

hacer

número 6

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA APLICADA

HASER

**REVISTA INTERNACIONAL
DE FILOSOFÍA APLICADA**

HASER

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA APLICADA

Número 6, 2015

“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 2015

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)

C/Camilo José Cela, s/n 41018 Sevilla (España)

Tlfno. 633031026 - Email: haser@us.es

Web: www.institucional.us.es/revistahaser -

La *Revista Internacional de Filosofía Aplicada Haser* en las redes sociales:
www.facebook.com/revista.haser - <https://twitter.com/HaserRevista>

Diseño de Cubierta:

Juan Antonio Rodríguez Vázquez

© José Barrientos Rastrojo, 2015

HASER se encuentra indexada en ERIH PLUS (European Research Index for Humanities, Latindex (cumple todos los criterios de calidad académica 33 de 33), The Philosopher’s Index, ISOC-CSIC, EBSCO, Philosophy Documentation Center (International Directory of Philosophy), MIAR (ICDS: 3,677), DOAJ, 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)

Consejo asesor-científico/Board of scientific-consulting editors:

Prof. Dr. Young E. Rhee (Kangwon National University, Corea del Sur);
Prof. Dr. José Luis Mora (Catedrático de la Universidad Autónoma Madrid);
Prof. Dr. Jesús Navarro Reyes (Universidad de Sevilla);
Prof. Dr. Graciano González R. Arnáiz (Catedrático de la Universidad
Complutense Madrid);
Prof. Dr. Miguel Candel Sanmartín (Universidad de Barcelona);
Prof. Dra. Conceição Soares (Universidade Católica do Porto);
Prof. Dra. Silvia Medina Anzano (Universidad de Sevilla);
Prof. Dr. Mendo de Castro Henriques (Universidade Católica Portuguesa);
Prof. Dr. Raúl Trejo Villalobos (Universidad Autónoma de Chiapas);
Presidente Hernán Bueno (Universidad del Rosario, Colombia);
Prof. Julio Gabriel Murillo León (Universidad Vasco de Quiroga, México);
Prof. Dra. Rosanna Barros (Universidade do Algarve, Portugal);
Dr. Jorge Dias (Gabinete Project@, Quarteira, Portugal);
Presidente Eugenio Oliveira (Universidade Católica de Braga – APEFP)

SUMARIO / CONTENTS

ESTUDIOS / ARTICLES

- Mauricio Beuchot**, Pensamiento tensional y razón práctica en la hermenéutica analógica / *Tensional thinking and practice reason* in Analogic Hermeneutics 13
- Ibanga B. Ikpe**, Philosophical dialogue and military decision making / *Diálogo filosófico y toma de decisión militar* 29
- Jeanette Bresson Ladegaard Knox**, Sculpting Reflection and Being in the Presence of Mystery. Perspectives on the Act of Philosophizing in Practice with People Recovering from Cancer / *Esculpiendo la reflexión y el ser en presencia del misterio. Perspectivas sobre el acto de filosofar en la práctica con personas que se recuperan de un cáncer* 53
- Lydia B. Amir**, Shaftesbury as a practical philosopher / Shaftesbury, filósofo aplicado 81
- Joaquín García-Alandete**, Influencias filosóficas y crítica a la teoría freudiana del *Homo natura* en la psiquiatría analítico-existencial de Ludwig Binswanger / *Philosophical influences and critique to the freudian theory on the Homo natura in binswanger's analytic-existential Psychiatry* 103

COMENTARIOS, INFORMES Y ENTREVISTAS / COMMENTARIES, REPORTS AND INTERVIEWS

- Tetsuya Kono – José Barrientos-Rastrojo**, Philosophical practice in the japanesse earthquake of 2011. An interview with Prof. Tetsuya Kono / *La Filosofía Aplicada en el terremoto japonés de 2011. Una entrevista con el Prof. Tetsuya Kono* 141
- Walter Omar Kohan**, Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina / *Inventing or erring while philosophizing with children in Latin America: lessons from a teacher* 147

Nacho Bañeras Capell, Programa de formación “Filosofía Aplicada – Cura Sui” / “*Philosophical Practice – Cura Sui*” training program ... 161

SECCIÓN BIBLIOGRÁFICA / REVIEWS

SUAREZ, Éric, *Filoterapia* (Jose Luís Cisneros Arellano); CARVALHO, José Maurício de, *Subjetividade e Corporalidade na Filosofia e na Psicologia. Karl Jaspers, Merleau-Ponty e a Filosofia Clínica* (Antonio Paim); CAROS ARROYO, José, *Reinventar el Amor. Cinco claves para evitar o solucionar las crisis de pareja* (Jorge Sánchez-Manjavacas); REZOLA, RODOLFO (Ed.), *Otra educación es posible* (Nara Zuleika López Vera); MUMBRU, Alex (coordinador), *Huérfanos de Sofía. Elogio y defensa de la enseñanza de la filosofía* (Rafael Robles); DUTHIE, ELLEN Y MARTAGÓN, DANIELA, *Wonder Ponder “Mundo Cruel* ((Jorge Sánchez-Manjavacas)..... 175

ESTUDIOS

ARTICLES

PENSAMIENTO TENSIONAL Y RAZÓN PRÁCTICA EN LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

TENSIONAL THINKING AND PRACTICE REASON IN ANALOGIC HERMENEUTICS

MAURICIO BEUCHOT PUENTE

Universidad Nacional Autónoma de México

mbeuchot50@gmail.com

RECIBIDO: 15 DE SEPTIEMBRE DE 2014

ACEPTADO: 4 DE NOVIEMBRE DE 2014

Resumen: En este artículo se intenta hacer una aplicación de la hermenéutica analógica a la filosofía práctica. En especial, se toma como objeto la educación, ya que la interacción en el salón de clase puede tomarse como un texto. Interpretándolo se puede mejorar la relación del maestro con los alumnos y, por lo mismo, la enseñanza.

Palabras clave: Hermenéutica analógica, iconicidad, filosofía práctica, educación, pedagogía.

Abstract: In this paper, the author intends to make an application of Analogical Hermeneutics to Practical Philosophy. Specially, education is taken as the subject, inasmuch as the interaction in classroom can be taken as a text. As a result of its interpretation the relationship between teacher and pupils can be ameliorated and, in the same measure, the teaching.

Keywords: Analogical Hermeneutics, iconicity, Practical Philosophy, Education, Pedagogy.

Introducción

En este trabajo me preocuparé por destacar el carácter tensional de la hermenéutica analógica. La analogía muchas veces es vista como algo estático, como una atribución o una proporción simple. Ya de suyo la proporción puede irse hasta el infinito, por lo que no es tan estable y fija. Pero, además, se han hecho intentos de señalar el parentesco de la analogía con la dialéctica, a veces como antecedente suyo, a veces como algo que puede ser tratado dialécticamente, como analéctica o anadialéctica.

Dos filósofos españoles amigos míos, pero muy disímbolos, me han señalado esto. Uno es Lorenzo Peña, lógico matemático empeñado en las lógicas paraconsistentes, que se acercan mucho a la dialéctica, y me

indicaba el peligro de que la analogía se quedara en una proporción demasiado corta; como tiene una lógica gradualista, veíamos que la analogía de atribución, al considerar grados de atribución de un predicado, es en el fondo un pensamiento gradualista, aunque muy distinto del suyo. Félix Duque, en una conversación me señalaba el peligro de falta de dinamicidad en la analogía, y me señalaba a los filósofos idealistas y románticos para evitar eso. Algo parecido han hecho otros dos amigos míos: Juan Carlos Scannone y Enrique Dussel. El primero me ha remitido a la analéctica de Lakebrink, y el segundo ha desarrollado una ana-dialéctica, para la que dice haber usado al Schelling viejo. Por eso, aquí trataré de mostrar que la analogía, concretamente en la hermenéutica analógica, tiene dinamicidad, dialecticidad o tensionalidad.

Terminaré este trabajo intentando mostrar cómo se aplica, en la práctica, a la educación, brindándonos una pedagogía que corra por caminos más promisorios.

La hermenéutica analógica como pensamiento tensional

La hermenéutica analógica es un pensamiento tensional, vive de la tensión. No se trata de oscilación ambigua, neutra o de compromiso, sino de una especie de dialéctica, tal vez no una dialéctica negativa, como la hegeliano-marxista, en la que se eliminan los opuestos, sino una dialéctica pre-moderna, en la que los opuestos coexisten. Efectivamente, en la dialéctica negativa se destruyen los opuestos para ser superados en un producto nuevo, o síntesis nueva, mientras que en la otra los opuestos conviven sin destruirse; viven de la tensión entre ambos. Quizá por esta última línea va la hermenéutica analógica.

El pensamiento tensional es, al menos en alguna medida, paradójico o paradójal. De hecho, la analogía fue introducida y empleada para evitar la contradicción, esto es, la antinomia o la paradoja.¹ Para Aristóteles, la analogía evita la contradicción, aun con términos no unívocos. Lo mismo sucede con los medievales, como Tomás de Aquino. Ya en el paso del

¹ GARAY, J.: “Analogía y contradicción”, ponencia en el I Congreso Hispanoamericano de Filosofía, Madrid-Cáceres, 4 de septiembre de 1998.

medievo a la modernidad, Cusa la emplea para la fusión de los contrarios u opuestos, y eso le valió el ser visto como un antecesor de la dialéctica.² La analogía usa la distinción para evitar la contradicción. El Estagirita lo dice al tratar de la *ignoratio elenchi*, la ignorancia del elenco, es decir, que conviene distinguir para evitar la contradicción, pues ésta se da de lo mismo con respecto a lo mismo y al mismo tiempo, y quien no sabe esto, ignora el elenco, esto es, no sabe contradecir, desconoce la contradicción. Por ejemplo, el sofista pone esta falacia: “La casa está abierta de día y cerrada de noche, luego está abierta y no está abierta”. Hay que distinguir y decirle que eso no ocurre al mismo tiempo. Y así, de modo semejante, se pueden evitar muchas contradicciones aplicando la distinción. Por eso Peirce decía que, lejos de lo que suele decirse, el procedimiento argumentativo principal de los escolásticos no era el argumento por autoridad, sino la distinción. Y el saber hacer buenas distinciones era precisamente la nota de sutileza, la cual es la virtud principal de la hermenéutica.

Por eso, a partir de la analogía, se ha buscado la analéctica (Lakebrink, Beck)³. En la analéctica no hay pura dialéctica negativa. Primero es la afirmación del otro, como libre. Luego, la negación del otro, para recuperarlo como diferente integrado en la identidad. Y Scannone añade un tercer momento, de superación, pero en el que no se destruyen los términos implicados. Forman una totalidad incluyente, utópica pero posible.

Más aún, la analogía, en su forma de analéctica, es una crítica del pensamiento de la identidad (absoluta) y de la diferencia (absoluta). La dialéctica no supera las contradicciones, en el fondo; la analéctica sí, porque rompe el sistema, lo desborda. Lo hace señalando la distinción como separación, o encontrando el aspecto de separación que hay en la distinción. O, por lo menos, hallando el monto de separación en la distinción, cuando la hay. Y, ya que no es pura diferencia, evita el relativismo, y, ya que no es pura identidad, no requiere fundamento rígido. Evita el relativismo sin caer en el fundacionismo, a la vez que evita el fundacionismo sin incurrir en el relativismo.

² GARÍN, E.: “La dialéctica desde el siglo XII a principios de la Edad Moderna” en ABBAGNANO et al: *La evolución de la dialéctica*, Martínez Roca, Madrid, 1971, pp. 162-163.

³ PUNTEL, L. B.: *Analogie und Geschichtlichkeit I*, Herder, Freiburg, 1969, pp. 395 ss.

Algo parecido a esta dialéctica que se da en la analogía es el quiasmo, utilizado por Merleau-Ponty. El quiasmo es el procedimiento retórico que va de ida y vuelta, que hace que una expresión encuentre su contraria mediante el regreso. Por ejemplo, “La filosofía de la miseria y la miseria de la filosofía”, o, también, “No hay nada tan natural que no sea ya artificial, pero no hay nada tan artificial que no sea ya natural”. Es como un equilibrio entre las fuerzas. Lo usa Merleau-Ponty, por ejemplo en *Lo visible y lo invisible*.⁴ Reúne, pues, dos opuestos; pero, a diferencia de la dialéctica, no se suprimen ni se superan, sino que conviven pacíficamente. Permanecen interactuando. En ese sentido el quiasmo embona con la analogía, está emparentado con ella. Un polo es lo lingüístico-cultural, el otro es lo ontológico. Así, el quiasmo aporta una ontología no esencialista, sino más existencialista, como quiere hacerlo también la analogía. Es producto de una fenomenología analógica, como la de Merleau-Ponty. En la hermenéutica analógica sucede algo semejante, es un quiasmo entre el lenguaje y el ser, entre la cultura y la natura; tiene un punto de unión en el que se da el paso o el acceso a la ontología, porque en ese quiasmo los dos polos conviven, pero se afectan, se contaminan, se condicionan y se determinan; el ser se da en el lenguaje, pero el lenguaje nos da el ser y la naturaleza se da en la cultura, pero la cultura se da por la naturaleza. No se destruyen.

Kant fue sobre todo un especialista en detectar antinomias, paradojas: antinomias de la razón pura, de la razón práctica e incluso de la facultad de juzgar. Pero a las antinomias les encontró como remedio el símbolo; el símbolo, que es tan analógico, pues él mismo decía que daba un conocimiento solamente analógico y se conocía, por ende, analógicamente.⁵ Es decir, frente a la antinomia se planta el símbolo. El símbolo supera la antinomia, llena las lagunas, especialmente la que señala Kant entre lo condicionado y lo incondicionado, lo finito y lo infinito. El símbolo es, para Kant, el que disminuye las antinomias, las reduce. Donde la razón incurre en antinomias, el símbolo la saca a flote. El símbolo es mediación, unión; es convenio y pacto. Es testigo de un contrato, incluso de un contrato social. Pero el símbolo une y separa, es decir, no confunde, no fusiona por completo. Además, el símbolo une

⁴ MERLEAU-PONTY, M.: *Lo visible y lo invisible*, Seix Barral, Barcelona, 1970, pp. 263 y 317.

⁵ KANT, I.: *Crítica del juicio*, §§ 51 y 59.

ideas y valores, implica algo valioso y no solamente cognoscitivo. Es límite, entre los dos polos, extremos u opuestos. Por eso es analógico. Es medio y mediación, mediador.

El símbolo es algo muy conectado con la metáfora, como lo hace ver Ricoeur. Asimismo, ahora ha cobrado mucha presencia la metáfora, según lo muestra Blumenberg. Es la reacción contra la razón moderna y el sentido literal, para ir al sentido alegórico o simbólico.

La analogía tiene, pues, su propia dialecticidad. No como una dialéctica negativa, en la que se destruyen los opuestos, sino positiva, en la que se conservan y se dan en tensión; más aún, viven de la tensión, existen por ella. La analogía tiene una parte de via remotiois, metafórica, y otra de via eminentiae, metonímica. También la analogía vive de la tensión entre la metáfora y la metonimia, vive de la tensión, en ella hay dialéctica. Algo de ello se ha querido recoger en la analéctica de Lakebrink, Scannone y Dussel⁶. Pero lo importante es dialectizar la analogía.

Esto tiene mucha relación con el barroco, tan simbólico y metafórico. En él, es el ingenio el que capta similitudes, correspondencias, analogías. El ingenio descifra y crea. Se vincula con la invención, que es una parte de la retórica. Según Gracián, el ingenio es personificado por el héroe y el político; también por el discreto, y es que el ingenio se basa en la prudencia.⁷ Es práctico: interpreta el mundo para hacerlo mejor. La prudencia maneja la casuística, que era un problema del barroco, de los jesuitas. El ingenio se aplicaba a la interpretación de los casos difíciles, en lo que se veía la prudencia. Se procedía por analogía con otros casos. Es la equidad, por ejemplo en el derecho. Era la época de los aforismos y los emblemas. De hecho, los emblemas son analógicos: en parte llevan lenguaje (escritura) y en parte figura. Y los aforismos tienen la idea, analógico-icónica, de que en el fragmento resplandece el todo.

⁶ SCANNONE, J.C.: “Del símbolo a la práctica de la analogía”, *Stromata*, LV, 1-2 (1999), pp. 19 ss.; DUSSEL, E.: “La analogía de la palabra (el método analéctico y la filosofía latinoamericana)”, *Analogía Filosófica* (México), año X, n. 1 (1996), pp. 29-60.

⁷ GRACIÁN, B.: “El discreto”, en *Tratados políticos*, Luis Miracle, Barcelona, 1941, pp. 80-81.

La fuerza del ícono: su voluntad de poder

Y esto es algo que realiza el ícono.⁸ El ícono tiene voluntad de poder, y la ejerce. El ícono nos lleva, en su sentido, hasta el lado oscuro de la persona humana, hacia la dimensión emocional, pasional, sentimental; llega hasta el inconsciente. Mueve y conmueve la sexualidad, por eso nos conmueve profundamente, hasta lo inconsciente. En el lado referencial, el ícono llega hasta la dimensión misteriosa de la realidad, hasta las realidades humanas más hondas, como la alegría, la tristeza, el amor, la enfermedad y la muerte.

El ícono funde los horizontes, los derrite emocionalmente y los licua cognoscitivamente. Los hace fusibles. Lo intelectual y lo emotivo son abarcados por el ícono, en su significación holista, de sentido y de referencia. Da sentido, porque mueve el afecto, y da referencia, porque también mueve el concepto. Por eso el ícono es tan fuerte, poderoso, con gran voluntad de poder, hace milagros.⁹ El ícono es el que verdaderamente produce su acto, surte efecto, alude a todo el hombre. Profundiza sintagmática y paradigmáticamente, sincrónica y diacrónicamente.

Es la fusión del tiempo y del espacio (Kant), de la historia y del ser (Heidegger), de la palabra y el acontecimiento (Ricoeur). Detiene el tiempo y abre espacios, cierra el devenir y amplía los horizontes, con lo cual la fusión de los mismos se agranda.

Todo en la hermenéutica parece orientarse a la comprensión de uno mismo. Para eso el ícono es muy poderoso. Va más allá de la intencionalidad del autor y de la intencionalidad del lector, las rebasa. Representa de manera casi misteriosa la intención del texto, como la llama Eco. Lo que más importa en el ícono es la comprensión (contextuada pero cada vez mayor) que nos da de nosotros mismos.

El ícono es en el que más se ve la polisemia, la multitud de significados. Tiene el significado en suspenso (Ricoeur), hasta que se hace efectivo por

⁸ Sobre el ícono o signo icónico, que es análogo o analogía, véase a PEIRCE, CH, S.: *La ciencia de la semiótica*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1974, pp. 30-31.

⁹ EVDOKIMOV, P.: *El arte del ícono. Teología de la belleza*, Publicaciones Claretianas, Madrid, 1991, pp. 93 ss.

las diferentes interpretaciones. Yo diría más: tiene el significado en potencia, en virtualidad, y se actualiza en cada interpretación. Es voluntad de potencia, de poder amplio, de poderío semiótico-simbólico, que es el más fuerte.

El ícono alude al cuerpo propio. En una fenomenología de la corporeidad humana, como la de Marcel, Merleau-Ponty y Ricoeur, el cuerpo (o la carne) es el punto intermedio entre la subjetividad y la objetividad. Es el enlace o quiasmo de la acción humana. Pues bien, el ícono se dirige inmediatamente al cuerpo, lo interpela y lo hace reaccionar. El cuerpo responde a la interpelación del ícono, desde la sexualidad, desde ese entrecruce de lo biológico y lo psicológico que son las pulsiones, las pasiones, las emociones y los sentimientos.

El ícono afecta la percepción intelectual, pero también el aspecto emocional/sentimental. Dado que afecta fuertemente el lado cognoscitivo, también afecta el volitivo/emocional, y por ello conmueve los afectos, no deja en la indiferencia. Toca fibras afectivas, acciona los resortes y palancas de la voluntad, suscita la pulsión, pero, por ello mismo, puede encauzar, modular y equilibrar las pulsiones. Produce o regenera el equilibrio pulsional.

En su aparente inmovilidad o fijeza, y en su apariencia estática, en su mutismo y quietud, el ícono es movedizo, tiene una dinamicidad insospechada. Tiene, compactado, el movimiento de la vida, el proceso de lo orgánico. Tiene detenido el tiempo. Tiene el cambio, el devenir, como en suspenso. A pesar de esa inmovilidad, hay toda una vida, sumamente dinámica, en el ícono.

En su silencio, el ícono da voces, emite sonidos interiores, alude a todo el hombre. Grita hasta la médula de él, llega hasta lo pulsional, incluso hasta lo inconsciente. Avanza no sólo a lo conceptual, sino hasta lo emocional. Llega hasta la médula del alma.

Por eso el ícono es referencial, de manera distinta que el índice (que es el más referencial de los signos), y de manera distinta del símbolo (que es el que más va hacia el sentido). Tiene una referencia intermedia, híbrida, analógica, es decir, tiene una carga primera de sentido, de cualidad o cualiforme, y es la que predomina en él; pero también alcanza

cierta referencialidad, por obra de la abducción, que la conecta con ella.¹⁰ Es decir, tiene una referencia conjetural, abductiva, que es lo mismo que hipotética, pero bastante para dirigir nuestros pasos hacia la realidad a la que apunta.

Ricoeur señaló una fuerza de iconicidad en la metáfora. La metáfora, según este autor, siguiendo a Goodman y a Black, es una redescritión de la realidad.¹¹ Por ello tiene una referencia anómala, basada en la fuerza heurística, en la capacidad de redescibir el mundo, pero el mundo del hablante; se refiere a un aspecto del ser que es inaccesible al lenguaje ordinario. No se trata, pues, de la realidad sin más, sino de la realidad propia al mundo del hablante, es algo que tiene perspectiva, que depende de un contexto, de una interpretación. Se unen el poder de la fracción con el poder de referencia del lenguaje. Se unen dos voluntades de poder. Hay allí una voluntad de poder doble.

Por eso, requerimos una fusión de horizontes con el horizonte de sentido del hablante, para poder entrar en su mundo y entender la metáfora o el texto que nos presenta. Se trata de una realidad interpretable (porque eso es el “mundo” en sentido heideggeriano). Coinciden el hecho y la interpretación. Esa fusión de horizontes es la que permite dirigirse hacia la referencia (el sentido es el camino hacia la referencia). En esa fusión se dan la referencia y la verdad (o lo que haya de ellas), como para Gadamer.

La iconicidad es señalada por Gadamer al decir que la obra de arte es un símbolo, que tiene un carácter simbólico, que tiene simbolicidad.¹² Eso es tanto como decir que la belleza es simbolicidad, que la belleza es lo que hace de la obra de arte un símbolo. Es iconicidad. Y eso no deja de ser bastante extraño y hermético, sobre todo en la actualidad. No parece decir mucho, y más bien parece dejarnos sumidos en el misterio, para que la noción de arte o de obra artística se nos quede en la bruma y sigamos sin bases teóricas para poder distinguir una obra de arte de un engaño.

Lo aplicaré sobre todo a la poesía, ya que me interesa ver su conexión con la filosofía. Y aquí Gadamer parece coincidir con

¹⁰ Sobre la abducción, como distinta de la inducción y la deducción, véase a Ch. S. Peirce, *op. cit.*, pp. 39-41.

¹¹ RICOEUR, P.: *La metáfora viva*, Europa, Madrid, 1980, p. 138 ss.

¹² GADAMER, H.G.: *La actualidad de lo bello*, Paidós, Barcelona, 1998, pp. 83 ss.

Aristóteles en que la poesía se parece a la filosofía en que proporciona cierta universalidad, aunque distinta, diferente. Recordemos que, en la *Poética*, Aristóteles decía que la poesía era más filosófica que la historia, porque la historia versa sobre lo particular y la poesía sobre lo universal.¹³ Eso no deja de ser obscuro y hasta discutible, pero creo que Gadamer nos ayuda a entenderlo.

Gadamer nos lleva, así, a lo universal a partir de lo individual de la obra de arte, más apropiadamente, a partir del poema. Hay, con ello, una especie de universalidad poética, como los universales poéticos de los que hablaba Giambattista Vico en *La ciencia nueva*, conceptos universales de las diferentes culturas, que se captaban más con la imaginación, pero que podían acceder al intelecto, a la razón. Lo poético da material para que lo elabore la razón, para que pueda alcanzar el nivel filosófico, incluso ontológico.

Y tal vez en esa capacidad misteriosa de universalizar tiene la obra de arte su carácter de símbolo, su simbolicidad, ya que el símbolo es lo que nos conecta, como decía Kant en la *Crítica del juicio*, desde lo empírico con lo trascendental, desde el fenómeno con el nouméno. Ahora que estamos tan a falta de universalización, encontramos una fuente distinta de universalidad: lo poético. La filosofía puede nutrirse de la poesía. Es algo que solemos olvidar, y que algunos, como Gadamer, nos recuerdan.

Ricoeur lo hace diciendo que la metáfora realiza un trabajo ontológico, toma su martillo y produce mundos, crea una pequeña ontología.¹⁴ La metáfora es redescipción de la realidad, por la ficción, esto es, por la fantasía; la metáfora es obra de la fantasía. Su problema es la referencia. Mas, por obra del discurso, nos da la relación lenguaje-mundo. El discurso, como obra, con su estructura, funda un mundo. Mostración y desvelamiento. Abre mundos posibles. La estructura da sentido, y el mundo, referencia. La apuesta de Ricoeur es dar referencia a la metáfora, además de sentido. Pero es una referencia anómala. En un primer nivel, se suspende la referencia, pero, en un segundo nivel, se despliega la referencia. Por eso necesita tanto de la interpretación. El discurso o texto metafórico tiene referencia como un todo, como un

¹³ ARISTÓTELES, *Poética*, c. 7.

¹⁴ RICOEUR, P.: *La metáfora viva*, ed. cit., pp. 381 ss.

poema en miniatura. Intercepta la referencia, pero no la anula. (Por eso su referencia sale en las intersecciones, en los entrecruces). Según Jakobson, no se suprime la referencia en la metáfora, tiene verdad. Pero no una verdad de adecuación, ni la de desvelamiento, sino algo más allá; pues es una redescipción, y la redescipción es como los modelos de Max Black, un instrumento heurístico, para no perderse. Remite a estructuras, no a cosas. La mimesis nos remite al referente, al mundo, y el *mythos* al sentido, a la estructura; pero ambos se unen en un punto. La metáfora, en cuanto descripción, será así redescipción; pero, en cuanto redescipción, tiene su parte de descripción, tiene referente. Mas, en cuanto no es descripción tal cual, sino redescipción, no tiene un referente normal, sino anómalo. Junta mimesis y *mythos*. En cuanto mimesis, tiene cierta adecuación; en cuanto *mythos*, tiene cierto desvelamiento; muestra y crea; hay una verdad tensional. La intencionalidad del lenguaje es ir al mundo. ¿Cómo va al mundo la metáfora? Refiere, desoculta la realidad de otra manera. Es un ir hacia las cosas. Es referencia indirecta.

Analogía y filosofía práctica

La iconicidad o simbolicidad fueron muy tomadas en cuenta por los pensadores barrocos¹⁵. En el barroco se conjuntan el *logos* y el *ethos*. Es la construcción de la vida y de la sociedad. Es lo que Ricoeur llama imaginación cultural, que, sobre todo, construye utopías. Tiene un carácter de símbolo. La utopía tiene algo de locura, según Erickson; por eso se trata de una utopía razonable, o realista. La utopía es un símbolo, en el sentido de que une, dinamiza e impulsa. Clifford Geertz recalca el estilo retórico/poético, es decir, metafórico/simbólico que adopta la sociedad.

Hemos mencionado el *ethos*. De hecho, la ética se basa en un argumento por analogía (la regla de oro: lo que no quiero para mí no debo quererlo para los otros). Una hermenéutica analógica recalca la búsqueda de una adecuada interpretación del otro. Pero no sólo para comprenderlo, sino para respetarlo. De lo epistemológico se pasa a lo ético. Siempre se

¹⁵ ARRIARÁN, S. - BEUCHOT, M.: *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, Itaca, México DF, 1999, pp. 41-52.

requiere el paso a la razón práctica, por medio de la *phrónesis*. Y se requiere de la analogía para no partir, en la construcción de la sociedad, de las identidades, sino de las diferencias. Y buscar en las diferencias las normas éticas, que, entonces, nos hacen pasar a la universalidad. Una universalidad obtenida a partir de las diferencias, que no llega a la identidad, pero queda en universalidad analógica, la cual es suficiente. El problema es cómo escapar del relativismo extremo. Y se logra si se parte de la intención de justicia. Allí se ve la tensión de una hermenéutica analógica, une en la tensión conceptos opuestos, como el absolutismo y el relativismo, el universalismo y el particularismo.

La hermenéutica analógica mantiene una tensión sobre el universalismo y el particularismo. No es universalista, como Apel y Habermas, ni relativista, como Rorty y Vattimo, sino intermedio; es perspectivista y universalista al mismo tiempo, un perspectivismo universalista o un universalismo perspectivista. Son polaridades, es buscar un término medio entre extremos. En eso consiste precisamente la analogía, que es proporción. Y para esto es para lo que sirve sobre todo la *phrónesis*, que es la que propone Gadamer, y esto es sumamente analógico, pues la *phrónesis* es búsqueda del medio, y esto requiere proporción, que sean medios proporcionados a un fin, o que sea un equilibrio proporcional entre dos extremos; esto es, analogía. Se trata, por tanto, de un ejercicio concreto de analogía, de hermenéutica analógica.

La analogía se da no sólo como argumento formal, sino también como argumento trascendental. Es decir, no sólo es algo empírico, sino también algo trascendental. Principia en el otro como yo, tiene como principio al otro como yo. Es una argumento por analogía, pero trascendental. También es razonamiento práctico. Como pide Vico, hay que entrar imaginativamente en los otros, por un *sensus communis*, que recuperaba esto en el juicio reflexionante de Kant.¹⁶ El cual usaba el símbolo, pues el símbolo pega dos partes, una conocida y otra desconocida; pero reintegra esta última con la primera. Es el límite analógico en el que se unen. Desde la parte llega al todo, desde el fragmento a la totalidad, desde lo equívoco, sin llegar nunca a lo unívoco (ni al todo o totalidad), pero alcanza lo análogo, que es suficiente.

¹⁶ GADAMER, H.G.: *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1977, pp. 48 ss.

La analogía es el límite en el que se unen las partes del símbolo. Es un límite analógico. Es la parte tomada como el todo. El símbolo tiene un factor metonímico y otro metafórico. Por un lado, la parte pasa por el todo. Por otro lado, el todo corrige a la parte. Desde la parte nos deja interpretar el todo. Desde lo equívoco revela lo unívoco. No se queda en lo equívoco, pero nunca llega a lo unívoco. Nos hace acceder al mundo de otra manera, en su metafóricidad, que es lo que se relega.

Una hermenéutica analógica puede lograr un consenso no absoluto, sino parcial y/o temporal. Y lo mismo hace con el fundamento; es una base provisoria, temporal, corregible, etc. El fundacionismo es el univocismo y el antifundacionismo es el equivocismo. Aquí se trata de un fundacionismo débil o de un débil antifundacionismo. Y es que la hermenéutica analógica tiene movilidad. Sobre todo, tiene la potencia o dinamicidad para moverse entre esos polos opuestos, vive de la tensión y habita en ella.

Hermenéutica analógica y educación

Pasemos ya a la parte más práctica, que es el empeño que más nos preocupa. Lo haremos centrándonos en la educación, porque una pedagogía vertebrada por la hermenéutica analógica puede traer algunas aportaciones y ventajas a la situación actual de estas disciplinas.

La educación, vista desde una perspectiva hermenéutica y, más aún, hermenéutico-analógica, adquiere un carácter específico.¹⁷ Es el encauzamiento de la intencionalidad del ser humano, la cual es intelectual o cognoscitiva y volitiva o afectiva. En el lado cognoscitivo, se ve centrada en la formación del juicio, tanto teórico como práctico o prudencial. Es, en el fondo, la formación del criterio, y reside en la educación en virtudes, ya que la virtud, además de que ha vuelto a las teorías educativas, es algo sumamente analógico, pues conjunta una medida de reglas, leyes o principios, y, sobre todo, los modelos y el ejercicio continuo, es decir, tanto la teoría como la praxis.

¹⁷ BEUCHOT, M.: *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2010.

Es, principalmente, educación del juicio práctico, que es el de la *phrónesis* o prudencia, lo cual nos coloca en la razón práctica, ya que es el área donde más ha prosperado recientemente la filosofía. Más aún, es la filosofía práctica, y no tanto la teórica, la que ha levantado últimamente a la filosofía de la postración en la que se encontraba. Y también, en esa misma línea, se trata de educar el aspecto volitivo o afectivo del ser humano. Ya de por sí está conectado con esa parte práctica, pero también debe abarcar la educación de los sentimientos, algo que se ha olvidado y que sólo hace muy poco se ha rescatado. Y la formación de la parte emocional también había estado encomendada a la *phrónesis* o prudencia.

Al ser así aplicada, nos resulta que la educación analógica es, también, formación de virtudes¹⁸. Ésta va más allá de la formación en valores; no la elimina, sino que le da complemento y buen encauzamiento, ya que dice por dónde pueden realizarse, en la práctica, esos valores que se pretenden. Además, es una educación en el sentido, es decir, buscadora y dadora de sentido para vivir, para la existencia humana. Y esto es muy importante y decisivo, porque solamente la educación sirve si es significativa para el hombre.

Asimismo, esta concepción de la pedagogía tiene cierta proporción. Reúne los aspectos del ser humano más opuestos, como son la inteligencia, la voluntad y la afectividad, que luchan entre sí, pero que igualmente pueden ser llevados a la concordia. Es la coincidencia de los opuestos (*coincidentia oppositorum*) de la que hablaba Nicolás de Cusa, tal es la dialéctica (extraña y diferente) que se halla en la analogía.

Y es que la única educación que profundiza, la única que permanece en el hombre, es la que le brinda algún sentido. Es la educación significativa, porque al ser humano solamente lo mueve y atrae lo que le dé significado, lo que le resulte con sentido, cargado de simbolismo para él. Esa simbolicidad es la que deseamos alcanzar para la educación, y lo haremos gracias a una hermenéutica analógica, porque es la más apta para medirse con los símbolos.

A esta propuesta la llamo educación analógica, porque pretende colocarse entre los dos extremos viciosos de una educación unívoca,

¹⁸ CARR, D.: *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, Routledge, London – New York, 1991, pp. 8-9.

ocupada en repetir el esquema o modelo oficial de hombre, apto para seguir en el círculo de lo trillado y de llenar las exigencias del momento, y de una educación equívoca, pretendiendo formar en libertad y creatividad, cuando por su exageración solamente disuelve, atomiza y fragmenta a los educandos; es una educación analógica, que permite la libertad y la creatividad, pero siendo aptos para enfrentar los retos de la actualidad.

Además de analógica, esta educación es icónica, porque toma como principal ingrediente el ejemplo del maestro, que, como decía Wittgenstein, funge como un paradigma del alumno. Este último tratará de asemejarse a él, a ser un análogo suyo. Es algo que se está estudiando mucho recientemente.¹⁹

Podrá hacerlo en la medida en que, como he dicho, sepa incorporar la hermenéutica y la analogía, en forma de hermenéutica analógica. En primer lugar, la educación necesita de la hermenéutica, porque, antes que nada, tiene que llevar al descubrimiento del sentido, sin el cual no nos movemos a ninguna parte. Además, nos hace ver al ser humano como núcleo o nudo de intencionalidad, resaltando las intencionalidades cognoscitiva y volitiva o afectiva. Y es una formación del juicio, tanto teórico como práctico, y también es formación de los sentimientos.

Para todo ello, nos ayuda la educación en virtudes, pues ellas son las que dan cauce a la intencionalidad humana. En el lado teórico, con las virtudes epistémicas; en el lado práctico, con las virtudes éticas; y en el lado afectivo, emocional o de los sentimientos, con la *phrónesis* o prudencia, que, según Aristóteles, era la que operaba a través de la tragedia griega, para dar proporción a las pasiones, de modo que no fueran demasiado fuertes ni demasiado débiles. Y todo esto se ajusta a una hermenéutica analógica, porque ella tiene como cosa propia la búsqueda de la proporción, del equilibrio proporcional, que es indispensable para toda la vida del hombre, que es una vida virtuosa. La *phrónesis* es la virtud teórica que rige la práctica, por eso es la más central y decisiva.²⁰

¹⁹ FERRARA, A.: *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*, Gedisa, Barcelona, 2008, pp. 21 ss.

²⁰ BEUCHOT, M.: *Phrónesis, analogía y hermenéutica*, UNAM, México DF, 2007, pp. 20 ss.

Es sobre todo la formación de la *phrónesis* o de la virtud que emite el juicio prudencial el principal objetivo de la educación. En efecto, la *phrónesis* o prudencia es lo que ahora consideramos la razón práctica, o lo principal de ella. Y es la formación de la razón práctica lo que se constituye como el fin máspreciado de toda educación humana.

Conclusión

La analogía, pues, que ha sido tomada a veces como antecedente de la dialéctica, y a veces como algo dialectizable, es dinámica. Se ve en que la misma atribución implica una gradación de atribuciones del predicado en cuestión, unas más apropiadas que las otras; ya en ello tiene un movimiento. Además, la analogía de atribución conecta incesantemente relaciones, pudiendo irse hasta el infinito. Lo cual también la manifiesta como algo vivo.

Pero, sobre todo, hay intentos de conectar la analogía con la dialéctica, de dialectizarla. Está el intento de Lakebrink, de dar a la dialéctica hegeliana una superación de la totalidad y del sistema mediante la analogía tomista. Esto ha sido desarrollado por Juan Carlos Scannone, con más elementos de Levinas. Y también ha sido trabajada, en forma de ana-dialéctica, por Enrique Dussel, inspirándose en el Schelling viejo, con su dialéctica tan peculiar para estudiar el fenómeno religioso.

Igualmente hemos visto cómo esta racionalidad que anima la hermenéutica analógica e icónica puede aplicarse en la práctica a la educación. Tendrá un carácter más amplio y profundo, es decir, más completo, llevando, por lo tanto, a una formación más satisfactoria que la que por ahora tenemos.

Bibliografía

ARISTÓTELES: *Poética*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1996.
ARRIARÁN, S. - BEUCHOT, M.: *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, Itaca, México DF, 1999.

BEUCHOT, M.: *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2010.

Phrónesis, analogía y hermenéutica, UNAM, México DF, 2007.

CARR, D.: *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, Routledge, London – New York, 1991.

DUSSEL, E.: “La analogía de la palabra (el método analéctico y la filosofía latinoamericana)”, *Analogía Filosófica* (México), año X, n. 1 (1996), pp. 29-60.

EVDOKIMOV, P.: *El arte del icono. Teología de la belleza*, Publicaciones Claretianas, Madrid, 1991.

FERRARA, A.: *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*, Gedisa, Barcelona, 2008.

GADAMER, H.G.: *La actualidad de lo bello*, Paidós, Barcelona, 1998.

Verdad y método, Sígueme, Salamanca, 1977.

GARÍN, E.: “La dialéctica desde el siglo XII a principios de la Edad Moderna” en ABBAGNANO et al: *La evolución de la dialéctica*, Martínez Roca, Madrid, 1971, pp. 132-163.

GRACIÁN, B.: *Tratados políticos*, Luis Miracle, Barcelona, 1941.

KANT, I.: *Crítica del juicio*, Editores Mexicanos Unidos, México, 1998.

MERLEAU-PONTY, M.: *Lo visible y lo invisible*, Seix Barral, Barcelona, 1970.

PEIRCE, CH, S.: *La ciencia de la semiótica*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.

PUNTEL, L. B.: *Analogie und Geschichtlichkeit I*, Herder, Freiburg, 1969.

RICOEUR, P.: *La metáfora viva*, Europa, Madrid, 1980.

SCANNONE, J.C.: “Del símbolo a la práctica de la analogía”, *Stromata*, LV, 1-2 (1999), pp. 19-51.

PHILOSOPHICAL DIALOGUE AND MILITARY DECISION MAKING

DIÁLOGO FILOSÓFICO Y TOMA DE DECISIÓN MILITAR

IBANGA B. IKPE
University of Botswana
IKPE@mopipi.ub.bw

RECIBIDO: 10 DE JUNIO DE 2014

ACEPTADO: 23 DE OCTUBRE DE 2014

Abstract: The military establishment plays an important role in society, not only because it is pivotal in securing the state from external and internal threats but also because the conduct of soldiers affect the fortunes of the state both fiscally and morally. Early in their career, soldiers are trained to be irrefragable in their loyalty, unquestioning in their obedience and unthinking in their pursuit of military objective. This, however changes as they move up into command positions and are required to decide on objectives as well as give orders for others to obey. For many officers, this is usually a difficult transition to make even though Staff School training is supposed to enable them to make this transition. This paper is based on an attempt to introduce philosophical dialogue to student officers of a military academy to help them make this difficult transition. It discusses the use of philosophical dialogue in facilitating officers' understanding of important issues in the military, including military decision making. It highlights the procedure, difficulties and dangers of facilitating philosophical dialogue between soldiers especially as it relates to the corporate unity and command structure of the military. The paper also reflects on the efficacy and desirability of involving soldiers in a dialogue process.

Keywords: Decision making, Military training, MDMP (Military Decision Making Process), Philosophical Dialogue,

Resumen: La institución militar y juega un papel importante en la sociedad, no sólo porque es una base crucial para la seguridad del estado frente a amenazas internas y externas sino porque la conducta de los soldados afecta al destino del estado tan física como moralmente. Al comienzo de sus carreras, los soldados son entrenados en el desarrollo de una lealtad indubitable, evitando el cuestionamiento y la crítica para incentivar el desarrollo de los objetivos militares. Esta situación cambia cuando asciende a posiciones superiores, donde se requiere que decidan sobre la consecución de ciertos objetivos y que den órdenes a otros. Para muchos oficiales, esto supone una difícil transición a pesar de que la escuela de oficiales se supone que los capacita para realizar esta transición. Este artículo pretende explicar cómo introducir el diálogo filosófico a los estudiantes que se preparan para ser oficiales en la academia militar, actividad que les ayudará a desenvolver esta complicada transición. El trabajo discute el uso del diálogo filosófico para facilitar a los oficiales la comprensión de los asuntos militares importantes, lo cual abarca la toma de decisión militar. Subrayará, el procedimiento, las dificultades y los peligros de facilitar un diálogo filosófico entre los soldados, particularmente cuando se dirige a la unidad militar y a la estructura de órdenes del

ejército. Además, esta investigación reflexiona sobre la eficacia y deseabilidad de incorporar a los soldados en un proceso dialógico.

Palabras clave: Toma de decisión, entrenamiento militar, Proceso de toma de decisión militar (PTDM), diálogo filosófico

Introduction

The war profession is a very serious business, not only because it is a matter of life and death for the officers and men of the military but also for the nation state whose continued existence and independence sometimes depends upon the prowess of its military. Second, it is a serious business because the deployment of military personnel for combat operations has an impact on society not just because it has to live with the emotional scars of raising children of deceased or maimed soldiers but also because it has to contend with the physical and emotional scars that result from the prosecution of war. It is in recognition of the enormity of this responsibility that nations expend a sizable chunk of their resources to train and equip its military. The assumption here is that a well trained and equipped military will better contain the enemies of the state and may thus avoid or at least reduce the physical, emotional, socio-political and economic fallouts of being second best in a military engagement. The political establishment in states with extensive military prowess sometimes assume an arrogant stance in their relationship with others based on their belief that their military can stand up to the best. But those who actively engage in prosecuting wars know that warfare is not only precarious but is also unpredictable. This is because the size of an army is no guarantee of victory and the sophistication of weaponry does not readily translate into military supremacy. This is why discerning rulers abhor warfare and use an intricate system of conventional ties and treaties to keep its officers and men in the barracks. But part of the unpredictability of war is that it is sometimes visited on those who earnestly abhor it, such that pacifism by a nation cannot guarantee it peace. Thus even when a nation earnestly abhors war, reason dictates that it prepare its forces to defend it from rumblings within and perils from afar.

A professional army is not merely a group of armed men and women that is mustered to defend the interest of a state but should ideally be a professional group that is highly trained in “certain skills and perhaps even a sense of responsibility to exercise these skills in certain ways and at certain times.”¹ This is important because it is only when an army is properly trained in all aspects of the conduct of war that it is capable of protecting the state from internal and external threats. It is also proper training that ensures that a military does not turn its enormous capacity for violence on the state and its citizens. But training does not only consist in developing proficiency in the deployment of men and material but also extends to the capacity do so within the ambits of national laws and international conventions. Thus, whereas having the capacity for violence and developing proficiency at deploying men and material may be adequate for success at a tactical level, managing violence, which Harold Lasswell refers to as the peculiar skill and defining feature of a professional soldier, requires much more than the ability to deploy military resources. This paper is about the enhanced military training that helps officers in the management of violence. It evaluates the processes and outcomes of integrating philosophical practice into military training, especially as it relates to the attempt to introduce philosophical dialogue into the military decision making process. It makes a distinction between the two types of military decisions to which philosophical dialogue may be applied, viz., ethical and tactical decisions and examines the processes through which philosophical dialogue may be employed appropriately. It examines the relative success of the dialogue process in their ethical and tactical applications and the difficulties of making decisions in time-critical-situations. In conclusion, it argues that while the dialogue process helps in sharpening the critical thinking capacities and contributes to the general intellectual alertness of the soldier, it may not be a good tool for the time-critical-decisions of warfare.

¹ FOTION, N. - ELFSTROM, G.: *Military Ethics: Guidelines for Peace and War*. Routledge and Kegan Paul, London, 1986, p. 48

Training and the Military

Although the ultimate aim of any military formation is to deter enemies of the state or otherwise subdue such enemies that are undeterred, doing so with finesse is usually the goal of every military and it is this finesse that is usually referred to as professionalism. As Sarkesian observes, “the label, professional is a mark of distinction. Not only does it indicate an exceptional competence but also a commitment to a particular lifelong career.”² This distinction is highly prized by every military not just for itself but also as honour to the country that promotes and sponsors it. To ensure professionalism different armies develop complex training programmes at all levels to enhance its physical, mental and technical readiness. For people outside the military, the most visible part of this training is the fitness training which involves drill, physical training, weapons handling, field craft, and first aid and is usually characteristic of military training at the lower ranks. At this level of training, the primary aim is to socialize the men into the military culture of the particular army formation. This is because “a soldier’s physical survival and vulnerability to psychological attrition, as well as the successful accomplishment of the unit’s mission, depends to a large measure upon the extent to which cooperative and mutually supportive interpersonal relationships prevail in the small unit.”³ Thus, at this level of training, emphasis is laid on obedience, honour, teamwork, and dedication to duty within a strict hierarchical system. This is necessary not only to enable the soldier perform under the stress of battle but also to cocoon him against such praetorian tendencies that could easily mislead a soldier. Thus training at this level is highly regimented with tightly scheduled routines and the strict enforcement of several regulations relating to physical health, equipment care, personal conduct and unit cohesion.

Beyond this level of training lies a more sophisticated and technical level of education which is reserved for a section of the officer corps and is geared towards helping war professionals to excel in command and

² SARKESIAN, S. C.: *Beyond the Battlefield: The new Military Professionalism*, Pergamon Press, NYC, 1981, p. 5

³ GAL, R.: *A Portrait of the Israeli Soldier*, Greenwood Press, NYC, 1986, p. 235

staff responsibilities. Commenting on the aim of the United Kingdom's Joint Service Command and Staff College, Till et. al.⁴ observes that the "Advance Course is to prepare officers for high-grade command and staff appointments over the next 10 years of their careers. Such appointments are likely to include command, headquarters' staff posts, policy, acquisitions and finance." Training at this level usually exerts severe physical and mental stress upon the officer and is meant to sharpen his command capabilities and enable him to make wise, sensitive, ethically legitimate and life changing decisions while operating in a complex, ambiguous and unpredictable military environment. The understanding here is that neither extreme mental and physical suffering nor fatigue and injury should prevent the officer from making sound tactical decisions. Officer training at this level, however, is not limited to the development of tactical competence but also involves the intellectual development of the officer. This is achieved through a broadening of the military curriculum by including courses in logical and critical thinking, human rights and international relations, politics, the economy, social and cultural issues. Such intellectual development "highlights the invaluable benefits of sound institutional education in non-military disciplines as well as education and training specifically targeted for various organizational levels. This view contends that institutions which instil the value of intellectual broad-mindedness, rigor, and freedom will produce members capable of sound critical thinking."⁵

The specific emphasis on developing the critical thinking capacity of the officer is based on the understanding that critical thinking adds value to officers and broadens their mind-set, not only in the area of military operations but also in terms of their moral and social responsibilities. As Cardon and Leonard put it,

Critical thinking derives from purposeful, reflective judgment and reasoning, and drives the continuous learning essential to adaptation in design. Creative thinking

⁴TILL, G. - BOWEN, W. - HALL, D. - Burridge Air Vice-Marshal Brian, "Post modern Military education: Are we meeting the challenge?" *Defence Studies vol 1:1*, London, 2001, pp. xii.

⁵ PAZ, Major Richard D.: *A Systems Critique of the Military Decision-Making Process at the Operational Level of War*, Unpublished Monograph, United States Army, School of Advanced Military Studies, United States Army Command and General Staff College, Fort Leavenworth, Kansas, 2003, p. 34

fosters innovation by capitalizing on imagination, insight, and novel ideas. In applying critical and creative thinking, continuous dialog and collaboration help to develop a shared understanding of the situation and the operational environment while improving upon the often-flawed nature of individual thought. Critical thinking involves asking appropriate questions, gathering relevant information, deriving sound conclusions, and effectively communicating the essence of those conclusions to others⁶

In other words there is a belief in the military that an officer with a capacity to think is an asset to the command. There is also the belief that the use of collaborative thinking leads to better decisions and therefore benefits the men, the military establishment and the nation that established and sustains the military.

Decision Making in the Military

The military establishment is structured in a hierarchal manner in order to maintain the level of discipline required in an effective military formation. This arrangement ensures a strict chain of command from the highest military officer, through the intervening structures, to the men that constitute the rank and file. This strict hierarchy ensures that it is only officers with an appropriate level of training, education and experience that make decisions for the rest of the organization. This is important because of the need to ensure that military decisions reflect the culture of the particular military, the policies of the state, and the virtues of international military norms. As Eriksen observes, “the fact that a single wrong response may have huge consequences for the armed conflict, both on a military operational and political level, contributes further to the importance of good decision-making.”⁷ In order to ensure that command decisions are appropriate for designated purposes and that the officers who issue such commands are sufficiently equipped to do so, further education and training are made mandatory for the higher ranks.

⁶ CARDON, Brigadier General (P) Edward C., and LEONARD, Lieutenant Colonel Steve, *Unleashing Design: Planning and the Art of Battle Command*, Military Review, Vol. 16. March-April 2010, p. 6

⁷ ERIKSEN, Jørgen Weidemann, “Should Soldiers Think before They Shoot?” *Journal of Military Ethics*, Vol. 9, No. 3, 2010, p. 196

This usually begins with the Staff college education and is meant to equip officers for decision making roles within the military. It is not only designed to increase the general and tactical knowledge of the officer but also to imbue him with the right dispositions, attitudes, habits of mind, and character traits. This is especially important because the military decisions that matter are made in time-critical situations when officers are under intense physical and mental stress. Since individual military officers are likely to approach issues differently, Staff College education is structured to ensure that officers operate within appropriate world views and that their decisions are not left to their individual whims and caprices.

The importance of making the right military decisions has been evident throughout history. The rise and fall of nations as well as the influence that nation-states exert on world affairs are often linked to its military prowess and by extension, the tactical ingenuity of its commanders. Early military commanders like Julius Caesar, Hannibal Barca and Napoleon Bonaparte, as well as more recent ones such as Erwin Rommel, George Patton, Bernard Montgomery displayed tactical ingenuity that led to highly successful military careers. Their battlefield exploits did not only recommended them to their superiors but also earned them the respect of their enemies. Commanders such as Caesar were not only expected to make important tactical decisions personally but were required by circumstances, to do so. This ensured that his full military ingenuity was utilized in every offensive and that responsibility for success or failure rested solely with him. In such early warfare, it was possible for the commander to make important decisions by himself because, though they sometimes commanded large armies, warfare was simple and restricted to formal battlefields where combatants faced each other across clearly defined battle lines. Military acumen merely involved outmanoeuvring and annihilating the enemy on that battle field and thereafter inheriting swaths of territory that, hitherto, belonged to the enemy. Such ingenuity not only resulted in great personal wealth for commanders but also brought them into the political mainstream as governors of conquered territories or lawmakers. Contemporary military commanders, irrespective of their ingenuity are not expected to make military decisions alone. The complexity of contemporary warfare,

coupled with the large size of forces and advances in technology entail more information and calculation⁸ that cannot be processed by any one person. Thus, though contemporary military decision making still remains the responsibility of particular military commanders, whose full genius is sometimes reflected in the decisions, the process of making such decisions is heavily regulated by the military establishment and often requires the contribution of officers and staff under the commander. Regulation by the military establishment often entails the adoption of standardized decision making procedures such as the Military Decision Making Process (MDMP), the Command Estimate Process and the Troop Leading Procedures. The oversight enforced by these procedures ensures that the command hierarchy maintains a semblance of control of all decision irrespective of the nature of the command environment.

