.”⁴ La comunidad de lo humano, entonces, se manifiesta por la palabra. Pero también, la expresión de una singularidad, gracias al *lógos*, halla cobijo al tiempo que enriquece a la comunidad de ser de lo humano. Como pensaba Eduardo Nicol —filósofo catalán-mexicano del siglo pasado— el hombre es el *ser de la expresión y del lógos*: común y singular al mismo tiempo, un ser absolutamente irrepetible y,

³ Heráclito: DK B1, B2, B50.

⁴ Terencio: *El atormentado*. Acto I, v. 77.

precisamente por ello, afín y complementario al resto de humanos que habitan el mundo.⁵

El poder de la palabra, entonces, consiste en ser el medio por el cual se expone un *modo de ver* lo real. Podría decirse, como ya lo indicaba Nicol, que todo *lógos* es *diá-lógos*: es el modo *a través del cual* se expone lo que se *intuye*, es decir, lo que se *ve y comprende* de manera cotidiana. Desde luego, alguien podría decir que el modo de ver y el modo de comprender no es inmediato en sentido estricto, pues siempre actúa una cierta *mediación*. Es más, a veces, el propio lenguaje funciona como algo limitante para poder transmitir lo que alguien ve. Pero, aunque ello fuese así, lo cierto es que en el habla o en la articulación de la palabra se *quiere mostrar* una forma específica del mirar: la intuición de lo que se vive, aun cuando no se exprese cabalmente en las palabras, se insinúa en el puñado de vocablos que se empleen. Por ello, en la articulación del *lógos* se deja ver lo intuido por el individuo, incluso más allá de lo que sus palabras específicas dejan ver.

La intuición: lo in-visible en el diálogo

En este punto conviene aclarar un poco más cómo se entiende aquí la intuición. La palabra *intuición* proviene del verbo latino *intueor* y su significado se refiere a las acciones de pensar, contemplar y mirar detalladamente⁶. El verbo *intueor* está compuesto, a su vez, del prefijo *in* que indica interioridad y el verbo *tueor* que significa *mirar, guardar, velar, observar*.⁷ La idea que trata de capturar el

⁵ Cf. Nicol, Eduardo. *Metafísica de la expresión*. FCE, México, 2003. *Passim*.

⁶ Cf. *Diccionario en línea Lexica lingua*. <http://www.lexica.linguax.com/forc.php?searchedLG=Intueor> Consultado en línea el 10 de abril de 2018.

⁷ Cf. *Ibid.* <http://www.lexica.linguax.com/forc.php?searchedLG=Tueor> Consultado en línea el 13 de abril de 2018.

término en cuestión es la de *mirar* o *contemplar desde y por dentro*. Se trata de la captación inmediata del modo en que se hacen presente las cosas *en* uno mismo. La intuición es, por ello, el modo en el cual se abraza y mantiene lo que ocurre, por un lado, y también el material que da *de qué hablar* con uno mismo y con los demás, por otro. Esa vivencia interna y silenciosa de comprensión de lo que hay es a lo se refiere la noción de *intuición*. Dicha vivencia acontece constantemente, pero no siempre se le tiene presente, pues la facultad racional interviene en la comprensión intuitiva envolviéndola en estructuras conceptuales y formas específicas para aclarar, lógicamente, el torrente de impresiones que se han vivido. Puesto que la facultad racional tiende a recubrir conceptualmente a la intuición, ésta siempre queda *detrás* de las estructuras racionales, pero nunca es anulada del todo.

En relación con esto último es interesante observar que el filósofo francés, Henri Bergson, ya contaba con una opinión cercana a la que aquí se postula, aunque el autor analizaba el fenómeno de la intuición en relación con la labor filosófica. En efecto, cuando el pensador francés reflexiona sobre lo que él denominó como *intuición filosófica*, señala que las teorías y sistematizaciones que los filósofos llevan a cabo son formulaciones complejas que envuelven una simplicidad fundante. Dicha simplicidad, no obstante, siempre escapa y, por decirlo de algún modo, se esconde en el fondo de toda la articulación conceptual de una determinada teoría filosófica. Pero, continúa pensando Bergson, es factible navegar por las aguas teóricas de un pensador, al punto de atisbar, aunque sea por un instante, aquella vivencia simple que ha promovido el pensamiento del filósofo: la intuición de la que ha partido para darle mayor explicación y expresión verbal. Declara, al respecto Bergson:

¿Cuál es esa intuición? Si el filósofo no ha podido dar su fórmula, tampoco nosotros lo lograremos. Pero lo que llegaremos a asir y fijar

es una cierta imagen intermedia entre la simplicidad de la intuición y la complejidad de las abstracciones que la expresan, imagen huyente y [evanescente], que acosa, inadvertida acaso, el espíritu del filósofo, que le sigue como su sombra a través de todas las vueltas y revueltas de su pensamiento, y que, si no es la intuición misma, se le aproxima mucho más que la expresión conceptual, necesariamente simbólica, a la cual la intuición debe recurrir para dar “explicaciones”.⁸

Las ideas de Bergson no necesariamente se acotan al desarrollo teórico de los filósofos. En realidad, la intención de expresar con palabras lo que se ha vivido es un fenómeno que le ocurre a cualquier ser humano. Es cierto, desde luego, que no todos los individuos formulan una teoría en relación con lo que se intuye, pero el puro acto de tratar de darle expresión a la intuición es una actividad humana general, sin lugar a dudas. Y es que, la intuición es el percatarse de algo que pasa⁹, lo cual, claramente, le ocurre a quien sea.¹⁰ Ciertamente, la intuición se presenta, como piensa

⁸ Bergson, Henri. *Introducción a la metafísica* Porrúa, México, 2009, p. 42. He colocado la palabra *evanescente* entre corchetes por considerarla más adecuada al original francés. Puede cotejarse la traducción con la versión original francesa que dice así: “Quelle est cette intuition? Si le philosophe n’a pas pu en donner la formule, ce n’est pas nous qui y réussissons. Mais ce que nous arriverons à ressaisir et à fixer, c’est une certaine image intermédiaire entre la simplicité de l’intuition concrète et la complexité des abstractions qui la traduisent, image fuyante et évanouissante, qui hante, inaperçue peut-être, l’esprit du philosophe, qui le suit comme son ombre à travers les tours et détours de sa pensée, et qui, si elle n’est pas l’intuition même, s’en rapproche beaucoup plus que l’expression conceptuelle, nécessairement symbolique, à laquelle l’intuition doit recourir pour fournir des «explications»”. Henri Bergson. *Intégrale des œuvres*. Edición Kindle. Posición en Kindle: 24459-24464.

⁹ Y este *algo*, desde luego, no se reduce sólo a una cosa. *Lo que pasa* puede ser una cosa singular, un conjunto de objetos, una situación que congrega diversos objetos y personas relacionadas entre sí, un recuerdo que asalta al individuo, una emoción de la que no se puede dar suficiente explicación, una expectativa o una fantasía. En suma, cualquier tipo de vivencia que acontezca en cada uno de nosotros es *algo que pasa*.

¹⁰ En la misma dirección, aunque sin referirse a la *intuición* apunta el filósofo

Bergson, bajo el aspecto de una comprensión que todavía no encuentra las palabras adecuadas para ser expuesta ante uno mismo y ante otro. En este sentido, cabe postular que la intuición es aquello que im-pulsa la articulación de la palabra, pues en la captación que realiza un individuo de todo cuanto le ocurre adviene la urgencia de darle sentido, de buscar un orden que organice lo que ha captado. De aquí que lo intuición sea lo que brinda el material del lenguaje y, con ello, que la palabra se convierta en la expresión de aquello que se ha impreso en uno mismo. Sin embargo, el torrente de todo cuanto le pasa a alguien, eso que se capta en todo momento, no queda cabalmente integrado en la palabra. Por ello, a pesar de que se puede declarar, incluso con suma precisión lo que le pasa a uno, siempre hay algo que se escapa al lenguaje y que encuentra expresión por otros medios, que no son siempre lingüísticos (por ejemplo, a través de gestos, de pausas, del ritmo mismo en que se expone el lenguaje). En este

Ran Lahav, quien afirma: “nuestra comprensión de los problemas filosóficos no emerge sólo de nuestro pensamiento racional, como los filósofos suelen pensar. Si eso fuera el caso, sería un misterio averiguar por qué individuos distintos, con la misma capacidad racional, podrían tener opiniones filosóficas diferentes. Frente a esto, nuestros entendimientos son nutridos generalmente por otros aspectos de nuestro ser, como nuestra personalidad. Más interesante aún, es el hecho de que nuestro entendimiento también es influido e inspirado por estados internos de corto plazo, como las experiencias recientes, e, incluso, sentimientos y estados de ánimo. [...] our understandings of philosophical issues do not emerge only from our rational thinking, as philosophers sometimes like to think. If this was the case, it would have been a mystery why different individuals who are equally rational have different philosophical opinions. Rather, our understandings are often nurtured by other aspects of our being, such as our personality traits. More interestingly, our understandings are also influenced and inspired by short-term inner states such as recent experiences and even feelings and moods.” *Vid.* Ran Lahva. “Philosophical Practice: Have we gone far enough?”, pp. 16-17 disponible en <http://www.society-for-philosophy-in-practice.org/journal/pdf/9-2%20013%20Lahav%20-%20Far%20enough.pdf> (consultado el 4 de enero de 2019). La traducción es mía.

sentido, lo que se comunica al otro —y también a uno mismo— mediante la palabra es algo que permite la comunicación de unos con otros, pero, en esa vinculación con el prójimo, junto con lo expuesto verbalmente en el diálogo, se da el indicio de algo que no queda dicho, que no es declarado prístinamente y que, no obstante, se insinúa en las palabras empleadas. De este modo, resulta que hablar no basta para adentrarse en el otro. Hay que aprender a comprender lo intuido que no se muestra de manera patente en el diálogo. Hay que surcar más allá de la palabra compartida con el otro.

Presencia de la escucha

Decía el maestro Heráclito que “Sin saber escuchar, tampoco pueden hablar”.¹¹ Este breve fragmento señala una idea que, aunque parece obvia, muchas veces deja de atenderse: la necesidad de guardar silencio con el fin de escuchar al otro para poder decir algo con sentido. En el encuentro dialógico con el otro, la escucha es fundamental. Y lo es, principalmente, en virtud de que al atender a la palabra expuesta y hacer el esfuerzo por *ver* aquello *de lo que habla* el otro es posible adentrarse en el modo de comprender las cosas que el interlocutor expone. Ahora bien, aun cuando parece claro a qué se refiere la acción de escuchar, resulta conviene inquirir por los orígenes de esta actividad. La propia etimología de *escuchar* posee, hasta hoy, resonancias significativas. El término procede del latín *auscultare*¹² e indica la acción de prestar oídos ante el entorno y, desde luego, ante lo expresado por alguien más.

¹¹ Heráclito. DK 19.

¹² Cf. *Diccionario en línea Lexica Lingua*. <http://www.lexica.lingua.com/forc.php?searchedLG=auscultare> Consultado en línea el 15 de abril de 2018.

Se trata de hallarse dispuesto a captar todo cuando se manifiesta a través del sonido.

Podría reconocerse en este punto que, dada esta noción de escucha, todos los animales con facultad auditiva tendrían la misma capacidad para escuchar. Sin embargo, aunque ciertamente muchos animales oyen y reaccionan ante los sonidos del entorno, el modo en que el ser humano escucha es peculiar. En efecto, hombres y mujeres, al oír, intentan reconocer *el sentido* de lo captado por el oído. En este sentido, además de oír, el ser humano reviste cualitativamente su facultad auditiva, al punto de que, mediante ella, trata de *ver* la causa del sonido escuchado. Asimismo, en el desarrollo de la escucha, es decir, en la búsqueda del sentido a través del oído, el ser humano reconoce y distingue una forma del sonido que trae consigo significación y que proviene de un congénere: la palabra.

La escucha está vinculada al acontecimiento del *lógos*. Ello se debe a que la palabra no sólo impacta por el concepto que comporta. Las palabras implican una cierta sonoridad, poseen entonación que adviene al oído y disponen al oyente a captar el sentido de algo. Por ello puede decirse que el sentido de las palabras, es decir, aquello a lo que se refieren, comienza a esclarecerse en la escucha. Parecería, entonces, que la escucha recoge a la palabra y permite que la razón del oyente discerna el sentido de lo dicho por el hablante. Esta función de la escucha es de primer orden y, por supuesto, constatable en la experiencia cotidiana. Sin embargo, quien esto suscribe considera que la escucha tiene un papel más fundamental que el de ser el canal que conduce un mensaje al entendimiento.

La escucha permite enterarse del entorno. La infinita gama de sonidos, concatenados todos en una sucesión que, a primera impresión, parecen no estar vinculados, logra enterar al individuo de que se halla en un mundo de infinitas expresividades. Todo cuanto pasa por la escucha, aun antes de ser asimilado como algo con sentido, brinda una certeza irrefutable: definitivamente, nunca

se está solo. En el encuentro con el otro, la escucha se revela como algo aún más sorprendente. Si bien es cierto, como indicó Nicol en su *Metafísica de la expresión*, que incluso la presencia silenciosa del otro es expresiva¹³, acaso pueda señalarse que ello se debe a que en la *interpretación* que cada cual hace sobre la presencia ajena, ésta *habla* y es posible *escuchar* lo que aparentemente dice la pura presencia del otro. Esto implica que la escucha, aunque parece estar limitada al órgano auditivo, sin embargo, opera más allá de la recepción de ondas sonoras en el tímpano. Se *escucha*, incluso, *el silencio*; el silencio de la presencia ajena que puede no articular palabras hacia uno mismo y, no obstante, *decir* mucho mediante la ausencia de palabras. Escuchar, por tanto, va más allá de captar un mensaje significativo articulado mediante un sistema lingüístico y requiere de la atención presta ante el otro, con cuya presencia ya está hablando.

La intuición-escucha

Se ha tratado de mostrar que la escucha permite comprender el entorno sonoro, en general, las palabras que otro profiera, así como los silencios que ocurren en el encuentro con los demás. Pero, aunque pudiera parecer que la escucha es una actividad que realiza el ser humano de manera natural, en realidad se trata de una facultad que requiere cultivo, esfuerzo y práctica. Cabe sugerir, entonces, que hay que aprender a *vivir escuchando*. Este aprendizaje tiene que ver con no limitarse a tratar de hallar el sentido lógico, conceptualmente adecuado, de lo que el otro dice mediante sus palabras. Se trata de ir más allá: de captar aquello *que se quiere decir* a través (y, a veces, a pesar de) lo dicho. Esta forma de la escucha es la que se empeña por *intuir* lo que el otro, a su vez,

¹³ Cf. Nicol. *Op. Cit.* pp. 118-119.

ha vivido. Esta escucha que intuye al otro, más allá de los conceptos empleados, es a lo que se denomina aquí *intuición-escucha*.

Por lo anterior, se puede postular que con la *intuición-escucha* es factible compenetrarse con el otro. Captar el torrente de vivencias que se le presentan y, sobre todo, comprender el modo en que interpreta *su* mundo y, por consiguiente, su modo de habitar en el mismo. Mediante la *intuición-escucha* es factible adentrarse en el carácter ajeno, mirar eso que no siempre queda dicho en la palabra compartida.¹⁴

Ahora bien, ¿cómo lograr el desarrollo de la *intuición-escucha*? Ciertamente, para alcanzar a ver lo vivido por otro, a través de sus palabras y sus silencios, no existe método específico. Sin embargo, la propia tradición filosófica enseña, desde antiguo, algunos caminos que pueden aplicarse en el presente para lograr ver a través de la escucha. Acaso el que pudiera considerarse un primer paso para desarrollar la intuición-escucha es una actividad que, aunque obvia, no es inútil recordar: *guardar silencio*. Esta guarda del silencio, en el encuentro con el prójimo, es una forma de *dejar ser* al otro en el modo en que se expresa. Este permitir que el interlocutor (se) exponga como crea conveniente es necesario para

¹⁴ No quisiera pasar el dato de que mi propuesta de la *intuición-escucha* me parece muy cercana a la *resonant understanding* postulada por Cornelia Bruell, quien afirma lo siguiente: “En el momento del “entendimiento resonante”, [...], podemos argumentar (siguiendo a Levinas) que la racionalidad del contenido y la simbolización pierden poder ante el significado del *decir*. Aquí, *decir*, refiere al acto de darse sin hacer que ello dependa de las consecuencias o la intención previa. [El texto original dice: In a moment of “resonant understanding”, [...], we could argue (following Levinas), that the rationality of the content and symbolization loses power, whereas the meaning of *saying*, the act, gains power. Here, *saying*, relates to an act of giving without making it dependent on the consequences and an anticipated aim.]” Cornelia Bruell. “Resonant Understanding: Going beyond Self and Other” en Detlef Staude y Eckart Rushmann. *Understanding the Other and Oneself*. p. 133 La traducción es mía.

poder ver lo que expresa, en la medida de lo posible, *desde su punto de vista*.

Derivado de la acción de guardar silencio en el encuentro dialógico con el otro, un segundo momento correspondería con procurar, también en la medida de lo posible, *suspender el juicio* sobre lo dicho por el otro. Se trataría del intento por no juzgar y, con ello, no alterar la vivencia expuesta por el otro mediante sus palabras y sus silencios. Naturalmente, no resulta posible eliminar los juicios que cada uno emite todo el tiempo,¹⁵ pero sí es posible esforzarse por procurar no asumir que el juicio que uno se formula en relación con lo declarado por otro es, de inicio, verdadero. Es un esfuerzo por intentar, literalmente, contenerse para permitir ser al otro. Esto supone una ardua labor, pero abriría la posibilidad de reforzar la empatía con el otro y, desde luego, de *ver* lo ocurrido como ha sido visto por el interlocutor.

Aunado a lo anterior, otro paso que se puede asumir para desarrollar la intuición-escucha, junto con la guarda del silencio y la suspensión del juicio ante lo dicho por el otro, es la *atención* sobre los gestos que emplea al hablar, los énfasis que se exponen en su discurso, los supuestos que asume y el reconocimiento de que

¹⁵ Recuérdese que *juicio* es la facultad que asocia a un determinado sujeto con determinadas propiedades. Así, decir *Alicia es una buena persona* y *Felipe tiene un automóvil*, son dos ejemplos de juicio, aunque difieren por el tipo de atributo que se vincula con los respectivos sujetos. En este sentido, hay juicios descriptivos (como *Felipe tiene un automóvil*) que pueden ser reconocidos como verdaderos o falsos con la simple constatación en la experiencia, y hay juicios que podrían denominarse *axiológicos* pues establecen una valoración sobre determinados sujetos (como en el caso de *Alicia es una buena persona*). En este caso, la atribución de *ser buena persona* respecto del sujeto *Alicia* depende de varios factores que no siempre son contrastables con la experiencia inmediata. Este tipo de juicios son los que, con mayor frecuencia, se evalúa a las personas cotidianamente y, a partir de los cuales, se generan pareceres sobre ellas. Este tipo de juicios es el que hay que procurar suspender para desarrollar la intuición-escucha.

aquello que cuenta es lo que reconoce efectivamente, aunque deje de lado otras cosas. Hay que señalar que esta atención debe evitar *interpretar* los gestos y las omisiones de un modo u otro, y limitarse a *verlos*, como algo que presenta el interlocutor en lo que, de hecho, explícitamente expone.¹⁶ Es pertinente, pues, poner atención en lo que se insinúa o se manifiesta de manera implícita en lo declarado por el interlocutor.

Un ejemplo podrá ayudar a reforzar este punto. Supóngase que dos personas dialogan entre sí. Uno de ellos, le cuenta al otro una situación que ha vivido: resulta que el que narra su historia le cuenta a su interlocutor que recientemente ha tenido un problema con sus vecinos, debido a que no logran ponerse de acuerdo sobre lo que es más urgente de resolver en el edificio en el que cohabitan. Según este narrador, muchos vecinos consideran que es imperativo resolver el problema de la seguridad del edificio, pues afirman que los cerrojos de la puerta principal del edificio son poco eficientes y cualquiera podría irrumpir en el inmueble con consecuencias lamentables. El individuo que cuenta esto, por otra parte, considera que, aunque ello es importante, sin embargo, es más urgente reparar o renovar la instalación eléctrica porque, de lo contrario,

¹⁶ En este punto pareciera haber una diferencia cualitativa respecto de la propuesta de asesoramiento filosófico que plantea Gerd Achenbach, para quien es menester *no ir más allá de lo declarado explícitamente por el otro*. Coincido plenamente con Achenbach en el punto, pero ello no implica no poner *atención* en lo que envuelve al discurso explícito por el otro y que se hace patente, de manera evidente, aunque no forme parte de las palabras proferidas por el interlocutor. Se trata de esforzarse por *dejar ser* y, por ende, *ver como se presenta*, al otro. Sobre la postura de Achenbach, Cf. Samper, José Luis en “Apuntes sobre los supuestos de la práctica filosófica” en *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*. Nº 5, 2014, pp. 17-18.

Disponible en:

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/58542/APUNTES%20SOBRE%20LOS%20SUPUESTOS%20DE%20LA%20PR%C3%81CTICA.pdf?sequence=1&isAllowed=1> y consultado en línea el 10 de noviembre de 2018.

podrían tener un problema con la electricidad que, a la postre, sería más complejo y costoso para ser resuelto. Si el que oye esta historia fuese alguien que intenta practicar la intuición-escucha, además de procurar no intervenir en la narración de su interlocutor, también habría de procurar no juzgar sobre lo que el otro evalúa (por ejemplo, conviene no juzgar algo como lo siguiente: “en realidad, los vecinos son quienes tienen razón” o algo como: “me parece que tienes razón tú, qué necios son tus vecinos”). Pero, además, en la *atención* prestada a lo dicho, podría comenzar a reconocerse lo *no dicho* en la narración. Algo evidente es que el interlocutor asume su postura porque, acaso, considera que es más urgente ese problema que observa y, acaso, también parece creer que la solución es viable de manera efectiva. Por contraste, aunque no se declare explícitamente, el narrador de la historia parece suponer que sus vecinos no ven el problema más urgente y, aparentemente, para él, pierden tiempo en algo que, según su convicción, es secundario. Todas estas implicaciones, naturalmente, no han sido *explícitas*, pero se asoman *a través* de lo dicho. Tener la atención puesta en ello permite *ver* el modo en que el otro interpreta su situación vital y, consecuentemente, abre la posibilidad de reconocer que, tal vez, es por lo que asume como válido implícitamente que experimenta frustración al relacionarse con los demás en relación con una circunstancia como la descrita.

El ejercicio de atender lo no dicho en el discurso expuesto por un interlocutor sería lo haría posible comenzar a *formularle preguntas* que le permitan pensar sobre las razones que pudo haber asumido para actuar del modo en que actuó o para omitir ciertos comportamientos. Éstas tendrían que promover, en primer lugar, que el otro reflexione sobre los supuestos implícitos que asume para afirmar lo que sea que afirme. Pero, la clave de este preguntar radica en que se haya visto *a partir de lo escuchado* aquello que subyace en el discurso proferido, aunque no sea del todo patente para quien ha hablado. De aquí que, al formular preguntas, éstas

provengan de la escucha que permite intuir y, por ende, comprender al otro. Con lo hasta aquí descrito, parecería que Heráclito tiene razón: si no se sabe escuchar, difícilmente se puede hablar. En este contexto, podría decirse que, para poder dialogar con el otro ejercitándose en la intuición-escucha, es menester escuchar para ver al otro y, con ello, poder hablar con sentido sobre lo que le atañe.

Ahora bien, en el ejemplo propuesto se aprecian los pasos que podrían aplicarse para desarrollar la intuición-escucha en situaciones cotidianas. No obstante, dichos pasos y, por consiguiente, la práctica de la intuición-escucha podría implementarse para circunstancias más complejas como, por ejemplo, el trato con personas que son poco proclives a conversar o que, incluso, padecen algún tipo de autismo. Ante una personalidad de ese tipo, se podría considerar que no hay diálogo y, por lo mismo, que sería imposible ver, a través de la escucha de sus palabras, lo que ha vivido. No obstante, es conveniente sugerir que el diálogo *no siempre debe ser verbal*. Hay diálogos que se ofrecen sin mediación de la palabra, pero en la con-vivencia de los actos. Así, se puede estar con aquel que no habla y observar lo que hace para, a partir de la comprensión *en silencio* de lo que realiza, comenzar a reconocer lo que le parece importante, entretenido o rechazable. En este reconocimiento silencioso de la convivencia con el otro, también es menester procurar evitar formular un juicio valorativo y, más bien, observar lo que hace sin intervención de las propias creencias. Conviene señalar que, ante alguien que no acostumbra expresarse mucho a través de la palabra, las preguntas no suelen ser lo más adecuado para interactuar. Por tanto, en el reconocimiento silencioso de cuanto le interesa a quien no habla conviene ofrecer acompañamiento *en el silencio*. Es posible que, por ejemplo, en caso de hallarse con personas autistas, que lo que les guste sea, por ejemplo, dibujar, escuchar historias (cuentos, novelas) o música. Y, aunque no expresen lo que sientan o piensan

de manera verbal, el puro hecho de que se encuentren en paz con quien se halla con ellos puede ser considerado como la expresión de que ahí, en esa situación, encuentran una serenidad y libertad para ser como son que muchas veces el mundo contemporáneo les impide.¹⁷

Como se mencionó líneas atrás, la intuición-escucha no posee un método específico para ser desarrollada indefectiblemente. Sin embargo, los pasos que se han indicado hasta este punto para desarrollar la intuición-escucha, si bien podrían no ser los únicos, pueden ser considerados como los más elementales para el desarrollo de tal habilidad. No obstante, es importante señalar que la puesta en práctica de dichos pasos no es ni puede ser uniforme, sino que quien se quiera adentrar en ello dotará, sin lugar a dudas, de un modo peculiar el ejercicio de cada paso. Esto quiere decir que los actos de guardar silencio, suspender el juicio, poner atención a lo no dicho y formular preguntas respecto de esto último siempre serán llevados a la práctica de maneras distintas por quienes intenten ejercitarse en esto. Lo relevante es que se asuma la voluntad de procurar llevar a efectos tales ejercicios, si es que se desea intentar desarrollar la intuición-escucha. Además, quizá si alguien reconoce que otras prácticas filosóficas se parecen o,

¹⁷ Definitivamente, uno de los campos potenciales de lo que aquí se propone como intuición-escucha tiene que ver con casos en los cuales los individuos no siempre emplean la palabra para expresarse. En esos casos, según las consideraciones que se plantean, hay que aprender a con-vivir *en el silencio*. Saber escuchar en la ausencia de las palabras es algo que conviene cultivar para lograr convivir con cuantos no saben, no pueden o no quieren hablar, pues será a través de otros medios como expresarán su peculiar forma de ser y es conveniente aprender a *escucharlos*. Se considera, por ello, que lo primero que hay que reconocer es que el asedio de la claridad mediante el discurso que fuerza a muchos a “integrarse” a la “normalidad” del uso del lenguaje hablado es algo que hay que cuestionar y comenzar a explorar caminos de expresión que van más allá del uso discursivo del lenguaje. El tema es sumamente fecundo, pero rebasa con creces los postulados elementales del presente artículo.

incluso, rebasan lo que aquí se propone como intuición-escucha, ello permitirá enriquecer la propuesta esbozada, en el ánimo de procurar una mejor comprensión y compenetración con uno mismo y con los demás.

Consideraciones finales sobre la intuición-escucha para la consultoría filosófica

El atisbo de estas consideraciones son apenas una aproximación reflexiva sobre el trabajo que la consultoría filosófica puede llevar a cabo, en el encuentro con el otro. Estas ideas, además, se han retomado de la propia tradición filosófica, pues han estado presente en varios momentos de la historia del pensamiento filosófico. Sin duda, en el ejercicio mayéutico de Sócrates, aun sin ser explícito, puede apreciarse que hay un ejercicio de la intuición-escucha, pues el ateniense —según nos deja ver Platón en sus *Diálogos*— poseía esa enorme capacidad para ver y hacerle ver a su interlocutor el conjunto de creencias desde las cuales interpretaba su mundo. Preocupado porque ciertas creencias son nocivas para el propio individuo, Sócrates procuraba adentrarse en el otro para hacerle ver que cierta forma de mirar su relación con el entorno podría ser la causa de sus propios males. En este punto, el autor de estas líneas coincide con Pierre Hadot, quien reconoce en Sócrates al gran maestro de la *ejercitación espiritual* que le permite al individuo sosegar su ánimo y habitar la paz interior. Admite Pierre Hadot:

En el diálogo «socrático» el interlocutor de Sócrates no aprende nada, pues Sócrates no tiene intención de enseñarle nada: no hace más que repetir a quien quiera escucharle que lo único que sabe es que no sabe nada. Pero a la manera infatigable de un tábano, Sócrates acosa a sus interlocutores con preguntas que les ponen en cuestión, que les obligan a prestarse atención a sí mismo, a cuidarse de sí mismos [...]. La

misión de Sócrates consiste pues en invitar a sus contemporáneos a examinar su consciencia, a cuidar de su proceso interior [...].¹⁸

Por su parte, el estoicismo, heredero en cierto sentido de Sócrates, también propugna por el cuidado de lo único que el ser humano puede tener injerencia directa: el parecer que uno se forma a partir de lo que le ocurre. Una de las enseñanzas más importantes del estoicismo, y la cual puede invitar al filósofo, es a la de guardar silencio y comprender de qué manera y por qué razones se interpreta lo que le ocurre a uno mismo. Es interesante el planteamiento estoico porque intenta ayudar a los seres humanos a reconocer aquello sobre lo cual puede haber una verdadera intervención: el pensamiento de uno mismo y la manera de interpretar los hechos. A este respecto informa Hadot, comentando a Epicteto, lo siguiente:

El estoicismo tradicional opone [...] la esfera de la moralidad, es decir, de la libertad de elección entre el bien moral y el mal moral, y la esfera de las cosas «indiferentes», ni buenas ni malas moralmente, que son ajenas a nuestra libertad. Epicteto propone una diferenciación similar. A la esfera de la moralidad corresponde en su caso el ámbito de las cosas que no dependen de nosotros. Cabe constatar, por ejemplo, que la lista de cosas indiferentes, tal como las enumera el antiguo estoicismo (el cuerpo, nuestros bienes o la opinión que los demás tienen de nosotros) coincide exactamente con la lista de cosas que, según Epicteto, no dependen de nosotros, como la salud, la riqueza o la reputación.¹⁹

Como puede apreciarse, hay algunas consideraciones que ya presentaban las filosofías de antaño que, sin duda, pueden aprovecharse en el mundo contemporáneo. No se trata, desde luego, de traerlas al presente de manera literal, sin considerar el

¹⁸ Hadot, Pierre: *Ejercicios espirituales*. Siruela, Madrid, 2006, pp. 34-35.

¹⁹ Hadot, Pierre. *Manual para la vida feliz*. Errata naturae editores, Madrid, 2006, pp. 91-92.

contexto del mundo actual. Todo lo contrario. De lo que se trata es de que los profesionales de la filosofía reactualicen muchas de las prácticas que los filósofos, a lo largo de los siglos, han configurado en aras de alcanzar un modo de pensar independiente, pero en constante búsqueda del diálogo con los demás. Y es en esa *praxis* elemental del diálogo en donde la posibilidad de *ver a través de la escucha* adquiere mucha relevancia y vigencia. Si esta actividad, además, es factible para acompañar a quienes no son filósofos para que alcancen a ver, por sus propias reflexiones despertadas en la conversación con el filósofo, entonces el amor por el saber estará brindando un servicio fundamental a los individuos. Dicho servicio es el de coadyuvar a vivir sosegadamente, en paz, sin el vértigo al que continuamente empuja el mundo de los días que corren. La intuición-escucha, en este sentido, puede ser una herramienta eficaz para quienes se dedican al trabajo de la consultoría filosófica.

Por lo anterior, se puede considerar que el trabajo de los especialistas en este ámbito, es decir, en la consultoría filosófica, pueden retornar (y, de hecho, han retornado ya) hacia la práctica filosófica que no sólo reflexiona, sino que se vincula efectivamente con el otro mediante la apertura hacia la comprensión de su modo peculiar de ser. En este encuentro con el prójimo, el filósofo también logra la disposición a dejarse nutrir —y en este sentido *verse a sí mismo*— por la presencia del otro. Por lo mismo, la consultoría filosófica no puede pensarse *unidireccionalmente*. No es el filósofo el que “alivia” al no-filósofo. Más bien, el encuentro con el otro que el filósofo tiene es *bidireccional*, pues también el amante de la sabiduría amplía el conocimiento de sí mismo, en el reflejo de la mirada ajena. La intuición-escucha, por tanto, no sólo es un método para acceder al otro, sino también para acceder a uno mismo *en comunión* con el otro. En el acompañamiento o la consulta filosófica, los agentes son el filósofo y el no-filósofo, pues ambos, en su encuentro pueden mirarse internamente, más allá de lo que los propios términos verbales dejan ver. Por esto, la

propuesta de la intuición-escucha parece pertinente, si bien no acabada y, por supuesto, abierta al diálogo, a la escucha y a la intuición.

Bibliografía

- BERGSON, Henri. *Intégrale des œuvres*. Edición Kindle. Grands Classiques.com. 2015.
- BERGSON, Henri. *Introducción a la metafísica. / La risa*. México: Porrúa, 2009.
- BRENIFIER, Óscar. “¿Puede la filosofía convertirse en una práctica?”, *Diálogo filosófico* no. 68. 2007, pp. 217-228.
Disponible en:
https://www.ciudadredonda.org/admin/upload/files/lcr_t_adjuntos_269.pdf
- HADOT, Pierre. *Ejercicios espirituales*. Madrid: Siruela, 2006.
- HADOT, Pierre / Epicteto. *Manual para la vida feliz*. Madrid: Errata naturae editores, 2015.
- HERÁCLITO. "Fragmentos" en Egger Lan, Conrado. *Los filósofos presocráticos*. Vol. 1. Madrid: Gredos, 2008.
- LAHAV, Ran. *Philosophical Practice: Have we gone far enough?* Artículo disponible en: <http://www.society-for-philosophy-in-practice.org/journal/pdf/9-2%20013%20Lahav%20-%20Far%20enough.pdf> consultado en línea el 4 de enero de 2019.
- NICOL, Eduardo. *Metafísica de la expresión..* México: FCE, 2003.
- NICOL, Eduardo. *Crítica de la razón simbólica*. México: FCE, 2006.
- PLATÓN, *Diálogos III (Fedón, Banquete, y Fedro)*. Madrid: Gredos, 2008.
- SAMPER, José Luis. *Lexica Lingua. Diccionario latino en línea*. Dirección electrónica: www.lexica.linguax.com

STAUDE, Detlef – RUSHMANN, Eckart. *Understanding the Other and Oneself*. UK: Cambridge Scholar Publishing, 2018.

TERENCIO. *Obras (La Andriana, El atormentado, El eunuco, Formión, La subora, Los hermanos)*. Madrid: Gredos, 2008.

LA MEDIACIÓN MANUSCRITA: FORMAS SIMBÓLICAS, REEDUCACIÓN DE LA ESCRITURA Y FILOSOFÍA APLICADA

HANDWRITTEN MEDIATION: SYMBOLIC FORMS, REEDUCATION OF WRITING AND PHILOSOPHICAL PRACTICE

XANTAL LAPLANA

GYPS Grafología y Práctica Social

info@grafologiayletra.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2183-5480>

MIGUEL MANDUJANO

Universidad de La Laguna

mmandujano@ull.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7154-7853>

RECIBIDO: 9 DE SEPTIEMBRE DE 2018

ACEPTADO: 15 DE FEBRERO DE 2019

Resumen: En este artículo nos proponemos formular la utilización de la técnica grafológica de la reeducación de la escritura como una herramienta a disposición del proceso de diálogo que constituye el asesoramiento o acompañamiento filosófico. Nuestra hipótesis es que si el descubrimiento, en términos filosóficos, de una persona encuentra un referente en un gesto-tipo o rasgo de su escritura, el proceso de reeducación o mejora del trazado del rasgo le servirá como ejercicio práctico, oportunidad de reflexión y medio de materialización del cambio deseado. Brevemente, inscribiremos nuestro proyecto en el carácter práctico de la filosofía aplicada y las prácticas filosóficas a partir de la noción de ejercicios espirituales (Pierre Hadot). Definiremos luego el ámbito de la grafología y la reeducación de la escritura y proyectaremos su implementación en un proceso de acompañamiento filosófico utilizando los principios de una filosofía de las formas simbólicas (Ernst Cassirer) que nos asista en la tarea de justificar la interpretación gráfica y alentar la comprensión hermenéutica. Finalmente, señalaremos las posibilidades y desafíos de la potencial ejecución de nuestra propuesta.

Palabras clave: Práctica filosófica; escritura; formas simbólicas; reeducación de la escritura; Filosofía Aplicada.

Abstract: In this paper, we will formulate the use of the graphological technique of the reeducation of writing as a tool of the dialogue process that constitutes the philosophical counseling or accompaniment known as philosophical practice. Our hypothesis is that if a personal philosophical discovery finds a reference in a gesture-type or feature of his writing, the process of reeducation or improvement of the trait will serve as a practical exercise, opportunity for reflection and medium of materialization of the desired change.

Briefly, we will inscribe our project on the practical nature of the philosophical practice and practices based on the notion of spiritual exercises (Pierre Hadot). After that, we will define the scope of graphology and the reeducation of writing and we will project its implementation in a process of philosophical practice using the principles of a philosophy of symbolic forms (Ernst Cassirer) that assists us in the task of justifying graphic interpretation and encouraging the hermeneutical comprehension. Finally, we will indicate the possibilities and challenges of the potential implementation of our proposal.

Keywords: Philosophical practice and practices; handwriting; symbolic forms; reeducation of writing.

Introducción

El crecimiento de la Filosofía Aplicada (FA) confluyó, en los albores de nuestro siglo, con la crítica a la filosofía convencional y las discordancias entre el carácter práctico y compasivo de la ética helenística y la filosofía académica. Las diferencias entre esta última –inclinada al rigor disciplinar y la regeneración científica–, con la primera –orientada al florecimiento y felicidad de los seres humanos–, llevó a los profesionales de la naciente FA a profundizar en dos tópicos: la recuperación del sentido práctico, fundamentalmente clásico de la filosofía y su dimensión rehabilitadora.¹

¹ El surgimiento y/o desarrollo de la FA puede relatarse con distintos énfasis y desde diversos puntos de vista. En particular, la confrontación con una filosofía académica alejada de la naturaleza transformadora de la sabiduría antigua es una

Es saludable reconocer, asimismo, una corriente más amplia de recuperación práctica en la filosofía que podríamos trazar desde Karl Marx hasta la bioética, pasando por la Teoría Crítica, la filosofía política, el giro lingüístico o la filosofía hermenéutica. Es verdad que la índole de estas corrientes es definidamente sociopolítica, ética y/o cultural, pero no es menos cierto que su trayectoria ha afectado la vida concreta de diversos grupos de personas en distintos momentos de la historia. Además, en un contexto ampliado, la recuperación de la naturaleza práctica de la filosofía adquiere un tono más realista y menos controvertido que facilita, principalmente, su reconocimiento público.

Otra cosa es que la tendencia liberadora de algunos de estos movimientos haya quedado neutralizada por las reelaboraciones teóricas de la academia una vez que entraron a formar parte del canon de la historia de las ideas. Volviendo al sentido práctico de la filosofía antigua, esta es la crítica que autores como Pierre Hadot (1922-2010) hicieron a la filosofía académica, señalando que había perdido el poder transformador que otrora tuviera la atención, la memorización, la meditación, el diálogo, la mayéutica o la *diánoia*². Hadot entendió que estas prácticas, a las que llamó *ejercicios espirituales*, tenían la finalidad de cultivar el ser del hombre y representaban el hilo conductor de una filosofía

vía que ha sido explorada tanto desde la propia academia como fuera de ella. En el primer sentido, puede verse el trabajo de la filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum. En el segundo, podríamos mencionar a Mónica Cavallé, tanto por la accesibilidad de su obra como por su diálogo con otras prácticas, sobre todo psicoterapéuticas, y el enfoque clásico Occidental abierto a la sabiduría de Oriente. Véanse, por ejemplo: NUSSBAUM, Martha C.: *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*, Editorial Paidós, Barcelona, 2003 y CAVALLÉ, Mónica y MACHADO, Julián D.: *Arte de vivir, arte de pensar: iniciación al asesoramiento filosófico*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2007.

² HADOT, Pierre: *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Siruela, Madrid, 2006.

preocupada por *formar* y no solo por *informar* el espíritu³. Es decir, no eran prácticas *espirituales* porque pertenecieran al ámbito de lo místico o lo incorpóreo sino, por el contrario, porque se remitían a la totalidad de las personas, presentándose como una técnica⁴ con fines educativos muy concretos antes que en una actividad basada en la mera exposición y sistematización de ideas.

El *cuidado de sí*, otro término proveniente de la filosofía antigua revela, de la misma manera, la orientación clásica hacia la transformación: una suerte de preocupación o *inquietud de sí* que puede modificarse con la práctica de estos ejercicios⁵.

Los ejercicios espirituales son, pues, una suerte de entrenamiento que origina una transformación de la propia visión del mundo, que conduce una metamorfosis de la personalidad y, en definitiva, desencadena el cambio. Hadot los llama “espirituales” en el sentido más comprensivo del término, ya que se trata de una práctica, afirma, que abarca la totalidad psíquica del individuo de una manera objetiva, es decir, con una perspectiva amplia del propio círculo de la comprensión⁶. El concepto de ejercicio espiritual define la manera en que Hadot entendió la práctica filosófica: no como un discurso intelectual sino como una serie de orientaciones

³ Cfr. DAVIDSON, Arnold I.: “Prefacio”, en *Ibid.*, pág. 10.

⁴ Michel Foucault, a quien su desarrollo intelectual llevó del interés por la modernidad al estudio de la filosofía antigua, habla, en el mismo sentido, de “tecnologías del yo” orientadas a la transformación personal. Foucault conoció a Hadot e, incluso, utilizó el término “ejercicio espiritual” como homenaje a él para referirse a sus tecnologías del yo o “cuidado de sí”. Cfr. FOUCAULT, Michel: *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*, Ediciones Paidós-UAB, Barcelona, 2016 y ROCA JUSMET, Luis: *Ejercicios espirituales para materialistas. El diálogo (im)posible entre Pierre Hadot y Michel Foucault*, Terra Ignota Ediciones, Barcelona 2017.

⁵ Cfr. GONZÁLEZ HINOJOSA, Roberto Andrés y PÉREZ SANTANA, Laura Elizabeth: “Pierre Hadot: el cuidado de sí y la mayéutica socrática como ejercicio espiritual”, en *CIENCIA Ergo-Sum*, número 1, volumen 23, 2016. Págs. 31-32.

⁶ HADOT, Pierre: *op.cit.*, pág. 24.

prácticas sobre cómo vivir, leer y dialogar –ejercicios espirituales fundamentales para el filósofo francés–, cómo pensar y actuar y sobre cómo morir.

Inspirados por la orientación a la revolución y mejora personal de los ejercicios espirituales, en este artículo nos proponemos bosquejar la manera en que una práctica profana, como la técnica grafológica de la reeducación de la escritura, podría ser utilizada como una herramienta de la FA o, dicho en otras palabras, la manera en que esta actividad concreta podría llenarse de contenido filosófico acompañando unos ejercicios espirituales –por seguir a Hadot– y/o sirviéndoles de soporte material.

En términos prácticos, la utilización de algún ejercicio reeducativo iría precedida del diálogo en el que el/la filósofo/a ayuda a la persona que acude a él a delimitar el asunto que le inquieta. En el proceso iniciado, la persona podría realizar un ejercicio escrito, por ejemplo, para clarificar sus ideas o para describir la situación. Independientemente de su contenido, el texto dará información gráfica que el filósofo/a podrá observar e interpretar con la ayuda de un profesional de la reeducación de la escritura. El caso es poder aislar un aspecto del texto o algún elemento gráfico contenido en él y poder relacionarlo con el asunto de la conversación. La información, compartida con la persona, funcionará como un signo material del objeto del diálogo. Finalmente, el/la filósofo/a podrá indicar algún ejercicio o conjunto de ejercicios provenientes de la reeducación de la escritura que podrían ayudar a la persona a modificar el rasgo identificado. Este ejercicio manual acompañará la reflexión ulterior sobre el tema, pudiendo adquirir el significado del cambio o efecto del proceso en el interlocutor.

Escribir, de hecho, ya sea autobiográfica o descriptivamente, es un ejercicio que con distintos objetivos utilizan los filósofos prácticos

en su trato con las personas que acuden a ellos⁷. La escritura suele ser material de análisis y reflexión, ya sea del proceso de clarificación del pensamiento o de la interpretación del texto. Nuestra premisa, allende este uso de lo escrito, es que la actividad de escribir en sí misma es un ejercicio en el que permanecen asociadas una labor manual-corporal y su dimensión psíquica-gnoseológica. Tengamos en cuenta que, en parte, Hadot llama a sus ejercicios “espirituales” aludiendo a la armonía de su carácter, en una clara no-separación de la teoría y la práctica. Lo que suponemos, además, es que la escritura misma puede ser materia de contemplación y que la transformación de la escritura puede dotarnos de un momento de meditación paralelo a la ejecución de un plan de modificación gráfica. Asimismo, presumimos que la hoja escrita puede ser un insumo para la reflexión, una fuente en la que las ideas de la persona que visita al filósofo/a puede encontrarse y, por lo tanto, una razón que justificaría la intervención de una persona reeducadora de la escritura –o, en su defecto, un entrenamiento en grafología y reeducación de la escritura– en el proceso de acompañamiento filosófico.

En lo siguiente definiremos el ámbito y las principales características de la grafología y la reeducación de la escritura, destacando su carácter y las notas que nos permitirán relacionarlas con una interpretación filosófica del símbolo: la filosofía de las formas simbólicas de Ernst Cassirer. En un tercer momento, trataremos de ir hilvanando tanto la naturaleza práctica del ejercicio

⁷ En general, véase: CENTRO EDUCATIVO PARA LA CREACIÓN AUTÓNOMA EN PRÁCTICAS FILOSÓFICAS: *30 actividades con la práctica filosófica. Escuela. Familia. Organizaciones*, CECAPFI, México, 2017. En una perspectiva más restringida: BARRIENTOS RASTROJO, José y MARÍN-CASANOVA, José Antonio (Coords.): *El pensamiento diario. La biografía filosófica en el aula universitaria*, Visión Libros, Madrid, 2018 y KAPLAN, Laura Duhan: “Autobiographical Writing in Philosophy Classes”, en *Teaching Philosophy*, número 1, volumen 29, 2006. Págs. 23–36.

como las posibilidades de la interpretación simbólica con un proceso de orientación o acompañamiento filosófico, exponiendo, al final, las principales dificultades y facilidades que hemos identificado para la puesta en práctica del proyecto.

Grafología y reeducación de la escritura

La grafología es la disciplina que tiene por objeto el estudio de la personalidad humana mediante el análisis y la interpretación de la escritura manuscrita, en particular, de los aspectos de movimiento, espacio y forma⁸.

Enmarcada originalmente en la psicología experimental, la grafología se ha desarrollado empíricamente, manteniéndose así en el perímetro del conocimiento científico. Esto no significa, sin embargo, que se trate de una ciencia exacta o infalible, en primer lugar, porque los signos gráficos carecen de significado por sí mismos y, en segundo, porque su relación con la experiencia humana nos impide pretender abarcar la realidad de una vez y para siempre o poder definirla a través de un tipo único de racionalidad. En este sentido, serán el simbolismo de las formas y el espacio, la expresividad del gesto y los distintos métodos de observación e interpretación, los elementos que darán estabilidad a sus bases⁹.