The Military Decision-Making Process (MDMP) is a standardized reasoning calculus used by many military establishments to ensure precision and uniformity in military decision making. It is an analytical tool “employing a time-intensive, but logical sequence to analyze the situation, develop a range of options, compare these options, and then select the option that best solves the problem.”⁹ It usually entails the commander and his staff officers using the men and material available to them at any given time to accomplish a set mission. It emphasizes and acknowledges the expertise of staff officers and portrays them as indispensable to the overall success of the mission. In planning the mission, the commander seeks the contributions of such staff officers as in intelligence, logistics, air support, artillery, infantry, etc. and uses their contributions in the planning process. The plan ends up reflecting the perspectives of the different experts and is said to be superior to any plan that could have been made independently by the commander. In employing the calculus there is an assumption that if sustained and appropriate reasoning is applied to a military objective, such an objective could be achieved efficiently. The MDMP consists of seven steps:

⁸ GARCIA, Maj. Jacob A., *The Requirement for an Abbreviated Military Decision-Making Process in Doctrine*, Unpublished Master’s Thesis, San Francisco State University, San Francisco, California, 1980, p. 1

⁹ MARR, Major John J., *The Military Decision Making Process: Making Better Decisions Versus Making Decisions Better*, Unpublished monograph, School of Advanced Military Studies, United States Army Command and General Staff College Fort Leavenworth, Kansas

- Step 1 - Receipt of Mission
- Step 2 - Mission Analysis
- Step 3 - Course of Action Development
- Step 4 - Course of Action Analysis
- Step 5 - Course of Action Comparison
- Step 6 - Course of Action Approval
- Step 7 - Orders Production

Although a few of the tasks of the MDMP appear perfunctory and predictable, there is no doubt that a majority of the other tasks require purposeful and reflective judgment which is the hallmark of critical thinking. The assumption here is that the enemy is thinking, innovative and unpredictable and will employ every possible guile in pursuing his objective. Critical thinking, therefore, is indispensable and this is underscored by Cardon and Leonard when they argue;

Critical thinking also helps distil the immense amounts of information and determine those elements of information that are most relevant to the situation. This is an important step in mitigating the risk associated with guidance that does not fully account for the complexities of the operational environment. Critical thinking helps to clarify guidance and enables commanders to achieve a mutual understanding of the current situation and the desired end state.¹⁰

The above emphasizes the fact that it is the field commanders that are conversant with the operational environment and should therefore be in a position to creatively interpret the warning order (WngO) that they receive from headquarters. The MDMP therefore encourages the use of Critical thinking by operational planning team to make decisions on the basis of a thorough analysis of the enemy and the combat environment.

Although the MDMP emphasizes critical thinking in operational planning, the circumstance of military operations sometimes makes such thinking impracticable. Also, one could argue that military culture predisposes officers and men to operate within time tested parameters, thereby avoiding the adventitious reasoning that is associated with critical thinking. In their cadet training for instance, officer cadets are instilled with the culture of obedience which Huntington refers to it as the

¹⁰ CARDON, and Leonard, *op.cit.*, 2010, p. 6.

“supreme military virtue.”¹¹ In obeying an order, a subordinate forgoes critical judgment in the selection of alternatives and “uses the formal criterion of the receipt of a command or signal as his basis of choice.”¹² Cadet Officers are made to understand that they should defer to the superior knowledge and experience of the commander, trusting that the net effect of carrying out the command will be beneficial to all concerned. A culture of obedience is important, not only because it ensures the cohesion that a military needs when confronting a set objective but also because such a unity of purpose translates into efficiency and efficacy. This culture of obedience is sometimes carried over into command and staff positions and acts as a disincentive for critical judgments and the entertainment of opinions. Some officers would rather recycle a judgment made by their superior in a similar circumstance or adopt a position from the military operational manual than make a critical judgment of their own. Another disincentive for critical judgement, in officers assuming command and staff responsibilities for the first time, is the need to avoid blame for operational failures. A failure to achieve a command objective sometimes entails catastrophic outcomes which weigh heavily on the officer responsible. Blame for such failure would be mediated if the decision is based on ideas that emanate from the rule book or from what has been done in the past but would be severe if it is a novel idea that emanates from critical judgment of the officer. This is to say that critical judgment and the resultant new approach to a mission is fine, so long as it achieves its set objective and since no one can say for certain when actions derived from such critical judgment will achieve its set objective, officers are more likely to make “safe” decisions rather than make decisions that are reasonable but fall outside the dictates of their rulebook. Thus whereas in making decisions, commanders are expected to be guided by professional judgement gained from experience, knowledge, education, intelligence and intuition, this is not always the case in reality. This is especially so for officers that are new to command responsibilities. Their lack of experience sometimes makes them unsure of their capabilities and casts

¹¹ HUNTINGTON, Samuel P.: *The Soldier and the State*, Belknap Press, Cambridge, 1985, p. 74

¹² COCKERHAM William C. and COHEN, Lawrence E., “Obedience to Orders: Issues of Morality and Legality in Combat among U.S. Army Paratroopers”, *Social Forces*, Vol. 58: 4 (1980), p. 1273.

doubts over their intelligence and intuitions. They are, therefore, more likely to avoid critical judgement and more likely to try to second guess the kind of decision that their superiors would expect in the circumstance, or stick to what has worked in the past.

But even where a commander or staff officer wants to use critical judgment in making innovative decisions on military strategy they may be handicapped by the limited alternatives that standard military training accords them. This is not to say that soldiers are not sufficiently intelligent or that they do not apply their mind appropriately to their task but it is saying that what is considered as alternatives in the military, just as it is in everyday life, is limited. For instance, when faced with a decision about starting a family, most people think of it in terms of getting married and having children. Few consider adoption, cohabiting, homosexual coupling and single parenting as reasonable alternatives. In the same way, when faced with the question of how to engage an enemy, a commander should not think that their alternatives are limited to either attacking or not attacking. They should also consider a retreat, a siege, infiltration, psychological warfare and sabotage as viable alternatives. Developing a capacity for identifying alternatives therefore becomes indispensable especially in an ethical military that can ill afford to waste its human and material resources. Such a development is only possible at the level of the staff college where the officer is guided by the directing staff and other instructors and also has the support of his college colleagues. It is also within such a setting that the viability of dialogue as tool in the development of critical judgements can be explored.

Philosophical Dialogue in Military Training

The need for philosophical dialogue in military training arises from the special circumstances of contemporary warfare, especially with the intersection of ethical and operational issues in military decision making. Military commanders of the past did not have to contend with ethical issues even though the culture of chivalry made them mindful of some of them. Early writers on military strategy such as Sun Tzu and Hsün Tzu merely dwelt on the strategy for winning wars, without any

complimentary discussion of ethics. They did not have to contend with the growth in information technology and the attendant increase in the advocacy for human rights which has brought the activity of soldiers under such stringent scrutiny that, the popular dictum that “all is fair in love and war” is no longer valid in warfare. International restrictions on warfare, such as the ban on the use of anti-personnel land mines and chemical weapons, show that the methods of war are now as important as victory itself. Military events like the firebombing of Dresden, the Mai Lai massacre and the atomic bombing of Hiroshima and Nagasaki, which were accepted as the collateral damage of war, would probably be looked upon differently in today’s world of human rights advocacy. This is why, when preparing officers for command and staff appointments, it is important to emphasize the fact that military decision making is no longer focused only on tactical issues but also involves ethical and environmental issues. For an African military, such decisions are further complicated by the presence of irregular combatants and child soldiers in the theatre as well as the use of unorthodox combat methods. The need for philosophical dialogue arises because, since Socratic times, it has been known to improve the quality of reasoning and by extension the quality of decisions that follow from such reasoning. The following is an attempt to see whether such dialogue could help the quality of military decisions and emanates from an attempt to use philosophical dialogue to sharpen the decision making abilities of student-officers in a military college. The aim of the dialogue is not as much to find an appropriate decision as it is to explore the various options that are available. The dialogue is expected to improve the quality of command by helping the student officer to develop an in-depth understanding of the Military Decision Making Process and the ethical issues that arise both in combat and peace time.

Introducing philosophical dialogue to student officers usually starts with an attempt to resolve serious ethical issues that arise within the conduct of war. The intention is not usually to find a solution to the issues but rather to broaden the perspectives of the officers involved so that they could better understand the issue and take it into account in operational planning. As a background to this, student officers are given a brief introduction to philosophical dialogue. For this purpose, philosophical

dialogue is regarded, not as “a conversation in which two people equally committed to and fluent in philosophy disagree about a fundamental issue”¹³ but rather as a conversation between two people who disagree with each other on an issue but are equally committed to exploring different alternatives with the hope of finding one that is best suited for the circumstance surrounding the issue. It is important to emphasize that such a dialogue is not the exclusive preserve of philosophers but could take place between any two reasonably intelligent people who genuinely seek to discover hidden meanings and explore various possibilities concerning any subject matter. Also, it is important to emphasize that the issue to which philosophical dialogue is applied need not be fundamental in the philosophical sense but can relate to any situation where there is need for a better understanding. Again, for our purpose, it is important to make it clear that philosophical dialogue extends beyond the clarification of concepts to problem solving. Thus while the dialogue may not necessarily find a solution to ethical dilemmas in the conduct of war, it can result in a better understanding of the issue and thus help commanders to make decisions that are reasonable within the context of a particular military engagement.

A traditional approach to demonstrating the efficacy of philosophical dialogue in the clarification of thought would have been through the dialogues of Plato which would also have helped the student-officers to familiarize themselves with the dialogue process. In this case, the dogfight in Plato’s *Gorgias* between Socrates and Callicles in their attempt to establish the true meaning of ‘justice’ seemed especially appealing but the diction, length, context and content of the dialogue were a disincentive. As alternatives, short dialogues of varying length and content were adopted. The first, based on a supposed dialogue between Snoop Dogg and Thales of Miletus¹⁴ is relatively simple and was used to introduce student-officers to the dialogue process. This was followed by a longer and more intense dialogue titled “An example of philosophical

¹³ ROOCHNIK, David L.: *The Impossibility of Philosophical Dialogue*, Philosophy & Rhetoric Vol. 19, No. 3, 1986, p. 148

¹⁴ CHICAGO MILITARY ACADEMY, E4AP: “Philosophy: Philosopher Dialogue”, available online at <http://www.chicagomilitaryacademy.org/ourpages/auto/2007/9/23/1190595536921/Philosophy%20dialogue%20example.doc>, last accessed 15/4/2008.

discussion / Free Will and Determinism,”¹⁵ and finally by David and Stephanie Lewis’s *Holes*¹⁶. The purpose was to introduce and gradually get the student-officers to be more conversant with the dialogue process before being asked to engage in their own dialogue. Although the above dialogues deal with fundamental philosophical issues whose content and context would not have been appropriate for fighting men, their simplicity and the fact that the interlocutors appear to be ordinary everyday people made them ideal for the purpose. In studying the dialogues, student-officers were encouraged to relate to the issues raised and identify with the position of one of the characters.

The actual dialogue in which the student-officers participate started with the instructor leading the dialogue through questions and student-officers trying to establish the truth as they answer and comment on the questions. It involved a re-enactment of Bertrand Russell’s “Appearance and Reality” where the question is posed as to whether there is any knowledge in the world which is so certain that no reasonable person could doubt it. The dialogue progresses with student officers identifying knowledge that they adjudge to be indubitable and the instructor taking them through a series of questions to the realization that such knowledge could actually be doubted. The instructor performs this role over five different knowledge ascriptions before asking the student officers to continue with the dialogue on their own. For this purpose, the twenty student-officers were divided into groups of four with two members of each group identifying something which in their opinion could be known without doubt and the other two members trying to identify circumstances under which such knowledge could be doubted. At the end of each dialogue, the group members change roles and re-enact the process. The instructor moves around the groups to observe the dialogues and offers suggestions as appropriate. After two full length dialogues the student-officers reassemble to discuss their experience with the dialogues and ask questions concerning the dialogue process and their progress. This process is repeated several times until the instructor is satisfied that

¹⁵ VILKKA, Jouni: “An example of philosophical discussion / Free Will and Determinism”, available online at http://personal.inet.fi/koti/jouni_vilkka/ExampleDialogue.htm, lasr accessed 15/4/2008

¹⁶ LEWIS, David & LEWIS, Stephanie; *Holes*, *Australasian Journal of Philosophy*, 48:2, 1970, pp. 206-212

student-officers had a full grasp of the process of using dialogue to expand one's horizons about a specific issue. This session served the dual purpose of familiarizing student officers with the dialogue process and exposing them to the infinite possibilities that are discoverable through dialogue.

The next step was to use dialogue to understand and form an opinion on an issue in military ethics. For this purpose, a recurrent ethical issue for the African military - the presence of child soldiers in a theatre of operations - was chosen for exploration. The main issue in the dialogue was whether or not an officer should order the use of lethal force on a group of child soldiers. In the dialogue process, one section of the group proposes and actively defends the point of view while the other section asks questions, seeks clarifications, criticizes, and generally engages the other group in an attempt to arrive at a position that is acceptable to all. The initial response to the question as to whether child soldiers should be visited with lethal force was an overwhelming yes and it appeared that both sections of the class felt there should be no further progress with the dialogue. The primary focus of their argument was that child soldiers present an imminent danger to the men and mission; therefore, there should be no hesitation in visiting them with lethal force. This unanimity of views and the danger of an impromptu end to the dialogue forced the instructor to intervene by introducing the UN definition of child soldiers and using dialogue to explore the definition with student-officers. The UN definition of a child soldier as "any child - boy or girl - under 18 years of age, who is part of any kind of regular or irregular armed force or armed group in any capacity, including, but not limited to: cooks, porters, messengers, and anyone accompanying such groups other than family members. It includes girls and boys recruited for forced sexual purposes and/or forced marriage"¹⁷ led to a significant revision of opinion. The idea that a child soldier is not always an armed combatant contributed to a rethink of the initial position and played a vital role in its reversal. While some were ready to visit lethal force on armed child soldiers, they were not so ready to do the same for unarmed youths who, while not armed were strategic to the success of the enemy force. Again

¹⁷ UNICEF, Factsheet: *Child Soldiers*, available online at <http://www.unicef.org/emerg/files/childsoldiers.pdf>, last accessed 14/05/13

the idea that child soldiering is not always voluntary on the part of the children led to a drawn out debate where, for the first time, they were seen as victims rather than adventurers or mischief makers.

The idea that a child soldier is not always an irregular combatant but can be part of the regular army was introduced by the instructor and this further complicated the issue. The dialogue then turned to whether or not a 16 year old who voluntarily enlists in an army and has received full military training could be regarded as a victim in the same way as a 16 year old that has been abducted by an armed group and forced to fight. Variations in the circumstance of a 16 year old who enlists in the military were discussed. For instance a 16 year-old whose mother is suffering from a chronic illness and he enlists in the military because he needs the money for the mother's medical treatment. Suppose our 16 year old is really a pacifist but has been conscripted into the military? Then there was the question as to whether it would make any difference if the 16 year old is not combat personnel but rather belonged to the medical corps, corps of engineers or logistics. Student-officers explored the circumstances where 16 years of age would be a mitigating factor in deciding whether or not to use lethal force on a child within a regular army. To further enrich the dialogue, the instructor introduced the idea that child soldiers, by virtue of their age, are protected by several international conventions (including, the Four Geneva Conventions (1949), the Additional Protocols I and II to the Geneva Conventions of 1949 (1977), the Convention on the Rights of the Child (1989), regional agreements (e.g. the African Charter on the Rights and Welfare of the Child 1990), the Convention 182 of the International Labour Organisation concerning the Prohibition and Immediate Action for the Elimination of the Worst Forms of Child Labour (1999) and the Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict (2000)among others.¹⁸ The idea that child soldiers are not legally and morally culpable for their actions also raised concerns. Does a military engagement with children constitute a war crime, especially given the risk posed by child combatants who, despite their age are skilled in military manoeuvres and have been known to

¹⁸ DRUBA, Volker, "The Problem of Child Soldiers", *International Review of Education*, Vol. 48: 3/42002, p. 272

pursue military objectives without inhibitions? Is it not the responsibility of states to protect its children and as such in a situation where one is on a peace enforcement mission is one absolved of such responsibility?

In the end, student-officers agreed that tactical and ethical decisions concerning child soldiers were not as simple as they initially appeared. But even more important was the fact that this conclusion was reached following philosophical dialogue by the student-officers who provided valuable insights to the issues discussed. The success of this initial dialogue laid the foundation for other dialogues on issues related to military ethics. Ethical and tactical problems relating to obedience (including illegal orders), regimentation, conscientious objection, sexual harassment and discrimination as well as homosexuality formed part of subsequent dialogues. In each case the dialogue was undertaken from a command perspective, in other words, what a commander would do when confronted with a situation. The issue of sexual harassment was approached from the perspective of harassment both within (when a soldier within ones command harasses another) and outside (when a member of the public reports harassment) the force and were considered in the context of peace and war. In these subsequent dialogues, student-officers were divided into two groups, with each group representing a different opinion on the issue. In all cases, the instructor was on hand to interject questions and introduce new trends when it appeared that a particular trend in the dialogue is no longer fruitful.

After a series of dialogues on issues that form part of the military ethics curriculum, student-officers were required to write and submit a dialogue of not less than two thousand words on an ethical issue relating to the speciality of the officer and arising from within a theatre of operations. As part of the preparation for writing their own dialogues, student-officers were encouraged to organise a conversation with their peers (who may or may not be members of the class) around the issue of their dialogue and record the conversation so that it could be analysed. The written dialogue however, is not supposed to be a mere transcript of the conversation but may be developed based on the discussions. In developing the dialogue, each of the characters should be presented as intelligent and discerning. He should be in a position to build good arguments that contribute meaningfully to the dialogue and not simply be

a straw-man that is refuted by the philosopher. They should be shown to be capable of criticising the central view of the discussion and making the dialogue philosophically interesting. The goal of the dialogue should not be to make one character appear more philosophically sophisticated than the others but rather to engender mutual understanding and appreciation of the issues in the dialogue.

The final stage in the use of philosophical dialogue in military training is to apply it to the Military Decision Making Process (MDMP). At this point, student-officers should already be well versed in the dialogue process to be able to apply it in war-gaming. The process usually starts with the receipt of a mission from higher headquarters. Following the MDMP the commander with his Chief of Staff (COS) or Second in Command (2ic), using the Standing Operating Procedure (SOP) are expected to make an initial assessment of the mission in order to determine what will be required for the operation. Student officers in staff colleges are introduced to such command duties during war-gaming within which real battle situations are simulated and student-officers are required to make decisions as they would in real war situations. Since war-gaming is a closed military affair, the extent to which philosophical dialogue helps tactical decision making can only be assessed indirectly by asking student-officers and the Directing Staff (DS) to report on it. In conducting the initial assessment of the mission, the general feeling was that sustained dialogue concerning the objective was not useful since the tasks involved were perfunctory and as such could not be refined and improved with dialogue. This is because officers are merely expected to perform very practical tasks which includes gathering such tools (Higher headquarters plan and operational graphics, map of the area of operations (AO), SOPs field manuals current running estimates) as would be required for operational planning, then update running estimates, especially the status of friendly forces and resources. The final task of this step which requires the commander and staff to conducting an initial assessment of the mission entails, setting the operational timeline, reviewing intelligence preparation of the battlefield (IPB) and running estimates as well as setting the time required to position critical elements. Once this initial assessment had been done, the commander issues an initial warning order (WngO) for the mission.

Although philosophical dialogue has been adjudged as inapplicable during Step 1 of the MDMP, there are other steps in the process to which dialogue is applicable and they include; analysis of mission, Course of Action COA Development, COA Analysis, COA Comparison and COA Approval. It is within some of the tasks that constitute these events that the commander engages in what the military refers to as objective dialogue with his staff. According to Marr,

Objective dialogue is the process, by which a staff enhances, or increases, the experience level of the commander by discussing the positive and negative aspects of a potential decision. By exposing the commander – virtually – to new or unfamiliar situations through mental simulation, objective dialogue counteracts the limiting effects of experience, and assists in preventing the effects of uncertainty, expectations and information inhibitors as well¹⁹

The above clearly illustrates why a course in Critical Thinking is an indispensable part of Staff College education and why it is important for its graduates to develop an enhanced vision of alternatives. A vision of alternatives is indispensable if staff officers are to adequately enhance and increase the experience level of the commander. This is because it is such a vision that will inform the preparations for their objective dialogue with the commander. Such a vision of alternatives is easily attainable if philosophical dialogue is utilized in developing the COAs for the different branches of the force that are participating in the mission. Thus in his pre-planning assessment of the operational terrain for instance, an intelligence officer will not only be asking his reconnaissance team for the usual information about the position, strength, hardware, supply route and morale of the enemy, the natural and manmade obstacles in the area, the presence of human settlements, economic infrastructure, places of worship, friendly forces, and so on but also about other seemingly irrelevant details which may enhance his vision of alternatives. What this means is that in debriefing the reconnaissance team, the staff officer will not only be interested in the bare facts but will also probe for hidden meanings which may not be apparent to the team at its initial assessment

¹⁹ MARR, Maj. John J.: *The Military Decision Making Process: Making Better Decisions Versus Making Decisions Better*, unpublished monograph, School of Advanced Military Studies, United States Army Command and General Staff College Fort Leavenworth, Kansas.

of the terrain. This ensures that his contribution to the commander's objective dialogue is rich, varied and comprehensive.

Introducing Philosophical Dialogue into the commander's Objective Dialogue process has the potential to expand the options available to the commander, but experience has shown that it irritates many commanders who view it as a waste of time. Such commanders could not understand the need for the extensive probing that goes with philosophical dialogue. For them, the dialogue puts pressure on other decision making processes by eating into the operational timeline which, even at the best of times, is usually inadequate. This is because the MDMP is, itself, is a laborious process. For instance, the commander and staff need to perform 41 tasks between the receipt of mission to the issuing of the Warning Order (WngO) for the mission. The tasks, a mixed bag of technical and analytical duties, also require interaction with other units, friendly forces and enemy forces. Even without the added complications of philosophical dialogue, commanders and staff have for a long time complained about the time and resources that go into using the MDMP in operational planning. Marr, for instance, observes that "unit performance at the U.S. Army's combat training centres (CTCs) suggests that tactical units have difficulties in applying the MDMP," and part of the reason for this is because they are too long for use in time-critical combat environments. This view is corroborated by Garcia when he claims that "observations from subject matter experts observing staffs during training indicate that they have difficulty conducting the military decision-making process." It is therefore no surprise that the officers did not warm up to Philosophical Dialogue at this level.

Conclusion

Since Socratic times, philosophical dialogue has been known to improve the quality of reasoning and by extension the quality of decisions that follow from such reasoning. The attempt to use such dialogue in military decision making followed from this proud history and from the onset, it was clear that there are benefits in philosophical dialogue training, just as there are benefits in other aspects of military training that aims at

developing the intellectual outlook of the officer. There is no doubt that philosophical dialogue is very useful in uncovering and understanding the myriad of ethical issues that arise in the conduct of war. Not only does it help officers to be conversant with current ethical debates but it also enables them to test the boundaries of what is and is not ethically acceptable. The efficacy of philosophical dialogue in operational planning, on the other hand, is not as generally accepted. Despite the use, by commanders, of objective dialogue in operational planning, an indication that a dialogue process is not entirely antithetical to military doctrine, making such dialogue philosophical, presented challenges, especially for officers who are used to dealing with 'facts.' Although it is common for staff officers to query each other's contribution to the commander's objective dialogue for hidden flaws and inconsistencies, making the dialogue process philosophical proved to be unnecessarily detailed for operational planning. This is especially so in combat operations or war-gaming situations where decisions have to be taken quickly. Given the fact that opinion is evenly divided in the ongoing debate as to whether the quality of decisions made using an analytical decision making process (such as the MDMP) is superior to one made with an intuitive process, it is obvious that extending decision making time through the use of philosophical dialogue is never going to be popular. This is despite the general agreement that a philosophical dialogue process had the advantage of uncovering vital information that would otherwise have been lost. This notwithstanding, there is general agreement that making philosophical dialogue an integral part of military training is indeed advantageous. Those who support the intuitive method as the ideal decision making tool for the military argue that, a training in philosophical dialogue could help expand the commander's experience, thereby enriching the knowledge database upon which his intuition is derived. Despite having doubts as to the efficacy of philosophical dialogue in operational planning, those who argue for an analytical decision making regime maintain that making philosophical dialogue part of military training sharpens the critical outlook of the officer and thus enhances his contributions to the commander's objective dialogue. In the case of the intelligence officer discussed above for instance, it is clear that a dialogue with his team as part of their training exposes them to the

significance of paying attention to detail thus making the content of their report richer. This tends to show that philosophical dialogue could have a multiplicity of applications when used appropriately and creatively.

References

- CARDON, E. C., and LEONARD, S.: “Unleashing Design: Planning and the Art of Battle Command”, *Military Review*, Vol. 16. Fort Leavenworth, Kansas, March-April 2010, pp. 2-12
- CHICAGO MILITARY ACADEMY: “E4AP Philosophy: Philosopher Dialogue”, available in <http://www.chicagomilitaryacademy.org/ourpages/auto/2007/9/23/1190595536921/Philosophy%20dialogue%20example.doc>, last accessed June 17th, 2012.
- COCKERHAM, W. C. and COHER, L.E.: “Obedience to Orders: Issues of Morality and Legality in Combat among U.S. Army Paratroopers”, *Social Forces*, Vol. 58: 4, Oxford, 1980, pps. 1272-1288
- ERIKSEN, J.W.: “Should Soldiers Think before They Shoot?”, *Journal of Military Ethics*, Vol. 9, Issue 3, New York, 2010, pp. 195-218
- DRUBA, V.: “The Problem of Child Soldiers”, *International Review of Education*, Vol. 48: 3, New York, 2002, pp.. 271-277
- FOTION, N. & ELFSTROM, G.: *Military Ethics: Guidelines for Peace and War*, Routledge and Kegan Paul, London, 1986.
- GAL, R.: *A Portrait of the Israeli Soldier*. Greenwood Press, New York, 1986.
- GARCIA, J.A.: “The Requirement for an Abbreviated Military Decision-Making Process in Doctrine”, Unpublished Master’s Thesis, San Francisco State University, San Francisco, California, 1980.
- HUNTINGTON, S. P.: *The Soldier and the State*, Belknap Press, Cambridge, MA. 1985.
- LEWIS, D. & LEWIS, S.: “Holes”, *Australasian Journal of Philosophy*, 48:2, 1970, pp. 206-212
- MARR, J.J.: “The Military Decision Making Process: Making Better Decisions Versus Making Decisions Better”, unpublished monograph, School of Advanced Military Studies, United States Army Command and General Staff College Fort Leavenworth, Kansas, 2001.

PAZ, R. D.: “A Systems Critique of the Military Decision-Making Process at the Operational Level of War”, Unpublished Monograph, United States Army, School of Advanced Military Studies, United States Army Command and General Staff College, Fort Leavenworth, Kansas, 2003.

ROOCHNIK, D. L.: “The Impossibility of Philosophical Dialogue”, *Philosophy & Rhetoric* Vol. 19, No. 3, University Park, PA, 1986, pags. 147 – 165.

SARKESIAN, S. C.: *Beyond the Battlefield: The new Military Professionalism*, Pergamon Press, New York, 1981.

TILL, G. - BOWEN, W. - HALL, D. - Burridge Air Vice-Marshal Brian, “Post modern Military education: Are we meeting the challenge”? *Defence Studies* vol 1:1, London, 2001, pp. 1-18.

UNICEF: “Factsheet: Child Soldiers”, available in <http://www.unicef.org/emerg/files/childsoldiers.pdf> , last accessed May 14th, 2013.

VILKKA, J.: “An example of philosophical discussion / Free Will and Determinism”, available in http://personal.inet.fi/koti/jouni_vilkka/ExampleDialogue.htm, last accessed May 15th, 2013.

SCULPTING REFLECTION AND BEING IN THE PRESENCE OF MYSTERY. PERSPECTIVES ON THE ACT OF PHILOSOPHIZING IN PRACTICE WITH PEOPLE RECOVERING FROM CANCER

*ESCULPIENDO LA REFLEXIÓN Y EL SER EN PRESENCIA DEL
MISTERIO. PERSPECTIVAS SOBRE EL ACTO DE FILOSOFAR EN LA
PRÁCTICA CON PERSONAS QUE SE RECUPERAN DE UN CÁNCER*

JEANETTE BRESSON LADEGAARD KNOX
Universidad de Copenhague
knox@sund.ku.dk

RECIBIDO: 12 DE JUNIO DE 2014

ACEPTADO: 4 DE NOVIEMBRE DE 2014

Abstract: The method of Socratic dialogue has been known for its regressive abstraction since Nelson and Heckmann. This method raises awareness on the implicit assumptions and ideas behind the interpretation of human experiences. My recent Socratic Dialogue Groups (SDG) with people recovering from cancer revealed additional perspectives on philosophical reflection. The dialogues among the participants brought out an ontological exigency within reflection that moved beyond purely epistemological thinking. The objective of this article is twofold: First to elucidate the act of reflecting philosophically within my SDGs and secondly to accent the ontological dimension of reflection. My analysis of the process of reflection will draw on Marcel's philosophical reflection and notion of being.

Key words: socratic dialogue, the act of philosophizing, reflection, experience, being, cancer rehabilitation

Resumen: El método del diálogo socrático ha sido reconocido desde que lo implantasen Nelson y Heckmann por su potencial de abstracción acerca de hechos pasados. Este método despierta la conciencia sobre las asunciones e ideas implícitas que se encuentran detrás de las interpretaciones de las experiencias humanas. Mis grupos de diálogos socráticos con personas que se están recuperando de un cáncer revelan inflexiones filosóficas adicionales a este tipo de evidencias. Los diálogos entre los participantes manifestaron una necesidad ontológica en relación a la reflexión, la cual fue más allá de las necesidades puramente epistemológicas que aparecen en estas dinámicas. El objetivo de este artículo es doble. En primer lugar, analizar el acto de reflexionar filosóficamente dentro de mis grupos de diálogo filosófico; en segundo lugar, subrayar la dimensión ontológica de la reflexión. Mi análisis del proceso de reflexión se fundará en las reflexiones filosóficas de Marcel y la noción de ser.

Palabras clave: diálogo socrático, el acto de filosofar, reflexión, experiencia, ser, rehabilitación del cáncer.

Introduction

Socratic dialogue is increasingly being applied within a variety of professional disciplines in today's society, such as within medical ethics,¹ social work,² education³ or business.⁴ Socratic dialogue is defined by a group of dialogue partners addressing a philosophical question.⁵ Philosophical questions go to the root nature of existence, knowledge, reality, values, mind, beauty, etc. and thus concern the “general principles of human knowledge, e.g. 'What is wisdom?'”⁶ In a Socratic dialogue group (SDG)⁷ the dialogue partners use “the instrument of reflection about experience which is available to every participant of the dialogue. Hence, questions which can be answered by means of other instruments are dropped out.”⁸ As reflection is crucial to the manner in which we

¹ See for example: AIZAWA, Kuniko., ASAI, Atsushi & BITO, Seiji: “Defining futile life-prolonging treatments through Neo-Socratic dialogue,” in *BMC Medical Ethics*, vol. 14:51, December 2013 .

² See for example: PULLEN-SANSFAÇON, Annie: “Socratic dialogue and self-directed group work: strengthening ethical practice in social work,” in *Social Work with Groups*, vol. 35, no. 3, 2012, pp. 253-266.

³ See for example: KNEZIC, Dubravka, WUBBELS, Theo, ELBERS, Ed & HAJER, Maaïke: “The Socratic dialogue and teacher education,” in *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, 2010, pp. 1104-1111.

⁴ See for example: SKORDOULIS, Rosemary & DAWSON, Patrick: “Reflective decision: the use of Socratic dialogue in managing organizational change,” in *Management Decision*, vol. 45, no. 6, 2007, pp. 991-1007.

⁵ GRONKE, Horst: “Socratic Dialogue or Para-Socratic Dialogue? Socratic-Oriented Dialogue as the Third Way of a Responsible Consulting and Counseling Practice,” in BRUNE, Jens Peter, KROHN, Dieter (eds.): *Socratic Dialogue and Ethics*. Münster: Lit Verlag, 2005, pp. 24-35.

⁶ BERLIN, Kopfwerk: “The Methodology of Socratic Dialogue: Regressive Abstraction - How to ask for and find philosophical questions,” in BRUNE, Jens Peter, KROHN, Dieter (eds.): *Socratic Dialogue and Ethics*. Münster: Lit Verlag, 2005, pp. 88-111.

⁷ The Socratic Dialogue Group follows a specific procedure: Participants choose one single philosophical question for the group to dwell on; each participant tells the others about a self-lived experience illustrating the chosen question; the group decides on one of these experiences which then becomes its focal point; next follows a meticulous analysis of this experience that will be increasingly abstract and identify principles and eventually common traits between all the experiences; finally the group will frame a series of sentences that capture their understanding of the chosen question. See also BRUNE, Jens Peter & KROHN, Dieter (eds.): *Socratic Dialogue and Ethics*. Münster: Lit Verlag, 2005.

⁸ The quotation by Gustav Heckmann (who further developed the Socratic method after Leonard Nelson) continues: “Such instruments are: 1. experiments, or observation or measuring in nature or in the lab. 2. empirical inquiries as usual in social sciences. 3. historical studies. 4. psychoanalytical method which aims to uncover the *individual* mental problems of a human being,” HECKMANN, Gustav: *Das Socratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Frankfurt am Main: dipa-Verlag, 1993, p. 14f. See also KROHN, Dieter: “Theory and Practice of Socratic Dialogue,” in SARAN, Rene, NEISSER, Barbara (eds.): *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in*

address experiences in Socratic dialogue, it becomes important to cast light on this mesmerizing and multidimensional tool of the mind and what it gives access to within the realm of existence.

Many prominent scholars and practitioners other than Nelson and Heckmann have published on the method of Socratic dialogue and the methodology of SDG.⁹ These expositions, however, most often leave the actual reflective process of philosophizing within a SDG scarcely documented and studied. In surveying the literature of Socratic dialogue groups employed by philosophers in various milieu, I would like to draw attention to the article “Moving through Dialogue”¹⁰ by Gronke and Nitsch who have done a thorough examination of the thought process of their SDGs within Tegel prison in Berlin.¹¹ Chapter five in Hansen's book *Den filosofiske dialoggruppe*¹² similarly guides us through the thoughtful steps and argumentative proceedings within groups he led consisting of managers of, supervisors and teachers from Danish *daghøjskoler* (full time education for adults). In both studies they show the reflective evolution that the participants went through. Besides this evolution I have chosen to focus on the nature of reflection by conceptualizing the inner dynamic of the thought process.

In order to better understand how philosophical reflection contributes to a beneficial and constructive dialogue within the context of cancer rehabilitation, we need to further explain the nature of this kind of thinking, how it plays out

Education. London: Trentham Books, 2004, p. 17.

⁹ BOELE, Dries: “The benefits of Socratic dialogue. Or: which results can we promise?” *Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines*. Spring vol. XVII, no. 3, 1997, pp. 48-70; GRONKE, Horst: “The Different Use of Socratic Method in Therapeutic and Philosophical Dialogue,” in BRUNE, Jens Peter, GRONKE, Horst, KROHN, Dieter (eds.): *The Challenge of Dialogue*. Münster: Lit Verlag, 2010, pp. 43-56 (see also GRONKE, 2005 & 2002); HANSEN, Finn Thorbjørn: *Den sokratiske dialoggruppe. Et værktøj til værdiafklaring*. København: Gyldendal, 2000 (see also HANSEN, 2002); KESSELS, Jos: *Die Macht der Argumente*. Belz-Verlag, 2001; KROHN, Dieter: “Theory and Practice of Socratic Dialogue,” in SARAN, Rene, NEISSER, Barbara (eds.): *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*. London: Trentham Books, 2004, pp.15-24; PIHLGREN, Ann: *Socrates in the Classroom. Rationales and effects of philosophizing with children*. Doctoral dissertation. Department of Education, University of Stockholm, 2008; RAUPACH-STRAY, Gisela: “Das Paradigma der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonald Nelson (1882-1927) und Gustav Heckmann (1898-1996),” in KROHN, Dieter, NEISSER, Barbara & WALTER, Nora (eds.): *Das Sokratische Gespräch in philosophischer und pädagogischer Praxis*. Frankfurt am Main: dipa-Verlag, 1999.

¹⁰ GRONKE, Horst & NITSCH, Uwe: “Moving through dialogue – free thinking in a confined space. Socratic dialogue in Tegel penal institution,” in *Practical Philosophy*, Autumn 2002, pp. 13-24.

¹¹ See also BRUNE, Jens Peter & GRONKE, Horst: “Ten years of Socratic dialogue in prisons: its scope and limits,” in *Philosophical Practice: the Journal of APPA*, vol. 5, no. 3 (special editor: Horst Gronke), 2010, pp. 674-684.

¹² HANSEN, Finn Thorbjørn: *Den sokratiske dialoggruppe. Et værktøj til værdiafklaring*. København: Gyldendal, 2000.

and how it engages its participants. This understanding will also help to differentiate philosophical reflection from other kinds of reflection as well as specify the subject matter of Socratic dialogue and thus the existential range of it.

As a part of a research project funded by the Danish Cancer Society, I facilitated three Socratic Dialogue Groups¹³ at the Center for Cancer and Health in Copenhagen between October 2012 and May 2013. The focal point of this article is not to discuss the method of a SDG but to examine perspectives on philosophical reflection that were brought out within the format of Socratic Dialogue Group. The objective is thus to describe, demonstrate and analyze the act of philosophizing by the use of examples from my SDGs and to draw attention to the significance of an ontological horizon within the reflective process of Socratic dialogue with people recovering from cancer.

Unraveling the insides of their experience and searching for essential components in their chosen question led my groups to an elusive yet evocative quality within the act of philosophical reflection that left the strictly critical approach and epistemological mindset of reflection inadequate. This quality highlighted a way of philosophizing that can be illuminated by the French philosopher and playwright Gabriel Marcel's dwellings on concrete ontology, particularly his study on the nature of reflection and the unverifiable, logically inexplicable character of being or being as mystery.¹⁴ His concept of secondary reflection permeated my SDGs in a variety of ways contributing to a more comprehensive understanding of what takes place within the SDG's thought process and providing a rich source for the portrayal of the philosophical journey travelled in my SDGs. Attending to the ontological dimension of reflection will illuminate a less scrutinized component of Socratic dialogue that may prove to be imperative for its existential value and help make the act of philosophizing richer and fuller within cancer rehabilitation.

Using my SDGs as a reference point, I will investigate the enactment of philosophical reflection within cancer rehabilitation. Instead of proceeding with each SDG showing how they philosophized, I will illustrate their philosophical thinking using examples that most clearly captures this act. This decision is based on the similarities between the groups in their practice of reflecting philosophically. By focusing on the act and trajectory of philosophizing and not the individual groups, I avoid repetition.

¹³ There were a total of 17 participants. All were either in the very last stages of their treatment, cured or chronically ill. We would meet once a week for two hours or more at a time. Two groups consisting of six participants met six times and one group consisting of five participants met five times. The majority of the dialogues were filmed (of course with the permission of the participants).

¹⁴ MARCEL, Gabriel: *The Mystery of Being. Volume I: Reflection and Mystery*. South Bend, Indiana: St. Augustine Press, 1950 (see also MARCEL, 1940 & 1976).

The Creative Act of Reflecting Philosophically on Experience

The kind of thinking that a SDG appeals to is an act of creative thinking. It is similar to the process of creating a piece of art, a sculpture for example. When a sculptor begins a new piece, he has only a mass of material in front of him, for example a chunk of clay. There is no form yet, no expression, no communication. As his inspiration moves him, he tunes into the material, i.e. the clay, by entering a negotiation with it where he tries to bring out the essence of himself and that of the clay at that particular moment in time. When he starts out, he does not know where he will end up, i.e. what the final piece will look like; it evolves bit by bit and may even surprise him. Out of the creative interplay between the artist and the clay, a new piece of art eventually emerges. Artistic expression thrives on an openness, an availability¹⁵ within the artist where he allows for the unpredictable and unexpected that may lead him in new directions. He works with disorderly material and the fabric of imagination. His intuition is imperative for his work process as is his ability to listen without resistance.¹⁶ If he controls the process with clear intentions of where he wants to end up, it is highly plausible that he will turn the sculpture into a stale and unoriginal piece. He must allow for the plasticity of thought like participants reflecting on lived experience in a SDG.

Sculpting reflection is like playing with clay and the dialogical process in a SDG is the making of a sculpture. The creative, open (in Marcellian terms 'available') roaming of philosophical reflection was identified by many participants in their interviews that I conducted following the SDGs. Laura called this kind of reflecting for being in "an open phase" where "one is allowed to say something that one is not even sure of" but state it anyway in order to "investigate it" fully to see what one's notions on life and living include and exclude. Anne captured the creative nature of reflection when she says that a thought is "thrown on the table, then people tried to pick it up and bring it forward." Another participant, Emma, worded the creative constitution of the reflective process this way "we know that we are going forward but we don't know what it is we are going to reach" or "you sit and model thoughts together"

¹⁵ See MARCEL, Gabriel: *Du Refus à l'invocation*. Paris: Gallimard, 1940. Marcel's concept of *disponibilité* is difficult to translate. Usually the word is translated as availability. However, Marcel expresses with his concept more than just being available. Being *disponible* in the Marcellian sense refers to a spiritual hospitality, an existential humility, a readiness to respond or more precisely an essential openness towards life events, towards others and other mindsets (making room for the outside in the inside).

¹⁶ ISAACS, William: *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York: Currency, 1999.

as Laura explained her impression of the curious, investigative process in her group.

A SDG invites thoughts to be thrown up in the air to see if it can cast light on the theme. Thoughts are assessed, tested and adjusted by comparing them to the chosen story and later to the other stories within the group and then juxtaposed with the participants' notions of the chosen concept (i.e. the philosophical question). Reflection is sculptured as the group moves along: nobody “knows the answers and you see the road as you walk on it,” as Anne remarked calling the Socratic process a “creative [...] discussion on the conditions of living.”

The free, open-ended exchange that permits spontaneous responses generates in the words of Karen a joy in creating (*skaberglåde*), a constructive, liberating force that moves the dialogue and the thought process along. The process is never purely abstract as man is an embodied being-in-a-situation,¹⁷ or as Emma so perspicaciously remarked on the relation between thought and experience in the philosophical thinking of her SDG: “we take the abstract and position it within a context.” The context sets our embodied situation from where all experience originates.¹⁸ The reflections that form the dialogue among the participants “are grounded in our body” (Karen) or in our “senses” (Emma) and not just in our heads which means that the dialogue concerns them as these particular beings at that particular time.

There is a long tradition within philosophy to view philosophical inquiry as beginning with human experience. Nelson, Heckmann and Marcel along with Socrates, Kierkegaard, Nietzsche, and many more in Twentieth Century philosophy are fine examples of this tradition. My research on the three SDGs I conducted concurs with both the Nelson-Heckmann tradition and Marcel's concrete ontology that any disjunction between thought and experience when addressing philosophical questions is to be avoided. Without knowing it my participants' ruminations on their experiences matched this notion and illustrated competently how philosophy is “experience transmuted into thought.”¹⁹ But how exactly does the reflective process work in conjunction with the life-world of participants? How does this dialectic between abstract thinking and concrete experience play out? What kind of reflection is needed to establish a dialogue that can fully engross rehabilitating cancer patients?

¹⁷ MARCEL, Gabriel: *Being and Having*. Gloucester: Peter Smith, 1976. See also MARCEL, 1950.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ MARCEL, Gabriel: *Du Refus à l'invocation*. Paris: Gallimard, 1940, p. 39.

The Diving Bell

The reflective process in a SDG demonstrates the method of regressive abstraction.²⁰ The regressive method proposes philosophy as a critical procedure starting from experience and moving towards the universal. The critical procedure in regressive abstraction attempts to make the underlying concepts, presuppositions and beliefs in our experience explicit and to show how they mark our interpretation of this experience as well as demonstrating that “our thinking is subject to the possibility of error.”²¹ Kopferwerk Berlin explains very fittingly that “the aim of a Socratic dialogue consists in understanding the framework of validity of our decisions and acts, that is, the criteria, values and principles that form the basis of sensible judgments and decisions. Socratic investigation aims at deeper insights (through 'regressive abstraction').”²² Reaching this aim goes through a critical analysis which traditionally viewed is the backbone of the method of Socratic dialogue. The critical analysis within Socratic dialogue is like a *diving bell* transporting the participants to the depth of their experiences, perceptions and ideas to see if they hold water or should be revised or discarded or made more precise.

The dialogues I facilitated exposed not surprisingly the characteristic critical thinking and conceptual analysis of Socratic dialogue where the participants diligently dissect a theme by uncovering assumptions within their judgments, presenting consistent arguments and careful distinctions, proposing detailed definitions and refining their understanding of the theme. The critical analysis that governed their rational and collective inquiry identifying the universal in the particular was viewed by most both as challenging, captivating and creative, even playful. This reflective process within the group is reminiscent of Marcel's writings on the nature of reflection.

Reflection is a fundamental part of human existence but it connects to two different modes of thinking according to Marcel:²³ there is the analytical and observatory act of primary reflection²⁴ that is distinct from the unifying and

²⁰ See NELSON, Leonard: *Socratic Method and Critical Philosophy. Selected Essays*. New Haven: Yale University Press, 1949 & HECKMANN, Gustav: *Das Socratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Frankfurt am Main: dipa-Verlag, 1993.

²¹ NELSON, Leonard: *Socratic Method and Critical Philosophy. Selected Essays*. New Haven: Yale University Press, 1949, p. 114.

²² BERLIN, Kopferwerk: “The Methodology of Socratic Dialogue: Creating Socratic Questions and the Importance of being Specific,” in SHIPLEY, Patricia, MASON, Heidi (eds.): *Ethics and Socratic Dialogue in Civil Society*, Münster: Lit Verlag, 2004, p. 150.

²³ See MARCEL, Gabriel: *The Mystery of Being. Volume I: Reflection and Mystery*. South Bend, Indiana: St. Augustine Press, 1950.

²⁴ Marcel often struggled with finding suitable words for his thinking. His thoughts on the nature of

participatory act of secondary reflection²⁵ on human experiences. Primary reflection is a problem solving reflection that remains within subject-object categories. It is an objectifying act, for example that of looking at my body as any other body as opposed to viewing the body as an integral part of me or the body as mine.²⁶ Primary reflection is not a villain but a necessary form of reflection that aims at a verifiable and universal kind of knowledge. Within Socratic dialogue the use of primary reflection, however, would end up in pure abstractions and would not succeed in reconnecting these abstractions to the concrete experience of the participants. In addition, the philosophical question would be viewed as a problem with a solution or in terms of a result whereby the ontological dimension is never within reach.

Secondary reflection contains two elements:²⁷ it is both a critical and creative reflection on primary reflection (Marcel, 1940) where meanings behind experiences are brought forth *and* “the process of recovery of the mysteries of being”²⁸ where the dialogue can disclose a dimension that cannot fully be conveyed by abstract thinking. The metaphor of the diving bell captures the critical perspective of secondary reflection. It portrays a reflective act where the dialogue partners become both spectator and participant detached from their experience and simultaneously engaged in it.

Secondary reflection aims at recapturing a concrete involvement in lived experience. It reconstructs personal experience as a whole while integrating what has been discovered in the reflection on experience. An important part of the

reflection are a good example. In his works Marcel uses different adjectives to designate primary reflection: critical reflection, polemic reflection, analytical reflection and reductive reflection. He settles on primary reflection.

²⁵ Similarly Marcel uses different adjectives to designate secondary reflection: recuperative reflection, reconstructive, superior, profound, and metaphysical reflection. He settles on secondary reflection.

²⁶ Here I am touching on another important distinction in the oeuvres of Marcel, namely the one between being and having (Marcel, 1976). Being is not a possessable object, something that belongs to me, but it can be reduced to this by primary reflection. I can, for example, reduce my body to something I *have* and not something I *am*. Similarly, he finds that philosophical questions are not something we *have* but something we *are*; they are a mode of being. See MARCEL, Gabriel: *The Mystery of Being. Volume I: Reflection and Mystery*. South Bend, Indiana: St. Augustine Press, 1950, p. 92.

²⁷ Secondary reflection is a much discussed concept in the literature on Marcel and by Marcel himself. My reading is akin to SWEETMAN, Brendan: *The Vision of Gabriel Marcel: Epistemology, Human Person, the Transcendent*. Amsterdam: Rodopi Press, 2008 and GALLAGHER, Kenneth: *The Philosophy of Gabriel Marcel*. New York: Fordham University Press, 1962. See also KNOX, Jeanette Bresson Ladegaard: *Gabriel Marcel: Håbets filosof, fortvivlelsens dramatiker*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2003.

²⁸ SWEETMAN, Brendan: *The Vision of Gabriel Marcel: Epistemology, Human Person, the Transcendent*. Amsterdam: Rodopi Press, 2008, p. 59.

work within the group is to synthesize the analytically cut-up components of the dialogue or bringing the dialogue back from the conceptual realm to the concrete realm of existence. In this process secondary reflection does not deny the function of primary reflection; it only refuses its claims on finality or the need to reach an all encompassing consensus at the end.²⁹

Secondary reflection remains, however, stunted if it does not incorporate its ontological dimension. The ontological dimension insists on a recognition of the mysterious and wondrous root of being. This dimension seems to escape the strict notion of regressive abstraction with its logically based analysis. I will return to the relationship between secondary reflection and the ontological dimension in the section "The Wall and the Mystery of Being."

Examining the videotapes of my SDGs revealed that the diving bell existed both in a verbal and a written form which we will look at next.

An Example of the Diving Bell within Conversation: Vitality of Life

The enactment of the philosophically critical reflection was well exemplified by the analysis of the concept of "vitality of life" in one of my SDGs. I will utilize this group's dialogues as a paradigmatic illustration of the Marcellian reflective process within conversation as well as within text. The group consisted of six women with various cancer diagnoses ranging in age from 45 to 68. As the other two groups in my project, the group convened at the *Center for Cancer and Health* in Copenhagen. The group met six times once a week in the course of six weeks and spent 12-14 hours on philosophizing on what is vitality of life. The following exchange of reflections (within conversation and text) is an appropriate illustration of how secondary reflection plays out in a SDG. The participants are gathering the different elements of their original experience in a personal perception of its significance then and now seeking greater insight into

²⁹ The issue of whether to reach consensus on a philosophical topic is debated within the milieu of SDG. Philosopher and mathematician Nelson was of the view that philosophical truth could be worded in a scientific manner whereas the position of his pupil, Heckmann, was that consensus was provisional (see KROHN, Dieter: "Theory and Practice of Socratic Dialogue," in SARAN, Rene, NEISSER, Barbara (eds.): *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*. London: Trentham Books, 2004, pp. 15-24). Though there is little debate on the fact that striving towards consensus gives direction to Socratic dialogue, the actual consensus can take on a more firm or a more lax form: Where the former is mostly represented in Germany, the latter form is mostly represented by practitioners in Scandinavia and the Netherlands. My approach is to work with consensus as something negotiated. Thus my SDGs did not imply final answers or rational truths but only expressed where the individual group ended up at that particular time with these particular participants.

vitality of life. After observing it, they unite its elements and relive the experience through the action of thinking together.

The critical dissection of what vitality of life began as soon as the participants agreed on a philosophical question. When the individual participants reflected on what personal story could cast light on the chosen concept (in this case 'vitality of life'), he/she demonstrated indirectly a particular understanding of 'vitality of life.' The understandings of 'vitality of life' that are aired by the participants' stories are examined further by identifying similarities and dissimilarities, by grounding them and finally by extracting essential features that can help describe what exactly 'vitality of life' means to the participants.

The group had a keen eye for using the told experiences that illustrated their initial understanding of the philosophical question to shape the continual molding of reflections on it. One day Alice told the group that in the past week she had been thinking about the connection between happiness and vitality of life and had come to view them as identical. She wanted to explore it with the group. Her story had portrayed a situation that dated six months after the end of her treatment, she had gone outside in the garden of her summer residence (first time she was back there in a very long time) and experienced an intense sense of joy, peace and grace of life. Sitting on a wooden bench looking at the cows in a field further down the path way, smelling the fresh grass and the delicate perfume from the flowers she experienced herself as happy and strong.

Emma and Laura counter-argued immediately against this identification between happiness and vitality of life by reference to the stories that they had shared with the group. Both their stories centered around the day of their diagnosis where sitting in the doctor's office with their spouse they had suddenly been filled with an enigmatic force or an inexplicable strength after being in a state of shock, disbelief and angst. Despite the empowerment they felt coming from this force, the experience did not encompass any sense of happiness. There was no basis in their experiences for Alice's identification and thus it could not be used to explain the constitution of the vitality of life.

Alice and the others listened carefully. She agreed with their defense as did the others and the identification was dropped. This exchange was characteristic of the creative thought process that went on in the group. People would supplement and/or moderate each others reflections and relentlessly have the philosophical question in mind: did this or that thought tell us something general about the concept under investigation, did it bring us closer to the truth of the concept. A thought was thrown up in the air by Alice, looked at by the group to see if it held water, viewed in relation to the other experiences in circulation and bounced off the general idea of the concept and – in this case - discarded in the end. The personal stories provide a common base to bounce off the abstract

thinking of a concept. The important details of their stories were constantly revisited to see if they fit the conceptual framework of their probing and developing understanding. All three experiences (told by Alice, Emma and Laura) and the group's thoughts on them helped adjust and make the analysis more concise. It gave the participants a more detailed and comprehensive picture of vitality of life.

Gradually the dialogues became more and more abstract without ever losing sight of the six stories that were, as they told me, carved in their memory. Karen suggested at one point that vitality of life resembled the kind of cycle we see in nature. Sometimes it is dormant (during the winter and fall) and sometimes it is awake (in the spring and summer). It can increase and decrease in strength. Anne wondered if that was vitality of life. After a short pause she said that she could not see it as a cycle because 'vitality of life' is not a movement. Rather it moves us. She did not see it as process in itself. She saw it more as an underlying substance. This sculpting of reflection took the shape of negotiations among the participants where adjustments and fine tunings are made in the interest of precision of thought, clarification of values, word usages, differentiation of concepts and meanings along with illumination of the experiences that are told in the SDG. Regressive abstraction and critical analysis are certainly indispensable in this process.

An important feature in a SDG is to allow for the participants to be each others' Socratic midwives aiding one another in the delivery of one's thoughts and allowing the participants "to travel into the universe of other people" (Karen) where you see life phenomena from other angles than your own. The above mentioned is an illustration of that. "Something that I found fantastic was that we were allowed to ask each other questions and I was really challenged on my mindset or my convictions" Karen explained in an interview after the ending of her SDG. The mutual midwifery makes for an exploratory stance that is important for the mindset in the group as well as for the thought process. We will return to this exploratory stance later but first we must look at the reflective process that took on a written form.

Vitality of Life Within text

The critical analysis resulted throughout in several large sized post-its that were placed on the wall. As we progressed the number of post-its increased. Besides the ones recounting the chosen story there were a couple of post-its dealing with the dissection and conceptual read of this story. The chosen story belonged to Anne. It recounted the day she received her diagnosis. Sitting in front of the doctor's desk next to her brother, she learned of her incurable bone marrow

cancer. She was chronically ill, the doctor told her before he went on to the treatment plan he had in mind. Going over its details, for example of how her thoughts at first had been spinning like crazy and burst into tears then been taken over by an inexplicable tranquility (or a “fluid tranquility” as she called it), the group examined the elements of the story through the monocles of our concept and exhumed words like passive-active, inner-outer, calm, acceptance and a strong sense of being alive. The concept of ‘calm’ caused a brief conversation about the difference between peace and calm. At first we had written peace on the post-it, then changed it to calm as a result of our reflections because it was more accurate of Anne’s situation. Narrowing in on our theme we would write down words, concepts or sentences that seemed to guide us in the right direction or that would cast light on the crux of our concept.

One post-it had our chosen philosophical theme “Vitality of life is ...” which in the process of our dialogues needed to be accompanied by other post-its on “Vitality of life is conditioned by ...” and “Vitality of life gives rise to ...” The post-its served as tools to structure the critical thought process and make the theme more sharp, distinct and nuanced. The participants found it important to point out that vitality of life could not be mobilized automatically by themselves as a willed action by the intellect but was conditioned by factors outside of their control. They meditated on how it seemed to imply a surrendering or a letting go. We compared the phenomenon of surrendering to the phenomenon of devotion or enthusiasm and concluded that this element of surrendering was characteristic of all the six stories. Laura, for example, described her experience of being informed of her diagnosis, resisting the fact and the unwillingness to let go of her control until she surrendered to it. She aptly illustrated this experience with vitality of life by uttering “No, no, no yes.”

In addressing what vitality of life is, the participants came to the adjacent question about what it gives rise to. This too was written on a post-it and hung up. The group discussed the difference between survival instinct and vitality of life examining how the survival instinct fights tooth and nail in favor of life/survival (“I will beat this cancer”) and sets out strategies for this survival while vitality of life incorporates death and mortality as fundamental conditions to embrace. They argued that vitality of life acknowledges the fragility and brutality of life and how this understanding can direct someone in their life orientation and clarify their values and priorities. Vitality of life can thus give rise to ‘empowerment’ or ‘robustness’ though it is not in itself empowerment. Equally, it gave rise to the courage to face life-changing events or to be bold in trying new things (for example, challenging one’s fear of speaking in public). They also recognized how vitality of life gave rise to a humility towards life along with a more sturdy selection process as for people to frequent or how to

spend ones time but still without viewing these aspects as explaining vitality of life itself.

From the fluidity of the reflective dialogue sediments settled as we got near the end of our sessions by narrowing in on a (preliminary, never final) response to the chosen question. Out of the dialogues grew some highly abstract sentences that were chiseled and re-chiseled until the participants ran out of time and settled on the following sentences “Vitality of life is when a feeling occurs in a situation that may be good or bad but it makes you get in contact with yourself and your mortality; you surrender to the conditions of life and allow for the will of life itself to emerge”³⁰ knowing very well that they had not exhausted the concept. For an outsider most of these sentences may appear abstract, condensed, make little sense or come across as being insufficient but an outsider has not been a witness to the entire process of forming these sentences based on the sculpting of reflection during six meetings.

The participants recognized the sentences as abstract but they did not conceive them as such. To the participants the sentences are hooked up to a process covering a multitude of trial and error, dismissal and approval, testing and attesting before reaching their sentences. They have dissected the chosen concept and the experiences they picked as representations of it. They read their sentences through the foregoing meticulous analysis. They see the abstractness as embodied by experience and their dialogue and read them through their many hours of joint reflection where both experience and their thinking together regulated their increasing insight into what constitutes vitality of life.

Writing key notions and concepts on post-its making our thought process visible made a more detailed analysis possible. The participants adopted this rather textual approach and seemed to thrive in the joy of working with words: “I like to immerse myself in words” Alice commented at one point in my interview with her. Laura expressed how the mixture of listening and working out suitable sentences was beneficial to her: “I love the somewhat nerdyness [of SDG] ... it is not irrelevant where you put the commas. It can change the whole meaning if you put an 'and' instead of a 'but.’” At the end of the SDG Emma echoed a sentiment in the group when she commented on the dwelling on one single philosophical question that “it is amazing to experience that one question can turn into so much.”

³⁰ These sentences magnificently illustrate how this group reached the ontological dimension of secondary reflection. More on this dimension in “The Wall and The Mystery of Being.” See below.

The Dialectic Dance

The critical analysis within a SDG also expresses a reflective activity that metaphorically is an upward moving spiral travelling between the concrete and the abstract, between the particular and universal, between the individual and collective. The groups journeyed through a dialectic that moved "... up from life to thought and then down from thought to life again, so that [one] may try to throw more light upon life."³¹ This spiraled dialectic increased its content (i.e. insight into both the told experiences and the chosen concept) as the meditations progressed and the groups zoomed in on what they found to be the essentials. Next we shall further examine this dialectic.

Sculpting reflection in the SDGs existed on various planes that both worked separately and were intertwined. One process of the act of philosophizing is the digging to the deepest level of understanding possible as illustrated in the metaphor of the diving bell. Reviewing the video-taped dialogues, I observed how our reflections also took a specific dialectic form. One dialectic was carried out between the personal experience and conceptual understanding within the individual participant. Another and simultaneously running dialectic was carried out between the six communicated stories and the whole investigative thinking process within the sociality of the SDGs. These two movements weaved in and out of each other and could be hard to discern. Together the two dialectics created what I call a reflective or a *dialectic dance* that will, if you are lucky, generate "a damn interesting discussion" where "you are challenged on your conceptual world" Anne remarked and where I can "become more refined in my way of perceiving my life and my experiences" as Susanne explained her intensified existential attention by virtue of the dialogues. If I may continue with my metaphor, I would say that it is a dance where the dance partners tune into the music playing out within the participant and within the group. It is a dialectic dance between individual introspection and collective contemplation. This dance between the interpersonal and intrapersonal cognitive process³² shapes the dialogue.

The focus of the dialectic dance is always on the chosen philosophical question illuminated through thoughts and personal stories faithfully following the lines of secondary reflection. The question shines like a lighthouse sometimes brightly, sometimes dimly and guides the dialogue. The dialectic

³¹ MARCEL, Gabriel: *The Mystery of Being. Volume I: Reflection and Mystery*. South Bend, Indiana: St. Augustine Press, 1950, p. 41.

³² PIHLGREN, Ann: *Socrates in the Classroom. Rationales and effects of philosophizing with children*. Doctoral dissertation. Department of Education, University of Stockholm, 2008.

dance is, however, not easy to recount as Socratic dialogue floats creatively. Sometimes you take two steps in one direction, then you backtrack the next or you try out an entirely new avenue only to return to your starting point though now with a more sophisticated perspective on it, or you find out that you are at an impasse and have to drop the particular idea that brought you there. Though philosophical dialogue is a slow and painstaking process, many participants commented on the dialectic dance in their interviews as showing them a constructive way of thinking and an important part of the experience of being in their SDG. Anne illustrates the interplay between individual introspection and collective contemplation in her interview and how the interplay can change your individual outlook on yourself: “It is up there [viewing the personal story from a universal perspective] that you are moved to another place [another way of thinking] and then you can look at yourself from that other place to where you are now, wearing other glasses and with our whole discussion in the background, you can then move down and look at yourself again.” Earlier in her interview she remarked that this change in outlook is conditioned by the dialogue being lifted out of its embodied, individualized situation to identify common existential traits within their stories. One participant stated that the act of philosophizing released him from his body without losing it by placing him in a shared human sphere “and that is liberating” (Sean). Another participant characterized the dialectic dance as a pendulum (*pendulering*) that swayed between what went on inside the participants and what went on within the reflective process between the participants and explained how the free swinging of the pendulum was necessary for the dialogue to progress and blossom.

The difficulty demonstrating the dialectic within the mind of the participants is of course caused by the mere fact that it is an invisible, interior movement. It only takes on a gestalt when verbally expressed. The more overt dialectic between the stories and the joint reflection on a concept faces its own difficulty in terms of demonstration though it is a lot easier to show this part of the philosophical inquiry. One option is to provide a transcribed version of the dance. However, the moving forward-backtracking-forward is a thought process that can stretch out over many pages covering maybe 20 minutes of exploring one aspect of the question. Within the confines of an article, I find that a summation of the dialogue is more illustrative than a transcribed version.

Before arriving at our response to the chosen philosophical theme of vitality of life (see above), the group had examined several other sentences on its way. In connection with viewing vitality of life as a state where one is at one with oneself or where one feels the pulse of life within, the group came to the sentence: “vitality of life is an experience (*oplevelse*) in a situation that can trigger other feelings where one feels alive.” Anne had suggested a distinction

between the concept, vitality of life, and the situation in which it occurred. The situation could trigger other feelings other than vitality of life. One story triggered a sense of happiness; another triggered a sense of anxiety. But both stories were picked to illustrate vitality of life. What Anne implied was that if they were to identify what 'vitality of life' is, it could not be explained by describing it through happiness or anxiety. Vitality of life, Karen intervened, could be seen as a constant while we are born and die; as individuals we go in and out of it though we don't seem to be able to choose the moment for its occurrence. Susanne replied that it seems as if there is a merging between what is outside and inside of us when we experience vitality of life, a merging of my life and Life. Karen starts to compare the intense sensation of being alive, of being within Life, with all the stories to see if this description holds. One story after the other was found to match the description. The experience of tranquility in Anne's story, the beauty of nature in Susanne's, the primordial woman in Emma's, the rebirth in Alice's, the bubbling joy in Karen's and the primeval force in Laura's story all fit the experience of presence within one's life while living. The dialectic dance enabled the group to think in tandem, through each other, despite each other and with each other.

The dialectic dance cast light on both the individual and collective thought process. When Anne explained the thought process she said that "you start somewhere, then maybe you say something, and then it is kicked around when the others reflect on it, then you yourself think on and find out that you have moved to another spot. Well, you know I think it was the sum or the product of the collective reflection that caused one to move individually." The participants are asked to continually analyze and "to play ball with each other just with thoughts" (Anne) to figure out where they stand individually and collectively both in relation to their own story, the stories in the group and the philosophical question they picked.

When we move beyond the personal stories yet without ever completely losing sight of them in the exploratory exchange where thoughts, ideas and arguments are thrown in and out of each other, the participants can merge to become one thinking entity creating a reflective flow: "We were in a common field; it was not a question about whether I was now reflecting on something. It was like we became a joint organism (*en samorganisme*) [...] it was like sharing a joint brain" as Karen voiced it. In the perpetual yet playful and creative ping-pong the participants became a choir tuning into the essence of a concept; it became irrelevant "who said what or what I said" (Karen) because what counted was getting to a multilayered and richer understanding of our question. No one laid a claim on the concept under investigation. When a dialogue reaches this level of human interaction it mimics Marcel's understanding of being as a being-

with where "we" testify to the other as a thou by responding to the other as presence.³³ (Marcel, 1940; 1950; 1976). A reflective choir consists of the joint singing but each singer contributes with their unique voice. What makes a choir is, in fact, the 'avec' (the 'with' in being-with). The individuality of their voice blends in with the overall lifting of their singing to its inspiring and creative expression. Similarly, the dialogue intends to lift the reflection to a constructive, nourishing and upbuilding way of thinking of concepts and experiences. The dialogue becomes a life affirming expression of human kinship that binds me to others (in the group), or an expression of communion.³⁴ Being each others midwives in the dialectic dance allows for an I-thou relation³⁵ where a sense of equality and communion among the participants is created.

By prodding and poking, circumnavigating and re-examining experiences, thoughts and concepts, availability³⁶ becomes crucial for creative sculpting of reflection in Socratic dialogue. Availability is an astute attention towards the other(s) and opening of the mind exposing reflection as engagement (secondary reflection). Availability is a precondition for being present and reaching the level of communion. Marcel writes: "When somebody's presence does really make itself felt, it can refresh my inner being; it reveals me to myself, it makes me more fully myself than I should be if I were not exposed to its impact."³⁷ Presence in a dialogue avoids "communication without communion."³⁸ Both metaphors (the diving bell and the dialectic dance) exemplify the critical evaluation of the philosophical theme under investigation by the Socratic group. They elucidate defining but different features within the creative act of philosophizing. But in order to allow oneself to be transported by the diving bell or to accept the offer to dance, availability is necessary. This availability will also make the ontological dimension within reflection more visible which we will address next.

³³ MARCEL, Gabriel: *Du Refus à l'invocation*. Paris: Gallimard, 1940 but see also MARCEL, 1950 & 1976.

³⁴ MARCEL, Gabriel: *The Mystery of Being. Volume I: Reflection and Mystery*. South Bend, Indiana: St. Augustine Press, 1950.

³⁵ MARCEL, Gabriel: *Du Refus à l'invocation*. Paris: Gallimard, 1940 but see also MARCEL, 1950.

³⁶ MARCEL, Gabriel: *Du Refus à l'invocation*. Paris: Gallimard, 1940.

³⁷ MARCEL, Gabriel: *The Mystery of Being. Volume I: Reflection and Mystery*. South Bend, Indiana: St. Augustine Press, 1950, p. 205.

³⁸ Ibid.

The Wall and the Mystery of Being

Sculpting reflection on the backdrop of dramatic events such as a cancer diagnosis revealed a side of the act of philosophizing that is different from the traditional analytical, intelligible and logically construed thinking. In our collegial and investigative venture of understanding the essentials of concepts and experiences, we would often find ourselves in situations where we hit, for lack of a better term, a *wall*³⁹ that indicated a limit for our rational understanding and language.⁴⁰ It was like we were touching a sphere we could not see but that we intuitively knew existed. People would comment after many hours of conceptual analysis “there is something indefinable here,” “I don't feel there are any words to properly describe it” or “I am not quite sure what this is.” It kept escaping us like trying to catch an eel in water but we were nonetheless drawn towards it like a moth to a flame.

Through the method of regressive abstraction as developed by Nelson and Heckmann we had over many weeks gradually spun conceptual generalizations and abstract connections between the stories told in the groups and narrowed in on our philosophical question: what is vitality of life. Yet we found ourselves with an unmistakable sense of not being at the depth of our stories or the chosen philosophical question. The wall we encountered appeared impenetrable from within the framework of logical reflection. Drawing on Marcel we could interpret this point in our dialogue as reaching the realm of mystery of being. The elusive yet captivating subject matter that the participants slowly uncovered in digging out implicit assumptions and understandings can be brought to light

³⁹ My metaphor of the wall could be similar to what Hansen alludes to when he speaks of “the Socratic silence” (HANSEN, Finn Thorbjørn: *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. København: Gyldendal, 2002, pp. 325) in Socratic dialogue groups that he conducted. Among scholars and practitioners within philosophical practice, Hansen comes closest to my thoughts of incorporating and emphasizing a specific ontological dimension in Socratic dialogue. He has, however, developed the idea of “an existential dimension” and in later writings of a “perspective of being” within philosophy of education and educational and professional guidance (see HANSEN, 2002; 2005; 2009) targeting professionals and not patients, rehabilitation or health care as such.

⁴⁰ Similarly to Marcel's wariness to all systematic presentation of his philosophy, in fact he found it impossible, I find myself hindered by the very same tendency to rigorously systematize philosophical reflection. Writing this article exemplifies the seemingly ineradicable objectifying bend of language that makes the wording of my findings in regards to this wall difficult to express let alone to verbalize what the realm of Being that the participants encountered actually is. Discussing these findings in a scholarly manner seems as challenging as discussing ontological issues for the participants. We seem to reduce some aspect of lived experience to something governable and logical where this very aspect defies the compartmentalization and control of language.

by Marcel's distinction between problem and mystery.⁴¹ The distinction correlates his primary and secondary reflection respectively. The distinction explains two modes of relating to being that is important in our dealings with the issue of philosophical reflection. A person addresses a problem in an impersonal, objective manner and is thus detached from the question under investigation, for example writing up new software for computers or finding one's lost car keys. These questions comprise solvable problems. Within the realm of mystery we cannot detach the subject or the questioner from the question as they merge to become one.⁴² What am I? What constitutes my free will? What makes up an act of love or hope? What is vitality of life? These questions are examples of mysteries of being.⁴³ Mysteries are, as opposed to problems, unsolvable but they are knowable.⁴⁴ (Marcel, 1976: 118). They are knowable through the embodied act of engaging in experience as exemplified via secondary reflection.

Secondary reflection has the potential for exposing the realm of mystery as an ontological engagement in the essence of personal experiences with human existence. Philosophical concepts such as 'vitality of life,' 'joy,' 'responsibility,' 'free choice,' 'meaning' or 'loyalty' intellectually intrigued the participants in my SDGs but the conceptual elaboration of lived experience that illustrated these concepts reached only the parameters of the cognitive subject and eventually the elaboration came to a halt because it could not adequately address the paradox that there is "a depth in being which surpasses and includes us"⁴⁵: The philosophical phenomena of life, such as vitality of life or joy, showed a depth that cannot be conceptually possessed or verified in any objective manner. The mysteries of being are inexhaustible and indemonstrable as well as void of a final answer; the group was, for example, fully aware that their final sentences were not final. Yet still the mysteries make us wonder because they ruminate deep within and seem to be calling us, asking for our attention and engagement. They are not fully penetrable by the cognitive, epistemological mind yet the human mind is enraptured by them.

There is a blind spot in thought. When the wall is encountered by the participants, it is this blind spot that they encounter. Being at a loss despite hours

⁴¹ Marcel being aware of its philosophically troublesome connotations struggles with the word mystery and is never completely satisfied with it but fails to find a better one. He sometimes resorts to calling mystery the meta-problematic (see MARCEL, Gabriel: *Being and Having*. Gloucester: Peter Smith, 1976).

⁴² MARCEL, Gabriel: *Being and Having*. Gloucester: Peter Smith, 1976, see p. 117.

⁴³ MARCEL, Gabriel: *The Mystery of Being. Volume I: Reflection and Mystery*. South Bend, Indiana: St. Augustine Press, 1950.

⁴⁴ MARCEL, Gabriel: *Being and Having*. Gloucester: Peter Smith, 1976, see p. 118.

⁴⁵ GALLAGHER, Kenneth: *The Philosophy of Gabriel Marcel*. New York: Fordham University Press, 1962, p. 5.

of ruminations on our question yet still feeling that they were “face to face with Being,”⁴⁶ brought them a recognition that echoes Marcel's in Being and Having: “In a sense I see it. In another sense, I cannot say that I see it since I cannot grasp myself in the act of seeing it.”⁴⁷ What secondary reflection is guided by here is a blind⁴⁸ intuition⁴⁹ that brings about an affirmation of being where the individual can find “himself in the presence of something entirely beyond his grasp. I would add that if the word 'transcendent' has any meaning it is here – it designates the absolute, unbridgeable chasm yawning between the subject and being, insofar as being evades every attempt to pin it down.”⁵⁰

Living amidst uncertainty, danger and drama made most of my participants experience an existential abyss with varying intensities. To many of them, however, this abyss had awakened a longing to live life fully⁵¹ and to explore what an open, authentic existence exactly entails as for future life orientation, good judgment calls and actions to be taken. Without wording it as such, the participants had in their meeting with the mysterious dimension of lived experience also (re-)connected to a yearning from within for reflecting on what it means to be, or an ontological exigency.⁵² The ontological exigency is an appeal, or a call, deeply embedded in each individual's quest for truth and plenitude.⁵³ Thus the existential drama of their illness experience had in many created a need to have their existential appetite be “nourished” and get some “spiritual ... human food” as worded by Alice when describing her thirst for fullness of being.

⁴⁶ MARCEL, Gabriel: *Being and Having*. Gloucester: Peter Smith, 1976, p. 98.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Marcel's concept, *intuition aveuglée*, is translated with “blindfold intuition” which does not capture Marcel's meaning. Blindfold suggests that intuition is clear and known and a blindfold blocks that vision whereas blind intuition indicates a presentiment of the realm of being that has not yet been consciously processed. It is blind because it cannot be directed or controlled by the will of the subject.

⁴⁹ MARCEL, Gabriel: *Being and Having*. Gloucester: Peter Smith, 1976, p. 121.

⁵⁰ MARCEL, Gabriel: *Tragic Wisdom and Beyond*. Northwestern University Press, 1973, p. 193.

⁵¹ The need among cancer patients to live more fully are supported by the findings of other researchers' work with cancer patients. See for example: la COUR Karen, JOHANNESSEN Helle & JOSEPHSSON Staffan: “Activity and meaning making in the everyday lives of people with advanced cancer,” in *Palliative Support Care*, vol. 7, no. 4, 2009, pp. 469-479 and HENRIKSEN, Nina, THORNHOJ-THOMSEN, Tine, HANSEN, Helle Ploug: “Illness, everyday life and narrative montage: the visual aesthetics of cancer in Sara Bro's diary,” in *Health*, vol. 15, no 3, 2011, pp. 277-297. See also personal accounts of this: BROYARD, Anatole: *Intoxicated by My Illness, and Other Writings on Life and Death*, New York: Clarkson and Potter, 1992; STOLLER, Paul: *Stranger in the Village of the Sick. A Memoir of Cancer, Sorcery, and Healing*. Boston: Beacon Press, 2004.

⁵² MARCEL, Gabriel: *The Mystery of Being. Volume I: Reflection and Mystery*. South Bend, Indiana: St. Augustine Press, 1950.

⁵³ MARCEL, Gabriel: *Du Refus à l'invocation*. Paris: Gallimard, 1940, p. 198.

The ontological exigency opens up to a rationally inscrutable and ineffable sphere within human existence like the aesthetic experience of Alice sitting on a bench in her garden or the paradoxical inner tranquility experienced by Anne shortly after her doctor has informed her of her incurable, chronic cancer in her bone marrow. Concrete experiences that upon thorough and systematic scrutiny turned out to carry within them an intangible and indefinable component. Yet being in the presence of this mystery carried validity and meaning to the participants.

As I mentioned earlier, the group from before circled around an aspect of 'surrender' within the concept of vitality of life. Karen remarked that we surrender to something to which I replied "to what?" "Something. I am not sure" Karen said. Anne and Susanne suggested that this 'something' may connect to how we are linked to each other. "Yes, There is energy between us" Karen added. These thoughts spurred a talk on how 'energy' may play a role in what binds us together and how what binds us can make us get in touch with vitality of life, for example all participants were united in having an illness experience with all that it entailed. Emma interjects that to her (and her story) a unifying energy was not an issue but a will to life was. This will to life exists despite our free will indicating that vitality of life desires itself, upholds itself. We see it in the seasons, in the stars above or the planet turning. "Like photosynthesis" Karen remarks to which Anne replies with a question "but is that vitality of life? Is that not a survival operation?" After a ponderous silence Emma brings in a metaphor that I had mentioned before (building the bridge between my life and Life) because it brings in the outer-inner distinction that we had previously talked about as important for our concept. Laura links Emma's comment to the idea of giving up controlling Life to open herself up, instead, to what Life (outer) intends with her life (inner). All during this part of the dialogue we seemed to wander around vitality of life without capturing it yet this part was clearly captivating. People were charged and engaged, focused and contemplative. They had not exhausted the question but felt that there was more to it. What this 'more' exactly comprised of, was unclear.

The exchange resonates with Marcel's notion of secondary reflection.⁵⁴ Secondary reflection is not an abstract, academic kind of reflection foreign to everyday living inasmuch as it "has its roots in the daily flow of life."⁵⁵ Marcel and the Nelson-Heckman tradition line up in viewing experience as the

⁵⁴ See MARCEL, Gabriel: *The Mystery of Being. Volume I: Reflection and Mystery*. South Bend, Indiana: St. Augustine Press, 1950.

⁵⁵ MARCEL, Gabriel: *The Mystery of Being. Volume I: Reflection and Mystery*. South Bend, Indiana: St. Augustine Press, 1950, p. 77.

scaffolding for philosophical reflection but despite this similarity, there is no conversion between regressive abstraction and secondary reflection. Their starting point for reflection is similar (i.e. concrete experience) but the manner of reflecting emphasizes different aspects. Regressive abstraction relies heavily on neo-Kantian reason in its practices of conceptual analysis, argumentative consistency, formulation of definitions and identification of principles and judgments within concrete experience. Though these are practices that are indispensable for Socratic dialogue and certainly aimed at morally educating the students to think for themselves and discover their own values and virtues,⁵⁶ they run the risk of discounting or at least not sufficiently bringing out an ontological dimension of reflection. The reason for this lies primarily in the fact that regressive abstraction is a technical strategy whereas secondary reflection expresses a passionate engagement in the art of living; the sort of engagement that characterizes people who have gone through an existential ordeal such as cancer. Secondary reflection is more of a way of thinking about and being in the world that moves beyond the language of systematic analysis and rational justification. Secondary reflection underlies how the subject is intimately engaged in the questions being posed and examined.

Encountering the wall thus bears testimony to a bigger issue at work within SDG in a cancer rehabilitation setting which is the issue of being as mystery: Secondary reflection can trigger the thirst of being more fully in life (the ontological exigency) which Alice speaks about or it can position participants at the limit of conceptual knowledge after many hours of systematic scrutiny glaring at something beyond logical argumentation (mystery of being accessible through secondary reflection), or both experiences can transpire. The Marcellian perspective allows us to transcend the wall and make way for the ontological dimension to flourish more freely in Socratic dialogue. However, achieving it within a SDG is not a given.

In Socratic dialogue we may learn the challenging skill of philosophizing and we may become better and more consistent, independent thinkers by using the traditional model, i.e. become good craftsmen who are more conscious of how we understand the content of the concepts we employ. As stated my participants found a highly satisfying resource in the act of philosophizing together. But we must not ignore the risk involved in a principally epistemological enterprise which consists in omitting an important dimension of reflection on life issues; a dimension that includes the participants' search for

⁵⁶ The method of Socratic dialogue originates from the world of education and is well studied within philosophy of education. Similarly to Socrates, Nelson and his followers used and use Socratic dialogue within teaching philosophy.

renewed narratives and a sense of ontological being, of floating in the inscrutable and ineffable sphere within human existence. The ontological dimension does not dismiss the validity or important role of the epistemological one, nor does it dismiss testing the logical coherence within judgments in Socratic dialogue with people recovering from cancer. Rather, it supplements it and makes for a more fulfilling experience. There was much satisfaction and joy within the SDGs in adopting a rationally analytical stance on a philosophical concept while, at the same time, allowing for what emerged as essentially an inexhaustible sphere. Alice worded this duality as being in a state of “bliss” (*salighed*) while others would speak of the mutually fruitful interplay between observing life at a distance (being the spectator) and engaging in life (being a participant).

The creative roaming of contemplating on a philosophical question is crucial for a Socratic dialogue or the dialogue will be reduced to being “abstract in an indifferent way,” for as Anne also remarked “we do not sit and discuss philosophy just for the sake of discussing philosophy” referring to the avalanche of questions about life and death that cancer had caused. Spinning the mental wheels for no practical or personal reason does not ring true when one is faced with actual, pressing issues relating to how to re-interpret oneself in life (personally, professionally, socially, etc.) post cancer. These questions are more than abstract questions that can be dissected from the outside, at a distance. They speak directly to the participants' whole way of being in the world. The participants were engaged in the questions in a way that dissolved the distinction between them as subjects and the questions as if outside them. It positioned them in the presence of mystery as opposed to the realm of problems.

Sortie

The act of philosophizing in my SDGs molded reflection like a sculptor molds clay. Sculpting reflection, I observed in my groups, is created both via the Nelson-Heckmann tradition of regressive abstraction and meditations on what it means to be. Or to put it differently: The dialogues exhibited different but defining features of the act of philosophizing: the detachment and engagement of secondary reflection, communion through thinking together and the ontological weight of experience. These features did not appear in a hierarchical order but wove in and out of each other with fluctuating intensity.

Within cancer rehabilitation Socratic dialogue encourages both a Kantian *Sapere Aude* (independent consistent thinking) advocated by the Nelson-Heckmann tradition and Marcellian reflection reconnecting overtly to the idea originally defended by Socrates of examining one's life in order to live a better

one. Though participants found the conceptual dissection and definitional precision in our Socratic dialogues both challenging, enriching and even playfully enjoyable, their illness experience had triggered fundamental questions about their being-in-the-world that can be confusing and unmanageable to deal with on your own. Through an intimate engagement in the act of philosophizing due to the drama of a life threatening illness experience, the participants simultaneously ventured into an underground stream scarcely perceptible by logical cognition or conceptual analysis but nevertheless intuitively sensed as placing them in the presence of the mystery of Being (here).

If Socratic dialogue is to have an existential and moral relevance to people recovering from cancer, it must offer itself as a vehicle to a sharpened ontological awareness and attunement of their sense of being, and not only practice their skills in critical reasoning, their independent thinking or conceptual dwelling. A Socratic dialogue within cancer rehabilitation should never lose sight of the search for fullness of being and life orientation that is implanted in the illness experience. The ontological dimension of philosophical reflection addresses fundamental questions about what it means to be that are raised by many people dealing with a serious cancer illness and the existential mark it leaves behind. The ontological dimension within the act of philosophizing deserves to be unequivocally acknowledged and fortified in Socratic dialogue with people recovering from cancer. By being attentive to the special circumstances that arise when a person has been faced to face with his/her own mortality, the facilitator allows for a space where a different kind of reflection can assist their healing process as whole human beings.

Acknowledgements

The author wishes to thank the participants in this project who generously shared their existential experiences at a most challenging time in their lives.

References

- AIZAWA, Kuniko, ASAI, Atsushi & BITO, Seiji: "Defining futile life-prolonging treatments through Neo-Socratic dialogue," in *BMC Medical Ethics*, vol. 14:51, December 2013 .
- BERLIN, Kopfwerk: "The Methodology of Socratic Dialogue: Creating Socratic Questions and the Importance of being Specific," in SHIPLEY, Patricia,

- MASON, Heidi (eds.): *Ethics and Socratic Dialogue in Civil Society*, Münster: Lit Verlag, 2004, pp. 148-168.
- BERLIN, Kopfwerk: "The Methodology of Socratic Dialogue: Regressive Abstraction - How to ask for and find philosophical questions," in BRUNE, Jens Peter, KROHN, Dieter (eds.): *Socratic Dialogue and Ethics*. Münster: Lit Verlag, 2005, pp. 88-111.
- BOELE, Dries: "The benefits of Socratic dialogue. Or: which results can we promise?" *Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines. Spring vol. XVII, no. 3*, 1997, pp. 48-70.
- BROYARD, Anatole: *Intoxicated by My Illness, and Other Writings on Life and Death*, New York: Clarkson and Potter, 1992.
- CHESTERS, Sarah Davey: "Engagement through Dialogue. An Exploration of Collaborative Inquiry and Dimensions of Thinking," in BRUNE, Jens Peter, GRONKE, Horst, KROHN, Dieter (eds.): *The Challenge of Dialogue*. Münster: Lit Verlag, 2010, pp. 73-96.
- GALLAGHER, Kenneth: *The Philosophy of Gabriel Marcel*. New York: Fordham University Press, 1962.
- BRUNE, Jens Peter & GRONKE, Horst: "Ten years of Socratic dialogue in prisons: its scope and limits," in *Philosophical Practice: the Journal of APPA, vol. 5, no. 3* (special editor: Horst Gronke), 2010, pp. 674-684.
- GRONKE, Horst: "The Different Use of Socratic Method in Therapeutic and Philosophical Dialogue," in BRUNE, Jens Peter, GRONKE, Horst, KROHN, Dieter (eds.): *The Challenge of Dialogue*. Münster: Lit Verlag, 2010, pp. 43-56.
- GRONKE, Horst: "Socratic Dialogue or Para-Socratic Dialogue? Socratic-Oriented Dialogue as the Third Way of a Responsible Consulting and Counseling Practice," in BRUNE, Jens Peter, KROHN, Dieter (eds.): *Socratic Dialogue and Ethics*. Münster: Lit Verlag, 2005, pp. 24-35.
- GRONKE, Horst & NITSCH, Uwe: "Moving through dialogue – free thinking in a confined space. Socratic dialogue in Tegel penal institution," in *Practical Philosophy*, Autumn 2002, pp. 13-24.
- HANSEN, Finn Thorbjørn: "Residing in silence and wonder: career counseling from perspective of being," in *International Journal for Educational and Vocational Guidance, vol. 9, no. 1*, 2009, pp. 31-43.
- HANSEN, Finn Thorbjørn: "The existential dimension in training and vocational guidance: when guidance counseling becomes a philosophical practice," in *European Journal of Vocational Training. no. 34 April*, 2005, pp. 49-62.
- HANSEN, Finn Thorbjørn: *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. København: Gyldendal, 2002.
- HANSEN, Finn Thorbjørn: *Den sokratiske dialoggruppe. Et værktøj til værdiafklaring*. København: Gyldendal, 2000.

- HENRIKSEN, Nina, THORNHOJ-THOMSEN, Tine, HANSEN, Helle Ploug: "Illness, everyday life and narrative montage: the visual aesthetics of cancer in Sara Bro's diary," in *Health*, vol. 15, no 3, 2011, pp. 277-297.
- HECKMANN, Gustav: *Das Socratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. Frankfurt am Main: dipa-Verlag, 1993.
- ISAACS, William: *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York: Currency, 1999.
- KESSELS, Jos: *Die Macht der Argumente*. Belz-Verlag, 2001.
- KNEZIC, Dubravka, WUBBELS, Theo, ELBERS, Ed & HAJER, Maaike: "The Socratic dialogue and teacher education," in *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, 2010. Pags. 1104-1111.
- KNOX, Jeanette Bresson Ladegaard: *Gabriel Marcel: Håbets filosof, fortvivlelsens dramatiker*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2003.
- KROHN, Dieter: "Theory and Practice of Socratic Dialogue," in SARAN, Rene, NEISSER, Barbara (eds.): *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*. London: Trentham Books, 2004, pp.15-24.
- la COUR Karen, JOHANNESSEN Helle & JOSEPHSSON Staffan: "Activity and meaning making in the everyday lives of people with advanced cancer," in *Palliative Support Care*, vol. 7, no. 4, 2009, pp. 469-479.
- LAHAV, Ran & TILLMANNNS, Maria da Venza (eds.): *Essays on Philosophical Counseling*. University Press of America, 1995.
- MARCEL, Gabriel: *Tragic Wisdom and Beyond*. Northwestern University Press, 1973.
- MARCEL, Gabriel: *The Mystery of Being. Volume I: Reflection and Mystery*. South Bend, Indiana: St. Augustine Press, 1950.
- MARCEL, Gabriel: *Being and Having*. Gloucester: Peter Smith, 1976.
- MARCEL, Gabriel: *Du Refus à l'invocation*. Paris: Gallimard, 1940.
- NELSON, Leonard: *Socratic Method and Critical Philosophy. Selected Essays*. New Haven: Yale University Press, 1949.
- PIHLGREN, Ann: *Socrates in the Classroom. Rationales and effects of philosophizing with children*. Doctoral dissertation. Department of Education, University of Stockholm, 2008.
- PULLEN-SANSFAÇON, Annie: "Socratic dialogue and self-directed group work: strengthening ethical practice in social work," in *Social Work with Groups*, vol. 35, no. 3, 2012, pp. 253-266.
- RAUPACH-STRAY, Gisela: "Das Paradigma der Socratischen Methode in der Tradition von Leonald Nelson (1882-1927) und Gustav Heckmann (1898-1996)," in KROHN, Dieter, NEISSER, Barbara & WALTER, Nora (eds.): *Das Socratische Gespräch in philosophischer und pädagogischer Praxis*. Frankfurt am Main: dipa-Verlag, 1999.

SKORDOULIS, Rosemary & DAWSON, Patrick: "Reflective decision: the use of Socratic dialogue in managing organizational change," in *Management Decision*, vol. 45, no. 6, 2007, pp. 991-1007.

STOLLER, Paul: *Stranger in the Village of the Sick. A Memoir of Cancer, Sorcery, and Healing*. Boston: Beacon Press, 2004.

SWEETMAN, Brendan: *The Vision of Gabriel Marcel: Epistemology, Human Person, the Transcendent*. Amsterdam: Rodopi Press, 2008.

SHAFTESBURY AS A PRACTICAL PHILOSOPHER

SHAFTESBURY, FILÓSOFO APLICADO

LYDIA B. AMIR

College of Management Academic Studies, Israel

lydamir@colman.ac.il

RECIBIDO: 7 DE NOVIEMBRE DE 2014

ACEPTADO: 22 DE DICIEMBRE DE 2014

Abstract: Anthony Ashley Cooper Shaftesbury (1671-1713), the British Enlightenment philosopher, put on the agenda the practice of philosophy. The most important Modern Socratic made philosophy important for this happiness-driven century in a way that his contemporaries could not. Not only did he use philosophy to educate a new class of citizens, but he made philosophy necessary for virtue and virtue indispensable for happiness. In contradistinction to his tutor, John Locke, and his followers who made pleasure the content of happiness, Shaftesbury's combined neo-Stoicism and neo-Aristotelianism accounted for his equating virtue with happiness, thus making of philosophy as "the study of happiness" a necessity for all.

Keywords: Enlightenment, Happiness, Philosophy, Pleasure, Virtue, Shaftesbury, Locke.

Resumen: Anthony Ashley Cooper Shaftesbury (1671-1713), filósofo ilustrado inglés, agendó dentro de su obra la práctica de la filosofía. El socrático más relevante de la modernidad hizo de la filosofía algo relevante para estos siglos focalizados en la felicidad. No sólo usó la filosofía para educar a un nuevo tipo de ciudadanos sino que la convirtió en un instrumento necesario para alcanzar la virtud e hizo de la virtud un elemento indispensable para la felicidad. En oposición a su tutor, John Locke, y a sus seguidores, quienes forjaron al placer como la base de la felicidad, la combinación de neo-estoicismo y neo-aristotelismo de Shaftesbury igualaron virtud y felicidad y así transformó a la filosofía, entendida como "estudio de la felicidad", en una necesidad básica.

Palabras clave: Ilustración, felicidad, filosofía, placer, virtud, Shaftesbury, Locke.

Introduction

Philosophical practitioners who search for antecedents of their work usually point to Greek and Hellenistic philosophies. The Enlightenment is the proximate source of the current practice of philosophy, however, granted that the Enlightenment's revival of Hellenistic philosophy is a subject to fathom. This article introduces the practical vision of philosophy held by the most important Socratic of the Modern era, the British Enlightenment philosopher Anthony Ashley Cooper Shaftesbury

(1671-1713). In order to do justice to his innovative vision of philosophy, I introduce it against the background of the representative thought of his age. To that purpose, I briefly outline the Enlightenment's revolutionary view of reason and happiness, elaborate on its most important philosopher (also Shaftesbury's mentor), John Locke, and trace the latter's influence on other eighteenth-century philosophers. I present Shaftesbury's practical philosophy and his controversy with Locke and his followers. Finally, I assess the Shaftesburean legacy by comparing the thought British Enlightenment philosopher's thought with the contemporary practice of philosophy using four criteria: audience, politics, happiness, and virtue.

The Enlightenment: John Locke and its followers

The roots of many of the features of modern culture are found in the ideas of the Enlightenment. This Europeanwide, eighteenth-century movement is described by Immanuel Kant as "man's release from his self-incurred tutelage", from his inability to use innate understanding without guidance from another person. The Enlightenment stressed the autonomy of reason as the tool through which human thought and action may be explored. The individual who generated ideas thought in an enlightened way.

The term *Enlightenment* has become most closely associated with France, where thinkers such as Voltaire argued for the primacy of reason. Their purpose was to "regenerate" humankind, to emphasize the superiority of what Jean Jacques Rousseau called "the greatest happiness of all" over individual concerns. In his *Happiness: A History*, Darrin M. McMahon explains this characteristic of the Enlightenment: "Whereas classical sages had aimed to cultivate a rarified ethical elite—attempting to bring happiness to a select circle of disciples, or at most to the active citizens of the *polis*—Enlightenment visionaries dreamed of bringing happiness to entire societies and even to humanity as a whole"¹.

Enlightened authors wrote more about happiness than any previous period in western history. In doing so, they hoped to break with all

¹ MCMAHON, Darrin M.: *Happiness: A History*, Atlantic Monthly Press, New York, NY (USA), 2006, p. 212.

previous norms, dispelling the mystery and mystique that had surrounded the concept of happiness for centuries. Whereas earlier ages had cloaked it in religion or fate, Enlightenment authors would unveil it in its natural purity. And whereas previous ages had searched for happiness in faith, enlightened observers would aim to see it clearly in its own right.”²

From the combined precedents of Renaissance humanism and innovative Christian theology, influential voices drew conclusions on the possibility of pleasure and felicity on earth. Neither the reward of the next world nor the gift of good fortune or the gods, happiness was above all an earthly affair, to be achieved in the here and now through human agency alone. The work of forging this new conception, which contrasted both with the tragic and the Christian condition, was a collective enterprise, elaborated slowly over the course of centuries³. But for many Enlightenment thinkers, such as Jean Le Rond D'Alembert, Isaac Newton's physics and John Locke's metaphysics taken together presented a portrait of nature that convinced their more radical interpreters that, when allowed to run as it should, the world was leading us on a happy course⁴. Locke revealed the universal laws that governed the workings of thought which, bearing on his views on happiness, constitutes the background against which his dissident pupil, Shaftesbury, developed another vision of happiness that will make philosophy a practical discipline.

In the opening book of Locke's *Essay Concerning Human Understanding* (1689), the British philosopher supplied a critique of innate ideas and principles and set out an empirical basis for knowledge⁵. His rejection of innate ideas and the idea of *tabula rasa* wiped our slate free of sin. A

² MCMAHON, Darrin M.: *Happiness: A History*, Atlantic Monthly Press, New York, NY (USA), p. 212.

³ For the Christian vision of happiness, see MCMAHON, Darrin M.: *Happiness: A History*, Atlantic Monthly Press, New York, NY (USA), 2006. For the vision embodied in Greek tragedies, see NUSSBAUM, Martha C.: *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge (UK), 1986.

⁴ D'ALEMBERT, Jean Le Rond: *Preliminary Discourses to the Encyclopédia of Diderot*, SHWAB, Richard N. (translation and introduction), University of Chicago Press, Chicago, IL (USA) and London (UK), 1995 [1751], pp. 81-83.

⁵ See CAREY, Daniel: *Locke, Shaftesbury, and Hutcheson: Contesting Diversity in the Enlightenment and Beyond*. Cambridge University Press, Cambridge (UK), 2006, chapter 2.

Calvinist by birth who never completely renounced his faith, Locke always retained a healthy understanding of the human potential for egotism and self-regard, yet rejected the idea of Calvinist sin.

His theory of mind dealt a crushing blow to the view that individuals were inherently deficient, tending naturally towards corruption. And if not impeded by original sin, what as to prevent them from successfully pursuing happiness?

In the chapter "Power" in Book 2 of the *Essay*, Locke employs the phrase "the pursuit of happiness" four times. The force that draws people near and moves them is "happiness and that alone". The "general Desire of Happiness operates constantly and invariably" upon all human beings, keeping them forever in motion⁶. Happiness is a sort of emotional gravity, a universal force which moves desire. Desire is "scarce distinguishable from" uneasiness—Locke's term for "all pain of the body" and "disquiet of the mind". As we are continually attracted to pleasure and continually repulsed by pain, "*Happiness* then in its full extent is the utmost Pleasure we are capable of, and Misery the utmost pain"⁷.

Whereas Christian moralists had argued for centuries that pleasure was dangerous, and pain our natural lot, Locke reversed this proposition. God had designed human beings to seek pleasure and feel pain naturally, he claimed. And this was as it should be: "Pleasure in us, is what we call Good, and what is apt to produce Pain in us, we call Evil"⁸. Thus, "in Locke's divinely orchestrated universe, pleasure was providential. It helped lead to God"⁹.

Locke mitigated his hedonism, however, by emphasizing that through reason, the "true candle of the Lord", human beings could be

⁶ LOCKE, John: *An Essay Concerning Human Understanding*, NIDDITCH, Paul (ed.), Oxford, UK: Clarendon Press, 1991 [1689], pp. 258, 283.

⁷ LOCKE, John: *An Essay Concerning Human Understanding*, NIDDITCH, Paul (ed.), Oxford, UK: Clarendon Press, 1991 [1689], p. 258.

⁸ LOCKE, John: *An Essay Concerning Human Understanding*, NIDDITCH, Paul (ed.), Oxford, UK: Clarendon Press, 1991 [1689], p. 259.

⁹ MCMAHON, Darrin M.: "Pursuing an Enlightened Gospel: From Deism to Materialism to Atheism", in FITZPATRICK, Martin, JONES, Peter, KNELLWOLF, Christa, and MCCALMAN, Ian (eds.), *The Enlightenment World*, Routledge, New York, NY (USA), 2004, pp. 164-176.

⁹ LOCKE, John: *An Essay Concerning Human Understanding*, NIDDITCH, Paul (ed.), Oxford, UK: Clarendon Press, 1991 [1689], p. 274.

persuaded to take a long view of their happiness. Moreover, he continued to see the highest happiness as that of the world to come, unable, like many, to dispense with the Christian doctrine of ultimate rewards⁹.

The influence of Locke's view of happiness explains the primacy of pleasure in eighteenth century thought¹⁰. Along with Baruch Spinoza, Locke influenced materialistic theories, such as Julien Offray de La Mettrie's and Paul-Henri Thiry Baron d'Holbach's¹¹.

Julien Offray de La Mettrie describes in *Man a Machine* (1947) organic machines composed of matter endowed with the ability to think. As human beings are more advanced than animals and plants, but not different in kind, they should follow the dictates of nature. They are simply machines intended for happiness. Pleasure is the same as sensuality, which is the same as happiness: it is always the same feeling, only its duration and intensity differs. The more long-lasting, delicious, enticing, uninterrupted and untroubled this feeling is, the happier one is¹².

Another example is Paul-Henri Thiry Baron d'Holbach, whose *Système de la nature* is a materialist and atheist tract. Sharing La Mettrie's materialism, Holbach refuses to leave any space at all for spirit or soul. The idea of God is an obstacle for our well-being. Happiness, measured exclusively in pleasure's terms, is the reward of freeing ourselves from God. Released from repression, guilt and false belief, pleasure can finally flow free¹³.

¹⁰ See PORTER, Roy: "Enlightenment Pleasure", in PORTER, Roy and MULVEY ROBERTS, Marie (eds.), *Pleasure in the Eighteenth Century*, New York University Press, New York, NY (USA), 1996.

¹¹ For Locke's influence on the French Materialists, see YOLTON, John W.: *Locke and French Materialism*, Clarendon Press, Oxford, 1991.

¹² LA METTRIE, Julien Offray de: *Anti-Seneca or the Sovereign Good*, in THOMSON, Ann (ed. and trans.), *Machine Man and Other Writings* (1996) Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1750, p. 120.

¹³ Holbach differentiated himself from La Mettrie's egoism, however, by maintaining that "Nature", flanked by "virtue", "reason", and "truth", will reveal to all right-thinking minds that happiness lies in more than the subjective fulfilment of individual desire. "Man cannot be happy without virtue", where virtue is defined as our willingness to "communicate happiness" to others (HOLBACH, Paul Henri Thiry, Baron d': *Oeuvres Philosophiques*, JACKSON, Jean-Pierre (ed.), 3 vols., édition Alive, Paris, 1999. Vol. II, p. 358). It is in our self-interest to serve the interests of those around us. By making our fellows happy, so we render ourselves. This conclusion was shared by Denis Diderot and the Utilitarians; yet, as Charles Taylor notes, it is in no way obvious and does not follow from the

In making these claims about the centrality of pleasure, Holbach and La Mettrie are drawing self-consciously on the tradition of the Greek philosopher, Epicurus, as did before them Locke, albeit through the writings of the French priest Pierre Gassendi¹⁴. For all his endorsement of pleasure, Epicurus was no hedonist, however, but rather an ascetic, who counselled a rigorous curtailment of desire so as to steel the self against disturbance, and guard against self-inflicted pain. The aim of the Epicurean sage is ataraxic, the freedom from anxiety, the minimization of pain¹⁵. Whilst philosophy is helpful for Epicurean happiness, I argue, it is not necessary for hedonism. Thus, the significance of happiness in the Enlightenment's thought was not sufficient to make philosophy a practical activity, because of the pervasive view of pleasure as the content of happiness held by Locke and his followers. It is to Shaftesbury, Locke's dissident pupil, to whom we should turn in order to find the genuine ground of the practice of philosophy in the Enlightenment.

Shaftesbury as a Practical Philosopher

Anthony Ashley Cooper, the third Earl of Shaftesbury (1671-1713), was raised and educated in his grandfather's household by John Locke, according to the principles laid in the latter's *Some Thoughts Concerning Education*. Anthony's grandfather founded the Whig party, which he

premises of Holbach and company. If human beings are pleasure-seeking machines, corrupted by nature to maximize their own enjoyment at every turn, why should they work to maximize the pleasure of their fellows? See TAYLOR, Charles: *Sources of the Self: The Making of Modern Identity*. Harvard University Press, Cambridge, MA (USA), 1989, pp. 329-327.

¹⁴ La Mettrie paid repeated and open homage to Epicurus in such works as *The System of Epicurus*, *The Art of Enjoying Oneself*, *The School of Sensual Pleasure*, and the *Anti-Seneca* (also entitled *The Discourse on Happiness*). In *The Art of Enjoying Oneself*, he distinguishes however between the vulgar hedonist, who favours abundance without conscience, and the philosophic hedonist, who chooses quality with consciousness.

¹⁵ Defying the more general classical tendency to separate matter and mind, Epicurus, and more explicitly his Roman successor Lucretius, had taught that the world was a swirling mass of atoms which comprised both body and soul. The soul was not a substance apart, nor was it intended for an afterlife. When one accepted this basic truth, Epicurus argued, one could dispel the false fears of divine punishment or eternal damnation that caused us continual anxiety and pain, allowing us to focus instead on the more enlightened goal of attaining pleasure.

generally supported although not unconditionally so. Reviving the ancient ideal of the active philosophical life, Shaftesbury attempted to harmonize a political life with a philosophical one, alternating between intense public service and periods of philosophical retreats, up until he abandoned London for health reasons (1711). Shaftesbury founded the "moral sense" school of ethics, according to which natural affection for virtue predisposes human beings to act virtuously. Although much of Shaftesbury's work differed from the dominant style of philosophical discourse of his era and the philosophical tradition since then, his philosophy was very much in vogue during the first half of the eighteenth century, so much so that Oliver Goldsmith was prompted to write that Shaftesbury had "more imitators in Britain than any other writer I know"¹⁶.

Although he was educated under Locke's care, Shaftesbury resisted the implications of his mentor in his collected writings, *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times, etc.* (1711)¹⁷. He returned to a form of reasoning favoured by the Ancients, a Neo-Stoicism combined with Neo-Aristotelianism with emphasis on Socrates as the founder of these schools. The most important Socratic of the Modern times, Shaftesbury maintains that "the most ingenious way of becoming foolish is by a system"¹⁷. Despite the Greek and Roman sources of Shaftesbury's thought, Shaftesbury's main purpose is to address contemporary needs. More interested in reforming the morals, manners and taste of his day than in discursive reasoning, he aims to promote liberty by devising a cultural program for a post-courtly European culture. To this end, he criticizes the court, ridicules the church, and rebukes contemporary philosophy for its aloofness from practical affairs and neglect of its role as moral and political educator.

¹⁶ GOLDSMITH, Oliver: "The Augustan Age of England", in *The Bee* 8, Nov. 24 1759. P. 15. Shaftesbury not only profoundly influenced eighteenth-century thought in Britain—Hutcheson, Butler, Hume, and Adam Smith were all heavily impacted by his concept of the moral sense; but Shaftesbury's work had a significant influence on French deists such as Voltaire and Rousseau; and he was influential in Germany through his concept of enthusiasm that impacted the Romantic idea of the creative imagination which was held by Lessing, Mendelssohn, Goethe, Herder, and Schiller.

¹⁷ SHAFTESBURY, Anthony Ashley Cooper: *Soliloquy*, iii, 1; CR I, p. 189.