Podemos diferenciar, no obstante, entre una variante fisiológica, ocupada de la localización de los movimientos gráficos en el cerebro, de la grafología tipológica, encargada de descubrir las

⁸ VELS, Augusto: “II. Introducción sistemática a la grafología”, en *Diccionario de grafología y términos psicológicos afines*, Herder, Madrid, 2008. Pág. 39.

⁹ Cfr. RAS, Matilde: *Historia de la escritura y grafología*, Editorial Plus Ultra, Madrid, 1951. Véase también la descripción de la grafología de la Sociedad Francesa de Grafología (SFDG por sus siglas en francés), en: <<http://www.graphologie.asso.fr/la-graphologie/>> (último acceso 6 de julio de 2018).

escrituras-tipo o signos gráficos más frecuentes. Asimismo, de acuerdo con su ámbito de influencia y utilización, podemos distinguir la grafología judicial, utilizada en el campo pericial, la grafología caracteriológica, aplicada en la selección y promoción de personal, la grafometría y la grafoterapia¹⁰.

Lo más destacable es que, para la grafología, la escritura es –más que un lenguaje– una serie de actos, un registro gráfico de la inteligencia, la sensibilidad y/o las reacciones de la persona. Mauricio Xandró (1924-2015), uno de los autores más destacados de la grafología española, solía decir que un trozo de escritura espontánea podía acercarle el alma de una persona, a la que podría ver en total plenitud a través de los aspectos gráficos de su escritura. El/la grafólogo/a, explicaba Xandró, sería capaz de reconocer en los rasgos personales e intransferibles de la escritura manuscrita desde las interferencias motrices hasta los traumatismos en el hombro, brazo, codo, muñeca o dedos de la persona que escribe; podría identificar desde problemas nerviosos hasta su postura para escribir; distinguiría desde las particularidades del papel que se utiliza hasta la velocidad con que se escribe y podría observar desde el ascendente del modelo caligráfico aprendido en la infancia hasta las influencias de su personalidad¹¹.

Así pues, entre los aspectos que estudia la grafología podemos mencionar el impulso y los elementos que la constituyen, es decir: el trazo, el pleno, el perfil, el orden, la dimensión, la presión, la forma, la rapidez, la dirección, la inclinación y la continuidad. Por lo demás, el análisis grafológico no aísla la escritura de la suerte de contexto que representa la hoja en que se escribe. En este sentido, el/la grafólogo/a observa también el movimiento primario de la escritura, es decir, si esta se dirige hacia arriba, hacia abajo, hacia adelante o hacia atrás y, por supuesto, el movimiento simbólico,

¹⁰ VELLS, Augusto: *op. cit.*, págs. 15-16.

¹¹ XANDRÓ, Mauricio: *Grafología superior*, Editorial Herder, Barcelona, 1991, págs. 17-23.

esto es, si la escritura ocupa la parte superior o inferior, la derecha, izquierda o la parte central de la hoja¹².

El/la grafólogo/a observa el tamaño y proporción del carácter, la forma y dirección de las líneas, la presión de los trazos, el grado de inclinación de las letras, la velocidad del trazado, la cohesión o continuidad de la escritura, así como la impresión del conjunto y la firma y rúbrica¹³. Lo hace a través de instrumentos de precisión, como los microscopios o lupas de gran aumento que le permiten observar el surco de la tinta sobre el papel. También puede examinar diferentes ángulos de la escritura por medio de una iluminación específica, como la iluminación ultravioleta. Así, el/la grafólogo/a puede percibir, por ejemplo, la presión, que es un rasgo distintivo de la persona que escribe relacionado con el riesgo sanguíneo. No se trata, pues, de una interpretación meramente intuitiva –por mucho que la intuición sea un elemento indiscutible de la sensibilidad grafológica– sino de una observación pautada metodológicamente en la que también se utilizan plantillas milimétricas para la medición del tamaño de una letra, la inclinación de una palabra y/o el espacio entre líneas, así como tablas interpretativas estandarizadas.¹⁴

La reeducación de la escritura, por su parte, puede ser entendida como una técnica de intervención orientada a la rehabilitación. Su punto de partida es la identificación de la disgrafía o trastorno de la escritura y su objetivo, la modificación del gesto gráfico

¹² Cfr. XANDRÓ, Mauricio: *Grafología elemental*, Editorial Herder, Barcelona, 1994, págs. 23-28.

¹³ XANDRÓ, Mauricio: *Grafología superior*, págs. 17-23.

¹⁴ Al respecto de técnicas y/o metodologías puede verse, por ejemplo: PUENTE BALSELLS, Mariluz y VIÑALS CARRERA, Francisco: *Grafología y Ciencia. Validación con ciento cincuenta tesis doctorales*. Editorial UOC, Barcelona, 2010.

mediante un plan de actuación, de diseño personalizado, compuesto por ejercicios *ad hoc*¹⁵.

El análisis para la reeducación de la escritura puede llevarse a cabo tanto desde un punto de vista grafomotor como psicológico. Para efectos de esta propuesta, nos centraremos en la definición de la disgrafía como un trastorno del aprendizaje que no tiene causas neurológicas o intelectuales. El proceso de reeducación de la disgrafía en el que pensamos, no se limita, en el mismo sentido, al ámbito escolar ni a la disgrafía *strictu sensu*. Por el contrario, en nuestra perspectiva, una persona puede modificar su escritura siguiendo un programa de pautas y ejercicios gráficos, por ejemplo, para conseguir una escritura más proporcionada, fluida y/o veloz. Otra puede acudir a un/a grafólogo/a porque su forma de escribir le cause dolor en la muñeca, dedos y/o antebrazo, porque su letra le avergüence o porque rompa el papel al escribir, por poner otro ejemplo. En los casos en los que se ha encontrado una correlación entre una alteración psíquica y/o psicológica y el rasgo gráfico, la reeducación de la escritura puede servir como una técnica de control y/o previsión de la grafopatología¹⁶. En el mismo sentido, el/la grafólogo/a podría identificar el elemento patológico y derivar

¹⁵ Cfr. AJURIAGUERRA, Julián, AUZIAS, Marguerite *et al.*: *La escritura del niño vol. II. La reeducación de la escritura*, Editorial Laia, Barcelona, 1981.

¹⁶ La coautora de este texto ha aplicado, por ejemplo, la reeducación de la escritura con un grupo de niños/as con Trastorno de Espectro Autista (TEA), comprobando variaciones beneficiosas en los signos gráficos de los/as niños/as. Ha podido constatar, además, que la escritura es una fuente de información privilegiada y un factor de observación del cambio planificado. Véase: LAPLANA, Xantal: “Reeducación de la escritura y método: la grafología como herramienta del Trabajo Social”, en *Libro de actas del 4º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*, Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa, Valencia, 2015. Disponible on-line en <<http://amieedu.org/actascimie15/2016/06/29/a13/>> (Último acceso 16 de julio de 2018).

a la persona con un especialista o bien tratarlo bajo una perspectiva psicoterapéutica si su perfil profesional se lo permite.

Típicamente, un proceso de reeducación de la escritura dura doce semanas y viene precedido, naturalmente, de un diagnóstico gráfico. En este proyecto, en el que el objetivo primordial no es la reeducación de la escritura sino la incorporación de la técnica en un proceso de acompañamiento filosófico, nos permitimos pensar en la posibilidad de implementar ejercicios gráficos aislados, relacionados con la escritura de la persona que acude al filósofo/a pero con la finalidad principal de ofrecer un ejercicio manual paralelo al ejercicio espiritual, es decir, a la reflexión sobre el simbolismo de la escritura y/o la meditación sobre el significado del cambio tratado durante el diálogo.

Una filosofía de las formas simbólicas

Sin las posibilidades simbólicas de las formas y el espacio, la observación e interpretación grafológica carecería de fundamento. De igual forma, es evidente que estas posibilidades no podrían sostenerse sobre la base –por ejemplo– de un realismo ingenuo que mantuviera que la percepción es una mera impresión del exterior. Es difícil asumir esta postura tras el legado del criticismo kantiano y mantener que el conocimiento no es algo más que la representación cruda de las cosas de la realidad. No obstante, con frecuencia relegamos la capacidad simbólica del ser humano al ámbito de la intuición, a la que previamente hemos despojado de cualquier valor epistemológico posible. La verdad es que la *pura razón* tampoco puede definir esta realidad sino parcialmente, por ello, tal vez la ingenuidad no radique en la orientación del principio epistemológico sino en su carácter.

Evidentemente, un idealismo que se limite a la primera Crítica kantiana, otorgará una preponderancia desigual a la teoría de la

ciencia en detrimento del conocimiento no empírico y/o humano-social. En este contexto, el filósofo alemán Ernst Cassirer (1874-1945) dedicó su obra a buscar una consideración más amplia de la crítica trascendental, destacando una *nueva diferencia específica* del ser humano que define la mediación simbólica¹⁷. Cassirer otorga así una atención filosófica equilibrada a las ciencias naturales y sociales, transformando la adaptación lógico-matemática del idealismo trascendental en una filosofía comprensiva, capaz de abarcar todos los aspectos de la vida cultural y de la creatividad humanas. Con esto, Cassirer inaugura una perspectiva pluralista que, gracias a un sistema simbólico, abarca el círculo de la comprensión humana del mundo de una manera más amplia.

La clave de la red simbólica de la experiencia humana radica, según Cassirer, en las formas simbólicas: el mito, la ciencia y/o el lenguaje¹⁸. A su vez, el objetivo de una filosofía de las formas simbólicas es encontrar un factor que esté presente, como una constante, en cada una de ellas, pero sin repetirse de la misma manera. Esta constante es el símbolo.

Cassirer definió las formas simbólicas del siguiente modo en una conferencia sostenida en 1921 en la Biblioteca Warburg:

By 'symbolic form' I mean that energy of the spirit through which a mental meaning-content is attached to a sensual sign and inwardly dedicated to this sign. In this sense language, the mythical-religious world, and the arts each present us with a particular symbolic form. For in them all we see the mark of the basic phenomenon, that our

¹⁷ CASSIRER, Ernst: *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, FCE, México, 1994, pág. 26.

¹⁸ Con mayor propiedad, las *formas simbólicas* podrían agruparse en (i) Mito, que comprende la religión y el arte, (ii) Ciencia o forma lógica, que hace referencia a las matemáticas y las ciencias naturales, y (iii) Lenguaje, que agrupa el lenguaje natural, la filosofía y las ciencias de la cultura. Esta tercera forma media entre las anteriores, a las que posteriormente Cassirer añadirá la historia.

consciousness is not satisfied to simply receive impressions from the outside, but rather that it permeates each impression with a free activity of expression. In what we call the objective reality of things we are thus confronted with a world of self-created signs and images¹⁹.

La forma simbólica explica la mediación entre el contenido mental de significado y el signo puramente sensitivo. En el mito, la ciencia, la religión, la historia o el lenguaje, podemos ver la marca del fenómeno básico de que nuestra conciencia no se contenta con recibir impresiones del exterior, sino que impregna lo conocido con una actividad libre de expresión. En el cúlmen de esta relación, que es la realidad objetiva, nos enfrentamos a un mundo de signos e imágenes creados por nosotros mismos.

En esta suerte de hermenéutica del lenguaje, la interpretación sustituye el lugar preponderante de la razón, o mejor todavía, desvela su condición lingüística²⁰. En este sentido, la filosofía de las formas simbólicas hace una interpretación no ya de “lo real” sino de la “mediación”, esto es, del mundo cultural intermedio²¹.

La filosofía de las formas simbólicas, pues, no se ocupa únicamente de la concepción científica del mundo, sino de todas las formas que comprende la comprensión del mundo por parte del hombre. Dicho en otros términos, para Cassirer, el ser humano, además de tener la posibilidad de pensar, conocer y actuar, se manifiesta en todas las *formas del espíritu*, esto es, en todos los procesos culturales que

¹⁹ Citado en: JENSEN, Anthony K.: “Ernst Cassirer (1874-1945)”, en *Internet Encyclopedia of Philosophy*, disponible on-line en <<https://www.iep.utm.edu/cassirer/>> (Último acceso, 16 de agosto de 2018).

²⁰ GARAGALZA, Luis: “Hermenéutica del lenguaje y simbolismo”, en *Endoxa: series filosóficas*, número 20, 2005, pág. 248. Sobre la idea del *giro lingüístico* propiamente hermenéutico véase: GADAMER, Hans-Georg: *El giro hermenéutico*, Editorial Cátedra, Madrid, 1998.

²¹ GARAGALZA, Luis: *La interpretación de los símbolos: hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*, Editorial Anthropos, Barcelona, 1990, pág. 127.

abarcan las formas simbólicas²². Por eso, las formas del espíritu no son un simple reflejo de un mundo estático y previamente configurado, sino *fuentes luminosas* que reflejan el verdadero mundo del hombre²³.

Centrándonos en el lenguaje, podemos encontrar una similitud muy clara entre una filosofía de las formas simbólicas y la construcción de los sistemas de la lengua escrita.

Las pruebas, por ejemplo, que Lev Vygotski (1896-1934) elaboró con niños y niñas que aún no sabían leer ni escribir para entender la relación entre el pensamiento y la palabra, coinciden con las afirmaciones de Cassirer en el sentido de que entre la representación de las cosas de la realidad y la lengua escrita ocurre un proceso de simbolización.

En las pruebas del psicólogo ruso, las creaturas pasaron progresivamente de dibujar signos de primer orden que representaban directamente los objetos o acciones solicitadas, a un simbolismo superior que implicaba la creación de los signos que representan las palabras²⁴. En términos de Ernst Cassirer, este proceso inicia con la expresión sensible –la representación icónica de las cosas–, y culmina con la expresión intuitiva, esto es, la palabra y el concepto.

Así como los/as niños/as del estudio de Vygotski pasaron de la representación icónica a la elaboración conceptual, los seres humanos construimos cadenas de significados o sistemas semióticos a través de los cuales entendemos el mundo y aprehendemos la realidad. La *red* de la experiencia humana simbólica crea y despliega un mundo propio a partir de la

²² Cfr. CASSIRER, Ernst: *Filosofía de las formas simbólicas I. El lenguaje*, FCE, México, 1998.

²³ Cfr. CIFUENTES YARCE, Jesús David: “Cassirer: Los nuevos horizontes de comprensión”, en *Escritos*, número 39, volumen 17, 2009. Págs. 494–518.

²⁴ Cfr. VYGOTSKI, Lev Semiónovich: *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós, Barcelona, 1995.

sensación; al mismo tiempo, la sensación se transforma a través del espacio-tiempo, las categorías mediante las cuales se establece la función lógica del lenguaje, o dicho en otros términos, mediante las que las impresiones se transforman en representaciones.

Además, como decíamos anteriormente, si el ser humano se manifiesta en todas las formas del espíritu –y no solo en algunas de ellas– y estos procesos culturales o formas simbólicas impregnan lo conocido con una actividad propia, el lenguaje humano no solo designa una parte del mundo, sino que crea y despliega un universo propio de sentido. Esta es una implicación directa de la naturaleza simbólica del ser humano²⁵.

Ahora bien, en este proceso, no todos los *inputs* sensibles se transforman en conceptos, o mejor dicho, la expresión intuitiva, como resultado del proceso de simbolización, obvia algunos de los insumos de la sensación. Por otro lado, y de acuerdo con una filosofía de las formas simbólicas, la primacía de la expresión la tiene la significación espacial, de manera que podríamos considerar la escritura como una suerte de punto intermedio entre la expresión sensible y la expresión intuitiva. Si esto es así, la consideración de los gesto-tipos escriturales nos aportará elementos para deconstruir el aspecto gráfico e interpretar la experiencia humana de una manera comprensiva. La escritura, y no solo lo que escribimos sino la escritura en sí, puede ser considerada como una especie de materia prima para desarrollar la tarea de explorar y significar nuestro yo-simbólico más profundo, pues en parte lo contiene. En el siguiente apartado trataremos de establecer una relación más precisa entre la FA y la reeducación de la escritura

²⁵ CASSIRER, Ernst: *Esencia y efecto del concepto de símbolo*, FCE, México, 1975, pág. 84.

Reeducación de la escritura y Filosofía Aplicada

Supongamos que una persona acude a un/a filósofo/a práctico/a para hablar, por ejemplo, sobre la complejidad de sus relaciones interpersonales. Más allá de los múltiples y diversos enfoques que en la historia del pensamiento podemos encontrar sobre este asunto²⁶, asumamos que la conversación filosófica podría comenzar por confeccionar una especie de andamio que ayude a la persona a conceptualizar o aclarar la idea que le preocupa. En realidad, independientemente del método que utilice el/la filósofo/a, queremos considerar el momento en que se utiliza, o se puede utilizar, algún ejercicio que suponga la escritura como recurso de la conversación, particularmente cuando este forma parte de un proceso que trascenderá una visita.

Además del contenido del ejercicio, el folio escrito es una fuente de información grafológica. La persona ha plasmado rasgos característicos –únicos e inconfundibles– en su escritura, trazos que el/la grafólogo/a puede contextualizar, gráficamente hablando, y junto con el/la filósofo/a, relacionar con la preocupación de quien acude en busca de diálogo.

Antes afirmamos que, de acuerdo con la filosofía de las formas simbólicas, la primacía de la expresión la tiene la significación espacio-temporal, lo que nos permite considerar la escritura, en su aspecto gráfico más evidente, como un punto intermedio entre el contenido mental y el signo en sí mismo. Más aún, la escritura no solo es el punto intermedio respecto del transcurso temporal de manifestación del pensamiento, sino la mediadora entre la

²⁶ Solo por poner un ejemplo: el estado de naturaleza y los orígenes de la sociedad (Platón, Aristóteles, Hobbes, Locke, Rousseau, etc.) los fundamentos éticos de la sociabilidad (ontologismo, utilitarismo, deontologismo, etc.), la crítica a la teoría de las relaciones humanas (Marx), la intersubjetividad (Fichte, Hegel, Husserl), el reconocimiento del otro (Ricoeur, Todorov) y la alteridad en la ética personalista o en la teoría del discurso (Buber, Levinas, Apel).

dimensión intuitiva y la dimensión sensible de la expresión, clave de la forma simbólica del lenguaje y, por tanto, materia de interpretación.

La posible coincidencia entre el asunto tratado y la información grafológica puede incluirse en la conversación filosófica, entre otras cosas, sirviendo como un referente ostensible de las ideas discutidas durante el diálogo. Finalmente, nuestra propuesta radica, principalmente, en la posibilidad de acompañar la reflexión de la persona que nos visita con ejercicios prácticos como los que utiliza la reeducación de la escritura para modificar un rasgo gráfico. De esta manera, la persona cuenta con un elemento concreto, el ejercicio de su propia escritura, como un componente que materializa el resultado de la conversación, sobre todo, su propia reflexión y cambio de perspectiva, transformación personal o reconciliación consigo mismo.

Queremos evitar un ejemplo que, por falta de espacio, pudiera trivializar la intervención de la grafología y la reeducación de la escritura en un proceso de acompañamiento filosófico, pero supongamos que la inquietud de la persona que nos visita coincide con la interpretación gráfica y puede representarse en algún elemento de su escritura, por ejemplo, la altura de una letra, un óvalo demasiado abierto o demasiado cerrado o una escritura de dirección ascendente o descendente. La práctica o, por decirlo con Hadot, el ejercicio espiritual que la persona pudiera llevar a cabo en la tarea de aclarar sus ideas o tomar una nueva posición sobre la situación de la que hemos dialogado (por ejemplo, realizar una lectura, reflexionar sobre un tema, escribir una postura personal, meditar el asunto, etc.), podría acompañarse con ejercicios de modificación de ese elemento gráfico. Estos se convertirían, entonces, en la dimensión sensible del procedimiento espiritual, o mejor todavía, en el componente mediador que impida la desvinculación entre el concepto y el signo en sí.

Antes hemos dicho “espiritual” en el sentido que Hadot dio a sus ejercicios, es decir, con un sentido de totalidad no limitado al pensamiento²⁷. Sin embargo, tal como ocurre con muchas prácticas filosóficas que, a pesar de su extracción, conservan cierto halo especulativo, los ejercicios espirituales podrían considerarse ejercicios racionales²⁸. En este sentido, la reeducación de la escritura como ejercicio enmarcado en la conversación filosófica, cuenta con la virtud de ser práctica en un sentido muy preciso del término, además de que otorga una peculiar continuidad, puesto que en adelante acompañará a la persona a través de su propia escritura.

Abreviando, para utilizar la grafología en general y la reeducación de la escritura en particular en un proceso de acompañamiento filosófico, tendría que darse una situación ideal en la que (a) la persona nos visitara con un problema filosófico, (b) fuera pertinente realizar un ejercicio que involucrara la escritura, (c) hubiera coincidencia entre el tema de la conversación y la información obtenida de la interpretación gráfica y (d) tuviera sentido utilizar ejercicios reeducativos y/o dar continuidad al ejercicio escrito en el contexto de la conversación u objeto de la visita.

El primer aspecto puede parecer una obviedad, pero es necesario dejar muy claro que el contexto de la propuesta es la FA y no la grafología o la reeducación de la escritura. Una persona preocupada por el estado de su escritura o algún efecto disgráfico, debería visitar a un/a grafólogo/a directamente. En cambio, nuestra propuesta afirma la orientación filosófica, tanto temática como

²⁷ HADOT, Pierre: *op. cit.*, pág. 24.

²⁸ El profesor Roca, en su diálogo imposible entre Hadot y Foucault, señala que solo este último da importancia a los ejercicios corporales, con los que los ejercicios de meditación, por ejemplo, adquieren una perspectiva diferente. ROCA JUSMET, Luis: *op. cit.*, pág. 89.

metodológicamente, y el carácter filosófico-práctico de la conversación.

Como es sabido, el/la profesional de la filosofía ayuda a la persona que se plantea una cuestión filosófica a clarificar conceptos, analizar argumentos, conflictos e implicaciones éticas y/o lógicas, así como a explorar la historia de las ideas para encontrar referentes, estimular el propio análisis, dialogar, dar sentido a la cuestión y proyectar una actitud renovada. En este contexto, la situación ideal haría oportuna la implementación de algún ejercicio escrito en cualquiera de esos momentos –insistimos– como recurso de un objetivo filosófico-práctico.

Si en nuestra propuesta la herramienta grafológica tiene un carácter instrumental, no es por una jerarquización de las disciplinas, sino por el contexto en que se utiliza y la salvaguarda, por otra parte, de los principios éticos de no intrusión y no maleficiencia. El análisis, llevado a cabo por profesionales tanto de la grafología como de la FA, debería, por tanto, mantenerse en el plano de lo consciente, primando el autoconocimiento de la persona y la conducción filosófica, así como el estupor ante los elementos gráficos y la contemplación de sí mismo a través del diálogo filosófico, la reeducación de la escritura y la transformación, simbólica y práctica, de la persona que acude a nosotros.

El tercer y cuarto puntos suponen la intervención de un/a grafólogo/a reeducador/a de la escritura o un entrenamiento específico que permitiera al filósofo/a vincular ambos ámbitos, en primer lugar, interpretativamente, y en segundo, de manera práctica. Sobre todo, la instrumentación de la reeducación de la escritura tendría que enmarcarse en este universo, coincidir con la perplejidad inicial de la persona y tener sentido en su experiencia personal, esto es, poder ser una herramienta de autoconocimiento y transformación filosófica.

Para terminar, queremos añadir, brevemente, un par de notas más de la propuesta.

En primer lugar, nuestro ejercicio supone la apertura de la FA a la experimentación y la complementariedad entre disciplinas, una apertura epistemológica que requiere creatividad y una especie de sinergia compasiva que pueda retribuir en beneficio de las personas. En segundo lugar, la puesta en práctica de este proyecto nos permitiría establecer indicios experimentales de la transformación personal y contribuir a nuevas asociaciones para la FA, toda vez que los ejercicios escritos aportarían datos sobre el cambio gráfico, un material que podría relacionarse con el estado interior de la persona.

En otro orden de ideas, aunque la escritura –en general– y la filosofía guardan una relación que atraviesa diversas épocas y corrientes, tanto teórica como metodológicamente, el vínculo de la filosofía con la grafología o la escritura impresa es un terreno mucho menos explotado y, por tanto, un área de oportunidad. Jacques Derrida, por ejemplo, en *De la gramatología*²⁹, estableció algunos de los principios que le servirían para fundar una ciencia que siguiera el modelo de la lingüística pero basándose en la escritura. Recientemente, la profesora Juliet Fleming ha retomado el proyecto –inconcluso, debemos decir– de una nueva ciencia de la escritura a partir de Derrida³⁰.

Finalmente, el desarrollo de nuestra propuesta también puede contribuir al ámbito de la investigación en FA con un trabajo que, además de ensayar y llevar a cabo un ejercicio práctico, produzca literatura especializada y discusión en el área.

²⁹ DERRIDA, Jacques: *De la gramatología*, Siglo Veintiuno Editores, México, 2003.

³⁰ Cfr. FLEMING, Juliette: *Cultural Graphology. Writing After Derrida*, The University of Chicago Press, Chicago, 2016.

Conclusión

En lo anterior, hemos inscrito la posibilidad de utilizar la técnica grafológica de la reeducación de la escritura como una herramienta para el diálogo o acompañamiento filosófico en el carácter práctico de la FA. De esta manera, hemos partido de la noción de *ejercicios espirituales* de Pierre Hadot como ilustración de un modo de entender la práctica de la filosofía: un medio para transformar las inquietudes vitales.

Con Hadot no solo hemos compartido la crítica a la filosofía académica sino la necesidad de no reducir el ejercicio de la filosofía a una actividad teórica y/o escolar. No obstante, incluso estos ejercicios, de naturaleza unitaria, podrían conservar una imagen en la que la racionalidad tradicional –la pura razón, como hemos apuntado– mantiene un lugar privilegiado frente a otras formas de conocimiento. En este sentido, la evidente corporalidad de un ejercicio tan práctico como la escritura puede ser un elemento que equilibre esta tendencia a la fragmentación, mediando en la interpretación del mundo y en la creación de sentido.

La filosofía de las formas simbólicas de Ernst Cassirer nos ha servido para fundamentar una perspectiva más amplia en la forma de conocer del ser humano: un enfoque crítico ampliado a la segunda y tercera crítica kantianas que, en consecuencia, establece una relación epistemológica más integral y ofrece una apertura en la que el símbolo y el proceso de simbolización ocupan un lugar clave.

El principio epistémológico-hermenéutico de la filosofía de las formas simbólicas ofrece una base irrecusable a la interpretación grafológica. A partir de la concepción del hombre como *animal simbólico*, esta puede desandar el camino de la simbolización gráfica y contar con un soporte filosófico en el que apoyar sus procedimientos de observación e interpretación. Asimismo, los

estándares empíricos de la grafología y la reeducación de la escritura podrían aportar a la filosofía una evidencia que le puede servir para conocer, en un lenguaje distinto al suyo, la necesidad de diálogo, medir la transformación personal y explorar las posibilidades tanto de una como de la otra.

La posibilidad de utilizar ejercicios de reeducación gráfica indica, además, una apertura a la interdisciplinariedad y la experimentación metodológica, incrementa los recursos a disposición de los/as filósofos/as prácticos/as y establece vías de colaboración con otros/as profesionales. En nuestra propuesta, por ejemplo, la reeducación gráfica tiene un papel instrumental, pero nada impediría, en otro contexto, que las prácticas filosóficas pudieran enriquecer un proceso grafológico o ser utilizada como herramienta por el/la reeducador/a de la escritura. Otra posibilidad, ya sugerida en el cuerpo del texto, es que el/la filósofo/a pudiera contar con un entrenamiento técnico gráfologico suficiente para introducir algún aspecto de reeducación gráfica en su práctica.

Para terminar, señalaremos brevemente algunos de los aspectos que pueden representar tanto desafíos como condiciones favorables a nuestro proyecto.

La primera dificultad, en la tarea de poner a prueba el planteamiento expuesto, será delimitar la *situación ideal* en que pudieran confluír el diálogo entre un/a filósofo/a práctico/a y una persona que acude a el/ella con la conveniencia de utilizar una herramienta escrita y darle continuidad a lo largo del proceso de diálogo filosófico sin perder el sentido del conjunto. Al mismo tiempo, aunque la posibilidad de utilización de la mediación gráfica en la FA podría ir más allá del diálogo individual, en este se dan algunas condiciones que actúan a favor. La principal de estas últimas es la posibilidad de personalizar los ejercicios adecuándolos no solo al tema de la conversación sino al resultado de la interpretación y coincidencia gráfica.

Recordemos que la propuesta se nutre de la naturaleza interpretativa del signo en el contexto general del lenguaje como forma simbólica, destacando, principalmente, el carácter mediador de la escritura en el transcurso de la simbolización, esto es, del trayecto de la expresión sensible a la expresión intuitiva. Como hemos expuesto, la interpretación gráfica, realizada con los estándares de la técnica grafológica de la reeducación de la escritura, puede ofrecernos *inputs* que enriquecerán el diálogo y conseguirían ampliar el círculo de la comprensión y/o autocomprensión de la persona y su proceso o de transformación y/o resignificación.

Otra dificultad práctica puede ser la colaboración entre disciplinas y/o ámbitos de conocimiento. En este particular, los colegios y asociaciones podrían tender puentes de comunicación entre ellas y, por ejemplo, llevar a cabo proyectos experimentales como este. Por lo demás, mucho hacen, en este aspecto, la creatividad y capacidad de asombro profesional.

Hemos mencionado también la oportunidad que en términos de investigación teórico-práctica representa la introducción de la reeducación en la FA y las relaciones de la escritura con la filosofía. Esperamos, por nuestra parte, poder llevar a cabo lo aquí presentado y dar continuidad a este texto en el futuro.

Finalmente, queremos volver a subrayar que la medida de la versatilidad tanto de la práctica filosófica como de la reeducación de la escritura debe ser, sin duda, el beneficio de las personas. La practicidad del ejercicio gráfico y el sentido de indivisibilidad que puede alcanzar junto con el ejercicio espiritual, adquirirá su sentido más favorable en la medida en que sirva a este propósito.

La mediación manuscrita, pues, tiene una dimensión epistemológica basada en el criticismo neokantiano de Cassirer. Al mismo tiempo, esta última le otorga una cierta capacidad hermenéutica a la filosofía y la reeducación de la escritura que se apoya en la posibilidad de fungir como elemento intermedio de la

creación de sentido que es, en definitiva, el conocimiento humano. Por su parte, la grafología y la reeducación de la escritura nos aportan el valor de la escritura manuscrita como una fuente de información de las formas del espíritu que se nutre de la forma simbólica del lenguaje. Además, la interpretación, mediada por el símbolo, nos descubre la condición lingüística de la razón y nos abre un panorama más amplio de comprensión.

Llevada a la FA, la mediación manuscrita puede enriquecer el acervo metodológica de la práctica filosófica, atesorar sus relaciones con otros ámbitos del conocimiento e incrementar las herramientas para el diálogo con las personas.

Bibliografía

AJURIAGUERRA, Julián, AUZIAS, Marguerite *et al.*: *La escritura del niño. Vol. II. La reeducación de la escritura*, Editorial Laia, Barcelona, 1981.

BARRIENTOS RASTROJO, José y MARÍN-CASANOVA, José Antonio (Coords.): *El pensamiento diario. La biografía filosófica en el aula universitaria*, Visión Libros, Madrid, 2018.

CAVALLÉ, Mónica y MACHADO, Julián D.: *Arte de vivir, arte de pensar: iniciación al asesoramiento filosófico*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2007.

CASSIRER, Ernst: *Esencia y efecto del concepto de símbolo*, FCE, México, 1975.

CASSIRER, Ernst: *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, FCE, México, 1994.

CASSIRER, Ernst: *Filosofía de las formas simbólicas I. El lenguaje*, FCE, México, 1998.

CENTRO EDUCATIVO PARA LA CREACIÓN AUTÓNOMA EN PRÁCTICAS FILOSÓFICAS: *30 actividades con la*

- práctica filosófica. Escuela. Familia. Organizaciones*, CECAPFI, México, 2017.
- CIFUENTES YARCE, Jesús David: “Cassirer: Los nuevos horizontes de comprensión”, en *Escritos*, número 39, volumen 17, 2009. Págs. 494–518.
- DERRIDA, Jacques: *De la gramatología*, Siglo Veintiuno Editores, México, 2003.
- FLEMING, Juliette: *Cultural Graphology. Writing After Derrida*, The University of Chicago Press, Chicago, 2016.
- FOUCAULT, Michel: *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*, Ediciones Paidós-UAB, Barcelona, 2016.
- GADAMER, Hans-Georg: *El giro hermenéutico*, Editorial Cátedra, Madrid, 1998.
- GARAGALZA, Luis: *La interpretación de los símbolos: hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*, Anthropos, Barcelona, 1990.
- GARAGALZA, Luis: “Hermenéutica del lenguaje y simbolismo”, en *Éndoxa: series filosóficas*, número 20, 2005. Págs. 245–62.
- GONZÁLEZ HINOJOSA, Roberto Andrés y PÉREZ SANTANA, Laura Elizabeth: “Pierre Hadot: el cuidado de sí y la mayéutica socrática como ejercicio espiritual”, en *CIENCIA Ergo-Sum*, número 1, volumen 23, 2016. Págs. 26–34.
- HADOT, Pierre: *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Siruela, Madrid, 2006.
- JENSEN, Anthony K.: “Ernst Cassirer (1874-1945)”, en *Internet Encyclopedia of Philosophy*, disponible on-line en <<https://www.iep.utm.edu/cassirer/>> (Último acceso, 16 de agosto de 2018).
- KAPLAN, Laura Duhan: “Autobiographical Writing in Philosophy Classes”, en *Teaching Philosophy*, número 1, volumen 29, 2006. Págs. 23–36.
- LAPLANA, Xantal: “Reeducación de la escritura y método: la grafología como herramienta del Trabajo Social”, en *Libro de*

- actas del 4º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*, Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa, Valencia, 2015. Disponible online en <<http://amieedu.org/actascimie15/2016/06/29/a13/>> (Último acceso 16 de julio de 2018).
- NUSSBAUM, Martha C.: *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*, Editorial Paidós, Barcelona, 2003.
- PUENTE BALSELLS, Mariluz y VIÑALS CARRERA, Francisco: *Grafología y Ciencia. Validación con ciento cincuenta tesis doctorales*. Editorial UOC, Barcelona, 2010.
- RAS, Matilde: *Historia de la escritura y grafología*, Editorial Plus Ultra, Madrid, 1951
- ROCA JUSMET, Luis: *Ejercicios espirituales para materialistas. El diálogo (im)posible entre Pierre Hadot y Michel Foucault*, Terra Ignota Ediciones, Barcelona 2017.
- VELS, Augusto: “I. Introducción histórica a la grafología” y “II. Introducción sistemática a la grafología”, en *Diccionario de grafología y términos psicológicos afines*, Editorial Herder, Madrid, 2008. Págs. 13-56.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich: *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós, Barcelona, 1995.
- XANDRÓ, Mauricio: *Grafología superior*, Editorial Herder, Barcelona, 1991.
- XANDRÓ, Mauricio: *Grafología elemental*, Editorial Herder, Barcelona, 1994.

LA FILOSOFÍA DE CAFÉ: EL PRIMER CAFÉ FILOSÓFICO EN MÉXICO

THE PHILOSOPHY OF ‘CAFÉ’: THE FIRST PHILO CAFÉ IN MEXICO CITY

ESTHER CHARABATI

eticacotidiana@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8608-7925>

RECIBIDO: 7 DE ABRIL DE 2019

ACEPTADO: 11 DE SEPTIEMBRE DE 2019

Resumen: Conversar es una actividad libre en la que reconstruimos nuestras experiencias y las recreamos y analizamos con ayuda del interlocutor. Un “arte del instante” cuyo único fin es el placer. Desde su surgimiento en las ciudades, los cafés se convirtieron en espacios privilegiados para sociabilizar y conversar, y México no fue la excepción. Una manera de unir la conversación con la filosofía fue la creación de los cafés filosóficos. En México, desde hace dieciocho años, semanalmente se desarrolla un café filosófico en la Cafebrería El Péndulo.

Palabras clave: café filosófico, conversación, cafés, cafés en México

Abstract: Conversation is an activity that we freely carry out. Talk allow us to reconstruct, create anew and analyze our experiences with the help of one or several interlocutors. An "art of the moment" whose sole purpose is pleasure. Since its emergence in the cities, cafes became privileged spaces for conversation, dialogue and even fierce but cordial debate, places to socialize. Mexico was no exception. A way to link the conversation with the philosophy was the creation of the philosophical cafes, and in Mexico City, for eighteen years, a philosophical cafe takes place weekly at one of the locations of Cafebrería El Péndulo.

Keywords: Philocafé, conversation, cafes- cafés in Mexico

La conversación, un placer banal

La conversación, esa experiencia lingüística tan despreciada por su asociación con lo banal, con lo cotidiano, con el placer; esa actividad tolerante que abre la puerta a las confesiones, los chismes y los chistes, es un espacio único para reconstituir nuestras vivencias; es transformadora en el sentido de que ilumina las propias experiencias al obligarnos a encontrar el lenguaje para nombrarlas –con ello, cada narrador “se acoge a sí”-, y ofrecérselas al otro, que las recibe y también puede poner palabras en ellas.¹

La conversación es una expresión de libertad, pues cada uno elige a la persona con la que quiere hablar y en ese encuentro la experiencia individual -y la exposición a la mirada del otro- se vuelve significativa y brinda a cada uno claridad sobre sí mismo.

Aunque no tiene otro fin aparte del placer, escribe Zaid, “La conversación realiza (en la conversación) lo que añora o sueña (en la realidad). Produciéndose produce, construye, educa, divulga, celebra, libera.”² Espontánea o planeada, suele convocar a cierta amabilidad por parte de quienes la practican; el objetivo es distraerse y constituye, en lo efímero, la sociedad ideal que políticos, leyes e ideologías parecen incapaces de construir. Montaigne sostenía: “El más fructuoso y natural ejercicio de nuestro espíritu es a mi ver la conversación: encuentro su práctica más dulce que ninguna otra acción de nuestra vida”.³

¹ GIANNINI, Humberto: *La reflexión cotidiana*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1987, pp.88-93.

² ZAID, Gabriel: *Instituciones de la conversación*. Disponible on-line en www.letraslibres.com/mexico-espana/instituciones-la-conversacion (Último acceso: diciembre 23 de 2018).

³ MONTAIGNE, Michel de: *Ensayos*. Disponible on-line www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqz259 (Último acceso: enero 9 de 2019).

Si bien es un contrapoder a otros discursos, algunos la desprecian por fugaz: es “el arte del instante”. Pero su precariedad no limita su gran ambición: establecer entre las personas una relación que conserve una distancia respetuosa y una proximidad sensible, de atención y ligereza, de seriedad y desenvoltura. Es, de acuerdo con Godo, un cruce en el que confluyen ética -por ser un arte de vivir-, política -por buscar una socialización que lleve a una microsociedad armoniosa, literatura -por intentar dar una forma adecuada a nuestros pensamientos- y filosofía -por buscar apropiarse de la felicidad y la verdad.

Aunque es una actividad libre, un juego en el que se responde “en directo” y sin reflexión, conversar exige a los participantes plegarse a ciertas reglas, por lo que constituye un espacio de progreso y civilización del individuo.⁴ Una de estas reglas es la pertinencia, no todo puede ser dicho en cualquier momento: “Cuando tomamos la palabra en una conversación, sin duda tenemos varios objetivos más o menos conscientes: establecer un lazo social, pasar el tiempo, sentir el placer de hablar, responder a una pregunta, tratar de presentarnos en nuestra mejor cara, etc. Entre esos objetivos, sin embargo, la preocupación de decir algo pertinente tiene un lugar importante: en el mejor de los casos, despertaremos el interés de los interlocutores, en el menor, pasaremos por personas sensatas, capaces de conversar.”⁵

La ventaja de una buena conversación es la manera de existir que introduce: es un modo de ser con otros que permite decir cosas que no se dirían en otros espacios. Además, estimulados por la conversación, los participantes no piensan igual que cuando están

⁴ GODO, Emmanuel: Une histoire de la conversation, PUF, Paris, 2003. Disponible on-line en <http://www.emmanuel-godo.com/wp-content/uploads/2012/05/Conversation-intro1.pdf> (Último acceso: marzo 20, 2019).

⁵ DESSALLES Jean-Louis, Les origines du langage, une histoire naturelle de la parole, Hermes Sciences publications, 2000, pp. 259-260.

solos, o sea que son llevados a pensar algo que aún no habían pensado o que no sabían que pensaban.⁶ Por si fuera poco, fortalece: la conversación enseña y ejercita a un tiempo mismo. Si yo converso con un alma fuerte, con un probado luchador, este me oprime los ijares, me excita a derecha a izquierda; sus ideas hacen surgir las mías: el celo, la gloria, el calor vehemente de la disputa, me empujan y realzan por cima de mí mismo; la conformidad es cualidad completamente monótona en la conversación.⁷

Espacios de conversación son la calle, la plaza y el café, espacios públicos en los que todos somos iguales, al menos, al conversar.⁸ Quizá, volviendo a Zaid, la conversación “cayó del cielo y asustó, hasta que fue volviéndose un hogar de la tribu, un espacio acogedor y esclarecedor, donde la vida era más vida.”⁹ De ahí, afirma el autor, nacieron diferentes tipos de instituciones -la academia, el monasterio, la universidad- y de formatos -las tertulias, los lugares de trabajo, las cantinas y los cafés, entre otros- Las tertulias son, fundamentalmente, reuniones ociosas de personas que leen y critican las ideas imperantes; son espacios en los que todas las opiniones son válidas -y refutables-. Ahí nace la filosofía; aparentemente Sócrates fue el primer filósofo en exponerse públicamente en reuniones de diversas índoles, dispuesto a escuchar a cualquiera, a que se refuten sus opiniones y a cuestionar lo que otros afirman. Sin embargo, la cultura de la conversación ha ido cambiando y no es exagerado pensar que

La vida de Café ocuparía en este proceso un lugar central, lleno de voces y de silencios, al ser autopercepción y desvelamiento,

⁶ CAHEN, Gérald: Une manière d'être à plusieurs, en *La Conversation, un art de l'instant*, Autrement, coll. Mutation, Paris, 1999, pp. 77-78.

⁷ MONTAIGNE, op.cit.

⁸ GIANNINI, op.cit.

⁹ ZAID, Gabriel: *Instituciones de la conversación*. Disponible on-line en www.letraslibres.com/mexico-espana/instituciones-la-conversacion (Último acceso: enero 15 de 2019)

transformación e interrupción de la individualidad moderna en el escenario de una sabiduría que, sin afirmarse como tal, se hace densa en medio de charlas, ruidos y rumores, entre el zumbido y a veces el rugido de una sociedad.¹⁰

El café, lugar de encuentro

Espacios de sociabilidad

Los diversos espacios y formas de sociabilidad que construyen los seres humanos revelan su aptitud para relacionarse en grupos más o menos estables y más o menos formalizados: algunos cuentan con estatutos y reglamentos escritos, y otros constituyen una simple reunión de *habitués* que van adoptando ciertos rituales. Las condiciones para que pueda darse la socialización son una formalización mínima y un espacio propio (aunque no sea siempre el mismo). Otras características que comparten las asociaciones son una adhesión voluntaria, ciertas reglas y líderes. Es interesante notar que al objetivo de la reunión se añade el placer de reencontrarse con los pares, con los que ya hay cierta familiaridad, y que lo que empieza como encuentro de amigos puede terminar como asociación.¹¹

Los espacios se construyen en los intercambios y relaciones de la vida cotidiana, hacen historia y crean memoria. “Una ciudad - afirma De Certeau- respira cuando en ella existen lugares de habla, poco importa su función oficial: el café de la esquina, la plaza del mercado, la fila de espera en el correo, el puesto de periódicos, el

¹⁰ MARTÍ MONTERDE, Antoni: *Poética del café, un espacio de la modernidad literaria europea*, Editorial Anagrama, Barcelona, 2007. p. 13.

¹¹ AGULHON, Maurice y BODRIGUEL, Maryvonne: *Les Associations au village. Le Paradou*. Citado en GUEREÑA, J. L. “Un essai empirique qui devient un projet Raisonné”. Maurice Agulhon et l’histoire de la sociabilité. *Stud. hist., H.^a cont.*, 26, Ed. Universidad de Salamanca, España, 2008, pp. 157-175.

portal de la escuela a la hora de la salida.¹² El uso de los mismos permite su transformación de espacios en lugares y su apropiación por parte de los individuos.¹³ Los espacios públicos se van construyendo a través de los discursos, las prácticas y las experiencias de quienes los frecuentan y legitiman, y éstos, a su vez, se van construyendo en los contactos que brindan el esparcimiento y la conversación, además de la identificación con el lugar y lo que ahí se desarrolla.

Podríamos pensar en las tertulias y los salones como precursores de los cafés. Si bien éstos tienen sus antecedentes en La Meca, lugar en el que esta bebida fue prohibida en 1511, será en el siglo XVII cuando se cree el primer café, llamado Caffée, en Venecia¹⁴. A partir del siglo XVIII muchas ciudades se irán poblando de cafés donde artistas e intelectuales, pero también la gente común, conversa, compone el mundo y hace revoluciones “de café”.

Los cafés no son sólo establecimientos en los que se sirve café, sino refugios que acogen a quienes quieren sustraerse del ajetreo cotidiano, de la familia o del trabajo, interrumpir la cotidianidad de la vida. Son espacios que anulan la oposición clásica entre ocio y trabajo. En los cafés la gente lee el periódico -hoy su celular-, escribe, se reúne a trabajar o a hacer negocios, se encuentra con sus colegas, conversa, medita... “Jamás hemos ido al café a tomar café -declara Pla-, sino a realizar un acto de sociabilidad fundamental en nuestra manera de ser.”¹⁵ A diferencia de las cadenas de cafeterías

¹² DE CERTEAU, Michel, GIARD, Luce y MAYOL, Pierre: La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar., Universidad Iberoamericana, México, 1999, p. 242.

¹³ AUGÉ, MARC: Los no lugares, Gedisa, Barcelona, 2000.

¹⁴ PENDERGRAST, Mark: El café; historia de una semilla que cambió el mundo, Argentina, Javier Vergara Editor. Citado en TÉLLEZ, Lucía, Historia cultural del consumo de café en México, Tesis de Doctorado, Universidad Veracruzana, Xalapa, 2016, p. 41.

¹⁵ PLA, Josep: El café, en: Humor Honesto y vago, citado en MARTÍN MONTERDE, op. cit. p. 20.

actuales -idénticas, sin personalidad-, los cafés son uno de esos espacios que están cada vez más ausentes en las grandes ciudades; “lugares animados producidos por una historia más antigua y más lenta, donde los itinerarios individuales se cruzan y se mezclan, donde se intercambian palabras y se olvida por un instante la soledad”¹⁶.

Escritores, lectores y pintores ocupan sus lugares en solitario para la creación individual o en grupo para la construcción de ideas, de posturas, de sueños. Su comodidad -y el aliciente de una buena taza de café- los ha convertido en los lugares favoritos para la discusión política, las confidencias, los debates filosóficos y la elaboración de proyectos: verdaderos puntos de referencia para el segmento que los frecuentan. Entre sus aportes innegables están la participación ciudadana y su incidencia en el desarrollo de la cultura.¹⁷ Desde fines del siglo XVIII, en Francia los cafés son reconocidos como centro de la vida social urbana y como epicentro de sus transformaciones, pero también se va consolidando la percepción del café como una institución letrada, una especie de academia improvisada y sin sede propia. Incluso Unamuno consideraba al café como la verdadera universidad popular.¹⁸

Los cafés en México

El primer café en México abrió sus puertas a fines del siglo XVIII en la esquina de Tacuba y lo que hoy es Monte de Piedad. Desde la

¹⁶ AUGÉ, MARC: op.cit. p. 38.