In the notebooks¹⁸, Shaftesbury considers three different ways of thinking about philosophy: first, subtle speculation, which would put it on a par with mathematics and the sciences; second, the study of happiness, with happiness conceived as something dependent on external goods, and so philosophy itself would be concerned with those external goods; third, the study of happiness, with happiness conceived as something dependent solely on the mind, as the Stoics taught. Shaftesbury is drawn to the last of these, conceiving philosophy as a therapeutic activity whose aim is to help us overcome "disquiet, restlessness, anxiety".

Shaftesbury tells us that his "design is to advance something new, or at least something different from what is commonly current in philosophy and morals"¹⁹. Hardly distinguishable from good education, philosophy for Shaftesbury is a practical endeavor. He intends to bring philosophy back to the everyday world, an aspiration that explains the themes, design and style of his work. Like Hobbes and Locke, who strengthened their influence by writing in plain language, Shaftesbury aims to reach a lay audience unfamiliar with philosophical terminology. He endeavors to rescue the philosophical tradition of the Cambridge Platonists from their dull and pedantic folio volumes, in order to make it available to individuals of culture and sensibility. Bemoaning philosophy's fate in the modern world, Shaftesbury complains that,

She is no longer active in the world nor can hardly, with any advantage, be brought on the public stage. We have immured her, poor lady, in colleges and

¹⁸ SHAFTESBURY, Anthony Ashley Cooper: *The Life, Unpublished Letters, and Philosophical Regimen of Anthony, Earl of Shaftesbury*, RAND, Benjamin (ed.), Swan Sonnenschein, London (UK), and Macmillan, New York, NY (USA). Reedited, Routledge/Thoemmes Press, London (UK), 1992 [1900]. The notebooks are journals of self-examination. Organized topically, they offer an irregular record of Shaftesbury's inner life, mostly between 1698 and 1704. They are tools for selfinvestigation and also for self-command, amounting to a kind of moral workbook. Shaftesbury wrote much of the material in the notebooks while immersed in deep intellectual engagement with the Roman Stoics Epictetus and Marcus Aurelius. For the notebooks see KLEIN, Lawrence E.: *Shaftesbury and the Culture of Politics*, Cambridge University Press, Cambridge (UK), 1994, pp. 70-90. For Shaftesbury as Stoic, see TIFFANY, Esther: "Shaftesbury as Stoic", in *Publications of the Modern Language Association XXXVIII*, 1923, pp. 641-684.

¹⁹ SHAFTESBURY, Anthony Ashley Cooper: *Miscellany*, III, i; CR II, pp. 251-252.

cells, and have set her servilely to such works as those in the mines. Empirics and pedantic sophists are her chief pupils²⁰

It appears he convinced his contemporaries of the importance of his project, for Joseph Addison, the editor of the *Spectator*, is a close reader of Shaftesbury's *Characteristics*, and subscribers are duly informed of the paper's policy to bring "philosophy out of closets and libraries, schools and colleges, to dwell in clubs and assemblies, at tea-tables and in coffee-houses"²¹.

Shaftesbury maintains that a more polite approach than the lecture or the sermon is required for a more effective philosophy. For Shaftesbury, "politeness", a term referring to the conventions of both good manners and refined conversation, fulfils the fundamental rhetorical necessity of making concessions to the knowledge, interests, and attention span of an audience. In this respect, Laurence Klein explains, Shaftesbury aims to regulate "style or language by the standard of good company and people of the better sort"—members of the English upper orders, wealthy though not necessarily landed gentlemen, educated and literate though not necessarily learned, men of the world who could naturally be reached through humor, playfulness, variety and open-endedness²². Thus, Shaftesbury replaces the magisterial manner with a polite form of writing that is more informal, miscellaneous, conversational, open-ended and skeptical.

Philosophy, insists Shaftesbury, should make people effective participants in the world. Neither an intellectual discipline for specialists nor a profession, it is rather wisdom accessible to every thoughtful individual: "If philosophy be, as we take it, the study of happiness, must not everyone, in some manner or other, either skillfully or unskillfully philosophize?"²³ In order to philosophize more skillfully, we should become more rational, and this is achieved only by using our reason. We

²⁰ SHAFTESBURY, Anthony Ashley Cooper: *Moralists*, I, 1; CR II, pp. 4-5.

²¹ Quoted in BRETT, Richard L.: *The Third Earl of Shaftesbury: A Study in Eighteenth-Century Literary Theory*, Hutchinson's University Library, London (UK), 1951, p. 41.

²² KLEIN, Lawrence E.: *Shaftesbury and the Culture of Politics*, Cambridge University Press, Cambridge (UK), 1994, p. 75; and KLEIN, Lawrence E.: "Introduction", In SHAFTESBURY, Anthony, *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times, etc.* Cambridge University Press, Cambridge (UK), 1999, p. xiii.

²³ SHAFTESBURY, Anthony Ashley Cooper: *Moralists*, iii, 3; CR II, p. 150; see p. 153.

may be convinced to use our reason more often, were we to converse openly with one another, using wit and humor to convince and especially to refute each other. Shaftesbury never doubts that a genuinely free interplay of ideas ensures that the best will prevail; only bad ideas suffer when subjected to free and humorous treatment:

I can very well suppose men may be frightened out of their wits, but I have no apprehension they should be laughed out of them. I can hardly imagine that in a pleasant way they should ever be talked out of their love for society, or reasoned out of humanity and common sense. A mannerly wit can hurt no cause or interest for which I am in the least concerned; and philosophical speculations, politely managed, can never surely render mankind more unsociable or uncivilized²⁴

Philosophy is a practical activity in pursuit of moral self-knowledge and moral transformation. Virtue is a noble enthusiasm that forms an inward harmonious beauty. This sort of morality cannot be taught directly, but rather necessitates an indirect approach. As no one likes admonition, humor is necessary for an author intended on giving moral advice, as well as for the inward conversation of soliloquy, whose purpose is self-criticism and self-maturation. Finally, humor is necessary for conversation, because rationality is furthered through the use of reason, reason in turn is developed through criticism, and only humorous criticism is effective because it overcomes resistance. Thus humor plays an important role in soliloquy, conversation, and writing.

Becoming moral involves becoming a kind of "self-improving artist". The "wise and able Man" is he who "having righter models in his eye, becomes in truth the architect of his own life and fortune"²⁵. Shaftesbury's moral theory culminates in an aesthetics of creative "inward form", and his legacy is none other than the Greek idea of the beauty of morals.

Stoic reflection on the beauty of the universe established a principle of order in the creation which was matched by the unity of human nature, evident in shared convictions in matters of taste, morality, and a recognition of the divine. Shaftesbury reasserts the notion of innateness,

²⁴ SHAFTESBURY, Anthony Ashley Cooper: *Essay*, ii, 3; CR I, p. 65.

²⁵ SHAFTESBURY, Anthony Ashley Cooper: *Moralists*, iii, 2; CR II, p. 144.

attempting to shield it from Locke's critique by insisting on the existence of natural disposition toward virtue. He rejects Locke's unsociable portrait of human beings as motivated by self-interest. Shaftesbury not only objects to Locke's views on innateness, he also turns against his positive theory of morals. In particular, the assumption that mankind requires rewards and punishments to maintain any degree of moral commitment offends him. Locke has situated human beings as appetitive agents who merely obeyed the law prudently, but for Shaftesbury disinterestedness is consonant with our nature. Locke relies increasingly on Scripture to remedy the deficiencies of human reason, that is, the failure to pursue notions of duty with adequate attention. Shaftesbury's anti-clerical stance leads him to make religion a moral affair, but it is not dependent on a revealed text.

In characterizing human nature, Shaftesbury turned decisively against the Epicurean tradition he associated with Hobbes and Locke. In his correspondence Shaftesbury suggests that there are only two real schools of philosophy in antiquity: a hedonist tradition uniting Epicurus and the Cyrenaics, and a Socratic tradition uniting Academics, Peripatetics, and Stoics²⁷. For Shaftesbury, Aristotle and the Stoics are part of a single Socratic philosophical tradition united by their commitment to virtue and rejection of pleasure as the *telos*.

Shaftesbury seeks to reinstate some forms of innateness in order to guarantee a distinction between virtue and vice which was rooted in nature. In particular, Shaftesbury reintroduces the Stoic notion of "prolepsis". A prolepsis was a natural "anticipation" or inclination which made it possible to recognize certain ideas or to hold certain beliefs. Effectively, it was an innate idea or common notion, but which did not guarantee moral knowledge *per se*. The "prolepsis" supplied criteria, but required some cultivation and development, which the practice of philosophy should provide.

In his answer to the critique of innateness, Shaftesbury reinstates norms of sociability, moral affection, and the divine, inspired by a Stoic conception of human nature that identified internal resources in the form of prolepses. Recalling his opponents to a more sociable norm characterized by a certain levity in religious conflicts, his allowance for ongoing dispute in religion is dependent on preserving a territory of

genuine agreement which he located in human nature and its inbuilt tendency to recognize principles of virtue, design, order, and beauty. Yet, and this is the crucial part of my argument, in order to form virtue or taste, criticism is necessary together with practice and cultivation. And, following Epictetus' view of ethics, reason was required to ensure the "right application of the affections". Thus, philosophy as a guide to better reasoning is necessary in order to educate moral agents. Philosophy is necessary for virtue, and as virtue constitutes happiness, philosophy in turn is necessary for happiness. Moreover, philosophy is also sufficient for happiness, according to Shaftesbury, as the mark of religion was ethics alone²⁸.

The view that makes philosophy necessary for happiness distinguishes Shaftesbury from the majority of the Enlightenment's thinkers²⁶, I argue. This controversy begins with Locke, whose hedonistic, as opposed to Epicurean, view of happiness makes philosophy unnecessary for the reach of happiness.

Shaftesbury's conception of civility and politeness supports a narrower interest than Locke's, however. To be sociable was to be a part of an elevated collective, a body of like-minded individuals who achieved a consensus on moral, social, and political questions. Sociability, like taste, resulted from the cultivation of innate capacities and would not be achieved by all. Shaftesbury's account of sociability, as Hans-Georg Gadamer pointed out, has more in common with the German concept of *Bildung*, a process of raising up³⁰. Indeed, Shaftesbury's philosophy is at the origin of this concept, as was recently shown by

²⁶ He was emulated, among others, by Adam Smith. True happiness, Smith believed, showing his partial indebtedness to the Stoics, lay in "tranquility and enjoyment", which had less to do with economic condition than it did with virtue (SMITH, Adam: *Theory of Moral Sentiments*, RAPHAEL, D.D. and MACFIE, A. L. (eds.), Liberty Classics, Indianapolis, IN (USA), 1987. P. 149; see GRISWOLD, Jr., Charles A.: *Adam Smith and the Virtues of the Enlightenment*, Cambridge University Press, Cambridge (UK), 1999, pp. 217-227. Far from laying in wealth, the "beggar who suns himself by the side of the highway" may well possess the same happiness as kings (SMITH, Adam: *Theory of Moral Sentiments*, RAPHAEL, D.D. and MACFIE, A. L. (eds.), Liberty Classics, Indianapolis, IN (USA), 1987, p. 185. Thomas Jefferson, who studied closely Adam Smith's *Theory of Moral Sentiments*, observed toward the end of his career that "happiness is the aim of life, but virtue is the foundation of happiness", echoing Benjamin Franklin's observation that "virtue and happiness are mother and daughter" (quoted by MCMAHON, Darrin M.: *Happiness: A History*, Atlantic Monthly Press, New York, NY (USA), 2006, p. 330.

Rebekka Horlacher³¹. I would like to probe other ways in which Shaftesbury is a precursor of the current practice of philosopher as well as ways in which he differs from it.

Shaftesbury and the Contemporary Practice of Philosophy

Darrin M. McMahon sums up the Enlightenment's view of happiness as follows:

No less an enlightened figure than Voltaire continually paid deference to the contingency and uncertainty of human experience, refusing to discount entirely the "fatality of evil." Similarly, Immanuel Kant, the celebrated author of "What is Enlightenment?" mocked the facile association of happiness with reason and virtue, even denying that happiness was the goal of the human life. But many persons of the time saw happiness in nature where previous centuries had seen salvation in God. Convinced of the natural harmony of the universe, and of humankind's ability to control it, they put forth a world in which happiness was part of the order of things. Human beings could be happy, they believed; they should be happy. And if they were not, then something was wrong—with their institutions, their beliefs, their bodies, their minds. In this respect, at least, we continue to walk in the Enlightenment's way²⁷

As far as happiness is concerned, we continue to walk in the Enlightenment's way. What is, then, the relation of the current practice of philosophy with the Enlightenment's goal of happiness? And, more specifically, with Shaftesbury's view of happiness as virtue? I propose to answer these questions with the use of four criteria: audience, politics, happiness, and virtue.

Audience: When philosophical practitioners search for antecedents of their work, they tend to refer to Greek and Hellenistic philosophies. But Greek philosophers were not egalitarian in relation to philosophy: Socrates used to choose very carefully his students and practiced in their presence his elenchus mostly on prominent men of the city; his goal was to reveal publicly their ignorance in order to allow his students to infer their own ignorance. Plato believed philosophy was for the few, and

²⁷ MCMAHON, Darrin M.: "Pursuing an Enlightened Gospel: From Deism to Materialism to Atheism", in FITZPATRICK, Martin, JONES, Peter, KNELLWOLF, Christa, and MCCALMAN, Ian (eds.), *The Enlightenment World*, Routledge, New York, NY (USA), 2004, p. 175.

Aristotle clearly considered the theoretical life of the philosopher-scientist superior to the moral life which is accessible if not to all, at least to those who can appreciate the good and the beautiful. Hellenistic philosophers emphasized the gulf between the wise and the fool, the philosopher and the vulgar. True, in Roman times, philosophy was widely popular, partly due to the relaxation of Hellenistic philosophies' requirements. But those very relaxations were dubious, as was the tendency to refer to philosophers as gurus, with the cult of personality that followed and the dependence this created²⁸. For these reasons, Hellenistic philosophies should neither be idealized nor taken as the sole source of the practice of philosophy.

I suggest that the proximate source of the current practice of philosophy is the Enlightenment, granted that the Enlightenment's revival of Hellenistic philosophy is a subject to fathom²⁹. The Enlightenment is rarely mentioned in the literature on Philosophical Practice, maybe because of the criticism to which its view of reason is submitted in Post-modernism. The Enlightenment is significant for the practice of philosophy, however, because the democratization of philosophy from the eighteenth century onwards has been instrumental in creating a new class of educated citizens. Today, we are heir to the Enlightenment's goal in that the practice of philosophy can be offered to *all* in its meliorist rather than perfectionist mode³⁰. This follows the Enlightenment's view of happiness rather than Shaftesbury's, and it is a boon which also limits philosophy's ambitions. This point is further clarified through thinking on the relation between politics and philosophy.

Politics: In her impressive discussion of Hellenistic philosophies in *The Therapy of Desire*, Martha Nussbaum criticizes them for their blindness about the importance of politics and their attempt to perfect individuals one by one, "as if perfect people could in fact be produced

²⁸ See AMIR, Lydia B.: "¿Que Podemos Aprender de la Filosofía Helenista?", in *Sophia: Revista de Filosofía* 5, 2009, pp. 81-89. Much longer English version found in www.revistasophia.com, 2009, pp. 1-32.

²⁹ See LONG, Anthony A: *Hellenistic Philosophy*, University of California Press, Berkeley, CA (USA), 1986.

³⁰ See AMIR, Lydia B.: "Taking Philosophy Seriously: Perfectionism *versus* Meliorism", in BARRIENTOS RASTROJO, Jose (ed.): *Philosophical Practice*, X-XI, Sevilla (Spain), 2006, pp. 11-

without profound changes in material and institutional conditions"³¹. Although these philozophers are keen to salvage the ideal of philosophic self-sufficiency, she claims that the success of their enterprise awaits and requires political and social alterations.

To the contrary, Shaftesbury furthered political changes in England which facilitated the relations between politics and philosophy. Those changes promoted the discipline of philosophy as education for a new class of citizens and witty rational discussion as a novel form of popular conversation. In attempting a more profound transformation on himself according to Stoic ideals as witnessed in his notebooks, however, Shaftesbury reached the conclusion that the philosophical self always loses to the social self, which prompted him to renounce the political life in order to perfect himself. His view of philosophy restricted its benefits to the "club" or the small group, which was also the reality of Hellenistic philosophies.

Philosophic advancement is usually more radical than the progress embodied by laws, and in this sense, I suggest, it is superior, although laws make it available at least in principle to more persons. The contemporary dismissal of the ideal of sovereignty, with its emphasis on societal rules and political laws, is yet another manner to undermine the potency of philosophy. Perfectionist visions of philosophy should not be given up, however, especially since the eighteenth century onwards according to John Passmore in *The Perfectibility of Man* we understand by this term a gradual, rather than a radical, change³².

Happiness: Happiness already possessed a long history by the eighteenth century, yet the idea that institutions should be expected to promote it, and that people should expect to receive it in this life, was a tremendous novelty. It involved nothing less than a revolution in human expectations, while raising, in turn, delicate questions: Just who, precisely, was worthy of happiness? Was it for all? Was happiness a right or a reward?

Today, happiness has become a research field of the social sciences, including psychology, thanks to the recent field of positive psychology.

³¹ NUSSBAUM, Martha C.: *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton University Press, Princeton, NJ (USA), 1994, p. 505.

³² PASSMORE, John: *The Perfectibility of Man*, Duckworth, London (UK), 1970, p. 157.

The social sciences concentrate on (subjective) well-being³³; yet happiness is not the same as well-being; and, happiness is certainly different from another fashionable tenet—the willed well-being called positive thinking^{34,35}. *Eudaimonia* or happiness includes an objective, optimal condition for human beings, and does not simply consist in subjective feelings of contentment³⁶. Happiness has a normative compound, which is fulfilled by discipline, frustration, and hard work. The flower of a life well-lived, it is not a right but an achievement.

Virtue: Closely related to the issue of happiness is the issue of its contents, whether in terms of pleasure or virtue. Locke foresaw the current situation when he described the possibility, which he wanted to rule out, that each person will find pleasure in something different and call that happiness³⁷. In order to avoid this relativistic outcome Locke

³³ For well-being and subjective well-being as objects of contemporary scientific research, see EID, Michael and Randy L. LARSEN (eds.): *The Science of Subjective Well-Being*, Guilford Press, London (UK), 2008; HUPPERT, Felicia A., BAYLIS, Nick, and KEVERNE, Barry (eds.): *The Science of Well-Being*, Oxford University Press, Oxford (UK), 2003; and DIENER, Ed, and BISWAS-DIENER, Robert: *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*, Blackwell, New York, NY (USA), 2008. Another version of happiness, which translates *eudaimonia* as personal expressiveness, has been recently added by positive psychologists such as Alan S. Waterman. *Eudaimonia* indeed captures the sense of "happiness", as Richard Kraut argues, and should thus compete with happiness as personal well-being; it is not (relative) personal expressiveness, however; this seems to be a mistranslation into psychological terms that can be assessed or measured in research. See WATERMAN, Alan S.: "Personal Expressiveness (*eudaimonia*) and Hedonic Enjoyment", *Journal of Personality and Social Psychology* 64(4), April 1993, pp. 678-691. KRAUT, Richard: "Two Conceptions of Happiness", in *The Philosophical Review* 99, 1979, pp. 167-197.

³⁴ For positive thinking, see FLETCHER, Horace: *Happiness as Found in Forethought Minus Fearthought*, Stone, London (UK), 1897; and the best-seller of PEALE, Norman Vincent: *The Power of Positive Thinking*, New York, NY (USA), Prentice-Hall,

³⁵ . For a deadly criticism of positive thinking, see EHRENREICH, Barbara: *Bright-Sided: How Positive Thinking is Undermining America*, Picador, New York, NY (USA), 2009.

³⁶ See KRAUT, Richard: "Two Conceptions of Happiness", in *The Philosophical Review* 99, 1979, pp. 167-197. For philosophic views of happiness, see MCGILL, V. J.: *The Idea of Happiness*, New York, NY (USA), Frederick A. Praeger, 1967; QUENNELL, Peter: *The Pursuit of Happiness*, Constable, London (UK), 1988; and BOK, Sissela: *Exploring Happiness: From Aristotle to Brain Science*, Yale University Press, New Haven, CT (USA) and London (UK), 2010. Valuable work has been conducted in other languages than English. See, for example, in French, COMTE-SPONVILLE, André: *Le Bonheur, désespérement*, éditions Pleins Feux, Paris, 2000; and LENOIR, Frédéric: *Du bonheur: Un voyage philosophique*, Fayard, Paris, 2013.

³⁷ LOCKE, John: *An Essay Concerning Human Understanding*, NIDDITCH, Paul (ed.), Oxford, UK: Clarendon Press, 1991 [1689], p. 258.

relied on punishments and rewards in the afterlife, making thereby more room for religion that Shaftesbury thought necessary.

It seems that today Shaftesbury has lost his combat against hedonism. And, in contradiction to Epicureans who need their desires pruned, hedonists make philosophy redundant for happiness. Philosophy could make a difference today through the renewed Shaftesburean assertion that virtue is happiness. This may give an edge to philosophical practitioners in their relation to life-coaches and psychologists, who are not trained in ethics and are not familiar in particular with virtue ethics³⁸. Those who emphasize the importance of virtue today are mostly religious persons, however, who turn to religion instead than to philosophy. Even those philosophers who adhere to virtue ethics do not currently understand it as requiring working on desires and emotions—a philosophic work—but mainly as involving acceptance of one's emotions and desires³⁹. Moreover, if philosophers were ready to maintain with Shaftesbury that virtue is happiness, they would have to give a personal example, which most philosophers are reluctant or unable to give. And, this would require the willingness to embrace a vision of happiness that necessitates philosophic reflection, discipline, and commitment, which may come across as difficult to achieve by many persons. In spite of these difficulties, I believe that this space is where a perfectionist vision of happiness, in contradistinction to the social sciences' view of well-being, can and should be developed, and this is none other than the Shaftesburean legacy.

³⁸ See AMIR, Lydia B.: "Morality, Psychology, Philosophy", in *Philosophical Practice* 1(1), 2005. Pp. 43-57; and AMIR, Lydia B.: "Philosophers, Ethics, and Emotions", in *Philosophical Practice* 4(2), 2009, pp. 447-458.

³⁹ NUSSBAUM, Martha C.: *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton University Press, Princeton, NJ (USA), 1994, p. 466.

References

ALRIDGE, Alfred O.: "Shaftesbury and the Deist Manifesto", in *Transactions of the American Philosophical Society Held at Philadelphia for Promoting Useful Knowledge* 41, Philadelphia, 1951.

AMIR, Lydia B.: "Morality, Psychology, Philosophy", in *Philosophical Practice 1(1)*, 2005, pp. 43-57.

— "Taking Philosophy Seriously: Perfectionism *versus* Meliorism", in BARRIENTOS RASTROJO, Jose (ed.): *Philosophical Practice*, X-XI, Sevilla (Spain), 2006, pp. 11-32.

— "Philosophers, Ethics, and Emotions", in *Philosophical Practice 4(2)*, 2009, pp. 447-458

— "¿Qué Podemos Aprender de la Filosofía Helenista?", in *Sophia: Revista de Filosofía 5*, 2009, pp. 81-89.

— "What Can We Learn from Hellenistic Philosophies?" found on-line in www.revistasophia.com, 2009, pp.1-32.

— *Humor and the Good Life in Modern Philosophy: Shaftesbury, Hamann, Kierkegaard*, SUNY Press, Albany, NY (USA), 2014.

BOK, Sissela: *Exploring Happiness: From Aristotle to Brain Science*, Yale University Press, New Haven (USA) and London (UK), 2010.

BRETT, Richard L.: *The Third Earl of Shaftesbury: A Study in Eighteenth-Century Literary Theory*, Hutchinson's University Library, London (UK), 1951.

CAREY, Daniel: *Locke, Shaftesbury, and Hutcheson: Contesting Diversity in the Enlightenment and Beyond*. Cambridge University Press, Cambridge (UK), 2006.

COMTE-SPONVILLE, André: *Le Bonheur, désespérément*, éditions Pleins Feux, Paris, 2000.

D'ALEMBERT, Jean Le Rond: *Preliminary Discourses to the Encyclopédia of Diderot*, SHWAB, Richard N. (translation and introduction), University of Chicago Press, Chicago and London, 1995 [1751].

DIENER, Ed, and BISWAS-DIENER, Robert: *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*, Blackwell, New York, NY (USA), 2008.

- EHRENREICH, Barbara: *Bright-Sided: How Positive Thinking is Undermining America*, Picador, New York, NY (USA), 2009.
- EID, Michael and Randy L. LARSEN, (eds.): *The Science of Subjective Well-Being*, Guilford Press, London (UK), 2008.
- FLETCHER, Horace: *Happiness as Found in Forethought Minus Fearthought*, Stone, London (UK), 1897.
- GADAMER, Hans-Georg: *Truth and Method*, Crossroad, New York, NY (USA), 1975.
- GOLDSMITH, Oliver: "The Augustan Age of England", in *The Bee* 8, Nov. 24 1759.
- GRISWOLD, Jr., Charles A.: *Adam Smith and the Virtues of the Enlightenment*, Cambridge University Press, Cambridge (UK), 1999.
- HOLBACH, Paul-Henri Thiry, Baron d': *OEuvres Philosophiques*, JACKSON, Jean-Pierre (ed.), 3 vols., édition Alive, Paris, 1999.
- HORLACHER, Rebekka: "Bildung – A Construction of a History of Philosophy of Education", in *Studies in Philosophy and Education* 23, 2004, pp. 409-426.
- HUPPERT, Felicia A., BAYLIS, Nick, and KEVERNE, Barry (eds.): *The Science of Well-Being*, Oxford University Press, Oxford (UK), 2003.
- KLEIN, Lawrence E.: *Shaftesbury and the Culture of Politics*, Cambridge University Press, Cambridge (UK), 1994.
- "Introduction", In SHAFTESBURY, Anthony, *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times, etc.* Cambridge University Press, Cambridge (UK), 1999.
- KRAUT, Richard: "Two Conceptions of Happiness", in *The Philosophical Review* 99, 1979, pp. 167-197.
- LA METTRIE, Julien Offray de: *Man a Machine*, WATSON, Richard A. and RYBALKA, Maya (translators), Hackett, Indianapolis, IN (USA), 1747.
- *Anti-Seneca or the Sovereign Good*, in THOMSON, Ann (ed. and trans.), *Machine Man and Other Writings* (1996) Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1750.
- LENOIR, Frédéric: *Du bonheur: Un voyage philosophique*, Fayard, Paris, 2013.
- LOCKE, John: *Some Thoughts Concerning Education*, in *The Works of John Locke*, 10 vols. Scientia, Aalen (Germany), 1963.

- *An Essay Concerning Human Understanding*, NIDDITCH, Paul (ed.), Oxford, UK: Clarendon Press, 1991 [1689].
- LONG, Anthony A: *Hellenistic Philosophy*, University of California Press, Berkeley, CA (USA), 1986.
- MCGILL, V. J.: *The Idea of Happiness*, New York, NY (USA), Frederick A. Praeger, 1967.
- MCMAHON, Darrin M.: "Pursuing an Enlightened Gospel: From Deism to Materialism to Atheism", in FITZPATRICK, Martin, JONES, Peter, KNELLWOLF, Christa, and MCCALMAN, Ian (eds.), *The Enlightenment World*, Routledge, New York, NY (USA), 2004.
- *Happiness: A History*, Atlantic Monthly Press, New York, NY (USA), 2006.
- NUSSBAUM, Martha C.: *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton University Press, Princeton, NJ (USA), 1994.
- *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge (UK), 1986.
- PASSMORE, John: *The Perfectibility of Man*, Duckworth, London (UK), 1970.
- PEALE, Norman Vincent: *The Power of Positive Thinking*, New York, NY (USA), Prentice-Hall, 1952.
- PORTER, Roy: "Enlightenment Pleasure", in PORTER, Roy and MULVEY ROBERTS, Marie (eds.), *Pleasure in the Eighteenth Century*, New York University Press, New York, NY (USA), 1996.
- QUENNELL, Peter: *The Pursuit of Happiness*, Constable, London (UK), 1988.
- ROBERTSON, John M. (ed.), *The Life, Unpublished Letters, and Philosophical Regimen of Anthony, Earl of Shaftesbury*, two vols., Peter Smith, Gloucester, MA (USA), 1963 [1900].
- SMITH, Adam: *Theory of Moral Sentiments*, RAPHAEL, D.D. and MACFIE, A. L. (eds.), Liberty Classics, Indianapolis, IN (USA), 1987.
- TAYLOR, Charles: *Sources of the Self: The Making of Modern Identity*. Harvard University Press, Cambridge, MA (USA), 1989.
- TIFFANY, Esther: "Shaftesbury as Stoic", in *Publications of the Modern Language Association XXXVIII*, 1923, pp. 641-684.

WATERMAN, Alan S.: "Personal Expressiveness (*eudaimonia*) and Hedonic Enjoyment", *Journal of Personality and Social Psychology* 64(4), April 1993, pp. 678-691.

YOLTON, John W.: *Locke and French Materialism*, Clarendon Press, Oxford, 1991.

INFLUENCIAS FILOSÓFICAS Y CRÍTICA A LA TEORÍA FREUDIANA DEL *HOMO NATURA* EN LA PSIQUIATRÍA ANALÍTICO-EXISTENCIAL DE LUDWIG BINSWANGER

PHILOSOPHICAL INFLUENCES AND CRITIQUE TO THE FREUDIAN THEORY ON THE HOMO NATURA IN BINSWANGER'S ANALYTIC- EXISTENTIAL PSYCHIATRY

JOAQUÍN GARCÍA-ALANDETE

Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

ximo.garcia@ucv.es

RECIBIDO: 7 DE SEPTIEMBRE DE 2013

ACEPTADO: 12 DE OCTUBRE DE 2014

Resumen: Ludwig Binswanger (1881-1966), psiquiatra suizo, es conocido por ser el fundador del denominado «Análisis Existencial» en psiquiatría, «Psiquiatría Existencial» o «Psiquiatría Analítico-existencial». La fenomenología de Husserl, el análisis de la existencia de Heidegger y la filosofía dialógica de Buber calaron hondo en Binswanger, constituyendo las bases filosóficas de su doctrina analítico-existencial, la cual opuso al reduccionismo fisicalista y mecanicista del psicoanálisis freudiano y a la concepción puramente científico-natural de la enfermedad mental. Se desarrollan algunas implicaciones para la Práctica Filosófica, con fundamento en una concepción no reduccionista, no determinística, relacional y dialógica del ser humano.

Palabras clave: Binswanger, Psiquiatría existencial, Fenomenología, *Dasein*, Freud, *Homo natura*.

Abstract: Ludwig Binswanger (1881-1966), Swiss psychiatrist, is known for being the founder of the so-called «Existential analysis» in Psychiatry, «Existential psychiatry» or «Existential-analytic psychiatry». Husserl's phenomenology, Heidegger's analysis of the existence, and Buber's dialogical philosophy influenced Binswanger; they were philosophical grounding of his existential-analytic doctrine, which was opposed to reductionism physicalist and mechanistic of Freudian psychoanalysis and the purely natural scientific conception of mental illness. Some implications for the Philosophical Practice are developed; they are based on a nonreductionist, relational, and dialogical conception of the human being.

Key words: Binswanger, Existential psychiatry, Phenomenology, *Dasein*, Freud, *Homo natura*.

Introducción

Ludwig Binswanger (1881-1966), psiquiatra suizo, es conocido por ser el fundador de la psiquiatría analítico-existencial, corriente psiquiátrica que resulta, esencialmente, de la aplicación de la fenomenología y el análisis existencial a la

psiquiatría¹. La orientación existencial surgió como respuesta a la insatisfacción con los intentos prevalecientes por alcanzar una comprensión científica en psiquiatría². Desde el punto de vista psicoterapéutico no es tanto una aproximación técnica que ofrezca nuevas herramientas para la terapia, sino más bien un marco de referencia, un paradigma desde el que se trata de comprender el sufrimiento de la persona y que plantea cuestiones sobre la naturaleza del ser humano, la ansiedad, la desesperanza, la tristeza, la soledad, la culpa ontológica, el aislamiento, la falta de sentido, la libertad, la creatividad y el amor, entre otras, tratando de idear métodos terapéuticos que no incurran en el error de distorsionar la naturaleza de las personas en el esfuerzo mismo de prestarles ayuda, y dando a muchos términos psicológicos un significado ontológico³.

La publicación del libro *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, coordinado por Rollo May, Ernest Angel y Henri F. Ellenberger⁴,

¹ CAPURRO, Rafael: “Análisis existencial y relación terapéutica: La influencia de Martin Heidegger en la obra de Ludwig Binswanger y Medard Boss”, en *Revista Portuguesa de Filosofia*, número 59(4), Braga, 2003. Págs. 327-339; CROQUEVIELLE, Michele: “Análisis existencial: Sus bases epistemológicas y filosóficas”, en *Castalia*, número 15, Santiago de Chile, 2009. Págs. 23-34.

² BINSWANGER, Ludwig: “Existential analysis and psychotherapy”, en FROMM-REICHMANN, Frieda y MORENO, Jacob Levy (Eds.): *Progress in psychotherapy*, Editorial Grune & Stratton, Nueva York, 1956. Págs. 144-168; MOREIRA, Virginia: “A Contribuição de Jaspers, Binswanger, Boss e Tatossian para a Psicopatologia Fenomenológica”, en *Revista da Abordagem Gestáltica*, número 17(2), Goiânia, 2011. Págs. 172-184.

³ CHURCHILL, Scott Demane: “Phenomenological Psychology”, en KAZDIN, Alan Edward (Ed.): *Encyclopedia of Psychology*, vol. 6, Editorial Oxford University Press, Oxford, 2000. Págs. 162-168; COREY, Gerald: *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Editorial Thomson Books, Belmont, 2009; HOFFMAN, Louis: “Introduction to existential psychology in a cross-cultural context: An east-west dialogue”, en HOFFMAN, Louis, YANG, Mark, KAKLAUSKAS, Francis J. y CHAN, Albert (Eds.): *Existential psychology East-West*, Editorial University of the Rockies Press, Colorado Springs, 2009. Págs. 1-67; MAY, Rollo: “Orígenes y significado del movimiento existencial en psicología”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ernest y ELLENBERGER, Henri (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Págs. 19-57; MAY, Rollo: “Contribuciones de la Psicoterapia existencial”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ernest y ELLENBERGER, Henri (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid. Págs. 58-122; MAY, Rollo y YALOM, Irvin: “Existential Psychotherapy”, en CORSINI, Raymond J. y WEDDING, Danny (Eds.): *Current Psychotherapies*, Editorial Brooks/Cole, Belmont, 2005. Págs. 269-298; SZASZ, Thomas: “What is existential therapy not?”, en *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, número 16(1), Londres, 2005. Págs. 127-130; YALOM, Irvin: *Psicoterapia existencial*, Editorial Herder, Barcelona, 2011.

⁴ MAY, Rollo, ANGELL, Ernest y ELLENBERGER, Henri (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977.

que incluía tres capítulos de Binswanger⁵, hizo que éste alcanzara una cierta popularidad en las décadas de 1960 y 1970 y contribuyeron enormemente a la divulgación de su pensamiento en el contexto americano. A pesar de sus aportaciones a la psiquiatría y a su influencia sobre pensadores tan relevantes como Michael Foucault⁶, su conocimiento e influencia en la actualidad son más bien escasos, debido a que la mayor parte de sus obras no han sido traducidas del alemán al inglés –mucho menos al castellano– y a que sus propuestas, calificadas de excesivamente filosóficas, se consideran alejadas de los intereses de la psiquiatría y la psicología de nuestros días. Incluso, la psiquiatría analítico-existencial ha llegado a ser identificada con posicionamientos radicales en psiquiatría, como, por ejemplo, los de Thomas Szasz y Ronald D. Laing.

Si bien se hallan en su obra referencias importantes a distintos filósofos –a juicio de Basso⁷, el caso de Søren Kierkegaard es particularmente significativo, si bien esto ha sido ignorado en los estudios de revisión sobre la obra de Binswanger–, la fenomenología de Edmund Husserl (1859-1938), el análisis de la existencia de Martin Heidegger (1889-1976) y la filosofía dialógica de Martin Buber (1878-1965), filósofos con los que mantuvo una interesante y fecunda relación, calaron hondo en Binswanger y constituyen las bases filosóficas desde las cuales se opuso al reduccionismo fisicalista y mecanicista del psicoanálisis freudiano y a la concepción estrictamente científico-natural,

⁵ BINSWANGER, Ludwig: “La escuela de pensamiento de análisis existencial”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ernest y ELLENBERGER, Henri (Eds): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Págs. 235-261; BINSWANGER, Ludwig: “La locura como fenómeno biográfico y como enfermedad mental: el caso de Ilse”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ernest y ELLENBERGER, Henri (Eds): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Págs. 262-287; BINSWANGER, Ludwig: “El caso de Ellen West. Estudio antropológico-clínico”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ernest y ELLENBERGER, Henri (Eds): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Págs. 288-434.

⁶ Cfr. BASSO, Elisabetta: “Da Foucault a Foucault passando per Binswanger: «essere-nel-mondo» tra fenomenologia e genealogia”, en BESOLI, Stefano (Ed.): *Ludwig Binswanger. Esperienza della soggettività e trascendenza dell'altro*, Editorial Quodlibet, Macerata, 2006. Págs. 591-622; BASSO, Elisabetta: *Michel Foucault e la Daseinsanalyse: un'indagine metodologica*, Editorial Mimesis, Milano, 2007; BASSO, Elisabetta: “On Historicity and Transcendentality Again. Foucault's Trajectory from Existential Psychiatry to Historical Epistemology”, en *Foucault Studies, número 14*, Frederiksberg, 2012. Págs. 154-178; SMYTH, Bryan: “Foucault and Binswanger. Beyond the Dream”, en *Philosophy Today, número 55*, Chicago, 2011. Págs. 92-101.

⁷ BASSO, Elisabetta: “Ludwig Binswanger: Kierkegaard's Influence on Binswanger's Work”, en STEWART, Jon (Ed.): *Kierkegaard's Influence on the Social Sciences*, Editorial Ashgate, Aldershot, 2011. Págs. 29-53.

también reduccionista, de la enfermedad mental⁸. Como señala Gómez, Binswanger fue:

el primer médico en integrar a la psicoterapia el existencialismo, una teoría que expuso en su libro publicado en 1943 *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*. Su obra tiene una doble intención: en primer lugar, dar primacía a algo que se nombra como esencia del hombre conforme al pensamiento fenomenológico de Husserl, donde la experiencia fenomenológica será la que lleve a la esencia de la persona enferma y la presente a nuestra percepción permitiendo que se exprese el contenido dado de modo puramente fenomenológico, es decir, sin interferencias teóricas establecidas previamente. En segundo lugar, pretende satisfacer el deseo de Freud en introducir al psicoanálisis en la práctica psiquiátrica. Surgen inmediatamente incompatibilidades con el sistema freudiano, no es el de la entrada en escena del inconsciente en el campo de la psicopatología, sino el de la fragmentación teórica de la psiquiatría y su incapacidad para comprender desde ahí la esencia del hombre⁹

Binswanger se plantea la posibilidad de una psiquiatría no reducible a un conglomerado de psicopatología, neurología y biología, por lo que llevará a cabo una «crítica de la razón psiquiátrica»¹⁰. La existencia y la experiencia no son reducibles a meros objetos de la ciencia desde planteamientos radicalmente positivistas, no son cosificables. No, al menos, sin renunciar a su genuina naturaleza, más del lado del sentido que del dato empíricamente contrastable y, con ello, a su comprensión:

Se apartó de teorías previas, ya sean mecanicistas, biológica o psicologista, se refirió a un esclarecimiento dado a través de la fenomenología de la estructura total de la existencia como ser-en-el-mundo. Para ello propuso nuevos caminos como es el estudio de variadas dimensiones existenciales: la espacialidad en su

⁸ BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973; WYSS, Dieter: *Las escuelas de psicología profunda*, Editorial Gredos, Madrid, 1975; FRIE, Roger: "The existential and the interpersonal: Ludwig Binswanger and Harry Stack Sullivan", en *Journal of Humanistic Psychology*, número 40(3), 2000. Págs. 108-129; FRIE, Roger: "A hermeneutics of exploration: The interpretive turn from Binswanger to Gadamer", en *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, número 30(2), Washington, 2010. Págs. 79-93.

⁹ GÓMEZ, Juan Carlos: "El psicoanálisis existencial", en *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, número 4, Sevilla, 2013. Pág. 31.

¹⁰ ROVALETTI, María Lucrecia: "L. Binswanger o la crítica de la razón psiquiátrica", en PINTOS, María Luz y GONZÁLEZ, José Luis (Eds.): *Fenomenología y Ciencias Humanas*, Editorial Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1998. Págs. 435-450; TATOSSIAN, Arthur: "Pratique Psychiatrique et Phénoménologie", en FÉDIDA, Pierre (Ed.): *Phénoménologie, Psychiatrie, Psychanalyse*, Editorial GREUP, París, 1986. Págs. 123-132.

altura, anchura y profundidad; la temporalidad en sus éxtasis de pasado, presente y futuro; la materialidad dada por la cosidad y resistencia; la luminosidad dada por el colorido asignado al mundo como plenitud o vacío de la existencia. Estudió el lenguaje como creador del mundo humano ya que solo en el hombre hay diálogo y éste es una de las múltiples formas de ser-junto con otros y consigo mismo. También realizó un estudio de los modos del ser¹¹

La psiquiatría ha de encontrar sus propios fundamentos, sus propios *a priori* epistemológicos sin incurrir en reduccionismos y, a la par, sin renunciar a la legitimidad científica de su saber y de su práctica. Es lo que Binswanger denomina «autorreflexión de la psiquiatría sobre su esencia en cuanto ciencia», «*a priori* antropológico de la psiquiatría», «metafísica de la psiquiatría»¹². Esos fundamentos los encuentra Binswanger en el análisis existencial, el cual permite una comprensión fenomenológico-ontológica de los trastornos psicológicos¹³, así como en otros ámbitos de la práctica psicológica, como el *counselling*¹⁴ o las terapias «centradas en el corazón» –*heart-centered therapies*¹⁵–. Por otra parte, muchos aspectos del análisis existencial de Binswanger son próximos y complementarios a los planteamientos teóricos de otro eminente crítico del

¹¹ SIGNORELLI, Susana: “Existenciales. Las ideas de Binswanger y su aplicación en la psicoterapia”, en *Revista Peruana de Logoterapia Clínica y Enfoques Afines*, 1, disponible on-line en <http://www.logoterapiahoj.com/01%20OCTUBRE%202012/EXISTENCIALES%20001.%20SIGNORELLI.%20APAEL.pdf> (último acceso 09 de octubre de 2012).

¹² BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973. Págs. 423-461.

¹³ Por ejemplo, ROVALETTI, María Lucrecia: “L. Binswanger o la crítica de la razón psiquiátrica”, en PINTOS, María Luz y GONZÁLEZ, José Luis (Eds.): *Fenomenología y Ciencias Humanas*, Editorial Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1998. Págs. 435-450; LANZONI, Susan: “Existential encounter in the asylum: Ludwig Binswanger’s 1935 case of hysteria”, en *History of Psychiatry*, número 15(3), Cambridge, 2004. Págs. 285-304; BASSO, Elisabetta: “From the Problem of the Nature of Psychosis to the Phenomenological Reform of Psychiatry. Historical and Epistemological Remarks on Ludwig Binswanger’s Psychiatric Project”, en *Medicine Studies*, número 3(4), New York/Heidelberg, 2012. Págs. 215-232; FIGUEROA, Gustavo: “El análisis existencial de la anorexia nerviosa: de la ciencia psiquiátrica a su fundamentación”, en *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, número 3, México, 2012. Págs. 45-53.

¹⁴ Por ejemplo, SPINELLI, Ernesto: “The therapeutic relationship as viewed by existential psychotherapy: Reevaluating the world”, en *Journal of Contemporary Psychotherapy*, número 32(1), New York/Heidelberg, 2002. Págs. 111-118.

¹⁵ Por ejemplo, HARTMAN, David y ZIMBEROFF, Diane: “The Existential Approach in Heart-Centered Therapies”, en *Journal of Heart-Centered Therapies*, número 6(1), Issaquah, 2003. Págs. 3-46.

psicoanálisis freudiano, Alfred Adler¹⁶, así como a la terapia cognitivo-comportamental¹⁷.

Fenomenología, *Dasein* y filosofía dialógica en la psiquiatría analítico-existencial de Binswanger: una breve reseña

A lo largo del siglo pasado, la fenomenología de Edmund Husserl influyó notablemente en el desarrollo de las ciencias humanas, siendo sustanciales sus aportaciones a la psicología y la psiquiatría¹⁸. Al respecto, señala Churchill:

The hallmark of the phenomenological method in psychology is its *thematization of how an individual co-constitutes the world of experience* that has been described in self-report data, therapy transcripts, or other form of expression. Data analysis consists of the identification of constitutive “horizons” or “modes of presence” that make possible the experience of the situations described. There is a turning, then, from given facts (the data as presented) to intended meanings (the data as understood by the researcher) –from the simple *givenness* of the situation in the individual’s experience to a reflective apprehension of that situation’s meaning as having been co-constituted (“intended”) by the individual’s consciousness, or existential presence¹⁹

¹⁶ HJERTAAS, Trevor: “Adler and Binswanger: Individual Psychology and Existentialism”, en *Journal of Individual Psychology*, número 60(4), Austin, 2004. Págs. 396-407.

¹⁷ EDWARDS, David John Arthur: “Cognitive-Behavioral and Existential-Phenomenological Approaches to Therapy: Complementary or Conflicting Paradigms?”, en *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, número 4(2), Nueva York, 1990. Págs. 105-120; GEBLER, Florian: “Integration einer existenziellen perspektive in die kognitiv-behaviorale therapie chronischer schmerzen”, en *Verhaltenstherapie*, número 20(2), Friburgo, 2010. Págs. 127-134; HICKES, Mike y MIREA, Daniel: “Cognitive Behavioural Therapy and Existential-Phenomenological Psychotherapy”, en *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, número 23(1), Londres, 2012. Págs. 15-31.

¹⁸ SPIEGELBERG, Herbert: *The phenomenological movement: An historical introduction*, Editorial Martinus Nijhoff, Boston, 1982; HALLING, Steen y NILL, Judy Dearborn: “A brief history of existential-phenomenological psychiatry and psychotherapy”, en *Journal of Phenomenological Psychology*, número 26, Leiden, 1995. Págs. 1-45; WERTZ, Frederick: “Phenomenological Research Methods for Counseling Psychology”, en *Journal of Counselling Psychology*, número 52(2), Washington, 2005. Págs. 167-177.

¹⁹ CHURCHILL, Scott Demane: “Phenomenological Psychology”, en KAZDIN, Alan Edward (Ed.): *Encyclopedia of Psychology*, vol. 6, Editorial Oxford University Press, Oxford, 2000. Pág. 164 (cursivas como en el original).

Precisamente, Binswanger se inspirará primeramente en la fenomenología de Husserl para escrutar los métodos psicoanalíticos que él mismo utilizaba y que no le satisfacían en su comprensión del ser humano y su existencia. Bajo la influencia de la fenomenología husserliana inicia la elaboración de su análisis existencial, a la cual denominaría en esta etapa primera «Antropología fenomenológica», inicio auténtico de la psiquiatría existencial. Tal y como Husserl sostenía en su método fenomenológico, había de suspenderse todo prejuicio sobre el objeto de estudio. Un aspecto central en la fenomenología psiquiátrica será atender a las «formas de existencia» con que la persona «vive en el mundo» su particular individualidad. Binswanger expresa esta idea al exponer el análisis existencial del caso Ellen West:

Quando nos vemos forzados [...] a analizar una individualidad humana [...] en la totalidad de su existencia, entonces debemos desplegar ante nosotros toda su biografía con todos los pormenores a nuestro alcance. En cambio, y contrastando con esa pintura histórica de la configuración del individuo, debemos prescindir en cuanto nos sea posible de todo juicio sobre ese individuo, sea de carácter moral, estético, social, médico o derivado de cualquier otra manera que sea de un punto de vista apriorístico; debemos olvidar casi todos nuestros propios juicios para no dejarnos influenciar por ellos y para concentrar nuestra atención en las formas de existencia con que vive en el mundo esta individualidad particular. (Después de todo, «la individualidad es lo que es su mundo, en el sentido de su propio mundo»). En este punto la existencia, descrita y analizada fenomenológicamente, viene a ocupar el puesto de la figura histórica construida a base de impresiones y juicios: así nos da la contextura, la Gestalt. Pero como ésta no permanece constante a lo largo de la vida, sino que sufre variaciones, el análisis existencial no puede avanzar de una manera puramente sistemática, sino que tiene que atenerse estrictamente a los hechos de la biografía.²⁰

De modo particular influyó en Binswanger, lo mismo que en otros destacados psiquiatras como Medard Boss y Sigmund Freud, la filosofía del *Dasein* de Martin Heidegger²¹. Según Gahemi, Binswanger se encuadraría en la rama de la

²⁰ BINSWANGER, Ludwig: “El caso de Ellen West. Estudio antropológico-clínico”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ellen y ELLENBERGER, Henry (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Pág. 324.

²¹ Considérense al respecto, especialmente y sin menoscabo de otros escritos de BINSWANGER, Ludwig: *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*, Editorial Asanger Roland Verlag, Múnich, 1942/2004, y las conferencias tituladas “La significación de la analítica existencial de Martin Heidegger para la autocomprensión de la psiquiatría” y “Analítica existencial y psiquiatría”, incluidas en BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973; ASKAY, Richard y JENSEN, Farquhar: *Of Philosophers and Madmen. A disclosure*

escuela existencialista que entronca con el Heidegger temprano, con un énfasis especial en la estructura existencial del mundo individual –las otras dos ramas serían la husserliana, a la que se adscribiría a Jaspers, y la del Heidegger posterior, centrado en la importancia de la autenticidad, a la que se adscribiría a Jean Paul Sartre, Laing y Erich Fromm, entre otros²². Por su parte, May y Yalom sitúan a Binswanger dentro de la segunda etapa en el desarrollo de la psiquiatría existencial, junto a A. Storch, M. Boss, R. Kuhn, entre otros²³. Ciertamente, la lectura a principios de los años 1940 de *Sein und Zeit*, obra capital de Heidegger²⁴, ejerce sobre Binswanger un influjo tan importante que le lleva a dar forma al *Daseinsanalyse*: el método analítico-existencial “debe su origen a la fenomenología de Husserl y recibió su impulso decisivo del *Análisis existencial* de Heidegger”²⁵. Binswanger trataría de aplicar las ideas heideggerianas sobre la existencia a la psiquiatría, desde su interpretación del *Dasein* como «estar-en-el-mundo», en el sentido de buscar la estructura existencial de la vida de las personas. A su juicio, dos son las grandes aportaciones, en relación de reciprocidad, de la analítica existencial heideggeriana a la psiquiatría:

Ha prestado a la investigación psicopatológica empírica una base metódica, nueva y objetiva, que sobrepasa su marco anterior y, gracias a su elaboración del concepto existencial de la ciencia pone a la psiquiatría en general en situación de rendir cuentas sobre la realidad, posibilidad y límites de su proyecto científico del mundo u horizonte trascendental de comprensión.²⁶

on Martin Heidegger, Medard Boss, and Sigmund Freud, Editorial Rodopi, Nueva York, 2011; PULITO, María Luisa: “La Daseinsanalyse di Ludwig Binswanger”, en *Revista Portuguesa de Filosofia*, número 59(2), Braga, 2003. Págs. 463-481.

²² GAHEMI, Nassir: “Rediscovering Existential Psychotherapy: The Contribution of Ludwig Binswanger”, en *American Journal of Psychotherapy*, número 55(1), Nueva York, 2001. Págs. 51-64.

²³ MAY, Rollo y YALOM, Irving: “Existential Psychotherapy”, en CORSINI, Raymond J. y WEDDING, Danny (Eds.): *Current Psychotherapies*, Editorial Brooks/Cole, Belmont, 2005. Págs. 269-298. Estos autores señalan que la primera etapa en el desarrollo de la psiquiatría existencial, en la que se encontrarían autores como E. Minkowski, E. Strauss y V. E. von Gebsattel, sería la fenomenológica, especialmente influenciada por la filosofía de E. Husserl.

²⁴ HEIDEGGER, Martin: *El ser y el tiempo*, Editorial Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2001.

²⁵ BINSWANGER, Ludwig: “La locura como fenómeno biográfico y como enfermedad mental: el caso de Ilse”, en MAY, R., ANGELL, E. y ELLENBERGER, H. (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Pág. 276.