¹⁷ ALCOTA CASTILLO, Aldo: El Café, territorio urbano para la divulgación cultural, tesis de máster, Universidad Politécnica de Valencia, 2008. Disponible en:

<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/14472/Trabajo%20tesina.%20El%20café%20A9-%20territorio%20urbano%20para%20la%20%20divulgac.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Último acceso: marzo 18, 2019)

¹⁸ MARTÍ MONTERDE, Antoni. op.cit. p. 196.

puerta se ofrecía a los transeúntes café “al estilo de Francia” con leche y azúcar. Los clientes -en su mayoría extranjeros- eran mal vistos por frecuentarlos y las mujeres tenían prohibida la entrada; pronto, sectores de las clases alta y media se concentraron en sus propios cafés.¹⁹ Para el siglo XIX, los cafés ya tenían una dudosa reputación, pues “los cafés eran clubes políticos, centros de conspiración, de espionajes, refugio de cesantes, vagos, empleados, jugadores, caballeros de industria, asilo de políticos, periodistas, militares, literatos, cómicos, niños de casa rica, dueños de haciendas...”²⁰.

Conjugaban reunión, diversión y pleito. Algunos, como el Café Veroly, reunían a amantes del teatro. Hubo otros, como El Café Europa (hoy Café de Nadie), que alojó a los estridentistas y fue, “al mismo tiempo, escenario, medio receptor y difusor de ideas, lugar de creación de vínculos de diferente tipo.”²¹; el Café París al que llegaba “todo México”, desde los muralistas hasta los Contemporáneos, desde Paz y Zea hasta Bonifaz Nuño²², o el Café

¹⁹ TÉLLEZ, Lucía, Pendergrast, M. El café; historia de una semilla que cambió el mundo, Argentina, Javier Vergara Editor. Citado en L. Téllez, Historia cultural del consumo de café en México, Tesis doctoral, Universidad Veracruzana, México, p.41. Disponible en: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/41692/TellezRodriguezLucia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Última visita: marzo 21, 2019).

²⁰ Díaz y de Ovando, Los cafés en México en el siglo XIX, ¿Cómo eran los antiguos cafés y por qué eran tan importantes en el México decimonónico? Citado en LOZADA LEÓN, Guadalupe: Espacios de encuentro político y social en el siglo XIX. Disponible on-line en www.relatosehistorias.mx/numero-vigente/como-eran-los-antiguos-cafes-y-por-que-eran-tan-importantes-en-el-mexico-decimononico (Último acceso: diciembre 5, 2018)

²¹ FRANK, Marco y GONZÁLEZ, Alexandra Pita: El Café de nadie como espacio de sociabilidad del movimiento estridentista, Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Vol. XXIII. Aproximaciones a la cultura desde las ciencias sociales y humanidades II, Colima, 2017, pp. 74-75.

²² CAMPOS, Marco Antonio: Café París, Enciclopedia de la literatura en México, 2018. Disponible on-line en www.elem.mx/estgrp/datos/1322

América, poblado de estudiantes. El hecho de que los intelectuales y artistas se reúnan en un café abre a otros públicos menos conocedores una conversación que antes era privada y alejada de la gente. Al abandonar su “pequeño mundo” entran en contacto con lo nuevo y ellos mismos se transforman.²³

Así lo recuerda Paz:

El Café París fue una sociedad dentro de la sociedad. Asimismo, una geografía: cada mesa era una tertulia, cada tertulia una isla y una plaza fortificada. Las relaciones entre las islas eran, al mismo tiempo, frecuentes y arriesgadas. Siempre había algún intrépido —o algún inconsciente- que iba de una mesa a otra. Unos eran mensajeros y otros desertores. Porque había también emigraciones y escisiones.²⁴

En una sociedad como la mexicana, cuyas clases estaban separadas por verdaderos muros de contención, los cafés -como los bares y las cantinas- favorecieron la apropiación de esos espacios públicos por una población heterogénea, representativa de gran parte de los habitantes de la ciudad, contribuyendo a agrietar las barreras de clase. Con la mezcla de clases sociales, profesiones y edades, se propició una democratización de la vida cotidiana.²⁵

En los dos últimos siglos, en numerosos países, los cafés se han convertido en protagonistas de la vida urbana. Son espacios polifacéticos que brindan privacidad, hospitalidad, encuentros, información, vitrinas que exhiben al cliente y, a menudo, lo dotan del aura que poseen el café o los habitués del mismo. Lejos del

²³ ESPINOSA, Gabriela Mariel: Lugares de encuentro: el café y el taller literario en el México de los años '20 en *Anclajes* VIII. 8 (diciembre 2004), pp. 101-119. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anclajes/n08a04espinosa.pdf> (Último acceso: febrero 27, 2019).

²⁴ Paz, Octavio, *Convergencias*, citado en: GAY, Juan Pascual: Más allá y más acá del papel en blanco. El café, el bar y las tertulias en el fin de siglo mexicano, *Revista Valenciana*, n°4, 2009, p.126.

²⁵ GAY, Juan Pascual, *op.cit.* pp.101-130.

hogar, de la familia, de las aulas y de las oficinas, los cafés ofrecen tanto el anonimato como el marco para la tertulia. Ahí se piensa, se habla, se discute, se conquista, se hacen amigos y enemigos y, sobre todo, se socializa. Algunas de estas conversaciones los han convertido en un espacio privilegiado para el ejercicio del pensamiento y la difusión del pensamiento filosófico. Octavio Paz marca la diferencia que establecen los espacios: “Los de *Taller* frecuentábamos los bares y los cafés; los de *Tierra Nueva* se reunían en el jardín de la Facultad de Filosofía y Letras”²⁶. Este recuerdo plantea dos posibilidades para la reflexión filosófica: la informalidad, el autodidactismo y el diálogo, frente a la enseñanza más formal y acartonada de las aulas.

Estamos, nos parece, ante una reivindicación de un tipo de conversación – que flota entre el debate y la discusión, la plática y el diálogo, el chisme y la disputa- que forma sin imponer; un tipo de charla que no busca enseñar pero puede ilustrar, que permite la ignorancia, el error, la opinión y el intercambio. Estamos, nos parece, frente a la “filosofía de café”, una variante de la conversación que en la última década del siglo XX será “rehabilitada” por el café filosófico.

El café filosófico

Una noticia del 10 de diciembre de 1992 en la revista francesa VSD lleva por título:

“Sócrates y Platón. Enseña filosofía en el café”. La novedad que anuncia sucede en el Café des Phares: “La filosofía sale de su ghetto. Personas anónimas acuden todos los domingos para hacerla, en el café, en torno a Marc Sautet...(..) “Quitarle a la filosofía su camisa de fuerza

²⁶ PAZ, Octavio: *Antevispera: Taller (1938-1941)*, en GAY, Juan Pascual, op.cit. p. 125.

intelo-elitista es la ambición de ese “Sócrates” parisino... Los filósofos hoy están dramáticamente alejados de los problemas concretos, de la realidad; pasan su tiempo dando conferencias sobre la filosofía en lugar de hacerla. El colmo.²⁷

Hay que decir que son más las notas que cuestionan el proyecto y lo acusan de impostura, de la imposibilidad de mezclar café y filosofía.

Los asistentes a este café pasan de ser un puñado de amigos a doscientos participantes. En 1995, gracias a un apoyo, Sautet logra organizar cafés filosóficos simultáneos en 25 establecimientos. Como ningún maestro de filosofía responde a la convocatoria, serán los propios adeptos del Café des Phares quienes animen los cafés, que en pocos años se extienden a diversos países.²⁸ Su propuesta constituye una práctica de la filosofía que atestigua su frescura y que no requiere de la soledad, del silencio ni de la palabra escrita.

Los cafés, como se vio más arriba, han sido tradicionalmente lugares de intercambio de palabras, donde los pensamientos pueden ser expresados con toda libertad e invitan al otro a intervenir. Constituyen un espacio de construcción y de rebeldía contra el pensamiento único; un lugar donde la palabra vehicula las opiniones y representaciones sociales y propicia debates, comentarios y toma de posición frente a asuntos de actualidad... Sin embargo, en las grandes ciudades, los cafés se han convertido en establecimientos donde las personas consumen y se ignoran.

El café filosófico viene a restituir la tradición de conversar y discutir, ahora matizada con la carga del adjetivo “filosófico”. A pesar de ser un espacio con acceso limitado -en el sentido de que es necesario pagar al menos el consumo-, el café filosófico está más

²⁷ DIAMENT, Jacques: *Les Cafés de Philosophie. Une forme inédite de socialisation par la philosophie.* L'Harmattan, Paris, 2001, pp.13-14.

²⁸ DIAMENT, Jacques, *op.cit.* pp. 1-20.

abierto al público que los coloquios, los seminarios y las aulas de la universidad, exclusivos para los iniciados. Schopenhauer aconsejaba a quien buscara la verdad: “que se dirija a cualquier parte menos a las universidades, porque ahí su hermana, la filosofía convencional, ejerce el mando y es la que dicta los platos del menú”.²⁹ Por su parte, Kant advertía que: “No se aprende la filosofía, no se puede aprender más que a filosofar”.³⁰

Los cafés se multiplican en un momento en que la idea de que la filosofía ha perdido su vocación se va extendiendo. En un artículo de 2016, “*Cuando la filosofía perdió su camino*”, esta vez del New York Times, dos profesores universitarios -Robert Frodeman y Adam Briggles- denuncian la institucionalización de la filosofía y su fracaso al limitarla al ambiente académico y, “purificarla”: el filósofo dejó de ser un tábano para convertirse en un “experto” con muchos conocimientos y capacidad para crear y destruir argumentos. Para estos autores, la ética, la búsqueda de la sabiduría y la vocación, se perdieron en el camino.³¹ Lo cierto es que la idea de que la filosofía debe salir de las aulas ha ganado adeptos, como lo muestra el libro de la UNESCO *La filosofía, una escuela de la libertad*³², que presenta las diversas iniciativas, formatos y espacios para hacer filosofía “fuera de los muros”.

²⁹ SCHOPENHAUER, Arthur, Sobre la filosofía de universidad, Alianza, 1991, Madrid, p. 60.

³⁰ KANT, Emanuel, *Crítica de la razón pura*, A838/B866, Madrid, Alfaguara, 1988, pp. 650-651.

³¹ FRODEMAN, Robert y Adam BRIGGLES: Cuando la filosofía perdió su camino (When philosophy losts its way) en: Letras Libres, n°208, 15 de abril 2016. Disponible on-line en www.letraslibres.com/mexico/cuando-la-filosofia-perdio-su-camino.

(Último acceso: diciembre 3, 2018).

³² GOUCHA, Moufida (dir.) *La filosofía, una escuela de la libertad*. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro. UNESCO, México, 2011

El café filosófico no se plantea como alternativa a la universidad: el lugar en el que se ejerce la filosofía está estrechamente relacionado con el tipo de filosofía que se profesa: científica, experta, popular, exclusiva... El café filosófico trabaja con los materiales que circulan en un café: opiniones, prejuicios y experiencias. Su emergencia y el éxito alcanzado en numerosas ciudades, obliga a plantear la pregunta por el lugar que ocupa la filosofía en la vida cotidiana, de la que ha sido separada desde hace siglos. No es que las personas hayan dejado de preguntarse, sino que la sociedad de consumo no ofrece espacios para reflexionar en compañía. Los cafés filosóficos parecen responder a un malestar que la sociedad no ha atendido.³³ En un mundo poblado de centros comerciales, de mensajes individualistas y de llamados a convertirnos en seres eficientes, la filosofía vuelve a las calles para actualizar la práctica de hacer preguntas, para restaurar el debate y el diálogo cotidianos. En ese sentido, el café es un lugar privilegiado para el debate filosófico pues crea un paréntesis en el espacio y en el tiempo para que los participantes puedan ocuparse de temas que probablemente han ido postergando. La voluntad, el amor, la verdad, la justicia aparecen de pronto como cercanos. Coincidimos con De Certeau cuando afirma: “En los cafés, en las oficinas, en los edificios, los relatos insinúan espacios diferentes. Añaden a la ciudad visible las "ciudades invisibles" de las que hablaba Calvino.”³⁴

¿Qué es lo filosófico del café filosófico?

Para enfrentar las críticas, Sautet afirmaba que el café filosófico no es ni un círculo para iniciados ni una terapia salvaje. Más bien se

33 BLANCHARD, Jean Philippe: Memoria de la Jornada-seminario “Comprendre, introduire et animer un café philo”. Disponible on-line en www.pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib17.htm (Último acceso 25 de enero, 2019); GALZINE, Violaine: Le café-philo: lieu de formation? Memoria de ciencias de la educación, Université Montpellier 3, 2001.

³⁴ DE CERTEAU, Michel, GIARD Luce y Pierre MAYOL, op. cit. p. 144.

trata de un espacio alternativo de discusión y reflexión en el que no se busca la verdad, sino descubrir la complejidad de las cuestiones que se plantean y que, por serias o triviales que parezcan, son sometidas a las exigencias del razonamiento filosófico. Aunque se parte de un principio de pluralidad en el que todas las ideas son escuchadas, esto no significa que todas sean igualmente válidas: la discusión va multiplicando las dudas y cada uno tiene la oportunidad de presenciar las reacciones de los demás ante sus opiniones, para reforzarlas, desecharlas o mantenerlas. El café filosófico ha sido acusado de relativista, en el sentido de que acepta todas las ideas. Sin embargo, escucharlas no significa otorgarles el mismo valor: se relativizan las ideas, las creencias y los prejuicios, y se destaca la diferencia entre éstas y las ideas que pasaron por el tamiz de la crítica. Se trata de adoptar la postura filosófica que consiste en tomar conciencia de la relatividad de las opiniones y de las exigencias de lo verdadero, para luego dudar y tratar de fundamentar mi postura, sobre cuestiones primordiales.³⁵ El objetivo no es el consenso, sino la búsqueda de la verdad, la aceptación de la diferencia y una construcción colectiva de sentido. La respuesta a la pregunta planteada acerca de lo filosófico del café depende del concepto de filosofía de cada uno. Gramsci intercede por las muchas filosofías, al afirmar que no se puede separar la filosofía “científica” de la “vulgar y popular”. Para él, la mayoría de los hombres son filósofos, por lo que la tarea consiste en volver crítica una actividad ya existente en la vida cotidiana. No se pone en duda que el filósofo profesional piensa con mayor lógica y coherencia, sistematiza mejor y, como conoce la historia del pensamiento, puede darle un sentido al desarrollo de éste y retomar los problemas en el punto en que se encuentran.)³⁶. Las diferencias,

³⁵ TOZZI, Michel: *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, MICHEL TOZZI, EVO Chronique Sociale, 1996.

³⁶ GRAMSCI, Antonio: *Materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Juan Pablos, México, 1975, pp. 14-42.

son, pues cuantitativas, al igual que en otras actividades humanas: la arquitectura, el periodismo o la administración no nacen como profesiones, sino como prácticas. El café filosófico no pretende formar profesionales; es más, ni siquiera se plantea formar, sino crear un ambiente en que se pueda conversar y debatir con cierto rigor cuestiones que atañen a los seres humanos.

Las sesiones suelen iniciar con una provocación, y a lo largo de la discusión se reformula constantemente la problemática. Hay un ir y venir del argumento a la experiencia: a menudo es necesario aterrizar las ideas con ejemplos para que los participantes puedan apropiárselas y propongan razonamientos que expliquen y amplíen la problemática, construyan hipótesis, las analicen y ofrezcan argumentos. Cada uno aporta desde sus recursos y conocimientos; exponer sus ideas ante los demás les da la posibilidad de tomar distancia de sus experiencias personales e interpretarlas desde una mirada social.³⁷

Algunas de las actividades presentes en la discusión filosófica del café son:

- a) problematizar el tema: presentar lo que está en juego, los conceptos y las relaciones entre conceptos, las definiciones provisionales, la delimitación del campo de aplicación, las posibles tesis y sus supuestos, las cuestiones subsecuentes, los ejes de reflexión.
- b) cuestionar las afirmaciones, las definiciones, incluso las preguntas. Dejarse interpelar por las preguntas de los demás.
- c) conceptualizar las nociones, redefinirlas a lo largo de la discusión.
- d) argumentar, fundamentar los puntos de vista.
- e) analizar casos concretos para aclarar el tema, sin quedarse en ellos.

³⁷ HAWKEN, Johanna: *Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. Tesis doctoral. Universidad Panthéon-Sorbonne, Paris I, 2016, pp. 356-440.

- f) reformular una intervención para construir sentido filosóficamente, articularla con las precedentes (las refuerza, las completa, las objeta)
- e) referirlo a algún filósofo de manera que se entienda aún sin conocer sus ideas.
- f) elaborar síntesis parciales o una recapitulación final.³⁸

El café filosófico “a la mexicana”

En el año 2000, tras leer una noticia periodística sobre el café filosófico de Sautet, pensé en crear un café filosófico en México. Si bien se habían organizado cafés en algunas ciudades de la república, por la información que obtuve, su carácter había sido efímero. La propuesta fue bien recibida por la Cafetería El Péndulo, en la colonia Polanco de la Ciudad de México³⁹.

El Péndulo de Polanco, al igual que las demás sucursales, fue pensado como tienda de libros, discos, películas y artículos de diseño, construido con la intención de “superar el estante librero y convertirlo en una experiencia integral”, y de ofrecer actividades culturales. Su propósito era insertarse “en la tradición del típico café austriaco; la tertulia literaria sucede en el cafecito”.⁴⁰ Esta cualidad, a la que se suma la belleza que logró el proyecto arquitectónico al remodelar una vieja casona de mediados del siglo XX, la ha llevado a ser considerada por varias publicaciones como

³⁸ TOZZI, Michel. Le café-philos: quelle responsabilité pour la philosophie?, 2001. Disponible on-line en: www.pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib02.htm (Último acceso: Enero 29, 2018).

³⁹ Se inauguró en 1997.

⁴⁰ GUTIÉRREZ, América: La historia detrás de El Péndulo en Chilango, 17 de junio de 2013, México. Disponible on-line en: <https://www.chilango.com/cultura/el-pendolo-celebra-su-aniversario/> (Último acceso: febrero 18, 2019).

una de las mejores librerías del mundo-⁴¹ convirtió a esta “cafebrería” en un marco inmejorable para el proyecto: paredes tapizadas de libros, un ambiente cálido, música de fondo...

Se decidió que el café filosófico se realizaría en la parte de arriba, donde se unieron unas cuantas mesas con sillas alrededor. Los encuentros serían semanales, para garantizar la continuidad; la asistencia, libre, sin consumo obligatorio. El día se eligió tomando en cuenta que la Ciudad de México suele tener mucho tránsito: los lunes en la noche parecían los días en que menos gente sale de su casa; por otro lado, consideramos que en ese día de la semana era menor el número de compromisos sociales. El horario: de 20:30 a 22 horas, un poco menos de lo que dura una clase, para no correr el riesgo de que la gente -ya cansada a esa hora, se aburriera. El animador -yo- recibiría por parte de El Péndulo un libro como pago por cada sesión.

El 11 de septiembre de 2000 -fecha imborrable por el ataque a las Torres Gemelas en Estados Unidos- tuvimos nuestro primer café filosófico en el que participaron los amigos a los que había invitado... y que, cumplido el deber de amistad, no volvieron a la siguiente semana. La casualidad hizo que unos estudiantes de Guadalajara que entraron al Péndulo vieran el cartel y subieran. El café filosófico se mantuvo de casualidades durante varios meses: en ocasiones con dos asistentes, otras con cuarenta (hasta ahora no hemos podido determinar las causas que aumentan o disminuyen la asistencia).

⁴¹ *The guardian*, en su edición internacional del 11-01-2008, la incluyó en su lista Best bookshops. *Top shelves*. Disponible on-line en: www.theguardian.com/books/2008/jan/11/bestukbookshops (Último acceso: febrero 7 de 2019), y la revista Expansión de México le otorgó el primer lugar entre las 18 librerías que te dejarán enamorado de su belleza (agosto 6, 2015) Disponible on-line en www.expansion.mx/lifestyle/2015/08/06/las-librerias-mas-geniales-del-mundo (Último acceso: febrero 7, 2019).

La publicidad, en un principio, no era más que un cartel con una pregunta sobre el tema. El primero fue: “¿Existe la verdad?”. Posteriormente, y durante años, enviamos cientos de correos a conocidos y desconocidos; en 2007 se creó un grupo en Yahoo⁴² en el que cada semana se inscribían los nuevos asistentes: actualmente son 1147; en 2012 se creó un grupo en Facebook que hoy cuenta con 252 miembros. Los correos y *posts* suelen incluir algunas preguntas para reflexionar sobre el tema y un artículo de mi autoría. Es común que participantes que no han sido invitados se animen a unirse a partir del cartel o del debate grupal que presencian desde sus lugares, como lo atestigua un cafepensador⁴³:

Yo había entrado a la librería a buscar un libro y vi el cartelito al pie de las escaleras. Juntar la filosofía con el café, algo tan *seriotamente* formal con algo tan *chismolero* me pareció, sin embargo, más que un sacrilegio, una divertida asociación. Entonces me puse a *orejear*, porque allí estaban reunidos esa noche y decidí presentarme a la semana siguiente. Así me convertí en un contertulio más del café.⁴⁴

El espacio es apropiado para albergar a unas quince o veinte personas, por lo que, cuando la asistencia es mayor, la gente se sienta en los escalones o incluso se queda parada. Después de algunos años, la dinámica se vio afectada por las personas que llegaban tarde o se iban antes de que terminara el café, por lo que se decidió cobrar una cuota de 70 pesos⁴⁵, de la que una parte quedaría para la librería. Aunque no toda la gente llega puntual, a partir de entonces la sesión se desarrolla de manera fluida. En un modesto intento por volver accesible el café a todos, quien así lo requiere, es “becado”⁴⁶.

⁴² Yahoo groups. Café filosófico México. Grupo público.

⁴³ Palabra con la que nos referimos a los participantes.

⁴⁴ Alfredo Ortega Trillo, comunicación personal, 8 de octubre de 2009.

⁴⁵ Actualmente es de 100 pesos.

⁴⁶ No se le cobra la cuota.

Desde 2003 organizamos con El Péndulo un evento para celebrar el aniversario del café, abierto al público en general. Hasta el aniversario número 18 habíamos realizado 820 cafés. La única evaluación que tenemos es la de los participantes.

¿Cómo funciona el café filosófico?

Está abierto al público, a los paseantes, a los bebedores de café; constituye un hito en la práctica filosófica por constituir un espacio para pensar y discutir filosóficamente con hombres y mujeres dispuestos a detenerse un rato para reflexionar sobre temas que les interesan y que pueden ser abordados desde una perspectiva filosófica. El propósito es que cada uno de los participantes vaya aprendiendo de su propia elaboración intelectual, de escuchar las intervenciones y de la confrontación de sus ideas con las de los demás. Un comentario de un cafepensador ilustra esta idea:

Agradezco al café porque de una manera simple ha desmitificado la aureola mística que revestía a la Filosofía, a la que sólo los "iniciados" o los filósofos entendían; ahora cualquier ser humano puede opinar y hacer Filosofía, cualquier ser humano que se siente, reflexione y opine puede hacer Filosofía. El hecho de hacer pensar a las personas, es un logro filosófico. Pero si alguien busca la verdad absoluta siempre podrá recurrir a la ciencia.⁴⁷

Los retos son muchos: convocar, motivar a los asistentes a elegir los temas y a dialogar, establecer un clima de respeto y cordialidad que estimule la participación, provocar y sostener un debate de calidad, dar coherencia al entramado que se va formando, promover una actitud de escucha, entender lo que cada uno —con su estilo propio— quiere comunicar, acompañarlo para que profundice en sus ideas y mantener el humor. Esto, bajo dos condiciones fundamentales: la hospitalidad y la democracia, entendida como la posibilidad de que cada uno se exprese libremente y de que todos tengan el mismo acceso a la palabra.

⁴⁷ Héctor Rodríguez, comunicación personal, 7 de junio de 2004.

El café es un espacio en el que nadie detenta la verdad, no hay respuestas buenas o malas, sino un intercambio de dudas, reflexiones y críticas en el que la única condición es la pertinencia: todos los participantes tienen derecho a intervenir y a que se les respete, siempre y cuando se ciñan al debate del momento. Así lo explica una cafepensadora:

En estos 7 años, 5 meses y 30 días he disfrutado mucho mi participación en el café filosófico, me he nutrido de experiencias, comentarios, puntos de vista antagónicos y sobre todo me he refrescado con cada una de las opiniones que comparten los cafeteros sobre un tema particular, pero sobre todo, los temas tratados que pueden parecer muy banales o simples me han hecho pensar, reflexionar, me han caído varios veintes y en ocasiones han cambiado totalmente mi manera de pensar sobre un tema.⁴⁸

Quizás el mayor desafío que enfrenta el animador sea sostener el interés durante el encuentro, tomando en cuenta que no hay una exposición ni un hilo conductor inalterable: el animador requiere la flexibilidad y la habilidad necesarias para pasar de un tema a otro sin extraviarse. Además, tiene que mostrar la autoridad y la tolerancia necesarias para evitar que algún asistente monopolice el micrófono y para propiciar las intervenciones, aunque nadie está obligado a intervenir.

En los debates las fuentes están como referencia, pero evitamos el “desfile de personalidades” para centrarnos en las ideas: cada uno defiende lo que piensa basándose en argumentos, sin acudir a la autoridad del “magister dixit”. No es un desprecio de la tradición ni de los filósofos, sino una estrategia para que cada uno piense por sí mismo, tal como lo plantea un cafepensador:

No importan fechas, autores ni corrientes, importa el planteamiento de preguntas, la discusión de temas y las conclusiones a las que llegue

⁴⁸ Juan Carlos García, comunicación personal, 31 de enero de 2019.

cada uno en su momento de reflexión íntima o pública, eso es Filosofía. Claro que un poco de documentación no hace daño, para formarnos una idea o pensamiento nuestro.⁴⁹

Los cafés filosóficos suelen ser abiertos, lo que significa que no se trata de un grupo constituido, sino de un grupo que se reconfigura permanentemente. La diversidad de ideas, intereses y experiencias brinda a la reunión una gran riqueza, ya que la gente nueva evita que las dinámicas se vuelvan rutinarias. Otro elemento fundamental en los encuentros es el respeto: todos tienen derecho a discrepar, pero nadie a ofender: se atacan las ideas, no a las personas. Durante un tiempo, se requiere de un esfuerzo sostenido para lograr un clima cordial en el que las agresiones son frenadas de inmediato. Poco a poco, la dinámica del grupo va dando la pauta a las intervenciones. Así lo comenta un participante:

El café filosófico ha sido una gran experiencia: lo disfruto, aprendo escucho y tengo una sensación de pertenencia que me agrada. Se desarrolla en un ambiente amigable, en donde cada uno es respetado y escuchado y aunque no se esté de acuerdo, siempre se respeta la opinión de los demás. Los temas han sido siempre interesantes, algunos muy interesantes y a veces hasta polémicos, pero siempre disfrutables. He participado por varios años y espero seguir participando por muchos más.⁵⁰

¿De qué depende la calidad del debate?

De varios factores:

a. El tema

La elección del tema tiene que responder al interés de los participantes, por lo que son éstos quienes lo eligen por votación o, al menos, lo aprueban. Si bien es cierto que el mejor tema puede empobrecerse, también lo es que un tema que sólo interese al

⁴⁹ Francisco Pérez, comunicación personal, 5 de octubre de 2009.

⁵⁰ Gabriela G Gamio, comunicación personal, 31 de enero de 2019.

animador está destinado al fracaso. Le corresponde a éste formularlo y darle un enfoque particular para que resulte atractivo. Por ejemplo, si el tema es la felicidad, se puede abordar desde distintos enfoques: “¿Estamos obligados a ser felices?”, “¿Podemos aprender a ser felices?” o “¿Ser conscientes nos impide ser felices?” De esta manera, se le da una intención y una dirección que lo acerque a las inquietudes de los asistentes.

b. Las preguntas

¿Cómo involucrar a los asistentes para que de inmediato se sientan interpelados? Iniciar con una pregunta que los sorprenda abre muchas posibilidades. En realidad, la base del debate son las buenas preguntas, es decir, las preguntas que formulamos cuidadosamente antes del encuentro, que van a las raíces de las preocupaciones humanas y que no tienen una respuesta, sino muchas, que se pueden confrontar. Cuando el animador ya está convencido de que tiene la respuesta correcta, es señal de que se trata de una pregunta pobre que, más que abrir, cierra el debate. Si tomamos el tema “¿Amigos o contactos?” la pregunta inicial podría ser: “¿Quién es tu amigo?” ¿A cuáles de tus contactos llamarías ‘amigo’?”. Las respuestas orientarán la primera parte del debate en un intento de definir la amistad, y los participantes se encontrarán de lleno en el tema.

c. El nivel de las intervenciones

El animador no puede contar con que las participaciones darán altura al debate porque esto es imprevisible, pero es necesario que prepare el tema con cierta profundidad, que aborde el tema desde distintas perspectivas –histórica, lingüística, artística, científica, psicológica...- y que tenga un “Plan B” por si no prende el debate. Cuando se trata de un animador con experiencia, esto sucede en forma espontánea. Una posibilidad es llevar un fragmento literario o algún otro recurso que ayude a retomar el hilo.

d. La coherencia

Si bien un debate en un café filosófico no pretende el rigor de una clase de filosofía, dado que prioriza la libertad de expresarse, también es cierto que existe el riesgo de que se pierda el sentido de la búsqueda y acabe siendo una acumulación de ideas dispersas. El animador tiene que ir tejiendo una trama con las distintas ideas a lo largo de la sesión y, si es necesario, recapitular. No se pretende llegar a conclusiones, sino a que los participantes se lleven preguntas surgidas del análisis y el intercambio.

e. El lenguaje

De todas las causas conocidas por las que la filosofía ha ahuyentado a la gente, el lenguaje nos parece la principal. Si en un café utilizamos un lenguaje filosófico con gente que no lo domina, un alto porcentaje no nos entenderá. Cuando uno domina los conceptos, se pueden transmitir con un lenguaje cotidiano; si no los domina, más vale alejarse de ese tema. El animador no tiene la obligación de conocer todos los temas, sino de elegir aquellos que se considera capaz de abordar. En este sentido, el animador es antes que nada un buen lector, un buen divulgador y un buen preguntador.

f. La escucha

El animador tiene que escuchar y poner el ejemplo: se trata de acoger los pensamientos e ideas de los participantes sin prejuicios, aceptando los diferentes estilos e inquietudes. A veces es necesario reformular las intervenciones; otras, pedir que las aclaren, y otras explicar que están cambiando el tema, por lo que no se abordará dicho planteamiento.

g. El diálogo

Quizás uno de los retos más difíciles en un café consiste en saber cuándo y cómo controlar a alguien que habla mucho y/o aporta poco. Nosotros hemos optado por pedir que no se cuenten anécdotas ni experiencias personales: no siempre resulta, porque el deseo es fuerte. A algunas personas les cuesta trabajo conceptualizar y recurren al relato. Además, siempre habrá

asistentes ofendidos porque a algunos se les dejó hablar por más tiempo. Es inevitable. Hay que combinar la tolerancia con la disciplina, en el sentido de pedir que levanten la mano, esperen su turno...

h. El humor

Como el enemigo a combatir es el aburrimiento, dos elementos clave son el humor y la provocación, quizá la ironía; por supuesto, nunca a costa de otro, sino como una manera de mantener un ambiente alegre.

¿Qué motiva a los participantes a volver al café filosófico?

Quizá lo que le da vida es precisamente lo que no es, pero que de alguna manera está presente: la posibilidad de adquirir cultura, de atender cuestionamientos existenciales, de obtener respuestas o consuelo, de debatir sus ideas sociales, de relacionarse con otras personas.⁵¹ Un comentario apunta en esa dirección:

Los temas de discusión me interesan, ya sea porque amplían mis perspectivas, ya sea porque se conectan con algo que me molesta y que no he querido abordar. Me parecieron muy agradables las personas que asisten y espero reincorporarme pronto.⁵²

Quizás el café filosófico adquiere sentido en una sociedad individualista, acelerada, que les arrebató a las personas su propia vida para depositarla, en pedazos –salud, educación, deseos, formas de relacionarse- en manos de profesionales. La disolución de los lazos, las dificultades que la ciudad impone al encuentro y las pocas ocasiones para el diálogo que genera conocimiento y autoconocimiento, probablemente contribuyan a que las personas

⁵¹ GOUCHA, Moufida, op.cit. pp.154-160.

⁵² Comunicación personal, 12 de septiembre de 2015

se interesen por la conversación, por reunirse en un café y por participar en una discusión interesante, tal como lo describe un cafepensador que es, además, un gran lector. Para él, los cafés filosóficos son:

Pequeñas ágoras urbanas ubicadas en segundos pisos o en sótanos que antes se llenaban de humo; bulliciosas e informales; atentas a lo que cada quien tiene que decir; ojos bien abiertos, oídos bien dispuestos, risas festivas, ironías, racionios a veces no muy bien articulados; raudos repasos de la Historia de la Filosofía; citas de los filósofos más famosos: Platón, Aristóteles. Spinoza, Kant, Nietzsche, Heidegger...Se tocan toda clase de temas, sobre todo aquellos relacionados con la Ética: Cómo debemos vivir, qué debemos hacer, qué es el Mal, por qué actuamos como actuamos.

Al final todos han aprendido algo, de manera no convencional, no académica, en plena libertad y alegría. Se han despojado de algunos de sus prejuicios, se les han abierto algunos horizontes y, desde luego, se han dotado de algunas herramientas que les permitan vivir con mayor dignidad, con mayor autenticidad y ligereza.⁵³

Filosofía en la ciudad

Son pocas las iniciativas para organizar cafés filosóficos en la Ciudad de México y, en su mayoría, no han encontrado las condiciones para dar continuidad al proyecto o, en otros casos, para mantener la regularidad de las sesiones; tampoco existen espacios fuera de la academia -si los hay, son mínimos- en los que el Estado o la comunidad filosófica promuevan debates.⁵⁴ Ante esta situación, en 2016 creamos el Seminario de Filosofía en la

⁵³ Isaac Abenshushan, comunicación personal, 2 de febrero de 2019.

⁵⁴ En 2009 se creó el Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (CECAPFI), una institución particular que ofrece cursos y diplomados en este campo.

Ciudad⁵⁵ en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. En este seminario participan estudiantes y egresados de las carreras de Pedagogía y Filosofía que quieren llevar a la filosofía a las calles, a las plazas, buscando incidir en sectores ajenos al estudio de la filosofía a través de cafés filosóficos, talleres filosóficos e intervenciones de filosofía con niños. Esto, con miras a la ampliación de debates en sectores públicos y privados (instituciones de cultura, reclusión y rehabilitación, así como de asistencia infantil y de adultos mayores) y a la ampliación del campo de trabajo para los egresados de estas disciplinas.

La formación de los participantes-animadores parte del trabajo colectivo: cada uno prepara un café y lo presenta en el grupo para que éste haga críticas y sugerencias, tanto en las estrategias de animación como en las preguntas detonadoras, cómo hacer más atractivo el tema, desde qué otras perspectivas se puede abordar, si conviene o no delimitarlo... El seminario es, en primer lugar, un laboratorio, un espacio protegido -en el sentido de que las condiciones ambientales están controladas- en el que los participantes realizan investigaciones, experimentos y prácticas que luego aplicarán al animar un café filosófico externo. Asimismo, adquieren competencias para el cuestionamiento, la conceptualización y la argumentación, además de desarrollar estrategias de motivación.

En estas sesiones de preparación “Se genera una inquietud por las diferentes aristas que tiene un tema que parece común, y cómo el escuchar a los demás nos ayuda de manera positiva en la prudencia”⁵⁶. Los participantes practican y valoran la escucha y el respeto como condición de posibilidad del conocimiento, del diálogo y de la convivencia.

⁵⁵ PIFFYL 2016009 Filosofía en la Ciudad. Este apartado incorpora los comentarios de los participantes.

⁵⁶ Comunicación personal, Eliezer Quintas.

Por otro lado, se ha constituido un equipo que trabaja como tal en la organización de eventos, preparación de cafés, ubicación de espacios, trámites, etcétera. Hasta ahora, el equipo de Filosofía en la Ciudad ha organizado cafés en librerías, cafeterías, universidades, espacios públicos e instituciones privadas.⁵⁷ En 2017 instituyó el Encuentro anual de Filosofía en la ciudad⁵⁸ en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en 2018 celebró el Día Mundial de la Filosofía en la Biblioteca Vasconcelos de la Ciudad de México con un maratón filosófico. El seminario crece y sigue buscando espacios para promover el debate y la reflexión filosófica en las calles de la ciudad y, si es posible, del país.

¿Qué sigue?

Las ciudades se llenan de Starbucks y cadenas comerciales que promueven el anonimato y el individualismo, mientras los pequeños cafés, los encuentros y las conversaciones dan la pelea para sobrevivir. Los cafés filosóficos se suman a la lucha por crear espacios que inviten a la reflexión y al debate, que sean un pretexto para que las personas piensen su propia vida a partir de los grandes cuestionamientos filosóficos aplicados a los graves problemas de la actualidad, espacios donde la vida propia y la vida en común sean analizados desde lo cotidiano para pensarlos en términos más abstractos y más precisos que, de pronto, se vuelven comunes y familiares. Han pasado veintisiete años desde que surgió el primer café filosófico, en París; hace dos décadas que en México funcionan cafés filosóficos con distinta frecuencia, y ya son dos

⁵⁷ Restaurante Quetzal (Oaxaca) Cooperativa Cafeína, Cafetería Encanto, Librería Salgari, Universidad de la Ciudad de México (Plantel Tezonco), Fundación Apta, Biblioteca Vasconcelos, plazas y parques de la Delegación Cuauhtémoc...

⁵⁸ En 2017 el tema fue “Sophía, la callejera” y en 2018 “De pecados, tentaciones y otras perversiones”.

años los que el grupo de Filosofía en la ciudad -y probablemente otros grupos- animan cafés filosóficos en cualquier espacio disponible. Confiamos en que éstos se multiplicarán dentro y fuera de las cafeterías, dentro y fuera de instituciones de todo tipo.

Referencias bibliográficas

ALCOTA CASTILLO, Aldo: *El Café, territorio urbano para la divulgación cultural*, tesis de máster, Universidad Politécnica de Valencia, 2008.

BLANCHARD, Jean Philippe: Memoria de la Jornada-seminario “Comprendre, introduire et animer un café philo”. Disponible on-line en www.pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib17.htm (Último acceso 25 de enero de 2019).

CAHEN, Gérald: *Une manière d'être à plusieurs, en La Conversation, un art de l'instant*, Autrement, coll. Mutation, Paris, 1999.

DIAMENT, Jacques: *Les Cafés de Philosophie. Une forme inédite de socialisation par la philosophie*. L'Harmattan, Paris, 2001.

ESPINOSA, Gabriela Mariel: “Lugares de encuentro: el café y el taller literario en el México de los años '20” en *Anclajes VIII*. 8 (diciembre 2004).

GALZINE, Violaine: *Le café-philosophie: lieu de formation?*, Memoria de ciencias de la educación, Université Montpellier 3, 2001.

GODO, Emmanuel: *Une histoire de la conversation*, PUF, Paris, 2003. Disponible on-line en <http://www.emmanuel-godo.com/wp-content/uploads/2012/05/Conversation-intro1.pdf> (Último acceso: febrero 18, 2019).

FRANK, Marco y GONZÁLEZ, Alexandra Pita: “El Café de nadie como espacio de sociabilidad del movimiento estridentista”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. XXIII. Aproximaciones a la cultura desde las ciencias sociales y

humanidades II, Colima, 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31653554007/html/index.html> Último acceso: marzo 18, 2019.

GUEREÑA, Jean Louis: *Un essai empirique qui devient un projet Raisonné. Maurice Agulhon et l'histoire de la sociabilité* Stud. hist., H.^a cont., 26, Ed. Universidad de Salamanca, España, 2008. Disponible en: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/100453/1/%C2%ABUn_a_prueba_empirica_que_se_convierte_en.pdf (Último acceso: marzo 15, 2019).

LOZADA LEÓN, Guadalupe: “Espacios de encuentro político y social en el siglo XIX”. Disponible on-line en www.relatosehistorias.mx/numero-vigente/como-eran-los-antiguos-cafes-y-por-que-eran-tan-importantes-en-el-mexico-decimononico (Último acceso: diciembre 5, 2018).

MARTÍ MONTERDE, Antoni: *Poética del café, un espacio de la modernidad literaria europea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2007.

TOZZI, Michel: “Le café-philos: quelle responsabilité pour la philosophie?”, 2001 Disponible on-line en: www.pratiquesphilos.free.fr/contribu/contrib02.htm (Último acceso: Enero 29 de 2018).

ZAID, Gabriel: “Instituciones de la conversación”. Disponible on-line en www.letraslibres.com/mexico-espana/instituciones-la-conversacion (Último acceso, Febrero 15, 2019).

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DESDE UNA PERSPECTIVA DE FILOSOFÍA CON NIÑOS

THE TEACHING OF PHILOSOPHY THROUGH THE PERSPECTIVE OF PHILOSOPHY WITH CHILDREN.

MAIRA FRUTOS

Universidad Nacional de Rosario - CONICET
mairafrutos@hotmail.com

RECIBIDO: 27 DE SEPTIEMBRE DE 2019

ACEPTADO: 22 DE DICIEMBRE DE 2019

Resumen: En el siguiente escrito nos proponemos pensar la enseñanza de la filosofía a partir de la experiencia obtenida a través de filosofía con niños. Para ello consideramos necesario abordar el trabajo de la siguiente manera. Primero definiremos qué entendemos por filosofía, luego haremos lo mismo con el concepto de enseñanza; y por último intentaremos proponer cómo entendemos la enseñanza de la filosofía, a partir de las herramientas obtenidas en filosofía con niños. Consideramos que la Filosofía es una disciplina cuya enseñanza puede representar un problema, pero no cualquier tipo de problema. Sino, que este es, a su vez, un problema filosófico y también, un problema político. Entonces, recurrimos a FcN para adoptar estrategias que nos ayuden a transmitir la filosofía como práctica de la mejor forma posible. Generalmente, comenzamos a indagar y a reflexionar acerca de la práctica docente, con suerte, una vez que estamos próximos a ingresar al aula. Otras veces, cuando nos ha tocado estar frente a estudiantes y no nos esperábamos esa situación. Si realmente nos interesa la enseñanza de la filosofía de manera que no se convierta en una mera transmisión de un conocimiento académico, sino que buscamos que los estudiantes se apropien de la filosofía y la tomen como una forma de vida. Si buscamos que la filosofía les permita reflexionar acerca de las experiencias que les tocan vivir, y que a partir de esa reflexión crítica puedan construir sentido. Si pretendemos que en las clases de filosofía surja el debate, el diálogo atento, se construyan comunidades de investigación. Entonces, nuestra forma de hacer filosofía en el aula, debe estar guiada, debe estar nutrida por FcN.

Palabras claves: filosofía, enseñanza, filosofía con niños, enseñanza filosófica.

Abstract: The teaching of Philosophy by the perspective of Philosophy with children. The purpose of the following selection is to consider the teaching of philosophy taking as a starting point the experience it occurred with Philosophy with Children (PwC). What follows it's a description of how the text is structured. First, you will find the definition of the concept of philosophy. Second, you will read about the concept of teaching. At last, there will be theories and tools to put into practice in the teaching of Philosophy for Children. The process of teaching philosophy is intended to be though a problem in which a philosophical or political issue is stated. As a consequence, PwC plays an important role in providing students with strategies that may help the facilitator to transmit philosophical concept and related items such as practice.

The focus of teaching philosophy should be from the perspective of providing students with tools that helps them to develop abilities for life. Taking in consideration this, students would have the opportunity of building, creating and reflecting on their own experience and reality. It is important that teachers have an insight on philosophy with children so as to foster critical thinking in their students and improve their own teaching practice. Taking into consideration this never ending process of learning and teaching, children are the present and the hoping future.

Key words: philosophy, teaching, philosophy with children, philosophical teaching.

Introducción

En el siguiente escrito nos proponemos pensar la enseñanza de la filosofía a partir de la experiencia obtenida a través de filosofía con niños. Para ello consideramos necesario abordar el trabajo de la siguiente manera. Primero definiremos qué entendemos por filosofía, luego haremos lo mismo con el concepto de enseñanza; y por último intentaremos proponer cómo entendemos la enseñanza de la filosofía, a partir de las herramientas obtenidas en filosofía con niños.

Consideramos que la Filosofía es una disciplina cuya enseñanza puede representar un problema, pero no cualquier tipo de problema.

Sino, que este es, a su vez, un problema filosófico y también, un problema político. Entonces, recurrimos a FcN para adoptar estrategias que nos ayuden a transmitir la filosofía como práctica de la mejor forma posible.

Generalmente, comenzamos a indagar y a reflexionar acerca de la práctica docente, con suerte, una vez que estamos próximos a ingresar al aula. Otras veces, cuando nos ha tocado estar frente a estudiantes y no nos esperábamos esa situación.

Si realmente nos interesa la enseñanza de la filosofía de manera que no se convierta en una mera transmisión de un conocimiento académico, sino que buscamos que los estudiantes se apropien de la filosofía y la tomen como una forma de vida. Si buscamos que la filosofía les permita reflexionar acerca de las experiencias que les tocan vivir, y que a partir de esa reflexión crítica puedan construir sentido. Si pretendemos que en las clases de filosofía surja el debate, el diálogo atento, se construyan comunidades de investigación. Entonces, nuestra forma de hacer filosofía en el aula, debe estar guiada, debe estar nutrida por FcN.

Kohan y Cerletti, en el libro *La filosofía en la escuela*, nos dicen que “cuando una práctica pedagógica sigue el camino del análisis y las fundamentaciones, de la búsqueda y explicitación de supuestos, del descubrimiento de diversos marcos de relaciones en ciertas temáticas y situaciones de la puesta en cuestión de valores subyacentes, a partir de la criticidad y la creatividad, la calificamos de filosofía”¹

Sin embargo, si bien coincidimos con ambos autores, nos vemos en la necesidad de aclarar que consideramos que la filosofía se puede definir de muchas formas. Por lo tanto, citaremos otros autores que también intentaron definir qué entendían por filosofía, para seguir

¹CERLETTI, A., KOHAN, W., *La Filosofía en la escuela*, La UBA y los Profesores Secundarios. Oficina de publicaciones de C. B. C., Buenos Aires, 1996, P. 137

ampliando esta construcción del concepto que nos proponemos hacer.

Por ejemplo, García Morente, dirá que para definir qué es la filosofía, primero se debe tener de ella una vivencia. En palabras del autor “se debe ingresar a la filosofía como en una selva, para explorarla”²

A esta idea puede sumarse lo propuesto por Heidegger, quien sostenía que preguntarse ‘¿qué es la filosofía?’ sería intentar penetrar en la filosofía, demorarse en ella; preguntarse qué es la filosofía, sería filosofar.³

Pensamos en la filosofía como una forma de vivir, como una forma de ser en el mundo. Pero también, consideramos que la filosofía es búsqueda e interrogación. Para Karl Jaspers, filosofía quiere decir *ir de camino*. Según este autor, el sentido de la palabra filosofía es *búsqueda de la verdad*. Las preguntas resultan más esenciales que las respuestas, y toda respuesta se convierte, a su vez, en una nueva pregunta.⁴

Kohan y Cerletti⁵, aseguran que el carácter cuestionador y problemático de la pregunta señala el camino de la filosofía que está más ligado al cuestionamiento que a las certezas. Es “un camino que funciona como invitación al pensar”⁶ Un camino que invita al diálogo, a un diálogo que puede ser con uno mismo, pero que también es un diálogo con otro, y con otros.

Por último, podríamos decir que la filosofía es un ejercicio político. Es decir, es un ejercicio de liberación. Es un acto que produce un cambio en las personas, pero también, produce un cambio en sus

² GARCÍA MORENTE, M.: *op.cit.* P.5

³ Heidegger, M., *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Herder, 2004; P. 51

⁴ JASPERS, K., *La Filosofía desde el punto de vista de la existencia*, Fondo de cultura económica, México, 1953. P.25s

⁵ CERLETTI, A., KOHAN, W., *op.cit.* P. 82

⁶ CERLETTI, A., KOHAN, W., *op.cit.* P. 83

mundos y en la forma que tienen de entender e interpretar esos mundos. La filosofía es un acto, una práctica, que permite reflexionar críticamente acerca de la sociedad, la democracia, la construcción ciudadana y las tensiones de poder que se dan en la convivencia cotidiana.

Ahora bien, teniendo en cuenta que no existe una única forma de entender la filosofía, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de “enseñanza de la filosofía”? ¿Es posible enseñar filosofía? ¿Cómo? ¿Se enseña filosofía, o es mejor enseñar a hacer filosofía?

Algunos pueden sostener, como nos dice Federico Uicich, que según la concepción que se tenga de la filosofía, se podrá entender su enseñanza “como una actividad propiamente filosófica o como un mero trabajo que nos permite conseguir un salario”⁷ Desde nuestro lugar consideramos que la filosofía es una forma de vivir, es una herramienta, es una disciplina, es un saber, y como cualquier saber, puede ser transmitido. Nuestra pregunta en todo caso sería, ¿para qué transmitir filosofía? ¿Cuál es el interés que lleva a los profesores y profesoras a enseñar, a transmitir, el filosofar?

Consideramos que cuando pensamos en la enseñanza de la filosofía, no lo hacemos con la intención de transmitir la filosofía como un saber enciclopédico; sino, como sostiene Cerletti, lo hacemos para “construir una didáctica filosófica cuya filosofía subyacente sea una filosofía del encuentro, del azar y del acontecimiento, que posibilite aprendizajes filosóficos”⁸

O dicho de otra manera, aprendizajes filosóficos de manera filosófica. Es decir, una enseñanza que les permita a los estudiantes reflexionar sobre sus propias experiencias de manera que no sean

⁷ UICICH, F., “Las decisiones filosóficas detrás de las decisiones didácticas: consejos para repensar la planificación de clases de filosofía”, en CERLETTI, A., COULÓ, A., (2015), *Didácticas de Filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, P. 154)

⁸ CERLETTI, A., COULÓ, A., (2015), *Didácticas de Filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, P.18

receptores pasivos de lo que se le transmite. Sino, que se los motive a realizar el ejercicio de pensamiento por ellos mismos.

Cerletti nos dirá que “la posibilidad de que algo sea, se debe a la posibilidad de la interrupción; y la consecuente generación posterior de algo nuevo”⁹ Es decir, según el autor, para que haya aprendizaje, y en nuestro caso diríamos, aprendizaje filosófico, la continuidad de los contenidos y las prácticas instituidas deben verse desbordadas por la irrupción de algo que iría más allá de lo prescripto. Más allá de lo que habitualmente se concibe como enseñanza tradicional y meramente expositiva.

Coincidimos con Cerletti en que, para que se lleve a cabo una modificación entre lo que se transmite y lo que se interpreta de esa transmisión, se debe posibilitar una transformación. Debe acontecer una disrupción de la unidireccionalidad del discurso dominante, debe manifestarse un nuevo proceso dialógico donde acontezca un sujeto colectivo, y donde se cuestione y se reacomoden los saberes vigentes en una situación.¹⁰

Resignificar los lugares de *quienes enseñan, quienes aprenden*, y también, resignificar los lugares de lo enseñado y de lo aprendido. Posibilitando un encuentro que transforme a quienes participan en el encuentro y a los saberes puestos en juego.

Para ello, nos resulta necesario pensar críticamente en la relación que existe entre el profesor o profesora y los estudiantes. Y preguntarnos ¿Cuál es el rol de los profesores? ¿Con qué herramientas cuentan? ¿Qué estrategias pueden construir? ¿Se piensa en los estudiantes? ¿Cuándo? ¿De qué forma?

Hablamos de profesores, docentes, que cumplirían la función de acompañar, de transmitir, de preparar a los estudiantes para un aprendizaje que los haga libres, con habilidades que les permitan

⁹ CERLETTI, A. *op.cit.* P.17

¹⁰ CERLETTI, A., *op.cit.* P. 24

ser flexibles, críticos, creativos, cuidantes, miembros de una sociedad.

Rancière nos habla de un maestro que, queriendo emancipar, debe preguntar a la manera de los hombres y no de los sabios, para ser instruido y no para instruir. Es decir, aquél que pretende emancipar, debe preguntar como aquél que ignora la respuesta, pero guiando indirectamente la inteligencia del estudiante.¹¹ Pues esa actitud deja al estudiante buscar, crear sus respuestas, pero sin descuidarlo, sin dejarlo solo en esa búsqueda. Sino que mantiene al que busca en su rumbo, rumbo en el que está solo en su búsqueda, pero que nunca deja de buscar.

Rancière también dice que para emancipar *hay que estar emancipado*. Es decir, volverse turista de sí mismo. Interrogarse sobre lo que conoce y sobre lo que hace con aquello que conoce. Se trata de una búsqueda, volver y revolver las palabras, los pensamientos. Analizar la atención que se pone mientras se busca.¹²

En el artículo titulado *La praxis filosófica en el marco institucional*¹³, encontramos que, las autoras citan a Onfray para pensar la cuestión de la enseñanza de la filosofía. Pero lo transcribo porque creo que resulta interesante para pensar la función de los docentes en general.

Los alumnos se entusiasmarían más si eventualmente la materia estuviese pensada para ellos (...) La incurable melancolía en la que se mueven los alumnos tiene su raíz en la complacencia casi generalizada de los pensadores o educadores en dirección a la negatividad y la sospecha, en el silencio que ofrecen como única respuesta a la pregunta que los estudiantes hacen y se hacen sobre el

¹¹ RANCIÈRE, J., “*El maestro ignorante*”, Editorial Laertes, Barcelona, (2003), P.20

¹² RANCIÈRE, J., *op.cit.* P.23

¹³ CERLETTI, A. (Comp.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Ed. Eudeba, Buenos Aires, (2009), P. 140

sentido de la vida, en la falta de alternativa que encuentran frente al nihilismo de la época, en la incapacidad de captar la naturaleza de la realidad que es la suya, en el pesimismo que los rodea cuando expresan entusiasmo, pasión, deseos.(...) Se supone que deben armar hombres libres, pero fabrican esclavos¹⁴

Creo que la tarea de los docentes debe incluir pensar, no solo en lo que pretende enseñar, y en cómo enseñarlo, sino también, debe tener en cuenta a quién va a enseñárselo y dónde. En general, no se tiene presente a los estudiantes. En general, cuando se planifica, o se realizan currículums institucionales, no se tiene en cuenta al alumnado. Pero soy de los que consideran que, en el momento de planificar, deberíamos tener presente al grupo con el cual vamos a interactuar en las escuelas. Y no sólo a ellos con sus inquietudes y tiempos, sino también sus contextos.

Juan Nesprías, en uno de sus artículos nos dice algo en relación a la enseñanza de la filosofía, pero me resulta oportuno citarlo porque su interpretación, nos serviría para pensar la tarea de enseñar en cualquier disciplina.

la tarea de pensar la enseñanza filosófica en contextos “desfavorables”, obliga a ampliar la mirada sobre las condiciones en las que se enseña la filosofía, y a vincular lo que ocurre en el aula, con lo que ocurre fuera de ella¹⁵

Pensar en las realidades de los estudiantes, nos lleva a pensar en la práctica de los profesores. Como si fuese un espiral que, al girar, va tocando puntos en diferentes lugares, pero que todos pertenecen a

¹⁴ Onfray, M., “El deseo de ser un volcán”, en Cerletti, A. (Comp.), 2009, *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, Ed. Eudeba, P. 141.

¹⁵ NESPRÍAS, J., “Enseñanza de la filosofía y contextos ‘difíciles’: límites, posibilidades, desafíos (una aproximación desde El maestro ignorante, de Jacques Rancière”, en Cerletti, A. (Comp.), (2009), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, Ed. Eudeba, P.91

una misma línea. Ahora bien, cuando se tiene presente que no todas las realidades son iguales, y que no todos los chicos tienen la misma situación económica, por poner algún ejemplo, lo que el autor nos propone es pensar la enseñanza desde la igualdad como inicio y no como fin. Es decir, siguiendo a Rancière, nos dice que se debe partir de la idea de igualdad de inteligencias para romper ciertos estereotipos, ciertos paradigmas. De esta forma se cambia la perspectiva desde la cual se observa a los estudiantes. Ya no se los verá como aquellos que necesitan, que carecen, sino que se los verá como aquellos que tienen que comenzar su búsqueda, que tienen que hacer su camino, pero que todos tienen inteligencia para hacerlo.

Esto último nos hace pensar en otro factor sobre el que no se repara habitualmente, pero que Flavia Terigi nos invita a pensar en ello. En una de sus conferencias se puede leer que pretende cuestionar una idea muy fuerte que suele estructurar la enseñanza actual, según la cual, “para lograr aprendizajes equivalentes, se requieren enseñanzas similares”¹⁶

La autora asegura que, en el aula, los docentes dicen algo del orden de la enseñanza con la expectativa de que todos lo escuchen, que todos entiendan lo mismo, y que lo aprendan de la misma forma que él lo previó cuando realizó la planificación.¹⁷

Sin embargo, según Terigi, se deben tener en cuenta diferentes aspectos; por ejemplo, no solo deberían pensar en que los chicos estén en la escuela, completen los niveles educativos, y aprendan. Sino, que también deberían revisar las propuestas formativas para mejorar “la forma en la que se prepara a los estudiantes para vivir en sociedades que son más complejas y más plurales”¹⁸ Como así

¹⁶ TERIGI, F., Conferencia *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*, Santa Rosa, Ministerio de Cultura y Educación, (2010), P.2

¹⁷ Ibid. P. 3

¹⁸ Ibid. P. 4

también pensar en lo que ella denomina “trayectorias reales”¹⁹ donde se tienen en cuenta diferentes *desafíos*. Por ejemplo, las ausencias, las transiciones escolares, las relaciones de baja intensidad²⁰, la sobre-edad.

La propuesta de la autora es desarrollar un saber pedagógico y un saber didáctico que incrementen la capacidad de los docentes de desarrollar distintas cronologías de aprendizaje²¹, que, a la larga lleven a resultados equivalentes.²²

Revisar los tipos de saberes que surgen de las experiencias de las escuelas, nos lleva, según Terigi, a repensar y cambiar ciertas políticas educativas.

Porque los niños necesitan que sus derechos educativos se cumplan en sus escuelas. Por lo tanto, la autora sostiene que estos problemas de la política educativa, no deben ser un problema al que deba encontrárseles la vuelta a nivel institucional o individual.²³

Terigi propone repensar las políticas educativas, los currículos institucionales, y la *selección de ejes temáticos*. Lo cual no sería solamente definir núcleos temáticos más poderosos, sino que deberían traducirse de manera concreta los diferentes niveles de aprendizaje.²⁴

Alicia de Alba nos dice que, en la actualidad, no hay proyectos políticos-sociales capaces de responder a los conflictos que viven las personas. Por lo tanto, esto afecta al campo de los currículos y dificulta el trabajo práctico.²⁵ Por lo tanto, comenzamos a pensar

¹⁹ Ibid. P. 4

²⁰ Ibid., P. 10

²¹ Ibid. P. 18

²² Ibid. P. 21

²³ Ibid. P. 19

²⁴ Ibid. P. 22

²⁵ DE ALBA, A., “*Currículum. Crisis, Mito y Perspectivas*”, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, (1995), P. 62

que debe gestarse, y de hecho en algunos lugares se está gestando, un cambio en las maneras que se entiende la enseñanza y el aprendizaje.

Desde nuestro lugar entendemos el aprendizaje como forma de construir experiencias; y Esteban Rosenzweig, en uno de sus artículos, dice que deberían existir espacios y tiempos donde tanto los profesores como los estudiantes puedan experimentar con el aprender. El autor reflexiona sobre esta cuestión porque se pregunta si aquello que se aprende debería estar determinado. Es decir, se pregunta si se podría aprender en la indeterminación de un espacio, o en su apertura.²⁶ Esto me lleva a pensar en la posibilidad del aprendizaje como una forma de creación. Donde los estudiantes no se encuentren con algo elaborado de antemano, algo que deberían asimilar, así como se les brinda. Sino, pensar en el aprendizaje como un trabajo de laboratorio. Algo más activo.

Y, en este punto es donde encontraremos algunas posibles formas de la modificación que se pretende. En este punto es donde FcN nos brinda todas sus herramientas para que los profesores y docentes podamos re-pensarnos y re-pensar nuestras prácticas.

Aquellos que intentamos enseñar filosofía a partir de lo aprendido en FcN intentaremos transformar el grupo de estudiantes en una comunidad de investigación. Pues coincidimos con Splitter y Sharp que aquellos que participan en una comunidad de indagación construyen y modifican de forma recíproca sus ideas. Enfocan la discusión en una indagación grupal en lugar de dispersarse en direcciones individuales porque el tema sobre el que se discute y se investiga es un tema que despierta su interés. Mantienen el respeto entre ellos y se preocupan y se comprometen con los procedimientos de indagación. Se ayudan a formular preguntas y a

²⁶ ROSENZWEIG, E., “Espacios abiertos: entre el aprendizaje filosófico y la experimentación con los espacios para la enseñanza de la filosofía”, en CERLETTI, A., COULÓ, A. (Comp.), “Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia, infancia”, Ed. Noveduc, Buenos Aires, (2015), P. 96

ampliar los puntos de vista, sustentan la hipótesis de alguien con un ejemplo o desafían la de otro con un contraejemplo. Dan tiempo y espacio para que las voces tímidas se expresen por sí mismas y las voces agresivas se tornen más reflexivas y consideradas, mostrando que se interesan por la estructura y los procedimientos de indagación tanto como por su contenido.²⁷

La comunidad de indagación permite que los niños se vean como pensadores activos, como descubridores. La comunidad se vuelve una experiencia auténtica para ellos. Pues es un lugar donde lo que ellos piensan, dicen y hacen tiene repercusión en el mundo que los rodea.²⁸

Ambos autores aseguran que “la filosofía es una dimensión irremplazable de la educación, así como la educación es una dimensión irremplazable de la filosofía”. Y agregan que la filosofía tiene un compromiso con la transformación social en la medida en que contribuye a poner en cuestión, elucidar y entender las injusticias de la sociedad actual, así como también ayuda a pensar las condiciones de posibilidad de superar las mismas.

Y para los docentes que hacen FcN y que ejercen sus prácticas desde ese lugar, tuvieron que hacer un ejercicio sobre sí mismos. Es decir, aquellos profesores o docentes que se encontraron con FcN descubrieron que debían hacer una desestructuración en cómo concebían la enseñanza, en cómo habían aprendido que era enseñar, en cómo habían aprendido a ejercer su rol.

Siempre cito a una docente que leí en el libro *La escuela pública apuesta al pensamiento*, porque ella expresó que la filosofía era *morir y nacer de nuevo*. Es decir, después de haber vivenciado filosofía con niños, ella considera que la filosofía le había ayudado

²⁷ SPLITTER, L. y SHARP A., *La otra educación. Filosofía con Niños y Comunidad de indagación*, Ed. Manantial, Buenos Aires, (1996), P. 38

²⁸ Splitter, L., Sharp, A., (1996), P.35

a descubrir todo aquello que debía extinguir, sacar de sí. Se convenció que debía abrirse para conocer de nuevo. Hacer filosofía para ella fue “nacer para conocer nuevamente”²⁹

Consideramos que el profesor o profesora debería parecerse a lo que Rancière definía como *profesor emancipador*³⁰; o lo que Laura Agratti, definía como un *profesor-productor*³¹; o lo que Freire, propone una postura reflexiva-crítica-progresista-transformadora³². En palabras de Kohan, deberían *volverse infantes*. Pero con esto no quiere decir que se infantilicen o se vuelvan niños. Sino, que lo que este autor sostiene es que devenir infante es un situarse intensivamente en el mundo, es un salir del propio lugar para poder situarse en otros lugares, desconocidos, inesperados. Devenir infante sería despojarse del pasado, presente o futuro, porque no

²⁹ KOHAN, W., OLARIETA, F., *La escuela pública apuesta al pensamiento*, HomoSapiens, Rosario, (2013), P. 155

³⁰ RANCIERE, J., *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, (2007), P. 28

³¹ “Pienso en un profesor que sea capaz de permitirse la distancia que habilite la aparición de la pregunta, y, de este modo, haga efectiva la acción del filosofar y se constituya en un intelectual crítico del propio saber que creía detentar. Ponerse en cuestión para poner en cuestión y convertirse en un sujeto atravesado por la experiencia de la pregunta es una disposición personal e íntima que redundará en su actividad como docente.

Este profesor-productor, es aquel capaz de advertir la diferencia en la repetición, es el profesor-filósofo que encarna la práctica filosófica en el aula, condición de posibilidad para que los alumnos atraviesen la experiencia de la filosofía.

Un profesor que lejos de internalizar en sus alumnos una imagen de maestro-verdad sea capaz de desplegar una actitud filosófica que en la experiencia tiene la potencia de provocar la distancia para que surja la pregunta que interpele la verdad recibida de los labios del profesor en clase”. (AGRATTI, L., “Repensando, con otras voces, los sentidos del filosofar”, en *La escuela pública apuesta al pensamiento*, KOHAN, W., OLARIETA, F., (Coordinadores), Ediciones Homosapiens, Rosario, (2013), P. 228)

³² FREIRE, P., *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, (2008), P. 19

habría una temporalidad cronológica, sino que habría un tiempo de pensamiento con geografía, intensidad y dirección construida.³³

En el libro *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Kohan sostiene que “devenir infante sería formarse para des-formarse, para transformarse, para disponerse, para ponerse de otro modo frente al mundo, para des-aprender, para preguntarse por lo que nadie se pregunta, para problematizar por medio del pensamiento” (Kohan, W., Olarieta, F., 2013-P. 157)

Por eso, creemos que se invita a los docentes a que se vuelvan infantes, para que desarrollen la capacidad de transformar ciertos lugares propios en los que se habían formado. Pero esto, consideramos, no apunta, a que los mismos se despojen totalmente de su trayectoria y vivencias; sino que se está pensando en que el docente pueda “nacer de nuevo”, que realice una re-significación de sus prácticas pedagógicas. Se piensa en aquellos docentes que comienzan a formarse como coordinadores de comunidades, y que reconstruyen la experiencia del aula viviendo las comunidades y abandonando esquemas pre-establecidos que a veces se los sostiene en el tiempo y en la práctica como incuestionables. Se está pensando en aquellos docentes que buscan “*no repetir, que se permiten ver y verse; que se permiten escuchar*”³⁴.

Aquellos docentes que reflexionamos críticamente acerca de la enseñanza de la filosofía, coincidimos en que se debe abordar la asignatura desde una perspectiva diferente. Es decir, no se planea proponer clases meramente académicas y expositivas; sino que, a partir de nuestra concepción de la filosofía, proponemos realizar clases activas, de intercambio, con trabajos grupales y debates que enriquezcan tanto a los estudiantes como a la/los docentes.

La filosofía es una práctica reflexiva, que desarrolla la creatividad, el aspecto ético y valorativo de las personas. Por lo tanto, se

³³ KOHAN, W., *Infancia, política y pensamiento*, Ed. Cit., P. 95

³⁴ KOHAN, W., OLARIETA, F., *Op.cit.* P. 193

pretenderá propiciar el espacio para que los estudiantes se enfrenten a sus experiencias, y a la realidad, y problematicen aquellas nociones que parecen impuestas o que se naturalizan.

Consideramos necesario que los estudiantes se sientan involucrados en las clases, por eso y para eso, debemos prestar atención a la forma en la que abordaremos los temas propuestos. Si deseamos que ellos vivan la filosofía, y adquieran el interés por acercarse de manera problematizadora sobre ciertos temas y puedan fundamentar sus ideas, debemos innovar en el encuentro que les proponemos con la filosofía.

Se debe construir un espacio donde, junto a los estudiantes, podamos encontrarnos con la filosofía desde varias perspectivas. Y también donde el aula funcione como laboratorio de ideas, de prácticas, de proyectos, de acciones. Deseando que el grupo de estudiantes logre conformar una comunidad de investigación e indagación.

En palabras de Litwin, diremos que

la enseñanza requiere que se provoque a los estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada la certeza de que los mismos aprenden mejor cuando participan activamente de la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida.

¿Qué es Filosofía para Niños?

Filosofía para Niños fue la respuesta de Lipman a lo que él consideró que eran las necesidades de la educación norteamericana a finales de los años 60. Pues la educación tradicional no parecía responder a las necesidades de los estudiantes ni a los de la sociedad. Por esta razón, Lipman pensó que se debía enseñar a los niños a razonar, pero los cursos de lógica se ofrecían demasiado tarde, y no se enseñaba a los alumnos cómo aplicar las habilidades

lógicas a las distintas disciplinas. Por lo tanto, su proyecto pretendía ofrecer un enriquecimiento conceptual y cultural al mismo tiempo que podría mejorar las habilidades de comprensión, de análisis y de resolución de problemas.³⁵

Echeverría, asegura que se podría pensar el programa lipmaniano como dos vertientes que se complementan. Por un lado, como una propuesta educativa, y por el otro, como un proyecto filosófico. Carla Barreras³⁶, por su parte, agrega que, en tanto propuesta educativa en este programa se puede hallar la influencia de aquellos pensadores que no estaban convencidos con los resultados del sistema educativo tradicional; por ejemplo Mead, Vigotsky³⁷, Dewey o Piaget, entre otros.³⁸ Pues, de sus teorías, Lipman extrajo las características formales y metodológicas que fundamentan el currículum de Filosofía para Niños.

Pero además de fomentar, estimular y contribuir al descubrimiento del sentido de las experiencias vitales de los niños, Echeverría

³⁵ LIPMAN, M.-GAZZARD, A., *Philosophy for Children: Where we are now...*(I), Thinking, vol. 6, nº4, Special Center Supplement, Upper Montclair, 1987, p. 53

³⁶ BARRIENTOS RASTROJO, J., *Op.Cit.*, P. 92

³⁷ La perspectiva histórico-cultural desarrollada por Vigotsky es una de las bases fundamentales del constructivismo, el cual se basa en la idea de que el niño debería dejar de ser un recipiente pasivo en su proceso de aprendizaje y convertirse en un actor dinámico dentro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. (ECHEVERRÍA, E., *Filosofía para Niños*, Edit. Aula Nueva, México, (2006), P. 32)

³⁸ El pragmatismo es otra de las corrientes que ejerce influencia en Lipman. Es una corriente heterogénea y diversa que plantea al pensamiento como un arma o una herramienta para lograr una acción más efectiva. Dos de los principales representantes son Charles Pierce y William James, quienes rechazaban la idea de que debía haber una serie de certezas o fundamentos esenciales a partir de los cuales se desarrollaría el conocimiento. En cambio, dan importancia a los efectos, las consecuencias y las prácticas en las que se ven envueltos los humanos y ven al pragmatismo como un método para pensar con claridad. (ECHEVERRÍA, E., *Op.Cit.*, P. 26s)

asegura que, el proyecto de Lipman pretende incidir en la capacidad democrática de los individuos, contribuyendo al desarrollo de las habilidades de pensamiento³⁹, el trabajo en valores y la creación de actitudes.⁴⁰

Si leemos a Lipman, nos dirá que el objetivo de Filosofía para Niños no es enseñarles filosofía a los niños, sino hacer que los niños filosofen, que piensen mejor por sí mismos; que puedan reflexionar por sí mismos sobre el sentido y el alcance de los grandes conceptos filosóficos⁴¹.

Lipman nos dice esto porque para él su paradigma, su ejemplo a seguir en esta forma de entender la filosofía, es Sócrates⁴², quien

³⁹ Las habilidades de pensamiento al desarrollarse, van a permitir pensar mejor, es decir, pensar de manera lógica, sin contradicciones y se podrán detectar argumentos falaces o erróneos. Además, el desarrollo de las habilidades de pensamiento permite a las personas defenderse de la manipulación de los medios de comunicación o de ciertos discursos políticos. (ECHEVERRÍA, E., *Op.Cit.*, P. 57)

⁴⁰ BARRIENTOS RASTROJO, J., *Op.Cit.*, P.92

⁴¹ Dentro de FpN, existirían dos tipos de filosofía. Por un lado, la filosofía que aparecería como una instancia privilegiada en orden a desarrollar un buen pensar, ya que resulta concebida como la única disciplina que reflexiona sobre el propio pensar, sobre sus criterios, y sobre la evaluación de éstos; como la disciplina que está conectada con este pensamiento en tanto proceso y en tanto contenido. Y por el otro, una filosofía como autocorrección del pensamiento reflexivo que resulta un componente determinante en cuanto a cuestiones de juicio y evaluación regida por reglas y principios lógicos, habilidades de pensamiento, etc. (SHARP, A., *Op.Cit.*, P. 130)

⁴² “El modelo para hacer filosofía es la gran figura solitaria de Sócrates, para quien la filosofía no era una adquisición, ni una profesión, sino una forma de vida. Lo que Sócrates nos enseña no es a saber filosofía, ni aplicarla, sino a practicarla. Nos desafía a reconocer que la filosofía es, en cuanto un hacer, en cuanto una forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar. (...) Lo que Sócrates subrayaba era el continuo ejercicio de la investigación filosófica siguiendo el razonamiento hasta donde nos lleve. (...) Los niños deben ejercitarse en la discusión de los conceptos que ellos se toman en serio. (...) Sócrates no establece en ningún lugar que no se pueda hacer filosofía con gente

proponía un camino de investigación, de examen e interrogación a partir del diálogo. Es por esto que se podría sostener, junto a Splitter y Sharp, que Filosofía para Niños consta de dos componentes básicos; la comunidad de indagación⁴³ y el diálogo filosófico.

Tanto Lipman como estos autores, sostienen que la actividad filosófica “sólo es posible en un contexto de intercambio y contraste de opiniones y razones para una construcción compartida de sentido y un ejercicio de metacognición”⁴⁴.

A su vez, el diálogo filosófico y la comunidad de indagación están interconectados con el desarrollo de las habilidades de pensamiento y de razonamiento; las cuales, según Lipman, deben considerarse como un conjunto de instrumentos indispensables en el proceso educativo.

Sumiacher, a partir de su lectura de Echeverría, asegura que Lipman produjo una ruptura con el modo habitual de concebir la relación infancia y filosofía, y que otorgó un especial valor a las capacidades pensantes de niños y niñas que suelen ser poco valoradas en los contextos escolares. Lipman no estaba de acuerdo

de diferentes edades, porque hacer filosofía no es asunto de edades, sino de capacidad para reflexionar escrupulosa y valientemente sobre lo que a uno le parece importante”. (LIPMAN, M., SHARP, A., OSCAYAN, F., *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992, P. 30s)

⁴³ “La frase “comunidad de indagación” viene de la tradición pragmatista, en especial de Pierce, Mead y Dewey. Referida inicialmente a la indagación científica entre adultos. Sin embargo, esta noción es central para un entendimiento de Filosofía para Niños” (SPLITTER, L. y SHARP A., *La otra educación*. Filosofía con Niños y Comunidad de indagación, Ed. Manantial, Buenos Aires, P. 50)

La comunidad de indagación es la metodología básica propuesta por Lipman y Sharp, consistente en trabajar sentados en círculo, intercambiando formas recíprocas de comunicación, en las que las ideas pasan a compartirse y a ser accesibles e importantes para otros. (SPLITTER, L. y SHARP, A., *Op.Cit.*, P. 56)

⁴⁴ BARRIENTOS RASTROJO, Op. Cit., Ed. Cit., P. 97

con el paradigma piagetiano⁴⁵, aún vigente en ese entonces, donde se asumía que los niños se hallarían con la posibilidad de hacer “razonamientos formales” a partir de los doce años o más; y la filosofía era pensada, para muchos, como un estudio exclusivamente académico.⁴⁶

Lipman generó un giro epistemológico respecto de los objetivos que la filosofía tiene como materia escolar. Sus trabajos van desde la teorización más abstracta y formal sobre el lugar del juicio o las habilidades de pensamiento, a las novelas filosóficas para niños, desarrollando aspectos práctico-metodológicos-pedagógicos.

En su tesina⁴⁷, Sumiacher nos cuenta que las habilidades cognitivas fueron centro de interés académico e influenciaron sobre el movimiento de pensamiento crítico a partir de 1950 con Benjamin Bloom, entre otros. La memoria fue considerada en ese momento, como el primer escalón. Luego seguiría la comprensión, el análisis, la capacidad de síntesis y en la cima de la pirámide, la evaluación. La acumulación de conocimiento ya no era tan importante para los

⁴⁵ Esto es así, según Echeverría, porque las escuelas normalistas y las facultades de pedagogía han tomado y enseñado a Piaget de manera superficial, incompleta y mal informada. Lo cual trajo como consecuencia que muchos maestros no enseñen ciertos temas porque “los niños no lo entenderían ya que todavía están en la etapa de operaciones concretas”; y que la filosofía, y el hecho de pretender que los niños hagan filosofía, se vea como imposible dada la incapacidad de los niños para pensar de manera abstracta y de trabajar con pensamiento hipotético-deductivo. Sin embargo, Piaget constituye un soporte teórico para FpN. Lipman tomó su descripción de los cambios cualitativos en el niño con la llegada de las operaciones formales como un elemento importante para introducir algunos de los aspectos más importantes de la lógica formal aristotélica. (ECHEVERRÍA, E., Op. Cit., Ed. Cit., P. 35)

⁴⁶ SUMIACHER D'ANGELO, D., “John Dewey y la Filosofía para Niños de Matthew Lipman”, Artículo publicado en: HARADA, E. (Comp.) (México, 2012), *La filosofía de Matthew Lipman y la Educación: Perspectivas desde México*, UNAM.

⁴⁷ SUMIACHER, D., *Nuevos enfoques para y desde Filosofía para Niños*, Tesina, (2008), P.35

pedagogos, por lo tanto, el pensamiento evaluativo había ascendido en las teorizaciones cognitivas. Para ese entonces, las ideas piagetianas tenían un gran auge, y los teóricos consideraban que los niños no podían enfrentarse a ideas abstractas por la etapa biológica en la que se hallaban.

En la tesina escrita por David Sumiacher encontramos que, “a finales de los años 70 se reconsidera el paradigma piagetiano, y se retoma a autores como Vygotsky⁴⁸, por lo cual surgen movimientos como el de la lógica informal o el constructivismo, distanciándose de la lógica dura y se busca una teoría que sirviese para el lenguaje cotidiano”. Además agrega que se podría decir que Ryle, Wittgenstein y Austin, entre otros, prepararon el camino para que estos movimientos pudiesen surgir.⁴⁹

El aporte sustantivo y específico de Lipman consiste en el papel que atribuye a la filosofía en la experiencia educativa y en su idea

⁴⁸ “Para Vigotsky el lenguaje es un medio de comunicación social íntimamente ligado con el desarrollo de la inteligencia. Sostiene que el desarrollo del pensamiento no es posible sin lenguaje. Los procesos psicológicos superiores aparecerían en las personas en forma interpersonal, y luego se desarrollarían de manera intrapersonal. Esto quiere decir que el bebé desarrolla sus procesos psicológicos desde el momento en que la madre comienza a interactuar con él. Aprende a darle significado a su propia experiencia a través de la forma en que otras personas cercanas interactúan con él.

Una vez que se hace consciente de la función del lenguaje para dar sentido a su experiencia y entender el ambiente que lo rodea, el niño es capaz de internalizar el lenguaje que ha aprendido y de pensar internamente.

Otra noción importante es la de zona de desarrollo potencial. Esta zona sería el espacio entre lo que una persona puede aprender por sí sola, y lo que puede desarrollar con la interacción de otros. Reuven Feurestein, creador del Programa de Enriquecimiento Instrumental, llama grado de modificabilidad cognitiva a esta situación. Pues todas las personas presentan modificabilidad cognitiva, pero todas son capaces de avanzar más en el desempeño y desarrollo intelectual con la mediación de otros”. (ECHEVERRÍA, E., *Op.Cit.*, P. 34)

⁴⁹ SUMIACHER, D., *Op.Cit.*, P. 36

revolucionaria de que los niños son aptos para practicar filosofía tan pronto como comienza su educación institucionalizada.⁵⁰

Kohan y Waksman sostienen que Lipman comparte con Dewey la idea de que la educación debe ser un proceso de reconstrucción de la experiencia del estudiante y, a diferencia de éste, apuntala a la filosofía, y no a la ciencia, como forma de investigación principal para ello. La filosofía resulta para Lipman una disciplina que prepara a los niños para pensar en las otras disciplinas y así, les otorga herramientas que les permitirían encontrar sentido y problematicidad en su experiencia. Lipman amplía el carácter teórico de la actividad filosófica atribuido por Dewey, hacia una práctica dadora de sentido de la experiencia pedagógica desde los niveles más temprano de la escolaridad.

Lipman escribió una reconstrucción de la historia de la filosofía occidental en forma de novelas filosóficas. Estas novelas fueron pensadas como lectura de jóvenes adolescentes, o niños; es por esto que, las escribió incluyendo diálogos entre jóvenes o niños esperando que los lectores se sintiesen identificados con los personajes. También escribió manuales para docentes que no tuviesen formación en filosofía. En estos manuales, Lipman propone ejercicios y planes de discusión sobre las ideas principales contenidas en las novelas.⁵¹

Elementos de Filosofía para/con Niños

Consideramos que uno de los desafíos de los profesores y profesoras, como sostiene Cuellar (2016), es convertir el aula en un espacio filosófico. Y para lograrlo, los profesoras y profesoras,

⁵⁰ KOHAN, W., WAKSMAN, V., *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en clase*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, (2005), P. 29

⁵¹ KOHAN, W., WAKSMAN, V., *Op.Cit.*, P. 39

podrían servirse de los siguientes elementos, por llamarlos de alguna manera.

En Filosofía para Niños existen dos componentes básicos; la comunidad de indagación⁵² y el diálogo filosófico. La comunidad de indagación es la metodología básica propuesta por Lipman y Sharp, consistente en trabajar sentados en círculo, intercambiando formas recíprocas de comunicación, en las que las ideas pasan a compartirse y a ser accesibles e importantes para otros.⁵³

La presencia de los otros es significativa en el trabajo reflexivo sobre el pensamiento. Por eso es tan importante trabajar en comunidad de indagación. Splitter y Sharp sostienen que la comunidad de indagación

Evoca un espíritu de cooperación, de cuidado, de confianza, de seguridad y de un sentido de propósito común y de indagación que genera una forma de práctica autocorrectiva dictada por la necesidad de transformar lo que es intrigante, problemático, confuso, ambiguo o fragmentario en alguna clase de totalidad unificadora que satisfaga a aquellos que están involucrados y que culmine, aunque sea de modo tentativo, en el juicio⁵⁴

En el mismo texto, los autores agregan que aquellos que participan en una comunidad de indagación construyen y modifican de forma recíproca sus ideas. Enfocan la discusión en una indagación grupal en lugar de dispersarse en direcciones individuales porque el tema sobre el que se discute y se investiga es un tema que despierta su interés. Mantienen el respeto entre ellos y se preocupan y se

⁵² “La frase “comunidad de indagación” viene de la tradición pragmatista, en especial de Pierce, Mead y Dewey. Referida inicialmente a la indagación científica entre adultos. Sin embargo, esta noción es central para un entendimiento de Filosofía para Niños” (SPLITTER, L. y SHARP A., *La otra educación*. Filosofía con Niños y Comunidad de indagación, Ed. Manantial, BUENOS Aires, P. 50)

⁵³ SPLITTER, L. y SHARP, A., *Op.Cit.*, P. 56

⁵⁴ SPLITTER, L. y SHARP A., *Op.Cit.*, P. 37.

comprometen con los procedimientos de indagación. Se ayudan a formular preguntas y a ampliar los puntos de vista, sustentan la hipótesis de alguien con un ejemplo o desafían la de otro con un contraejemplo. Dan tiempo y espacio para que las voces tímidas se expresen por sí mismas y las voces agresivas se tornen más reflexivas y consideradas, mostrando que se interesan por la estructura y los procedimientos de indagación tanto como por su contenido.⁵⁵

En toda comunidad resulta importante el diálogo filosófico, el cual se distingue de una mera conversación⁵⁶, o de un intercambio de opiniones, o de un diálogo científico, o de una terapia de grupo, por la búsqueda y el contraste de razones. Según Carla Carreras, en un diálogo filosófico “la finalidad principal no es convencer al otro, sino llegar a encontrar uno mismo las razones que le ayuden a fundamentar mejor sus propias opiniones y creencias”⁵⁷.

La discusión filosófica es una experiencia intelectual compartida en la que un grupo de individuos se transforma en una comunidad donde sus ideas y pensamientos pasan a compartirse; y donde se comprende que tanto las ideas personales como la de los demás integrantes resultan igualmente importantes.

Splitter y Sharp, en su libro *La otra educación* proponen algunas condiciones como necesarias y suficientes para considerar a la conversación como diálogo.

- 1) La conversación es estructurada por su concentración en un tópico o cuestión que es problemático o polémico.⁵⁸

⁵⁵ SPLITTER y SHARP, *Op.Cit.*, P. 38

⁵⁶ “...la distinción entre las formas corrientes de conversación, como resultado de la interacción entre individuos, por un lado, y la conversación estructurada o diálogo, por otra”. (SPLITTER y SHARP, *Op.Cit.*, P. 57s)

⁵⁷ BARRIENTOS RASTROJO, J., *Op.Cit.*, P. 96

⁵⁸ “No se intentan excluir las discusiones en las que los estudiantes ejercitan sus habilidades creativas o expresivas aun cuando no pueda haber ningún problema claro guiando la discusión (...) parte de lo que es problemático en una discusión o indagación, en realidad puede ser identificar un problema o los problemas”.

2) La conversación es autorregulación o autocorrección. Sus participantes están preparados para cuestionar los puntos de vista y razones expuestos por otros, y para reformular su propia posición en respuesta a los cuestionamientos y contraejemplos provenientes del grupo.

3) La conversación tiene una estructura igualitaria. Los participantes muestran que, a los efectos del diálogo, se valoran a sí mismos y a los otros de igual modo, independientemente de donde estén situados en relación con un punto de vista particular.

4) La conversación es guiada por los intereses mutuos de sus miembros. En la comunidad de indagación son los participantes quienes establecen la agenda y determinan los procedimientos para tratar los asuntos en cuestión.

En el mismo texto de Splitter y Sharp encontramos que el diálogo, entendido como la conversación característica de la comunidad de indagación, no es un debate, ya que *este último implica necesariamente participantes que toman diferentes, y a veces opuestos, puntos de vista.*

A pesar de que muchas veces algunos participantes pueden sentir rechazo o enojo frente al cuestionamiento de sus creencias o valores, estos autores sostienen que es importante que se animen a ser más abiertos, ya que uno de los objetivos del diálogo es aumentar la comprensión de quienes toman parte en él; y para ello, la mayoría de las veces, deben vivenciar procesos en donde tendrán que volver y reflexionar sobre sus supuestos y así reconstruir sus propios puntos de vista.

Otro elemento importante es el rol del coordinador. Es decir, hasta que la comunidad de indagación adquiera cierta madurez, el profesor o profesora deberá cumplir cierto rol. Deberá realizar sobre sí un ejercicio de transformación, de de-construcción.

(SPLITTER y SHARP, *Op.Cit.*, P. 59)

El coordinador o coordinadora debe poseer y desarrollar *apertura* para escuchar lo que los chicos dicen sin apresurarse a interpretar; *paciencia* para que el proceso de pensamiento pueda desarrollarse con el tiempo propio de cada chico y de cada grupo en particular; *sensibilidad al contexto* para evaluar cuándo conviene intervenir y de qué modo; y atracción por los problemas, por las preguntas complejas, por los procesos de investigación.⁵⁹

El coordinador o coordinadora también debe poner a disposición de los chicos un objeto estimulante o provocador de la reflexión. Debe estar atento/a a que cada uno se exprese con claridad, a que cada uno sea escuchado y comprendido por los demás. También debe cuidar que las relaciones entre todos favorezcan la cooperación y no la competencia.⁶⁰ Y pondrá a disposición de los chicos las herramientas argumentativas que favorecerán la clarificación del pensamiento y su formulación.⁶¹

Sharp y Splitter sostienen que la comunidad de diálogo es un espacio pedagógico que puede ser tomado como alternativa metodológica por aquellos maestros que buscan formas, estrategias, herramientas, para formar niños y adolescentes críticos, reflexivos, que piensen por sí mismos; que desarrollen un espíritu democrático, de tolerancia, una actitud de entendimiento y respeto a la diversidad y una capacidad crítica.⁶²

En Filosofía con Niños encontramos que, además de estos elementos, a veces se trabaja con clases especiales, donde no se leen las novelas de Lipman, ni se aplica la metodología de las comunidades de investigación al estilo lipmaniano, sino, que se

⁵⁹ SANTIAGO, G., *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*, Paidós Educador, Buenos Aires, (2006), P. 256

⁶⁰ SANTIAGO, G., *¿Es posible trabajar la reflexión en la escuela?*, Ed. Biblos, Buenos Aires, (2010), P. 19s

⁶¹ SANTIAGO, G., *Filosofía, Niños, Escuela*, Ed. Cit., (2006), P. 61

⁶² SHARP, A., SPLITTER, *Op.Cit.*, P.

trabaja con actividades como las que propone Proyecto Noria⁶³ o Gustavo Santiago. Pero las mismas pueden utilizarse como recurso para trabajar cualquier problemática filosófica.

De hecho, según lo que se pretenda trabajar, en lo que se conoce como prácticas filosóficas o Filosofía aplicada, los profesores y profesoras encontrarán diferentes propuestas. Algunas, como sostiene Sumiacher, serán concernientes más al trabajo lingüístico argumental, otras introducirán elementos de la lúdica, algunas pondrán el acento en las habilidades de pensamiento, y otras destacarán el valor de la razón experiencial; algunas se enfocarán en el aspecto crítico, y otras en la dimensión creativa del pensamiento.⁶⁴

Pero podemos asegurar que, cualquiera de los elementos mencionados aquí, deberían ser apropiados como herramientas por aquellos profesores y profesoras que busquen convertirse en transformadores activos de su propia actividad, ya que estos elementos les permitirán esclarecer las condiciones ideológicas y materiales que operan en sus prácticas docentes. Y que también deseen promover la formación de estudiantes con actitud reflexiva, crítica, sujetos autónomos, y libres, pero con conciencia social.

Cerletti y Kohan nos dirán que sólo quien pueda reflexionar activamente sobre sus prácticas, estará en condiciones de trascender los diseños de ejecución e implementación burocratizados, empleando formas pedagógicas que traten a los estudiantes como agentes críticos capaces de cuestionar la legitimidad de un hecho o una argumentación, proponiendo y

⁶³ “Proyecto Noria es una propuesta educativa para niños de entre 3 y 11 años, que nació a mediados de los años 90 resultado de la unión de esfuerzos entre Irene de Puig (España) y Angélica Sátiro (Brasil)”. (DE PUIG, I., SÁTIRO, A., *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*, Ed. Octaedro, Barcelona, 2011, P. 13)
⁶⁴ SUMIACHER, D., *Op.Cit.*, P.3

trabajando sus problemas e intereses a partir del diálogo y el intercambio reflexivo.⁶⁵

Conclusión

Haremos la conclusión de este escrito como una invitación a seguir pensando la propuesta presentada. Y con la intención de haber aportado, desde nuestra experiencia, otra forma de entender la enseñanza de la filosofía, pero también, presentando uno de los muchos ámbitos en los que podemos poner en práctica Filosofía con Niños.

La filosofía sería ese camino que uno emprende y que ayuda a encender el pensamiento. Un pensamiento en el que nos involucramos, en el que se toman posiciones ante diferentes cuestiones que resultan importantes en nuestras vidas.

Creemos en que la filosofía puede ser esa herramienta, esa práctica, que ayude y permita que nos constituyamos en personas capaces de pensar la realidad en general, y nuestras realidades particulares y subjetivas, y que ese pensar a su vez sirva para estar en mejores condiciones de decidir nuestra relación con el mundo, creo que resulta importante dirigir la mirada analítica a la enseñanza y a la práctica de la filosofía. Pues entre otras cosas, es importante pensar el lugar que la filosofía desempeña en el diseño curricular porque eso permitiría comprender las posibilidades y limitaciones, y así se podrían conseguir, proponer, nuevas relaciones pedagógicas.

Como sostienen Kohan y Cerletti, se debe abordar el problema del sentido de la filosofía en la escuela de “hoy”, desde una perspectiva filosófica. Y esto supone, tener presente las condiciones actuales de

⁶⁵ CERLETTI, A., KOHAN, W., *La Filosofía en el aula*, La UBA y los Profesores Secundarios. Oficina de publicaciones de C. B. C., Buenos Aires, 1996, P. 27

producción de un saber filosófico y las posibilidades de su enseñanza. Los alumnos están inmersos en un espacio socio-cultural posmoderno, cuando, las escuelas a las que asisten, en su mayoría, son estructural e históricamente, *modernas*.⁶⁶

La escuela moderna tiene por objeto formar los espíritus, y tiende, según Condorcet, a ‘borrar el límite entre la porción grosera y la porción iluminada del género humano’; los alumnos posmodernos, retraducen este objetivo emancipador en programa arcaico de sujeción y confunden, en un mismo rechazo de autoridad la disciplina y la transmisión, el maestro que instruye, y el amo de domina⁶⁷

Desde la perspectiva de ambos autores, la aproximación filosófica al problema de la enseñanza de la filosofía obliga a tematizar el rol y el lugar del profesor, en tanto pensador activo y promotor de la reflexión compartida con los alumnos interlocutores. Es por esto que algunos filósofos consideran que la práctica filosófica en el aula debería partir de los intereses e inquietudes que surgen de las propias experiencias para volverse reflexión y puesta en cuestión de esa experiencia.

La discusión filosófica en las aulas deviene problematización y cuestionamiento compartido de aquellos valores, saberes, prácticas y creencias que subyacen a la cotidianeidad⁶⁸

La filosofía en la escuela adquiere una re-significación. Deja de ser algo abstracto, imposible de entender, para ser recibida como una nueva forma de encuentro con el otro, con los otros. La filosofía en la escuela comienza a ser esa nueva forma de ver las cosas;

⁶⁶ KOHAN, W., CERLETTI, A., *Op. Cit.*, Ed. Cit., P. 47

⁶⁷(Finkielkraut, A., *La derrota del pensamiento*, (1987), Barcelona, Anagrama, 1990, P. 131) Cita extraída del libro *La filosofía en la escuela*, KOHAN, W., CERLETTI, A., *La UBA y los Profesores Secundarios*, Buenos Aires, (1996), P. 12

⁶⁸ KOHAN, W., CERLETTI, A., *Op. Cit.*, P. 86

comienza a ser esa nueva manera de ver cosas que antes no se veían, o que se veían distinto, es empezar a mirar “con otros ojos”. Y finalizamos este escrito asegurando que seguiremos pensando filosóficamente acerca de la enseñanza y de los vínculos entre los docentes, profesores y estudiantes. Porque una educación emancipadora es posible y necesaria. Porque pensamos que la filosofía, como dice Derrida, citado en el mismo texto, excede las instituciones.

Creemos necesario educar filosóficamente en instituciones que respeten las experiencias y que puedan acompañar y funcionar como nexo, como lazo conductor entre los niños y ciertas formas de acceder y habitar el mundo.