²⁶ BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973. Pág. 423. Cfr. en este volumen, especialmente, las conferencias “De la dirección analítico-existencial de la investigación en psiquiatría”, “La significación de la analítica existencial de Martin

A partir de los años 20 del siglo XX, Binswanger y Heidegger inician una relación epistolar²⁷, se invitan mutuamente a conferencias, se envían trabajos uno al otro y se hacen mutuas visitas, todo lo cual durará hasta la muerte de Binswanger –acaecida el 5 de febrero de 1966. Según el mismo Binswanger declara:

El análisis de la existencia fenomenológica-filosófica de Heidegger es importante para la psiquiatría. Es así porque no investiga solamente dentro de regiones particulares de los fenómenos y hechos encontrados “en los seres humanos”, sino más bien, investiga el ser del hombre como un todo. Tal pregunta no es contestable solamente mediante métodos científicos. La concepción del hombre como una unidad espiritual física-psicológica no dice mucho. Porque, como dice Heidegger, el ser del hombre no puede determinarse por la “enumeración sumativa” de modos más bien ambiguos ontológicos del cuerpo, mente y alma. Lo que se necesita es el retorno a la trascendencia (subjética), al Dasein como Ser-en-el-mundo, aun cuando se ha convenido prestar constante atención a su trascendencia objetiva²⁸

La filosofía heideggeriana podría, según Binswanger, (1) conducir a la psiquiatría más allá de la cuestión mente-cuerpo y proveer de una teoría global que permitiría una integración de sus diferentes aproximaciones, desde la biológica a la psicoanalítica, y (2) iluminar una comprensión de la enfermedad mental. Bajo la influencia de *Sein und Zeit* publica su obra magna *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*²⁹. Binswanger se confirma en la idea de que el psicoanálisis se mantiene en una comprensión del ser humano en exceso limitada y reduccionista. Idea que le conduce, como se señaló más arriba, a una actitud fuertemente crítica frente a la antropología freudiana³⁰. Como señala Frie, “Binswanger shift from Freudian psychoanalysis to existential analysis is a

Heidegger para la autocomprensión de la psiquiatría” y “Analítica existencial y psiquiatría”, sobre la significación de la analítica existencia heideggeriana para la psiquiatría.

²⁷ FRIE, Roger: “Interpreting a misinterpretation: Ludwig Binswanger and Martin Heidegger”, en *Journal of the British Society for Phenomenology*, número 29, Stockport, 1999. Págs. 244-257; XOLOCOTZI, Ángel: *Facetas Heideggerianas*, Editorial Los Libros de Homero, Puebla, 2009.

²⁸ Citado en SAHAKIAN, William Sahak: *Historia de la Psicología*, Editorial Trillas, México, 1982. Pág. 564.

²⁹ BINSWANGER, Ludwig: *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*, Editorial Asanger Roland Verlag, Kröning, 2004 (primera edición en Editorial Ernst Reinhardt Verlag, Múnich, 1942).

³⁰ NEEDLEMAN, Jacob: *Being-in-the-World. Selected Papers of Ludwig Binswanger*, Editorial Basic Books, Londres, 1963; Cfr. BÜHLER, Karl-Ernst: “Existential Analysis and Psychoanalysis: Specific differences and Personal Relationship between Ludwig Binswanger and Sigmund Freud”, en *American Journal of Psychotherapy*, número 58(1), Nueva York, 2004. Págs. 34-50.

shift from an intrapsychic to an interpersonal theory of human nature, and from an impersonal to an interpersonal therapeutic technique”³¹.

El análisis del ser humano como «ser-en-el-mundo» ofrecería, a juicio de Binswanger, un análisis de la estructura primaria de la existencia humana, posibilitaría la comprensión del modo en el que los seres humanos relatan y estructuran el mundo en el que se encuentran. En relación con ello, se pueden distinguir para Binswanger tres tipos de «mundo» (*world design*): el contexto físico, las circunstancias biológicas en el que la persona existe (*Umwelt*), el mundo social, de las relaciones interpersonales (*Mitwelt*) y el mundo privado, intrapersonal (*Eigenwelt*). Estos tres mundos constituyen el contexto específico en el que se desenvuelve cada individuo como existente. Podríamos denominarlos «contextos del ser». El diseño del mundo de cada persona, la personal configuración del mundo, es resultado del modo en que se configuran los tres «contextos del ser», de manera que la persona y el (su) mundo son una y la misma cosa. Esta noción de estar en el mundo de un modo específico lo aplica Binswanger a la comprensión de los trastornos mentales, en concreto la manía y la esquizofrenia:

Binswanger argued that the main goal of psychopathology studies was to achieve knowledge and scientific description of world-designs, that is, to see how patients relate to the people and social environment around them and thus to understand how patients structure the world in which they exists. In other words, Binswanger does not interpret the patient’s experience in terms of a mental apparatus. Nor does he simply elaborate the physical reality of the patient’s world. Rather, from Binswanger’s point of view, person and world are one. It is thus a question of attempting to understand and explain the human being in the totality of his or her existence, which always includes his or her relationship to others³²

Pero es el propio Binswanger quien advierte, a pesar del enorme influjo de *Sein und Zeit*, las diferencias entre la analítica existencial heideggeriana y su existencial. Esto es algo que Binswanger tuvo que afirmar y explicar en distintas ocasiones con el fin de resolver malentendidos y críticas falaces a su teoría. En palabras del propio Binswanger:

El análisis existencial de que hablamos no debe confundirse con la analítica de la existencia de Heidegger. El primero es una exégesis hermenéutica a nivel óntico-

³¹ FRIE, Roger: “The existential and the interpersonal: Ludwig Binswanger and Harry Stack Sullivan”, en *Journal of Humanistic Psychology*, número 40(3), Nueva York, 2000. Pág. 110.

³² FRIE, Roger: “The existential and the interpersonal: Ludwig Binswanger and Harry Stack Sullivan”, en *Journal of Humanistic Psychology*, número 40(3), Nueva York, 2000. Pág. 114.

antropológico, un análisis fenomenológico de la existencia humana real. La segunda es una hermenéutica fenomenológica del ser entendido como existencia y se mueve en un plano ontológico. Se comprende la semejanza de las expresiones dado que el análisis antropológico o existencial se basa totalmente en esa estructura de la existencia como ser en el mundo que elaboró por primera vez la analítica de la existencia. Así, pues, utiliza con toda seriedad los «nuevos impulsos» que brotan a nivel ontológico, lo mismo por lo que se refiere a su estructura científica como a su método³³

He acentuado siempre que las intenciones de Heidegger eran completamente diferentes a las nuestras. En *Sein und Zeit* se trata [...] de plantear de un modo nuevo *la pregunta acerca del sentido del ser* y despertar una comprensión para el sentido de esta pregunta. Pero para esto se requiere una «explicación anterior adecuada» del ente que pregunta, es decir, de la existencia «en orden a su ser». Esta explicación tiene lugar en Heidegger expresamente en orden a la comprensión del ser y, como es sabido, a su vez en orden al tiempo como el horizonte posible de una tal comprensión del ser [...] pero en modo alguno con intención antropológica; por tanto, de ningún modo con la intención de describir la existencia humana según todas sus direcciones significativas, todas las posibilidades constituyentes de su proyecto del mundo, su ser-en y auto-poder-ser; un tema que no puede ser tratado en absoluto de modo concluyente [...] Heidegger con sus existenciales y su esquema básico de la estructura apriorística de la existencia como ser-en-el-mundo no solamente nos ha despejado el horizonte para nuestra propia investigación empírico-fenomenológica, sino que también nos ha puesto en la mano un instrumento con el que podemos seguir construyendo en el edificio de nuestra propia ciencia³⁴

Si queremos decirlo en otros términos, mientras que la analítica existencial de Heidegger es una reflexión metafísica sobre el ser en tanto que existente, el análisis existencial de Binswanger es una interpretación fenomenológica, atenta a la esencia, de la existencia en tanto que realidad fáctica de *este individuo en su mundo* (en términos de *Umwelt, Mitwelt y Eigenwelt*).

La influencia de Heidegger sobre Binswanger se hace notar, fundamentalmente, en dos aspectos: el problema mente-cuerpo y la estructura

³³ BINSWANGER, Ludwig: “El caso de Ellen West. Estudio antropológico-clínico”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ellen y ELLENBERGER, Henry (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Pág. 325.

³⁴ BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973. Pág. 442 (cursivas como en el original).

existencial del individuo³⁵. En cuanto al problema mente-cuerpo, el punto de partida lo constituye la distinción de Heidegger entre el interrogante de la tradición filosófica («¿*Qué conocemos?*») y el interrogante que, según él, debe presidir la filosofía («¿*Cuál es la naturaleza del ser?*»). Este último interrogante cristaliza intelectualmente en la filosofía existencial del *Dasein* de Heidegger. Sobre la relación mente-cuerpo, en crítica oposición al reduccionismo fisicalista, a la reducción de lo mental a lo cerebral y de lo biográfico a lo biológico, Binswanger afirma:

El hombre no «consta de psique y soma», sino que el organismo en cuanto tal es mucho más que un puro «organismo» –y, por supuesto, diferente– y que la psique es algo completamente distinto de la mera psique. El hombre es y sigue siendo una unidad. No «se divide» en cuerpo y psique, sino que más bien el cuerpo es también psique y la psique es también cuerpo. Aunque no son «idénticos» ante la observación empírica, ambos son conceptos fronterizos que se implican mutuamente; tomados por separado, son esquemas puramente teóricos. Sólo así podremos comprender que un cambio biográfico puede producir un viraje en los acontecimientos fisiológicos y que cualquier modificación de éstos puede provocar a su vez un nuevo rumbo en la manera de formular un tema biográfico³⁶

No obstante ser significativamente influido por Heidegger, Binswanger mantuvo una actitud crítica sobre ciertos aspectos de la filosofía heideggeriana expuestos en *Sein und Zeit*. En concreto, Binswanger considera que una limitación del filósofo es no haber considerado adecuadamente la importancia y la significación de las relaciones interpersonales, la posibilidad de «ser-con-otro», la dimensión interpersonal, intersubjetiva, dialógica de la existencia, pese a que Heidegger afirma que «el ser es ser con otros» y considera que la «solicitud» (*Fürsorge*) es una categoría existencial esencial del ser en tanto que «ser-con-otros»:

[Heidegger] sees only the inauthentic They-self besides the authentic self, and omits the authentic positive possibility of Being-with-one-another: that is, the being in one another of first and second person, of I and Thou, the We-self.³⁷

³⁵ GAHEMI, Nassir: “Rediscovering Existential Psychotherapy: The Contribution of Ludwig Binswanger”, en *American Journal of Psychotherapy*, número 55(1), Nueva York, 2001. Págs. 51-64.

³⁶ BINSWANGER, Ludwig: “La locura como fenómeno biográfico y como enfermedad mental: el caso de Ilse”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ellen y ELLENBERGER, Henry (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Pág. 281.

³⁷ BINSWANGER, Ludwig: *Ausgewählte werke band 1: Formen mißglückten daseins*, Editorial Asanger, Heidelberg, 1993. Pág. 121; citado en FRIE, Roger: “The existential and the interpersonal:

La limitación heideggeriana a la que hace frente Binswanger es, precisamente, relativa a la noción ya señalada de «solicitud» (*Fürsorge*), como cuidado de los demás³⁸. Será la necesidad de incluir en el análisis del *Dasein*, del «ser-en-el-mundo», al «otro», lo que llevará a Binswanger a incluir en el análisis existencial la filosofía dialógica de Martin Buber, siendo la lectura de *Ich und Du*³⁹ decisiva para Binswanger⁴⁰. La persona no puede ser entendida al margen de sus relaciones con los otros: en ellas se revela el hecho fundamental de la existencia humana. La persona se constituye como tal, se autorrealiza, a través de las relaciones significativas con los otros. Tales relaciones son las que Buber denomina «Yo-Tú», siendo el otro considerado una persona, frente a las relaciones «Yo-Ello», que son cosificadoras, en las que el otro es tratado como un objeto⁴¹. En las relaciones «Yo-Tú», el «yo» y el «tú» se dicen recíprocamente con todo el ser –en «esencia completa», que diría Buber–, fundándose en esta reciprocidad interpersonal la existencia personal con autenticidad. La persona es naturalmente dialógica, naturalmente «con-el-otro». El reconocimiento mutuo, la reciprocidad, la apertura y la inmediatez son rasgos de la relación interpersonal auténtica, para Binswanger. En esta medida, el «otro» se constituye en participante activo del proceso personal de autorrealización. Tal tipo de relación no anula la persona, no la despersonaliza en una dinámica fusional, sino que la introduce en un contexto de interacción y reciprocidad en la que se encuentra y autorrealiza auténticamente, sin que las diferencias entre los participantes, reconocidas mutuamente, supongan un obstáculo.

The immediacy and directness of the I-Thou relationship provides Binswanger with a model for his therapeutic stance. The vehicle for therapeutic change is the relationship between the psychoanalyst and patient. It is the face-to-face meeting that allows for ongoing interaction between the psychoanalyst and patient and generates new experiences of mutuality and self-awareness. The therapist is not simply treating the patient but, rather, sharing in the existence of the patient. In a

Ludwig Binswanger and Harry Stack Sullivan”, en *Journal of Humanistic Psychology*, número 40(3), Nueva York, 2000. Pág. 117.

³⁸ FRIE, Roger: “*On the nature of therapeutic interaction*”, disponible on-line en www.ehinstitute.org/articles/ (último acceso 10 de octubre de 2011).

³⁹ BUBER, Martin: *Yo y Tú*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1979.

⁴⁰ Cfr. OLESEN, Jens: “Boss’ and Binswanger’s health anthropologies and existential philosophies”, en *Philosophical Practice*, número 2(2), 2006. Págs. 99-109; FRIE, Roger: “A hermeneutics of exploration: The interpretive turn from Binswanger to Gadamer”, en *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, número 30(2), Washington, 2010. Págs. 79-93.

⁴¹ BUBER, Martin: *Yo y Tú*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1979.

dialogical approach, empathic understanding and compassion for the Other enables us to become sensitive to the needs, possibilities, and limitations that characterize our interpersonal existence. As a result, we are able to grasp new and different possibilities of relating to Others and the world around us.⁴²

Una existencia completa, radicalmente individual, individualizada al margen de toda relación interpersonal auténtica, esto es, una existencia absolutamente solitaria y aislada de los demás, deriva para Binswanger en un «horror desnudo», un estado en el que la persona no puede ser ayudada ni ayudarse a sí misma, un estado de pérdida de sentido de sí mismo y de interés en cualquier meta vital que conduce, la mayor parte de las ocasiones, al suicidio de manera irremediable. La ausencia de vínculos interpersonales significativos, en el sentido que se está señalando, es central, para Binswanger, en el desarrollo de trastornos mentales.

Evidentemente, todo esto resulta de gran relevancia para la relación psicoterapéutica: de la mera relación médico-paciente, experto-profano, agente-objeto, se pasa a una relación entre personas caracterizada por la autenticidad, la aceptación y el compromiso mutuos. La relación psicoterapéutica no consiste, entonces, en la mera y fría aplicación de una técnica, sino en el establecimiento de una cálida relación interpersonal, caracterizable incluso en términos de «intimidad». Frente a la distancia entre el terapeuta y el paciente característica del psicoanálisis, Binswanger considera que la relación psicoterapéutica sólo es comprensible desde la perspectiva de la relación interpersonal, desde la categoría de «encuentro-reconocimiento-aceptación». En definitiva, desde la perspectiva del encuentro existencial, de la relación «entre existencia y existencia», que otorga eficacia a la intervención psicoterapéutica al implicar que entre paciente y terapeuta, se establece

Una relación existencial de comunicación y confianza, en la que el enfermo les dispensa su confianza, cuando ustedes, en su ser y en su acción, se sienten «llevados» por la confianza del enfermo. Esta confianza es el regalo que el enfermo hace al médico como condición indispensable de cada acto psicoterapéutico, y que ustedes la lograrán tanto menos, cuanto más la busquen, pues está, como el regalo de toda comunicación verdadera, más allá de la intención del medio y del fin, de la causa y del efecto⁴³

⁴² FRIE, Roger: "On the nature of therapeutic interaction", disponible on-line en www.ehinstitute.org/articles/ (último acceso 10 de octubre de 2011). Págs. 459s.

⁴³ BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973. Pág. 122.

Es destacable que para Binswanger la confianza es un regalo del paciente al terapeuta; como todo regalo, habrá de ser aceptado, acogido, valorado y agradecido. Es decir, deberá tener una respuesta adecuada, que no será otra que la del cuidado, la del «hacerse cargo» del paciente, no en tanto que organismo psicofísico, sino en tanto que persona. Cuando la relación terapeuta-paciente no es una relación de encuentro existencial de persona-a-persona, sino la imposición de un esquema relacional asimétrico, jerárquico y, si puede decirse así, de poder, no es una relación basada en la confianza y se dificulta –cuando no se impide– la eficacia terapéutica. La importancia de esta relación auténtica «yo-tú», de esta relación fundada en el «nosotros» del encuentro existencial, es crucial en psicoterapia, incluso con personas con psicosis. Al respecto señala Frie:

Binswanger shows us the way in which relatedness is crucial to human existence and to mental health. He suggests that the psychiatrist or psychotherapist is not simply treating a patient but sharing in the existence of a person. Only thus is possible for psychotherapy to provide the patient with the opportunity to experience the “duality of existence”. The dual experience of therapy works to enable the patient to actualize his or her own existence within the context of a loving I-Thou relationship (...). The therapeutic relationship can help the patient to establish and experience a form of intimacy with another person. It is through such intimacy that one becomes sensitive to the needs, possibilities, and limitations that characterize interpersonal existence. Binswanger thus moves beyond Freud’s understanding of love to include a conception of personal growth and self-realization, achieved through increased intimacy and relatedness to others⁴⁴

Cuando la relación terapeuta-paciente no es existencial, en el marco de un «nosotros» que es apertura-de y encuentro-entre personas, se convierte en una relación incluso violenta, que llega a perder su naturaleza psicoterapéutica –entendida ésta como relación-acción de cuidado– y deviene en relación de dependencia y sometimiento del paciente con respecto al terapeuta:

Tal intervención no adquiere la compleja configuración de un acto psicoterapéutico, sino que entonces sigue siendo lo que es como mera actuación, esto es, fuera de la esfera médico-humana: una amenaza, una violencia al otro como a un objeto, o sea, una acción brutal⁴⁵

⁴⁴ FRIE, Roger: “The existential and the interpersonal: Ludwig Binswanger and Harry Stack Sullivan”, en *Journal of Humanistic Psychology*, número 40(3), Nueva York, 2000. Págs. 126s.

⁴⁵ BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973. Pág. 122.

El encuentro existencial permite que la terapia incluya la investigación de la biografía del paciente –«biografía interior»–, permitiendo ir más allá del mero análisis de los mecanismos subyacentes a un determinado proceso vital, que podemos llamar «trastorno», «disfunción» o «alteración» y que podemos diagnosticar aplicando una etiqueta clínica. El paciente no puede ser en ningún caso concebido y tratado por el terapeuta –independientemente de su formación y orientación psicoterapéutica– asimétricamente y como un mero objeto, sino siempre y por encima de todo como una «pareja existencial» con la que se encuentra en un espacio y un tiempo común, compartido en clave de «amor». Todo encuentro interpersonal, sea del tipo que sea, habrá de ser una modalidad de este tipo esencial de encuentro, especialmente si pretende ser terapéutico. Valgan las siguientes palabras de Binswanger como refrendo de lo dicho:

Sin tener en cuenta si el analista existencial es de formación psicoanalítica o jungiana, estará siempre con su paciente en el mismo plano, a saber, el plano de la comunidad de la existencia. No hará del enfermo un objeto, frente al cual está él como un sujeto, sino que verá en el enfermo como una pareja existencial. Y lo que enlaza a ambos no podrá denominarse «contacto psíquico» por analogía con el estado que se establece entre dos baterías eléctricas, sino que habrá que designarlo como encuentro en el «abismo de la existencia», como dice Martin Buber, la cual está ónticamente en el mundo no sólo como sí mismo, sino también en cuanto coexistencia o trato con otros hombres y como estar con otro, o amor. También lo que, a partir de Freud, llamamos transferencia, es, en sentido analítico-existencial, un modo del encuentro. Pues encuentro es un estar uno con otro en el presente propio, es decir, en un presente tal que seazona totalmente a partir del pasado y que también lleva en sí, de una forma absoluta, la posibilidad del futuro⁴⁶

Crítica al *homo natura* freudiano

Binswanger conoció a Sigmund Freud en 1907 en Viena por mediación de Carl Gustav Jung, iniciando con el padre del psicoanálisis una amistad entrañable que duraría toda la vida, si bien no exenta de críticas en lo científico. Esta relación ha quedado reflejada en un valioso material epistolar, que ha sido publicado⁴⁷. En

⁴⁶ BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973. Pág. 460.

⁴⁷ BINSWANGER, Ludwig: *Sigmund Freud: Reminiscences of a friendship*, Editorial Grune & Stratton, Nueva York, 1957; BINSWANGER, Ludwig: *Ricordi di Sigmund Freud*, Editorial Astrolabio, Roma, 1971; BÜHLER, Karl-Ernst: “Existential Analysis and Psychoanalysis: Specific differences and Personal Relationship between Ludwig Binswanger and Sigmund Freud”, en *American Journal of Psychotherapy*, número 58(1), Nueva York, 2004. Págs. 34-50; FICHTNER,

1909 publicó el primer caso abordado desde el punto de vista psicoanalítico en una clínica universitaria –en concreto, la de la Universidad de Jena, en la cual trabajaba por aquel entonces– y la presidencia en 1910 de la *Zürich Psychoanalytic Society*. A pesar de su adhesión a la doctrina freudiana, y como sucediera también con otros –como Jung y Adler, como casos más conocidos– acabó distanciándose del creador del psicoanálisis debido a discrepancias en aspectos fundamentales de la teoría y la praxis psicoanalítica. Con todo, a pesar de sus divergencias, siempre le consideró un «inolvidable maestro y amigo», al cual dedicaría, con ocasión de su octogésimo aniversario, la conferencia “La concepción freudiana del hombre a la luz de la antropología”, pronunciada en la Academia de Psicología Médica de Viena, en 1936⁴⁸.

De las críticas de Binswanger al psicoanálisis freudiano dan fe, además de sus libros y artículos, la correspondencia que mantuvo a lo largo de décadas con Sigmund Freud, a quien consideraba, pese a todo, amigo y maestro⁴⁹. De manera fundamental, critica el reduccionismo de las bases profisiológicas sobre las cuales Freud asienta su teoría de los instintos –*instincts*– y del impulso –*drive*– y su modelo de la mente. Esto es patente en el mismo comienzo de la conferencia que pronunció en la Academia de Psicología Médica de Viena a propósito de la conmemoración del octogésimo aniversario de Sigmund Freud (1936), titulada «La concepción freudiana del hombre a la luz de la antropología», en la que expone críticamente la imagen del hombre del fundador del psicoanálisis, la imagen del hombre como *homo natura*:

En oposición diametral a la tradición de milenios sobre la esencia del hombre como *homo aeternus* o *coelestis* y como hombre «universal» histórico, *homo universalis*; y en igual oposición a la concepción ontológico-antropológica contemporánea del hombre, como existencia histórica en un sentido significativo, como *homo existentialis*, para Freud [...] se trata más bien de la idea científica del *homo natura*, del hombre como creación de la naturaleza⁵⁰

Gerhard: *The Freud-Binswanger correspondence*, Editorial Other Press, Nueva York, 2003; GAY, Peter: *Freud: A life of our time*, Editorial Norton, Nueva York, 1988; REPPEN, Joseph: “Ludwig Binswanger and Sigmund Freud: Portrait of a Friendship”, en *Psychoanalytic Review*, número 90(3), 2003. Págs. 281-291.

⁴⁸ BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973.

⁴⁹ BINSWANGER, Ludwig: *Ricordi di Sigmund Freud*, Editorial Astrolabio, Roma, 1971.

⁵⁰ BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973. Pág. 139.

Concepción del hombre ligada al poder de los instintos y el su representación psíquica, el deseo –cuya presión y exigencias se hallan en constante oposición con las exigencias limitadoras de la sociedad–, categoría mediante la cual han de ser analizadas e interpretadas todas las conductas humanas, incluso las consideradas como más sublimes. La psicología de Freud, con su concepción del *homo natura*, considerado como el “conjunto de los mecanismos psicobiológicos que elaboran y conservan al ser humano”⁵¹, supone un reduccionismo antropológico. Esta teoría freudiana admite, al menos, cuatro sentidos:

1. Es un “*principio metódico de orden* de primera fila también para la comprensión antropológica; muestra cómo en la experiencia del hombre pueden introducirse el orden y sistema de modo que todas las esferas de su ser queden subordinadas a un principio ordenador unitario”.
2. Muestra que el ser humano es “*más* que máquina, es decir, que puede en algún modo acomodarse a su propio mecanismo; lo opuesto al mecanismo absoluto, a la férrea necesidad, sería indiscutiblemente la libertad absoluta”.
3. Permite “el descubrimiento de los «puntos de fractura en el complejo vital diario» (Löwith), por los cuales se hace posible el descubrimiento de los bienestar anímicos como situaciones de necesidad «revocadas»”.
4. Es prototipo “de lo instintivo, esto es, de lo impulsivo de la existencia, concebido según el principio de la necesidad mecánica, del mero ímpetu vital, constituye un principio «morfótico» unitario o de forma de la antropología, [...] el instinto freudiano es la forma primitiva subyacente a toda metamorfosis o transformación antropológica”.⁵²

Bühler sintetiza las diferencias entre Binswanger y Freud en las tesis fundamentales de ambos autores, claramente excluyentes la una de la otra: para Freud, el ser humano y su vida no son más que fenómenos naturales que obedecen a diversos instintos e impulsos biológicos, siendo incluso sus más altas aspiraciones un mero reflejo de tales impulsos, mientras que para Binswanger el ser humano es un ser también espiritual, creador de cultura y religión, los cuales

⁵¹ BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973. Pág. 154.

⁵² BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973. Págs. 154-156 (cursivas como en el original).

no son simples resultados de la sublimación de los impulsos⁵³. El distanciamiento entre Binswanger y Freud finaliza, por convicciones intelectuales propias de Binswanger estimuladas por la lectura de Husserl, Heidegger y Buber, en un dictamen negativo de los postulados freudianos sobre la naturaleza humana, a los cuales considera reduccionistas, concretamente fisicalistas –es el *homo natura*, el ser humano considerado desde un punto de vista meramente naturalista–, y en un rechazo de la idea de que las expresiones culturales –mitos, arte, moral, religión, etcétera– sean meras sublimaciones de impulsos, todo lo cual exige un reajuste del punto de vista naturalístico del psicoanálisis. En palabras de Binswanger, “where Freud’s scientific procedure is parallel to that of clinical psychiatry is exactly that both reduce the human being to a physicalistic schema or system”⁵⁴. No sólo dirige sus críticas contra el fisicalismo psicoanalítico, sino contra todo tipo de fisicalismo reduccionista, contra toda «teoría-del ser» que pretenda reducir la unidad de la persona a la dimensión física, somática, biológica⁵⁵. De hecho, en una semblanza que hace del psiquiatra suizo Paul Eugen Bleuler, afirma:

Nosotros, a fin de cuentas, sólo podemos comprender el ser como unidad; pero una cosa muy distinta a este «monismo ontológico» es el monismo biológico (fundamentado individual-científicamente como cualquier otro) que va mucho más allá de los límites de su alcance, precisamente porque absolutiza una única esfera objetiva científica y su apriori y, así, pasando por alto su peculiar estructura óptica y gnoseológica y desviándolas de aquel estrato *único*, nivela y destruye a las restantes⁵⁶

En otro lugar afirma, en relación con la imagen naturalística que del ser humano tiene el psicoanálisis freudiano:

⁵³ BÜHLER, Karl-Ernst: “Existential Analysis and Psychoanalysis: Specific differences and Personal Relationship between Ludwig Binswanger and Sigmund Freud”, en *American Journal of Psychotherapy*, número 58(1), Nueva York, 2004. Págs. 34-50.

⁵⁴ BINSWANGER, Ludwig: *Sigmund Freud: Reminiscences of a friendship*, Editorial Grune & Stratton, Nueva York, 1957; citado en BÜHLER, Karl-Ernst: “Existential Analysis and Psychoanalysis: Specific differences and Personal Relationship between Ludwig Binswanger and Sigmund Freud”, en *American Journal of Psychotherapy*, número 58(1), Nueva York, 2004. Pág. 40.

⁵⁵ Cfr. por ejemplo, “La psiquiatría ante los progresos de la psicología moderna”, en BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973. Págs. 286-317.

⁵⁶ BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973. Pág. 284 (cursiva como en el original).

Mientras que el analista existencial aborda la existencia humana sin más consideración que la observación indiscutible de que el hombre está en el mundo, tiene sus mundos y anhela al mismo tiempo trascender sus mundos, Freud se acerca al hombre con su idea (hedonístico-sensual) sobre el hombre natural, el *homo natura*. [...] El hombre así reconstruido es en el fondo una criatura arrastrada o dominada por sus impulsos; su naturaleza es juguete de sus instintos. Si el psicoanálisis se fija primordialmente en los instintos libidinales es porque Freud consideró siempre la sexualidad como la verdadera fuerza determinante de la biografía de cada individuo, en contraste flagrante con el análisis existencial⁵⁷

Frente a esta imagen reduccionista incompleta y con intención globalizadora, por tanto del ser humano a mero juguete en manos de las pulsiones sexuales anidadas en lo inconsciente, del principio del placer, Binswanger opone la del análisis existencial, el cual, apoyado metodológicamente en la fenomenología, evitaría la naturalización cosificadora del ser humano y trata con éste como «ser-en-el-mundo»:

El análisis existencial se propone dar una imagen completa del ser humano en todas sus formas y mundos existenciales, en su capacidad de ser o existencia, en su capacidad de amar y en su necesidad de ser, mientras que el psicoanálisis sólo lo intenta con relación a esta última modalidad, con lo que se ve claro que el análisis existencial puede ampliar y profundizar los conceptos y comprensiones básicas del psicoanálisis. Éste, por otra parte, lo único que puede hacer es comprimir y empobrecer las formas analítico-existenciales, es decir, reducirlas al plano de su punto vista (unilateral, evolucionista y natural). A esto debe añadirse sobre todo que el análisis existencial se apoya en el terreno firme de la fenomenología y trabaja siguiendo sus métodos. Esto quiere decir que no considera al ser humano objetivamente, es decir, como una cosa existente (una cosa «manual»), como un objeto más del mundo, y muchísimo menos como un objeto natural, sino que investiga el fenómeno de su ser en el mundo, pues únicamente ese fenómeno nos permite comprender el significado del diseño del mundo en el sentido del mundo natural en general⁵⁸

Hay que hacer notar que, al igual que otros autores inicialmente atraídos por psicoanálisis y posteriormente críticos con el mismo –como Viktor Emil Frankl,

⁵⁷ BINSWANGER, Ludwig: “El caso de Ellen West. Estudio antropológico-clínico”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ellen y ELLENBERGER, Henry (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Pág. 377.

⁵⁸ BINSWANGER, Ludwig: “El caso de Ellen West. Estudio antropológico-clínico”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ellen y ELLENBERGER, Henry (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Págs. 377s.

fundador de la logoterapia, por ejemplo⁵⁹–, Binswanger no rechaza de plano el psicoanálisis, sino lo que de reduccionista tiene la doctrina antropológica de Freud. Así, el análisis existencial completa lo que al psicoanálisis le falta para una comprensión completa, cabal, plena del ser humano. Lo existencial, podría decirse, no se opone a lo pulsional, sino que se estructura sobre ello y adquiere preeminencia, desde una visión global, no parcial, no reduccionista.

Aunque no deja de reconocer las bondades del psicoanálisis como teoría psicológica que ha tratado directamente la cuestión del conflicto interno al individuo, el conflicto psíquico entre el instinto sexual y los instintos del yo, le reprocha la explicación que da del mismo:

Freud, como es sabido, deriva también las tendencias anímicas éticas aprobadas por la censura o la conciencia moral, de la instintividad, de una acción conjunta de libido «narcisista» y un desarrollo desmedido de los instintos del yo. Me basta con recordar aquí solamente su concepción, introducida con la teoría del narcisismo, del Yo-ideal, la cual en sus últimos escritos (véase especialmente *El Yo y el Ello*) se ha seguido configurando de modo tan significativo. No obstante, me parece que aquella derivación no está en modo alguno demostrada, es más, que no es demostrable si abarcamos por entero el problema⁶⁰

El edificio teórico psicoanalítico estaría fundamentado en artificios metafóricos que en última instancia remitirían a procesos fisiológicos (fiscalismo). La psique no sería más que un aparato compuesto de una serie de mecanismos reflejo de los procesos fisiológicos que conocemos como «instintos» (*instincts*) y como «impulsos» (*drives*). Como ya se ha señalado más arriba, para Binswanger la concepción freudiana del ser humano □el *homo natura*□ no es más que una idea biopsicológica científico-natural, un constructo científico-natural análogo a la idea biofisiológica del organismo. Frente a tal concepción, está convencido de que el ser humano es más que un mero mecanismo biopsíquico y de que, para lograr una visión adecuada del mismo es necesario lograr una «antropo-logía» que supere los puntos de vista psicológico, psicoanalítico y biológico. Se impone un tratamiento metafísico, más que empírico, del *homo natura*, sin que ello suponga dejar de reconocer, obviamente, el sustrato natural, material, físico del ser humano.

Por otra parte, mientras que Freud se dedica a investigar el *underground* del psiquismo, llegando a hipostasiar lo que no son, en realidad, más que

⁵⁹ FRANKL, Viktor Emil: *Psicoanálisis y existencialismo*, Editorial Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2002.

⁶⁰ BINSWANGER, Ludwig: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973. Pág. 313.

metáforas psicológicas relativas a procesos fisiológicos, Binswanger va a llevar a cabo la empresa de investigar las alturas del psiquismo. En relación con esto último, Freud escribe a Binswanger en 1936:

Siempre he vivido en el piso de abajo y hasta en el sótano del edificio, mientras que usted mantiene que al modificar el punto de vista personal puede vislumbrarse también un piso superior que alberga huéspedes tan distinguidos como la religión, el arte, etcétera. No es el único, y los más cultivados representantes de la *homo natura* comparten su modo de pensar. En este aspecto es usted el conservador y yo el revolucionario. Si tuviera ante mí otra vida de trabajo me atrevería a ofrecer, incluso a estos personajes de alta cuna, un hogar en mi sórdida cabaña. Ya encontré sitio para la religión cuando di con la categoría que llamo «neurosis de la Humanidad»; pero sin duda estamos hablando de cosas que se cruzan sin encontrarse, y habrán de pasar siglos antes que nuestra disputa quede solventada⁶¹

Según Binswanger, en crítica actitud respecto del «aparato psíquico» freudiano al que considera naturalista, mecanicista, determinista y, en definitiva, reduccionista tal como ya se ha señalado, cuando el *self* es objetivado, aislado y teorizado en términos de *ego*, de *id* y de *superego* “segunda tópică freudiana” es apartado de su auténtica esfera del ser, que es la existencia. Además, la concepción freudiana del inconsciente como sede de la energía psíquica y de los procesos de represión es incompatible con la concepción del «ser-en-el-mundo». Aunque Binswanger no rechaza el inconsciente, considera que éste remite a la experiencia en su completa articulación, elaboración y comprensión⁶².

Si bien las críticas de Binswanger contra el reduccionismo antropológico se centran singularmente en el psicoanálisis freudiano, se extienden a la por él denominada «psicología tradicional» y, especialmente, la psicopatología. Al respecto, afirma Binswanger:

La psicopatología, como gran parte de la psicología tradicional, es diametralmente opuesta al análisis existencial en cuanto que ambas objetivan la existencia convirtiéndola en algo impersonal denominado «psique». Al hacerlo, ambas pierden el sentido primordial de esta palabra. [...] en vez de establecer en el alma o en la conciencia la *experiencia de la serie*, construyen la *serie de experiencias* (acontecimientos, procesos, funciones, mecanismos). Con esto convierten el alma o la conciencia en un segundo organismo físico o en un aparato que existe y funciona al margen del organismo corporal o paralelamente a él. [...] nos encontramos aquí con una tremenda supersimplificación, reinterpretación y reducción de la existencia

⁶¹ FREUD, Sigmund: *Epistolario (III). Años 1910-1939*, Editorial Orbis, Barcelona, 1988. Pág. 479.

⁶² FRIE, Roger: “The existential and the interpersonal: Ludwig Binswanger and Harry Stack Sullivan”, en *Journal of Humanistic Psychology*, número 40(3), Nueva York, 2000. Págs. 108-129.

humana a las categorías de la ciencia natural. Con todo, la psicopatología acepta todo esto con el fin de encontrar la conexión con la biología, [...] única que garantiza el concepto de enfermedad en su sentido médico y la posibilidad de establecer un diagnóstico médico y una terapéutica causal⁶³

Frente a esta concepción naturalista, médico-clínica y psicopatológica de la «enfermedad mental», Binswagner opone la filosófica, concretamente fenomenológica, que permite adentrarse en la existencia misma a través de la intencionalidad de la persona. Todos los problemas sobre las relaciones mente-cerebro que plantea esta visión reduccionista de la persona –fiscalismo, paralelismo psicofísico-, lo que denomina el «doblaje del organismo», son resueltos desde el análisis fenomenológico:

Todos éstos son pseudoproblemas nacidos de teorías puramente científicas. En cuanto los examinamos a la luz de la filosofía, se desvanecen. Y en su puesto emerge el problema de la intencionalidad (Husserl), y sobre él y detrás de él el de la existencia o el de ser en el mundo; el problema fenomenológico de la subjetividad profundiza en el problema ontológico de la existencia⁶⁴

No niega la científicidad de la perspectiva psicológica médico-clínica, pero advierte de su insuficiencia para llegar al núcleo de la persona, que es su intencionalidad y su existencialidad: “el hombre es más que vivir”, dirá Binswagner⁶⁵. Sobre lo psicobiológico se halla lo ontológico; sobre lo médico-clínico, lo filosófico; sobre el análisis sintomatológico, el análisis fenomenológico; sobre el diagnóstico, la comprensión del modo de ser-en-el-mundo. Y ninguno de los segundos términos es reducible al primero en su categoría. Una visión del hombre estrictamente objetivista, positivista, naturalista, implica una cosificación, un reduccionismo; reduccionismo que, en el caso de la psiquiatría, implica una psicopatologización y la pérdida de la visión de la persona como globalidad y unidad. La fenomenología de Heidegger tendrá al respecto un carácter terapéutico, al permitir conservar en la concepción de la persona sus atributos existenciales constitutivos. Al respecto, Binswagner afirma:

⁶³ BINSWANGER, Ludwig: “El caso de Ellen West. Estudio antropológico-clínico”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ellen y ELLENBERGER, Henry (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Págs. 395s. (cursivas como en el original).

⁶⁴ BINSWANGER, Ludwig: “El caso de Ellen West. Estudio antropológico-clínico”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ellen y ELLENBERGER, Henry (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Pág. 396.

⁶⁵ BINSWANGER, Ludwig.: *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973. Pág. 68.

La orientación existencial en las investigaciones psiquiátricas nació de la insatisfacción experimentada en los esfuerzos en boga por adquirir conocimientos científicos en el campo de la psiquiatría... todos conceden que la psicología y la psicoterapia en cuanto ciencias estudian al «hombre», pero no al hombre *enfermo*, sino al *hombre como tal*, al menos primordial y básicamente. El mero conocimiento del hombre, debido al análisis existencial de Heidegger, se funda en la mera idea de que al hombre no se le puede comprender aplicándole ningún cliché teórico, mecanicista, biológico o psicológico⁶⁶

Rollo May se hizo eco de estas mismas ideas al diagnosticar que el problema fundamental en psicología –así como en otras ciencias humanas– era el “abismo entre la *verdad abstracta* de los principios y la *realidad palpitante, existencial* de los individuos vivos”⁶⁷. Posiblemente, en la actualidad, así siga siendo.

Algunas implicaciones para la Filosofía Práctica

Desde sus diferentes aproximaciones, la Filosofía Práctica (FP), como es sabido, pretende ayudar a las personas a resolver y prevenir situaciones existenciales constreñidoras, limitadoras, generadoras de angustia y sufrimiento; a sacarlas de callejones vitales que parecen no tener salida; a decidir prudentemente y a vivir sabiamente, responsablemente, auténticamente; a clarificar, tomar conciencia y desarrollar lo mejor de sí mismas; a tender puentes, si se me permiten las expresiones, entre «lo real dado» y «lo real posible», entre el «ser-así» y el «poder-llegar-a-ser»⁶⁸.

⁶⁶ BINSWANGER, Ludwig: “Existential analysis and psychotherapy”, en FROMM-REICHMANN, Frieda y MORENO, Jacob Levy (Eds.): *Progress in psychotherapy*, Editorial Grune & Stratton, Nueva York, 1956. Págs. 144-168; citado en MAY, Rollo: “Orígenes y significado del movimiento existencial en psicología”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ernest y ELLENBERGER, Henri (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Pág. 20 (cursivas como en el original).

⁶⁷ MAY, Rollo: “Orígenes y significado del movimiento existencial en psicología”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ernest y ELLENBERGER, Henri (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Pág. 31 (cursivas como en el original).

⁶⁸ ACHENBACH, Gerd: “Kurzgefaßte Beantwortung der Frage: Was ist Philosophische Praxis?”, disponible on-line en disponible online en http://www.igpp.org/cont/philosophische_praxis.asp (último acceso 29 de octubre de 2014); ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Editorial Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Colonia, 1987; RAABE, Peter: “What is philosophical counselling?”, disponible on-line en <http://www.peterraabe.ca/what.html> (último acceso 29 de octubre de 2014); SAMPER, José Luis: “Apuntes sobre los supuestos de la práctica filosófica”, en *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, número 5, Sevilla, 2014. Págs. 15-31.

Philosophical counselling is based on a unique subject matter and goal that are fundamentally different from those of psychologically-oriented therapies. It is aimed at what the original meaning of the word ‘philosophy’ means in Greek, ‘philo-sophia’: love of wisdom. This age-old goal of wisdom has been almost forgotten in our technological, comfort-seeking, self-centred age. It is the goal of philosophical counselling, as I see it, to remind us of this important aim. Philosophical counselling is a personal journey in the world of ideas, aimed at wisdom⁶⁹

Esta ayuda se llevaría a cabo a través de una reflexión filosófica compartida, orientada pero no determinada por el asesor filosófico, mediante la cual la persona asesorada –término menos mercantil que el de «cliente» y menos clínico que el de «paciente»⁷⁰– trata de encontrar solución a su situación. Como sabemos, el concepto de asesoramiento filosófico no es reducible al de «instrucción filosófica» ni al de «psicoterapia»⁷¹, sino que tiene entidad específica; ni el asesor filosófico es un «profesor de filosofía» o un psicoterapeuta, sino un profesional de la relación de ayuda en un amplio abanico de campos de aplicación⁷². Lo definitorio de esta relación de ayuda no son, pues, ni la relación maestro-discípulo ni el diagnóstico y la intervención clínica. En todo caso, diríamos que es una relación terapéutica en un sentido muy amplio: una relación de encuentro interpersonal en la reflexión existencial o, tanto da, de una reflexión existencial desde el encuentro interpersonal. Una relación de encuentro entre personas para reflexionar sobre el arte de vivir, el del buen vivir y el del vivir bien: para la vida vivida sabiamente.

Si esta relación es encuentro de personas y reflexión existencial, es obvio que no es ajena a la concepción de la vida y del ser humano que ambos, asesor y persona asesorada, tengan. Toda relación de ayuda se erige sobre una concepción del hombre, y las cuestiones que se tratan en una relación de ayuda no son problemas de (dis)funcionalidad psicobiológica, sino de estimativa axiológica y de toma de decisiones prudente, de saber pensar y saber vivir. Las cuestiones existenciales son siempre cuestiones personales –propias de las personas, no de meros organismos– en las que hay implicados valores –no simples funciones–, y estas cuestiones de valor nos remiten a un modo de «estar-en-el-mundo», en

⁶⁹ LAHAV, Ran: “Philosophical Counselling as a quest for wisdom”, en *Practical Philosophy*, número 4(1), Londres, 2001. Pág. 6.

⁷⁰ Por ejemplo, BROWN, Sam: “The therapeutic status of philosophical counselling”, en *Practical Philosophy*, número 10(1), Londres, 2010. Págs. 111-120.

⁷¹ Cfr. LAHAV, Ran: “Philosophical Counselling as a quest for wisdom”, en *Practical Philosophy*, número 4(1), Londres, 2001. Págs. 6-18.

⁷² Cfr. BARRIENTOS, José (Ed.): *Dominios de Aplicación Práctica de la filosofía*, Editorial Asociación de Estudios Humanísticos y Filosofía Práctica X-XI, Sevilla, 2006.

tanto que éste, el «estar-en-el-mundo», está condicionado por la estimativa axiológica.

Pues bien, no es posible desde una antropología reduccionista, como lo es la del psicoanálisis freudiano, alcanzar el objetivo de la PF. La crítica que Binswanger realiza a la concepción antropológica freudiana –extensibles a cualquier reduccionismo antropológico– y su orientación analítico-existencial aportan sin duda algunos elementos relevantes para la FP. Elementos sobre los que reflexionamos, *in brevis*, en los siguientes apartados.

Una antropología que enfatice la conciencia, la libertad y la responsabilidad personal, y no una visión reduccionista y determinista del ser humano

Grosso modo, además de los objetos ideales, que existen en nuestra mente, pueden distinguirse en la realidad física tres tipos de objetos materiales: cosas, animales y seres humanos. Los seres humanos no somos ni simples cosas ni meros animales. Es común cualificar a los seres humanos como seres racionales, o emocionales, o ambas cosas. Pero, en realidad, somos más que eso: somos seres personales, somos personas⁷³. En todo caso, se podría decir que el hombre es un animal personal. Y nuestro ser personal, nuestro «ser-persona», se caracteriza por unas notas que nos distinguen cualitativamente en nuestro modo de relacionarnos con la realidad: la conciencia, la libertad, la responsabilidad y, con ello, la capacidad de trascender las exigencias de lo estrictamente psicofísico –lo que Frankl denominaba «facultativo antagonismo noopsíquico»–⁷⁴.

Detrás –o debajo, que tanto da decirlo de un modo u otro– de toda praxis terapéutica –en un sentido amplio que incluye la práctica filosófica, sus procedimientos y objetivos, y no en un sentido meramente médico-clínico– hay una concepción del ser humano, y no es indiferente cuál sea. No meramente en el orden teórico, sino también práctico. Si la concepción antropológica es reduccionista, la praxis será inadecuada, equivocada, y no conducirá a la resolución del problema que motiva la ayuda. La relación de ayuda filosófica no tiene que ver ni con enfermedades neurobiológicas, ni con la mera (dis)funcionalidad cognitivo-emocional, sino que tiene que ver, fundamentalmente, con la visión y vivencia del ser humano, de sí mismo y de la vida que tiene la persona asesorada. Esto es tanto como decir que tiene que ver con valores y actitudes vitales, es decir, con valores y actitudes en los que se fundamenta y mediante los que se orienta la propia vida, con los que se forja el carácter o talante vital de cada cual. En definitiva, tiene que ver con valores y

⁷³ DOMÍNGUEZ, Xosé Manuel: *Psicología de la persona*, Editorial Palabra, Madrid, 2011.

⁷⁴ FRANKL, Viktor Emil: *Logoterapia y análisis existencial*, Editorial Herder, Barcelona, 1994.

actitudes en los que y a través de los que uno se va forjando en tanto que persona.

La cosa «es-hecha» –por las condiciones ambientales, por la actividad artesanal o industrial del hombre–, como lo es también el animal –por la naturaleza, por la evolución biológica–, pero la persona tiene que «irse-haciendo», y se va haciendo a sí misma a través de sus decisiones. La cosa y el animal son determinados. Por el contrario, en sus decisiones, la persona «se-decide». Por otra parte, las cosas las usamos –como instrumentos o medios–, con los animales nos relacionamos –emocionalmente, o utilitariamente para nuestras actividades lúdicas o trabajos–, pero sólo con otras personas nos encontramos. Las personas no son medios, sino fines en sí mismos. No tienen utilidad, sino que son intrínsecamente valiosas. Y lo que es fin no puede ser convertido en medio sin desvirtuar su esencia.

La persona, pues, es libre en tanto que debe irse haciendo, «debe-irse-decidiendo». Pero este decidir-se no puede ser ciego o caprichoso, pues de lo contrario la tarea de irse haciendo podría frustrarse –quedar incompleta o bloqueada– o deformarse –adquirir una forma equivocada, desnaturalizada, desquiciada–. Por tanto, la libertad ha de ser un ejercicio responsable de las posibilidades personales para realizarse. «Libertad-de» y «libertad-para» van de la mano, se reclaman mutuamente. Y sólo un ser consciente de sí, consciente de la realidad circundante y envolvente, con conciencia del imperativo ontológico de su «tener-que-decidirse» y radicado en, a la vez que proyectado a la realización de, valores puede ser libre y responsable. Libertad y responsabilidad, pues, son exigencias de la conciencia. Sin ésta no se dan aquéllas.

En virtud de sus constitutivas conciencia, libertad y responsabilidad, la persona puede trascender los condicionantes psicofísicos, las exigencias corporales y psíquicas. Así, puede decidir no consumir una sustancia, cuando tanto en su corporalidad como en su psique –en realidad, en su unidad psicofísica– padece el intenso agujijoneo de la dependencia. O puede experimentar que su vida tiene sentido a pesar de que una tetraplejía le limita muchas actividades, o que una enfermedad le consume lentamente y le ha condenado a la muerte en un plazo próximo. La persona es lo que puede llegar a ser, contando con lo que ha sido y lo que es. Porque su realidad no es mera actualidad, sino también, y quizá sobre todo, potencialidad. Y tal potencialidad orienta a la persona a la realización de su plenitud.

Una visión de la persona que la reduce a mera estructura, funciones y dinámicas biológicas y/o psicológicas, se limita a tratarla como cosa o como animal, y este trato puede ser externo, no implicativo –en el que la persona asesorada se implique–. Un fármaco actúa externamente y al margen de los

valores, las actitudes, las inquietudes, las preocupaciones y los deseos, etc., de la persona. La relación es externa, impositiva y mecánica. No es necesaria la implicación existencial –valores, actitudes, etc.– del paciente. Un psicólogo o un psiquiatra que “trata a” un paciente, un diagnóstico, unos síntomas y un protocolo técnico para modificar cogniciones y/o emociones, pero que no considera el trasfondo existencial de los problemas que presenta la persona, es comparable a un mecánico o a un veterinario. La relación no es de encuentro, no es interpersonal, es externa, funcional y manipulativa. Una relación tal no se fundamenta en el reconocimiento de la dignidad de la persona, porque no la trata como tal, sino que la trata como cosa o animal. Una cosa es «tratar-con» y otra, bien distinta, es «tratar-a». Tratamos con las personas, nunca con las cosas ni con los animales.

Una visión relacional y dialógica del ser humano, y no una concepción clínica y diagnóstica de las relaciones personales, especialmente la de ayuda

Decía más arriba que sólo con las personas nos encontramos. Y el encuentro personal propicia el diálogo, lo mismo que el diálogo potencia el encuentro. Con las cosas ni nos encontramos ni dialogamos. A los animales, a lo sumo, les hablamos, pero con ellos no dialogamos ni nos encontramos. Y la relación de ayuda es, fundamentalmente, una relación de encuentro. La PF sólo es realmente una relación de ayuda cuando se produce el encuentro. El encuentro supone la apertura confiada, la escucha activa, la actitud empática. Si no hay verdadero encuentro, la relación puede ser cosificante: el otro no es persona, es mera fuente de ingresos o de egolatrismo por parte del asesor. La relación, o es un auténtico encuentro, o no es relación entre personas. El encuentro es condición para la relación de ayuda. Cuando lo que hay en juego son cuestiones vitales, la confianza, la escucha y la empatía generan una atmósfera, un contexto que facilita la relación de ayuda. Si las personas no son cosas no pueden ser reducidas a un diagnóstico, ni la relación con ellas a un simple despliegue de técnicas y procedimientos. El diagnóstico es cosificante, despersonalizante. El diálogo es propio del encuentro personal. Como afirma Lou Marinoff, lo que las personas necesitan es diálogo, no diagnóstico⁷⁵.

El diálogo es clave para que emerja aquello que, siendo operante, está velado. Activa dinamisismos que desvelan lo oculto, que hacen patente lo que operaba en silencio. Un estado de angustia sin causa aparente, la dificultad para tomar una decisión ante un dilema moral grave, o cualquier situación vital relevante, pueden resolverse mediante el diálogo, aflorando recursos de los que

⁷⁵ MARINOFF, Lou: *Más Platón y menos Prozac*, Editorial Ediciones B, Barcelona, 2000.

la persona asesorada no disponía hasta el momento, de los que era ignorante, o para los que no era suficientemente competente.

El diálogo no es impositivo, no transfiere recetas, sino que crea un estado de cosas y propicia un proceso que permite el descubrimiento y actualización de los propios recursos, de las propias potencialidades constructivas. Por el diálogo a la autonomía. En cierto sentido, el diálogo implica co-responsabilidad entre asesor y asesorado en relación con los problemas que tratan de resolverse, una responsabilidad compartida dialógicamente, pero en un proceso en el que la persona asesorada debe ir cobrando un protagonismo creciente. El diálogo debe propiciar la autonomía y la responsabilidad. De lo contrario no se trataría de un auténtico diálogo, sino de un monólogo enmascarado en el que no hay encuentro sino imposición de recetas, moralización y/o adoctrinamiento –como sucede en el caso del psicoanálisis, criticado por Binswanger–.

Por otra parte, el diálogo y el descubrimiento pueden ser conflictivos, pueden suponer la toma de conciencia de aspectos de la propia persona y de la propia vida desagradables –debilidades, defectos, vicios, inseguridades, etc.–, pero el proceso en su conjunto será positivo y constructivo si permiten a la persona asesorada tomar las riendas de su vida, decidiendo y obrando en conciencia, desde su libertad y su responsabilidad. La dignidad de la persona se puede ver reconocida –no restablecida, porque nunca se pierde– a través del proceso de ayuda, conducido a través del diálogo. El diálogo, pues, es la llave que puede abrir la puerta del conocimiento y re-conocimiento de sí mismo y promueve con ello una vida con sentido y auténtica, sin frustraciones, máscaras ni deformaciones generadoras de disfuncionalidad o paralizantes. Esto será especialmente cierto si el proceso de ayuda focaliza en los aspectos positivos –potencialidades de crecimiento– de la persona asesorada⁷⁶.