El desafío de quien quiere educar acompañando la experiencia reside en que cuenta con frágiles gestos en espacios donde rigen normas, y en que su gesto es siempre una invitación⁶⁹

Bibliografía

AGRATTI, L., “Repensando, con otras voces, los sentidos del filosofar”, en *La escuela pública apuesta al pensamiento*, KOHAN, W., OLARIETA, F., (Coordinadores), 2013, Rosario, Ediciones Homosapiens

BARRIENTOS RASTROJO, J., *Filosofía para Niños y capacitación democrática freiriana*, Edita Liber Factory, Madrid, 2013

CERLETTI, A. (Comp.), 2009, *La enseñanza de la filosofía en*

⁶⁹FREIXAS, J., “Tensiones filosóficas en la educación: entre las demandas acreditadoras y la inquietud de la infancia”, Artículo publicado en el libro de CERLETTI, A., COULO, A. (comp.), 2015, *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, P.36

- perspectiva*, Buenos Aires, Ed. Eudeba
- CERLETTI, A., 2015, *Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico*, en *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*, CERLETTI, A., COULÓ A. (Orgs.), Buenos Aires, Ed. Noveduc
- CERLETTI, A., KOHAN, W., 1996, *La Filosofía en la escuela*, Buenos Aires, La UBA y los Profesores Secundarios. Oficina de publicaciones de C. B. C.
- DE ALBA, A., *Currículum. Crisis, Mito y Perspectivas*, 1995, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila
- DE PUIG, I., SÁTIRO, A., *Jugar a penar con niños y niñas de 4 a 5 años*, Ed. Octaedro, Barcelona, 2011
- ECHEVERRÍA, E., *Filosofía para Niños*, Edit. Aula Nueva, México, 2006.
- FREIRE, P., 2008, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- FREIXAS, J., “Tensiones filosóficas en la educación: entre las demandas acreditadoras y la inquietud de la infancia”, Artículo publicado en el libro de CERLETTI, A., COULO, A. (comp.), 2015, *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas
- GARCÍA MORENTE, M., 1980, *Lecciones preliminares de Filosofía, Versión digital*, México, Editorial Porrúa
- HEIDEGGER, M., 2004, *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Ed. Herder
- JASPERS, K., 1953, *La Filosofía desde el punto de vista de la existencia*, México, Fondo de cultura económica
- KOHAN, W., OLARIETA, F., 2013, *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Rosario, HomoSapiens
- LIPMAN, M.-GAZZARD, A., *Philosophy for Children: Where we are now... (I)*, Thinking, vol. 6, n°4, Special Center Supplement, Upper Montclair, 1987

LIPMAN, M., SHARP, A., OSCAYAN, F., *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992

NESPRÍAS, J., “Enseñanza de la filosofía y contextos ‘difíciles’: límites, posibilidades, desafíos (una aproximación desde El maestro ignorante, de Jacques Rancière”, en Cerletti, A. (Comp.), 2009, *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, Ed. Eudeba

ONFRAY, M., “El deseo de ser un volcán”, en Cerletti, A. (Comp.), 2009, *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires, Ed. Eudeba

RANCIÈRE, J., 2003, *El maestro ignorante*, Barcelona, Editorial Laertes

RANCIERE, J., 2007, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal

ROSENZWEIG, E., “Espacios abiertos: entre el aprendizaje filosófico y la experimentación con los espacios para la enseñanza de la filosofía”, en CERLETTI, A., COULÓ, A. (Comp.), 2015, *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia, infancia*, Buenos Aires, Ed. Noveduc

SUMIACHER D’ANGELO, D., “John Dewey y la Filosofía para Niños de Matthew Lipman”, Artículo publicado en: Harada, E. (Comp.) (México, 2012), *La filosofía de Matthew Lipman y la Educación: Perspectivas desde México*, UNAM.

SUMIACHER, D., *Nuevos enfoques para y desde Filosofía para Niños*, Tesina, 2008

SPLITTER, L. y SHARP A., 1996, *La otra educación. Filosofía con Niños y Comunidad de indagación*, Buenos Aires, Ed. Manantial

TERIGI, F., 2010, Conferencia *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*, Santa Rosa, Ministerio de Cultura y Educación

UICIH, F., “Las decisiones filosóficas detrás de las decisiones didácticas: consejos para repensar la planificación de clases de filosofía”, en CERLETTI, A., COULÓ, A., 2015, *Didácticas de*

Filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar, Buenos Aires,
Ediciones Novedades Educativas

LOS VALORES ÉTICOS Y SU RELACIÓN CON LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA. UNA PROPUESTA DE TRABAJO EN EL AULA

ETHICAL VALUES AND THEIR RELATIONSHIP WITH SCIENCE AND TECHNOLOGY. A PROPOSAL FOR WORKING IN THE CLASSROOM

MYRIAM GARCÍA RODRÍGUEZ
garciamyriam09@gmail.com
Universidad de Oviedo - Grupo CTS
ORCID: 0000-0003-0086-6907

RECIBIDO: 29 DE SEPTIEMBRE DE 2019

ACEPTADO: 30 DE DICIEMBRE DE 2019

Resumen: El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta didáctica para el aula de “Valores éticos”, 1º Ciclo de ESO, en el bloque correspondiente a “los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología”. Dicha propuesta está dirigida a la adquisición de una cultura científica crítica y responsable, consciente de los impactos sociales de la actividad tecnocientífica, sus potencialidades y sus riesgos, así como los interrogantes éticos que plantea. Para ello, se parte fundamentalmente del cine de ciencia-ficción como fuente para la reflexión filosófica. Los estudios sociales de la ciencia (estudios CTS) y la metodología de Filosofía para Niños (FpN) son los fundamentos teóricos y prácticos de la propuesta. Tras hacer una breve referencia al marco teórico y metodológico del que se parte, se resume la secuencia de actividades que se propone. A partir de ahí, se presenta un ejemplo práctico para trabajar en el aula.

Palabras clave: valores éticos, cultura científica, filosofía para niños, estudios CTS

Abstract: The objective of this paper is to present a didactic proposal for the 1º Cycle of Secondary School “Ethical values” subject, in the “ethical values and their relationship with science and technology” module. This proposal is aimed at the acquisition of a critical and responsible scientific culture, aware of the

social impacts of the technoscientific activity, its potential and its risks, as well as the ethical questions it raises. To do this, it is essentially based on science fiction movies as a source for philosophical reflection. The social studies of science (STS studies) and the Philosophy for Children (P4C) program are the theoretical and practical foundations of the proposal. After making a brief reference to the theoretical and methodological framework, the sequence of activities proposed is summarized. Finally, a practical example for working in the classroom is presented.

Key words: ethical values, scientific culture, philosophy for children, STS studies

Introducción

La mayor parte de los analistas coinciden en que estamos adentrándonos en un modelo de sociedad realmente nuevo desde el punto de vista económico, político, social y cultural. Un aspecto significativo de este nuevo modelo de sociedad es la influencia que la ciencia y la tecnología ejercen en la conformación de múltiples aspectos de nuestra vida¹: el desarrollo científico-tecnológico no solo ha permitido sistemas de producción más perfeccionados que han alterado nuestras formas de relación con el medio, sino que también nos ha transformado a nosotros mismos, modificando las formas de relacionarnos, de trabajar, de actuar y hasta de pensar². Esta situación lleva aparejado una creciente preocupación institucional por el fomento de la cultura científica: el público debe

¹ En la medida en que se reconoce esta influencia de la ciencia y la tecnología en diversos aspectos de la dinámica social, son muchos los expertos que han acudido a alguno de los nuevos procesos de innovación científico-tecnológica para referirse al nuevo tipo de sociedad emergente: la “sociedad post-industrial” de Bell; la “tercera ola” de Toffler; la “sociedad red” de Castells; el “tercer entorno” de Echeverría, la “sociedad tecnológica global” de Queraltó, etcétera.

² TEZANOS, José Félix: “Los impactos sociales de la revolución tecnológica”, en TEZANOS, José Félix: *Los impactos sociales de la revolución científico-tecnológica*, Noveno Foro sobre Tendencias Sociales, Sistema, Madrid, 2007. Págs. 31-62.

estar informado, conocer y comprender la ciencia y la tecnología de su tiempo. El Congreso Mundial sobre Ciencia celebrado en Budapest (Hungría) en julio de 1999, constituye un testimonio significativo de esta inquietud. Bajo el lema “Ciencia para el siglo XXI, un nuevo compromiso”, el objetivo se centró en la búsqueda de nuevas vías para que los ciudadanos de todo el mundo pudieran tener acceso a los conocimientos científicos³. Un lenguaje parecido lo encontramos en los compromisos de las Metas Educativas 2021⁴, donde se reitera la necesidad de que los educadores contribuyan a que los ciudadanos y futuros profesionales adquieran una correcta percepción de los problemas y desafíos a los que se enfrenta hoy la humanidad, con el fin de participar en la toma fundamentada de decisiones y reorientar la investigación científica hacia la resolución de problemas.

Este argumento democrático es quizá el más ampliamente utilizado por aquellos que demandan un mayor fomento de la cultura científica. Más allá del valor intrínseco del conocimiento científico y tecnológico como parte de la herencia cultural de la humanidad, o de la necesidad de una fuerza de trabajo altamente cualificada, lo cierto es que una economía basada en el conocimiento científico y tecnológico requiere que una mayor proporción de ciudadanos comprenda, valore y actúe de manera crítica y responsable acerca de un número cada vez mayor de productos y servicios que incorporan nuevas tecnologías y avances científicos y médicos.

A estos objetivos se han dedicado numerosas investigaciones, currículos educativos y encuestas internacionales que contemplan

³ La Cumbre, convocada por la UNESCO y el Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU), se clausuró con la aprobación por el plenario de una *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico* (1999).

⁴ ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADIOS IBEROAMERICANOS - OEI: Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, OEI-CEPAL-Secretaría General Iberoamericana, Madrid, 2010.

la cultura científica como una de sus principales finalidades⁵. En el marco español, han sido variadas las iniciativas de mejora educativa que se han emprendido. En concreto, durante las últimas tres décadas se han desarrollado e implementado tres reformas educativas para las etapas previas a la formación universitaria: la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006 y la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013. Todas ellas han tratado de acercar la ciencia a la sociedad mediante la inclusión de asignaturas concretas en el currículo. Por ejemplo, “Ciencia, tecnología y sociedad” en la LOGSE, “Ciencias para el mundo contemporáneo” en el caso de la LOE, o la asignatura de “Cultura científica” en la LOMCE. Estas tres materias comparten un planteamiento abierto hacia el conjunto de la ciencia, lo que parece indicar que en las asignaturas tradicionales de ciencias no se agota todo lo que los ciudadanos podrían y deberían aprender sobre las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad, sobre el papel de la ciencia en el mundo contemporáneo o sobre la cultura científica. No obstante, si bien la materia de Cultura Científica ha crecido en el número de horas y en los niveles en los que se imparte, las referencias a las relaciones entre el conocimiento científico-tecnológico y la sociedad -con énfasis en lo participativo y lo democrático- han disminuido drásticamente, sino desaparecido, con respecto a las anteriores⁶.

⁵ Los trabajos de la American Association for the Advancement of Science (AAAS) o el programa PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE, son representativos de esta preocupación creciente por la formación científica.

⁶ MARTÍN GORDILLO, Mariano: “Espacios curriculares para una ciencia cordial”, en MARTÍN GORDILLO, Mariano y MARTINS, Isabel: *Ciencia cordial. Un desafío educativo*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2018. Págs. 15-29.

En contrapartida, el nuevo currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato⁷ incorpora la materia de “Valores éticos” dentro del bloque de asignaturas específicas. La nueva materia, con un evidente enfoque crítico y reflexivo, incorpora entre sus contenidos un bloque específico sobre la dimensión moral de ciencia y tecnología en el que se contemplan aspectos tales como el problema de la tecnoddependencia y la alienación humana, posibles aplicaciones inadecuadas en el terreno de la medicina y la biotecnología, el estudio de casos en los que la investigación científica no es neutral, sino determinada por intereses políticos, económicos, etc., o la necesidad de establecer límites éticos y jurídicos a la actividad tecnocientífica. De este modo, la materia de Valores Éticos se convierte en un complemento perfecto a la formación pura en ciencias, ya que permite introducir la reflexión ética y desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico y cuidadoso sobre la actividad científico-tecnológica y su influencia en el futuro. Evidentemente, todo esto se traduce en un aumento del esfuerzo docente por preparar materias nuevas y enfocar las clases de manera rigurosa pero atractiva.

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta didáctica para el aula de “Valores éticos”, 1º Ciclo de ESO, en el bloque temático correspondiente a “los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología”. Dicha propuesta está dirigida a la adquisición de una cultura científica crítica y responsable, consciente de los impactos sociales de la actividad tecnocientífica, sus potencialidades y sus riesgos, así como los interrogantes éticos que plantea. Para ello, se parte fundamentalmente del cine de ciencia-ficción como fuente para la reflexión filosófica. Los estudios sociales de la ciencia (estudios CTS) y la metodología de Filosofía

⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE – MECD: *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2013.

para Niños (FpN) son los fundamentos teóricos y prácticos de la propuesta. Tras hacer una breve referencia al marco teórico, se describe la metodología didáctica a utilizar y la normativa vigente de la que parte. A continuación, se resume la secuencia de actividades que se propone y, finalmente, se ofrece una ejemplificación de actividades para llevar a cabo en el aula.

La metodología de Filosofía para Niños como estrategia didáctica para promover la cultura científica desde una perspectiva CTS. Hacia una educación STEAM & Ethics

Como ya se ha señalado anteriormente, el papel central de la actividad científica y tecnológica en todos los ámbitos de la vida pública y privada lleva aparejado una creciente preocupación institucional por la promoción de la cultura científica, diseñando e incorporando nuevas metodologías de aprendizaje a los currículos educativos.

Cada vez más oímos hablar de la educación STEM (Science, Technology, Engineering and Math), un enfoque pedagógico según el cual la Ciencia, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas forman un todo que interactúa y se afecta mutuamente. Las disciplinas no se enseñan de manera separada y aislada, sino integradas en proyectos interdisciplinarios, basados en situaciones del mundo real y orientados a la resolución de problemas prácticos. Ello requiere la puesta en marcha de metodologías de trabajo basadas en proyectos, prácticas de laboratorio y herramientas tecnológicas. Entre los objetivos principales de la educación STEM se incluye el fomento de las vocaciones en ciencias, el desarrollo de habilidades científicas como la curiosidad, la capacidad de análisis, la investigación o la resolución de problemas (PBL). Recientemente, el modelo STEM ha evolucionado hacia un nuevo paradigma educativo que plantea la integración de las artes en el

marco de las disciplinas científicas, dando lugar a la educación STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Math), que enfatiza la importancia de las artes plásticas y el diseño, la creatividad y la innovación. Lo que se obtiene es un nuevo marco de aprendizaje donde la curiosidad y el interés personal se convierten en el punto de partida para la exploración de diferentes soluciones, fomentando la imaginación y los procesos creativos, y prestando especial atención a planteamientos interdisciplinares y colaborativos⁸.

Este nuevo enfoque no solo pone en cuestión un sistema educativo basado, fundamentalmente, en la separación histórica entre humanidades y ciencias, sino que facilita el aprendizaje de las destrezas y habilidades que los estudiantes necesitan para afrontar la complejidad de la realidad contemporánea, lo que demuestra que una educación integral para el mundo contemporáneo requiere constantemente de enfoques renovados de investigación y de innovación educativa. Este trabajo se basa en esta convicción y pretende defender la conveniencia de incorporar un nuevo modelo educativo que apunte no solo al pensamiento crítico y creativo, sino también al pensamiento cuidadoso, desarrollando en los estudiantes habilidades éticas, políticas y de compromiso social. El modelo STEAM & Ethics.

Si atendemos a las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente⁹, según las cuales las competencias básicas en ciencia y tecnología “deberán permitir a cada persona

⁸ Véase, al respecto, SOUSA, David y PILECKI, Tom: *From STEM to STEAM: Using Brain-Compatible Strategies to Integrate the Arts*, CA: SAGE, Thousand Oaks, 2013.

⁹ PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA: Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, Diario Oficial de la Unión Europea L 394/10, Bruselas, 2006.

comprender mejor los avances, las limitaciones y los riesgos de las teorías científicas, las aplicaciones y la tecnología en las sociedades en general (en cuanto a la toma de decisiones, los valores, las cuestiones morales, la cultura, etc.)”, entonces, la importancia de una educación STEAM & Ethics es incuestionable.

Una tesis comúnmente aceptada es que la educación científica debe estar orientada a preparar a los estudiantes como si todos pretendieran llegar a ser especialistas en biología, física o química, y que el profesorado debe estar preparado para seleccionar y formar a esa minoría de futuros científicos. En consecuencia, los currículos plantean como objetivos prioritarios que los estudiantes conozcan, fundamentalmente, los conceptos, principios y leyes de esas disciplinas. Sin embargo, en la medida en que el desarrollo científico-tecnológico se convierte en motivo de conflictos sociales que involucran aspectos políticos, económicos y éticos, es necesario también que los educadores contribuyan a que los ciudadanos y futuros profesionales aprendan a integrar la información recibida y hacer uso de la reflexión crítica en un intento por formar juicios independientes sobre asuntos controvertidos o al tomar decisiones cotidianas como usuarios y consumidores. Las polémicas en torno a la seguridad para la salud de los transgénicos o el movimiento antivacunas pueden ser vistos como ejemplos de este fenómeno de politización del desarrollo científico-tecnológico. Cabe esperar, además, que una cultura científica crítica y responsable contemple no solo los conocimientos básicos de la “ciencia ortodoxa”, sino también contenidos relativos a los riesgos e incertidumbres, efectos adversos, usos políticos, dilemas éticos o influencias económicas de la investigación científica y el desarrollo tecnológico¹⁰.

¹⁰ Véase, al respecto, DÍAZ, Irene y GARCÍA, Myriam: “Más Allá del Paradigma de la Alfabetización. La Adquisición de Cultura Científica como Reto Educativo”, en *Formación Universitaria*, Vol. 4 N.º 2, Chile, 2011. Págs. 3-14.

En resumen, se considera que una cultura científica crítica y responsable no se limita a responder correctamente a las preguntas habituales de las materias científicas, sino que incluye también conocimientos, valores y un fuerte componente práctico; esto es, la generación de actitudes y pautas de comportamiento. Por ejemplo, tener el hábito de hacer uso de la información científica a la hora de tomar decisiones, tanto en situaciones ordinarias como extraordinarias: leer los prospectos de los medicamentos, prestar atención a las etiquetas de los alimentos, tener en cuenta la opinión médica al seguir una dieta o tratar de mantenerse informado ante una alarma sanitaria -como la reciente alerta por listeriosis en España o la crisis de los incendios en el Amazonas-¹¹. En este sentido, el proceso de enculturación científica no puede ser contemplado como una mera transmisión de conocimientos, sino como la generación de aprendizajes transferibles a contextos reales, tomando conciencia del papel central que juegan la ciencia y la tecnología en temas como la salud, los recursos alimenticios y energéticos, la conservación del medio ambiente o la comunicación. Se trata, en definitiva, de incluir la dimensión ética-política en la educación STEAM y, por extensión, las disciplinas filosóficas que tradicionalmente han sido las encargadas de desarrollar y fomentar en el alumnado un pensamiento crítico y autónomo.

La materia de Valores Éticos, tal y como aparece recogido en el Anexo II para las Materias del Bloque de Asignaturas Específicas, puede servir como espacio privilegiado para potenciar la autonomía de los estudiantes y su capacidad de elaborar libre y racionalmente un pensamiento propio, de manera que puedan ejercer progresivamente su libertad y responsabilidad de modo consciente,

¹¹ Véase, al respecto, CÁMARA HURTADO, Montaña y LÓPEZ CERESO, José Antonio: “Dimensiones políticas de la cultura científica, en LÓPEZ CERESO, José Antonio y GÓMEZ GONZÁLEZ, Francisco Javier: *Apropiación social de la ciencia*, Biblioteca Nueva-OEI, Madrid. Págs. 63-89.

crítico, reflexivo y fundamentado en valores éticos. En concreto, la inclusión de un bloque dedicado a “los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología” se orienta hacia el análisis de “la dimensión moral de la ciencia y la tecnología, evaluando el impacto positivo y negativo que estas pueden tener en todos los ámbitos de la vida humana (social, económico, político, ético, ecológico...)” así como hacia el reconocimiento de “la necesidad de poner límites éticos y jurídicos a la investigación y práctica científica y tecnológica”¹². Son las cuestiones propias del enfoque CTS, como ¿Es lo mismo progreso humano que progreso tecnológico? ¿Todo lo que se puede hacer tecnológicamente, se debe hacer? ¿Es el científico socialmente responsable de su actividad? ¿Qué papel pueden jugar los ciudadanos?, etcétera.

Frente a la visión tradicional de la ciencia como una actividad eminentemente teórica, objetiva, racional y autónoma, al margen de los contextos en los que se desarrolla, los estudios CTS ponen el énfasis en la dimensión social de la actividad científica y proponen entenderla como una actividad inherentemente social, donde los valores, los intereses, las luchas de poder y los grupos de presión desempeñan un papel decisivo en la producción y aceptación de una teoría científica o de un artefacto tecnológico. El punto de inflexión lo marca Thomas Kuhn cuando propone estudiar la ciencia desde una perspectiva sociohistórica que atienda no solo a valores epistémicos sino también no epistémicos o extra-científicos -por ejemplo, valores económicos, políticos, sociales, jurídicos, ecológicos o militares-. Siguiendo la estela kuhniana, autores de la nueva sociología de la ciencia, como David Bloor, Harry Collins, Wiebe Bijker o Bruno Latour, ayudaron a desmitificar la imagen triunfalista e idealizada de la ciencia. Sus estudios pusieron de

¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE – MECD: *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2014.

manifiesto que la ciencia resulta una actividad mucho más costosa, lenta, frustrante y difícil de lo que la literatura tradicional muestra. Asimismo, las últimas investigaciones de autores como Paul Durbin, Sheila Jassanoff, Carl Mitcham o Langdon Winner, centradas en la gestión y evaluación del desarrollo científico-tecnológico, cuestionan la vieja imagen de la ciencia como actividad que conduce directamente hacia mejores productos para un mejor bienestar y comparten el compromiso por un estudio más crítico que denuncia los efectos negativos y las consecuencias éticas, sociales y medioambientales de una ciencia sin control¹³. La ciencia no es algo incuestionable, acabado y cerrado. Es preciso pensar y presentar la ciencia y sus aplicaciones como algo problemático, abierto, revisable y criticable, que invita a la discusión y a la clarificación.

Por todo ello, el enfoque CTS se revela como una alternativa que puede ser extremadamente efectiva para ofrecer al alumnado una aproximación a la ciencia y la tecnología más realista y vinculada con la cotidianidad de trabajo científico, más crítica y más responsable respecto al cambio científico-tecnológico. Dicho aprendizaje se ve muy favorecido cuando el alumnado tiene la oportunidad de pensar y argumentar sobre la ciencia en un contexto controlado de participación.

La metodología de FpN desarrollada por Mathew Lipman y sus colaboradores es quizá una de las más adecuadas para esto, ya que uno de sus aspectos más novedosos reside en el uso de una metodología dialógica que favorece la participación de los

¹³ Para una panorámica general del enfoque CTS véase, al respecto GONZÁLEZ GARCÍA, Marta, LOPEZ CERESO, José Antonio y LUJÁN, José Luis: *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*, Tecnos, Madrid, 1996.

estudiantes en la construcción colectiva del conocimiento¹⁴. Su propuesta de transformar el aula en una comunidad de investigación y sus aportaciones con respecto al origen social del pensamiento permiten desarrollar un proyecto educativo basado en la mejora de las habilidades de pensamiento. Será a través del diálogo filosófico y del perfeccionamiento de las estrategias de razonamiento, argumentación y fundamentación de ideas, creencias y valores, como se irá mejorando la manera de pensar. En realidad, no se trata más que de aplicar el diálogo socrático, pero enriquecido por la psicología cognitiva y social de George Mead, Jerome Bruner y Lev Vygostky, la propuesta del pragmatismo norteamericano de Charles Peirce y John Dewey; y, en desarrollos posteriores de otros autores continuadores del programa, los planteamientos del aprendizaje significativo, especialmente los trabajos de Paulo Freire.

En primer lugar, se recuperan las enseñanzas socráticas, donde la práctica filosófica no consiste en el postulado de teorías abstractas ni en la exégesis de textos antiguos, sino que implica el cuestionamiento o la problematización de un tema o situación que nos interpela de un modo u otro. La finalidad no es la derrota del oponente, sino llegar a un consenso o acuerdo acerca de las cuestiones tratadas. En este sentido, se distingue el diálogo socrático de una mera conversación -donde no hay forzosamente un propósito- y de un discurso persuasivo -donde se intenta manipular-. De ahí que el docente deba renunciar al rol tradicional de “experto”, visto como figura de autoridad, y asuma la función de mediador mayéutico, ayudando a estimular el intercambio de opiniones, ideas y puntos de vista.

Para esta tarea, se insiste en una determinada manera de entender la práctica en el aula, la práctica de convertirla en una comunidad de

¹⁴ Para una introducción completa al programa de FpN, véase al respecto LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann y OSCAYÁN, Frederick: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.

reflexión formada por individuos comprometidos con la exploración de temas complejos. El objetivo no es tanto la transmisión de conocimiento preciso e inequívoco mediante la absorción de datos e información provenientes del docente, sino el aprendizaje por descubrimiento basado en la resolución de problemas en un ambiente de indagación donde los estudiantes puedan manejar información relevante, intercambiar opiniones, articular conocimientos y formular argumentos y contraargumentos. Ideas que ya están presentes en el constructivismo social de Bruner y Vygostky. En lugar de concebir la mente como un recipiente pasivo y vacío que debe ser rellenado con información y contenidos meramente teóricos, se presupone que el alumnado aprende al estar involucrado de manera activa a través de la interacción con el ambiente y resolviendo problemas relacionados con su realidad próxima.

Se llega entonces a “la comunidad de investigación”, un concepto adoptado por Peirce y que consiste fundamentalmente en aplicar los mismos procesos de la investigación científica a la práctica educativa. “De la misma forma en que los científicos aplican el método científico a la exploración de las situaciones problemáticas, los estudiantes deberían hacer lo propio si quieren aprender a pensar por sí mismos”¹⁵. En esa exploración conjunta, se sustituye la competitividad por el esfuerzo conjunto. El diálogo, el respeto mutuo y el razonamiento de las propias opiniones son prácticas que terminan convirtiéndose en el modo normal de conducta de los/as estudiantes y el docente. Se trata, en última instancia, de seguir la ruta trazada por Dewey y su insistencia en una educación democrática, entendiendo la democracia no en sentido formal o institucional, sino como forma de vida y de organización individual y social. El proceso educativo ya no consiste en decirle al sujeto

¹⁵ LIPMAN, Mathew: *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998. Pág. 57.

que aprende lo que debe o no debe hacer, sino en hacerle participe y artífice de su propia vida, tomando conciencia de la realidad que le rodea y comprometiéndose de forma crítica con su transformación. Tal es la propuesta de Freire y su pedagogía de la autonomía.

En este punto cabe señalar, de acuerdo con los planteamientos del aprendizaje significativo, que los estudiantes se sentirán mucho más dispuestos a participar en un diálogo en el que se puedan plantear problemas parecidos a los suyos, temas que les interesen o les interpelan de algún modo. Algo que tradicionalmente se ha hecho partiendo de un relato, un cuento o una fábula. De ahí que Lipman y sus colaboradores propongan el uso de novelas con protagonistas que viven situaciones con las que los estudiantes se puedan identificar. Ello implica conocer los saberes previos de los estudiantes, sus intereses e inquietudes, a fin de conseguir que se impliquen en el aula y se apropien de los contenidos que allí se tratan para su uso en la vida diaria.

La propuesta de este trabajo es reivindicar el cine como recurso susceptible de una lectura filosófica que se adapte mejor a la era pantallística y audiovisual que transitan hoy los jóvenes. Así, al “leer” una película de cine como texto fílmico podremos rastrear la presencia de cuestiones típicamente filosóficas, vinculando la reflexión teórica con la experiencia existencial de cada uno/a. El valor de esta práctica no reside tanto en las respuestas que pueda proporcionar como en la búsqueda de significados que nos ayuden a comprender el mundo que nos rodea.

Evidentemente, todo esto se traduce en un aumento del esfuerzo docente por preparar materiales nuevos y enfocar las clases de manera rigurosa pero atractiva. Con el fin de aportar una guía práctica para el docente y mostrar la viabilidad de la propuesta se describe, a continuación, la metodología didáctica a utilizar y se ofrece un breve catálogo de películas para, finalmente, ejemplificar una sesión en el aula.

El uso de la ciencia ficción como estrategia didáctica para el aula de Valores Éticos

De acuerdo con el Anexo II sobre *Orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula*, de la Orden ECD/65/2015, el actual proceso de inclusión de las competencias como elemento esencial del currículo supone optar por “metodologías activas y contextualizadas” que faciliten “la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales”. Por un lado, las metodologías activas deben apoyarse en “estructuras de aprendizaje cooperativo”, orientadas a la “resolución conjunta de las tareas” de forma que “los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares”. Para ello, las “estrategias interactivas” son vistas como “las más adecuadas” al permitir “compartir y construir el conocimiento y dinamizar la sesión de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas”. Por otro lado, las metodologías que contextualizan el aprendizaje “favorecen la participación activa (...) así como la motivación de los alumnos y alumnas”. Para ello, se recomienda la realización de actividades orientadas a la resolución de tareas, proyectos o situaciones-problema potencialmente reales¹⁶. En cuanto a las recomendaciones metodológicas para la materia de Valores Éticos, dado el carácter esencialmente instrumental de los valores éticos para la vida diaria, el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato hace especial hincapié en la incorporación de estrategias encaminadas a la

¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE - MECD: *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2015. Pág. 17

elaboración de productos “socialmente relevantes” donde el alumnado pueda comprometerse activamente en la transformación de su entorno, garantizando así la transmisión de ese aprendizaje a la vida individual y social.

Por todo ello, y atendiendo a las recomendaciones de la normativa vigente, la metodología propuesta en este trabajo es fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo la implicación del alumnado en la construcción de los aprendizajes y en la adquisición de las competencias. Se prescinde de las lecciones magistrales y se opta por una metodología dialógica, inspirada en el proyecto de FpN. En la búsqueda de recursos audiovisuales que fomenten el diálogo, el cine de ciencia-ficción aparece como un excelente recurso didáctico para motivar la discusión y el intercambio de opiniones entre el alumnado.

Basta con pasearse por un aula de Secundaria o Bachillerato para darse cuenta de que el cine de ciencia-ficción es uno de los medios de entretenimiento más apreciados por los adolescentes. No obstante, sirvan como muestra los siguientes datos. Según el último estudio realizado por el Ministerio de Cultura en su Anuario de Estadísticas Culturales, acudir al cine es una de las actividades culturales realizadas con mayor frecuencia por la población española, con tasas de asistencia anual del 54%, siendo los menores de 25 años los que más acuden a las salas¹⁷. Al menos 7,4 de cada 10 va una vez al mes¹⁸. En un estudio anterior sobre hábitos de consumo cinematográfico elaborado por Cinesa, el género cinematográfico preferido por los encuestados es la ciencia ficción

¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE - MECD: *Anuario de Estadísticas Culturales 2018*, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al ciudadano, Documentación y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2018.

¹⁸ FEDERACIÓN DE ENTIDADES DE EMPRESARIOS DE CINE DE ESPAÑA - FECE: *Salas de cine. Datos y cifras 2018*, FECE, Madrid, 2019.

(19%)¹⁹. No se puede negar, por tanto, que el cine cumple con el requisito de fomentar el interés y la motivación del alumnado. Como forma de entretenimiento que busca sorprender y emocionar puede ser una vía útil para generar actitudes positivas en el aula.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que el cine no es simplemente un medio de diversión y distracción, sino que constituye fundamentalmente un poderoso instrumento de transmisión y configuración de actitudes, valores y pautas de comportamiento. Este hecho puede ser visto como un problema o como una oportunidad. Precisamente por su carácter de medio de comunicación de masas, su cometido abarca desde la información hasta la persuasión y el adoctrinamiento, creando representaciones del mundo y de la realidad acriticas o estereotipadas que modulan, de forma consciente o inconsciente, las conductas de los espectadores²⁰. Por todo ello, es necesaria una formación en el medio para que el espectador pueda adoptar una postura crítica y activa ante el mensaje²¹. Ahí reside el valor educativo y cultural del cine como estrategia didáctica. Al transmitir ideas, valores, modelos de conductas, estilos de vida o referentes ideológicos, el cine ofrece la posibilidad de utilizar sus productos para desarrollar en los estudiantes competencias de reflexión y espíritu crítico, mostrando las diferencias y semejanzas entre los contenidos que se imparten en el aula, los que ficciona el cine y los que se vivencian en la realidad.

Sin embargo, si bien existen algunos ejemplos sobre la utilización del cine como recurso didáctico en el aula de Primaria y Secundaria, el uso de la ciencia ficción aún no está suficientemente

¹⁹ COMPAÑÍA DE INICIATIVAS Y ESPECTÁCULOS S.A - CINESA: Hábitos de consumo cinematográfico en España, Cinesa, Madrid, 2017.

²⁰ CABERO, Julio: "Educación en valores y cine", en *Making of: Cuadernos de Cine y Educación*, N.º 20, Barcelona, 2003. Págs.16-30.

²¹ AMAR, Víctor: *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*, Grupo Comunicar, Huelva, 2003.

explotado como recurso para motivar la reflexión sobre la visión del mundo científico que transmite. ¿Cómo son las personas que trabajan en ciencia? ¿En qué medida son responsables de los avances tecnológicos? ¿Cómo influyen esos avances en nuestra sociedad? etc. La visión puede ser utópica o catastrofista, ficcionando otros mundos posibles en los que la ciencia se identifica o bien como salvadora o bien como devastadora del mundo. Se suelen representar sociedades futuras tecnológicamente avanzadas donde predomina la confianza en las posibilidades del desarrollo científico como garante de bienestar, pero también es común encontrar alusiones a los riesgos de la actividad científica-tecnológica, como la contaminación, el cambio climático, el agotamiento de los recursos, el armamento nuclear o la eugenesia positiva. De este modo, la ciencia ficción permite introducir temas de anticipación y plantear una reflexión ética acerca de los desarrollos científico-tecnológicos y sus consecuencias: cómo se hace ciencia, para qué se utiliza, cómo son las personas que trabajan en ciencia, en qué medida son responsables de los avances tecnológicos y cómo influyen en nuestra sociedad, etc. Tenemos, por tanto, un excelente recurso para incorporar conocimientos propios del enfoque CTS: evaluaciones sobre riesgos, efectos adversos, usos políticos, dilemas éticos o condicionamientos económicos de la investigación científica y el desarrollo tecnológico.

La Tabla 1 resume las películas que conforman la propuesta, con un breve detalle de la sinopsis y su temática general.

Tabla 1. Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología. Propuesta de materiales		
PELÍCULA	SINOPSIS	TEMÁTICA
Victor Frankenstein (Paul McGuigan, 2015)	Igor Strausman, el asistente del doctor Victor Frankenstein, intenta proteger al brillante científico de sí mismo cuando pierde el control con sus arriesgados experimentos y vulnera los límites de lo ético y de lo racional.	El uso irresponsable de la tecnología, el control de la naturaleza y la dignidad humana.

Her (Spike Jonze, 2013)	En Los Angeles, un escritor desanimado desarrolla una especial relación amorosa con el sistema operativo de su computadora, una intuitiva y sensible entidad llamada Samantha.	La adicción a la tecnología y sus consecuencias para el ser humano.
Avatar (James Cameron, 2009)	Ambientada en el año 2154, narra el conflicto entre los Na'vi, habitantes del planeta Pandora, y los humanos, debido a un gigantesco árbol que cubre una inmensa veta de un mineral muy cotizado y que supondría la solución a los problemas energéticos de la Tierra: el unobtainium.	La lucha por los recursos energéticos estratégicos y la crisis ambiental. La explotación de los pueblos originarios.
Lluvia de albóndigas (Philip Lord y Chris Miller, 2009)	Flint Lockwood, un inventor fracasado, trata de solucionar la falta de alimentos en su pueblo con una máquina que hace caer comida del cielo. Sin embargo, el aparato se descontrola y amenaza con enterrar a todo el mundo bajo grandes cantidades de comida.	La imagen del científico. Los transgénicos y la ciencia como recurso económico y político.
Walli-e (Andrew Stanton, 2008)	En el siglo XXI la producción excesiva de basura que cubre la Tierra la ha hecho inhabitable y la población es evacuada en lujosas naves espaciales, mientras que un ejército de robots compactadores de basura llamados WALL-E (WasteAllocation Load Lifter - Earthclass) se establecen en la Tierra para restaurar y limpiar el planeta. 700 años después, la última unidad WALL-E superviviente encuentra una planta creciendo entre la basura.	El progreso tecnológico y su riesgo para la salud y el medio ambiente: hiperconsumo, tecnoddependencia y contaminación.
Yo, Robot (Alex Proyas, 2004)	En el 2035, los robots forman parte de la vida cotidiana y son la principal fuerza laboral de la especie humana, trabajando con seguridad gracias a las tres leyes de la robótica. Sin embargo, el asesinato de un científico apunta directamente hacia un sofisticado robot con conciencia que pone en duda el cumplimiento de las tres leyes.	Tecnofilia y Tecnofobia. Inteligencia artificial y sus efectos en la vida doméstica o las relaciones laborales.
La máquina del tiempo (Wells, S, 2002).	El científico Alexander Hartdegen ha inventado una máquina con la que pretende demostrar los viajes en el tiempo. Tas sufrir la muerte de su prometida, decide huir al pasado, pero un accidente provoca que la máquina lo lleva al futuro, donde descubre que la humanidad se ha dividido en dos clases antagónicas: los <i>elois</i> , dulces, bellos e inocentes, y los <i>morlocks</i> , monstruosos, astutos y caníbales.	Crítica social sobre el destino de la especie humana. Progreso tecnológico, explotación y alienación en el capitalismo.
A.I (Steven	En el futuro, los seres humanos conviven con robots humanoides llamados Mecas, pero	La importancia de la ética en la robótica y la

Spielberg, 2001)	cuando a un robot-niño llamado David se le programa para tener sentimientos y amar a sus padres adoptivos, se desatarán consecuencias inesperadas para las que no están preparados. David se verá solo en un mundo donde no encaja ni entre máquinas ni entre humanos.	posibilidad de que los sistemas de inteligencia artificial sientan emociones.
Matrix (Wachowski, A., y Wachowski, L., 1999)	Neo, un joven pirata informático descubre una terrible realidad: los seres humanos son usados por las máquinas para obtener energía, y las pocas personas que han conseguido ser liberadas viven de forma clandestina. Según una profecía, Neo es el elegido para acabar con las máquinas.	Crítica a un mundo hipertecnificado en el que los seres humanos han sido esclavizados por las máquinas.
El gigante de hierro (Brad Bird, 1999)	En 1957, un robot alienígena gigante es descubierto por un niño. Entre ambos nace una fuerte amistad que se verá amenazada cuando el gobierno comienza a investigar los hechos, en plena Guerra Fría.	La carrera armamentística y la amenaza constante de guerra. Seguridad, militarización y mecanismos de control.
El hombre bicentenario (Chris Columbus, 1999)	En el siglo XXI, los robots son adquiridos como electrodomésticos caseros, especialmente programados para realizar tareas menores. Uno de esos robots, Andrew, comienza a experimentar emociones humanas y a plantearse preguntas existenciales. Entonces inicia un largo viaje de autoconocimiento y lucha.	Riesgos y temores que la inteligencia artificial despierta en los seres humanos. Transhumanismo y singularidad.
Gattaca (Andrew Niccol, 1997)	En el futuro, la mayor parte de los niños son concebidos <i>in vitro</i> y con técnicas de selección genética para garantizarles el éxito en la vida. Vincent, uno de los últimos niños concebidos de modo natural, es considerado un ser inferior y, como tal, está condenado a realizar los trabajos más desagradables. Entonces, decide inventar un plan complicado y peligroso en el que asume ser alguien genéticamente superior.	Nuevas formas de discriminación basadas en la información genética. El totalitarismo científico y la lucha por el libre albedrío.
Contact (Robert Zemeckis, 1997)	La científica Eleanor Arroway trabaja en el programa SETI en busca de vida extraterrestre. Su trabajo se ve recompensado cuando detecta una señal extraterrestre que contiene los planos de una máquina para tomar contacto. Varias naciones del mundo financian su construcción mientras se crea un grupo internacional encargado de elegir al representante de la humanidad para el contacto.	La búsqueda de vida extraterrestre. La <i>Big Science</i> . La vinculación entre ciencia y empresa. Las luchas de poder entre empresas, ejércitos y gobiernos. La relación entre ciencia y religión.
La mosca (David)	Un científico obsesionado con poder conseguir la teletransportación diseña una	La naturaleza de la investigación científica

Cronenberg, 1986)	máquina que prueba consigo mismo. Pronto se dará cuenta de que una mosca también ha sido expuesta a la máquina a la misma vez que él y comienza a transformarse en mosca gigante.	y la experimentación. Los riesgos de la manipulación genética.
Nausicaä del Valle del Viento (Hayao Miyazaki, 1984)	En un futuro lejano, mil años después de una guerra de carácter apocalíptico, los seres humanos sobreviven a duras penas en las cercanías de un bosque contaminado con gases tóxicos e insectos mutantes gigantes, que cubren gran parte de la Tierra. La princesa Nausicaä se resiste a ver a los insectos como enemigos.	La naturaleza y la supervivencia del medio ambiente contra las ansias de progreso tecnológico y la codicia humana.
Blade Runner (Ridley Scott, 1982)	Rick Deckard es un Blade Runner, un agente de policía destinado a cazar un grupo de replicantes ilegales, los sofisticados NEXUS 6, superiores en fuerza e inteligencia a los humanos, pero diseñados para vivir una corta existencia de cuatro años. Este grupo, que anhela poder vivir más tiempo del que les han adjudicado, fingen ser humanos para, integrados en la sociedad, encontrar a su creador y matarlo.	La capacidad de crear seres artificiales idénticos a nosotros y las nuevas formas de esclavitud tecnológica.
Soylent Green (Richard Fleisher, 1973)	En el año 2022, Nueva York cuenta con una población de 40 millones de habitantes que viven en condiciones miserables. Para combatir el hambre se crea un alimento sintético, el Soylent Green. Un detective descubre que detrás del nuevo alimento hay algo inquietante.	La sobreexplotación y la ruptura del equilibrio ecológico. El desarrollo tecnológico y su relación con la política.
2001: Odisea en el espacio (Stanley Kubrick, 1968)	Durante una misión de la NASA, la supercomputadora HAL 9000, una máquina dotada de inteligencia artificial, guía a un equipo de tres astronautas en un viaje en el que buscan descubrir los orígenes de la humanidad.	La creación de inteligencias artificiales pensantes. La tecnología y sus efectos alienantes sobre los humanos,
El hombre invisible (James Whale, 1933)	Un científico experimenta sobre sí mismo un suero para hacerse invisible. Su nueva naturaleza lo transforma en un maniaco homicida que quiere conquistar el mundo.	Los límites éticos de la experimentación y la obligación del científico de actuar conforme a un código moral.

Con ánimo de ofrecer una lista lo más nutrida posible, se añaden estas otras aportaciones que pueden servir para seguir investigando las sociedades distópicas y su relación con la ciencia y la tecnología:

- Metrópolis* (Fritz Lang, 1927/1984)
- Nunca me abandones* (Mark Romanek, 2010)
- Cuando el destino nos alcance* (Richard Fleischer, 1973)
- Akira* (Katsuhiro Ōtomo, 1988)
- Brazil* (Terry Gilliam, 1985)
- *Videodrome* (David Cronenberg, 1987)
- Doce Monos* (Terry Gilliam, 1996)
- Ready Player One* (Steven Spielberg, 2018)

Sea cual sea la elección que se haga, los pasos que se siguen responden siempre a la misma estructura: Se dispone a los estudiantes en círculo o en forma de U para favorecer el diálogo y la atención²². La secuencia de actividades comienza con el visionado de una película o fragmento de película que será el núcleo sobre el que se va a trabajar. A continuación, se pide a los estudiantes que formulen alguna pregunta o cuestión que les haya sugerido. El propósito principal es partir de los propios intereses y preocupaciones del alumnado. Para ello, se pueden emplear diversas dinámicas de trabajo en función del número de alumnos. Por ejemplo, aplicar una estrategia de trabajo escalable que avance desde el diálogo en pequeño grupo hasta la puesta en común con el grupo completo²³. Las preguntas se van escribiendo en la pizarra, indicando junto a ellas el nombre de la persona o el grupo que la formula. Los estudiantes deben tomar nota de todas las cuestiones en su cuaderno de clase. Estas preguntas se convierten entonces en el plan de trabajo o agenda de investigación, seleccionando aquella o aquellas que deseen comenzar a tratar. También aquí se pueden

²² Si la distribución del aula no lo permite, se pueden aprovechar otros espacios del Centro, como la biblioteca o el aula de informática.

²³ La virtud de esta estrategia es que permite que todos trabajen y tengan la oportunidad de dialogar, al menos con sus compañeros de grupo, aunque luego no tenga oportunidad de intervenir en el diálogo colectivo.

emplear diversas estrategias de trabajo²⁴. Con la primera pregunta elegida comienza el diálogo filosófico, siguiendo las pautas señaladas en la literatura especializada²⁵. Una función importante del docente, transformado en mediador mayéutico, es mantener el equilibrio entre el plano formal y el plano material. El primero hace referencia al arte de la argumentación filosófica, exigiendo claridad y pertinencia en las intervenciones, así como identificando fortalezas y debilidades en las argumentaciones. El segundo implica reconocer las grandes cuestiones filosóficas que surgen en el diálogo, reformulando los discursos de los estudiantes y estableciendo relaciones con los autores y sus obras. Además, como lo que se pretende es que el intercambio de opiniones sea cada vez más complejo, crítico y reflexivo, las sesiones siguientes se pueden organizar en torno a la clarificación de uno o varios conceptos, la búsqueda de documentación sobre un problema o la discusión de una controversia. Finalmente, los estudiantes elaboran una disertación de tema libre en la que tienen que demostrar su capacidad de investigar sobre una controversia tecnocientífica, argumentar y contraargumentar desde las distintas posturas enfrentadas, así como exponer y defender su opinión personal. La presentación de las disertaciones se acompañará con la defensa oral de los resultados. Además, se animará a la utilización de soportes informáticos.

Todas estas estrategias están encaminadas a la elaboración de productos “socialmente relevantes” donde el alumnado pueda comprometerse activamente en la transformación de su entorno: diseño de blogs o páginas web; colaboraciones en la revista escolar; organización de actividades de integración o coeducación;

²⁴ La votación a mano alzada conlleva el riesgo de que la elección de la pregunta sea cooptada por las relaciones de liderazgo, o de imponer una mayoría.

²⁵ A modo de ejemplo, se pueden mencionar las obras de Oscar Brenifier, o Michel Tozzi y su esquema de las tres fases del diálogo filosófico: problematización, conceptualización y argumentación.

preparación de actividades para las Jornadas Culturales del Centro; planificación y desarrollo de campañas de participación ciudadana - simulada o real- o campañas de publicidad para difundir valores éticos, etc. De este modo, el alumnado aparece como un agente activo, protagonista y corresponsable de su propio aprendizaje. Es decir, se sugiere un amplio abanico de prácticas y hábitos por parte del alumnado que muchas veces se descuidan desde planteamientos más contemplativos, pero que no deja fuera ningún aspecto de lo que hemos definido como una cultura científica crítica y responsable.

Con la intención de complementar el marco teórico para una educación STEAM & Ethics tal y como se ha ido describiendo en las líneas precedentes, se ofrece un ejemplo práctico que ilustra la secuencia de actividades a seguir.

Propuesta de trabajo en el aula

Para ejemplificar una sesión práctica en el aula de “Valores éticos”, 1º Ciclo de ESO, en el bloque temático correspondiente a “los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología” se ha escogido el visionado de la película “Lluvia de albóndigas” (Philip Lord y Chris Miller, 2009), dedicada a la temática sobre manipulación genética. En concreto, las cuestiones relacionadas con los alimentos genéticamente modificados y sus efectos para la salud y el medio ambiente constituyen un caso típico de los estudios CTS, ya que ponen de manifiesto la complejidad del desarrollo científico-tecnológico donde se hacen explícitos los aspectos éticos, políticos o económicos y no solo los estrictamente técnicos.

Actividad 1: Visionado de “Lluvia de albóndigas”

En concreto se han seleccionado dos fragmentos. En el primer fragmento (minutos 00:48/04:41-20:33) se presenta al protagonista, Flint Lockwood, un joven científico que sueña con inventar algo que mejore la vida de todos los habitantes de su ciudad: una máquina que convierte el agua en comida. La máquina es enviada a las nubes y comienza a caer comida del cielo. Al principio, la comida climática es un éxito querido por todos: la chica del tiempo Sam Sparks se queda en el pueblo para cubrir lo que ella llama “el mayor fenómeno meteorológico de la historia”. El alcalde ve la oportunidad de lograr sus aspiraciones políticas y rescatar a la ciudad de la crisis. Los ciudadanos pueden disfrutar por fin de un variado menú.

En el segundo fragmento (minutos 39:43-51:24) la máquina se descontrola y comienza a arrojar toneladas de comida provocando una gran catástrofe en la ciudad. El protagonista y sus amigos deberán arreglar la máquina para que todo vuelva a la normalidad.

De este modo, el primer fragmento recoge las diferentes formas en que la actividad científico-tecnológica interactúa con la sociedad en tanto que recurso económico y político, mientras que el segundo muestra los beneficios y los riesgos del desarrollo científico-tecnológico.

Tras el visionado, se pide a los estudiantes que formulen alguna pregunta o cuestión que les haya sugerido. Con la primera pregunta elegida comienza el diálogo filosófico.

Actividad 2: Pautas para el diálogo

Una vez que hemos conseguido el requisito de fomentar el interés y la motivación del alumnado, centrando su atención en una pregunta que es de su interés, el paso siguiente consiste en crear un espacio de intercambio verbal y colectivo de ideas en el que el alumnado aprenda a ensayar aquellas habilidades de pensamiento que resultan imprescindibles para afrontar los problemas de un mundo

continuamente transformado por el desarrollo científico-tecnológico.

Durante el diálogo, el docente puede ofrecer preguntas-guía para orientar y ayudar al intercambio de opiniones. Por ejemplo:

- ¿Crees que el protagonista, Flint, está loco? ¿Por qué? ¿Cómo lo definirías?
- ¿Cuáles son los rasgos que debe tener un científico?
- ¿Por qué nadie en la ciudad quiere a Flint? ¿Qué hace que eso cambie?
- Flint hace realidad su deseo y le sale mal ¿Por qué le paso eso?
- ¿Crees que es una situación posible?
- ¿Qué habría pasado si la máquina de Flint no se hubiese descontrolado?
- ¿Cómo crees que se podría haber evitado el desastre?
- ¿De qué otra manera podría haber terminado la historia?
- ¿Tiene Flint alguna responsabilidad de lo ocurrido?
- ¿Tienen los habitantes de la ciudad alguna responsabilidad?
- En tu opinión, ¿Quién es el principal responsable de lo ocurrido?
- ¿Crees que los protagonistas de la historia aprenden alguna lección? ¿Cuál?
- ¿Todo lo que se puede hacer tecnológicamente, se debe hacer?
- ¿Es lo mismo progreso tecnológico que progreso humano?
- En una situación de controversia científico-social ¿Qué opiniones deberían ser tenidas en cuenta?
- ¿Qué papel podemos jugar cada uno de nosotros?

Es importante dejarles que opinen, que imaginen, formulen hipótesis, busquen alternativas, anticipen consecuencias o seleccionen posibilidades, preguntando constantemente por las razones que tienen para apoyar sus opiniones. Aquí, los estudiantes pueden dar todo tipo de respuestas. De ahí la importancia de

distinguir entre razonamientos mejores y peores, buenas y malas razones, opiniones y decisiones más o menos razonadas, etcétera.

Actividad 3: Análisis de una noticia

Por citar un ejemplo sobre la actualidad de estos temas, hace unas pocas semanas 25.000 científicos procedentes de 127 institutos de investigación de toda Europa se unieron para dirigir una carta abierta al Parlamento Europeo, la Comisión Europea y el Consejo, exigiendo un cambio urgente en la legislación europea que equipara las plantas modificadas con CRISPR con los transgénicos convencionales (OMG). Esta decisión deja a Europa fuera de juego ante la posibilidad de usar CRISPR para diseñar nuevas variedades vegetales resistentes a la sequía y que necesiten menos agua y pesticidas. En un contexto de cambio climático, el texto alega que “la capacidad de usar la edición genética es crucial para el bienestar y la seguridad alimentaria de los ciudadanos europeos”²⁶.

Se trata, en definitiva, de abordar, con muchos matices, la controversia entre los defensores y detractores de los alimentos genéticamente modificados. Para ello, se parte del análisis de una noticia, reportaje o cualquier otro documento que plantee en formato periodístico una controversia científica en la que estén implicados varios actores sociales con ideas, opiniones e intereses diversos. Científicos, ingenieros, empresas, políticos, ecologistas, asociaciones profesionales, ciudadanos, organizaciones de la sociedad civil, etc., pueden constituir esa red de actores.

El análisis del documento puede incluir desde la definición precisa de los conceptos científicos que aparecen en él -por ejemplo, definir y explicar qué son los alimentos transgénicos, historia y

²⁶ DOMÍNGUEZ, Nuño: “Los científicos se rebelan contra la ley europea de transgénicos”, *El País*, Madrid, 2019. Disponible en https://elpais.com/elpais/2019/08/07/ciencia/1565191737_505932.html (último acceso 19/09/2019)

principales usos, ventajas y desventajas, etc.- hasta la elaboración de una disertación en la que cada uno de los estudiantes tenga que argumentar y contraargumentar desde las distintas posturas enfrentadas, así como exponer y defender en público su opinión personal, usando como apoyo una presentación en PowerPoint u otro programa de presentaciones digitales. Para acotar el abordaje de la disertación, se puede suministrar el siguiente cuestionario:

- ¿Qué sabes de los OMG? Describe un poco en qué consisten.
- ¿Qué alimentos conoces que sean OMG?
- ¿Qué efectos conoces de los OMG en la salud de las personas?
- ¿Existe algún riesgo para nuestra salud? ¿Podemos asumirlo?
- ¿Cómo crees que afecta el cultivo de los OMG a los cultivos convencionales?
- ¿Crees que hay algún uso adecuado? ¿Cuál podría ser?
- ¿Se debería prescindir de los OMG en la actualidad? ¿Se podría?
- En ambos casos, ¿qué ventajas e inconvenientes tiene esta decisión?
- Con la información disponible y la que hayáis buscado en vuestra investigación, y en coherencia con las respuestas a las cuestiones anteriores, ¿Crees que la legislación europea debe ser modificada?
- En caso afirmativo, ¿qué alternativas se propondrían?
- ¿Puedes identificar a los distintos actores involucrados? ¿A quién afecta la legislación?
- ¿Hay otros aspectos que se deban considerar para tomar una decisión razonada?
- ¿Quién crees que debería decidir?

También se pueden proporcionar documentos polémicos relacionados directa o indirectamente con la noticia inicial y que puedan ser utilizados como informaciones complementarias por los estudiantes. Por ejemplo:

-El reportaje de Jordi Pérez Colomé “¿Pueden los transgénicos salvar el planeta?” Disponible en https://elpais.com/elpais/2016/11/13/eps/1478991954_147899.html

-El artículo de opinión de Juan Echanove (2015): “Transgénicos: medias verdades y grandes mentiras”. Disponible en https://elpais.com/elpais/2016/07/18/ciencia/1468859244_686447.html

-La entrevista al biólogo molecular Richard J. Roberts (2017). Disponible en https://elpais.com/elpais/2017/07/04/ciencia/1499183349_915192.html

Este ejercicio permite trabajar las distintas formas de expresar el pensamiento a través del lenguaje. Resumir, narrar y describir son habilidades de gran importancia ya que tienen que ver con la organización de la información, y nos ayudan a pensar y seleccionar las ideas esenciales, expresándolas de manera ordenada.

Actividad 4: Investigación-acción

No tiene sentido una formación para la ciudadanía democrática que no incluya el aprendizaje de la participación en decisiones relacionadas con el cambio social y el desarrollo científico-tecnológico. A participar se aprende participando. Por ello, el objetivo de esta última actividad es incorporar en el aula procesos de toma de decisiones contextualizadas en los problemas del presente y del futuro. En concreto, se ha escogido la discusión de una controversia en la que el valor de la información y los argumentos, la responsabilidad social y ambiental, la voluntad de negociar los disensos y de consensuar las decisiones, sean algunos de los aprendizajes más importantes.

Tras el análisis de la noticia y la identificación de los principales actores afectados e implicados en la controversia de los alimentos genéticamente modificados, se crean diferentes grupos de trabajo colaborativo para cada uno de los actores sociales, de modo que cada grupo tenga que definir el perfil de su actor social asignado y buscar información que le permita defender su postura en la controversia.

Se trata, en definitiva, de buscar información de diferentes fuentes (informes oficiales, entrevistas, artículos de opinión, blogs, etc.) para poner de manifiesto las diversas razones, intereses, valores y motivaciones presentes en la polémica.

Una vez realizada la investigación en colaboración grupal, los distintos actores sociales deben exponer sus posturas de forma argumentada y ordenada racionalmente, utilizando para ello medios informáticos y audiovisuales. Una vez considerados todos los puntos de vista, se tendrá que consensuar una solución final a la controversia. Este último proceso permite una gran flexibilidad, pudiendo diseñar acciones que integren varias áreas o materias. Por ejemplo, crear una página web, iniciar una campaña de publicidad, organizar una recogida de firmas, etc., con el fin de atraer la atención sobre una postura o movilizar a un determinado colectivo. Una de las virtudes de esta estructura es que permite una gran flexibilidad, pudiendo adaptarse a diferentes niveles y contextos curriculares, así como a distintas temporalizaciones. Quede esta presentación como una invitación hacia una educación STEAM & Ethics que busca promover una cultura científica más crítica y responsable, acorde con los retos del futuro.

Consideraciones finales

A estas alturas, ya nadie duda del papel central de la actividad científica y tecnológica en ámbitos como la producción de bienes y

servicios, los flujos de información y comunicación, la transformación de la naturaleza e incluso de las formas de comportamiento y de organización social y política. Esta situación conlleva un número cada vez más amplio de problemas relacionados con la ciencia y la tecnología que involucran aspectos políticos, económicos y éticos, principalmente. Como consecuencia, nos vemos abocados, de manera creciente, a hacer uso de la reflexión crítica para poder tomar decisiones fundadas como consumidores en un supermercado, como usuarios de un sistema de salud, como padres, como empresarios o como trabajadores.

En el terreno educativo, son muchas las voces que enfatizan la necesidad de formar futuros ciudadanos y profesionales que aúnen una valoración global positiva del desarrollo científico y tecnológico al tiempo que desenvuelvan herramientas éticas de responsabilidad social. Los nuevos desafíos del mundo contemporáneo en materia de alimentación, salud, innovación o medioambiente requieren, por tanto, de enfoques renovados para una educación integral. La propuesta de una educación STEAM & Ethics tal y como se ha defendido en este trabajo refleja esa convicción e introduce una transformación conceptual y práctica que apunta al desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión ética y el compromiso social.

Sin embargo, en el marco español, la evolución de las últimas tres materias que se han diseñado para el fomento de la cultura científica muestra un panorama preocupante, disminuyendo progresivamente las referencias a la sociedad, la ética, la participación ciudadana o la democracia. De ahí la necesidad de crear nuevos espacios curriculares donde poder ensayar nuevas estrategias y recursos didácticos para conseguir el reto de una cultura científica crítica y responsable.

Consciente del reto que ello supone, el objetivo de este trabajo ha sido presentar una propuesta didáctica para el aula de “Valores

éticos” del 1º Ciclo de ESO, en el bloque temático correspondiente a “los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología”. Los estudios CTS y la metodología de FpN han sido los fundamentos teóricos y prácticos de la propuesta. La combinación de ambos enfoques está en condiciones de avanzar hacia un nuevo modelo de educación STEAM & Ethics.

Quizá la mayor contribución política de los estudios CTS sea la promoción de la participación ciudadana. De acuerdo con el llamado “silogismo CTS”²⁷: en la medida en que el desarrollo científico-tecnológico se ha convertido en un asunto público de primera magnitud, las sociedades democráticas que comparten el compromiso básico de participación ciudadana en los asuntos públicos deberían promover esa participación social y ciudadana en los temas relacionados con la ciencia y la tecnología.

Ahora bien, esa socialización democrática depende en gran medida de la práctica, de ahí que sea necesario que los estudiantes tengan la oportunidad de familiarizarse con el gusto por la pregunta y la investigación, la búsqueda crítica de información, la argumentación, la sensibilidad ética y la creatividad en la resolución de problemas. Para ello se considera que el método más adecuado es el diálogo realizado en una comunidad que busca, trabaja e investiga conjuntamente. En este sentido, la metodología de FpN es considerada la más idónea para promover la cultura científica desde una perspectiva CTS, ya que posibilita un aprendizaje significativo, estimulando la reflexión y ayudando al cuestionamiento y replanteamiento de todos aquellos temas y asuntos que pueden preocupar al alumnado. No se trata ni de una asimilación y apoyo acrítico de todo lo relacionado con la ciencia y la tecnología, ni de una crítica global infundada, sino de facilitar que los estudiantes aprendan a expresar sus opiniones, a hablar y a

²⁷ GONZÁLEZ GARCÍA, Marta, LOPEZ CERESO, José Antonio y LUJÁN, José Luis: *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*, Tecnos, Madrid, 1996.

escucharse, ayudándoles a encontrar razones mejores y más sólidas para creer en aquellas cosas en las que, después de una cuidadosa reflexión, han elegido creer.

En la búsqueda de recursos que fomenten el diálogo filosófico, el uso del cine de ciencia-ficción aparece como una excelente estrategia didáctica para trabajar diversos aspectos ligados al mundo propio del alumnado y motivar la discusión y el intercambio de opiniones. El cine constituye no solo uno de los principales medios de transmisión de los valores y patrones culturales de una sociedad, las creencias compartidas, las ideologías, las utopías y las distopías, sino también uno de los entretenimientos de mayor interés e influencia en la vida de los adolescentes, siendo la ciencia ficción uno de los géneros cinematográficos más populares. Así, por un lado cumple con el requisito de fomentar actitudes positivas entre los estudiantes más jóvenes, fuertemente atraídos por los mundos imaginarios que se reflejan en las películas, mientras que por otro lado motiva la reflexión sobre la visión del mundo científico que transmite, animándoles a establecer puentes entre los contenidos filmicos y la realidad, como el análisis de la imagen de la ciencia y los científicos, los riesgos y beneficios de la ciencia y la tecnología en el futuro y la responsabilidad social del científico y la ciudadanía en general. Para ello se han seleccionado algunas de las películas y fragmentos de películas con más contenido CTS.

Además, siguiendo las recomendaciones de la normativa vigente, se ha incorporado a la propuesta original de FpN la realización de tareas, proyectos o situaciones-problema que el alumnado debe resolver haciendo uso de sus conocimientos y habilidades. Esta metodología pretende ayudar al alumnado a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, ejerciendo la tarea investigadora y aplicándola a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias.

Así, por ejemplo, el diálogo filosófico en una comunidad de investigación colectiva contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (CL) al plantear situaciones-problema en las que necesariamente debemos compartir aquello que percibimos, sentimos o pensando, mejorando constantemente nuestro lenguaje para ser adecuadamente entendidos por el otro. En ese movimiento dialógico se atiende también a las competencias sociales y cívicas (CSC), ya que implica simultáneamente actitudes de respeto y tolerancia a las posiciones contrarias. El respeto a los valores sociales y cívicos se convierte en la práctica habitual del aula. Además, en la medida en que los problemas filosóficos abordados forman parte de la herencia cultural del alumnado, y se fomenta la curiosidad y el interés hacia otras manifestaciones culturales relacionadas con la filosofía -como el cine-, las actividades programadas también promueven las competencias relacionadas con la conciencia y las expresiones culturales (CEC). Por otro lado, la incorporación de actividades de resolución de situaciones-problema como, por ejemplo, controversias científicas que requieren, para la toma de decisiones, tareas de investigación, análisis, argumentación, emisión de juicios fundados, etc., promueve la adquisición de destrezas vinculadas a las competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT). Finalmente, las competencias relacionadas con el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE), la competencia digital (CD) o la consolidación de hábitos de trabajo y estudio propios de la competencia aprender a aprender (AA) se movilizan a la hora de buscar información en distintas fuentes, preparar una presentación en soporte informático o crear productos finales encaminados a una solución práctica.

En definitiva, se considera que la nueva propuesta de una educación STEAM & Ethics, basada en la combinación del enfoque CTS y la metodología dialógica de FpN, no solo atiende a las recomendaciones de la normativa vigente sino que está en

condiciones de promover ciudadanos científicamente cultos, críticos y responsables respecto al cambio científico-tecnológico, que se forman una opinión sobre las potencialidades y los riesgos de la ciencia y la tecnología, que se involucran en los procesos de toma de decisiones y que son capaces de alcanzar un consenso sobre las mismas.

No obstante, el presente trabajo se ha limitado a sugerir solo algunas pautas de trabajo. Los posibles usos didácticos pueden ser variados, adaptarse a diferentes niveles y contextos educativos, así como a distintas áreas o materias. La propuesta didáctica que se ha ejemplificado pretende servir como base para proporcionar ideas y recursos a aquellos profesionales de la educación que se interesen por actividades en el aula basadas en el diálogo y el recurso al cine de ciencia-ficción. Quede esta propuesta como una invitación para conocer una aproximación a los temas de ciencia y tecnología amplia y compleja, pero también más atractiva.

Bibliografía

AMAR, Víctor: *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*, Grupo Comunicar, Huelva, 2003.

CABERO, Julio: “Educación en valores y cine”, en *Making of: Cuadernos de Cine y Educación*, N.º 20, Barcelona, 2003. Págs.16-30.

CÁMARA HURTADO, Montaña y LÓPEZ CERREZO, José Antonio: “Dimensiones políticas de la cultura científica, en LÓPEZ CERREZO, José Antonio y GÓMEZ GONZÁLEZ, Francisco Javier: *Apropiación social de la ciencia*, Biblioteca Nueva-OEI, Madrid. Págs. 63-89.

DÍAZ, Irene y GARCÍA, Myriam: “Más Allá del Paradigma de la Alfabetización. La Adquisición de Cultura Científica como Reto Educativo”, en *Formación Universitaria*, Vol. 4 N.º 2, Chile, 2011.

Págs. 3-14.

GONZÁLEZ, Marta, LÓPEZ CERREZO, José Antonio y LUJÁN, José Luis: *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*, Tecnos, Madrid, 1996.

LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann y OSCAYÁN, Frederick: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.

LIPMAN, Mathew: *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

MARTÍN GORDILLO, Mariano: “Espacios curriculares para una ciencia cordial”, en MARTÍN GORDILLO, Mariano y MARTINS, Isabel: *Ciencia cordial. Un desafío educativo*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2018.

MECD: *Anuario de Estadísticas Culturales 2018*, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al ciudadano, Documentación y Publicaciones, MECD, Madrid, 2018.

MECD: *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*, MECD, Madrid, 2015.

MECD: *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2014.

MECD: *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2013.

PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA: *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Diario Oficial de la Unión Europea L 394/10, Bruselas, 2006.

SOUSA, David y PILECKI, Tom: *From STEM to STEAM: Using Brain-Compatible Strategies to Integrate the Arts*, CA: SAGE,

Thousand Oaks, 2013.

TEZANOS, José Félix: “Los impactos sociales de la revolución tecnológica”, en TEZANOS, José Félix: *Los impactos sociales de la revolución científico-tecnológica*, Noveno Foro sobre Tendencias Sociales, Sistema, Madrid, 2007. Págs. 31-62.

**COMENTARIOS, INFORMES
Y ENTREVISTAS**

***STUDIES, REPORTS AND
INTERVIEWS***

DE IDA Y POR PRINCIPIO: NO SIN FENOMENOLOGÍA. TERAPIA FILOSÓFICA Y MUNDO DE LA VIDA¹

CÉSAR MORENO-MÁRQUEZ

Universidad de Sevilla

cesmm@us.es

ORCID: 0000-0002-3947-8306

Resumen: De cara a pensar una orientación filosófica como terapia para la sociedad actual, la fenomenología representa una oportunidad filosófica de lucidez en el que se trata, esencialmente, de intentar recuperar un sentido máximamente *pristino* de la *experiencia vivida* de los sujetos *personales*. Para ello se intentará acudir (siquiera a título regulativo) a la fuente del *sentido* como experiencia *ex novo* (*de ida*), y a la *inmanencia de la intuición* (*por principio*). Ello nos permitirá situar en el comienzo y en el centro de una terapia filosófica el fondo de reserva experiencial de la *doxa* del mundo de la vida.

Palabras-clave: Fenomenología, Husserl, intuición, vivencia, sentido, persona, mundo de la vida,

1

Aunque no estoy completamente seguro como para afirmarlo tajantemente, me animaría a decir, para comenzar, que creo que para que se pudiera pensar (sobre todo desde fuera de la propia Filosofía) al amparo de la idea de la *Filosofía como terapia* deberíamos confiar tal vez en que no fuese la propia Filosofía la que estuviese urgentemente necesitada de terapia, incluso de

¹ Este artículo ha sido publicado inicialmente de acuerdo a la siguiente cita: MORENO-MÁRQUEZ, C. De ida y por principio. Terapia filosófica y mundo de la vida”, Garrido Perriñán, J.J. – de Bravo, C. – Ordóñez García, J. (eds.): *La filosofía como terapia en la sociedad actual*, Fénix: Sevilla, 2016, pp. 9-34. Agradecemos al autor y a los editores del libro el permiso para su publicación en esta revista.

cuidados intensivos, pero no tanto porque hubiese salido malherida en alguna posible refriega con enemigos externos, sino (lo que sería mucho más grave y alarmante) porque ella misma, la propia Filosofía, no anduviese verdaderamente nada bien de salud, por razones/achaques diversos. Asignar al menos parte de responsabilidad del cuidado terapéutico de la sociedad actual a quien lo necesitase –y no poco- no parecería, en principio, una idea acertada. Así sería, en efecto, a no ser que: a) más allá de miramientos circunspectos para con la situación más inmediatamente contemporánea del pensamiento filosófico en su conjunto, quienes han propuesto estas sesiones (imagino que es por ello) se confíen mucho más a cierta *gran idea* de *la Filosofía* que a las manifestaciones contemporáneas de su posible logomaquia, verborrea, confusión, bizantinismo, atrofia, apatía, debilidad o crisis..., de modo que fuese de aquella *gran idea* de *la Filosofía* de la que pudieran esperarse cuidados dignos de aprecio y salud para la sociedad contemporánea; o bien, b) que pudiera ocurrir que la Filosofía misma, en el estricto seguimiento lúcido de sus dolencias y debilidades, en la observancia reflexiva y crítica de sus males, estuviera, sin embargo, en condiciones inmejorables para aportar un poco de luz a la situación de malestar de la sociedad actual; una situación, por lo demás, muy compleja y difícil de calibrar casi siempre. Atenta a sus crisis internas, y siendo capaz aún de trascenderlas asumiéndolas como recursos con eficacia terapéutica, la Filosofía estaría mucho más preparada que cualquier otro saber, sano y fuerte, para acompañar de cerca y comprender a la sociedad actual, siendo el filósofo portador –al menos a su manera- de la propia enfermedad o malestar de la sociedad a la que pretende ayudar a sanar. He recordado, cuando escribía estas líneas, lo que en *El sol y la muerte* decía Peter Sloterdijk acerca del *experimentalismo filosófico*, en el sentido de lo que sería una suerte de *autointoxicación homeopática*. Sloterdijk (2004, p. 12) casi pedía que se aplicara al filósofo la misma exigencia que al médico:

“quien quiera ser médico necesita previamente ser cobaya”². Y seguía diciendo que el autor debe pensar peligrosamente, también porque

uno está obligado a sentir en sí mismo los excesos ilusorios de su propia época y su terror si quiere decir algo en calidad de intelectual contemporáneo. En cierto modo, uno dice algo instado por una orden [...] procedente [...] de los potenciales extáticos de su propio tiempo. No hay para nosotros otros imperativos. En cuanto escritores de nuestra actualidad, no estamos investidos de un cargo por la gracia de un rey o de un dios. No somos los mensajeros de lo absoluto, sino individuos con oído para las detonaciones de nuestra propia época. Con este imperativo, el escritor entra en escena ante su público, teniendo apenas como regla general el recurso a su “propia experiencia”. Ésta también puede ser un potente emisor en el caso de que dé testimonio de lo monstruoso. Es ella la que permite nuestra manera de ser mediúmnica³

En cualquier caso, no me cabe duda de que si la Filosofía anduviese achacosa, renqueante o al menos cabizbaja, habría de ser ella misma –pues posee demasiados recursos como para no aprovecharlos– la que, como el Barón de Münchhausen, podría rescatarse de su propio hundimiento e intentar sanarse, o al menos

² Un poco después lo explica tomando como referencia a Nietzsche: «Y eso por no hacer mención a su ominosa sentencia «Lo que no me mata me hace más fuerte», una expresión que hay que entender a todas luces en un sentido inmunoteórico. Nietzsche comprendía su vida toda como una suerte de inoculación de sustancias tóxicas de decadencia, y trató a su vez de organizar su existencia como una reacción integral de inmunización. No fue capaz de darse por satisfecho con esa ingenuidad blindada de los últimos hombres gracias a la cual éstos se protegían de las infecciones de sus contemporáneos y de la historia. De ahí que en sus escritos entrara en escena como un terapeuta de la provocación que trabajaba con intoxicaciones concretas» (SLOTEDIJK, P. (2004), *El sol y la muerte. Investigaciones dialógicas* (Conversaciones con Hans-Jürgen Heinrich), Madrid, Siruela, p. 12).

³³ SLOTERDIJK, P. (2004), *El sol y la muerte. Investigaciones dialógicas* (Conversaciones con Hans-Jürgen Heinrich), Madrid, Siruela, p. 15

comenzar su recuperación. Tal vez pudiera ocurrir incluso que al intentar aportar algo de salud a la sociedad “enferma”, la propia filosofía experimentase sobre sí misma los efectos benéficos de su propia terapia, orientada a la sociedad actual. Vamos a imaginar que fuese así, para dar una opción a la posibilidad de “la Filosofía como terapia para la sociedad actual”, dejando a un lado, al menos por el momento, la inquietante posibilidad de que al acercarse a una sociedad necesitada de terapia la Filosofía empeorase aún más⁴.

2

Pues bien, más allá de modas y variedades expresivas cambiantes, la Fenomenología –a ella quisiera referirme más en concreto- fue, ha sido y es a lo largo de todo el pasado siglo XX, y aún hoy, en el siglo XXI, y me parece que es imposible que deje de ser, sin desfallecimiento, con una resistencia ejemplar y una creatividad admirable, un estilo de *praxis filosófica* que surgió del propio malestar de la Filosofía y de una crisis que ahora no podría analizar con detalle (pero fue una experiencia sobre todo de ahogo, constricción, mistificación y empobrecimiento, procedentes de los siglos XVIII y XIX), que se concentraba –dicha crisis- en un decaimiento global de la confianza en las posibilidades de la razón, la expropiación de la experiencia de la conciencia como experiencia de *sentido*, y la marginación y desprecio, desde diferentes frentes (sobre todo, si bien indirectamente, del de la Ciencia y su apropiación del (presunto) ser verdadero), de lo que el último Husserl, recogiendo sugerencias muy tempranas en su trayectoria filosófica, llamó *Mundo de la Vida* (especialmente en

⁴ Mi ensayo *Tráfico de almas. Ensayo sobre el deseo de alteridad* (Moreno, 1998), comienza precisamente así, recordando el fragmento de Montaigne en sus *Ensayos* sobre el poder de la imaginación (MONTAIGNE, M. de (1984), *Ensayos* (3 vols.), Barcelona, Orbis, p. 61).

Husserl, 1991). Creo que a pesar de las cambiantes circunstancias, las modas en el “ambiente espiritual de nuestro tiempo” y la confusión reinante, la Fenomenología, en su sentido más amplio y profundo, está llamada siempre periódicamente, más tarde o más temprano, a *renovar* en nuestros días aquella necesidad y urgencia que la han perseguido y estimulado a lo largo del siglo XX, no simplemente en defensa de la Filosofía –o de un cierto modo de entenderla y practicarla-, sino a favor de la *dilatación, flexibilización y profundización* de la *intuición*, el *sentido* y la *razón*. Situarme filosóficamente en esta apuesta por la fenomenología supone, por mi parte, una adhesión tal, que cualquier posibilidad filosófica me parecería estar abierta, ser practicable y fructífera, siempre y cuando antes se hubiera transitado con lucidez por la Fenomenología, a expensas de que ulteriormente se quisiera ir más allá de ella o avanzar en otra dirección.

Aquí y ahora, sin embargo, no se trata únicamente de la estricta teoría o tan sólo del método fenomenológico. Quizás mucho más importante que esa teoría y método resulte ser, porque en ella se habría de decidir casi todo, la *actitud* por lo que se refiere a un *ethos de la fenomenología*, es decir, a la ética que podría surgir *desde dentro de la propia fenomenología*, y que creo que en la actual crisis global puede resultar interesante que exploremos.

3

Tal como la concibió Husserl y otros fenomenólogos, la fenomenología es un estilo de pensamiento al que le incumbe explorar la *correlación entre el ser-consciente* (en su inmenso espectro: toda modalidad de ser-consciente) y, digámoslo así, en general, el mundo... o mejor, *lo que aparece o lo que se nos da en su donación, en su dinámica de sentido*.

1. Pongámonos por un momento en situación recordando, una vez más, el episodio de los gigantes y los molinos que se narra en el cap. VIII de la primera parte de *El Quijote*. Si digo que los molinos que veo (imaginando que yo fuese Sancho) son reales, alguna *cualificación* debe poseer mi conciencia de modo que al tiempo que veo los molinos como siendo ellos mismos *reales*, pueda considerar legítimamente que *también les presto o concedo el sentido* de ser “reales”, y que uno de los asuntos de que se ocupa la fenomenología es de la acogida intuitiva lo que se da (molinos o gigantes) y justamente la *posibilidad* de otorgar ese sentido de “realidad”. La inquietud reflexiva fenomenológica no desconfía de la *actitud natural* porque ésta yerre, sino porque *olvida* con frecuencia esa operatividad, rendimiento o prestación que lleva a cabo el *ser-consciente*. Creería, por ejemplo, que la realidad sólo pertenece a los gigantes o a los molinos, olvidando que “realidad” es *también un sentido* que presta la conciencia. En nuestro caso, Sancho cree estar con los molinos *reales sin más, verdaderamente reales*, sin que haya mediación alguna de sentido. Como si acaso – ésta es la conclusión nefasta que cabría extraer- dar el sentido “reales” a los molinos fuese en contra de la realidad misma de los molinos verdaderamente-reales –por ejemplo, porque los enturbiase subjetivamente. Sancho imputaría a Don Quijote que sus gigantes sólo son “reales” porque él así *lo cree* en su *locura*. Pero serían sólo “reales”, no reales “de verdad”. Más que imputar a Don Quijote este dar-sentido-*subjetivo*, el peligro de la actitud de Sancho es, así pues, que *olvida* que cuando dice que sus molinos son reales *también está dando sentido*. Y por supuesto olvida, asimismo, que resulta que *la misma estructura de sentido*, desde dentro, que él dona a los molinos que ve, es la que dona Don Quijote a sus gigantes.

Pues bien, a diferencia de la premura de la actitud natural, la actitud fenomenológico-trascendental trata de mantenerse en cada caso atenta a y respetuosa con *la inmanencia* de la conciencia de Don

Quijote *viendo-gigantes-reales* (no simplemente “reales” en un sentido meramente psicológico), y con la de Sancho *viendo-molinos-reales* (no simplemente reales en el sentido de un realismo ingenuo).

2. Aparte de su olvido de la funcionalidad u operatividad de la donación de sentido (*Sinngebung*), el otro error (humano, demasiado humano) de la actitud natural es que para ella todo parece decidirse en un terreno en el que tenemos que *discriminar* a toda costa entre real e irreal, verdadero y falso, cordura y locura. Si la filosofía no fuese capaz de distanciarse de esa actitud natural, parecería como si a los filósofos nos incumbiese *dictaminar* –lo que no es el caso- *el contenido verdadero del mundo real* (diríamos entonces: hay molinos, pero no hay gigantes), o *juzgar sobre los estados psíquicos correctos o incorrectos* (Sancho está *cuerdo*, Don Quijote está *loco*). Si a la actitud natural le urge tomar decisiones, en verdad nada hay de humanamente reprochable en ello. Sin embargo, cuando busca justificaciones, la actitud natural se confunde.

3. Lejos de mantenerse en la fuente pura del *sentido* “real” y en la pura actitud perceptiva visual tanto de Don Quijote como de Sancho –no condicionada inicialmente por criterios de cordura o locura-, la actitud natural se pondrá inequívocamente a favor de Sancho porque, aparte de considerar que hay molinos en el mundo real (no hay gigantes), es la-propia-realidad-de-los-molinos-allí-visibles la que garantiza la representación de dichos molinos en la mente de Sancho; como los gigantes de Don Quijote son sólo “reales” no en un sentido (como quisiera la fenomenología) trascendental, sino tan sólo meramente psicológico, resultará que los molinos de Sancho se apoyan en la realidad de verdad, mientras que no ocurre lo mismo con los gigantes de Don Quijote, que no se apoyan en el mundo real. La actitud natural no se percata de que “desde dentro”, también sus gigantes se apoyan en la realidad: son *re-presentaciones* de gigantes verdaderamente-reales. Por eso,

cuando llegue, en un incremento de lucidez, a descubrir el trabajo realizado por la *donación de sentido*, la actitud natural tenderá a *psicologizar* las intencionalidades tanto de Don Quijote como de Sancho (pero con mucha mayor claridad la de Don Quijote, que ve “mal” porque “está loco”, pero también la de Sancho, que ve “bien” “porque está cuerdo”).

Respecto al ejemplo de Don Quijote y Sancho, se ha de insistir en que la tarea del fenomenólogo no estriba en dirimir el contenido del mundo (ni, por supuesto, de acuerdo a cierto nivel de nuestros saberes), y que no le interesa discriminar *psicológicamente* si Sancho está *cuerdo* y Don Quijote *loco*, ni le importa que Don Quijote tilde de *inculto* a Sancho. En la medida de su *defensa de la intuición*, de la *hospitalidad* y del *pluralismo*, a los que luego me referiré, el fenomenólogo se aprestará primeramente y, a mi juicio, ante todo a adentrarse en las *doxas respectivas*, fuera tanto de los *prejuicios* (en sentido tanto positivo como peyorativo) como de la *episteme* que tiendan a dar por consolidado o garantizado un cierto conocimiento objetivo del mundo, así como de cualquier *saber institucionalizado extrínseco* a la propia intuición –hoy diríamos, por ejemplo, “psiquiatría”- que nos permitiese decidir acerca de locura y cordura. Tampoco le incumbirían a la fenomenología argumentos de “prestigio”; e incluso estaría dispuesta a desconectar, en principio, la pregunta epistémica acerca de *por qué* Don Quijote ve gigantes (sencillamente en virtud de que el propio Don Quijote no diría que los ve, por ejemplo, *porque* ha leído demasiada literatura de caballería, etc.), del mismo modo que no preguntaríamos *por qué* Sancho ve molinos... *De ida y en principio*, en fenomenología, lo decisivo es, ni más ni menos, la *facticidad irrefutable de la donación y de lo dado en cuanto tales* (en percepciones visuales directas, en este caso). Al fin, técnicamente se diría que le importan *las noesis y los noemas en sus imbricaciones, a veces complejas y sofisticadas, y el mundo-de-la-vida* de Don Quijote y el de Sancho, pero, primeramente, no

como un mundo de la vida *cotidiana* concreto, mundano, histórico, social, etc., que es una de las acepciones más importantes del mundo-de-la-vida, sino en el *sub-estrato de la doxa primordial*...

Por supuesto, en ejemplos más complejos que el que acabo de aducir, lo que se pondría en juego es mucho más que el mero acto de percibir visualmente como reales/”reales” molinos o gigantes. En atención a ese *sub-estrato de la doxa*, el fenomenólogo podrá *hermanar a Don Quijote y Sancho*, porque *antes* de cualquier juicio y discriminación, ahí, en esa especie de *Pre-mundo*, uno *aún no* está loco (o *no nos importa* que lo esté), ni el otro (Sancho) es un *inculto* apoyado, eso sí, por un prejuicio como el sentido común realista, etc. Además, en ese sub-estrato *aún no sabemos* si hay o no gigantes en el mundo, o algo así como molinos de viento. En ese darse la mano Don Quijote y Sancho, ambos comparten el Premundo de una doxa que en ambos casos, sin embargo, les permite *saberse involucrados en lo real, afectados por lo real o, en general, por lo que se da*... Por cierto, sí importaría a la fenomenología, respecto a la doxa primordial, que Don Quijote *de entrada* apele al juicio confirmatorio de Sancho (refiriéndose a “los gigantes que allí ves”), y que Sancho llame a la cordura a Don Quijote (“mire vuestra merced”...)..., apelaciones, ambas, que no son anécdotas, sino piezas claves de las tramas experienciales tanto de Don Quijote como de Sancho, en las que se expresa la *proto-intersubjetividad operativa* (casi en un nivel síntesis pasiva) en el sub-estrato de la doxa. Y también importaría a la fenomenología, por supuesto, la decepción de Don Quijote y su subterfugio inculcando al mago Frestón de haber convertido los gigantes en molinos, etc., etc.

Así pues, lo decisivo sería, de entrada y de ida, el reconocimiento de la *intuición* en el acto perceptivo-visual, la *hospitalidad* tanto de los molinos como de los gigantes y el *pluralismo* respecto a los puntos de vista de Don Quijote y Sancho... He aquí tres pilares para una ética de la fenomenología: *intrínsecamente abierta*, diría

más, *entregada* a un ámbito muy amplio y *flexible* en el que absolutamente todos, sin la menor excepción, tendríamos cabida, y con idéntico y perfecto derecho, hasta el punto de que podríamos decir que estamos tan nivelados, todos, en el mejor sentido, o tan hermanados, como ante la Muerte, universal e inquebrantable. Si nos hubiésemos situado en el terreno de los intereses prácticos, de la sensatez o del realismo..., y dejado conducir por el afán de la actitud natural por *decidir* binaria y exclusivamente en torno a real o irreal, o sobre los circunmundos reales o imaginarios, interpretados, de Don Quijote y Sancho, entonces habríamos de tachar a uno de los dos (y caería Don Quijote, pues –diría el hombre de la actitud natural- ni hay gigantes y además está loco). Cuando rescatemos a los dos, primeramente en esta especie de *abrazo fenomenológico*, de inmediato podremos avanzar –y será necesario que avancemos- *comprendivamente* hacia los *entornos hermenéuticos* de sus *circunmundos concretos* o, como diría Ortega y Gasset, de sus *campos pragmáticos*⁵.

De estas cuestiones (y de otras más complejas y fascinantes) trata la fenomenología, ocupando buena parte de sus esfuerzos en hacer a un lado mil y un prejuicios que podrían obstaculizar la posibilidad de elucidar el *factum* primordial del *ser-consciente-en-cuanto-tal*. Su intento es tan atrevido como parece, hasta el punto de que en muchas ocasiones incluso algunos sectores de fenomenólogos escamotean o tienden a escamotear o disimular este radicalismo. Pero digámoslo ya, para evitar equívocos en la medida de lo posible: si a la fenomenología le importa ese “en cuanto tal” del ser-consciente no es porque pretenda absolutizarlo o pensarlo como exclusivo y excluyente, sino en la medida en que a la fenomenología le incumbe explorar esa dimensión de nuestra vida en que el ser-consciente es importante, en grados diversos, en la medida en que hacemos nuestra vida con aquello que nos es

⁵ Podría ser ilustrativo el experimento que propongo en Moreno, 1991.

consciente⁶ o de lo que nos hacemos responsablemente cargo precisamente a partir de nuestra lucidez (auto)consciente (a no confundir con una pose reflexivo-teorizante), por más que no sólo con todo ello (lo que no incumbiría al fenomenólogo, no porque lo desprecie, por supuesto, sino porque no constituye *prima facie* la materia prima de la lucidez a que aspira). Se dirá que en esa apuesta, la fenomenología pretende una suerte de *docta ignorancia*, en la medida en que busca un camino hacia una lucidez previa (que luego no desaparece, sino que queda encubierta, cuando no mistificada) a nuestros respectivos mundos *ya interpretados*, tanto en la escala de nuestra más inmediata cotidianeidad, como en un nivel más elaborado de la propia sabiduría hermenéutica. Es desde esta lucidez, más que desde la inmediatez de la *interpretación previa*, desde donde pregunta la fenomenología. Y siempre según los diferentes niveles, la región de experiencia o el ámbito de realidad que en cada caso se deba explorar. No se desenvuelve en el mismo nivel una fenomenología *básica* que otra *aplicada*, orientada a una *descripción densa* que deba contar con *diferentes estratos de descriptibilidad, sentido y pre-juicios*. Muchos de los reproches dirigidos a Husserl no cuentan suficientemente con que el propósito fundamental que presidió casi toda su trayectoria filosófica estuvo orientada por el esfuerzo de poner las bases o los pilares de la investigación.

4

Reconociendo el peligro siempre acuciante de generalizaciones falseadoras, es decir, con la debida prudencia y respecto, creo que

⁶ Ortega, en estricto seguimiento de la fenomenología husserliana, lo explicó en numerosas ocasiones, especialmente en *¿Qué es Filosofía?* (Ortega y Gasset, 2008-1) y *¿Qué es la vida?* (ORTEGA Y GASSET, J. (2008), *¿Qué es Filosofía?*, en *Obras completas VIII*, Madrid, Revista de Occidente/Taurus, 2008, pp. 235-358), *¿Qué es la vida?*, en *ibid.*, pp. 413-463.),

en buena medida, con demasiado frecuencia, la Filosofía ha arribado a un extremo alarmante de confusión, logomaquia, retoricismo errático, cuando no, a veces, de desánimo y desidia, a los que ha favorecido en buena medida, entre otras razones, una suerte de prepotencia en la conciencia de un *ir de vuelta*, en el fondo alicaído, y, por otra parte, cierta carencia de *suelo experiencial y vital* por lo que se refiere no ya a las filosofías aplicadas, que lógicamente proliferan, sino al pulso primordial de la Filosofía más teórica. De este modo, parece que siempre vuelve a hacerse necesario renovar una y otra vez el impulso primero del *de ida*, que *debe ser reiterado en cada momento*, no a modo de *castigo* (como si fuésemos los Sísifos de la carga insoportable de una Filosofía abrumadoramente pesada), sino como el *privilegio* de *intentar* estar de nuevo junto a la *fuerza*, en la *proximidad de la pulsión prístina*..., es decir, el privilegio de siempre estar a punto de poder *intentar refundar*, de poder intentar siempre de nuevo *recomenzar*. Tal como lo concibo y deseo, tal como me parece inequívocamente imprescindible, el filosofar es continuamente *renaciente* mucho antes y más que *rememorante*. Es por esto por lo que Edmund Husserl se llamaba a sí mismo “eterno principiante”.

Si reparamos en el título de esta contribución se estimará con acierto que aquí *se trata del comenzar*, o mucho mejor, del *recomenzar*. Del nacer, o del re-nacer. Experiencia difícil –sería necio desconocerlo- la de articular, por una parte, a) la tradicional (y también tediosa) antigüedad del hombre y del mundo y sus incontables amaneceres, cuya divisa es –tal como se formuló hace ya muchos siglos, en la sabiduría bíblica- la de que *nada nuevo hay bajo el sol*, y que nos sume en una especie de *déjà vu* global; y b) la exigencia de lo *nuevo* o de la *renovación*, exigencia de novedad, pero no de una novedad que viniese del futuro, novedad de mañana o pasado mañana o el mes o el año que viene... sino la novedad del *nacer-a-*, novedad del o de lo que es *dado a luz*, novedad de lo *ex novo*. Si se me permite decirlo de otro modo, diría que lo que

estaría en juego, incluso a título utópico (o dejémoslo en *ideal-regulativo*) sería la novedad radical no del *hijo*, sino del *niño*, figura de la que es emblema el niño nietzscheano (Nietzsche, 1980, pp. 50-51). Por lo demás, debe quedar claro que este *ex novo* no tiene que ser *de hecho*, sino sólo como intento o afán. Cuando la filosofía surgió tras el mito (no discutiremos ahora si lo dejó tan atrás o no), fue porque decidió pensar el *ahora-todavía* de un fundamento que se mantenía *aún* junto al devenir, el transcurso del tiempo y de las culturas... y no perdido atrás, en un *in illo tempore*. Es esa presencia del fundamento aún junto a nosotros, aquí y ahora, la que motiva el afán de un *de-nuevo... aunque fuese viejo*: como todo nacimiento, repitiendo y renovando.

El *de ida* al que me refiero en el título de este texto es esa especie de *éxtasis de la experiencia* en el que la fenomenología se esfuerza en reconocer lo nuevo no como un novedad cronológica sino como lo nuevo de una experiencia de *descubrimiento*. El combate que ha de librar el *de ida* es, por tanto, con el llamado *ir de vuelta*, que estigmatiza a aquél como ingenuidad, infantilismo, inexperiencia o, sencillamente, pérdida de tiempo. Sin embargo, ya se habrá adivinado que el *de ida* de la experiencia incumbe a la *innovación* en la que prima la propia *experiencia*, más que su referente o contenido más o menos objetivo, porque es esa experiencia lo decisivo. Por ejemplo, cuando se recurre a la conocida expresión *descubrir mediterráneos* para desprestigiar lo que se ha creído encontrar o descubrir, suele atenderse más al contenido (el Mediterráneo) que a la experiencia que incumbe, afecta y gratifica al descubridor. Cuando el conocimiento se considera sobre todo un cómputo, una suma de haberes y presuntos logros, es decir, un mero *resultado*, se olvida que lo importante del “descubrir mediterráneos” no es el mediterráneo redescubierto una y otra vez, sino el propio descubrirlo *ex novo* que realiza el que lo descubre por vez primera.

Tal como lo concibo, en el *de ida* filosófico tiene que estar presente la praxis fenomenológica, en la medida en que avala la experiencia *vivida como tal, desde dentro* o en su verdad de *descubrimiento*. Cuando la fenomenología lleva a cabo las *desconexiones* o *epojés* que permiten que se descubra la verdad experiencial en juego, es precisamente porque siempre anda renovando el *de ida*, o porque esa verdad experiencial deba ser transmitida (narrada una vez más) o porque, cuando nos decidimos a explorar dicha verdad, debemos preservar el *de ida* para que el *de vuelta* no nos tuerza, desvíe, confunda o sencillamente acabe por aburrirnos. Siempre estamos expuestos a olvidar el *de ida* de nuestro ir de viaje, el momento prístino de la aventura del conocimiento, que no es, ese momento, el del “*sabio*” que “todo lo sabe”, ni el del que me permitirán que llame “*hombre-quemado*”.