Una relación de ayuda basada en la reflexión axiológica y en la clarificación del modo personal de «estar-en-el-mundo», y no en la mera funcionalidad psicológica y, menos todavía, en la valoración caprichosa

La relación de ayuda es un encuentro personal que mediante el diálogo propicia un proceso de conocimiento, re-conocimiento, clarificación y crecimiento porque su objeto no son (dis)funcionalidades en sentido estricto, sino valores. La relación de ayuda facilita que se corra el velo que impedía ver valores, contemplar aquello que de suyo es valioso –una oportunidad, la solución a un problema vital, una decisión, etc.–. Es por nuestra idiosincrásica estimativa que estamos de una determinada manera en el mundo. En muchas ocasiones, los

⁷⁶ Por ejemplo, OVERHOLSER, James: “Elements of the Socratic Dialogue: V. Self-Improvement”, en *Psychotherapy*, número 33(4), Nueva York, 1996. Págs. 549-559.

malestares vitales están provocados por una vida inauténtica, no por una psicopatología. Y ello supone una terapia orientada a clarificar y dinamizar valores. Ello compromete activamente a la persona asesorada, a diferencia de una terapia puramente farmacológica, o a una psicoterapia determinista. No es posible clarificar valores y modificar actitudes existenciales sin el concurso de la persona interesada. La ayuda no puede ser meramente externa. Si bien su origen puede ser inicialmente externo –el *philosophical practitioner* inicia y dirige el diálogo–, el proceso ha de guiar hacia una creciente conciencia y autonomía de la persona asesorada.

No se trata de corregir disfuncionalidades, sino de orientar en el «modo-personal-de-estar-en-el-mundo», de relacionarse consigo mismo, de vivenciar la propia corporalidad y la relación con la realidad –lo otro, los otros, el Otro si es el caso–, la experiencia subjetiva –cognición, emoción, voluntad–, la existencia con don y como tarea, como oportunidad para la plenitud. La relación de ayuda filosófica no se reduce a una cuestión de funcionalidad, sino de estimativa; ni a una cuestión de psico(pato)logía, sino de axiología; ni a una cuestión de pura facticidad, sino de existencialidad.

Una concepción vital-terapéutica de la relación de ayuda, y no una concepción psico(pato)logizante

La existencia no se valora tanto –al menos, no sólo– por sus limitaciones y vulnerabilidades como por sus fortalezas y, por tanto, posibilidades. La necesidad de clarificar valores, de modificar actitudes, de ponderar y calibrar el propio «modo-personal-de-estar-en-el-mundo» no es síntoma de psicopatología, sino de apertura a la realidad en su exigencia, de disponibilidad para poner en activo el potencial de crecimiento y optimización personal. Por tanto, lo que exige no es una praxis terapéutica médico-clínica, sino sapiencial.

En este sentido, la PF es una praxis terapéutica enraizada en la vida como camino hacia la sabiduría⁷⁷, una terapéutica que atiende a la vocación de plenitud de la persona, que se hace cargo de una relación de cuidado con respecto a la persona completa sin reduccionismos. Obviamente, como nadie puede ofrecer lo que no posee, el asesor filosófico ha de ser una persona con vocación sapiencial, comprometida con un ideal antropológico de plenitud, no meramente desde un punto de vista teórico, sino sobre todo existencial. Si la persona asesorada ha de hacerse cargo de su vida, la PF sólo puede colaborar en tal tarea a través de la experiencia del asesor.

⁷⁷ LAHAV, Ran: “Philosophical Counselling as a quest for wisdom”, en *Practical Philosophy*, número 4(1), Londres, 2001. Págs. 6-18.

La PF no se reduce a simple transmisión de saberes filosóficos escolares, sino que necesariamente implica un proceso personal de constante cuestionamiento, reflexión, clarificación y crecimiento, lo cual exige en el asesor filosófico de fuertes dosis no sólo de competencia en el arte de filosofar, sino de coraje existencial para la auto-observación franca, la auto-crítica mesurada y el cambio permanente. Esto no es posible cuando se sostienen visiones del hombre reduccionistas –como es el caso del psicoanálisis, que explica la naturaleza humana y el comportamiento humano desde claves psicopatológicas– porque, al fin y al cabo, tan humano es el asesor filosófico como la persona asesorada. Y, como se señaló más arriba, no se puede ofrecer lo que no se posee.

Bibliografía

- ACHENBACH, Gerd: “Kurzgefaßte Beantwortung der Frage: Was ist Philosophische Praxis?”, disponible on-line en http://www.igpp.org/cont/philosophische_praxis.asp (último acceso 29 de octubre de 2014).
- ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Editorial Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Colonia, 1987.
- ASKAY, Richard y JENSEN, Farquhar: *Of Philosophers and Madmen. A disclosure on Martin Heidegger, Medard Boss, and Sigmund Freud*, Editorial Rodopi, Nueva York, 2011.
- BARRIENTOS, José (Ed.): *Dominios de Aplicación Práctica de la filosofía*, Editorial Asociación de Estudios Humanísticos y Filosofía Práctica X-XI, Sevilla, 2006.
- BASSO, Elisabetta: “Da Foucault a Foucault passando per Binswanger: «essere-nel-mondo» tra fenomenologia e genealogia”, en BESOLI, Stefano (Ed.): *Ludwig Binswanger. Esperienza della soggettività e trascendenza dell'altro*, Editorial Quodlibet, Macerata, 2006. Pp. 591-622.
- *Michel Foucault e la Daseinsanalyse: un'indagine metodologica*, Editorial Mimesis, Milano, 2007.
- “Ludwig Binswanger: Kierkegaard's Influence on Binswanger's Work”, en STEWART, Jon (Ed.): *Kierkegaard's Influence on the Social Sciences*, Editorial Ashgate, Aldershot, 2011. Pp. 29-53.
- “On Historicity and Transcendentality Again. Foucault's Trajectory from Existential Psychiatry to Historical Epistemology”, en *Foucault Studies*, número 14, Frederiksberg, 2012, 154-178.

— “From the Problem of the Nature of Psychosis to the Phenomenological Reform of Psychiatry. Historical and Epistemological Remarks on Ludwig Binswanger’s Psychiatric Project”, en *Medicine Studies*, número 3(4), New York/Heidelberg, 2012, 215-232.

BINSWANGER, Ludwig: “Existential analysis and psychotherapy”, en FROMM-REICHMANN, Frieda y MORENO, Jacob Levy (Eds.): *Progress in psychotherapy*, Editorial Grune & Stratton, Nueva York, 1956. Pp. 144-168.

— *Sigmund Freud: Reminiscences of a friendship*, Editorial Grune & Stratton, Nueva York, 1957.

— *Ricordi di Sigmund Freud*, Editorial Astrolabio, Roma, 1971.

— *Artículos y conferencias escogidas (I-II)*, Editorial Gredos, Madrid, 1973.

— “La escuela de pensamiento de análisis existencial”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ellen y ELLENBERGER, Henry (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Pp. 235-261.

— “La locura como fenómeno biográfico y como enfermedad mental: el caso de Ilse”, en MAY, R., ANGELL, E. y ELLENBERGER, H. (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Pp. 262-287.

— “El caso de Ellen West. Estudio antropológico-clínico”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ellen y ELLENBERGER, Henry (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Pp. 288-434.

— *Ausgewählte werke band 1: Formen mißglückten daseins*, Editorial Asanger, Heidelberg, 1993.

BROWN, Sam: “The therapeutic status of philosophical counselling”, en *Practical Philosophy*, número 10(1), Londres, 2010. Pp. 111-120.

BUBER, Martin: *Yo y Tú*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1979.

BÜHLER, Karl-Ernst: “Existential Analysis and Psychoanalysis: Specific differences and Personal Relationship between Ludwig Binswanger and Sigmund Freud”, en *American Journal of Psychotherapy*, número 58(1), Nueva York, 2004, 34-50.

CAPURRO, Rafael: “Análisis existencial y relación terapéutica: La influencia de Martin Heidegger en la obra de Ludwig Binswanger y Medard Boss”, en *Revista Portuguesa de Filosofía*, número 59(4), Braga, 2003, 327-339.

CHURCHILL, Scott Demane: “Phenomenological Psychology”, en KAZDIN, Alan Edward (Ed.): *Encyclopedia of Psychology*, vol. 6, Editorial Oxford University Press, Oxford, 2000. Pp. 162-168.

COREY, Gerald: *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Editorial Thomson Books, Belmont, 2009.

CROQUEVIELLE, Michele: “Análisis existencial: Sus bases epistemológicas y filosóficas”, en *Castalia*, número 15, Santiago de Chile, 2009, 23-34.

DOMÍNGUEZ, Xosé Manuel: *Psicología de la persona*, Editorial Palabra, Madrid, 2011.

EDWARDS, David John Arthur: “Cognitive-Behavioral and Existential-Phenomenological Approaches to Therapy: Complementary or Conflicting Paradigms?”, en *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, número 4(2), Nueva York, 1990, 105-120.

FICHTNER, Gerhard: *The Freud-Binswanger correspondence*, Editorial Other Press, Nueva York, 2003.

FIGUEROA, Gustavo: “El análisis existencial de la anorexia nerviosa: de la ciencia psiquiátrica a su fundamentación”, en *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, número 3, México, 2012, 45-53.

FRANKL, Viktor Emil: *Logoterapia y análisis existencial*, Editorial Herder, Barcelona, 1994.

FRANKL, Viktor Emil: *Psicoanálisis y existencialismo*, Editorial Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2002.

FREUD, Sigmund: *Epistolario (III). Años 1910-1939*, Editorial Orbis, Barcelona, 1988.

FRIE, Roger: “Interpreting a misinterpretation: Ludwig Binswanger and Martin Heidegger”, en *Journal of the British Society for Phenomenology*, número 29, Stockport, 1999, 244-257.

— “The existential and the interpersonal: Ludwig Binswanger and Harry Stack Sullivan”, en *Journal of Humanistic Psychology*, número 40(3), Nueva York, 2000, 108-129.

— “On the nature of therapeutic interaction”, disponible on-line en www.ehinstitute.org/articles/ (último acceso 10 de octubre de 2011).

— “A hermeneutics of exploration: The interpretive turn from Binswanger to Gadamer”, en *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, número 30(2), Washington, 2010, 79-93.

GAHEMI, Nassir: “Rediscovering Existential Psychotherapy: The Contribution of Ludwig Binswanger”, en *American Journal of Psychotherapy*, número 55(1), Nueva York, 2001, 51-64.

GAY, Peter: *Freud: A life of our time*, Editorial Norton, Nueva York, 1988.

GBLER, Florian: “Integration einer existenziellen perspektive in die kognitiv-behaviorale therapie chronischer schmerzen”, en *Verhaltenstherapie*, 20(2), Friburgo, 2010, 127-134.

GÓMEZ, Juan Carlos: “El psicoanálisis existencial”, en *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, número 4, Sevilla, 2013, 29-50.

HALLING, Steen y NILL, Judy Dearborn: “A brief history of existential-phenomenological psychiatry and psychotherapy”, en *Journal of Phenomenological Psychology*, número 26, Leiden, 1995, 1-45.

HARTMAN, David y ZIMBEROFF, Diane: “The Existential Approach in Heart-Centered Therapies”, en *Journal of Heart-Centered Therapies*, número 6(1), Issaquah, 2003, 3-46.

HEIDEGGER, Martin: *El ser y el tiempo*, Editorial Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2001.

HICKES, Mike y MIREA, Daniel: “Cognitive Behavioural Therapy and Existential-Phenomenological Psychotherapy”, en *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, número 23(1), Londres, 2012, 15-31.

HJERTAAS, Trevor: “Adler and Binswanger: Individual Psychology and Existentialism”, en *Journal of Individual Psychology*, número 60(4), Austin, 2004, 396-407.

HOFFMAN, Louis: “Introduction to existential psychology in a cross-cultural context: An east-west dialogue”, en HOFFMAN, Louis, YANG, Mark, KAKLAUSKAS, Francis J. y CHAN, Albert (Eds.): *Existential psychology East-West*, Editorial University of the Rockies Press, Colorado Springs, 2009. Pp. 1-67.

LAHAV, Ran: “Philosophical Counselling as a quest for wisdom”, en *Practical Philosophy*, número 4(1), Londres, 2001, 6-18.

LANZONI, Susan: “Existential encounter in the asylum: Ludwig Binswanger’s 1935 case of hysteria”, en *History of Psychiatry*, número 15(3), Cambridge, 2004, 285-304.

MAY, Rollo: “Orígenes y significado del movimiento existencial en psicología”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ellen y ELLENBERGER, Henry (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Pp. 19-57.

— “Contribuciones de la Psicoterapia existencial”, en MAY, Rollo, ANGELL, Ellen y ELLENBERGER, Henry (Eds.): *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977. Pp. 58-122.

— y YALOM, Irvin: “Existential Psychotherapy”, en CORSINI, Raymond J. y WEDDING, Danny (Eds.): *Current Psychotherapies*, Editorial Brooks/Cole, Belmont, 2005. Pp. 269-298.

— ANGELL, Ellen y ELLENBERGER, Henry: *Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología*, Editorial Gredos, Madrid, 1977.

MARINOFF, Lou: *Más Platón y menos Prozac*, Editorial Ediciones B, Barcelona, 2000.

MOREIRA, Virginia: “A Contribuição de Jaspers, Binswanger, Boss e Tatossian para a Psicopatologia Fenomenológica”, en *Revista da Abordagem Gestáltica*, número 17(2), Goiânia, 2011, 172-184.

NEEDLEMAN, Jacob: *Being-in-the-World. Selected Papers of Ludwig Binswanger*, Editorial Basic Books, Londres, 1963.

OLESEN, Jens: “Boss’ and Binswanger’s health anthropologies and existential philosophies”, en *Philosophical Practice*, número 2(2), Nueva York, 2006, 99-109.

OVERHOLSER, James: “Elements of the Socratic Dialogue: V. Self-Improvement”, en *Psychotherapy*, número 33(4), Whashington, 1996, 549-559.

PULITO, María Luisa: “La Daseinsanalyse di Ludwig Binswanger”, en *Revista Portuguesa de Filosofia*, número 59(2), Braga, 2003, 463-481.

RAABE, Peter: “What is philosophical counselling?”, disponible on-line en <http://www.peterraabe.ca/what.html> (último acceso 29 de octubre de 2014).

REPPEN, Joseph: “Ludwig Binswanger and Sigmund Freud: Portrait of a Friendship”, en *Psychoanalytic Review*, número 90(3), Nueva York, 2003, 281-291.

ROVALETTI, María Lucrecia: “L. Binswanger o la crítica de la razón psiquiátrica”, en PINTOS, María Luz y GONZÁLEZ, José Luis (Eds.). *Fenomenología y Ciencias Humanas*, Editorial Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1998. Pp. 435-450.

— “Esquizofrenia, sentido y sin-sentido”, en *Revista Colombiana de Psiquiatría*, número 28(4), Bogotá, 1999, 335-343.

SAHAKIAN, William Sahak: *Historia de la Psicología*, Editorial Trillas, México, 1982.

SAMPER, José Luis: “Apuntes sobre los supuestos de la práctica filosófica”, en *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, número 5, Sevilla, 2014, 15-31.

SIGNORELLI, Susana: “Existenciales. Las ideas de Binswanger y su aplicación en la psicoterapia”, en *Revista Peruana de Logoterapia Clínica y Enfoques Afines*, 1, disponible on-line en <http://www.logoterapiahoj.com/01%20OCTUBRE%202012/EXISTENCIALES%200001.%20SIGNORELLI.%20APAEL.pdf> (último acceso 09 de octubre de 2012).

SMYTH, Bryan: “Foucault and Binswanger. Beyond the Dream”, en *Philosophy Today*, número 55, Chicago, 2011, 92-101.

SPIEGELBERG, Herbert: *The phenomenological movement: An historical introduction*, Editorial Martinus Nijhoff, Boston, 1982.

SPINELLI, Ernesto: "The therapeutic relationship as viewed by existential psychotherapy: Reevaluating the world", en *Journal of Contemporary Psychotherapy*, número 32(1), New York/Heidelberg, 2002, 111-118.

SZASZ, Thomas: "What is existential therapy not?", en *Existential Analysis*, número 16(1), Londres, 2005, 127-130.

TATOSSIAN, Arthur: "Pratique Psychiatrique et Phénoménologie", en FÉDIDA, Pierre (Ed.): *Phénoménologie, Psychiatrie, Psychanalyse*, Editorial GREUP, Paris, 1986. Pp. 123-132.

WERTZ, Frederick: "Phenomenological Research Methods for Counseling Psychology", en *Journal of Counselling Psychology*, número 52(2), Washington, 2005, 167-177.

WYSS, Dieter: *Las escuelas de psicología profunda*, Editorial Gredos, Madrid, 1975.

XOLOCOTZI, Ángel: *Facetas Heideggerianas*, Editorial Los Libros de Homero, Puebla, 2009.

YALOM, Irvin: *Psicoterapia existencial*, Editorial Herder, Barcelona, 2011.

**COMENTARIOS,
INFORMES Y
ENTREVISTAS**

***STUDIES, REPORTS AND
INTERVIEWS***

**PHILOSOPHICAL PRACTICE IN THE JAPANESE
EARTHQUAKE OF 2011. AN INTERVIEW WITH PROF.
TETSUYA KONO**

***LA FILOSOFÍA APLICADA EN EL TERREMOTO JAPONÉS DE 2011. UNA
ENTREVISTA CON EL PROF. TETSUYA KONO***

TETSUYA KONO – JOSÉ BARRIENTOS-RASTROJO
Rikkyo University – Universidad de Sevilla
VYQ05706@nifty.com

José Barrientos (JB): Could you explain your background on Philosophical Practice/Philosophy for Children?

Tetsuya Kono (TK): My major is originally the philosophy of mind and phenomenology. I am now teaching philosophy and ethics in the department of education. I have practiced philosophy café and science café for adults and university students for several years. Because my university is a private university which has primary and secondary schools, I tried to practice philosophical dialogue in the classroom of the primary school in the same way as philosophy café with my undergraduate students. This practice also serves for the education of the undergraduate students in my department. Then, I came to know the theories of P4C as well as the academic associations such as ICPIC.

JB: Can you explain the experience of the Earthquake in Japan?

TK: The 9.0-magnitude undersea earthquake occurred on 11 March 2011 at 14:46 in the north-western Pacific Ocean of Tōhoku area. At that time, I was at Shinjyuku station, one of the biggest train stations in Tokyo. The quake was the biggest one I have ever experienced. But, I didn't think this quake was not so intense as to destroy the buildings in Tokyo. Actually, there was neither big destruction nor big fire in Tokyo. But, next day, I was really shocked to watch a TV report of the massive destruction by Tsunami whose waves reached up to almost 40 meters in height as it laid waste to the Pacific coastline of Japan's northern islands. The disaster resulted in the loss or missing of nearly 20,000 lives, and devastated entire towns along with the seashore. The tsunami also created over 300,000 refugees in the Tōhoku region; and still more than 240,000 people are forced live outside of their home town (September 2014).

However, the biggest problem is rather the accident of the Fukushima nuclear power plants. The tsunami disabled the cooling systems at the Fukushima Daiichi Nuclear Power Plant and there was partial nuclear meltdowns or melt thorough in three units. Significant amounts of radioactive material have been released into ground and ocean waters so that the events at Fukushima Daiichi have been rated at Level 7, the worst level, on the International Nuclear Event Scale.

The experience of this Tohoku disaster brings to Japanese people deep and bitter self-reflections on the problems of their society and civilization. This crisis reveals the shortcomings and the problems within Japanese society. The preparations for the possibly biggest tsunami were not enough although the historical records have taught us that tsunami waves over 30 meters in height have struck the region several times in the past. Tokyo Electric Power Company servicing Japan's Kantō region which is responsible for the Fukushima accident was not able to take quick measures corresponding to the disaster, and was too slow and reluctant to reveal the complete truth about the actual damage and the possible danger. TEPCO had continued to promote the uses of nuclear energy while ignoring the opinions of those that had pointed out the danger of a nuclear plant built at the region where big earthquakes are frequent. The company's headquarters underestimated the possibility of the risk of earthquakes and tsunami, and did not take the prediction seriously.

Through this experience, Japanese people tend to be skeptical about the future of science and technology. They are also disappointed with the irresponsible attitudes of scientists and university intellectuals. TEPCO is a monopolistic and bureaucratic enterprise which has a collusive relationship with the political, administrative, and even academic worlds; it tends to neglect the critics and cautions thrown from the outside. Japanese people regard that this TEPCO's problem precisely reflects Japanese society's problem. Japanese government has not prepared a comprehensive crisis management system to be ready for this kind of emergency situation, and cannot make a recovery plan based on a coherent policy and philosophy. Japanese people realized that Japanese politics and government are not so democratic that they represent some elites' interests rather than the local people's will.

JB: What where the main philosophical needs that appear?

TK: Becoming skeptical about putting important things in the hands of a political, administrative, and scientific elites, Japanese people seem to want more autonomy of citizens. They also need a consistent policy and philosophy about how to cope with energy problem and how to reconstruct and revive the local

areas of Tohoku. They also want to think of what the future of science technology should be, what the relationship between human beings and the natural environment is, and in which direction our civilization should advance. All these questions are philosophical as well as ethical. I think this is why so many philosophy café and city forums are opened after the disaster.

JB: What is the essence of the project and how do you developed it?

TK: My colleagues and I have some different projects in Tohoku area. I am involved with two projects. One is philosophy café with Fukushima refugees at Iwaki city in Fukushima prefecture; another at Rikuzentakata city in Iwate prefecture. The 2011 earthquake and tsunami caused extensive damage to the city and about 10% of population (originally the city had 23,000 people) are lost by tsunami. Both projects are conducted in the framework of the support project for Tohoku area by My University, Rikkyo University. I am participating in the library support project. While my colleagues help to reestablish municipal and school libraries which were destroyed by tsunami, I practice philosophy café in library and plan to practice P4C in school libraries. Philosophy café in this project aims providing opportunities to talk about the problems and future of the local region. Philosophy café is neither clinical consultation nor political debate. The neutrality and a kind of abstractness of Philosophical dialogue make the participants feel free to talk about the themes. We don't need any definite consequences of the dialogues. But, the philosophical dialogues contribute to the local people to give opportunities to talk and think about the theme which is difficult to discuss in an ordinary daily life.

JB: What was the profile of the people that attend to your sessions?

TK: Very divers, I guess. I ordinary don't ask the profile of participants. I find out it only through the content of discussion.

JB: Is there any difference on your activities because of working with Japanese instead of foreign people?

TK: I don't have any experience to conduct philosophy café abroad by myself. About philosophy café for adults or university students, I don't find so much difference from the people in other countries. But, about philosophy for children in classroom, I sometimes face some difficulties have something to do with the characteristics of Japanese school culture. One is conformism. Children are often under extreme pressure of strong conformism requiring to "do it in the same way

as others” or to “be harmonious with others. Another is the strong gender bias. Girls over the age of about 11 years tend to be reluctant to express their opinion in front of many people.

JB: What did you do at the sessions? What is the methodology you proposed?

TK: Philo café for the people who have suffered from the disaster is neither to enjoy games of questioning, nor to exercise for critical thinking, nor to learn something from philosophical knowledge, but to provide opportunities to think of the real, profound, and serious problems for the individual, the family, and the society, and to let the participant discuss towards solutions (but not forcibly) by avoiding to fall into political debates. What I do in the session is to devote myself to being a mere facilitator or moderator. I ordinary ask participant to propose the theme and the question of the café, then start to discuss to deepen the proposed theme. In the philosophy café in Tohoku areas, I never use either a text of philosophy or philosophical terminology. I also prohibit the participants from quoting from famous philosophers’ book and from using philosophical jargons. I ask the participant to first listen very well and carefully to other participants’ opinions, to slow down, and to take enough time to think and reflect on it. Silence by thinking is highly recommended. When someone talks of something, I ask other participants if they have any questions or comments, and proceed dialogue slowly.

JB: What philosophers and skill do you think are the best for this work?

TK: No classical philosophers are necessary. Best skill is to slow down the pace of discussion and wait (make the participants wait).

JB: In what sense the work of the sessions is philosophical?

TK: Because it arrives at questioning the fundamental premises or beliefs which are implicit and not questioned in our daily life or in our social customs and habits. And because we can deepen our thinking through dialogue with others.

JB: What were the results of the sessions?

TK: People want to discuss more and think more about the theme after the session.

JB: Would you like to add anything more?

TK: No, I wouldn't. Thank you very much.

INVENTAR O ERRAR AL FILOSOFAR CON NIÑAS Y NIÑOS EN AMÉRICA LATINA: LECCIONES DE UNA MAESTRA

INVENTING OR ERRING WHILE PHILOSOPHIZING WITH CHILDREN IN LATIN AMERICA: LESSONS FROM A TEACHER

WALTER OMAR KOHAN

Universidad del Estado de Río de Janeiro / CNPq / FAPERJ

wokohan@gmail.com

RECIBIDO: 25 DE SEPTIEMBRE DE 2014

ACEPTADO: 14 DE NOVIEMBRE DE 2014

Resumen: En este trabajo mostramos los orígenes del hacer filosófico con niñas y niños en América Latina, introducido por Matthew Lipman y Ann M. Sharp en los años ochenta. Invitamos a pensar un principio para ese hacer, inspirados en el inventor de la educación popular en América Latina en el siglo XIX, el venezolano Simón Rodríguez: inventamos o erramos. Desplegamos posibles sentidos políticos de esta alternativa para pensar la práctica filosófica en las escuelas junto a algunas consideraciones sobre las ideas de filosofía e infancia. Sobre esta base, contamos una experiencia de Laura, profesora de la Universidad Nacional de La Plata, al llevar la práctica de la filosofía a la escuela anexa de su universidad con niñas y niños pequeños. Su ejemplo ilustra nuestro propósito principal: lo que parece una frustración, por azar, se vuelve un encuentro, una condición, una oportunidad para inventar la propia práctica al hacer filosofía con niñas y niños. Finalmente, proponemos algunos desprendimientos que ese ejemplo nos ayuda a pensar. Se trata de afirmar y explorar sentidos de la invención para la educación, de una maestra filósofa que, tiene, como primera tarea, la de inventarse un lugar para sí misma en el seno de las instituciones educativas.

Palabras clave: filosofía con niñas y niños; Simón Rodríguez; invención

Abstract: In this paper we draw a short history of philosophical practices with children in Latin America, introduced by Matthew Lipman and Ann M. Sharp in the Eighties. We invite to think a principle for that practice, inspired by the inventor of popular education, in Latin America, in the nineteenth century, the Venezuelan Simón Rodríguez: we invent or we err. We unfold possible political implications to philosophical practice in schools of this alternative, with special consideration to the ideas of philosophy and childhood. On this basis, we consider an experience offered by Laura, a professor at the National University of La Plata, who brings the practice of philosophy to children at a elementary school administrated by her University. Her example illustrates our main purpose: what seems to be a frustration, something happened by chance, becomes an encounter, a condition, an opportunity to invent her own way of doing philosophy with children. Finally, we propose some consequences from her example in order to affirm and explore ways of invention for education, from a philosopher-teacher who has the task of inventing a place for herself within educational institutions.

Keywords: philosophy with children; Simón Rodríguez; invention

***Haser*¹ filosofía con niñas y niños: una breve historia en América Latina**

En América Latina hemos sido introducidos a esta reunión de la filosofía y la infancia por Matthew Lipman y su propuesta “Filosofía para niños” pero hemos querido pensarla y, de cierto modo, no imitarla sino crear nuestra propia manera de entenderla y practicarla. En ese sentido, estoy usando la expresión “*haser* filosofía con niñas y niños” en América Latina y ella tal vez exija algunas aclaraciones, en particular, para diferenciarla de la expresión más habitual y conocida, “filosofía para niños”. Primero, el “*haser* filosofía”, que podríamos decir también filosofar, ser filosofante, practicar haciendo y siendo filosofía, experienciarla en una práctica de vida. Con estas expresiones me refiero a la filosofía como un verbo, una práctica, una acción, algo que se hace siendo, que se es en el hacer y no tanto a la filosofía como un sustantivo, un saber, un sistema o teoría. Claro que todas estas cosas también son filosofía y no se puede filosofar o *haser* filosofía sin la propia filosofía, pero quiero enfatizar la dimensión que me parece más importante en este trabajo. En segundo lugar, la preposición “con” ofrece significados específicos. “Con” es una conjunción, una manera de juntar o poner en relación dos cosas que están a una misma altura. La filosofía se *hase* o se practica con otros y no “para” otros. Esta última preposición “para” da un efecto de exterioridad, que queremos evitar. La filosofía no viene de afuera, ya lista, para que un docente la disponga para los niños, sino que es una actividad que se realiza en un ser-haciendo juntamente con ellos. En cierto sentido, no hay una filosofía que antecede, ya lista, esperando para que ellos la conozcan: la filosofía se *hase* en su propio *haser*, en su hacer siendo. Por último, digo “niñas y niños” porque, en castellano (esta diferencia no existe, por ejemplo, en inglés, en francés, alemán, italiano o en portugués), el plural se construye generalmente sobre el género masculino, de modo que abarca personas de los dos géneros. Esto es un rasgo excluyente del lenguaje que prefiero evitar y por eso escribo “niñas y niños”, para que las niñas del género femenino no se vean forzadas a reconocerse en una palabra de género masculino, extendida a la totalidad.

¹Tomo esta palabra inventada de la revista *haser*, que literalmente afirma “*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 especie 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”. Tomamos entonces esta combinación de “hacer” y “ser”, de hacer lo que somos y ser lo que hacemos.

Un poco de historia

Ya han pasado casi cincuenta años desde que Matthew Lipman creara su programa de Filosofía para niños. Sus ideas se han expandido por todo el mundo y han dado lugar a un movimiento diverso, complejo, abierto. Ya estamos bastante distantes de aquellos años sesenta cuando Matthew Lipman le dio vida, en su Nueva Jersey natal, a un proyecto que, inicialmente, buscaba algo más modesto que en nuestros días: dotar a algunos adolescentes en edad escolar de herramientas para que razonaran mejor. Eran los años de la contra cultura, de las revueltas estudiantiles en las universidades occidentales – que Lipman no veía con buenos ojos por lo que él entendía como su “irracionalismo” -, de los Estados Unidos en la Luna, de Vietnam, de la Guerra Fría, en los que, en el denominado mundo occidental, se pretendía imponer al comunismo como el enemigo a derrotar. Pasó casi medio siglo y el mundo cambió significativamente. Por ejemplo, este texto, que sería tipiado en una máquina de escribir que hoy ya casi nadie usa para ser posteriormente impreso en papel, será leído virtual y velozmente del otro lado del mundo. Los Estados Unidos están menos preocupados ahora con el comunismo que con el islamismo. La guerra ya no es fría, sino caliente y permanente. Hay más hambre en el mundo, más destrucción.

También el mundo de Filosofía para niños se ha convulsionado en los últimos años. Ya no están Matthew Lipman ni Ann Sharp, quien casi desde el inicio se sumó al proyecto de Lipman, en particular, para hacer de él un proyecto “global”, algo que no pasaba cerca de los planes iniciales de su creador. Los dos han muerto el mismo año, en 2010. Aparecieron nuevas figuras, claro. Y como todo movimiento, filosofía para niños fue generando reacciones de las más diversas, desde dentro y desde fuera. Defensores y detractores. Ortodoxos y heterodoxos. Filosofía para niños y filosofar con niños. Filosofía y filosofar. Para y con. Niños, niñas. América Latina, Europa, África, Oceanía, Asia, todo el mundo se interesó por un proyecto que se expandió a los cuatro rincones del planeta.

Lipman y Sharp apostaron siempre a ese crecimiento. No exigían nada de quienes se interesaban en llevar la propuesta a otros países. Inicialmente, se trabajaba en general con el programa de novelas y manuales creados por Lipman y su puesta en práctica en “comunidades de investigación”. El trabajo se iniciaba de manera semejante en los distintos países: alguien, seducido por la propuesta, se formaba en los Estados Unidos en los seminarios intensivos que Lipman, Sharp y su equipo ofrecían en una casa de retiro en Mendham, New Jersey. Los más entusiasmados repetían la experiencia. Me cuento entre ellos. Era una inmersión profunda en la práctica de la filosofía, en el estar siendo haciendo del pensar. Allí se practicaba lo que se decía, se hacía lo que se era, se vivía la

filosofía de modo apasionado y encarnado. Las sesiones eran prácticas, con los materiales del programa, o teóricas, sobre sus fundamentos. Al terminar esos seminarios, los participantes regresaban a sus países con las credenciales para traducir y diseminar la filosofía para niños. Así, el programa se fue expandiendo y tomando diversas formas. En algunos casos, eran filósofos con un interés sólo teórico, en otros, practicantes en escuelas, con sentidos educacionales muy diferentes. En otros casos eran personas sin formación en filosofía, en ocasiones formados en psicología u otras áreas humanas, o también de un ámbito religioso. A veces el programa era traducido y aplicado fielmente, en otros se tomaba sólo su inspiración... concomitantemente, otras puestas fueron surgiendo en forma paralela y hoy las prácticas filosóficas en la infancia se han complejizado y diversificado significativamente.

América Latina: inventamos o erramos

América Latina es una tierra habitada originariamente por un sinnúmero de pueblos indígenas, agredidos violentamente y muchos de ellos exterminados, desde los primeros viajes desde Europa hacia fines del siglo XV. Condicionada por eso a un pasado colonial muy fuerte, independizada mayormente al inicio del siglo XIX, la segunda mitad del siglo veinte fue marcada por la presencia de violentas dictaduras que causaron un grave daño económico, social y político a nuestros países. En los últimos años, democracias jóvenes e inestables buscan una independencia más real y verdadera.

Durante los últimos veinte años, he tenido el privilegio de viajar bastante por nuestra región y percibir algo de lo que se hace en el nombre de *filosofía para niños*. Conocí la propuesta cuando terminaba 1992 y después de hacer los rituales de formación en Estados Unidos completé mi doctorado en la Universidad Iberoamericana de México, en un programa internacional bajo la dirección de Lipman. Desde entonces participé de distintos proyectos de trabajo en particular en los países del cono sur del continente, sobre todo, Argentina, donde nací, Chile y Brasil, donde vivo desde 1997.

En nuestra región, *filosofía para niños* ha generado las reacciones más diversas, desde un entusiasmo encendido, en particular entre los docentes de escuelas de educación infantil y fundamental, hasta cierta hostilidad en algunos espacios académicos universitarios, pasando por una rara pero intensa indiferencia en los mismos medios. En algunos países llegó a formar parte de las estrategias sugeridas por los documentos oficiales en los sistemas de educación estatales.

Lipman y Sharp veían en el programa de filosofía para niños una fuente de irradiación de la democracia. El sentido final, más significativo, de llevar la filosofía a las escuelas era justamente la reforma de la institución escolar para que ella pudiera formar los ciudadanos democráticos exigidos por las sociedades contemporáneas. Cuando llevaban su programa a otros países – en especial países con un pasado autoritario – pensaban que estaban de alguna forma exportando su democracia. Es cierto que, para ellos, la democracia era también un modo de vida y no apenas un sistema de gobierno, pero no es menos cierto que no eran suficientemente críticos en relación con el valor y los efectos del sistema democrático estadounidense dentro y fuera de su país.

América Latina fue una de las primeras regiones en recibir *filosofía para niños*. En muchos casos, aún hoy se aplica el programa de Lipman, con sus mismos métodos y sentidos. Con todo, los sentidos políticos de hacer filosofía con niñas y niños precisan ser cuidadosamente examinados y dialogados. Para eso, puede ser interesante traer la voz de Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, uno de los principales luchadores por la independencia de América Latina en el siglo XIX.

Una alternativa atraviesa la vida y la obra de Simón Rodríguez: “inventamos o erramos”. Es un grito de las entrañas, masticado por una vida de pensamiento y de trabajo dedicados a la educación. ¿En qué consiste la alternativa? De un lado, la creación, la invención, el pensamiento, la vida, la libertad; del otro, la reproducción, el error, la imitación, la opinión, el servilismo. Lo primero es lo que necesitamos y no solemos practicar. Lo segundo es lo que hemos hecho y se trata de transformar. La educación del pueblo, a través de ejercitar el pensar filosófico, puede ser un camino para esa transformación.

Es una alternativa filosófica, pedagógica, política, existencial. Es allí donde se juega lo que somos, y el proyecto de lo que podemos ser. Es una crítica de los sistemas educacionales y políticos, que han copiado las constituciones estadounidense y europeas. Se trata de “*pensar*, en lugar de *imitar*”. Lo mismo vale para la instrucción pública, que “no debe imitar servilmente, sino ser original”.

Hay varias razones para esta bandera. La primera es que ninguno de los Estados modernos ha hecho lo que se debe hacer en América Latina: educar a todo el pueblo de verdad, en el saber y el hacer, para una vida común por venir, inaugural, inaudita. Lo que América Latina necesita no existe en otro lugar. No hay sistema educacional a copiar. De allí la necesidad de una creación radical. No hay República que tenga las escuelas que debe tener una república. Las escuelas funcionan casi igual de mal en Europa como en Estados Unidos y en América Latina.

Hay más razones, específicas para el trabajo en filosofía con niñas y niños. Es necesario inventar porque imitar puede significar reproducir la estructura de sometimiento y exterminio que viene imperando desde hace siglos en América Latina. Forma parte de esa estructura, por ejemplo, la lógica aprendida en las escuelas monárquicas: habilidades sofisticadas de razonamiento como el silogismo aristotélico para concluir que hay que hacer trabajar a palos al indio por no ser hombre. Ese uso de la lógica es inaceptable en América Latina (y en cualquier otro lugar) y la enseñanza de la lógica en su sentido instrumental, como una habilidad o herramienta de pensamiento puede ser, involuntariamente, cómplice de la estructura de sometimiento imperante. ¿Un efecto no deseado de cierta aplicación técnica del programa de Lipman?

S. Rodríguez afirma algo diferente: es preciso pensar sobre otras bases, pensar sintiendo, pensar pintando una realidad de verdadera libertad para todos los que habitan estos suelos. No está la verdad allí afuera esperando ser descubierta. La verdad es parte de una ética y de una política que hagan de esta parte del mundo un lugar de libertad de verdad para todos los que lo habitan, un lugar como no hay otro en la tierra.

La invención, entonces, es criterio de verdad, sustento epistemológico y político de la vida. No todas las invenciones son verdaderas pero si no inventamos no podemos acceder a la verdad: la verdad no puede ser imitada, reproducida, copiada, modelada de otra realidad. Tenemos que encontrar la verdad por nosotros mismos, o no la encontraremos.

Considero que *filosofía para niños* ha propiciado un espacio a ser pensado a partir del suelo en el que se instala y que plantear algunas preguntas puede ayudar a darle un sentido más significativo para nuestros lugares. ¿Queremos hacer filosofía con niños y niñas? ¿Para qué? ¿Con qué sentido? ¿Qué afirmamos específicamente por filosofía e infancia cuando afirmamos la reunión entre una y otra? ¿Desde qué concepción filosófica lo hacemos? ¿Desde qué concepto de infancia? ¿Qué sentidos filosóficos, políticos, educacionales otorgamos a ese encuentro?

Filosofía como experiencia de pensamiento

Conocemos la etimología griega de la palabra *philosophia*: amor, deseo, afecto, amistad (*phílos*) por el saber (*sophía*). La filosofía no es entonces un saber sino una relación con el saber. El filósofo no sabe sino que desea saber o, en todo caso, no puede saber otra cosa a no ser que no sabe, como sabemos desde Sócrates. En esta condición radica también la pasión y el amor por las preguntas de los que *hasen* filosofía, de los que la hacen siendo, de los que son filósofos en

su hacer, porque una pregunta es un camino que se abre en el pensamiento. La filosofía como experiencia es justamente una travesía o un viaje por el pensamiento a través de las preguntas.

Pero como afirma el filósofo napolitano Giuseppe Ferraro, la filosofía no sólo es amistad por el saber sino saber de la amistad; no sólo es amar saber sino saber del amor. Es justamente de las cosas del amar, *erotiká*, de las únicas que Sócrates, en el *Banquete* de Platón, se sabe sabedor. Como afirma Ferraro, no hacemos filosofía para ser amigos sino porque somos amigos hacemos filosofía. Se trata de la amistad como *philia*, como pasión común por habitar el mismo mundo de sentido.

Entonces, ese ejercicio de pensamiento no es una técnica, habilidad o herramienta sino un encuentro con otros. La filosofía es una forma de encuentro para preguntar juntos lo que nos interesa, para pensar modos diferentes de responder esas preguntas, para compartir un espacio que nos ayude a pensar lo que parece imposible pensar. Hacemos filosofía sintiendo, con el cuerpo, con la vida, enteramente.

Es interesante señalar que no se trata de hacer preguntas externas, objetivas, acerca de algo exterior a nosotros sino ponernos a nosotros mismos en cuestión, de dejar que las preguntas, nuestras preguntas y las otras preguntas, las preguntas de nosotros y de los otros, atraviesen lo que pensamos y sentimos. En este sentido, quien *hase* filosofía como una experiencia de pensamiento no sólo pregunta sino que, sobre todo, se hace a sí mismo siendo pregunta, se pone a sí mismo en cuestión, suspende los saberes sobre sí y el mundo en el ejercicio de preguntarse y ponerse a sí mismo en pregunta con otros. Por eso, la filosofía afecta nuestra vida, la manera en que vivimos, porque, cuando nos cuestionamos, somos nosotros mismos y nuestra manera de vivir que ya no puede ser vivida tan confortable y tranquilamente como antes de ese preguntar. Eso también lo aprendemos con Sócrates: el cuestionamiento filosófico más significativo, necesario, es el que toca la propia vida y la vida en común, la vida de cada uno y la vida compartida en la *pólis*: ¿por qué vivimos como vivimos? ¿Por qué esta vida y no otra vida? En este sentido la filosofía es política, porque afecta y pone en cuestión el modo de vivir en la *polís* (ciudad-estado), empodera a sus practicantes para transformar la vida compartida.

¿Cómo *hasemos* filosofía? La hacemos siendo con otros, con la propia filosofía, pensando juntos, trayendo la historia de la propia filosofía, con sus preguntas y respuestas, en diálogo, compartiendo las preguntas que nos inquietan, distintas maneras de pensarlas. Pensar juntos requiere un conjunto de acciones: preguntar, leer, dialogar. Para eso necesitamos atender, escuchar, estar atentos a lo que nos rodea, al mundo, a lo que los otros piensan, a lo que nosotros

pensamos. Pensar es un ejercicio de atención que se fortalece a través del propio ejercicio y que se vuelve sobre la vida para abrir sus sentidos y posibilidades.

Infancia y tiempo

Pensamos la vida en su relación con el tiempo. Si consideramos el tiempo en su dimensión cronológica (de *khrónos*, tiempo como número del movimiento), la infancia es la primera etapa de la vida, sus movimientos iniciales. De esa manera la infancia es mayoritariamente pensada en el ámbito académico, como una etapa, fase o parte de la vida. Pero el tiempo puede ser pensado de muchas otras maneras, además de como número del movimiento. Si el tiempo se mide no tanto por criterios cuantitativos sino cualitativos, la infancia ya no tiene que ver con el número de años que se tiene sino con la cualidad o intensidad de la experiencia que se vive. Es este tipo de infancia, sobre todo, el que nos interesa afirmar: una cierta forma de experimentar el mundo, infantil, como si fuera siempre la primera vez que lo experimentamos, con una cierta ingenuidad, sin preconcepciones, atentos a su sorpresa.

En este último sentido, se puede tener pocos años y vivir una experiencia no infantil del mundo o tener muchos años y vivir el mundo infantilmente. Lo primero es lo que le pasa a muchos niños y niñas en América Latina – y en todo el mundo – que deben vivir una vida no infantil, trabajando, explotados, expropiados de su infancia. Hacemos filosofía con personas en edad infantil, con y sin infancia y también con jóvenes y adultos en proceso de alfabetización, con y sin infancia.

Usualmente se piensa la infancia como algo a ser formado o educado. Se acostumbra decir que la filosofía puede ser una herramienta para formar niños más críticos, creativos, éticos, democráticos, responsables. Se acostumbra pensar que la filosofía puede ser una buena manera para transitar la salida de la infancia para la adultez. De esa forma se acostumbra decir en “filosofía para niños” que la filosofía hará de los niños ciudadanos democráticos, tolerantes, responsables, etc... Pienso de manera diferente la relación entre infancia y filosofía. La infancia, cuando está presente, puede ser preservada, alimentada, cuidada y, cuando no está presente, puede ser recuperada, recordada. La infancia no como etapa da vida sino como novedad, experiencia de inicio, diferencia en la vida, no debe ser educada sino que educa. La experiencia de la filosofía en la escuela puede ser un espacio para escuchar las voces de la infancia.

Sentidos pedagógicos y políticos para *haser* filosofía con niñas y niños

Desde Simón Rodríguez sabemos que América Latina necesita una educación general, popular o social: una educación para el pueblo entero, sin excepciones, para todos los que, a su manera, también integran, fuera de la escuela, el mundo del saber, del pensamiento, de la vida. Un pueblo educado es un pueblo íntegramente educado, en el que todos piensan en todos y no sólo en sí mismos, en el que todos son igualmente incorporados a las instituciones erigidas para cuidar de su educación. Nadie es educado en una sociedad en la que hay gente, aunque sea una única persona, fuera de las instituciones educativas.

En esas escuelas, los maestros tienen un papel singular. Llamémosles maestros filósofos, en el sentido etimológico de la palabra. Los maestros filósofos no son sabios que transmiten lo que saben sino amantes del saber: queriendo saber ayudan a querer saber; pensando, ayudan a querer pensar; aprendiendo, ayudan a querer aprender; inspirados, inspiran en los otros una vida de inspiración. Los maestros filósofos provocan en el otro un cambio en su relación con el saber, lo ayudan a salir de su apatía, comodidad, ilusión, haciéndole sentir la importancia de entender y entenderse como parte de un mundo a ser pensado. En última instancia, los maestros filósofos nacen el deseo de saber para entender y transformar la vida. Trabajan sobre la atención del aprendiz para que la ponga en su vida y en la vida en común, en lo que se necesita preguntar y pensar para vivir de otra manera. Saben sobre la amistad y saben propiciar un pensar entre amigos.

Los maestros filósofos no mandan aprender, ni indican lo que se debe aprender; tampoco aconsejan qué debe aprenderse, esto es, no se preocupan tanto con lo que de hecho aprende el que aprende sino con que nunca deje de aprender. Eso es lo que ellos más saben, un saber de otros, para otros, con otros: su saber se realiza y adquiere sentido cuando los otros aprenden a vivir, a saber vivir. Los maestros filósofos, entonces, piensan en los otros y no en sí mismos, buscan saber para que los otros puedan saber. Esos maestros deben estar al inicio, en la primera escuela, marcando la primera relación con el aprender de quienes aprenden porque aprendiendo esa relación que ellos enseñan con el aprender, se aprenden todas las demás cosas y sin ese aprendizaje nada podrá aprenderse por sí mismo. Esos maestros deben estar siempre porque educan, con arte, a todos sin excepción.

Para poder hacer filosofía de verdad con todos es necesario pensar que todos piensan, que todos saben, que todos son igualmente capaces en lo que respecta al pensamiento y al saber. No hay jerarquías en este sentido. Esto lo ha manifestado claramente J. Rancière en su lectura de J. Jacotot: no están “los que saben” y “los que ignoran”. Todos pueden igualmente aprender. Todos

igualmente piensan. Lo que no significa que todos aprendan o piensen lo mismo, de igual manera, sino que tienen la misma potencia para aprender y para pensar.

Una maestra, un ejemplo: Laura

Laura es una profesora de filosofía de la ciudad argentina de La Plata que desde hace muchos años da clases en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de esa ciudad. Prepara a los estudiantes que van a ser profesores de filosofía y también se ocupa de la disciplina “filosofía de la educación” para estudiantes de diversas áreas de la Facultad. Podríamos decir que su vida docente está dedicada a la filosofía y a la educación, a pensar las conexiones entre una y otra. Vive en medio de ellas: pensando la dimensión filosófica de la educación y la presencia educativa de la filosofía en las instituciones escolares.

Después de muchos años de enseñar en la Universidad y de acompañar a los practicantes a la escuela secundaria, decide llevar ella misma la filosofía fuera de esos muros, dentro de otros, en otra escuela pública, anexa de la misma universidad, para experimentarla allí con chiquitos en edad de escuela primaria, entre 6 y 12 años. Estamos en 2014. Laura realiza esta práctica desde hace unos seis años. Al inicio de cada año, se concentra en crear las condiciones para filosofar, lo que para ella significa que todos se sienten formando un círculo, que pidan la palabra para hablar y otras cosas semejantes que pautan la relación entre los participantes de esas prácticas. Piensa la filosofía no como un saber o un contenido sino como una relación con el saber y con el pensamiento. No enseña lo que los filósofos pensaron sino que trata que niñas y niños piensen de una manera filosófica. También dedica bastante tiempo en explicitar, con los niños que trabaja, las razones de por qué esa forma de ocupar el espacio y relacionarse son una especie de condición importante para hacer filosofía.

A veces ese inicio se presenta más fácil y otras más difícil. Los grupos son bastante numerosos para la edad, unos 30 niños y en los grados menores muchas veces se demoran varias semanas hasta establecerse esas condiciones que, al parece, no son demasiado habituales en la escuela. Hace unos años, con uno de esos grupos de niños más niños, Laura está a punto de desistir después de algunas reuniones frustrantes. Han pasado unas cinco semanas desde el inicio y no consigue que los niños manifiesten el menor interés en sentarse en círculo, en escucharse o en mantener una mínima atención entre sí. Ni pensar en que se escuchen o piensen juntos un tema que les interese.

Muy cansada, sentada, casi desolada, a punto de bajar los brazos, sin saber qué más hacer para llamar la atención de esos chiquitos, Laura recuerda una

canción de su infancia (“El extraño del pelo largo” de E. Masllorenz y H. Lezica, 1968), y se pone a cantarla, dramatizándola. De repente, se genera un silencio que la sorprende: las niñas y los niños la están mirando con singular atención, dejaron las otras cosas que estaban haciendo y están entre asombrados y aturridos por la letra lejana y el desconcierto ante una profesora que abandona su postura normativa y parece más una artista que una maestra. Lo que parece llamar más su atención no está en lo que Laura canta ni fuera de ella, sino en su propia persona, en su cuerpo. Parece que no pueden creer que, por fin, Laura ha dejado de ser la maestra y se ha mostrado como Laura, ella misma con un pedacito de su historia. Se han encontrado, de repente, con otra persona, diferente, nueva, muy distinta a la de los encuentros anteriores, a la que, obstinadamente, intentaba forzar cierto dispositivo pedagógico.

Sorprendentemente, esas niñas y niños cambian de actitud y empiezan a acompañar los movimientos de Laura sin que ella se los pida: cantan la letra y reproducen sus gestos corporales, bastante expresivos y singulares. Pasan así un rato hasta el final de esa clase. Se ha producido el milagro pedagógico: la docente consiguió que los estudiantes atendieran a algo que no atendían, percibieran algo del mundo que les era ajeno, extraño (¡de pelo largo!), se interesaran por algo que tal vez siquiera conocían antes de la presentación del docente. Al final de esa clase, Laura les pide que le pregunten a sus padres, abuelos, tíos, a quien sea, si conocen la segunda parte de la canción y que, de conseguirla, propongan al grupo cómo actuarla.

A la semana siguiente, cuando Laura entra en el aula se encuentra con que todos están esperándola en círculo para cantar y mostrar los resultados de su búsqueda. Laura no lo puede creer: ha descubierto, sin querer, un lazo con estos niños que parecían indomables a través de la música. Después de intentarlo todo, casi al azar, ha logrado generar las condiciones del filosofar. De ese modo, este grupo de niñas y niños no sólo da razón a Platón cuando afirma, en el inicio del *Fedón*, que la música es la más grande filosofía (o la filosofía la más grande música, se puede leer ese pedacito de las dos maneras) sino que ha mostrado también la esterilidad de los planos pedagógicos demasíadamente rígidos, la potencia del azar, lo involuntario y el arte para generar ciertas condiciones afectivas para el pensamiento, la frágil y delicada condición de la filosofía en la escuela y, por último, o tal vez primero, el valor de una docente inventora.

El contacto con la música marca todo el año del trabajo de Laura con ese grupo. Ha sido un motivo tan poderoso que se vuelve texto y sentido. Laura acompaña ese movimiento. Se olvida un poco de sus expectativas primeras y deja que la música dicte el ritmo de la filosofía. De esa manera, los encuentros adquieren una dinámica especial, cada vez más “filosóficos”. A estos niñas y niños empieza a gustarles la rutina de sentarse en círculo para pensar juntos

cuestiones que les interesan. Lo hacen (hacen siendo, son haciendo) a partir de la música y, de a poco, de muchas otras formas expresión.

¿Para qué *hacer* filosofía con niñas y niños en América Latina?