Lo que quiero decir es que una fenomenología como *terapia* podría ofrecer el estímulo para el reencuentro con el *novum* de la experiencia. Una de sus imágenes sería, por ejemplo, la de la *página* o *espacio en blanco* que espera nuestro paso, nuestro pensamiento, nuestra escritura. Hay esa página en blanco, sin duda, a título experiencial, por más que nos espante, y aunque el sabio descreído pudiera observarla con desdén. El *de ida* se parece, de este modo, a un *no-saber* que combina lo intimidante y lo placentero de un pensar que *me-espera-sólo-a-mí*. Qué importa, en ese movimiento, equivocarse, o que el sabio te demuestre la prepotencia o la tontería de tu presunta ingenuidad, si entre tanto el ejercicio *ya ha comenzado*, sin que podamos saber si culminará, o incluso a sabiendas de que no habrá culminación alguna, nunca. Se trata, en suma, del *comenzar* y, en ese mismo comenzar, a una con él, del atreverse a *pensar por uno mismo* (según el conocidísimo *dictum* kantiano). Decía Husserl en la “Introducción” a *Meditaciones cartesianas* que

todo el que seriamente quiere llegar a ser filósofo tiene que replegarse sobre sí mismo “una vez en la vida” e intentar, dentro de sí mismo, derrumbar [*den Umsturz versuchen*] todas las ciencias admitidas y reconstruirlas. La filosofía –la sabiduría– es una incumbencia absolutamente personal de quien filosofa. Debe desarrollarse como *su* sabiduría, como su saber, adquirido por él mismo y tendente a lo universal, del que él puede hacerse responsable desde un comienzo y en cada uno de sus pasos sobre la base de sus evidencias absolutas⁷

Retengamos lo esencial, evitando entrar en discusiones en torno a la propia concepción husserliana que nos apartarían del mensaje que aquí buscamos comprender. No se trata de “derrocar” de hecho, sino de *intentar-hacer-como-si...* Poco después, la primera *Meditación* comenzará con: “Comenzamos de nuevo, por tanto, cada uno para sí y en sí, con la decisión de filósofos que comienzan de un modo radical” (*ibid.*, p. 10). Es por esto por lo que la fenomenología de Husserl se permite sospechar de que si no se hubiera transitado por el *de ida* y por la *página en blanco*, la Historia de la Filosofía, mal entendida y perezosamente practicada, podría arriesgarnos a apartarnos de la esencia del pensar... *la cosa misma*. Ese *ir hacia la cosa misma* no espera finalmente un logro, un suerte de final feliz, alguna consumación apoteósica o una conquista... sino que sólo es esfuerzo e *inquietud*. Todas las críticas que usualmente se dirigen a la fenomenología especialmente husserliana en el sentido de que hay un mito de la cosa misma, desconocen o no valoran que la donación de la cosa misma siempre es móvil, que las cosas mismas se desplazan de continuo, sin que por ello deje de actuar (en Husserl) la atracción por la cosa misma. Sólo así se dejan comprender declaraciones husserlianas un tanto escandalosas como, por ejemplo, la de 1910, cuando Husserl dice que para alcanzar la verdadera filosofía sólo es posible

⁷ HUSSERL, E. (1986), *Meditaciones cartesianas*, Madrid, Tecnos, p. 4.

no aceptando [...] nada preconcebido, no admitiendo como comienzo nada tradicional, no dejándonos cegar por ningún nombre, por grande que sea y más aún, buscando los principios, entregándonos voluntariamente a los problemas mismos y a las exigencias provenientes de ellos.

Es evidente que necesitamos la historia. Naturalmente no al modo del historiador, perdiéndonos en las conexiones de desarrollo de las grandes filosofías, sino para permitir que las filosofías mismas, de acuerdo con su propio contenido espiritual, nos inspiren. De hecho, de esas filosofías históricas, cuando sabemos contemplarlas penetrando en la comprensión del alma de sus palabras y teorías, nos llega una corriente de *vida* filosófica con toda la riqueza y vigor de las motivaciones vivas. Pero no nos haremos filósofos por medio de las filosofías. Atenerse a lo histórico, tratar de ocuparse de ello en actitud histórico-crítica y pretender alcanzar la ciencia filosófica en una elaboración ecléctica o en un renacimiento anacrónico, eso sólo conduce a vanas tentativas. *El incentivo para la investigación no tiene que provenir de las filosofías, sino de las cosas y de los problemas.* La filosofía es, sin embargo, por esencia la ciencia de los verdaderos principios, de los orígenes, de los *rizomata panthon*. La ciencia de lo radical también tiene que ser radical⁸ en su proceder” (Husserl, 1981, pp. 107-108).

Seguía Husserl diciendo que no debemos admitir sin más el que sea imposible la ausencia de prejuicios y que, en este sentido, para el que está libre de prejuicios, si tal afirmación es de tal o cual autor, ello no tiene verdadera importancia (p.ej., Moreno, 1991). Y añadía que “no es imprescindible ver con los propios ojos; pero es preciso no explicar lo visto por la coacción de los prejuicios”⁹.

Es de este modo como el *de ida* se consume, para la Fenomenología, en el lema “*A las cosas mismas*”, que también puede formularse como *retorno a las cosas mismas*, un lema cuyo valor está en proporción directa con la trama acumulativa,

⁸ HUSSERL, E. (1981), *La filosofía como ciencia estricta*, Buenos Aires, Nova, pp. 107-108.

⁹ *Ibid.*, p. 108.

atosigante, distorsionante de nuestros saberes, en la medida exacta del obstáculo o de la obstrucción que éstos puedan suponer.

5

¿Y bien? ¿Acaso se podría rescatar algo de esta fenomenología –a la que hemos descendido en lo que casi sería su nivel más básico– para lo que aquí nos convoca, a saber, la Filosofía como *terapia*? ¿No podría parecer descabellado este esfuerzo de la Fenomenología a favor del ir *de ida* original, ignorante, incluso inexperto? Tal vez no, si llegamos a comprender que, en lo esencial, para la fenomenología se trata de *liberar espacio para podernos atestiguar* y rescatar la oportunidad para una *liberación de la experiencia...* sin otro fin, en principio, que el de nuestra *autocomprensión*, desde la convicción de que esta autocomprensión es, hoy como desde hace siglos (la Filosofía lo comprendió pronto), *en sí misma terapéutica*.

Pues bien, el retorno a las cosas mismas presenta numerosos aspectos y atraviesa en Husserl por diferentes fases, una de las cuales nos resulta especialmente interesante en sí misma y por la repercusión que tuvo en casi toda la filosofía del siglo XX. Cuando aquí me refiero al retorno a las cosas mismas éstas aparecen como (o en el seno del llamado) Mundo-de-la-Vida (*Lebenswelt*) como *fondo-de-referencia* esencial para el ser-consciente, decisivo tanto en un sentido teórico como práxico, en la medida en que es el suelo experiencial *sine qua non* del ser personal en el horizonte de un *humanismo fenomenológico*, a la vista del menosprecio, cuando no avasallamiento, que podía experimentar ese mundo de la vida por el dogmatismo de la Ciencia (y otros dogmatismos) pretendiendo apropiarse del ser verdadero y relegando a la subjetividad al oscuro y despreciable rincón de lo meramente *subjetivo-relativo*. Este es el

mensaje fundamental de *La crisis de las ciencias europeas*¹⁰. Al expulsar a la subjetividad a lo *meramente* subjetivo-relativo, se corría el riesgo de perder o minusvalorar zonas decisivas de las que podríamos llamar *verdades primordiales* en las que vivimos. En verdad, la tarea de una reivindicación del mundo vital no habría de afrontar críticamente sólo el dogmatismo científico sino también, y no en menor medida, todas aquellas instancias civilizatorias que pudiesen tergiversarlo o ignorarlo. Pienso, concretamente, en el mundo de la información y de la comunicación y, en general, en el poder de las *Instituciones* para obviar, olvidar o, sin más, tachar las realidades *múltiples* del mundo vital. Instituciones/tradiciones de todo tipo: académicas, políticas, económicas, eclesiásticas, de la industria cultural, etc. Desde esta perspectiva, el retorno al mundo de la vida suponía el retorno a una dimensión expresiva de la subjetividad en lo que tuviese de verdad, legitimidad y eficacia *antes de o al margen de* sedimentaciones, esclerosis múltiples y agarrotamientos, etc., un retorno que, visto desde el temor de la *episteme* científica, o desde la *norma*, o desde el *consenso* institucionales, parecería alentar o despertar –lo dijo Merleau-Ponty- *un mundo salvaje...*

Considerada desde este retorno al mundo vital, lo que en la fenomenología se conoce como *epojé* consiste en *despejar el terreno* para la intuición fenomenológica –a ella me referiré de inmediato- prescindiendo de tomar en consideración todo aquello que sabemos, ciertamente, pero que no comparece en el estrato intuitivo primordial de la vida-que-experiencia-mundo [*welterfahrendes Leben*]. Un ejemplo fácil nos permitiría comprender que la fenomenología haría *epojé* de nuestro conocimiento de la fisiología del tacto para aproximarse a la verdad carnal-afectiva de la *caricia*. Sin duda, el tacto y la caricia son

¹⁰ Cfr. HUSSERL, E. (1991), *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona, Crítica.

mucho anteriores a ese conocimiento de la fisiología, y se dieron y se dan perfectamente sin él, y subsistirían sin él en su *cualidad fenomenológica*. Lo mismo cabría decir del resto de los sentidos. Por lo que se refiere a la matemática, el matemático puede prescindir por completo (por suerte para él), de todo el conocimiento acerca de lo que pudiera ser neurocomputable en una operación algebraica, por ejemplo. Del mismo que podríamos hacer epojé de la Ciencia, en el sentido apuntado, también podríamos ir haciendo epojés de muchas instituciones que encubren justamente el mundo de la vida.

6

Si antes me ocupé del *de ida*, ahora ha llegado el momento del *por principio*. De ser posible, una *terapia fenomenológica* lo sería en la medida en que el sujeto implicado atienda a *lo que se nos dé en tanto se nos dé*. Su enseña es el que formuló Husserl en 1913 como *Principio de todos los principios*, que dice:

Pero basta de teorías equivocadas. No hay teoría concebible capaz de hacernos errar en cuanto al *Principio de todos los principios*: que *toda intuición originariamente dadora es una fuente legítima de conocimiento*; que *todo* lo que se nos *ofrece* en la “*intuición*” *originariamente* [...] *hay que aceptarlo simplemente como lo que se da*, pero también *sólo en los límites en que en ella se da*¹¹

No es difícil reconocer el potencial *terapéutico* y *crítico* de este principio, no sólo en mi defensa (como *un yo* que soy), sino en defensa de *cualquier Otro*. En verdad, este *principio de todos los principios* casi resulta revolucionario, especialmente a la vista del

¹¹ HUSSERL, E. (2013), *Ideas relativas a una filosofía pura y una filosofía fenomenológica*, FCE/UNAM, México, p. 129.

ahínco con que la Filosofía y, en general, el saber y las instituciones han perseguido, allá donde han buscado implantarse – y probablemente no sin un buen puñado de razones-, sobre todo la posibilidad de la *norma* y el *límite*, mientras que el Principio cede toda la confianza y la relevancia a la *intuición acogedora y transmisora*, en la medida en que se dé lo que se da, de modo que ya porque se da tiene su legitimidad *fenomenológica* garantizada (lo que no significa que cualquier otra legitimidad, axiológica, p.ej., le fuese concedida o negada). No es extraño que en esto pudiera verse algo así como uno de los focos del *oscurantismo postmoderno*, al decir de Marvin Harris (1994, p. 344) (acusación que habría sorprendido enormemente –o aburrido, una vez más- a Husserl). Y, *sin embargo*, la terapia fenomenológica es tal, libera en tan gran medida el campo de nuestras vivencias y de la fenomenalidad, que no sólo no se debe a la Ciencia, sino tampoco a algo así como la “Verdad”, sin que –se lo debe advertir una vez más- Husserl proponga esto a favor de un *relativismo* ilimitado y combativo, sino, por el contrario –y resulta impresionante su apuesta- en honor a una Ciencia al mismo tiempo estricta y fascinante.

Un texto de *Die Krisis* es especialmente significativo en este sentido. Decía Husserl que

deseamos considerar el mundo de vida circundante, y deseamos hacerlo de modo concreto en su despreciada relatividad [*missachteten Relativität*] y según todas las maneras de relatividad que le pertenecen esencialmente, esto es, deseamos considerar el mundo en que vivimos intuitivamente [*in der wir anschaulich leben*], con sus realidades, pero tal y como se nos dan en primer término en la experiencia lisa y llana [*so, wie sie uns zunächst in der schlichten Erfahrung sich geben*], y también en las maneras en las que caen a menudo en la fluctuación [*in die Schweben*] por lo que hace a su validez (en la fluctuación entre ser y apariencia, etc.). Nuestro tema exclusivo consiste en aprehender precisamente este estilo, precisamente todo este “río heraclíteo” meramente subjetivo, aparentemente inaprehensible. Así pues, no tenemos como tema si y qué son realmente las

cosas, las realidades del mundo (su ser-real y ser-real-así según propiedades, relaciones, ligazones, etc.), ni tampoco qué es realmente el mundo [*was die Welt ... wirklich ist*] considerado en su totalidad, ni qué le corresponde por regla general, por ejemplo, como legalidad estructural apriórica o según “leyes naturales” fácticas; nada de eso constituye nuestro tema. Así pues, excluimos todos los conocimientos, todas las constataciones sobre el ser verdadero y las verdades predicativas a propósito de cómo las utiliza la vida activa para su praxis (las verdades situacionales); pero también excluimos todas las ciencias, tanto da si se trata de ciencias auténticas o aparentes, las excluimos junto con sus conocimientos acerca del mundo sobre cómo éste es “en sí”, con “verdad objetiva” [*mit ihren Erkenntnissen der Welt, wie sie "an sieh", in "objektiver Wahrheit" ist*]. Naturalmente, con la esfera temática que ahora nos ocupa tampoco participamos en todos aquellos intereses que ponen en movimiento cualquier praxis humana, toda vez que ésta, por mor de su autoctonismo en el mundo que ya es, está también constantemente interesada en el ser veraz o no ser de las cosas con las que se ocupa [*vermoge ihrer Bodenständigkeit in der schon seienden Welt immerfort auch an dem Wahrhaftsein oder Nichtsein der Dinge, mit denen sie sich beschäftigt, mit interessiert ist*]¹²

En un texto anterior a 1930, Husserl vincula ese proyecto de reivindicación de y retroceso hacia la *doxa* con lo que significa el *ser personal*. Nuevo asunto inquietante, sin duda, en la medida en que “rescata” a las personas, en su *hacer-y-padecer*, del mundo (simplemente) “verdadero” –aunque, ciertamente, ya se atisba que no se trata del mundo verdadero que porta consigo la intuición, sino del mundo verdadero como objeto y objetivo de la ciencia, de las instituciones, etc. Se preguntaba Husserl:

¿Qué es, pues, una actitud personal [*personale Einstellung*]? [...] El interés se dirige a los hombres en tanto que personas que están referidas “al” mundo en acciones y pasiones personales y que, en la comunidad de la vida, del tráfico personal, del actuar y del estar determinado de cualquier manera por lo mundano, del comportarse respecto de lo

¹² HUSSERL, E. (1991), *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona, Crítica, p.164.

mundano, tienen uno y el mismo mundo circundante, y ciertamente como un mundo circundante tal del que son conscientes y son conscientes como el mismo.

El mundo respecto del que se comportan, que los motiva, con el que tienen que ocuparse constantemente, es precisamente el mundo, el mundo que es, pero en la actitud personal el interés se encamina a las personas y a su comportamiento respecto del mundo, a las maneras como las personas temáticas tienen consciencia, a de qué tienen consciencia como siendo para ellas y, ciertamente, también a con que específico sentido objetual lo tienen conscientemente. En esta perspectiva está en cuestión el mundo no como es realmente, sino el mundo que en cada caso vale para las personas, el mundo que se les aparece con las propiedades que tiene para ellas en esta aparición. La pregunta es cómo ellos, en tanto que personas, se comportan en el hacer y padecer, cómo son motivados a sus actos específicamente personales del percibir, del acordarse, del pensar, del valorar, del hacerse-planear, del estremecerse y sobresaltarse sin más, del defenderse, atacar, etc. Las personas sólo son motivadas por aquello que les es consciente, y por la manera como lo son, por el sentido que es consciente para ellas, por como éste vale o no vale para ellas, etc.¹³

Bien mirado, la propuesta de *terapia fenomenológica* que se infiere de esta zona de lucidez genuinamente fenomenológica da crédito a una liberación sin precedentes, serena y “comedida”, en principio, y sin aspavientos ni desgarros de vestiduras, pero al mismo tiempo implacable y con enormes implicaciones de fuerza extraordinaria, en virtud de la *intuitividad* del *mundo de la vida*. Verdaderamente, como pretendía Freud respecto al inconsciente, Husserl, a su modo, profundiza por su parte en la conciencia y sus rendimientos, a favor de la *doxa* reprimida, olvidada o desatendida del mundo de la vida, buscando no sólo estudiar “científicamente” las estructuras de la vida de la conciencia, sino también liberar la fuerza del mundo vital en la medida en que, si se me permitiera decirlo así, ese mundo ha de ser auxiliado por la filosofía en su *conatus essendi*, a sabiendas,

¹³ Ibid, p. 304-205.

por otra parte, de que sería contraproducente que la razón le diese la espalda. La tarea que legó Husserl en este sentido fue inmensa. Si cupiese extraer una ética desde dentro de la Fenomenología, guardaría relación con esta rebeldía e incluso *an-arquía intra-estructural* del mundo de la vida. Una rebeldía que, por poner un ejemplo significativo, legitimaría a decir, como hace Husserl en un texto de 1934, que *la tierra originaria no se mueve*, en oposición a lo que sabemos de la rotación del “objeto”, que no “suelo”, “Tierra” en torno al Sol¹⁴.

7

La pregunta fundamental terapéutica en el *humanismo fenomenológico* se refiere al modo en que el sujeto asume su propio *autoesclarecimiento*, justamente en la medida en que su mundo-esclarecido y su específica problematicidad se vincula con lo que sabe, piensa, ama u odia..., sin quedar atrapado en el olvido de la fuente, en la esclerosis de la facticidad, en el tedio de lo ya vivido, marginando por completo la experiencia del *de ida* y la aproximación *tensional* a las cosas mismas de que hablamos anteriormente. Es necesario, sin embargo, que el sujeto *atestigüe* ese vínculo, sin que estuviese decidido de antemano si el sujeto implicado hubiera de experimentarse a sí mismo como, por así decirlo, *extra, actor de reparto o protagonista*, ni sus cualificaciones morales, de *status*, etc. Lo decisivo es la *atestiguación* y la *participación*. Contra mil y una interpretaciones tan necias como tóxicas que vislumbran aquí idealismos diversos, siempre a remolque de socorridos estereotipos, no se trata de ninguna declaración de guerra de un sujeto *soberbio* ni siquiera

¹⁴ Cfr. HUSSERL, E. (2006), *La tierra no se mueve*, Madrid, Editorial Complutense.

(contra muchas interpretaciones torcidas), de un sujeto *ingenuo*. Por el contrario, lo que está aquí en juego es una máxima declaración de *humildad*, por la que ni siquiera se habría de osar *pronunciar* “Yo”, sino que más bien bastaría con que se insinuara o murmurase, casi en silencio, el *Heme aquí* de un testigo que *vive de acuerdo a (aunque no sólo con) lo que piensa, siente, espera, teme, desea...* (¿y de qué otro modo vivir –o hacerme cargo de mi vivir, o asumirlo?), por tanto, incluso sin pretenderlo, responsabilizándose de su experiencia, de su mundo.

Que nuestra vida sea biográfica y existencialmente mucho más que eso que hacemos de y con ella desde lo que sabemos y sentimos (y en este saber y sentir se incluye, cómo no, lo que sabemos y sentimos acerca de lo que la vida hace con nosotros), y que el mundo sea mucho más de lo que sabemos de él, ¿quién podría dudarlo? Por su parte, la fenomenología no lo duda ni un segundo, pero cuando reclama ser una *ciencia estricta* –y yo añadiría que también *fascinante y humana-*, es porque precisamente quiere apoyarse en eso, *dándolo a valer*. No se trata de que la fenomenología niegue otras posibilidades de comprensión e intervención o asistencia terapéutica, ni tampoco se trata de que esas otras posibilidades desprecien a la fenomenología.

Pero, ¿qué significa esto, cuáles son sus implicaciones? Quizás cabría reconocer en ello la primera oportunidad para que no especulativa, ni ideológica, ni abstractamente, sino *descriptivamente* se pudiera intentar *recomponer con prudencia la unidad rota del sujeto*, no precisamente porque y para que pudiera enarbolarse un ideal iluso de *transparencia* y *autoposesión* que pudiera ser justificado objeto de la crítica feroz y “descreída” de la llamada *escuela de la sospecha*, sino para que *al menos* el sujeto o paciente pudiera reconciliarse consigo mismo, ofreciéndosele apoyo, de ida y por principio, en su *intuición* sobre todo si esa intuición se da en un entorno problemático de incompreensión o exclusión. Un ejemplo relevante de ello sería el apoyo que, por

ejemplo, un *humanismo fenomenológico* pudiera ofrecer a quien frente a múltiples presiones, e incluso en la brecha de un dualismo hiriente, se sintiera mujer en un cuerpo de varón, o varón en un cuerpo de mujer..., o para quien no se sintiera acogido ni por el género masculino ni el femenino... La fenomenología habría de exigir que se *asistiera a esa vivencia* (y si no hubiera la vivencia el fenomenólogo habría de retirarse) que se labra cotidianamente en el modo de *atestiguarse* la subjetividad, apelando a la *doxa* donde y cuando la verdad ya no se juega o decide sobre todo en el terreno de la objetividad o de la fisiología, ni siquiera en un conjunto de prejuicios (en sentido hermenéutico), prácticas, saberes, etc., que pudieran dar cuenta de la vivencia pero que *no necesariamente* entran en su verdad (aunque sí entran en dicha verdad vivencial en muchos casos de opresión con enorme y escandalosa frecuencia), aunque formen parte –lo que al fenomenólogo no se le ocurriría negar- de su génesis mundana y/o cultural, histórica, etc. A la fenomenología le importa que esa verdad se decida más profundamente, *en lo invisible* (por más que pueda sonar chocante este modo de decirlo –al estilo bellamente desafiante de Michel Henry (p.ej., Henry, 2001), en el *pathos* profundo de la brecha, en este caso, entre sexo y género, en tanto esa brecha fuese ante todo *fenomenológico-existencialmente verídica* y, por tanto, (esto es lo que afirmaría el humanismo fenomenológico) irrenunciable, irrehusable, irrefutable, al menos como punto de partida para el *auto-* y *heteroreconocimiento* y para todas las investigaciones que pudiera seguirse de esa verdad *de ida* de la experiencia (¡pero de ida incluso en el que se reconociera oprimido!, etc.), respecto a la cosa misma *de la brecha vivida y sufrida*..., en este caso.

¿Sería acaso difícil adivinar la incumbencia de la fenomenología en un caso como el planteado, en el que, por cierto, se muestra cómo en su zona *irreductible e invisible*, la subjetividad arraiga en una *doxa sin más allá*, es decir, en una *autoafección* profunda, incluso fuera de todo apoyo, convención o reconocimiento? De ser posible,

imagino la terapia fenomenológica en la tarea de *auxiliar a hacerse más verdadero* al agente o paciente devolviéndole su subjetividad escindida, resquebrajada, cuestionada (por el *statu quo*, normas, modelos, patrones, estereotipos, instituciones, códigos legales, costumbres sociales, etc.)..., pero desde el único apoyo del esclarecimiento en su auto-intuirse y atestiguar. Es así como el *principio de intuición suficiente* (Marion, 2008, p. 306) se revela como más profundo que el de *razón suficiente*. No contaría la fenomenología (pero tampoco lo negaría) con un más allá de la intuición, de las razones o, si preferimos, de los argumentos asumidos, ni más allá del *relato* que esta intuición pudiese brindar. No sólo se trata de que ninguna doctrina o teoría podría desmentir a la intuición, sino de que la lucidez fenomenológica debe escudriñar, en su posible labor terapéutica, en qué medida la intuición se encuentra disfrazada de originaria, estando en verdad tergiversada o siendo presa de una mistificación que le impide esclarecerse a sí misma... Todo ello, sin embargo –tal es la condición–, contando en cada momento, en cada fase del esclarecimiento, con la propia potencial *lucidez intuitiva* del testigo... Como recurso terapéutico, la fenomenología, descendiendo a las verdades del mundo vital, me ayudará a ser verdadera como mujer en mi cuerpo físico de varón, a pesar de ese cuerpo, o verdadero como varón en o a pesar de mi cuerpo físico de mujer, me ayudará a reconciliarme a mí conmigo, y a los demás debería conminarles, ayudarles a aproximarse a mi verdad, tras todas las epojés que sea necesario que hagamos. La fenomenología me convertirá ante todo en *sujeto*, no en *resultado*¹⁵, ni

¹⁵ Merleau-Ponty lo había explicado con suma claridad en el “Prólogo” a la *Fenomenología de la percepción*. Decía que “Yo no soy el resultado o encrucijada de las múltiples causalidades que determinan mi cuerpo o mi “psiquismo”; no puedo pensarme como una parte del mundo, como simple objeto de la biología, de la psicología y la sociología, ni encerrarme en el universo de la ciencia. Todo cuanto sé del mundo, incluso lo sabido por ciencia, lo sé a partir de

simplemente en *víctima*, por más importante que el conocimiento de esas coyunturas pudiera resultar. Y nos auxiliará al intentar acceder a la verdad de los otros... Por eso, el trabajo de campo de la terapia fenomenológica sería en ese nivel de la *Erlebnis*, de la vivencia... sin excluir, por supuesto, que otros saberes, por su parte, pudieran dar cuenta de mi propio malestar, o de las convenciones sociales, etc., etc. En cualquier caso, la *resistencia fenomenológica* impediría que se me pudiera negar o que se me pudiera expropiar mi vivencia en la inmediatez de su ser vivida, aunque pudieran, sin duda, explicarla, narrarla, indagar su historia... con vistas a otras posibilidades terapéuticas. Es por mí mism@ como alcanzo mi verdad, y es ese nivel el que se ha de defender. Es de este modo, explorando la zona del *cogito*, donde la Fenomenología resiste en su humanismo.

una visión más o de una experiencia del mundo sin la cual nada significarían los símbolos de la ciencia. Todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido [...]. Yo no soy un “ser viviente”, ni siquiera un “hombre” o “una consciencia”, con todos los caracteres que la zoología, la anatomía social o la psicología inductiva perciben en estos productos de la naturaleza o de la historia: yo soy la fuente absoluta, mi existencia no procede de mis antecedentes, de mi medio físico y social, es ella la que va hacia éstos y los sostiene, pues soy yo quien hace ser para mí (y por lo tanto ser en el único sentido que la palabra pueda tener para mí) esta tradición que decido reanudar o este horizonte cuya distancia respecto de mí se hundiría -por no pertenecerle como propiedad- si yo no estuviera ahí para recorrerla con mi mirada. Las visiones científicas, según las cuales soy un momento del mundo, son siempre ingenuas e hipócritas porque sobreentienden, sin mencionarla, esta otra visión, la de la consciencia, por la que un mundo se ordena entorno mí o y empieza a existir para mí. Volver a las cosas mismas es volver a este mundo antes del conocimiento del que el conocimiento habla siempre, y respecto del cual toda determinación científica es abstracta, signitiva y dependiente, como la geografía respecto del paisaje en el que aprendimos por primera vez que era un bosque, un río o una pradera” (MERLEAU-PONTY, M. (1975), *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, pp. 8-9).

Podríamos multiplicar los ejemplos si proseguimos el hilo conductor de una verdad cuyo protagonista sea el propio sujeto en su *auto-experiencia* y *autotestimonialidad*, en lo que siente y piensa de sí mismo y de lo que se le da, debiéndose enfrentar contra instancias, instituciones, saberes, prejuicios, etc., que puedan obstruir u olvidar esa verdad. Para la fenomenología, en su validez libremente restringida, si se quiere, pero irrenunciable, *mi verdad está en mí, surge de mí, a partir de mí*. Repito que esta restricción no es la debilidad de la fenomenología, sino su fuerza. Las implicaciones críticas de esta fuerza en las ciencias humanas, y no sólo en aquellas de que habla Michel Foucault, que *objetivan al ser humano*, lo *miran*, y que sin embargo no podrían negar esa fuerza, sino en las ciencias humanas que, justamente al contrario, persiguen re-subjetivarlo, o lo escuchan, han sido decisivas, en la medida en que han buscado la *voz propia* de sujetos a los que la vieja antropología cultural, el materialismo cultural, el estructuralismo, habría calificado –en palabras de Garfinkel¹⁶– como “idiotas culturales”... Respecto a este deseo-y-exigencia-de-escucha en el horizonte de la filosofía fenomenológica como terapia, creo que se lo comprenderá mejor, aunque sea *a sensu contrario*, cuando recordemos cómo Josep Llobera se lamentaba hace años de que el objeto de las Ciencias Humanas tuviese que hacer frente a un *objeto parlante*¹⁷.

No descubriremos nada nuevo al reivindicar la dimensión terapéutica de la *escucha* dialógica, o *fenomenológico-dialógica*, pero no ya, en el caso de la práctica fenomenológica, para sorprender al sujeto parlante por detrás suyo o *a sus espaldas*, o incluso en el caso más grave, a traición, de modo que ya quizás no pudiera reconocerse en su verdad ni atestiguarla, lo que le

¹⁶ GARFINKEL, H. (2006), *Estudios en etnometodología*, Barcelona, Anthropos, p. 82.

¹⁷ LLOBERA, J. (1990), *La identidad de la antropología*, Barcelona, Anagrama, p. 139.

escindiría, haciéndole sospechar de la verdad de su propio ser-consciente. ¿Hemos valorado con prudencia suficiente lo que implica socavar sistemáticamente la confianza del sujeto en sí mismo –y, por supuesto, de inmediato, e incluso mucho más, en el Otro? Aunque ¿es posible socavarla en verdad y a fondo o, por el contrario, esa confianza supone para la subjetividad, “contra viento y marea”, y por suerte, el más firme arraigo?

Ya sabemos que la filosofía de la sospecha trabaja sistemáticamente, desde hace mucho, en este socavamiento del sujeto. Me temo, o me congratulo de, que en cualquier caso, una vez más, la fenomenología busque restringirse a la *autotestimonialidad* en que se hace, deshace y rehace, se desenvuelve la verdad irreductible del *ser en el mundo (-de-la-vida)* del sujeto. La fenomenología no busca una verdad por detrás de esa *verdad vivida declarada*, ni los enredos de todo tipo que aspirarían a deducir esa verdad –que en todo no serían excluidos, sino *desconectados*. Creo que va quedando atrás el tiempo en que incluso Ricoeur (p.ej., Ricoeur 1985) asociaba la escucha fenomenológica a una presunta ingenuidad. Creo que a estas alturas del siglo XXI, después de haber incluso sospechado de la propia sospecha (p.ej., Ferraris 1988), ya deberíamos saber que en absoluto se trata de ingenuidad, sino sencillamente de *preservar un espacio protegido para los seres personales*, más allá del furor objetivante de las ciencias humanas... Insisto en que esto no quiere decir que en otras fases la subjetividad no debiera ser vislumbrada por detrás de la palabra o del sentimiento, pero eso no sería incumbencia de la fenomenología en primera instancia.

Si se piensa que la fenomenología busca renovar al oráculo de Delfos (*conócete a ti mismo*), se está en lo cierto, y que, por otra parte, asume sin complejo alguno el legado de la mejor modernidad, cuando, de acuerdo con el *dictum* kantiano, la fenomenología se confía a la posibilidad (infinitamente esforzada, ciertamente) de *atreverse a pensar por sí mismo*. Y ni que decir

tiene que también encontraríamos aquí aquel *hombre interior* del que decía San Agustín que *en él habita la verdad* con el que, por cierto, concluyen las *Meditaciones cartesianas*¹⁸.

¿Que posibilidad de *salud* se anuncia, así pues, aquí? A su modo, desde su nivel de *honestidad*, la fenomenología busca devolvernos a un *suelo primordial*. Lo decisivo radica en que a su modo, intenta que recuperemos la *cordura original de la reconciliación entre mundo y vida*, entre el *aparecer del mundo* y el *vivirse de mi vida* y el *saberse de la conciencia* –*mía o de otro*.

Quizás fuese interesante recordar la lección IV de *¿Qué significa pensar?* Allí, Heidegger decía que el psicologismo, reduciéndolo todo a representación, y la Ciencia nos están haciendo olvidar la presencia de un árbol, cuando en verdad se trataba de lo más simple: de dejar ser al árbol donde está y –añadiremos nosotros– *dejar a mi sentimiento ser el que es, y dejar lo que veo en lo que veo...* Y venía a decir Heidegger, sorprendido, que parece mentira cómo es que se haya hecho necesario que tengamos que recuperar esa *experiencia primordial* de estar ante el árbol, añadiendo:

ahora hemos saltado, hemos salido del círculo usual de las ciencias e incluso, como veremos, de la filosofía. Pero ¿a dónde hemos saltado? ¿Quizá a un abismo? ¡No! Más bien a un suelo. ¿A uno? ¡No! Más bien al suelo en el que vivimos y morimos, en el que no nos andamos con engaños. Es una cosa sorprendente e incluso terrible que hayamos de saltar al suelo en el que propiamente estamos. Si se requiere algo tan curioso como este salto, ha tenido que suceder algo que da que pensar. De todos modos, desde una perspectiva científica, el hecho de que cada uno de nosotros haya estado alguna vez ante un árbol en flor es la cosa más intrascendente del mundo¹⁹ (Heidegger, 2005, p. 35).

En definitiva, toda la relevancia terapéutica de la fenomenología reside en la preparación del terreno, que ella posibilita, para que el

¹⁸ Cfr. HUSSERL, E. (1986), *Meditaciones cartesianas*, Madrid, Tecnos, p. 284.

¹⁹ HEIDEGGER, M. (2005), *¿Qué significa pensar?*, Madrid, Trotta, p. 35.

ser consciente se encuentre con su experiencia y su mundo, evitando caer en deformaciones y mistificaciones interpretativas. Termino ya este *De ida y por principio, no sin fenomenología*, en el que sólo he insinuado el papel decisivo que incumbiría en una *Ética de la Fenomenología*, con vistas a una posibilidad terapéutica, a nociones como las de *intuición, hospitalidad, pluralismo, autenticidad de la primera-persona-compartida, interioridad, escucha, diálogo, dignidad, confianza...* y algunas otras más que hemos dejado en el tintero a la espera de otra ocasión propicia. Después de todo, si vamos *de ida*, casi con toda seguridad volveremos a encontrarnos.

Bibliografía

- FERRARIS, M. (1988), “Envejecimiento de la “escuela de la sospecha””, en *El pensamiento débil* (Vattimo, G. y Rovatti, P.A.), Barcelona, Cátedra, pp. 169-191.
- GARFINKEL, H. (2006), *Estudios en etnometodología*, Barcelona, Anthropos.
- HARRIS, M. (1994), *El materialismo cultural*, Madrid, Alianza.
- HEIDEGGER, M. (2005), *¿Qué significa pensar?*, Madrid, Trotta.
- HENRY, M. (2001), *Encarnación. Una filosofía de la carne*, Salamanca, Sígueme.
- HUSSERL, E. (1981), *La filosofía como ciencia estricta*, Buenos Aires, Nova.
- HUSSERL, E. (1986), *Meditaciones cartesianas*, Madrid, Tecnos.
- HUSSERL, E. (1991), *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona, Crítica.
- HUSSERL, E. (2006), *La tierra no se mueve*, Madrid, Editorial complutense (Clásicos breves).
- HUSSERL, E. (2013), *Ideas relativas a una filofía pura y una filosofía fenomenológica*, FCE/UNAM, México.

- LLOBERA, J. (1990), *La identidad de la antropología*, Barcelona, Anagrama.
- MARION, J.L. (2008), *Siendo dado. Ensayo para una fenomenología de la donación*, Madrid, Síntesis.
- MERLEAU-PONTY, M. (1975), *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península.
- MONTAIGNE, M. de (1984), *Ensayos* (3 vols.), Barcelona, Orbis.
- MORENO, C. (1991), “Filosofía primera y texto mínimo. Reducción fenomenológica y acto de leer”, en AA.VV., *Radicalidad y Episteme*, ORP, Universidad de Sevilla, Sevilla, pp. 107-131.
- MORENO, C. (1998), *Tráfico de almas. Ensayo sobre el deseo de alteridad*, Valencia, Pre-textos.
- NIETZSCHE, F. (1980), *Así hablaba Zaratustra*, Madrid, Alianza.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2008), *¿Qué es Filosofía?*, en *Obras completas VIII*, Madrid, Revista de Occidente/Taurus, 2008, pp. 235-358.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2008), *¿Qué es la vida?*, en *ibid.*, pp. 413-463.
- RICOEUR, P. (1985), *Freud. Una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI.
- SLOTERDIJK, P. (2004), *El sol y la muerte. Investigaciones dialógicas* (Conversaciones con Hans-Jürgen Heinrich), Madrid, Siruela.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS
REVIEWS

LAHAV, R.: *Stepping out of Plato's Cave: Philosophical Counseling, Philosophical Practice and Self-Transformation*, Loyev Books, Vermont, 2016. 226 pp.¹

La Filosofía Aplicada constituye una nueva dirección en la filosofía contemporánea que comenzó en los ochenta y que ha adquirido un gran poder y desarrollo como movimiento internacional. El autor de este libro se unió a ella en su primera etapa: “Mainstream philosophy seemed too remote from everyday life, and too abstract and general to be of relevance to our personal concerns. It took me

¹ Este trabajo se ubica en el marco del proyecto *Philosophical Practice as a New Paradigm of Modern Social and Humanitarian Researches* (referencia 35.5758.2017) del Ministerio de Educación y Ciencia de Rusia y del proyecto *Theory and Practice of Philosophical Counseling: a Comparative Approach* (referencia 17-33-00021) financiado por la RFBR.

Traductor de esta reseña: José Barrientos Rastrojo

years of experimentation to discover, step by step, ways to address this challenge”, señala el autor (p. vii).

El título del libro nos traslada a la alegoría de la caverna platónica. Lahav considera que esta alegoría nos toca íntimamente puesto que nos recuerda el anhelo de nuestro corazón por expandir nuestras vidas más profundamente y por realizarlas. Nuestro día a día suele quedar limitado por una “caverna” de rutina confortable y superficial. Atravesamos nuestra actividad diaria como si llevásemos activado el piloto automático. Sólo en situaciones especiales de auto-reflexión, nos apercebimos de esta constricción y, entonces, sentimos el deseo de romper las paredes de esta prisión y vivir una existencia más amplia, rica y libre.

De acuerdo con el autor, Platón no fue el único filósofo que escribió sobre este anhelo. Aparece en las discusiones de la filosofía occidental en los escritos de pensadores de todos los periodos y corrien-

tes de pensamiento. Lahav los denomina “transformational thinkers” (p. 6). En primer lugar, estos pensadores sugieren que nuestra vida cotidiana suele permanecer en un nivel superficial que no representa la plenitud de la existencia humana. En segundo lugar y siguiendo a estos pensadores, existe un camino alternativo de ser que es más fiel al potencial de esta plenitud. Tercero, estos autores explican que no es sencillo ir desde nuestro estado superficial al de plenitud.

El segundo capítulo ofrece un análisis minucioso de las diversas aproximaciones actuales de la Filosofía Aplicada. Lahav lo divide en tres grupos. El primero se vincula con las prácticas categorizadas como “Problem-Solving Approach”. Estas se caracterizan por ayudar a los sujetos a desarrollar habilidades de pensamiento con las que pueden manejar problemas y desafíos personales. El segundo “Thinking Skills Approach” se funda en el desa-

rollo de herramientas de pensamiento en lugar de en resolver asuntos específicos; subrayan la importancia de tratar asuntos cotidianos. Un tercer grupo de prácticas filosóficas, que puede ser denominado “Self-Development Approach”, persigue el enriquecimiento de la vida ampliando el significado existencial, la sabiduría, haciendo la vida más plena o, para resumir, construyendo la existencia.

Más adelante, Lahav explica la diferencia fundamental entre Filosofía Aplicada y psicoterapia (para muchos investigadores, esta diferencia no es obvia). La psicología trabaja con la psique; se ocupa de los procesos y mecanismos de la vida que modelan las emociones, los pensamientos, las acciones y las actitudes. Sin embargo, la filosofía se centra, esencialmente, en las ideas. La Filosofía Aplicada, como una forma de filosofía, es consciente de que las ideas poseen un poder enorme para mover-

nos y transformar nuestras vidas. La filosofía no se interesa por todas y cada una de las ideas que la gente piensa, ni en las opiniones habituales o en las formas usuales de pensar de la ciudadanía; por el contrario, se focaliza en las formas de pensamiento que son modelados por la coherencia, la profundidad, la significatividad y la sabiduría.

Lo anterior conduce a una segunda diferencia básica entre las dos profesiones. La psicología, al ser un estudio de cómo la gente siente, piensa y actúa, de centra en el espectro de las funciones humanas actuales. Al otro lado, la Filosofía Aplicada se interesa en dimensiones mayores de la existencia, dimensiones que son menos habituales en la persona y que suelen estar escondidas. La tarea principal de la psicoterapia es hacer la vida humana funcional y satisfactoria en relación a los modelos normales, mientras que la misión de la Filosofía Aplicada, tal como el autor lo ve, es elevar

sobre la normalidad, sobre la funcionalidad instrumental, buscando lo que es valioso y profundo.

Debe subrayarse que el autor regresa al problema de la relación entre estas disciplinas en el capítulo séptimo, concretándolo en la pregunta “¿puede la Filosofía Aplicada perseguir la satisfacción de necesidades?”. A pesar de que esta aproximación es común en psicoterapia, de acuerdo al autor, ella no sería aplicable a nuestro campo. En primer lugar, esta orientación deforma y trivializa las grandes visiones de los filósofos transformadores de todos los tiempos: en lugar de cuestionar nuestra normalidad e inspirar para trascenderla; nos pretende devolver a la normalidad; en lugar de despertarnos de la “caverna” de nuestra vida pequeña, desea ayudarnos a adornarla y hacerla más confortable. Segundo, una vez damos a la filosofía la tarea de resolver problemas personales y cubrir necesidades, la convertimos

en una mera herramienta para lograr satisfacción. Esto quiere decir que la Filosofía Aplicada quedaría guiada por consideraciones relativas al bienestar del cliente, las cuales anulan las consideraciones filosóficas. Aquí, Lahav infiere que la filosofía traiciona su función de búsqueda para comprender y de sabiduría. Tercero, en la medida en que la filosofía adquiere la meta de satisfacer necesidades y, en general, promover la satisfacción, acaba formando parte del espíritu consumista de la economía de mercado contemporánea. Así, el filósofo se convierte en un proveedor de bienes que son moldeados para cubrir las necesidades aparentes del cliente, igual que el cocinero que prepara comida de acuerdo con el gusto de su cliente o como el cirujano plástico opera la nariz de para satisfacer la necesidad del paciente de ser admirado o como el decorador de interiores que diseña un salón para saciar la necesidad de parecer elegante y conve-

niente. El resultado es que la filosofía, que siempre aspiró a ser crítica de las normas sociales aceptadas, ahora se convierte en otro juego dentro de la sociedad. En lugar de cuestionar radicalmente y poder en vilo las necesidades que creemos poseer, se convierte en un satisfactor de éstas. Los orientadores filosóficos se encuentran, pues, ajustando su práctica a las demandas del mercado, a las necesidades declaradas por sus clientes: “They are no longer a Socrates or a Rousseau or a Nietzsche who shakes people out of their smug delusions and pursuit of self-satisfaction, who cry out to society what society does not want to hear, but rather are domesticated professionals who seek to satisfy” afirma Lahav (p. 113).

Debemos subrayar un conjunto de conceptos básicos sobre los que el autor contruye su teoría. La principal categoría para comprender la existencia diaria es el “perímetro”. Constantemente, interpreta-

mos nuestro mundo de forma automática y sin detenernos a pensar en él. Estas hermenéuticas son útiles: debemos interpretar el mundo si queremos vivir en él y viviremos mejor si no pensamos mucho o, en caso contrario, nunca empezará aquello a lo que dedicas mucho tiempo en tu mente. Sin embargo, ellas son nuestra prisión porque sólo representan una parte sesgada, estrecha y superficial. Este mundo confortable-pero-reduccionista puede ser denominado nuestro perímetro: “It is the sum total of my understandings of life, those understandings that are expressed not mainly through my declared opinions, but rather through my habitual behaviors, emotions, and attitudes” explica Lahav (p. 40). La pregunta que se abre aquí es “¿qué nos está reteniendo en esta caverna platónica?”. Para explicar esto, Ran Lahav apela a los conceptos “patterns” y “forces”. La pista más clara que desvela la forma del perímetro son los pa-

trones emocionales y de comportamiento. Cuando nuestra comprensión de la vida es reducida por un patrón estrecho, entonces poseemos un repertorio estrecho de emociones y comportamientos y, así, seguimos patrones específicos emocionales y comportamentales. Podríamos decir que esos patrones son mantenidos por una fuerza interna que resiste al cambio. Un orientador filosófico que intenta hacer visible esos patrones debería buscar signos de su fuerza.

Ubicados en este punto, el proceso filosófico se yergue sobre dos fases. Primero, una auto-investigación filosófica que muestre nuestro perímetro. Segundo, salir de nuestro perímetro. Estos dos escenarios son diferentes: el primero consiste en analizar una situación existente, en otras palabras, mapear nuestras estructuras perimetrales; el segundo se centra en explorar los horizontes potenciales que aún no ha sido materializados. Mientras la primera etapa se foca-

liza en la observación y el análisis, la segunda debe emplear fuentes para la creatividad y la inspiración. La primera es comparable con la tarea de un topógrafo, el segundo con la de un creador o la de un explorador. En la medida en que la primera fase utiliza la observación y el análisis, se basa en herramientas de pensamiento filosóficas estándares: analizar, definir, comparar, exponer asunciones ocultas, deducir y otras análogas. Al otro lado, la segunda es más creativa y experimental: incluye encontrar nuevos caminos de comprensión, explorar caminos desconocidos, experimentar y usar la intuición. Usando numerosos ejemplos procedentes de sesiones individuales y grupales, el autor muestra una gran variedad de estrategias en el quinto capítulo.

Otro concepto importante para el autor es la llamada “Inner Dimension”. Este concepto describe la naturaleza transformacional del individuo, asociada con encontrar

una salida de su perímetro: “As a first step, we should learn to identify it, so that we know where to look and what to look for. No general formula can be expected here. Just as the perimeter is different for different individuals, the same should apply to the process of stepping out of the perimeter towards the inner dimension. The inner dimension may speak differently in different individuals. Therefore, in order to learn about my inner dimension, I would need to learn its specific language as it speaks in my life”, escribe el autor (p. 152).

Para resumir el libro de Ran Lahav *Stepping out of Plato's Cave*, me gustaría decir que incluso si usamos en nuestra práctica todo lo que es escrito en este libro, no podemos esperar salir de nuestro perímetro de una vez y para siempre, ni estar abierto a la voz de la sabiduría: cada cierto tiempo, nos encontraremos, nuevamente, en nuestra “caverna”. Sin embargo, realizando su propuesta, ganare-

mos una experiencia de una vida más profunda. Nuestros patrones emocionales y comportamentales no desaparecerán, pero se verán debilitados. Lograremos una nueva dimensión de nuestro ser y una nueva comprensión de la realidad desde él. En esta apertura, habitará nuestra filosofía, en el amor a la sabiduría. Cualquier lector sutil de los libros y artículos de Ran Lahav sentirá este amor a la sabiduría.