Simón Rodríguez muestra como la filosofía es no sólo un conjunto de ideas sino, más que nada, un modo de vida. En su vida, errante, educadora, intensa y radical, ha luchado incansablemente para revolucionar las escuelas, contra un estado de cosas hostil e inhumano con una parte significativa de los habitantes de estas tierras. Nunca ha hecho nada por comodidad. Educa en la inconformidad, la resistencia y la apuesta a la creación permanente de un mundo nuevo, de una nueva manera de vivir, inédita en cualquier lugar de este mundo.

Su imagen es inspiradora para pensar la práctica de la filosofía con niñas y niños de América Latina, para pensar, con el cuerpo, una educación filosófica de la infancia en esta tierra. Quién sabe, con esa inspiración, aprendamos a inventar una nueva vida para hacer filosofía con niños y niñas. Y de esa nueva vida salgan vidas que no estamos en condiciones de anticipar.

Este episodio de Laura ejemplifica esa inspiración y señala, sobre todo, una condición para el docente filósofo. Inventamos o erramos. Encontramos la verdad por nosotros mismos, o no la encontraremos. Encontramos nuestra verdad inventándonos o no nos encontraremos, o nos encontraremos con el error. ¿Cómo encontrar la verdad en y por nosotros mismos? ¿Cómo inventarnos? Hay que salir de viaje con la verdad. Hay que vivir la verdad con los que habitan esta tierra. Hay que ir a hacer escuela a las escuelas. La propia vida de Rodríguez es un intento por pensar, inventar y practicar esa verdad que necesitamos los que habitamos esta parte del mundo. Cada maestro puede inventar su propia vida educadora, los motivos y sentidos de su hacer escuela. Eso es lo que enseña S. Rodríguez. Si no inventamos nuestro modo propio de ser educadores, erramos.

Eso también muestra la experiencia de Laura. Laura sale de la Universidad para hacer filosofía con niñas y niños. Sale de viaje con la filosofía a la escuela. Hace la escuela de la filosofía. Vive la filosofía como una escuela. La experiencia que narramos al inicio muestra que sólo puede hacer esa escuela, la escuela de la filosofía, cuando se inventa a sí misma en su relación con la música, en su ser musical, en su vivir la música con una singularidad y potencia que conmueve la indiferencia y hastío de sus estudiantes. Sólo puede generar las condiciones para filosofar en la escuela cuando se muestra a sí misma de verdad, en sus gestos verdaderos, fuera de un repertorio sabido de planeamiento escolar para crear las supuestas condiciones del filosofar.

Dos años después, este mismo grupo prescinde de la presencia de Laura para sentarse a pensar juntos en círculo. Piden la palabra para conversar entre ellos. Uno de ellos, alternadamente, coordina los turnos. En ocasiones, Laura sale del círculo y nadie parece notarlo: la conversación sigue tal cual. Se preguntan, se responden, se cuestionan. Escriben sus conversaciones. Lo que antes no se podía imponer ahora se ha vuelto una práctica auto-provocada y auto-gestionada. Las conversaciones ya no sólo tienen que ver con la música sino con muchas cuestiones que atraviesan el cotidiano de esas niñas y niños. Al inicio aprenden cómo diferenciar una pregunta de una respuesta, ahora consideran las diferentes respuestas que pueden darse a sus propias preguntas. O cómo se puede responder una pregunta con otra pregunta. O que después de un rato de pensar la respuesta a una pregunta, hay que cambiar la propia pregunta por otra pregunta y aceptar que algunas preguntas no tienen respuesta, aun después de mucho pensarlas.

Cuando comenzó su trabajo, Laura era vista por esos niños y niñas de la misma manera en que ven a muchos docentes: rara, obsesiva, pesada, débil e insatisfecha. No sólo veían así a Laura sino que también veían de esa manera lo que Laura les presentaba, la filosofía. Pero después de un tiempo de conversar en ese círculo que Laura no podía montar y que ahora esas niñas y niños cuidan más que nadie, han notado que esa señora filosofía es un espacio tal vez singular y único en la escuela para cuidar del pensamiento y de la vida, propios y de los otros, un espacio de diálogo, escucha y atención de lo más raro y valioso que un grupo de gentes puede tener en una institución educativa, sin importar su edad. La filosofía sigue siendo rara e insatisfecha, inacabada y desubicada, pero esa fragilidad se ha mostrado compañera, amiga, afín a la propia manera de ser y pensar de los niños y niñas que la practican. La escuela hace filosofía. La filosofía (se) ha hecho escuela. Esa es la invención de Laura.

Así, la filosofía es una manera de hacer escuela, de ayudar a los otros a auto-educarse, a educarse a través del diálogo, la escucha, la palabra del otro que se hace propia y la propia palabra que encuentra expresión en otro cuerpo. La filosofía es también una posibilidad para la escuela de ofrecer una vida más interesante a los que la transitan, de darle más sentido, música y potencia a la vida escolar. De esa manera, la filosofía trae infancia a la escuela, le otorga nuevos inicios, creaciones y nacimientos, un nuevo espacio y otro tiempo para pensar, con nuestros amigos, las cuestiones que nos importan. La filosofía lleva escuela (*scholé*, tiempo libre, liberado) a la escuela. Y también a sus ocupantes, docentes y estudiantes, de cualquier edad.

Laura es una maestra como tantas en América Latina. Esta experiencia señala una condición para hacer escuela en la escuela, en nombre de la filosofía y tal vez no sólo de ella: no hay filosofía, ni escuela que valga la pena sin invención de sí, sin embarcarse de verdad en el camino de la pregunta y del

pensamiento. No hay filosofía en la escuela sin un docente escuela de filosofía. Así lo perciben las niñas y niños de Laura. Eso nos enseñan, con filosofía... en la escuela.

Nota bibliográfica

Las principales ideas de Lipman pueden verse en sus obras *Philosophy Goes to School* (Philadelphia, Temple University Press, 1988) y *Thinking in Education* (Cambridge, Cambridge University Press, 2001). Las obras de Simón Rodríguez están publicadas en *Obras Completas* (tomos I-II, Caracas: Presidencia de la República, 2001). G. Ferraro ha publicado varios libros sobre las relaciones entre infancia, educación y filosofía, entre ellos: *La scuola dei sentimenti* (Napoli, Filema, 2011). La lectura de J. Jacotot realizada por J. Rancière está en *Le maître ignorant* (Paris, Fayard, 1987).

Para conocer el pensamiento de S. Rodríguez, véanse sus obras completas y sus cartas: Rodríguez, Simón. *Obra Completa*. Tomos I-II. Caracas, Presidencia de la República, 2001; *Cartas*. Caracas, Ediciones del Rectorado de la UNISER, 2001.

PROGRAMA DE FORMACIÓN “FILOSOFÍA APLICADA - CURA SUI”

“PHILOSOPHICAL PRACTICE – CURA SUI” TRAINING PROGRAM

NACHO BAÑERAS CAPELL

Universidad de Barcelona - Universidad Rovira i Virgili
filoaplicada@gmail.com

RECIBIDO: 21 DE SEPTIEMBRE DE 2014

ACEPTADO: 10 DE OCTUBRE DE 2014

Resumen: El artículo resume el programa de Formación en Filosofía Aplicada – Cura sui para personas interesadas en la aplicación práctica de la Filosofía que se impartirá a partir de enero de 2015 y hasta diciembre de 2017, avalado por la Asociación de Filosofía Práctica de Cataluña.

Palabras clave: Formación, Filosofía Aplicada, Cura sui, Programa.

Abstract: This paper summarizes the Philosophical Practice - *Cura sui* training program designed to participants interested in the practical application of the Philosophy. It will take place between January 2015 and December 2017 and it is guaranteed by the Practical Philosophy Association of Catalonia.

Keywords: Training, Philosophical Practice, Cura Sui, Program.

Introducción

Es evidente que, en los últimos años, va en aumento el papel que ejerce la filosofía práctica más allá de las aulas. Este creciente protagonismo tiene sus orígenes en Estados Unidos a partir de los 50s y se expande por Europa a partir de los 70s con las aportaciones, entre otros, de Achenbach, llegando a nuestro país a través de la emergencia y de las aportaciones de Mónica Cavallé o José Barrientos, por poner algunos ejemplos.

La expansión de la filosofía práctica tiene como alguna de sus causas, paradójicamente, el decreciente papel de la filosofía en las aulas y, en general, en todo el sistema educativo, que ha obligado a los profesionales de este campo a atender y expandir su ámbito de actuación, recuperando, con ello, lo que siempre ha sido terreno propio de la filosofía: la vida cotidiana y la *polis*.

Por otro lado, el repunte de la filosofía aplicada no puede obviar el momento histórico que nos habita. Caracterizado por la ya repetida ausencia de meta-relatos, la relativización de los valores tradicionales, la desmembración del

sujeto moderno, etc., nuestro tiempo histórico es huérfano de referentes claros sobre los que pivotar una acción o una conducta.

Finalmente, cada uno de nosotros, como individuos, continuamos siendo interpelados por las sempiternas preguntas que acompañan a toda vida con conciencia, sin tener a mano una constelación de sentidos o referentes para encararlas y habiendo de hacer frente, además, a los retos de una vida postmoderna, a saber, un modo de vida que entremezcla, en sus tejidos, el aparato simbólico y conceptual del sistema económico que la engloba y que ha acabado monopolizando el *modus vivendi* y su capacidad para generar sentidos. Carentes de verdades eternas y universales y de sistemas capaces de generarlas sin abrir sospechas, se requieren, hoy, elementos, procedimientos y herramientas que permitan continuar tomando las decisiones, los valores y las directrices para encarar una vida que, por su complejidad, también requiere un sujeto y una subjetividad por completo diferentes a los modelos modernos y que, por la interconexión de las relaciones y la precariedad del entorno, demandan un trabajo conjunto y solidario de todos los participantes.

Estos son, muy resumidamente, algunos de los motivos y causas que retan, hoy, a la filosofía práctica a encauzar sus objetivos y a dirigir sus esfuerzos para retomar una praxis prácticamente olvidada y, en muchos casos, marginada. Hablamos, obviamente, de la función orientadora de la filosofía, algo tan evidente para los griegos o los romanos (*Facere docet philosophia, non dicere*¹) y, sin embargo, tan denostado por gran parte de la llamada filosofía académica. Esta función orientadora, propia de la filosofía más originaria, continua teniendo por finalidad, como no podría ser otra, la búsqueda de la verdad, la resolución de los conflictos, la toma de decisiones, la voluntad de encarar el problema del sentido, etc. y aquello que la diferencia, por completo, de la filosofía académica, es su forma de discurrir y, por ende, su propia formulación. Recupera la tradición del diálogo y, si bien se sirve del aparato conceptual moderno, no pretende más que llegar a conclusiones temporales y terrenales sobre los conflictos cotidianos acechados por las eternas cuestiones humanas (el amor, las relaciones, la enfermedad, la finitud, el sentido...).

Finalmente, aunque la trayectoria de la filosofía práctica se inició para ocupar la vacante que parecía no acabar de funcionar con la tarea de la psicología con el, mal llamado, asesoramiento filosófico, pronto quedó claro que las potencialidades de una tradición tan rica y antigua como la ofrecida por la filosofía no podían ceñirse, únicamente, a través de esta vía. Es por ello que, en los últimos años, han ido apareciendo diferentes formas de trabajar con la filosofía, repercutiendo muy favorablemente, tanto en la expansión de su

¹ SÉNECA, Lucio Anneo: *Epístolas*, Ed. Gredos, Madrid, 1994.

aplicación, como en el enriquecimiento de su marco metodológico y conceptual. Nos referimos, por poner algunos ejemplos, al trabajo de la filosofía en prisiones, al asesoramiento a empresas, al *critical thinking*, al amplísimo abanico de aplicaciones que ofrece la filosofía para niños o a la propia gestión cultural. Delante de este panorama tan estimulante y retador, es cada vez más imprescindible adquirir las capacidades prácticas de una filosofía que despliega su potencial en la *res publica* (la plaza común). Por este motivo, con el respaldo y aval de la Asociación de Filosofía Práctica de Cataluña, la formación que aquí reseñamos pretende responder al reto y ofrecer la formación necesaria para poder ejercer una profesión que requiere una mirada profunda hacia la psique humana, sus diferentes cosmovisiones, la riqueza del diálogo socrático, el respeto, las reivindicaciones sociales, etc.

Objetivo

El objetivo de la formación es doble. Por el formato que se le quiere imprimir, se propone, por un lado, la adquisición de las capacidades, herramientas, métodos, etc. que permitan al profesional encarar las diferentes dimensiones de la filosofía aplicada (la terapia filosófica, el asesoramiento a empresas, los cafés filosóficos, la filosofía en prisiones, etc) y, como veremos, atendiendo, no sólo a su dimensión teórica, sino, además, siendo la propia formación el lugar idóneo de práctica y resolución de los conflictos que, con la aplicación y prácticas entre los miembros, cada uno de los participantes pueda ir encontrando.

Por otro lado y de igual importancia, la formación se constituye como un espacio de auto-conocimiento y de transformación. De cabal importancia es el hecho que, a través de la ejercitación de la filosofía, la propia persona no sólo topa con la problemática de su aplicación metodológica, sino que debe enfrentarse con las dificultades de su propia forma de ser (timidez, miedo, baja autoestima, etc.). Ello, antes que ser una fuente de problemas, puede convertirse en una oportunidad para encararlos y ver, a través de ellos, el reflejo de la forma de ver y vivir el mundo de cada cual. Será este reflejo, esta cosmovisión, el elemento que permitirá enlazar el trabajo teórico con el práctico y, también, el que permitirá iniciar un camino de transformación personal de especial importancia para adquirir la experiencia y conocimientos necesarios para, posteriormente, encarar el trabajo profesional cuando, como experto, deberá facilitar un camino similar a otras personas.

La importancia de lo práctico, tanto en la ejecución de las técnicas, como en la aplicación sobre uno mismo, es característica esencial de esta formación. Es de vital importancia puesto que devuelve a la persona que se circunscribe en ella, la

experiencia imprescindible para poder transmitir, a su vez, esa misma praxis, pudiendo estar más preparada para encarar el infinito abanico de posibilidades que la realidad despliega. Por ello, la formación no puede ser más que presencial y con un limitado número de alumnos. La presencia permite incorporar al trabajo el elemento corporal, la relación entre el grupo, la praxis, lo emocional, la crítica, las relaciones interpersonales etc. y demanda, para poder atender a todos sus elementos, un limitado número de personas.

La actividad filosófica no se sitúa sólo en la dimensión del conocimiento, sino en la del yo y el ser: consiste en un proceso que aumenta nuestro ser, que nos hace mejores. Se trata de una conversión que afecta a la totalidad de la existencia, que modifica el ser de aquellos que la llevan a cabo. Gracias a tal transformación puede pasarse de un estado inauténtico en el que la vida transcurre en la oscuridad de la inconciencia, socavada por las preocupaciones, a un estado vital nuevo y auténtico, en el cual el hombre alcanza la conciencia de sí mismo, la visión exacta del mundo, una paz y libertad interiores².

Atendiendo a esta doble finalidad, el objetivo principal de la formación es la maduración individual, en base a todo un trabajo colectivo, de una forma de proceder, entender y aplicar la filosofía aplicada, habiendo hecho un recorrido personal de transformación y conversión y habiendo, también, adquirido el marco teórico y las herramienta procedimentales necesarias. Más concretamente:

- Realizar un camino de autoconocimiento y transformación.
- Alcanzar las capacidades, actitud y técnicas para poder realizar una tarea terapéutica (de cura) a nivel individual o grupal a través de la denominada terapia filosófica.
- Fomentar la figura del filósofo como mediador en situaciones de conflicto, intervención en debates, etc.
- Obtener los conocimientos y las técnicas para constituir el filósofo como un agente social de apoyo y asesoramiento a colectivos desfavorecidos (inmigración, drogodependencia, etc.)
- Orientar la práctica filosófica hacia otros ámbitos de la vida profesional (asesoramiento a empresas, cafés filosóficos, niños, etc.).
- Educación.
- Gestión cultural.
- Intervención socioeducativa.

² HADOT P.: *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Ed. Siruela, Madrid, 2003.

Estructura y contenido de la formación

La formación se desarrolla en tres años. A modo de resumen, el primero está íntegramente dedicado al ámbito de la terapia filosófica. El segundo, con las aportaciones de los colaboradores, será un aprendizaje de las disciplinas que, a día de hoy, integran el ámbito de la filosofía aplicada. El tercero y último, centra su atención en la realización de prácticas supervisadas por parte de cada alumno, en la presentación de la tesina y en el desarrollo del marco teórico de la filosofía aplicada en nuestro presente.

Más concretamente, el programa quiere, en su primer año, centrar su atención, de manera prioritaria, en la terapia filosófica, puesto que la relación de ayuda (ya sea a nivel individual o a nivel grupal) requiere una preparación especial, tanto en el ámbito teórico, como en el práctico. A nivel teórico, es preciso la adquisición de las diferentes técnicas de observación, diagnóstico, evaluación del proceso, de la metodología de intervención, de la ética en la relación terapéutica, etc., mientras que, a nivel práctico, el alumno deberá aprehender la capacidad de observación y escucha y, más general, la actitud imprescindible para poder tomar conciencia de todos aquellos aspectos relacionados con el mundo psico-emocional que le servirán de guía para una correcta intervención.

Esta actitud, de vital importancia para el trabajo filosófico, requiere de:

Conciencia: *capacidad de mirarse a sí mismo*³.

Atención: *continua vigilancia y presencia de ánimo. Conciencia de uno mismo siempre en alerta. Tensión espiritual*⁴.

Responsabilidad: *es el reverso activo de la actitud consciente. Aquel instrumento que el sujeto tiene a su disposición para hacerse cargo de su vida*⁵.

El primer año es el espacio dedicado a hacer emerger y consolidar dicha actitud, sin olvidar que, para hacerlo posible, a través del trabajo grupal, se dedicará un tiempo al trabajo de auto-conocimiento y transformación. Adquirir las herramientas supone, también, haberlas ejercitado sobre uno mismo. Es por este motivo por el que el grupo de formación se constituye como grupo terapéutico. Como tal, los miembros que lo forman se convierten en espejos unos de otros, facilitando la tarea del auto-conocimiento y ayudándose mutuamente, con los acuerdos y desacuerdos, a explorar las diferentes cosmovisiones individuales y enfrentándose, conjuntamente, a las diferentes problemáticas de la dimensión vital.

³ TOURAINE y KHOSRAKHAVAR: *A la búsqueda de sí mismo*, Ed. Paidós, Barcelona, 2002.

⁴ HADOT, Pierre: *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Opus cit.

⁵ BAÑERAS, Nacho: *La práctica del Cura sui*, Ed. Alfar, Sevilla, 2012.

El segundo año, como decíamos dedicado a las diferentes aplicaciones de la filosofía aplicada, se estructura, también, a través de la dimensión teórica y la dimensión práctica. Enmarcar el ejercicio de la filosofía a través de los cafés, en la gestión cultural o en el trabajo con niños, por poner algunos ejemplos de las materias impartidas, demanda poseer los conocimientos básicos relacionados con estos ámbitos y las diferencias metodológicas que les siguen. Siguiendo con la voluntad de hacer de la formación una praxis, cada ámbito contará con sus respectivas prácticas y con la imprescindible visión de un profesional dedicado a cada materia, buscando, de esta manera, acerar la experiencia profesional de primera mano a los alumnos y enriquecer, con las diferentes aportaciones, visiones y experiencias el propio marco de aplicación de la filosofía.

En el tercer y último año, la teoría pasa a un segundo plano y queda centrada en la diferentes escuelas y enfoques de la filosofía aplicada, en la reflexión sobre su papel en nuestra actualidad y en el posicionamiento, por parte de cada alumno, de su propia forma de ver y aplicar la filosofía. Por ello, dentro de este marco, es imprescindible la elaboración de una tesina que permita al alumno mostrar su propia cosmovisión de la filosofía aplicada, las fuentes a través de las cuales lo elabora y los elementos con los que querrá orientar su práctica profesional. Por último, la práctica adquiere, en este último año, todo el protagonismo. Cada alumno deberá realizar una práctica supervisada de terapia filosófica y otra de aquella disciplina de la filosofía aplicada con la que se sienta más cercano, teniendo, a continuación, la oportunidad de recibir las devoluciones de sus compañeros y, con ellas, de nuevo, poder tener un reflejo de sí mismo a través de la práctica y, también, las herramientas para el refinamiento y perfeccionamiento de su propia praxis.

Función de la filosofía aplicada

Si bien el motivo de la formación es, como comentábamos al principio, transmitir las herramientas y la actitud para un ejercicio profesional de la filosofía más allá del ámbito académico y pedagógico y facilitar un camino de auto-conocimiento y transformación, no queremos pasar por alto, dada su importancia, el papel y la propia concepción que imprime esta formación respecto a la filosofía aplicada misma.

De entrada, también como señalábamos al inicio del texto, no podemos ser ajenos a nuestro contexto histórico. Por este motivo, somos conscientes que aquello que hoy nos caracteriza es nuestra propia alienación. Una enajenación marcada por el sistema económico en el que vivimos y que, por su potencia y

ambigüedad, ha ido progresivamente enlazándose con nuestra propia vida y, finalmente, con nuestra propia forma de pensar y vivir.

Esta relación entre vida y sistema económico promueve un determinado tipo de subjetividad o una forma concreta de habitar el mundo. Resumidamente, el sujeto de nuestro tiempo vive estirado por la polaridad consumo-producción. Una polaridad que se moviliza a través de la figura, enajenadora, del narcisismo, a su vez, la forma cómo hoy se concreta nuestra alienación.

Definiré, escuetamente, narcisismo como:

Telemática privada: cada uno de nosotros se ve prometido a los mandos de una máquina hipotética, aislado en posición de perfecta soberanía, a infinita distancia de su universo original, es decir, en la exacta posición del cosmonauta en su burbuja, en un estado de ingravidez que le obliga a un vuelo orbital perpetuo, y a mantener una velocidad suficiente en el vacío so pena de acabar estrellándose contra su planeta originario⁶.

Teniendo en cuenta la forma cómo se configura nuestra subjetividad y cómo, ésta determinada forma de darse, permite la continuidad de la alienación y promueve, a su vez, la pervivencia del sistema, es de capital importancia enfocar la formación teniendo en cuenta dicha subjetividad.

Caracterizada la subjetividad imperante como narcisista, algunos de los atributos que la conforman son: infantilismo, euforia-depresión, ansiedad, miedo a la soledad, miedo al vacío, desconexión de la vulnerabilidad y de la dimensión emocional, la deflexión como válvula de escape, etc.

Por este motivo, la filosofía aplicada debe recuperar y enfatizar su dimensión crítica y debe configurarse como una *tecnología del yo*, esto es, una herramienta capaz de modificar la subjetividad imperante, teniendo presente, no obstante, la precaución de no ser un elemento más de auto-control / auto-disciplina y, por otro lado, de no convertirse en una pseudo-tecnología más, que, como la *autoayuda*, consista en reificar la realidad y promover el egotismo o la identidad/vida satisfecha.

Por otra parte, porque al reivindicar una subjetividad y un proceso alternativo de construcción, no sólo se quiere luchar por reivindicar una forma de vida que parece que nos hayan robado (nuestra capacidad de decisión, nuestra configuración experiencial...), sino porque se quiere volver a abrir la posibilidad de aunar sentido a subjetividad a través de la relación, reivindicada por gran parte de la fenomenología (especialmente Merleau-Ponty), entre vida-objeto, sentido-experiencia y subjetividad.

⁶ BAUDRILLARD, Jean, *El otro como sí mismo*, Ed. Anagrama, Barcelona, 2010.

Es de crucial importancia poder delimitar la tarea de la filosofía, en su vertiente práctica, del auge de la denominada *autoayuda*.

La popularización y popularidad de dichos discursos no sólo obliga a sospechar de ellos, sino que, sobre todo, hace imprescindible una reflexión, primero, sobre si son válidas otras *tecnología del yo*, llegadas de otras culturas o tiempos y, también, de aquellas propiamente de la cultura occidental. Seguidamente, planteando la pregunta si es posible/necesario/pertinente reivindicar *tecnologías del yo* como camino para construir otras subjetividades. O, dicho de otro modo, qué requisitos debe tener una *tecnología del yo* que pretenda alcanzar determinados resultados: cambios no sólo en el individuo sino, también, con su correspondiente repercusión social.

¿Puede considerarse el creciente auge y demanda del mal llamado asesoramiento filosófico como un ejemplo más de esta explosión de discursos y prácticas de *autoayuda*?

Por todo ello, creemos oportuno mostrar, mediante una pequeña reflexión, qué tipo de subjetividad/sujeto se forma con ella y, a la vez, qué características pueden desprenderse de aquello que generalmente denominamos *autoayuda*.

Definimos *autoayuda* como el conjunto de prácticas y discursos que, aunque aparentemente busquen un cambio o transformación del individuo, ofrecen a éste, una solución/sucedáneo rápido pero momentáneo a sus frustraciones y malestares. Originando y promoviendo más allá de lo aparente:

- Reificar la situación. Esto es, no promueven un cambio real, sino que invierten la dirección del problema. Potencian la interiorizan de la problemática, siendo entonces el individuo y su cosmovisión los únicos culpables de la problemática y, con ello, responsables en su solución. Obvian el contexto socio-histórico.
- Imponiendo la dinámica de lo obvio.
- Potenciando *el espejo de narciso*. Haciendo depender la realidad de la volición del individuo, de su cosmovisión y de su propia psique.
- Potenciando la satisfacción presente, la infantilización (la apología de una época dorada y la posibilidad de retornar a ella).
- Todo camino de transformación/cambio implica un proceso y, en la mayoría de los casos, éstas prácticas ofrecen, por el contrario, sólo un supuesto estado final.
- Utilización de conceptos y discursos que no poseen la claridad necesaria para poder delimitar su validación, pseudo-religiosos o pseudo-místicos, que anclan a la persona en una constelación de nociones que encubren y buscan consolar el dolor inevitable con el que va asociada la vida.

- Generan una relación de inferioridad y dependencia frente a individuos o discursos portadores de verdad, impidiendo la tarea de toma de decisiones y capacitación.
- Anulan lo político y, con ello, lo común.

Hay que añadir que, si bien incidimos sobre la denominada *autoayuda*, por su extensión, dejamos de hablar de todas aquellas prácticas que se inscriben dentro del mismo sistema capitalista y que se relacionan, bien con el mundo de la sanidad (fármacos, terapias...), el mundo del deporte (la salud como objetivo, la fascinación por el cuerpo...), o bien el mundo del ocio (drogas, cultura-basura...), cuyas prácticas y finalidades van paralelas al mundo de la *autoayuda*, esto es, en general, buscan abrir la puerta para la deflexión, para encubrir y rodear la verdadera problemática, ofreciendo una momentánea desconexión.

Delimitar este campo puede hacernos más visible la tarea que puede ofrecer la filosofía. Dada su tradición crítica, la práctica filosófica puede ofrecer un camino más áspero y difícil que la *autoayuda*, pero también puede ser un camino más auténtico y veraz, ofreciendo herramientas más eficaces para un verdadero cambio que no sólo ofrezca al individuo migajas que le proporcionen una pasajera satisfacción, sino que le permitan obtener una mirada crítica ante su entorno, un posicionamiento propio y autónomo (hacerse cargo de su subjetividad) y la capacidad para hacerlo efectivo. Nunca en la historia el sujeto se había encontrado con tal margen de libertad/responsabilidad y nunca lo había hecho con la ausencia total de referentes a través de los cuales obtener una pauta. ¿Cuál ha de ser el papel de la práctica filosófica?

- Proporcionar al sujeto un conjunto de herramientas que le permitan, no sólo cuestionar su propia configuración subjetiva sino, a la vez, hacer efectivo los cambios necesarios.
- Descubrir a través de qué caminos, con qué influencias y con qué prejuicios ha llegado a conformarse como tal. Ser consciente que la identidad es fruto de una configuración contingente, relacionada con vivencias, influencias, interiorización de normas, cosmovisiones, culturas...
- Promover la posibilidad de conformar subjetividades diferentes a través de la posibilidad de diferenciar y profundizar en el estudio de la subjetividad y sus procesos de construcción.
- Contextualizar su marco subjetivo con el contexto sociocultural e histórico.
- Reivindicar el ejercicio filosófico como un proceso. Esto es, la tarea filosófica no puede ofrecer sucedáneos rápidos a una realidad compleja,

sino que, por el contrario, ha de permitir el tiempo y el espacio suficiente para:

- Elaborar un marco conceptual, crítico y real, sobre la situación en la que está inserto el sujeto.
- Abrir la posibilidad para que éste descubra y experimente nuevas formas (más responsables, éticas, conscientes) de relacionarse con la realidad, consigo mismo...
- Proporcionarle las herramientas para que se responsabilice de cada uno de sus actos, tomando conciencia de las consecuencias, de su volición, de sus sentimientos, de su cuerpo, de los Otros, de su entorno...
- Mostrar que es posible el cambio. Reforzar aquellos comportamientos a través de los cuales poder asumir responsabilidades o aquellos en los que haya una toma de conciencia de lo que verdaderamente se quiere, confrontando, a la vez, aquellos que impliquen un despreocuparse o evadirse sobre la vida que uno decide vivir.
- Concebir la tarea que se realiza en la práctica filosófica como una actitud que debe ser extrapolable al conjunto de la vida del cliente.
- Asumiendo que es tarea de la persona encaminar la propia vida y que, por ello, deben de excluirse consejos, prescripciones y normativas impuestas.

Llegados a este punto, cabe reivindicar la concepción de la filosofía de la antigüedad y defender, como una dimensión propia de la filosofía, el ser una *tecnología del yo*.

La cultura del ocuparse de uno mismo, que se desarrolló a lo largo de toda la cultura antigua, tenía por objetivo hacer emerger una determinada actitud i promover un cambio, una transformación en el individuo que le permitiera estar preparado para habitar en la verdad y encarar la finitud. A la vez, dicho conjunto de ejercicios o prácticas debía promover un cambio de relación respecto al mundo y a los Otros y, finalmente, una nueva relación con uno mismo.

El discurso es un medio privilegiado merced al cual el filósofo puede actuar sobre sí mismo y sobre los demás, pues, si es la opción de la expresión existencial de quien lo pronuncia, siempre tiene, directa o indirectamente, una función formadora, educadora, psicagógica, terapéutica⁷.

Por todo ello, la práctica de la filosofía tiene como tarea principal proporcionar las herramientas necesarias para promover el cuestionamiento de la subjetividad imperante y dejar abierta la puerta para la construcción, a través del

⁷ HADOT, Pierre: *¿Qué es la filosofía antigua?*, Ed. FCE, México, 1998.

diálogo (de la construcción de sentido) y de la búsqueda conjunta, nuevas formas de respirar la vida que permitan, al sujeto que la vive, ser consciente de ella, apropiarse de ella.

Solo desde este prisma es posible que la filosofía vuelva a convertirse en una *tecnología del yo*.

Nos referimos por *tecnología del yo* a:

Procedimientos como los que sin duda existen en todas las civilizaciones, que se proponen o prescriben a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de una serie de fines y ello gracias a relaciones de dominio de sí sobre sí mismo o de conocimiento de sí por sí mismo⁸

Permite a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad⁹

En esta nomenclatura, nótese que se utiliza *tecnologías*, cuya referencia quiere hacer resaltar la diferencia entre *techné* y técnica, entre arte y técnica productiva, identificando, con ello, la práctica filosófica (considerada como *tecnología del yo*) a un arte. Por otra parte, la referencia al yo no quiere referirse a una entidad ya dada (a una esencia) sino, por el contrario, a una plasticidad de construcciones, de modos de darse, a una subjetividad hilada gracias a la naturaleza social del ser humano, influenciada por el conjunto de relaciones de poder y saber de su contexto histórico, cultural, social y familiar. Recordando las palabras de Wilhelm Schmid:

La ética es una praxis; el éthos, un modo de ser. En este sentido, la ética está ligada a las experiencias que se hacen, al cuidado que realiza el individuo sobre sí, al arte inherente de la conducción de sí. La ética como arte de vivir centra su atención en el éthos del que el propio individuo se dota a sí mismo. Por ética cabe entender, entonces, “la relación con uno mismo” que se lleva a cabo en la acción¹⁰

Bibliografía

TOURAINÉ y KHOSRAKHAVAR: *A la búsqueda de sí mismo*, Ed. Paidós, Barcelona, 2002.

⁸ FOUCAULT, Michel, *Tecnologías del yo*, Ed. Paidós, Barcelona, 1990.

⁹ Ídem.

¹⁰ SCHMID, Wilhelm, *En busca de un nuevo arte de vivir*, Ed. Pre-textos, Valencia, 2002.

- BAÑERAS, Nacho: *La práctica del Cura sui*, Ed. Alfar, Sevilla, 2012.
- BAUDRILLARD, Jean: *El otro como sí mismo*, Ed. Anagrama, Barcelona, 2010.
- CAVALLÉ, Mónica: *La sabiduría recobrada. Filosofía como terapia*, Ed. Kairós, Barcelona, 2011.
- FOUCAULT, Michel: *Tecnologías del yo*, Ed. Paidós, Barcelona, 1990.
- HADOT, Pierre:
- *¿Qué es la filosofía antigua?*, Ed. FCE, México, 1998.
 - *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Ed. Siruela, Madrid, 2003.
- SÉNECA, Lucio Anneo: *Epístolas*, Ed. Gredos, Madrid, 1994.
- SCHMID, Wilhelm: *En busca de un nuevo arte de vivir*, Ed. Pre-textos, Valencia, 2002.

**RESEÑAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REVIEWS

SUÁREZ, Éric, *Filoterapia*, Octaedro, Barcelona, 2014. 248 pp.

Éric Suárez ha publicado *Filoterapia* en 2007 en francés y con la traducción de Sara Lagua Bertran en editorial Octaedro lo ha publicado en 2014. En él narra sus experiencias profesionales como consultor filosófico en Francia, al tiempo que brinda las reflexiones suscitadas sobre los temas en ellas tratadas. En esta reseña me propongo sintetizar los puntos medulares de cada capítulo, y mientras resalto algunas ideas clave del autor, expongo a manera de introducción que la filoterapia, o aplicación de conocimientos y herramientas filosóficas para el abordaje de problemas existenciales y dilemas éticos, ha tomado una relevancia significativa en Europa y Norteamérica; recién ha empezado a destacarse también en Latinoamérica como un medio alternativo a las consultorías psicoanalíticas y las terapias psiquiátricas. A lo largo del libro, Suárez brinda un conjunto de cinco apartados con un total de 20 subapartados, un glosario y un índice de filósofos citados que brindan una panorámica

didáctica accesible. Cada subapartado consiste en una pregunta central que guía la reflexión y viene acompañado de una breve introducción que destaca un caso de consultoría que sirve de modelo para abordar los tópicos importantes de la sección. Se adereza con extractos del diálogo entre el consultor (el propio Suárez) con su consultante y culmina con una serie de preguntas abiertas que invitan al lector a continuar con la reflexión. El libro, en esencia, recoge preocupaciones existenciales significativas para la persona occidental que se analizan con parsimonia y términos accesibles al lector ajeno al enfoque filosófico, lo que brinda una rápida panorámica del modo en que la filosofía puede aportar elementos de análisis.

Ya desde la Introducción, *Filoterapia* de Éric Suárez apela a la labor mayéutica de Sócrates para afirmar, al ejercicio filosófico como herramienta para “desmontar las falsas opiniones, los juicios precipitados” (11), que conducen al ser humano a una equívoca concepción de nociones y saberes falsos. Advierte contra el prejuicio que confunde la labor del psicólogo

y del psiquiatra, con la del consultor filosófico, pues antes que estar en oposición, se complementan (12).

La Parte I tiene como tema eje “El amor” e inicia con un capítulo o subapartado titulado *¿Puedo amar a la misma persona toda la vida?*, en el que relata el caso de Antoine de 35 años, quien acude a la consultoría con la duda de si ama o no a su pareja después de tantos años de matrimonio. Suárez analiza el caso con una serie de preguntas que detonan la autorreflexión pues en el caso que sirve de ejemplo se destacan algunas nociones implícitas y que el consultante maneja de forma equívoca, ambigua; algunas de las preguntas son: “¿Qué representa la pareja?, ¿Cuál ha sido su evolución?” (16). Para responder a ellas, Suárez acude a analizar la concepción de *individualismo*, que ha permeado las relaciones interpersonales contemporáneas, así como de interrelación, de obligación, de conocimiento [de la otra persona como presupuesto necesario para amar]; su abordaje se hace a la luz de autores como Platón y Heráclito para puntualizar la posibilidad entre la inmutabili-

dad que supone la concepción de “amar a alguien toda la vida” y, el cambio que todos padecemos y nos aparta de la idea de seres humanos estáticos. Al final, en un Epílogo, Suárez afirma que “El hastío que Antonie vive en su pareja [es] porque ella se confunde con lo ordinario de su relación” (22).

El segundo capítulo se titula *¿Pueden los celos destruir mi pareja?*, en donde se destaca el caso de Dominique, quien experimenta celos hacia su marido pues lo considera un hombre exitoso, al tiempo que ella no valora sus logros y aptitudes. De inmediato el autor relaciona el tema con la noción de posesión, de miedo a “dejar de ser amado” en clara alusión dar por válido un argumento hipotético sobre el futuro, a la pérdida de identidad. Suárez considera que este tipo de problemas debe abordarse desde una clara concepción del equilibrio ontológico del sujeto, en donde no se puede ignorar la permanente tensión dialéctica que surge cuando un individuo hace depender su existencia de otro. Para ello recurre al filósofo Hegel en su famosa analogía del amo y el esclavo (29). Por último, se analiza el problema con-

siderando el tema de la soledad y el respeto del otro. El Epílogo es corto, afirmando que Dominique puede tomar conciencia de la paradoja que implican los celos y la imposibilidad de obligar a alguien a sostener una relación.

El tercer capítulo trata de la infidelidad *¿Se puede perdonar la infidelidad?*, ya que el caso analizado es el de una mujer joven que ha descubierto una posible infidelidad al revisar el móvil de su marido, a quien por cierto confronta haciéndolo confesar. *¿Qué significado tiene la infidelidad en su relación?*, se pregunta la consultante. Suárez aborda el tema tocando un punto central, el significado del perdón, pero analizarlo requerirá clarificar primero, la noción de confianza y de pertenencia que están implícitas en una relación amorosa. Una de las cuestiones con las que hay que lidiar, según el autor, es el de sufrir la sensación de “no ser nada” al concebirse como rival de una relación extramarital, la que deberá ser revisada desde la mirada atenta hacia qué hay de diferente entre el trato que reciben de su pareja, y el que él ha dado a su amante. Señalado esto, la consulta se

centró en analizar el enfoque de Vladimir Jankélévitch sobre el perdón, que implica la confirmación de una dimensión cambiante en cada uno de nosotros, que no debe confundirse, afirma Suárez, con el olvido. Agrega que al definir al otro como “la suma de los actos que le son propios”, “no perdonar puede entenderse como una reducción del ser al acto reprochado” (40). Por tanto la apreciación hacia el otro, siempre subjetiva, puede conducir a aceptar del otro sólo una parte de su ser. Con independencia de si la decisión de ella será abandonarle, lo que debe entender es que no puede quedarse en el papel de víctima. El cuarto capítulo, *¿Menos deseo significa amar menos?*, relata y analiza el caso de Christophe, quien acude a la consulta con algunos aparentes equívocos conceptuales: deseo como amor y por tanto, entendido como felicidad. Para esto Suárez recurre a Rousseau, Proust, Epicuro, Nietzsche, Jean-Paul Sartre y a Charles Baudelaire. No tener claridad en estos conceptos puede llevar a considerar, como piensa el autor, que Christophe confunde “la persona con la que comparte su vida y la tristeza de

su existencia” (49). Según Suárez, cuando se cree que se ha perdido el deseo, en cualquiera de sus significaciones, se pierde el sentido de nuestra vida; perder esto último, como consecuencia de no reflexionar sobre nuestros supuestos, “dejamos de dominar nuestra vida [...] cuando no le damos ningún sentido, la sufrimos” (50). Y afirma más adelante que “La pérdida de deseo que Christophe experimenta con su esposa parece ser efectivamente la consecuencia de una falta de cuestionamiento respecto al sentido de su vida en pareja” (50). Para ello debe tomarse en cuenta la noción de responsabilidad y del amarse a un mismo en un acto de compromiso en plena libertad con la vida que se lleva.

La Parte II trata de *La imagen de uno mismo* como tema central, e inicia con un quinto capítulo titulado *¿Es la belleza la condición del deseo?*. Ahí se relata el caso de Sophie, una mujer a la que le preocupa el paso del tiempo sobre su apariencia física, en virtud de que la ausencia de un atractivo juvenil, el deseo los varones hacia ella irá cada vez más disminuyendo, comprometiendo su estabilidad emo-

cional. Para Suárez, el problema radica en que su consultante ignora las implicaciones de la belleza, que va más allá de la simple estética corporal o de vestido. El autor trae a colación a Schopenhauer ya que, como señaló este filósofo alemán, confundir el objeto de deseo sexual con la belleza en sí misma provoca pensar que ésta es indispensable como factor biológico para amar y por tanto, para obtener la felicidad. Sólo el ser humano parece requerir de la belleza frente a otros seres vivos como consecuencia de un factor estrictamente social. Lo bello como tal es una creación del espíritu humano que provoca emociones en virtud, según Suárez, de que “podemos encontrar belleza cuando hemos dejado de cuestionarnos la razón de las cosas; una vez la hemos integrado, podemos estetizarla mezclándola con un nuevo sentido” (60). Esto conduce a Kant, quien brinda la oportunidad de señalar los dos tipos de bellezas, la libre y la adherente, que le sirven al autor para señalar que Sophie confunde la belleza que se basta a sí misma y aquella que cumple una finalidad, en el caso de la

consultante, ser más deseable por los varones.

El sexto capítulo trata sobre la siguiente cuestión, *¿Es la juventud promesa de felicidad?*. El autor señala que la época ha estado marcada por un culto a la juventud y en donde definir “las nociones de vejez y de felicidad” son elementales para Arlette, quien es plenamente consciente de sentir culpa frente a la futura vejez. Debo hacerme una cirugía plástica, se pregunta la consultante, y Suárez aborda el dilema con preguntas como *¿Qué significa envejecer?*, *¿La vejez es incompatible con la felicidad?*, entre otras. Este consultor está de acuerdo con Baudelaire cuando afirma que el tiempo “es la ley” (69), que no podremos evitar sus consecuencias, entre ellas, el miedo de no parecer atractiva frente a otros, lo que según ella, la acercaría a la felicidad; *“¿La felicidad reside en la juventud?”*, ni en una enciclopedia encontrarán esa relación como necesaria, pues son conceptos distintos, responde Suárez (70). Para afrontar esta condición, señala el autor, se debe empezar por aceptar la condición de contingencia de la realidad misma, como aceptarse

uno mismo. Al final, en el Epílogo, se afirma que “El sentido que damos al flujo de la vida es esencial para nuestro propio equilibrio [...] a la felicidad, debemos buscarla en el sentido que le damos al mundo y al lugar que nos otorgamos en él” (74, 75).

¿Soy lo que mi imagen representa? es el título del séptimo capítulo, en donde el autor aborda las nociones de ser y de apariencia como “intrínsecamente ligadas porque el ser se concretiza en la apariencia” (77), a propósito del caso de Bettina, quien transita a menudo por periodos de bienestar caracterizados por impulso y deseos de emprender sus ideas, y otros de melancolía en donde echa por borda sus logros. En el proceso de consulta, Suárez le pide que se describa y lo hace concibiéndose como “persona frágil, que se cuestiona permanentemente sobre su vida, sobre la imagen que los otros tienen de ella” (77). El consultor le hace ver que en nosotros hay una correlación indispensable, entre ser y apariencia, para percibir la existencia: “Sin los atributos que visten al ser, ningún conocimiento de este último es posible” (79);

tanto el ser se concibe como múltiple y por lo extensión, la interpretación de los demás hacia nosotros nunca será igual y la misma. Esto es lo que preocupa a Bettina, ya que en su discurso se percibe la intensión de “reducir su ser a una entidad inmutable, a algo que sería inalterable e insensible al movimiento, ya sea espacial o temporal” (80). Para apoyar su argumento, Suárez recurre a Platón, y afirma que “Al querer descubrir cuál es su ‘verdadero yo’, se olvida de su ‘yo real’” (81). Para afrontar este problema, el autor recurre al enfoque existencialista por medio de Sartre, quien “defiende la idea de que el hombre se define a sí mismo por el significado que se atribuye. En este sentido, se determina por sus acciones y se muestra tal y como es” (81), y hace poner atención al criterio dualista cartesiano de pensar que hay una unidad irreductible y trascendente al cuerpo, el alma.

El octavo capítulo tiene por tema la noción que la pregunta *¿Soy frívola?* implica. Ahí se reflexiona sobre este tópico a propósito del caso de Morgane, una mujer que se define como “víctima de la moda” (87), que

está al tanto de su condición y que le preocupa que otros la consideren “frívola”. Suárez pregunta sobre la importancia de la apariencia, sobre la frivolidad, si “acaso es posible hacer caso omiso de los códigos de indumentaria” y de cuál sería la posición de la moda en el tejido social. Frente a estas interrogantes, se desarrolla un argumento que analiza los valores implícitos que ella tiene sobre la femineidad y la indumentaria que exige la sociedad para conceder este rasgo de género. Entonces una noción medular aquí es el del reconocimiento social, “La persona necesita saber quién es el prójimo para poder determinar el comportamiento que debe adoptar con él. Estando acostumbrados a todos esos códigos indumentarios, el reconocimiento es inmediato” (90). Sin embargo, relacionar esto con la noción de frivolidad, que señala la despreocupación hacia el resto del mundo es otra cosa. Y aunque podría parecer frivolidad preocuparse por la moda y no por el hambre en el mundo, lo que Morgane más reciente es el sentimiento de impotencia hacia no poder hacer algo significativo para mejorar el resto de su en-

torno. Sin embargo “Saber que soy libre de vestirme de la manera que más me conviene genera una reflexión sobre la comunidad en la que vivo” (92).

La Parte III habla sobre *La familia*, e inicia con el noveno capítulo sobre *¿Debemos amar a nuestra familia?* Ahí, el relato de Alexandra es el punto de partida, puesto que se acerca a la consulta con el sentimiento de culpa por sentir afecto en diversos grados según los miembros de su familia. Suárez le hace ver que, además de admitir que en estas épocas el individualismo ha contribuido a facilitar el desprendimiento de los lazos familiares, esta aún siguen siendo una condición de protección y sentido de pertenencia; pero el hecho de que esto sea así, no elimina la posibilidad de que amemos a “la familia” entendida como una unidad, tal y como sucede con la vida o una pareja de la que amamos sólo algunas cosas, debido a que no estamos obligados a amar el todo. En el Epílogo, el autor resalta que desprenderse del compromiso o deber de amar sólo porque existe un lazo biológico, podrá alejar el sentimiento de culpa; con ello afirmarí su libertad pues no

estaría atada a un criterio biológico como si fuera uno de corte moral.

El décimo capítulo gira en torno a la pregunta *¿Soy una buena madre?* que se pregunta Sandrine, joven madre de dos hijos quien siente que no les educa según debido a que continuamente cede a sus caprichos. Suárez comenta que la relación entre progenitor y educador es muy estrecha “Educar a un niño es formar al adulto que será en el futuro” (107), lo que conduce directamente hacia dos conceptos, el amor y la libertad. Según Suárez, “El impulso amoroso es la piedra fundadora del equilibrio afectivo del niño [...] los neurólogos han logrado establecer un vínculo director entre el afecto de un niño y su desarrollo cognitivo” (108). Hacer efectivo esto contribuye, filosóficamente hablando, a establecer el reconocimiento ontológico necesario para concebirse como individuo con capacidades y posibilidades de desarrollo. Es en esto en donde cabe hablar de la libertad, pues todo proceso educativo conllevará valores para que se inserte en la sociedad y ejerza con ello su libertad, tal y como Suárez comenta a propósito de

Emmanuel Kant. Estos valores adoptados serán su lado humanizante y se complementan con el respecto hacia la individualidad, y por tanto diferencia, del niño con respecto a los deseos de sus padres: “El hijo no es alguien a quien manipular según las propias expectativas. Esto no es considerar al niño como un ser libre sino más bien encarcelarlo en unos sueños que no le pertenecen” (111), buscar los propios supone una noción de felicidad que conlleva a su vez a considerar el futuro incierto y las condiciones socioeconómicas en los que han nacido y de los cuales los padres no son responsables directos.

¿Educar es ejercer poder sobre los hijos? es la interrogante que da pie al undécimo capítulo. En función del caso que representa Bernard, el autor reflexiona sobre lo que el poder, la educación, la felicidad y la libertad implican. Preocupado por parecer impositivo, a pesar de la justificación que podría argumentarse a favor de los padres, la inquietud del consultante permite a Suárez afirmar que “Sin una forma de poder, no existe un lugar preciso que tomar. Ninguna jerarquía en la que

poder definirse” (115), ya que concibe que el poder que significa ser padre (o madre), está en función de ejercer una educación con miras hacia la felicidad y libertad de sus hijos o hijas. Apoyado tanto en Rousseau como en Kant, el autor busca señalar la pertinencia de un punto medio que contribuya al mejor desarrollo del hijo. Por tanto deberán propiciar condiciones que hagan efectivo el poder sin limitar en demasía la libertad inalienable de cada persona aunque sea menor de edad, “educar consiste en dejar que los hijos conciban su libertad definiendo unos límites y unas prohibiciones” (121).

El duodécimo capítulo continua con las reflexiones en torno a la familia, esta vez desde la interrogante *¿Qué importancia tienen los hermanos?*, que se hace a propósito del caso de Myriam, mujer adulta que aún toma sus decisiones a partir de los consejo que sus hermanas mayores le dan. Sin la línea divisoria de la paternidad, los juegos de poder se dirigen hacia la dinámica de hermanos, por lo que siempre habrá una influencia entre ellos, menos marcado para unos que asumirán el rol principal y más

marcados para otros que serán dependientes. Así lo deja ver la consultante cuando es interrogada por Suárez, y en su análisis, el autor identifica que “Myriam tiene una sensación de fracaso en sentido ontológico. Piensa que lo que es no es lo que le gustaría ser” (129), y recurre a Sartre para hacerle ver que ella está padeciendo la relación de objeto y por tanto, de sentirse víctima en un contexto que le ocasiona inseguridad y unas personas que se imponen ante sí. Concebir a los demás como “otro yo”, afirma este filósofo, permite entrever también a los demás, debajo de un caparazón con una “sensibilidad igual a la mía” y por tanto, falibles. (130). La Parte IV trata sobre *El trabajo*, y el primer caso que se analiza es el de Muriel, una mujer que ha empezado a ser madre (de una hija con delicada salud), lo que le ha obligado a dejar su vida laboral. Esto da pie al décimo tercer capítulo *¿Es el trabajo el único reconocimiento social?*. El autor comienza identificando que la consultante está preocupada por el reconocimiento que merece en función de la utilidad económica. El autor le hace ver que pensar que sola-

mente el ejercicio laboral define al ser humano, es aceptar una escala de valores que conducen hacia una noción de utilidad ligada a la economía; cuál sería entonces el “grosor ontológico” del individuo, se pregunta Suárez. Esto tiene un impacto no sólo en lo económico, sino en lo político, ¿se es más ciudadano que otro debido a su nivel de utilidad? ¿Lo que es útil para uno, puede no serlo para otro?, preguntas de este tipo se hacen presentes y permiten ir clarificando las nociones que la consultante maneja. Obtener claridad le permite a Suárez señalarle a Muriel que “La falta de reconocimiento [...] tiene su origen en el deseo de situar al hombre en una escala de valores” (144). Como décimo cuarto capítulo se encuentra ahora *Acoso laboral: ¿cómo huir de la victimización?*, en donde se habla del caso de Edwige, una asistente de dirección de una empresa que ha venido siendo acosada por su supervisor. Ella no puede renunciar porque tiene diversas obligaciones económicas con su familia, por tanto ella se pregunta cómo luchar frente a esta ilegalidad. El autor aborda el tema con algunas preguntas clave:

¿Qué es el acoso? ¿Qué efectos tiene el acoso en la persona? ¿Cómo luchar contra el acoso? ¿Podemos salir de él más reforzados? y, como ha hecho en capítulos pasados, empieza definiendo los conceptos implicados al tiempo que ahonda en ellos a partir de alguna perspectiva filosófica. En este caso Suárez relaciona el tema del acoso con la idea maquiavélica de actos repetidos dirigidos hacia la desvaloración de la persona hasta hacerla dimitir de un puesto o situación. Por tanto, como se trata de un proceso, no es fácil identificarse como víctima, por lo que preguntas del tipo “¿La pérdida de confianza que siente el acosado no puede evaporarse cuando se da cuenta de que quieren deshacerse de él? [...] ¿Cómo podría conseguir recuperar la confianza en sí misma?” (151). Lo que el consultante y el filósofo aplicado dialogan los conduce hacia la idea de que el acoso puede empezar a combatirse tomando distancia: “el acoso [...] es el fruto de una interacción entre dos partes; si existe el acosador, es porque el acosado le responde” (152). El capítulo arriba reseñado sugiere el tema de las responsabi-

lidades, por tanto el capítulo décimo quinto se cuestiona *¿Hasta dónde llegan mis responsabilidades?*, en donde el caso de Christophe es analizado. Él es un joven a quien le han asignado algunas tareas laborales que han empezado a hacerle ver por el equilibrio entre lo que desempeña en el trabajo y su crecimiento personal fuera del área profesional. Las consecuencias se hacen ver en cuando asegura que su pareja no está de acuerdo en que él adquiera cada vez más responsabilidades. Por tanto la pregunta sobre cuál es el sentido de la noción de responsabilidad es obligada, así como sobre el bienestar y el lugar que ocupa el trabajo en su vida. El autor inicia con Marx, para quien el trabajo es esencial para su realización y por tanto, conlleva una fuerte carga de valor y, por ende, de la confianza depositada en quien realiza el trabajo, esto le permite afirmar su singularidad entre el complejo sistema de interacciones profesionales. El problema radica en que estas nuevas responsabilidades, opaquen el otro lado de la moneda, señalada por la propuesta de Nietzsche, para quien la alienación del individuo se hace

presente “en cuanto que esta encierra al hombre en la imposibilidad de realizarse hasta lo más hondo de sí mismo” (160). ¿Cómo mediar entre estas dos condiciones? Suárez comenta que la religión solía tener el papel de guía, sin embargo, “El retroceso de la creencia religiosa, la reivindicación del placer y del desarrollo personal confunden más que aclaran las cartas [...] La labor es dura porque introduce en nuestras vidas la cuestión del significado” (161). La decisión no será fácil, sobre todo si se toma en cuenta que ésta se encontrará entre la comodidad de no asumir más responsabilidades con tal de no alterar la satisfacción alcanzada, y el riesgo como condición implícita de la vida misma cuando se emprenden caminos. “Si no nos enfrentamos a lo incierto, el descubrimiento de nosotros mismos se vuelve imposible”, por lo que Christophe deberá elegir, pero “Al escoger la solución que le parezca más apropiada [...] Pero será necesario abordar los inconvenientes sin hacerse la víctima” (163). Un décimo sexto capítulo trata sobre el dinero a través de la interrogante *¿El dinero me re-*

presenta? El caso que sirve de pretexto es el de Stéphanie, quien en su temor por el incierto futuro, había conducido su vida productiva en un constante ahorro de dinero, descuidando con ello sus relaciones afectivas: “El dinero aparece aquí como una manera de responder a lo hipotético” (169). El autor observa que colocar al dinero como un valor en sí mismo y no como un medio, así como considerar que cualquier necesidad humana se solventa con el poder económico, es olvidar que somos seres conscientes, pensantes, con preguntas y dudas que no se responden desde la satisfacción que ocasionan los bienes materiales, como hizo por ejemplo Diógenes el cínico a propósito de su encuentro con Alejandro Magno. Con esa referencia, Suárez señala que Diógenes reivindicó su ser al pedir al rey que se apartara, y lo separó del simple valor monetario. Ahora bien, según el autor, una de las principales características del ser humano y de la realidad monetaria es su mutabilidad, su contingencia, y por tanto esto se aplica también a las necesidades. Afirmarse como ser pensante cuyas necesidades pueden variar, permite no

concederle importancia en demasía ese hipotético futuro al que teme Stéphanie.