SERGEY BORISOV

South Ural State University -
National Research University

AAVV: *Language of Philosophical Practice: Brief Dictionary-Presentation*, Publishing Center of SUSU, Chelyabinsk, 2018. 92 pp².

Este diccionario ofrece a sus lectores una oportunidad única para sumergirse en el lenguaje y conceptos básicos de

la Filosofía Aplicada, una aproximación de la filosofía contemporánea institucionalizada hace más de treinta años. Después de años de existencia, la Filosofía Aplicada se ha convertido en un movimiento social ampliamente extendido y ha reunido a muchos seguidores de todo el mundo. Este diccionario es una contribución modesta que reúne a especialistas rusos y a colegas extranjeros vinculados con esta especialidad. El trabajo de forma sintética, pero al mismo tiempo rigurosa, desvela los conceptos básicos de la materia haciendo referencia a sus fuentes primarias. Así, proporciona un panorama de las diversas opciones de implementar el trabajo conectándolo con el estudio interdisciplinar de otras áreas de conocimiento, explica posibilidades para usar el aparato conceptual de la materia en la esfera de la educación, de la investigación, de la autoformación y del desarrollo espiritual.

² Traductor: José Barrientos Rastrojo

La Filosofía Aplicada se está convirtiendo progresivamente en una profesión socialmente reconocida. Se institucionalizó en 1982 cuando la *International Association of Philosophical Practice*, IGPP (Alemania, Austria y Suiza), fue establecida bajo el liderazgo de G.B. Achenbach. Actualmente, existen asociaciones de orientadores filosóficos en casi todos los países y el número de consultantes que usan sus servicios no para de aumentar. Al otro lado de esto, el tema de este diccionario no se centra en la institucionalización sino en qué es la Filosofía Aplicada en relación con la filosofía contemporánea, cuál es el aparato conceptual de la disciplina, cuáles son los elementos básicos que le son inherentes, cuáles son las características de cada modalidad de acuerdo con el campo en que se aplica y el lugar dónde se desarrolla, cómo inciden en ella categorías de la filosofía, la psicología y la pedagogía e, inversamente, cómo éstas son

transformadas gracias a la Filosofía Aplicada. La respuesta a estas y muchas otras preguntas se encuentran en el diccionario, que es el resultado de los esfuerzos de un equipo de filósofos rusos.

El diccionario ha sido preparado en el marco del proyecto *Philosophical Practice as a New Paradigm of Modern Social and Humanitarian Researches* (referencia 35.5758.2017) apoyado por el Ministerio de Educación y Ciencia de Rusia. Además, resulta del proyecto de la *Russian Foundation for Basic Research (RFBR)*, titulado *Theory and Practice of Philosophical Counseling: a Comparative Approach* (referencia 17-33-00021).

Este diccionario no sólo facilita a sus lectores la comprensión de los conceptos elementales de la Filosofía Aplicada sino que proporciona el esquema de la profesión de acuerdo a los intereses particulares de cada persona. La mayoría de los artículos se han redactado en un estilo

desafiante, implica al lector en la discusión de problemas abiertos y no impone un punto de vista único.

Los artículos pueden dividirse en tres grupos: conceptos básicos, aproximaciones y procedimientos. En cualquier caso, esta taxonomía es aproximativa puesto que los trabajos se encuentran íntimamente vinculados entre sí con referencias cruzadas.

El primer grupo incluye las siguientes entradas: “Ignorancia adquirida”, “Autenticidad”, “Comunicación”, “Profundidad” y “Perímetro”, entre otros. En este sentido, la autenticidad es definida como una actitud existencial hacia el sujeto, el resultado de establecer un contacto con su profundidad íntima, lo cual puede ser uno de los objetivos de la Filosofía Aplicada. Dentro de la perspectiva relacionada con el pensamiento crítico, defendida por Oscar Brenifier, la autenticidad es representada como una de las actitudes filosóficas; así, se refiere a ese aspecto de pro-

fundidad íntima como verdad íntima. Después de conectar con su profundidad, una persona puede expresarse con una libertad y autenticidad sin igual expresando su genuino yo en la conversación. Es más, su expresión puede abrirse por medio del procedimiento de “discurso valioso” (“precios speaking”), categoría procedente de Ran Lahav. En este contexto, la autenticidad se relaciona con el concepto de *parrhesia*, que fue rescatado por Michel Foucault y que aparece tras hacer efectivo el “coraje para exponer la verdad”. Filosofar desde la profundidad interior da a la persona una autenticidad que se expone por medio del coraje por alcanzar la verdad, el cual es un deseo de expresarse libremente a través de la palabra. Un filósofo aplicado actúa, desde aquí, como un “parrhesiador”, ayudando a exteriorizar el pensamiento en palabras desde el *ethos* de la mencionada profundidad. La *parrhesia* se vincula con otro principio, el

cuidado del sí mismo: ante todo la primera exige el cuidado de la propia alma. Ahora bien, el ensimismamiento en esta profundidad íntima y en el deseo de la propia realización implica cerrarse un poco a los otros. La apertura a los otros y al mundo puede encontrarse en otra actitud: la apertura y el estar en el ahora. Esto último completa la disposición hacia la autenticidad (p.15).

El Segundo grupo de entradas incluye los siguientes artículos: “grupos de filosofía profunda”, “filosofía para niños”, “compañía filosófica”, “diálogos socrático” y otros. Los autores de este trabajo consideran que las formas de Filosofía Aplicada más extendidas son la orientación filosófica, el diálogo socrático y la compañía filosófica (“philosophical companionship”). La orientación filosófica consiste en un trabajo individual o grupal basado en una serie de encuentros dirigidos por un orientador filosófico. Como regla general, los textos filo-

sóficos se usan para ayudar al consultante a desplegar su reflexión y sus pensamientos sobre los que se asienta su “enfermedad filosófica” (A. Holzhey-Kunz). La expresión “enfermedad filosófica” no es una metáfora sino un estado real de la existencia humana actual caracterizada por una sutil sensibilidad a la “llamada del ser” (Martin Heidegger) unida al miedo a la muerte, al aislamiento social, a la libertad y a una vida sin sentido. Las “enfermedades filosóficas” son tratadas mediante métodos filosóficos que son afines a las prácticas antiguas del cuidado del yo, a la “construcción del yo” en medio de una estructura de la vida donde los sujetos no tienen un rostro propio (p.55). Los fundamentos del diálogo socrático como forma de Filosofía Aplicada parten de un trabajo con el diálogo interno y externo. En la medida en que el discurso exterior de un sujeto, debido a su carácter automático, no se corresponde siempre con lo que piensa,

sus palabras no expresarán pensamiento alguno sino que serán una exteriorización de sus propias emociones; es más, el individuo suele recurrir a su discurso externo para disfrazar sus auténticos pensamientos sobre él mismo o sobre su situación engañándose tanto a sí mismo como a los demás. Por ello, la tarea del orientador filosófico es “reconciliar” al hablante con su propio discurso (O. Brenifier), por ejemplo, proponiéndole un plan para analizar sus palabras y, de esta forma, descubrir los pensamientos ocultos que enmascaran su discurso. Esta práctica filosófica es tan efectiva para clarificar el sentido de los conceptos usados en el discurso externo como para clarificar el significado de sus problemas cotidianos. Durante el desenmascaramiento de las emociones, los discursos y los automatismos de la acción, la persona tiene la oportunidad de entender el perímetro (R. Lahav) de su “caverna platónica” y la posibilidad de as-

cender a un nuevo nivel de pensamiento y a una nueva cosmovisión (p. 56).

La compañía filosófica (“philosophical companionship”) consiste en un grupo de compañeros comprometidos en una contemplación conjunta y filosófica de diversos aspectos de asuntos vinculados con una cosmovisión y por medio de un método de reducción fenomenológica. La principal condición para desarrollarla es una concentración profunda en la experiencia “pura” que puede lograrse del estado meditativo que sitúa todo automatismo del pensamiento y del habla cotidiana “más allá de las comillas” (*beyond the brackets*). La concentración es llevada a cabo por el método de la lectura lenta de fragmentos filosóficos que abarcan las ideas completas del problema contemplado. La declaración de las propias ideas se alinean con las del texto leído, sus conceptos principales son subrayados y, desde ellos, el grupo constru-

ye el “mapa de ideas” usando los conceptos e imágenes que se elevan en el espacio de la experiencia “pura” de cada participante. El propósito del grupo de trabajo es ayudar colectivamente a clarificar ideas filosóficas a través del esfuerzo grupal. El trabajo de los miembros del equipo recuerda la acción de los músicos en una orquesta (p. 57).

El tercer grupo de entradas del diccionario abarca entradas como “cuidado del sí mismo”, “contemplación”, “cuestionamiento”, “retiro”, “ejercicios espirituales” y “unidad” entre otros. Los ejercicios espirituales apuntan a una práctica personal que pretende el desarrollo del sujeto usando su voluntad y contribuir a su transformación. Según P. Hadot, los ejercicios espirituales no eran, inicialmente, un añadido a la teoría y al discurso filosófico. De hecho, la filosofía es un ejercicio en tanto discurso educativo y, además, un discurso interior que guía nuestra acción. Así, los ejercicios

espirituales se ejecutan, esencialmente, como un discurso interior (p.81).

Otra entrada de este bloque es “cuestionamiento”. Dentro de la Filosofía Aplicada, el cuestionamiento conforma el elemento más importante para las aproximaciones “terapéuticas” y de “desarrollo personal”. Se puede encontrar en la orientación filosófica, en la compañía filosófica, en la filosofía para niños y en otras áreas. En la práctica de Oscar Brenifier, el cuestionamiento posee un significado importante como elementos instrumental y para la construcción de las cosmovisiones. Su seminario *The art of questioning* se plantea formar en habilidades de argumentación, de hablar con consistencia, de interpretación de las palabras de un interlocutor, de análisis y de evaluación crítica de la información. La importancia del cuestionamiento para las cosmovisiones se funda en que comprende al diálogo como un acto de reflexión. O. Brenifier reco-

mienda reemplazar muchas afirmaciones con preguntas; en estos casos, el cuestionamiento no busca obtener nueva información sino animar a la persona a analizar, reflexionar y hacer introspección de uno mismo. En la práctica filosófica de O. Brenifier, el cuestionamiento se enfrenta a las afirmaciones y a las ideas que predominan en el mundo. Los seres humanos se comunican entre ellos en el mundo por respondiendo individualmente a preguntas de la vida acerca del amor, el sentido de la vida o el valor del trabajo, entre otros. La Filosofía Aplicada es un suelo fértil para la formulación de estas preguntas.

En el discurso de R. Lahav, el cuestionamiento filosófico se integra dentro del acompañamiento filosófico adquiriendo un sentido diferente al que proporciona la psicoterapia. En ésta, las cuestiones ayudan al terapeuta a revelar el lado oculto de la personalidad del cliente, a exteriorizar sus miedos, deseos o mo-

tivos ocultos. La concentración de la cultura sobre la vida psicológica del individuo es denominada por R. Lahav “imperialismo psicológico”: si los problemas psicológicos del paciente se agudizan y la persona no sabe resolverlos por ella misma, el terapeuta acaba siendo la persona más adecuada para tratarlos. Sin embargo, en el acompañamiento filosófico, el cuestionamiento sirve para acompañarse con la experiencia del Otro y para interactuar con el texto. La pregunta del texto permanecerá sin responder siendo el lector quien debe responderla al ser el autor de su propia vida. Esto no significa que la Filosofía Aplicada abandona a quien pregunta; sin embargo, el orientador filosófico no proporciona respuestas hechas, no ofrece escenarios donde las preguntas están resueltas y no da recomendaciones (p. 67).

Este es un diccionario inacabado; por ello, queda aquí la invitación a unirse a un proceso creativo para seguir

comprendiendo la Filosofía Aplicada. Por otro lado, el trabajo se dirige a un público amplio de lectores. Cualquiera puede unirse con una entrada usando sus propias reflexiones y experiencia profesional y vital. Esto ha de ser así porque el filósofo más importante para cada individuo es uno mismo. Es más, la filosofía es una “cosa” universal puesto que todos los saberes, todo lo investigado y aprendido parte de la filosofía. Ella accede a todo porque en su origen ella se encuentra en cualquier conocimiento, opinión e incluso emoción en forma de pensamiento, entendido en un sentido amplio.

SERGEY BORISOV

South Ural State University -
National Research University

RUIZ, J.C.: *El arte de pensar para niños. La generación que cambiará el mundo.* Toro mítico, Córdoba, 2018. 253 páginas.

José Carlos Ruiz es profesor de filosofía en la Universidad de Córdoba, especializado en el desarrollo del pensamiento crítico; y esta es la temática de la trilogía que ha escrito, de la cual, el libro al que nos vamos a referir a continuación, es el último.

Nuestro autor defiende que la educación y el pensamiento crítico son los dos ejes fundamentales para el desarrollo integral de una persona; y afirma haber llegado a esta conclusión tras su experiencia, tanto de docente como de padre. Por este motivo, trata de organizar una metodología a través de la cual podamos educar el pensamiento crítico en los más jóvenes. Por ello, divide esta obra en dos partes. En primer lugar, realiza un análisis del contexto en el que nos encontramos actualmente, a la par que lo utiliza como justificación de la necesidad de implementar el pensamiento crítico en la educación, lo cual veremos a continuación. En segundo lugar, explica cómo ha llevado él a cabo su

programa de pensamiento crítico, exponiendo ejemplos, fichas y, finalmente, testimonios de docentes de primaria que han llevado a cabo algunas de las sesiones que él mismo propone.

El autor defiende que, en este momento, nos encontramos ante una sociedad que es “analfabeta mental”.

¿A qué se refiere el autor con este concepto? Trataremos de explicarlo en las siguientes líneas.

Una de las principales causas de esta problemática es la necesidad acuciante actual de estar recibiendo, constantemente, estímulos positivos (por medio de la televisión, de las *tablets*, teléfono móvil, etc.) lo cual provoca un déficit de atención: a las nuevas generaciones cada vez les es más complicado centrarse en una sola tarea, pues si no reciben estímulos, se aburren. Si no perciben estímulos, sufren; es decir, son esclavos emocionales. Para contrarrestar esta nueva situación, el autor propone, antes de tratar

de ejercitar el pensamiento crítico, ejercicios de meditación y relajación. Por ejemplo, en la segunda parte del libro, explica que, tras haber expuesto en clase el objeto de reflexión, ya sea un anuncio publicitario, una imagen o un texto, empezó a dejar un minuto de reflexión en el cual ninguno de sus alumnos podía hablar para evitar que la necesidad de ser el primero en intervenir fuese el motivo de la participación y tratar de desarrollar la reflexión previa a la opinión.

Ahora bien, ¿qué entendemos por pensamiento crítico? José Carlos Ruiz lo define del siguiente modo: “capacidad que todos traemos de serie, relacionada con la manera de entendernos a nosotros, a los demás y al mundo que nos rodea”. Es decir, esta definición nos ofrece dos pilares. En primer lugar, que es una aptitud inherente al ser humano, por lo tanto, hay que desarrollarla, educarla, no “enseñarla”. En segundo lugar, se basa en tres ejes prin-

cipales: el sujeto en cuestión, el otro y la realidad externa.

Centrémonos en la primera. Aquello que precede al pensamiento crítico es el “protopensamiento”, con lo cual el autor quiere expresar el modo de conocimiento, con alta probabilidad de éxito, que no requiere de una reflexión. Es decir, es el paso previo al pensamiento crítico, pero es fundamental. Este “protopensamiento” podríamos decir que es aquella actitud filosófica que les es propia a los niños en cortas edades, que gira en torno al asombro, a la curiosidad y al cuestionamiento; no obstante, se acaba perdiendo si no se potencia. Entonces, ¿cómo podemos potenciar el pensamiento crítico en los niños y en los jóvenes?

Para ello, es fundamental la comunicación bidireccional, es decir, que se sientan escuchados, pero que también escuchen. Sin embargo, uno de los problemas principales que encontramos en nuestro sistema educativo actual, y en

las nuevas metodologías provenientes desde la pedagogía, es que no se da una conversación. Y un ejemplo de ello es la constante apuesta por el debate.

El debate puede tener algunas consecuencias positivas; pero también otras negativas que parece ser que no se tienen en cuenta. Por ejemplo, la importancia, implícita, que se da a la competitividad. En el debate se gana o se pierde, por lo que esto lleva al alumnado a tratar de llevar la razón y, por lo tanto, a una tendencia maniqueísta de reducir la realidad a dos polos: lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, etc. que, como es lógico, dista mucho de la auténtica realidad.

Por este motivo, el autor propone, más que el debate, el diálogo como metodología educativa. Etimológicamente, este término significa que el *logos* se conoce “a través” (*dia*) de los demás. Es decir, el otro es necesario para que yo conozca la realidad (otro, realidad y yo, recordemos, los

tres ejes principales del pensamiento crítico). En el diálogo, según lo entiende José Carlos Ruiz, no solo está presente, sino también los sentimientos y las emociones: “empatía intelectual”, como él mismo la denomina. Las ventajas del diálogo son: se centra la atención y el aumento de la autopercepción y la estima, dado que escuchan y se sienten escuchados. No obstante, es preciso que se den las siguientes condiciones: que no existan temas tabúes, que no se juzgue nada de lo que se dice y adaptar el nivel de la conversación a la edad que tengan.

Sin embargo, el diálogo es insuficiente para nuestro autor, él propone que hay que ir más allá: hay que alcanzar la conversación, en la cual hay un pilar básico, la mirada. La mirada es la gran ausente en esta era tecnológica en la que predominan las redes sociales y la comunicación digital; mientras que la mirada tiene el poder de seducir o de coaccionar, las nuevas generacio-

nes prefieren esconderse en el anonimato que les ofrece una pantalla o las redes sociales.

Para finalizar la exposición de esta primera parte, el autor cita a Dewey afirmando que educar es enseñar a pensar; pero, siguiendo el hilo anterior, a saber, que el diálogo no se refiere solo al razonamiento, sino que abarca también los sentimientos y las emociones, José Carlos Ruiz también entiende que pensar es la suma de ambas facultades del ser humano.

Por lo tanto, el desarrollo de la filosofía en los niños tiene como objetivo ayudar a construir ese aparato crítico tan importante, el cual puede ayudar a que las siguientes generaciones cambien el mundo, y no sea este (o el sistema) el que los moldee a ellos.

La segunda parte de esta obra sea, posiblemente, la más interesante de cara a la educación, pero también es consecuencia o solución a los problemas planteados en la primera; por ello le hemos

dedicado más espacio. Sin embargo, no podemos dejar de destacar que, al contrario que la metodología que propone el célebre Lipman, nuestro autor la rechaza, por tres razones. En primer lugar, porque requiere una formación específica del profesorado, en segundo lugar, porque el uso de los textos, condición indispensable para Lipman, porque hace que la calidad del taller recaiga sobre la calidad de las preguntas del alumnado y, por último, por la organización espacial, que, según Lipman, es necesario que los alumnos se coloquen en círculo, lo cual, en muchas ocasiones, supone una pérdida de tiempo y, además, de alboroto en el aula.

De este modo, lo que nuestro autor propone es, en primer lugar, ejercicios de meditación y relajación, para que se desarrolle mejor la sesión y, además, unas normas básicas de comportamiento: no alzar la voz, no levantarse del sitio, no ridiculizar al compañero, etc. La sesión comenzaría

sobre un objeto de discusión, a saber, un cortometraje, un vídeo, un anuncio publicitario, una imagen artística o un texto. Como ya hemos mencionado, a continuación, se dejaría un minuto de silencio para que el alumnado reflexione sobre aquello que ha percibido y, posteriormente, se procedería al diálogo. El modo de proceder del diálogo lo puede elegir cada profesor, siempre y cuando se adecúe a las características de sus alumnos: si hay preguntas que guíen (o no) el diálogo, por ejemplo.

El autor, por otra parte, nos proporciona trece fichas que él ha utilizado en el aula, que versan sobre diversos temas: lo bueno, lo malo, lo bello, lo feo, la felicidad, el éxito, el amor, el tiempo, la obediencia, etc.

Por último, encontramos en el libro una serie de testimonios de docentes que han utilizado esta metodología en sus aulas, en los cuales podemos leer los enormes beneficios que esta aporta a los niños y jóve-

nes y, por ende, a la futura sociedad.

DIEGO SOLERA

Universidad Complutense de Madrid

DAVENZA TILLMANNS, M. - THORNLEY, B.: *Why We Are in Need of Tails*, Iguana Books, Toronto, 2020. 36 pp.

In this whimsical, playful story Dr. Maria daVenza Tillmans shows how we can reforge deep understanding of each other and of ourselves, proceeding from Buber's theory of Self and Other. In our current society essential skills for nuanced communication and connection often appear all but lost. In a fun play on words, so the story goes, this happened when we lost our tails, so the story characters Huk and Tuk decide to compensate for this loss by telling tales. "So Huk and Tuk thought about how is it that

we know a lot but do not understand a lot"

Through telling tales and "polyphonic listening," where one hears the richness, layers and nuances in people's stories, we enter into a dialogue. It is through this dialogue that we, the other and I, reach true understanding and in this way we are ultimately confirmed in our whole being and become truly alive.

This little book constitutes a loving plea for practicing philosophy with children and adults alike, to get a closer connection with each other, develop a deeper understanding, and to reconnect to this beautiful world we live in. In a lighthearted way it explains complex philosophical notions so they become understandable to anyone. Capricious illustrations by Blair Thornley form a cheerful complement and bring Huk and Tuk to life.

CLAARTJE VAN SIJL
Utrecht University

DECLARACIÓN ÉTICA SOBRE PUBLICACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS DE LA REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA APLICADA HASER

1. INTRODUCCIÓN.

La *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* se articula de acuerdo a una serie de principios éticos y deberes fundamentales que conciernen al autor, el comité editorial, los autores y los referees. Asimismo, posee un procedimiento público para recibir y gestionar quejas.

Por último, los principios que determinan la evaluación de los artículos son difundidos tanto en su página web como en el contenido de la revista con el fin de promocionar la transparencia de la publicación.

Los principios éticos generales son los siguientes: transparencia, libertad de expresión, confidencialidad, respeto a la diversidad, obligación de declaración de conflictos de intereses y lucha contra el plagio y el autoplagio.

2. PRINCIPIOS ÉTICOS GENERALES Y BÁSICOS.

TRANSPARENCIA

Se editará en la edición en papel y la digital de la revista de todos los procesos inherentes a la misma y que respeten el principio de confidencialidad. Concretamente, implicará la publicación de la guía de evaluación de artículos facilitada a los referees, el procedimiento para la recepción y gestión de quejas y la declaración ética y de buenas prácticas.

LIBERTAD DE EXPRESIÓN

Los autores son libres de expresar su propia opinión siempre y cuando no lesiones el resto de principios de esta declaración, se

encuentren fundamentadas en los criterios académicos y posean el rigor científico oportuno.

Este principio se convierte en libertad de decisión para los referees y comités de la revista siempre y cuando cumplan los mismos requisitos de rigor académico y fundamentación argumental.

CONFIDENCIALIDAD

La revista se compromete a mantener la confidencialidad de los autores para asegurar un proceso de evaluación a doble ciego. Asimismo, este principio será básico en el caso de interposición de quejas o de desvelamiento de plagio o autoplagio hasta que no se haya obtenido un dictamen oficial del caso.

Este principio habrá de respetarse por los autores en los artículos que impliquen estudios experimentales con humanos u otra circunstancia que obligue la aparición de este principio ético.

LUCHA CONTRA EL PLAGIO Y AUTOPLAGIO

La revista mantendrá mecanismos para la lucha contra el plagio y autoplagio en todas sus instancias de acuerdo a lo señalados más abajo en los deberes de cada miembro de la misma.

ATENCIÓN Y RESPETO A LA DIVERSIDAD

Con el fin de evitar cualquier tipo de discriminación, se han creado mecanismos que promocionen en respeto a la diversidad. En este sentido, el editor, el comité editorial, los autores y los referees deberán evitar en sus juicios y escritos cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Se entiende por conflicto de intereses aquellas circunstancias en que los intereses primarios de una persona se encuentran determinados por otros secundarios ajenos a este.

Este principio implica, concretamente, las situaciones en que un referee tenga conocimiento de que está evaluando un artículo de una persona conocida o con la que mantiene una relación de cualquier tipo o viceversa, cuando el autor es consciente de que su evaluación depende de estas circunstancias. Esta circunstancia se traslada a cada uno de los miembros de la revista. En todos estos casos, será preceptiva la declaración del conflicto de intereses de modo que la edición de la revista tome las oportunas medidas.

3. DEBERES ÉTICOS.

DEBERES DEL EDITOR Y DEL COMITÉ EDITOR

Actuar de modo justo evitando cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual tanto en relación a los autores como al equipo de la revista.

Gestionar todas las contribuciones basándose únicamente en su valor académico (consúltese la *Guía para la evaluación de artículos académicos* de *HASER*) y no en los recursos financieros aportados para su publicación¹ o en intereses empresariales.

Incentivar la libertad de expresión, la calidad argumentativa de los autores y la promoción de los modos diferentes de racionalidad en los trabajos remitidos.

Mantener la independencia editorial de la revista.

Publicar disculpas, correcciones, clarificaciones o retracciones cuando sea necesario.

Generar y monitorizar un procedimiento justo para gestionar las quejas que incluya la posibilidad a los querellantes de queja y de recibir una respuesta de acuerdo a los principios éticos de la Revista.

Incentivar la corrección de errores si estos aparecen en los artículos.

¹ Esta revista no cobra gastos de gestión o de otra índole a sus autores.

Mantener la confidencialidad de los autores y de los *referees* o árbitros en el proceso de revisión por pares ciegos de los trabajos remitidos.

Publicar los criterios y procedimientos de evaluación de la revista.

El editor es el último responsable de la aceptación y rechazo de los artículos, con cuyos autores no debe tener conflictos de intereses.

Mantener la integridad de los registros académicos a lo largo de la existencia de la publicación

DEBERES DE LOS REFEREES

Aceptar exclusivamente los artículos para los que se dispongan competencias y conocimientos académicos suficientes.

Informar al editor/comité editorial en el caso de que se pueda deducir la autoría y rechazarlo para evitar violar el deber de realizar revisión a doble ciego.

En caso de detección de plagio o autoplagio parcial o total, uso del texto en conferencias o ponencias de diversa índole, informar al editor/comité editorial.

Realizar una revisión ciega imparcial de los trabajos recibidos aportando comentarios constructivos a los autores.

Evaluar los artículos exclusivamente de acuerdo a criterios académicos, generando un informe articulado por la guía de evaluación de la revista. Asimismo, se evitará en el arbitraje cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual.

Ser consciente de la posibilidad de conflicto de intereses de naturaleza institucional, financiera, colaborativa entre el referee y el trabajo. En caso de que sea detectada, avisar al editor para que el trabajo recibido sea remitido a otro autor

Responder en un tiempo razonable a la evaluación de los artículos

DEBERES DE LOS AUTORES

Confirmar que el artículo no está siendo evaluado por otra publicación, no ha sido publicado o expuesto en cualquier evento académico.

En el caso de que el artículo sea una reelaboración de una conferencia, ponencia, comunicación, charla o semejante o se corresponda con una reelaboración posterior, el autor habrá de informar al editor e indicarlo en nota a pie de la primera o última página del trabajo.

Evitar en el cuerpo del trabajo cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual

Obtener permiso para la publicación de los textos, gráficos o tablas que no pertenezcan al autor y así lo requiera e indicar su fuente.

Citar la fuente de todas las ideas o contenidos sobre los que se desarrolla la argumentación del trabajo.

Informar sobre cualquier posible conflicto de interés en relación al arbitraje.

En el caso de estudios empíricos con humanos o animales, se deberán respetar los principios éticos exigidos por las normativas éticas nacionales e internacionales. Si el estudio lo requiere, se deberá obtener el preceptivo permiso del comité de ética indicado para tal investigación. Estos permisos incluyen obtener el consentimiento informado explícito de los sujetos implicados en el estudio.

Facilitar la corrección de errores y enmiendas si el propio artículo ha sido aceptado y de acuerdo a los plazos marcados.

Remitir artículos de acuerdo a la línea editorial de la revista y aceptar su rechazo en el caso de que no sea congruente con la misma, su área de conocimiento o la bibliografía y discusiones propias de su campo de desarrollo. No obstante, hay una línea de quejas en caso de que quiera utilizarse en relación a este punto.

Informar en el artículo de quién ha financiado la investigación, si ese fuera el caso.

Se prohíbe publicar el artículo en cualquier otra revista.

En el caso de artículos editados por varios autores, todos ellos deberán haber participado de forma igualitaria en el proceso.

Ceder los derechos de edición de artículos a la revista y solicitar permiso para su publicación o edición en otro medio si han sido aprobados.

PROCEDIMIENTOS PARA GESTIONAR CONFLICTOS ÉTICOS Y QUEJAS

1. El editor y el consejo editor recibirán cualquier demanda ética o queja relacionada con la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* en cualquier momento del año en el email hacer@us.es. La acusación deberá estar motivada y anexar todas las pruebas y documentos necesarios para su evaluación por parte el editor y el comité editor.
2. El editor recabará todos los datos ayudado, en caso necesario, por los miembros del comité editor.
3. El editor pedirá testimonios y argumentos a favor y en contra de las posiciones. Si es posible, el editor deberá recabar estas informaciones por escrito para transmitir las al comité editor.
4. El editor convocará al comité editor con el fin de exponer los pormenores y les facilitará toda la información, gestionará el desarrollo de un dictamen y la creación de línea de acción conjunta.
5. De modo ordinario, el comité editor presidido por el editor, o el editor, resolverá el problema en un plazo máximo de seis meses desde la recepción de toda la documentación. Asimismo, dictaminará resolución que se trasladará a las personas implicadas.
6. Los dictámenes incluirán:
 - a. Información al autor sobre la decisión tomada.
 - b. Información a las instituciones implicadas en el trabajo remitido sobre la decisión del comité de ética.
 - c. En caso necesario, por ejemplo en el caso de detección de plagio o autoplagio después de publicar un artículo, se retirará de inmediato el trabajo y se

- informará de la circunstancia públicamente. Asimismo, se informará de este asunto a todos los índices y catálogos donde se encuentra indexada la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*.
- d. Prohibición al autor de volver a publicar en la revista por un tiempo a determinar en el dictamen y que decidirá el Comité Editor dirigido por el Editor.
 - e. Otras acciones legales que decida emprender el Comité Editor si fuera necesario.
7. En el caso de que el problema esté relacionado con el editor, se elegirá al miembro del comité de ética con más antigüedad efectiva para dirigir todo el proceso.

INDICACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Tanto la *Declaración ética sobre publicación y buenas prácticas de la revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* como el *Procedimientos para gestionar conflictos éticos y quejas* ha sido realizado después de analizar diversos códigos éticos de editoriales y revistas académicas. El resultado es la síntesis arriba indicada. De forma concreta, se encuentran entre las fuentes consultadas las siguientes:

BMJ Publishing Group, *Resources for authors*, <http://resources.bmj.com/bmj/authors/editorial-policies/transparencypolicy> (último acceso 15 de septiembre de 2016).

Cambridge University Press, *Publication ethics*, disponible online en <https://www.cambridge.org/core/services/authors/publication-ethics> (último acceso 15 de septiembre de 2016).

Cambridge University Press, *Ethical standards ethics*, disponible online en <https://www.cambridge.org/core/about/ethical-standards> (último acceso 15 de septiembre de 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, disponible online en http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Committee on publication ethics, *Code of conduct and best practice. Guideline for journals editors*, disponible online en <http://publicationethics.org/resources/guidelines> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, disponible online en <http://publicationethics.org/files/Code%20of%20Conduct.pdf> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, disponible online en <https://www.elsevier.com/editors/perk> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, disponible online en <https://www.elsevier.com/editors/perk> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

DECLARATION ON ETHICS AND GOOD PRACTICES OF THE *INTERNATIONAL JOURNAL ON PHILOSOPHICAL PRACTICE HASER*

1. INTRODUCTION

The *International Journal on Philosophical Practice HASER* establishes a series of ethical principles and fundamental duties concerning the editor, the editorial board, authors and reviewers. Likewise, it has an open procedure for receiving and handling complaints.

The principles governing the peer review of papers are available both on the journal's website and in its print version, with a view to promoting transparency.

The general ethical principles are as follows: transparency, freedom of expression, confidentiality, respect for diversity, the obligation to declare conflicts of interest and combating plagiarism and self-plagiarism.

2. GENERAL AND FUNDAMENTAL ETHICAL PRINCIPLES

TRANSPARENCY

The journal's print and digital editions shall implement processes that promote transparency. Specifically, this will entail publishing its paper review guidelines, thus making them readily available to the reviewers, its procedure for receiving and handling complaints and its declaration on ethics and good practices.

FREEDOM OF SPEECH

Authors are free to express their own opinions, provided that these do not violate the principles set out in this declaration, that they are based on academic criteria and that they possess a solid scientific base.

This principle becomes one of freedom of decision for reviewers and the journal's different boards, provided that they meet the same requirements as regards academic rigour and the substantiation of claims.

CONFIDENTIALITY

The journal undertakes to maintain the confidentiality of authors in order to guarantee an adequate double-blind peer review process. Likewise, this shall be a fundamental guiding principle in the event of complaints or the disclosure of plagiarism or self-plagiarism, until an official decision has been reached.

This ethical principle shall be observed by authors whose papers involve experimental studies with human subjects or any other circumstance involving it.

COMBATING PLAGIARISM AND AUTO-PLAGIARISM

The journal shall implement mechanisms for combating plagiarism and self-plagiarism at all levels, in accordance with those pertaining to the ethical duties of all the parties concerned.

ATTENTION TO AND RESPECT FOR DIVERSITY

For the purpose of avoiding any type of discrimination, a number of mechanisms have been implemented to promote respect for diversity. In this regard, the editor, the editorial board, authors and reviewers should avoid any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition in their judgements and submissions.

DECLARATION OF CONFLICT OF INTEREST

A conflict of interest is understood here as those circumstances in which the primary interests of a person are subordinated to other secondary ones far-removed from them.

Specifically, this principle refers to situations in which a reviewer is aware that he/she is reviewing the paper of someone who he/she knows or with whom he/she has a relationship of any type, or, vice versa, when the author is aware that the review of his/her paper depends on this circumstance. Conflicts of interest also affect each one of the journal's staff members. The declaration of conflict of interest shall be binding in all cases, with the journal reserving the right to take all those measures that it deems necessary, should this principle be violated.

3. ETHICAL DUTIES

DUTIES OF THE EDITOR AND THE EDITORIAL BOARD

To be impartial at all times, avoiding any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition, in relation to authors and the editorial staff, alike.

To assess all contributions on the sole basis of their academic value (see the *Guidelines for Reviewers HASER*), rather than the monies disbursed for their publication² or business interests.

To foster freedom of expression and academic excellence among authors and to promote different modes of rationality in the works submitted.

To maintain the journal's editorial independence.

To publish apologies, corrections, clarifications or retractions, should the need arise.

To implement and monitor an impartial procedure for handling complaints that allows claimants to lodge them and to receive replies, in accordance with the journal's ethical principles.

To encourage the correction of errors in papers, should the need arise.

² This journal does not charge authors administrative costs or any other type of fee.

To maintain the confidentiality of authors and reviewers during the double-blind peer review process.

To publish the journal's review criteria and procedures.

To accept or reject papers (the editor being ultimately responsible for this), whose authors must not have any conflicts of interest.

To maintain the integrity of academic records throughout the journal's lifecycle.

DUTIES OF THE REVIEWS

To accept for review only those papers for which they have sufficient subject expertise and knowledge to carry out a proper assessment.

To notify the editor/editorial board if they can deduce who the author is, and to decline to review the paper to avoid neglecting their duty to perform a blind review.

To notify the editor/editorial board should they detect partial or full plagiarism or the use of the paper's content in conferences or keynotes of a different nature.

To perform an impartial blind review of the papers submitted, offering authors constructive comments.

To assess papers solely in accordance with academic criteria, drafting a report following the journal's guidelines in this respect. Likewise, reviewer reports must avoid any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition.

To be aware of possible conflicts of interest of an institutional, financial or collaborative nature with the authors of papers that they are asked to review. And, in such an event, to notify the editor in order that the paper in question should be sent to another reviewer.

To review papers in a timely fashion.

DUTIES OF THE AUTHORS

To confirm that their papers are not being reviewed by another publication and that they have not been previously published or presented at any academic event.

To notify the editor should their papers be reworkings of conferences, keynotes, communications, talks or suchlike or subsequent reworkings, and to indicate this in a footnote on the first or final page of their papers.

To avoid any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition in the body copy.

To obtain permission to publish texts, graphics or tables that do not belong to them and, if so required, to cite the source.

To cite the sources of all the ideas and content on which their papers' subject matter is based.

To notify the editor about any conflict of interest in relation to the review of their papers.

To abide by the ethical principles set out in national and international ethical regulations in the case of empirical studies perfumed on human or animal subjects. To obtain, if so required, the mandatory authorisation of the relevant ethical committee, including the explicitly informed consent of all the subjects involved in the study.

To expedite the correction of errors and modifications, should their papers be accepted for publication, in compliance with established deadlines.

To submit papers in compliance with the journal's editorial line and to accept their rejection should they be inconsistent with this, their area of knowledge or the literature and discussions pertaining to their field of development. However, there is a procedure for lodging complaints, should they deem this necessary.

To mention all funding sources in their papers, should this be the case.

To abstain from publishing submitted or accepted papers in any other journal.

To ensure that all the co-authors have been equally involved in the process, should the need arise.

To transfer copyrights to the journal and, if they have been accepted, to request permission to publish or edit their papers in any other medium.

PROCEDURES FOR HANDLING ETHICS-RELATED CLAIMS AND COMPLAINTS

1. Any ethics-related claim or complaint relating to the *International Journal on Philosophical Practice HASER* can be lodged at any moment by sending an email to the editor and the editorial board at: hacer@us.es. Claims or complaints should be substantiated and include all the documentary evidence necessary in order to allow the editor and editorial board to assess them adequately.
2. The editor shall gather all the information with the assistance, should the need arise, of the members of the editorial board.
3. The editor shall request statements and arguments in favour and against all the stances. If possible, the editor shall gather this information in writing before submitting it to the editorial board.
4. The editor shall convene a meeting of the editorial board for the purpose of presenting all the information to its members, as well as making decisions and proposing a joint line of action.
5. Normally, the editorial board, chaired by the editor, shall resolve claims or complaints within six days of receiving all the information. Likewise, he/she shall adopt a resolution and notify those involved of his/her decision.
6. The resolution shall involve:
 - a. Notifying the author about the decision.
 - b. Notifying the institutions involved in the submitted paper about the decision of the ethical committee.
 - c. Should the need arise, for example in the event of detecting plagiarism or self-plagiarism after publication, the paper in question shall be immediately withdrawn and a public statement

- issued. Likewise, all the indexes and catalogues in which the *International Journal on Philosophical Practice HASER* appears shall be duly notified.
- d. Authors shall be strictly prohibited from publishing another paper in the journal during the period established by the editorial board chaired by the editor.
 - e. Any other legal action that the editorial boards deems necessary, should the need arise.
7. In the event that the claim or complaint involves the editor, the most senior member of the ethical committee will be appointed to oversee the process.

BIBLIOGRAPHICAL NOTE

Both the *Declaration on Ethics and Good Practices of the International Journal on Philosophical Practice HASER* and the *Procedures for Handling Ethics-Related Claims and Complaints* have been drafted after analysing the codes of conduct and good practices of different publishing houses and academic journals, resulting in the aforementioned synthesis. Specifically, the sources that have been consulted are as follows:

BMJ Publishing Group, *Resources for authors*, available online at: <http://resources.bmj.com/bmj/authors/editorial-policies/transparencypolicy> (accessed 15 September 2016).

Cambridge University Press, *Publication ethics*, available online at: <https://www.cambridge.org/core/services/authors/publication-ethics> (accessed 15 September 2016).

Cambridge University Press, *Ethical standards ethics*, available online at: <https://www.cambridge.org/core/about/ethical-standards> (accessed 15 September 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, available online at: http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf (accessed 15 September 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct and best practice. Guideline for journals editors*, available online at: <http://publicationethics.org/resources/guidelines> (accessed 15 September 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, available online at: <http://publicationethics.org/files/Code%20of%20Conduct.pdf> (accessed 15 September 2016).

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, available online at: <https://www.elsevier.com/editors/perk> (accessed 15 September 2016).

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, available online at: <https://www.elsevier.com/editors/perk> (accessed 15 September 2016).

Normas para la publicación en *HASER* ***Revista internacional de Filosofía Aplicada***

Haser. Revista Internacional de Filosofía Aplicada es una publicación académica que edita artículos, reseñas y comentarios de eventos de calidad vinculados con el mundo de la Orientación Filosófica y la Filosofía Aplicada. Para su aceptación, el envío de trabajos responderá a los siguientes ítems, devolviéndose a los autores que no los cumplan:

1. Los trabajos han de ser inéditos, desarrollar un tema acorde a la línea editorial y no estar incursos en evaluación por otra revista hasta conseguir el dictamen final de *Haser*.
2. Una vez aceptados, no pueden ser publicados, parcial o totalmente, salvo que dispongan del permiso de los editores de la revista, y siempre habrán de citar la fuente original.
3. Se enviarán a la dirección electrónica de la revista haser@us.es en formato Word 2003 o anterior. Si, en diez días, los autores no recibieran acuse de recibo, deberán volver a remitir el email. Téngase presente que la segunda quincena de Julio y el mes de Agosto será inhábil para la remisión de acuses de recibo.
4. Los artículos se someterán a una revisión por pares externos, que incluye la evaluación de, al menos, dos *referees*. Éstos determinarán su aprobación, rechazo o aprobación con sugerencias a subsanar por el autor. Más tarde, el comité editor decidirá el número de la revista en que se incluirá el trabajo.
4. EXTENSIÓN: Los artículos tendrán una extensión de entre 7500 y 10000 palabras, las notas de eventos (cursos, congresos, seminarios, conferencias) deberán contener una extensión de entre 3000 y 5000 palabras y las reseñas entre 1000 y 1500 palabras.

5. Todo artículo o nota deberá incluir bajo el título en español, la traducción del título al inglés, el nombre y filiación del autor, su email, un resumen en castellano e otro en inglés de no más de ciento cincuenta palabras y entre cuatro y seis palabras clave (inglés y español).
6. Se aceptan originales en inglés, portugués y castellano, publicándose en la lengua en que haya sido remitido. Los envíos en otras lenguas serán estudiados por el comité editor.

7. FORMATO:

Es requisito para su evaluación que las citas (siempre a pie de página) se rijan por los siguientes formatos:

a. Libros: Apellido, Autor: *Nombre de la obra*, editorial, lugar, año.
Ejemplo: Séneca, Lucio Anneo: *Cartas a Lucilio*, Editorial Juventud, Madrid, 2001.

b. Artículos de revistas: Apellidos, Autor: “Nombre del artículo”, en *Revista, número o volumen*, lugar, año, pp. xx-xx.

Ejemplo: Ruiz Pérez, Miguel Ángel: “La filosofía aplicada en el mundo”, en *Revista de Filosofía Aplicada, número 23*, Sevilla, 2003, pp. 23-45.

c. Capítulos de libro: Apellidos, Autor: “Nombre del capítulo”, en Apellidos, Autor: *Nombre de la obra*, editorial, lugar, año, pp. xx-xx.

Ejemplo: Márquez Ruibarbo, Antonio: “La filosofía aplicada y su futuro ontológico” en González Mercader, Marcos: *La filosofía aplicada a través del tiempo*, Editorial Miriati, Sevilla, 2006, pp. 23-56.

c. Artículos procedentes de Internet: Apellidos, Autor: “Nombre del título de la entidad referida”, disponible on-line en www.referenciaonline.net (último acceso 11 de enero de 2009).

Ejemplo: Santes Martín, Antonio: “Philosophical Practice”, disponible on-line en www.santes.net/philconuns.htm (último acceso 23 de agosto de 2016).

8. El tipo de letra de los artículos, notas y reseñas será:

- Times new roman 12 tpi para el contenido del artículo.

NORMAS DE ARBITRAJE Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

- Times New Roman 10 tpi para las citas dentro del texto, las notas a pie de página, los resúmenes, abstracts y palabras claves.
- No se aceptarán los subrayados ni las negritas dentro del artículo, a excepción del título de los epígrafes que irán en negrita.
- No se incluirán líneas entre párrafos.
- No se usarán mayúsculas.

9. Una vez publicado el trabajo, se remitirá al autor una copia de la revista en versión online vía correo electrónico.

GUIDELINES FOR AUTHORS TO PUBLISH IN *HASER*. INTERNATIONAL JOURNAL ON PHILOSOPHICAL PRACTICE

Academic and peer-reviewed *International Journal on Philosophical Practice HASER* encourages authors to submit articles, reviews and reports of events linked to Philosophical Practice. Contributions must be sent according to these policies.

1. Articles must be original. They have to develop a topic linked to the editorial line. They must not be published previously or sent to other journals before author receives the decision of *HASER* about its acceptance or rejection.

2. Contributions published in *HASER* can't be published (partly or totally) in other journal, websites or similar without permission of Editor of *Haser*. If *HASER* allows its re-publication, author must indicate its original source.

3. Contributions should be sent to haser@us.es in *Word 2003/97* format. *HASER* will send a return receipt to authors in ten days. If they don't receive it, article must be sent again.

4. Articles will be sent to two referees, in order to double-bind review. They will propose one of these decisions: 'suitable for publication', 'rejected', 'suitable with minor corrections'. If an article is 'suitable for publication', editorial committee will decide the issue where it will be included.

4. LENGTH: Articles must contain between 7500 and 10000 words (12-18 pages), event reports must contain between 3000 and 5000 words (5-8 pages) and books reviews must contain between 1000 and 1500 words (2 pages).

5. Contributions must include author name, affiliation, email, an abstract in Spanish and English (70-150 word) and 4-6 keywords. Articles will incorporate a “Reference section” with 8-15 books at least.

6. LANGUAGE: Contributions could be written in English, Portuguese and Spanish. Translation services will not be provided.

7. TEXT FORMAT:

Contributors who want to publish in *Haser* must follow these formats:

a. Books: Family name, Name: *Title*, publisher, place, year, p.xx.
Example: Seneca, Lucio Anneo: *Letters to Lucilius*, Granta Books, New York, 2001, p. 23.

b. Articles: Family Name, Name: “Article title”, in *Journal title, number, volume*, place, year, pp. xx-xx.

Example: Hume, David: “Philosophy and its links to Politics”, in *Political Philosophy, number 23*, Baltimore, 2003, pp. 23-45.

c. Chapters: Family name, Name: “Name of chapter”, in Family name, Name: *Book title*, publisher, place, year, p. xx-xx.

Example: Smith, Peter: “Philosophy and life” in Murphy, John (ed.): *Life*, Pearson Publishers, Washington (USA), 2006, pp. 34-56.

d. Articles from Internet: Family name, Name: “Title of article”, available in www.online.net (last access February 17th, 2016).

Example: SMITH, Michael: “To make Philosophical Practice”, available in www.filoze.org/vera.htm (last access March 26st, 2009).

8. Type of letters must be:

- Times new roman 12 tpi: Main text of articles.

- Times New Roman 10 tpi: quotations inside article, footnotes, abstracts and keywords.

- Texts must avoid stress, underlined or bold words. Sections titles will be written in bold words.

- Do not use capitals.

- Do not include lines between paragraphs.

9. After publishing articles, authors will receive a whole issue of HASER by email to authors.