La quinta y última parte corresponde al tema de *El duelo*, en donde se destacan subtemas como la muerte, las rupturas amorosas y la pérdida de sueños. El capítulo décimo séptimo trata de *¿Quién soy tras la muerte de un ser querido?*, y ahí se aborda el caso de Marc, un varón que perdió a su padre pocos años atrás de ir a la consulta. Se percibe incompleto y no termina sus proyectos, lo que le ha ocasionado problemas no sólo en lo laboral, sino en su vida diaria. El autor analiza el aspecto inconsciente del duelo, sino “los conceptos de *ser* y de *duelo*, con el fin de comprender la relación que hay entre ambos” (179). Durante el duelo, afirma Suárez, quien sobrevive a la muerte de un ser querido se reconstruye, y es en esta noción en donde el autor centra su primera reflexión, a que considera que “El ser humano parece ser el resultado de todo lo que le precede [...] A partir de todo lo que ha sido se construye el ‘ente’” (180), lo que señala una *cadena ontológica* sin que esta elimine la identidad de cada eslabón.

Debido a que tomamos estamos relacionados de esa forma, y un lazo que perdura con quien ha fallecido lo constituye la educación heredada: “No existe ningún encuentro [con otro] que no enriquezca a la persona [...] la herencia construye al individuo y es parte integrante de este” (181). Sin embargo lo que se padece no es la pérdida de una persona en particular, sino de la relación que se mantenía con él, “¿Quiere eso decir que en esta relación intersubjetiva solo me puedo apegar a la relación y no al ser?” (183). Lo que perdura es una “posteridad inherente a cualquier ser” (184) que confirmamos en quienes quedan vivos, por lo que el duelo se centra en el sentimiento de ausencia que experimenta el vivo hacia la relación que mantenía con el fallecido, eso sitúa la cuestión hacia otro rumbo, la reconstrucción la propia estructura esencial que nos define.

El capítulo decimo octavo aborda la cuestión *¿Cómo superar una ruptura amorosa?*, a propósito del caso de Éric, quien llega a la consulta con la intención de platicar de su herida amorosa para lograr tomar distancia; durante la consulta esto le permiti-

rá analizar el concepto de amor y cuando la relación que lo produce falla. Suárez comenta, como preámbulo a la reflexión, que “El solo hecho de sufrir cuando el amor que damos no es correspondido, demuestra la voluntad de recibir un intercambio. Sin esta reciprocidad afectiva, la definición que tenemos de nosotros mismos parece marcada por el vacío ontológico que genera la falta de correspondencia” (190). Esto implica una *perdida de entidad*, pues “La persona abandonada deja de existir en el mundo social que había construido a los dos. De repente, su ‘entidad’ se transforma en ‘ser’, una simple función vital despojada de cualquier reconocimiento social” (191), y agrega en seguida que “La soledad alcanza al individuo [...] el amor deja de tener retorno y, por eso, ya no encuentra la razón de ser” (192), hay “pérdida del sentido de la propia existencia”. El problema se complejiza porque, “Al haber dejado de reconocer a la sociedad en la que vive, esta no puede servirle de espejo para reconocer su ‘entidad’” (193). Para salir de este círculo vicioso, Suárez considera que, partiendo de las premisas

de Levinas y de Hegel (que el reconocimiento propio se da gracias al otro como lo que no soy o como espejo), se debe buscar compartir con el otro el dolor que se padece, con el objetivo de que “compartir particularidades parecidas, de entrada, vuelve a introducir a la persona en la relación humana” (195).

El capítulo décimo nono maneja como pregunta principal *Ser madre, ¿y después?* para hablar de Martine, de 48 años; sus hijos se han venido independizando y el último está por hacerlo. Ella acude a la consulta porque siente que ya no le queda función de madre que desempeñar, concretizada en las labores diarias del hogar que satisfacían las necesidades de sus hijos. En ese sentido, “el placer que siente al concretizar su afecto materno con gestos cotidianos es consecuencia del amor que tiene a sus hijos. Martine confunde totalmente la causa y el efecto” (203). Suárez le hace ver que las necesidades pueden ser otras, como la del respecto al desarrollo de su independencia.

El último capítulo responde a la pregunta *¿Debemos hacer el duelo por nuestros sueños?*, en donde se aborda el caso de Ber-

trand, hombre maduro especialista en medicina general, quien por motivos laborales, siente una carencia por sus sueños de juventud no alcanzados, “La frustración que siente Bertrand ante los sueños que nunca realizó le lleva a dudar de la legitimidad de su existencia. Le asalta una sensación de *incompletitud*” (207), ya que piensa en las posibilidades que sus decisiones pasadas dejaron ir. En este punto, el autor identifica un problema de anacronismo, pues “la sensación de no haber elegido bien en la vida [...] [corresponde a] un tiempo diferente, susceptible de dejar apreciar a su autor las consecuencias de sus actos” (209). Quien se lamenta, ya no es el mismo, ya no se puede “juzgar a uno en función del otro” (209). El caso de Bertrand, “lo hipotético se impone sobre lo real y lo subordina con la imagen ideal que tenemos” (211). Quedarse ahí puede ocasionar más lamentaciones, por lo que el diálogo de la consulta arriba a pensar la posibilidad de generar aquellas experiencias que ahora él desea, en lugar de seguir pensando en lo que pudo ser.

El apartado Conclusión cierra la obra de Suárez al señalar que los casos tratados tuvieron el mismo método filosófico, a pesar de los caminos que se fueron transitando en función de las particularidades de cada uno. “En función de las preguntas planteadas, propias de cada persona, la discusión toma caminos diferentes, conduciendo a los que están confrontados al esclarecimiento de un problema concreto” (217). Además, la filosofía “permite salir de la incompreensión y captar el sentido de las cosas. En este sentido, la consulta filosófica ayuda a los que intentan deshacer algunos nudos de su vida” (217).

Al final, el libro presenta un glosario y una sección de notas biográficas de los filósofos a los que recurrió el autor.

JOSÉ LUIS CISNEROS ARELLANO
Universidad Autónoma de Nuevo León

CARVALHO, José Mauricio de, *Subjetividade e Corporalidade na Filosofia e na Psicologia. Karl Jaspers, Merleau-Ponty e a Filosofia Clínica. FiloCzar, São Paulo, 2014, 279 pp*¹.

Hemos disfrutado de dos ciclos históricos que nos han aproximado a la fenomenología. En el primero, algunos autores se fijan como eje de sus trabajos en la obra de Husserl. Nos encontramos en los años treinta y los estudiosos interesados por la corriente fenomenológica constituyen un número reducido. Ese grupo se ampliará sobremanera en la posguerra. Justamente ahí, ocurrirá un fenómeno interesante que nos introduce en el segundo ciclo. Esta segunda aproximación se fraguará en una forma que Francisco Martins de Souza bautizaría como “diálogo con Husserl”. En ese momento, pensadores destacados confrontarán su pensamiento con las principales tesis de la fenomenología, aceptándolas o discutiéndolas. Como muestra de ese interés, se puede indicar que en

esa discusión existe unanimidad en destacar la idea de idea de intencionalidad. Los pensadores que se involucran en ese *diálogo* son las figuras más representativas de la filosofía brasileña: Miguel Reale (1910-2006), Leonardo Van Acker (1896-1986), Machado Neto (1930-1977) y Creusa Capalbo (nacida en 1934).

Mi impresión tras la lectura de este libro es que Creusa Capalbo tiene mucho que ver con los resultados que aparecen en la obra de José Mauricio de Carvalho. Pues ella desarrolló una obra monumental vinculada con el papel que la fenomenología que incidiría en el desarrollo futuro de la psicología y, en general, en las disciplinas afines a la medicina (la psiquiatría fundamentalmente). Ella difundió la idea de que la fenomenología no debería entenderse como un sistema filosófico (usa la expresión “ortodoxia”) en el sentido en que se habla del sistema de Kant-Hegel o del aristotélico-tomista, sino que es más adecuado clasificarla como un cuestionamiento, esto es, como un método. En ese sentido, afirma “las ideas centrales que orientan a la fenomenología

¹ Traductor desde el portugués: José Barrientos Rastrojo

abrigan un camino fecundo para el estudio concreto del hombre”, esta tesis queda ilustrada desde el psicoanálisis. Asimismo, en manos de Carvalho, la fenomenología se convertirá en un instrumento fundamentador de las ciencias humanas.

Todo esto nos mueve a pensar que esta tesis encontrará un camino fértil y próspero para el mañana. Hoy, es numeroso el grupo de especialistas brasileños (especialmente psicólogos, psiquiatras y psicoanalistas) que consideran la fenomenología como un punto de partida para lidiar con las personas concretas. En este grupo, José Mauricio de Carvalho ha ejercido una suerte de liderazgo, pues ha enriquecido la comprensión de la persona, valiéndose de las contribuciones filosóficas de Karl Jaspers y Merleau-Ponty.

Creusa Capalbo ya escribió su tesis doctoral (en la Universidad Católica de Louvain) titulada *L'historicité de Merleau Ponty*. Sin embargo, es mérito de José Mauricio de Carvalho enriquecer la perspectiva allí propuesta, pues publicó la obra *Filosofia e psicologia: o pensamento filosófico existencial de Karl Jaspers* (Lisboa, Imprensa Nacional,

2006). Por otro lado, Jose Mauricio de Carvalho, se ha ocupado de sistematizar la experiencia clínica basada en una raíz clínica en *Estudos de filosofia clínica: uma abordagem fenomenológica* (Curitiba, Ibpx, 2008). Su nuevo libro, del que nos ocupamos aquí, amplía esta sistematización, resumiendo el contenido de la obra de reconocidos especialistas.

Esta nueva obra advierte del hecho de que la Filosofía Clínica no es una escuela filosófica sino “una técnica de ayuda personal singular, desarrollada a partir de los presupuestos de la fenomenología existencial”. Explicita la relación especial de aquella con la tradición filosófica, lo cual no ocurre en otras corrientes psicológicas. Esta aproximación no pierde de vista que aquella área de conocimiento no pretende sino desarrollar una técnica psicoterapéutica.

En su relación con el paciente, el psicólogo, el psiquiatra o el psicoanalista se ocupa básicamente de reconstruir su relato histórico con el fin de intentar desvelar el origen de eventuales angustias o ansiedades. Las categorías filosóficas desarrolladas para situar la relación del hombre con su

medio o consigo mismo lo ayudan a hacerlo suficientemente competente.

Con el fin de aprehender la estructura de pensamiento del paciente, el método desarrollado por la Filosofía Clínica se abre sobre treinta tópicos. Sobre la base de esas enseñanzas, el filosófico clínico estará en condiciones de reconstruir la historia de la vida del paciente evitando saltos lógicos y temporales.

El libro que aquí reseñamos contiene una exposición de las zonas que correspondería a la epistemología de la psicología en Karl Jaspers y a la contribución de Merleau-Ponty al estudio de la corporalidad.

Asimismo, la obra integra una segunda parte que sirve para “saber más sobre la psicología fenomenológica y sobre la Filosofía Clínica”. Esto se materializará por medio de la presentación de seis especialistas renombrados, a saber, César Mendes da Costa, Mônica Aiub, Olga Hack, Margarida Di Paulo, Mariza Niederauer y Victor Frankl.

Por último, *Subjetividade e Corporalidade na Filosofia e na Psicologia* contiene una novedad destacable: se trata de una

edición bilingüe portugués-español.

ANTONIO PAIM
Brasil

CAROS ARROYO, José, *Reinventar el Amor. Cinco claves para evitar o solucionar las crisis de pareja*, Ediciones Luciérnaga, Barcelona, 2013, 243 pp.

¿Cuántas parejas de largo recorrido nunca se han planteado su propio compromiso? ¿Cuántas personas no habrán sentido, en ese aire de derrota, que su relación actual no lleva a ningún sitio? ¿Cuántas discusiones de pareja no han terminado en derroteros tan lejanos a la solución del problema que les han parecido caer en la misma discusión una y otra vez hasta el hartazgo? Bien, pues, José Carlos Arroyo Lic. en Filosofía, asesor filosófico y miembro de la Asociación de Filosofía Aplicada de Cataluña (AFPC), nos presenta en este libro unos pilares sobre los que poder trabajar en pareja e individualmente para afrontar las crisis, las situaciones compleja de la pareja de una manera sose-

gada, coherente, racional y emocional.

Muchos son los conceptos que circundan este libro: felicidad, alegría, sinceridad, racionalidad, cuerpo, conflictos, pensamiento, creatividad, automotivación, autorrealización, empatía, interdependencia, etc. Y muchos más los que a uno se le van generando como trampolín en el transcurso de la lectura de esta obra. Una obra escrita desde una Filosofía que se puede aplicar con facilidad y destinada para un gran público que comparten problemas similares. Pero ante todo, este libro podría calificarse como un libro que pretende ir más allá, trascender en las metodologías que la filosofía académica tiende a sostener ya que rompe los esquemas a los que nos tienen acostumbradas muchas obras escritas por filósofos. Esta obra aterriza en la cotidianeidad que le corresponde a la filosofía y se nutre de otras disciplinas para armar una serie de *compromisos* que no son más que una revisión analítica de ciertos procesos y procedimientos que en una relación se dan. Por eso, es sencillo entrever que este libro podría tener lo mejor de cada área; por un lado, la

rigurosidad de la filosofía y la profundización lenta y sosegada de ciertos conceptos, contenidos y problemáticas eternas. Pero por el otro lado, la inmanencia de la vida cotidiana, de los problemas que afloran como realidades compartidas e individuales en toda vida humana.

Y en esta natural unión de lo trascendente y lo mundano, el autor sabe también ir hilando ciertas ideas, autores de diversos ámbitos para configurar su propuesta en la que el amor, la felicidad, la individualidad y la comunidad son ahondadas en profundidad. Así, no es de extrañar que encontremos a autores como Mihaly Csikszentmihalyi, profesor de psicología de la Universidad de California como a Aristóteles. Ambos dos, por cierto, hablando de lo que puede significar la felicidad. Para el uno en un *fluir* de nuestra vida cotidiana y para el otro como virtud vital, como el saber práctico más alto de todos.

Y como habíamos venido citando, el libro se configurará en cinco *compromisos* que van en ascendente, haciéndonos recordar a eternos filósofos que iban haciendo este análisis desde lo más “sencillo” hasta lo más

complejo.

De este modo el primer punto de partida será el cuerpo, el *comprimo corporal* será el lugar en el que comenzará la búsqueda, es decir, desde uno mismo concebido como uno al cuerpo y con una mirada fresca, sin desprecio de este sino más bien como añadido normal, lo que supone uno en identidad con el otro en una relación, puesto que el cuerpo se torna imprescindible en acciones como la sexual al estar en una conexión de pareja y de cómo yo soy capaz o incapaz de conectarme con mi propio sexo y el sexo del otro. Sin olvidar que el propio cuerpo posee una intencionalidad, por ejemplo al entrar en contacto con el cuerpo de tu pareja o con el tuyo propio y cómo es posible crear intencionalidades que nos proveen de una creatividad que se va desarrollando en el autoconocimiento corporal y en el conocimiento de tu pareja, así como en el conocimiento y la precisión de los movimientos que se adquieren al desarrollar la inteligencia *cinestésico-corporal* y el desarrollo del lenguaje no verbal de que nuestro cuerpo se nutre para la comunicación para

alcanzar la sintonía, en este caso, con el otro.

En segundo lugar pasaremos al *compromiso emocional* en los que se trabaja de frente problemas como la apatía sentimental o de cómo la búsqueda de intereses individualmente emocionales puede hacer desquebrajar una relación de manera rápida y acelerada. Punto importante este, que la Filosofía ha dejado como trabajo externo a psicólogos o psiquiatras pero del que es necesario tomarse un tiempo para reflexionarlo y argumentarlo para detectar como desde la reflexión uno es capaz de descubrir ciertas actuaciones de pareja en la que se les da un contenido equívoco a ciertas emociones que creemos conocer, pero que se convierten en propias equivocaciones o desacertadas ideas de un camino que uno nunca ha transitado o nunca ha aprendido por mucha linde que se haya construido.

El tercer pilar de este libro trata sobre el *compromiso racional*. Aspectos que son nutridos por una voluntad fuerte que ayuda individualmente a construir una pareja reforzada, así como una razón que no debe quedar relegada a un segundo plano, si no

que más bien debería ser una buena herramienta a la hora de plantearse ciertos problemas que pueden darse y ante la que hay que hacer una crítica sentimental constructiva que debe hacerse haciendo buen uso de la herramienta crítica por excelencia: la razón. Que acaba por ofrecernos una argumentación ausente de falacias o errores de pensamiento habituales, haciendo, por tanto, una relación más madura y coherente.

En el penúltimo fundamento que sustenta este libro, nos pararemos en el *compromiso moral*. Este punto tan propio de la ética nos facilita en el obrar humano, dentro de nuestras relaciones interpersonales en las que uno debe saber mostrar el aprecio al otro, en sus discursos, en sus gestos, en sus intenciones, etc. Sin tener como objetivo que uno me ame o disfrute conmigo tratando de manipular su forma de verme a mí, más bien, tratando de ser sincero y honesto, dentro de una moralidad que aflora madura y comprometida con mi felicidad y la felicidad del otro. De este modo, los conflictos que se generan, puede ser visto desde una perspectiva más amplia que aporta la voluntad de uno en

diálogo, la empatía y la discusión con el otro, en lugar de la violencia del que impone y trata de dogmatizar su pensamiento interpersonal.

El *compromiso espiritual* será, por tanto, el último punto de este largo recorrido que nos muestra José Carlos Arroyo, autor de este completo libro, en el que más centrados estamos en la trascendencia filosófica desde donde se constituye como fin último una relación amorosa que quiere ser duradera, enriquecedora y profundamente buena para los miembros de la misma. Un amor espiritual que pone el bien de tu pareja por encima del tuyo propio, como menciona nuestro autor, ya que otro tipo lo deberíamos considerar en escalafones más bajos antes mencionados. Aunque la idea de espiritualidad en la que se basa nuestro autor no es, ni de lejos, la que han ido desarrollando ciertas concepciones holísticas y religiosas del ser humano, su visión filosófica con cierta influencia zambraniana, sitúa al sujeto en una posición más allá de él mismo. Esta postura hará trascender la visión de pareja, a la que estamos acostumbrados, como cual-

quier lugar en la que encontrar la satisfacción de diversos fines. Es decir, la pareja nunca será un medio para la consecución de mis objetivos, más bien, la relación amorosa de uno será la mera consecución de un acto humano que se proyecta en lo eterno de la humanidad por completo, en la que es imprescindible como recomienda el autor una *claridad mental, de camino y de meta*. En la que yo soy capaz de poder “entrar” en mi pareja y mirarse a uno mismo con cierta distancia.

Concluyendo la reseña y como recomendación, debemos acudir a este libro libre de prejuicios y con una voluntad férrea por seguir aprendiendo a amar y amar en compañía, pero también a dejarnos a amar bien, con coherencia y de manera madura.

JORGE SÁNCHEZ-MANJAVACAS
MELLADO

Universidad Nacional Española
a Distancia

REZOLA, RODOLFO (Ed.), *Otra educación es posible*. Editorial *Laertes*, Colección *Cartografías Imaginarias*, Barcelona, 2013, 299 pp.

No es a través de la narración o el ensayo como nos son presentadas las ideas en este libro, sino a través del diálogo. Y es que el diálogo es para Rodolfo Rezola, editor de este libro, un *uso lingüístico* con el cual podemos construirnos simbólicamente, expresar maneras diversas de comprender el mundo y actualizar la creación de nuestros modos de vida. El diálogo es un *juego*, a través del cual es posible construir siempre nuevas maneras de estar, nuevas maneras de concebir otros juegos, y es incluyente en tanto que en él está siempre latente el reconocimiento mutuo entre personas que construyen un sentido compartido.

Doce juegos dialógicos conforman este libro, doce construcciones en común, doce modos de *jugar* filosóficamente convocan desde la lectura. En cada uno puede verse en una fotografía a los interlocutores, junto a una breve descripción biográfica-académica. Al diálogo ante-

ceden una pregunta y un texto, el cual es escrito por alguna de las dos o tres personas que toman parte en él, y que es el desencadenante. Surge desde ahí un ejercicio filosófico que cuestiona, investiga y crea propuestas críticas de acción e interpretación de la realidad. Al terminar el diálogo, tres partes esperan al lector.

La primera de ellas aparece bajo el epígrafe *Para seguir leyendo*, donde se apunta la bibliografía citada y/o recomendada con una breve descripción comentada. La segunda es *Para seguir pensando*, un planteamiento de preguntas que sugieren caminos de exploración en los nuevos temas y problemas propuestos, insinuados o derivados de la indagación dialógica. Finalmente, espera al lector un espacio para él: *Mis preguntas*, que es una invitación a escribir y expresar dudas o inquietudes que puedan ser también detonantes de una investigación propia para continuar o explorar nuevos matices, vertientes o trayectos.

Dentro de este ejercicio dialógico-filosófico, caracterizan a sus interlocutores varios aspectos, los cuales dejan ver un cierto rigor marcar el flujo de su con-

versación. Hay una escucha/lectura atenta que trata de desvelar supuestos y clarificar conceptos para tener presente el punto de partida, y que exige claridad, orden y coherencia en las ideas. Pero, al mismo tiempo, estas peticiones de rigor en el pensamiento, van acompañadas de un habla/escritura respetuosa que se traducen en una procura del entendimiento y la comprensión del otro para hacer posible crear un juego, un nuevo juego en común.

En este libro, la filosofía es la que convoca, la que reúne e invita a explorarla, a revitalizarla, a ensanchar sus campos de incidencia, su comprensión, adaptación e integración en este reciente siglo, colocando en su foco la geografía española. Los dialogantes, a pesar de vivir en puntos distintos y distantes entre sí, comparten una realidad, y muestran una preocupación genuina por comprenderla, mejorarla y transformarla desde diferentes líneas. En esta diversidad, la educación aparece como un eje transversal que orienta tanto la reflexión como las propuestas de acción y, junto a ella, el análisis crítico sobre la incidencia de otro *juego*, malicioso, en

nuestros tiempos, el cual amenaza al primero significativamente: la economía de mercado.

Frente a la pregunta *¿Otra educación es posible?*, este conjunto de pensadores e investigadores se da a la tarea de averiguar si, dadas las condiciones actuales que atraviesa el país, puede la educación aspirar a ser cualitativamente distinta y qué acciones se pueden generar para conseguirlo, mostrando no sólo un compromiso con la indagación, el orden de las palabras y la coherencia de las ideas, sino también un compromiso con la realidad, con el medio social que comparten, con el mundo que quieren ayudar a construir y a transformar.

¿Educar para la paz? ¿Puede la paz buscarse a través de la provocación? ¿Es el consumismo una agresión? son cuestionamientos que tienen lugar en el interesante diálogo entre Juan Carlos Lago y Federico Mayor Zaragoza. ¿Es necesario educar a los ciudadanos para que sean consumidores críticos y cuidadosos? es el planteamiento del que parten Adolfo Agúndez Rodríguez y Josep Bonil en su diálogo. ¿Qué herramientas habría de proporcionar una edu-

cación del consumo? Partiendo del contexto económico-empresarial Jesús Conill y Miguel Llofrú nos hacen cuestionarnos: ¿La ética es rentable? ¿Podemos aspirar a un futuro sostenible sin tener valores como medio? Desde el programa de Filosofía para Niños, Eugenio Echeverría y Teresa de la Garza responden a las preguntas: ¿Puede este programa ayudar a los niños a pensar por sí mismos? ¿Qué ventajas puede ofrecer a poblaciones vulnerables y en la educación de atención a la diversidad? En el siguiente diálogo, Xabier Etxeberría Mauléon y Chema Sánchez Alcón nos proponen una reflexión sobre las personas con discapacidad intelectual o con capacidades diferenciadas: ¿Pueden tomar conciencia de su dignidad humana? ¿Pueden pensar filosóficamente? ¿Puede la educación potenciar nuestra humanidad? Desde la educación de género, Raquel Platero y Alicia Poza cuestionan y enriquecen el ejercicio docente. ¿Nos acostumbramos a tratar y a ser tratados con desigualdad? ¿Es posible ejercer una ciudadanía democrática si no aprendemos a relacionarnos con la diferencia?

Que la democracia puede construirse desde la verticalidad es algo que sostiene Fernando Savater y que convoca a Rodolfo Rezola y Marta Nogueroles en un diálogo que no abandona el examen filosófico. ¿Tiene la filosofía un carácter democrático? ¿Cómo se construye el conocimiento en el aula? En otro diálogo, las perspectivas Félix García Moriyón y Juan Carlos Vila nos dejan pensando si la educación es irreconciliable con el Estado, la sociedad y la familia: ¿Es deseable la educación que propone el Estado? ¿Todos tenemos que luchar por una mejor educación para todos? Entre Walter Kohan y Rodolfo Rezola se plantean las siguientes preguntas desde la experiencia filosófica: ¿Cómo crear *personas con deseo de emancipar y emanciparse*? ¿De qué modo educar para que cada uno pueda crearse a sí mismo? Desde una perspectiva creativa, en otro diálogo Angélica Sátiro nos comparte lo que ella llama una *pedagogía para una ciudadanía creativa* y, junto a Carmen Loureiro, responden a las siguientes preguntas: ¿Se puede enseñar a ser creativo? ¿La creatividad implica un componente ético?

¿Crear es transgredir? Por otro lado, analizan y dialogan con los movimientos sociales Mariano López, Ginés Mateo y José Antonio Ruiz: ¿La resistencia es una transgresión? ¿Podría el Estado promover una propuesta de educación para la democracia? Adela Cortina, Emilio Martínez y Amparo Muñoz nos colocan en la perspectiva de las neurociencias: ¿pueden éstas aportar algo a la educación moral? ¿Tenemos la libertad de hacer emocionalmente cultivables y razonables nuestros juicios morales?

He elegido presentar los contenidos de los diálogos en forma de preguntas para invitar al lector a descubrir, a través del flujo rítmico de éstos, los caminos que son recorridos, las ventanas que son abiertas y las reflexiones que son arrojadas a la espera de ser el fruto de nuevas indagaciones, cuestionamientos y acciones.

A lo largo de doce diálogos se pueden apreciar diversos estilos, distintas formas de hacer contacto con el otro. En muchos de ellos la sencillez –como una disposición a conocer y saber del otro en la búsqueda de una posible y esperada construcción

conjunta— se hace presente pero, en cada uno, tiene un modo particular de expresarse. Permea una sencillez general entre los interlocutores que permite el enriquecimiento no sólo del diálogo o de los mismos dialogantes, sino del lector mismo, pues, a través de esta actitud, se deja ver una de las condiciones deseables que han de tener lugar en el momento de crear con los otros un juego posible.

Puede observarse también en estos diálogos el ejercicio del pensamiento multidimensional. Tiene lugar un pensamiento que escucha y que se dirige al otro *cuidadosamente*, al mismo tiempo que es *crítico*, tanto con aquello que escucha como con lo que expresa, y que, tanto individual como conjuntamente, *crea* nuevos modos de vivir. Y es en este ejercicio del pensamiento en donde se plantean los cuestionamientos, se exploran exhaustivamente sus posibilidades y se les da un lugar de resolución y aplicación, a la par que se trazan también nuevos retos y nuevas exigencias que invitan a continuar indagando, dialogando y construyendo esos mundos posibles a través de la acción.

Por ello, porque hay muchos otros *juegos de lo posible* en la educación que no están incluidos, conversaciones que están por escribirse aún, indagaciones por convertirse en acción, hacia el final del libro hay un *Epílogo filosófico personalizado* que invita al lector a escribir y construir algún *juego* nuevo. Incluso, si esta invitación la ha tomado en serio, se le ofrece al lector una dirección electrónica a la cual enviar sus reflexiones, investigaciones y propuestas, sus propias cartografías imaginarias.

NARA ZULEIKA LÓPEZ VERA
Universidad Iberoamericana

MUMBRU, Alex (coordinador), *Huérfanos de Sofía. Elogio y defensa de la enseñanza de la filosofía*. Fórcola, Madrid, 2014, 243 pp.

Hay quien dice que la filosofía está amenazada de muerte porque la nueva ley educativa altera su horario y deforma sus contenidos. Es preciso, por tanto, aclarar que lo que está en riesgo son las asignaturas del Departamento de Filosofía de los institutos españoles, pero no la filoso-

fía en sí porque es precisamente en los momentos complicados cuando más importancia adquiere el pensamiento filosófico y con mayor rotundidad se extiende su crítica labor. En este sentido ha surgido un libro filosófico que no hubiera existido si no se cernieran amenazas sobre las asignaturas filosóficas en la educación secundaria; *Huérfanos de sofía. Elogio y defensa de la enseñanza de la filosofía*, publicado por Fórcola, alimenta el debate y, con él, la argumentación sosegada que se requiere para frenar iniciativas recortadoras cuyas consecuencias son imprevisibles aunque, ciertamente, sospechamos que nada halagüeñas.

Me interesan particularmente los capítulos escritos por los profesores de enseñanza secundaria, quienes están al *pie del cañón* y conocen en primera persona la problemática sobre la vulnerabilidad de la asignatura y las ciertas dificultades que surgen en el aula cuando se imparte. No obstante es de agradecer la fundamentación teórica sobre la legitimidad y necesidad de los estudios de esta asignatura que aportan varios profesores universitarios en los capítulos finales de

este recomendable libro. Lo imperdonable es que no se haya dedicado un solo capítulo a la enseñanza de la filosofía en la educación primaria, algo fundamental si queremos que los más jovencitos hagan del pensamiento crítico y creativo una actividad habitual de su vida de adultos.

El primer capítulo lo escribe el profesor Manoel Muxico y consiste en una interesante entrevista con cinco de sus antiguos estudiantes. De su exquisita educación y sus bien argumentados comentarios se deduce que Muxico ha escogido a estos jóvenes por su brillantez y capacidad analítica, pero echo en falta también otra entrevista con los estudiantes no tan modélicos, con los que padecen desestructuración familiar y problemas económicos e, incluso, hubiera sido bueno haber leído también una charla en la que intervinieran estudiantes disruptivos. Y es que ¿la asignatura de filosofía aporta algo a los que sufren carencias económicas o intelectuales o no es más que una materia apropiada para jóvenes brillantes y con las necesidades materiales cubiertas? La respuesta no es obvia, de ahí algunas de las jus-

tificaciones (erróneas) para tratar de extirparla de los planes de estudio.

El segundo capítulo lo escribe la profesora Ana de Lacalle y es el que más me ha sorprendido porque defiende una práctica didáctica en las antípodas de la comunidad de investigación que se supone que debería ser el aula. Indica la autora en su *curriculum* (que figura al final del libro junto al de los otros autores) que ha desarrollado cursos del programa de Matthew Lipman pero, sin embargo, escribe algo diametralmente opuesto a lo que propone el fundador del programa Filosofía para Niños: “el sistema educativo falla de raíz cuando propone una metodología en la que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje y el profesor un mero orientador” (p. 45); a diferencia de Lacalle, sí creo que el profesor deba aspirar a ser un facilitador aunque, ciertamente, sea complicado lograrlo con efectividad. Tampoco me termina de convencer su propuesta de explicar en clase exclusivamente una historia de la filosofía en vez de *filosofía-asecas* (cfr. p. 50); de hecho, en mi modesta y quizá errónea opinión, habría que eliminar del

temario a varios filósofos históricos que poco aportan al joven de hoy en día en comparación con otros contemporáneos que pasan desapercibidos para quienes diseñan el *curriculum* oficial. Me parece claro que se puede filosofar sin conocer la historia de la filosofía, especialmente cuando se trata de enseñar filosofía a los adolescentes; sobra decir que de esto no se desprende que la historia de la filosofía deba ser fulminada. En cualquier caso siempre se agradece conocer formas distintas de entender la didáctica para cuestionarse uno mismo si va por el buen camino en el difícil arte de educar.

Es inevitable que un libro de filosofía escrito por tantos autores entrañe numerosas perspectivas, a veces contradictorias entre sí. De este modo al texto de Lacalle se le opondría el del profesor Ramón Sánchez Ramón —más próximo a mi forma de entender la educación— para quien “los protagonistas no somos nosotros, los profesores, sino los alumnos” (p. 59). Comparto totalmente su discurso crítico sobre cómo se entiende la figura del profesor: “El alumno calla, las miradas convergen en

el profesor, que está en el centro del escenario, y la voz devuelve a la mirada un saber clausurado que es vertido en los alumnos a los que supone ignorantes. Es una escenificación de la autoridad que convierte al alumno en cosa, en un vaso que debe ser llenado (...). El profesor no es profesor porque como tal lo reconozcan los alumnos, sino que llega al aula ya revestido de autoridad. Su derecho a la palabra no se lo da la mirada de los alumnos, ni su mutuo reconocimiento, sino la autoridad que desde fuera ha montado el escenario y ha escrito el guión. Ser profesor no es una circunstancia vital, ni una experiencia, sino un título que viene dado antes de comenzar la clase” (p. 62).

Prosigue Sánchez afirmando que “Nuestras clases tienen que ser un lugar donde se hagan preguntas que importan y nuestro trabajo es mostrar que merece la pena buscar respuestas, aunque sea una tarea trabajosa y que exige estudio, conocimientos y un aprendizaje. Debemos apartarnos de la cabecera del aula y ponerlos en conversación con los que nos han enseñado a pensar” (p. 74).

Estoy convencido de que si la filosofía se explicara siempre a la manera lipmaniana no habría generado tanta animadversión entre la sociedad. Y es que, seamos sinceros, las prácticas didácticas pobres —y no la filosofía *per se*— están en el origen de la mala fama, con sus excepciones, que tiene esta asignatura entre la sociedad, hecho que ha sabido aprovechar el gobierno para demagógicamente atacarla con la complicidad silente de las gentes.

El siguiente capítulo lo escribe otro profesor de secundaria, Damián Cerezuela Frías, que prosigue la línea socrática-lipmaniana del capítulo anterior, en el que destacaría el siguiente párrafo con el que me identifico: “Con la ayuda de textos sencillos o adaptados, y ejerciendo de posibilitador mayéutico, la clase podrá convertirse en una comunidad de investigación filosófica siempre que se evite caer en una especie de debate televisivo donde lo importante sea vencer” (p. 85).

A continuación escribe el profesor Àlex Mumbrú, coordinador del libro a quien hay que felicitar por tan importante iniciativa. Su escrito trata sobre las servi-

dumbres de la filosofía y da con la clave de la esencia de la didáctica de la filosofía, con la que estoy de acuerdo: “Pero si me lo sabía todo”, arguyen. No es hasta que perciben que no se les pide una repetición papagayesca de los apuntes e clase, sino una argumentación razonada y coherente sobre un determinado problema, que comienzan a comprender por dónde discurre la asignatura (p. 104).

El más crítico de todos los capítulos es el de Salas Sánchez Bennasar que no deja profesor universitario con cabeza. Me limitaré a compartir algunas de sus perlas: “Los profesores daban las explicaciones sin notas, sin ganas; llegaban tarde, se iban temprano, o directamente no aparecían. Como anécdota: ya sabíamos los alumnos que no hacía falta ir a la clase de cierto profesor se caía el día después de un partido del Barça. No me lo invento” (p. 109). Ahora me siento horrorizada de la timidez inculcada en mí a base de apuntes catatónicos y afirmaciones categóricas. Así que el primer año en Londres fue para mí un año de ruptura, de intentar deshacerme del bagaje que arrastraba. (p. 111). [En Inglaterra] el

profesor no se ofende si el estudiante le pone pegas y le pide explicaciones, sino todo lo contrario (p. 112). Es innegociable la concepción de la filosofía como diálogo (p. 114). [En España] la educación de la filosofía no está dirigida a formar buenos pensadores (p. 118).

Los últimos siete capítulos los escriben profesores universitarios que no sé si compartirían las palabras de Sánchez Bennasar. Son disertaciones acerca del papel de la filosofía en la educación y en la sociedad en general, analizada desde diversas perspectivas: la fenomenología, la teoría de campos de Bourdieu, la ética aplicada, etc., que merecen ser leídos con atención porque ayudan a entender las razones profundas que explican que la filosofía sea importante en el proceso formativo de los adolescentes.

En definitiva, *Huérfanos de Sofía* es una lectura obligatoria para profesores —no solo de filosofía— que deseen mejorar su labor docente y reflexionar sobre la importancia de su trabajo personal y diario en el aula de filosofía, labor que estos días tanto parece cuestionar la socie-

dad en general y el gobierno en particular.

RAFAEL ROBLES
IES “Francisco de Nieva”

DUTHIE, ELLEN Y MARTAGÓN, DANIELA, *Wonder Ponder “Mundo Cruel”*, Traje de lobo S.L., Madrid, 2014, 42 pp.

Hoy en día, es muy común encontrar lugares en los que se realicen actividades de Filosofía para Niños. Emplazamientos como bibliotecas, librerías, colegios, espacios colectivos y artísticos en donde Filosofía de corte educativo y lúdico ha tomado un cariz muy importante y en la que cada vez más existe una preocupación tal por la creación de futuras sociedades con capacidad crítica, capacidad de trabajo colectivo y en las que es posible el diálogo frente a la lucha violenta. Tal vez, Matthew Lipman vería muy cambiada su propuesta metodológica de finales de los años 70 o tal vez esto hubiera supuesto una alegría para él, ya que la Filosofía para Niños sigue evolucionando, moviéndose y avanzando en múltiples direcciones. Hoy os

presentamos lo que podríamos denominar la gran revelación del año 2014, un año que se ha venido caracterizando por importantes innovaciones en ámbitos de educación filosófica y artística. Muy paradójicos cambios cuando parece que tiene cada vez menos peso en la educación formal, gracias a la LOMCE. Este año se inaugura una nueva forma de hacer Filosofía para Niños sale a la luz la Filosofía Visual para Niños. Sus autoras, Ellen Duthie en la parte filosófica y didáctica y Daniela Martagón en la ilustración, han creado un nuevo nivel a la hora de tratar de hacer interacciones filosóficas y creativas con los más pequeños.

El universo *Wonder Ponder*, acaba de aterrizar con una serie de fichas, sin orden pero con concierto, en las que se plantean diversas escenas de todo tipo y donde hay una frase que da pie al trabajo de conceptualización, diálogo y crítica. Además, cada ficha contiene suficientes preguntas, relacionadas, tanto directas o indirectas, con la imagen y que son claves para la profundización, interacción y reflexión del niño con otros niños o del niño con el adulto.

Preguntas tales como: “¿Debería permitirse a los extraterrestres tener en jaulas?; ¿Qué es más cruel, tener a un niño en una jaula o tener a un animal en una jaula?; ¿Comer seres humanos sería cruel? ¿Sería peor que comer animales? ¿Por qué?; ¿Pueden ser crueles los animales?; ¿A veces puede estar bien matar hormigas?;” etc.

Por eso es fácil afirmar que Wonder Ponder “Mundo Cruel” (o en la versión inglesa “Cruelty Bites”) es mucho más que una caja, un juego o un libro de ilustraciones de Filosofía para Niños. Ya solo el formato elegido ha sido transformado a fichas que juntas, todas ellas, tratan de llevarnos a plantear con los más pequeños conceptos como el de víctima, agresor, poder, motivación, emociones, empatía, persona, elección, libertad, etc.

Y así, este material metodológico revoluciona el panorama de la Filosofía para Niños incluyendo algo que no se le suele dar demasiada importancia: aprender a leer las imágenes. Y es que en este “juego” es tan importante que hasta la caja viene acompañada con un mapa en el que se recomienda usar lupa para ver cada pequeño deta-

lle y dialogar sobre lo que uno ve.

Como ya comentamos someramente, esta libro está diseñado para trabajar el concepto de crueldad, pero desde sus múltiples opciones y áreas cotidianas, en ambientes educativos o en la casa; crueldad animal, crueldad con nosotros mismos, crueldad con otros humanos, con nuestros hermanos, padres, abuelos o incluso crueldad en los cuentos que a todos nos han contado desde que éramos pequeños. Nada más y nada menos, encontrarán los niños, propuestas, problemas, dilemas o preguntas que les harán replantearse, redescubriendo y redefiniendo lo que ellos van considerando como cruel. Será una buena manera de que los más pequeños aprendan a reconocer otros límites en los que los padres no suelen incidir al considerar que el niño no se pregunta sobre según qué cosas.

La caja/libro también incluye unas propuestas de uso e ideas para “*wonderponderear*” (verbo que significa preguntamos mientras descubrimos). Entre las ideas que nos recomiendan destacamos la de instar al educando a un “Cambio de pellejo”, reali-

zar un “Muro de la Crueldad” y la de “Crear tu propia escena de Mundo Cruel”, para el cual se incluyen tres fichas para rellenar con dibujos y un título y donde se puede realizar un trabajo que completaría la caja, es decir, se hace al participante responsable final de que la primera entrega de *Wonder Ponder* esté terminada con las ideas que vaya planteando.

Y parece ser que aquí no terminan estas aventureras escritoras e ilustradoras. *Wonder Ponder* “Mundo Cruel” ampliará próximamente sus temáticas al *Yo, persona* (sobre la identidad personal y la diferencia entre personas y robots), *¿Será posible?* (sobre lo posible y lo imposible), *De pies y manos* (sobre la libertad), *¡Pellízcame!* (sobre realidad, imaginación y sueño), *¿Pero para qué?* (sobre la felicidad y el sentido de la vida). Así, esperemos, que poco a poco se vayan incluyendo más y más temáticas en esta nueva forma de filosofar y reflexionar en grupo con mentes jóvenes e inquietas. También se acompañarán dichas temáticas con guías filosóficas detalladas, propuestas de uso ampliadas, manuales para crear escenas propias, espacios

para compartir creaciones, planificación de recursos específicos para la enseñanza de idiomas, así como para usar *Wonder Ponder* en el aula y mucho más. Eso sí, todo esto se encontrará reflejado en su página Web: www.wonderponderonline.com Mucho es el éxito y el recorrido que le aún le queda a la Filosofía Visual para Niños con esta primera propuesta, que ya es la gran innovación potencial que bien merece la atención de todos los públicos y el apoyo tanto de instituciones públicas y privadas como del público en general. Este producto supone una innovación que hace a la Filosofía para Niños no permanecer dormida en las mismas metodologías didácticas, sino que trata de realizar una arriesgada apuesta por educar no solo en la lectura narrativa, también en la lectura de imágenes en una sociedad que cada vez da más pasos en esferas virtuales, audiovisuales e imaginativas y creativas.

JORGE SÁNCHEZ-MANJAVACAS
Universidad Nacional Española
a Distancia

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 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: APELLIDOS, 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. Págs. Xx-xx.

Ejemplo: RUIZ PÉREZ, Miguel Ángel: “La filosofía aplicada en el mundo”, en *Revista de Filosofía Aplicada, número 23*, Sevilla, 2003. Págs. 23-45.

c. Capítulos de libro: APELLIDOS, Autor: “Nombre del capítulo”, en APELLIDOS, Autor: *Nombre de la obra*, editorial, lugar, año. Págs. Xx-xx.

Ejemplo: MÁRQUEZ RUIBARBO, Antonio: “La filosofía aplicada y su futuro ontológico” en GONZÁLEZ MERCADOR, Marcos: *La filosofía aplicada a través del tiempo*, Editorial Miriati, Sevilla, 2006.

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).

Ejemplos: - WIKIPEDIA: “Philosophical Practice”, disponible on-line en www.wikipedia.net/philconuns.htm (último acceso 23 de agosto de 2009).

- RUIZ ORDÓÑEZ, Leandro: “Ver para hacer filosofía”, disponible on-line en www.filosofize.org/verpara.htm (último acceso 21 de febrero de 2009).

8. El tipo de letra de los artículos, notas y reseñas será:

NORMAS DE ARBITRAJE Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

- Times new roman 10 tpi para el contenido del artículo.
- Times New Roman 9 tpi para las citas dentro del texto, las notas a pie de página, los resúmenes, abstracts y palabras claves.
- No se aceptarán los subrayados dentro del artículo y los epígrafes irán en negrita.
- No se incluirán líneas entre párrafos.

9. Una vez publicado el trabajo, se remitirá al autor una copia de la revista en versión online vía correo electrónico.

INFORMATION FOR AUTHORS TO PUBLISH IN *HASER - REVISTA INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN FILOSÓFICA Y FILOSOFÍA APLICADA*. (*HASER. INTERNATIONAL JOURNAL ON PHILOSOPHICAL PRACTICE*)

The academic and peer-reviewed *International Journal on Philosophical Practice HASER* encourages authors to submit articles, reviews and resumes about events linked to Philosophical Practice world. Contributions should follow some points.

1. Articles must be originals, they shouldn't be edited by other journals. In addition, they shouldn't be sent to other journals until authors receive the final report of *Haser*.
2. Contributions published by *Haser* can't be edited (in part or totally) without the permission of editor committee of *Haser* in other journal. If *Haser* allows its re-publication, author should indicate its original publication.
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, they should send it again. *Haser* will not send return receipts between 15th July and 1st September.
4. Articles will be sent to two (or more) referees in order to assess them. They will decide if the article is suitable for being edited. They will give one of these reports: "suitable for publication", "not suitable for publication", "suitable with some corrections made by the author". If an article is "suitable for publication", editorial staff will decide when it will be published.
4. **LENGTH:** The length of contributions will be as follows: Articles must have between 7500 and 10000 words (12-18 pages), event reviews must have between 3000 and 5000 words (5-8 pages) and books reviews must have between 1000 and 1500 words (2 pages).

5. Contributions should include author name, its university or institution, email, an abstract in Spanish and English (40-60 word) and 4-6 key words. Articles will include a “Reference” section with 8-15 books related to article topic.

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 articles in *Haser* must follow these points:

a. Books: SURNAME, Name: *Title*, publisher, place, year.

Example: SENECA, Lucio Anneo: *Letters to Lucilius*, Granta Books, New York, 2001.

b. Articles: SURNAME, Name: “Article title”, in *Journal title, number, volume*, place, year. Pags. Xx-xx.

Example: HUME, David: “Philosophy and its links to Politics”, in *Political Philosophy, number 23*, Baltimore (USA), 2003. Pags. 23-45.

c. Chapters: SURNAME, Name: “Name of chapter”, in SURNAME, Name: *Book title*, publisher, place, year. Pags. Xx-xx.

Example: SMITH, Peter: “Philosophy and life” in MURPHY, John (ed.): *Philosophy as a way to live*, Pearson Publishers, Washington (USA), 2006.

d. Articles from Internet: SURNAME, Name: “Title of article”, available in www.online-reference.net (last access February 17th, 2009).

Examples: - WIKIPEDIA: “Philosophical Practice”, available in www.wikipedia.net/philconuns.htm (last access January 23rd, 2009).

- SMITH, Michael: “To make Philosophical Practice”, available in www.filosofize.org/verpara.htm (last access March 26st, 2009).

8. Type of letters will be:

- Times new roman 10 tpi: Main text of articles.

- Times New Roman 9 tpi: quotations inside article.
- Times New Roman 8tpi: footnotes, abstracts and keywords.
- Texts shouldn't include underline or bold words. Sections titles will be written in bold words.
- Do not include lines between paragraphs.

9. After publishing articles, it will send a whole issue of HASER by email to authors.

Declaración ética sobre publicación y buenas prácticas

El director, secretario y comité de redacción de la revista *HASER, Revista Internacional de Filosofía Aplicada* garantiza su compromiso con la ética en la selección de los trabajos enviados y con la calidad de los artículos publicados. *HASER* tiene como referencia el Código de conducta y buenas prácticas de COPE de *Scopus*, que puede descargarse aquí: http://publicationethics.org/files/Code_of_conduct_for_journal_editors.pdf.

En cumplimiento de estas prácticas, *HASER* dispone de un protocolo de selección de artículos que son revisados por evaluadores externos – anónimos y por pares– con criterios basados en la relevancia científica del artículo, la originalidad, la claridad, el rigor y precisión conceptual y la pertinencia del trabajo presentado. Se garantiza en todo momento la confidencialidad del proceso de evaluación, el anonimato de los evaluadores y de los autores, el contenido evaluado, el informe razonado emitido por los evaluadores y cualquier otra comunicación emitida por los consejos editorial, asesor y científico si así procediese. De la misma forma, se defiende la confidencialidad ante posibles aclaraciones, reclamaciones o quejas que un autor desee remitir a los comités de la revista o a los evaluadores del artículo.

Aunque los directores y los miembros del comité editor de la revista no compartan las opiniones vertidas en los trabajos, respeta el contenido de los artículos y la integridad de los mismos. El comité de redacción se compromete a publicar las correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea preciso.

HASER declara su compromiso por el respecto e integridad de los trabajos ya publicados. Por esta razón, el plagio está estrictamente prohibido y los textos que se identifiquen como plagio o su contenido sea fraudulento serán eliminados de la revista si ya se hubieran publicado o no se publicarán. La revista actuará en estos casos con la mayor celeridad posible. Al aceptar los términos y acuerdos expresados por nuestra revista, los autores han de garantizar que el artículo y los materiales asociados a él son originales o no infringen los derechos de autor. También los autores tienen que justificar que, en caso de una autoría compartida, hubo un consenso pleno de todos los autores afectados y que

DECLARACIÓN ÉTICA SOBRE PUBLICACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS

no ha sido presentado ni publicado con anterioridad en otro medio de difusión.

HASER reúne investigaciones inéditas de académicos y profesionales en torno a la teoría y práctica de la Filosofía Aplicada. Esta disciplina incluye todas aquellas prácticas que ayudan individual, grupal y socialmente al desarrollo y al ejercicio de la crítica y a la profundización ontológica y experiencial en uno mismo siguiendo el famoso imperativo griego “conócete a ti mismo”. En este sentido, una práctica filosófica sin bases sólidas y justificadas cae en la inconsistencia, la insustancialidad y la escasa fiabilidad de sus logros; asimismo, una teoría reflexiva ajena a su incardinación práctica corre el riesgo de perderse en soliloquios y abstracciones que, si bien son útiles para ciertos fines, se distancian del proyecto de una Filosofía Aplicada.

HASER se edita anualmente y cuenta con evaluadores externos internacionales especializados en las áreas que integra la publicación. Por ello, acepta exclusivamente investigaciones que reúnan los criterios de excelencia académica formales y de contenidos mínimos para formar parte con rigor del cuerpo de conocimientos de la Filosofía Aplicada.

HASER se encuentra indexada en ERIH PLUS (European Research Index for Humanities), EBSCO, Latindex (cumple todos los criterios de calidad académica 33 de 33), The Philosopher’s Index, ISOC-CSIC, Philosophy Documentation Center (International Directory of Philosophy), MIAR (Matriu d’informacio per a l’avaluacio de revistes (ICDS: 3,699)), DOAJ, CIRC, DIALNET (Universidad de La Rioja) y REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas).