

hacer

número 5

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA APLICADA

HASER

**REVISTA INTERNACIONAL
DE FILOSOFÍA APLICADA**

HASER

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA APLICADA

Número 5, 2014

“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 2014

Redacción, edición, administración, secretaría e intercambio:
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)
Tlfn. 633031026
Email: haser@us.es

Diseño de Cubierta:
Juan Antonio Rodríguez Vázquez

© José Barrientos Rastrojo, 2014

HASER se encuentra indexada en 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 (Matriu d’informacio per a l’avaluacio de revistes (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 gestionando su inclusión en otros índices de impacto como ARTS & HUMANITIES CITATION INDEX, PIO (PERIODICAL INDEX ONLINE), CINDOC, RBPH (RÉPERTOIRE BIBLIOGRAPHIQUE DE LA PHILOSOPHIE DE LOUVAIN), IBZ ON LINE (INTERNATIONALE BIBLIOGRAPHIE DER GEISTES - UND SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN ZEITSCHIF-TENLITERATUR, CLASE (base de datos bibliográfica en ciencias sociales y humanidades de la UNAM) y FILOS.



*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 († Catedrático 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);

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);
Inv. Jorge Dias (Universidade Nova de Lisboa, Portugal);
Presidente Eugenio Oliveira (Universidade Católica de Braga – APEFP,
Portugal)

A la memoria del Profesor Ramón Queraltó (1949-2013), miembro del comité editor y apoyo firme de nuestros proyectos de Filosofía Aplicada

SUMARIO / CONTENTS

ESTUDIOS / ARTICLES

- José Luis Samper**, Apuntes sobre los supuestos de la práctica filosófica / *Notes on the assumptions of Philosophical Practice* 15
- Jeanette Bresson Ladegaard Knox**, Philosophy as an Art of Living. Situating the Method of Socratic Dialogue within a Framework of “Care of the Self” / *Filosofía como arte de vivir. Situando el método del diálogo socrático dentro del marco del “cuidado del sí”* 33
- Bernhard Josef Sylla**, Filosofía práctica y filosofía académica ¿confrontación o con-frontación? / *Practical and academic philosophy. confrontation or con-frontation?* 55
- Raquel Costa**, The importance and applicability of Philosophy for Children in today’s society / *La importancia y la aplicabilidad de la Filosofía para niños en la sociedad actual* 77
- José Mauricio de Carvalho**, Ortega y Gasset e a vida autêntica / *Ortega y Gasset and real life* 107
- Humberto González Galván**, Filosofía para/con Niños: acotaciones hermenéuticas y ejercicio de aplicación / *Philosophy for/with children: hermeneutical dimessions and exercises* 127

COMENTARIOS, INFORMES Y ENTREVISTAS / COMMENTARIES, REPORTS AND INTERVIEWS

- Nazaret Barros - Mendo Henriques**, O projecto *Ola*, *Consciencia!* / *The Ola, consciencia Project* 151
- Joaquim António Pinto**, Coloquio Internacional “Lonergan. Perspectivas actuais” / International Conference “Lonergan. Perspectivas actuais” 163

SECCIÓN BIBLIOGRÁFICA / REVIEWS

MARINOFF, Lou - IKEDA, Daisaku, *The Inner Philosopher. Conversations on Philosophy's Transformative Power* (Miguel Mandujano Estrada); SCHMID, Wilhelm: *La felicidad. Todo lo que debe saber al respecto y por qué no es lo más importante en la vida* (Joan Méndez Camarasa); SLOTERDIJK, Peter: *Has de cambiar tu vida* (Juan Carlos Gómez); SÁNCHEZ, S.: *Platón en Anfield* (Jorge Sánchez-Manjavacas Mellado) 177

ESTUDIOS

ARTICLES

APUNTES SOBRE LOS SUPUESTOS DE LA PRÁCTICA FILOSÓFICA

NOTES ON THE ASSUMPTIONS OF PHILOSOPHICAL PRACTICE

JOSÉ LUIS SAMPER

Asociación Filosofía Práctica de Cataluña
jsamper1@terra.es

RECIBIDO: 15 DE JUNIO DE 2012

ACEPTADO: 4 DE SEPTIEMBRE DE 2012

Resumen: En 1981, salió a la luz la idea de Gerd Achenbach de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en los estudios filosóficos al tratamiento de problemas humanos cotidianos. Esa idea es hoy un movimiento extendido por casi todos los países europeos y americanos. El éxito de ventas alcanzado por la obra de Lou Marinoff *Más Platón y menos Prozac* ha popularizado esta idea e informa sobre los diferentes ámbitos, individual y grupal, en que puede usarse el recurso de la filosofía. Sin embargo, se trata de una actividad que envuelve una determinada concepción de la naturaleza de la Filosofía y también cómo puede el filósofo potenciar la reflexión para abordar los problemas que trata.

Palabras clave: práctica filosófica, diálogo, reflexión, pensamiento autónomo.

Abstract: The idea of Gerd Achenbach to apply knowledge and skills acquired in philosophical studies to the treatment of everyday human problems came to light in 1981. Today, that idea is a widespread movement in almost all European and American countries. Sales success achieved by *Plato not Prozac* written by has popularized this idea. That book reports on different areas that philosophy can be used: persons and groups. However, it is an activity that involves a certain conception of the nature of philosophy and also it studies how philosopher can enhance thinking to tackle its problems.

Keywords: philosophical practice, dialogue, reflection and autonomous thinking

Introducción

El presente trabajo trata sobre el enfoque práctico de la Filosofía. Se trata de apuntes, es decir notas, que recogen reflexiones nacidas de la práctica del programa *Philosophy for Children* de M. Lipman, que ha sido aplicado de forma regular durante quince años a adolescentes de Bachillerato y la participación en talleres de filosofía y en cafés filosóficos en los últimos cuatro años. El enfoque práctico de la filosofía pretende situar a ésta en el espacio público para que pueda hacer su contribución a la mejora social y personal. Aunque el *practitioner* (término inglés para designar al filósofo práctico) no se considere ligado a

ninguna orientación filosófica concreta, su actividad y el modo de ejercerla son ya una forma de constituir el objeto de la Filosofía. De ahí que su actividad deba ser continuamente revisada y reconsiderada, entre otras razones, para conservar la apertura que en el tratamiento de los problemas dice profesar.

Si la pregunta que mueve a la práctica filosófica es “¿en qué puede ayudar la filosofía a los problemas cotidianos con que se enfrentan las personas?”, se obliga a un autoesclarecimiento del filósofo práctico. La filosofía no existe como una ciencia constituida que presenta un cuerpo de conocimientos aceptados; pero sí existe como una *actividad* que nos ayuda a comprendernos mejor y a dar significado a nuestras vidas. En este sentido el filósofo *se clarifica clarificando, y clarifica clarificándose*. El grado y calidad de ayuda que puede ofrecer está en función del grado y calidad que haya alcanzado su pensamiento. Y esto le obliga a un constante volver sobre su actividad, practicando la reflexión que propone en el análisis de los supuestos involucrados en su labor.

El itinerario seguido por este trabajo tiene como punto de partida una caracterización de la filosofía práctica para ver a qué tipo de imagen de la filosofía se asocia este movimiento, qué función asigna al filósofo y a qué meta humana se apunta con esta práctica.

Breve caracterización de la filosofía práctica

Filosofía Práctica (*Philosophical Practice, Philosophischen Praxis*) es el nombre de un movimiento filosófico que pretende hacer una aplicación de la filosofía en la resolución de problemas habituales de la vida. Se trata de una idea concebida en 1981 por el alemán Gerd Achenbach y que, al año siguiente, tomó cuerpo en una institución por él creada, la *Sociedad para la Práctica Filosófica (Gesellschaft für Philosophische Praxis)*.

Tal vez, sea pertinente, antes de seguir con la breve presentación de este movimiento, hacer algunas observaciones sobre la denominación española de este movimiento. Llamarlo “Filosofía Práctica” puede inducir a pensar en ese movimiento como si fuera una “rama” de la Filosofía o una “escuela filosófica”. O tal vez, al igual que ocurre en otras ciencias donde hay una parte “teórica” y otra “práctica”, así en la Filosofía. “Filosofía Práctica” vendría a ser el desarrollo y aplicación de los conocimientos teóricos filosóficos a campos diversos de la realidad, como puede ser el caso de lo que hace la Física o la Biología. Pero no es ese el caso, pues para empezar la Filosofía no constituye un cuerpo de conocimientos fijado que permita tal desarrollo. Creo que sería más exacto llamarla “Práctica Filosófica”, tal y como sugiere su nombre en alemán, inglés o francés (*Nouvelles pratiques philosophiques*). Aunque esa denominación resulte

algo dura en español, nos muestra mejor la naturaleza de este movimiento. No se trata de una nueva “materia” filosófica, sino una invitación a reflexionar filosóficamente sobre algún tema planteado.

En noviembre de 1982 Gerd Achenbach escribió un artículo titulado “Respuesta abreviada a la pregunta: ¿Qué es la Práctica Filosófica?” (“Kurzgefaßte Beantwortung der Frage: Was ist Philosophische Praxis”). Un artículo que recuerda al de Kant sobre “Qué es la Ilustración”. Y en dicho artículo se nos dice:

Se trata de un recurso (Einrichtung) para personas agobiadas por preocupaciones o problemas, a los que su vida "no puede hacer frente" o se sienten que de alguna manera están "atascados"; personas acosadas por preguntas que ni resuelven ni de las que no saben cómo desembarazarse; personas que a pesar de encontrarse bien instalados en su vida cotidiana y no sentirse lo suficientemente mal como para pedir ayuda, tienen la impresión de que su vida real no se corresponde con sus posibilidades. A la orientación filosófica acuden personas que no se conforman simplemente con vivir, sino que desean “dar cuenta” de su propia vida, esperando obtener claridad y esperanza sobre contorno, esto es, sobre su origen, dónde están y adónde van. Su demanda no es rara, son personas que quieren reflexionar sobre sus circunstancias particulares, sus embrollos peculiares y sobre la ambigüedad de sus vidas. En resumen: acuden a la Práctica de los filósofos porque desean entender y ser entendidos¹

Aun cuando la Práctica Filosófica se ha presentado a veces como una alternativa a las psicoterapias, no lo es. Esta es una sensación que puede derivarse de libros de divulgación, como el de Lou Marinoff *Más Platón y menos prozac*. Pero no es un recurso dirigido a tratar trastornos psicológicos. En el mismo artículo sobre qué es la Práctica Filosófica, Achenbach nos advierte que no se puede aplicar la filosofía como si los problemas del consultante pudieran ser tratados con Platón, Hegel o cualquier otro autor. De lo que se trata es de recuperar aquella actitud socrática de acompañamiento dialógico con el objeto de aclarar las propias ideas.

Es decir, la interpretación que el uno hace del otro pretende "descubrir" al otro y por tanto comprenderlo mejor de como él mismo se entiende. Si interpreto a alguien, creo entenderlo mejor de como él se entiende a sí mismo. En el asesoramiento filosófico no se va más allá, o mejor dicho, detrás del discurso efectivo, o sea del discurso que nos viene presentado por quien nos cuenta un

¹ ACHENBACH, Gerd B.: “Kurzgefaßte Beantwortung der Frage: Was ist Philosophische Praxis?” disponible online en http://www.igpp.org/cont/philosophische_praxis.asp, último acceso 10 de febrero de 2012.

problema, sino que se da peso e importancia precisamente a lo que es dicho, evitando así atacar al huésped² con preguntas de este tipo: "¿por qué ha dicho esto?", o: "¿qué quería decir con eso?", etc. Hay una regla: toda interpretación que cree comprender mejor al otro tiene un criterio de evaluación: ¿el otro, ahora, se siente comprendido mejor que antes? Esto es el comienzo de lo que yo llamo cultura del diálogo; en ella comienza el respeto hacia el otro y ese respeto acaba en el momento en que nos interpretamos recíprocamente³

Vemos en esta respuesta el criterio que diferencia a una terapia psicológica de una práctica filosófica: en la una se trata de personas, en tanto que en la otra se trata de ideas. El psicoterapeuta ve los problemas del "paciente" como "enfermedades" o "trastornos" que deben ser "curados"; y para ello aplica ciertos conocimientos según la metodología clínica que su ciencia le establece. El filósofo práctico ve los problemas de su interlocutor como interrogantes o necesidades de comprensión que requieren abordarse en un diálogo en el que se pueda avanzar en la clarificación o respuesta a ese problema.

Un ejemplo real puede, quizás, aclarar esta diferencia. Una chica, X, de diecisiete años se quedó embarazada de su novio. Ella temía la reacción de sus padres, las consecuencias que tener que hacerse cargo de un hijo podía tener para los estudios que estaba haciendo, lo que podrían pensar de ella otros familiares y vecinos, etc. El novio, que no se veía capaz de asumir el compromiso de un hijo, le proponía abortar; el padre también insistía en la solución del aborto, aunque más por una cuestión de "vergüenza"; su madre se movía en un mar de dudas, preocupada y triste por su hija. También pensaban que debía casarse con su novio. Su hermana, un par de años mayor que ella, le reprochaba lo torpe que había sido, le avanzaba los inconvenientes de hacerse cargo de una criatura, pero sin proponerle nada en concreto. Naturalmente, X estaba angustiada, dormía mal y se encontraba muy confusa y abatida. Aceptó la propuesta de sus padres para visitar a un psicólogo. Visitó al psicólogo tres veces, pero quien realmente le ayudó a tomar una decisión por sí misma fue una anterior profesora, sensible e inteligente, con la que pudo hablar libremente, exponerle sus dudas y lo que pensaba. Ese diálogo le facilitó aclarar sus ideas y asumir su situación. Decidió tener el niño, no quiso ligar esta decisión a casarse con alguien de cuyo amor no estaba segura e hizo frente a las dificultades y obligaciones de tener un niño.

² Achenbach utiliza los términos "Gastes", "Besucher", "Gastgeber" (invitado, huésped, anfitrión) para referirse al participante en la práctica filosófica justamente con la intención de indicar que no lo considera "afectado" por ningún tipo de enfermedad, sino que se trata de una relación abierta en la que se trata de ideas.

³ ACHENBACH, Gerd B. en "Entrevista a Achenbach" de Raffaella Soldani. Disponible online en <http://www.asepraf.org>, último acceso 10 de febrero de 2012.

Las angustias, ansiedades y preocupaciones de X no nacían de ninguna enfermedad o trastorno mental. Su embarazo no deseado entraba en colisión con sus ideas, prejuicios y expectativas de estudio y trabajo. Esto le causaba un fuerte impacto emocional, pero ella era psíquicamente tan normal como antes de quedar embarazada. Su problema era de carácter moral, social si se quiere. Pero no necesitaba ser tratada de ninguna “dolencia”, sino simplemente *reflexionar* para resituarse ante los cambios introducidos en su vida por el embarazo, cosa a la que le ayudó el diálogo con aquella profesora.

Son frecuentes las situaciones en que una persona se siente perpleja, como por ejemplo cuando hay que enfrentarse a un posible cáncer, tener que internar a un progenitor en un geriátrico, el suspenso en un examen que hace dudar sobre el acierto de la carrera elegida, la desazón de quien cercano a los cincuenta se siente frustrado en su matrimonio o profesión, el suicidio de un hijo adolescente, el planteamiento de un divorcio, la pérdida de un empleo tras media vida en ese trabajo, etc. etc. Y también en ámbitos más colectivos, como puede ser la empresa, las instituciones o grupos sociales pueden darse situaciones que requieren el auxilio de la reflexión filosófica. De ahí que el campo de la práctica filosófica se haya extendido en todo un cosmos de formas diversas como son las asesorías filosóficas, los cafés filosóficos, asesoramiento a empresas, etc. Indicar, por último, que la Práctica Filosófica tiene un precedente en el tiempo en la obra de Matthew Lipman. A finales de los años sesenta, Lipman (1922 – 2010) se enfrentó al problema de la creciente desmotivación que los alumnos muestran en las aulas:

El misterio natural del hogar y del ambiente familiar viene remplazado por un ambiente estable y estructurado en el que todo es regular y explícito. Los niños gradualmente descubren que dicho ambiente raramente es apasionante o retador. Todo lo contrario, declina el capital de iniciativas, de invención y de reflexividad que ellos traen a la escuela⁴

Pero en vez de abordarlo desde la perspectiva habitual de introducir modificaciones materiales (introducción de nuevas tecnologías, reducción o ampliación del número de alumnos por aula, remuneración del profesorado, clases de apoyo, etc.), aporta una perspectiva diferente. Sin negar la importancia que puedan tener esos cambios materiales, pone su atención en la necesidad de hacer que las actividades que se desarrollan en el aula tengan sentido, ya que solamente se puede apreciar aquello que tiene sentido para nosotros. La

⁴ LIPMAN, Matthew: *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998, p. 51.

exclusiva atención a las condiciones materiales frecuentemente contribuyen a hacer el ambiente escolar más “estable y estructurado en el que todo es regular y explícito”, sin que allí se pueda descubrir nada.

Como todo el mundo, el niño anhela una vida rica en experiencias significativas. No quieren solamente tener y compartir, sino tener y compartir todo aquello que tiene sentido; no solamente gustar y amar, sino gustar y amar justificadamente; los niños quieren aprender, pero también quieren que aquello que aprenden tenga sentido⁵.

Encontrar el sentido de lo que se hace. Y esto es lo que intenta la introducción de la Filosofía en el aula mediante el programa *Philosophy for Children*. Con este propósito, M. Lipman, junto con otros educadores, creó materiales⁶ que facilitarían la participación activa de los alumnos en los diálogos del aula y convertir las clases acostumbradas en una comunidad de investigación. Fundó el *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) de *Montclair State University* para el seguimiento y desarrollo del programa “Filosofía para niños”⁷.

Vemos aquí trazadas las líneas que mueven a ese amplio movimiento de la Práctica Filosófica: incorporar la reflexión filosófica y el diálogo abierto a ámbitos de vida cotidiana para que esa vida sea más racional y significativa. La figura de Sócrates representa su modelo histórico inspirador.

Las diferentes imágenes de la filosofía

La Filosofía como amor a la verdad.

Desde sus inicios, la Filosofía ha proyectado una imagen de ser una actividad alejada de las preocupaciones habituales de la mayoría de los mortales. Así, Platón recogiendo anécdotas que le habían llegado de los primeros filósofos nos dice:

⁵ Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp y Frederick S. Oscanyan: *Filosofía a l'escola*, Eumo, Barcelona, 1991, p. 29.

⁶ El cuerpo básico de estos materiales son unas novelas para ser leídas en clase de las que salen las cuestiones para dialogar. Esas novelas disponen de unos manuales didácticos que ayudan al profesor en el planteamiento de ejercicios y guías de discusión para tratar los temas que surgen. La primera de estas novelas, de orientación lógica, fue *Harry Stottlemeier's Discovery* que en castellano toma el nombre de *El descubrimiento de Harry* y en catalán *La descoberta d'Aristòtil Mas*.

⁷ En Cataluña, este programa recibió el nombre de “Filosofía 6/18” (más adelante “Filosofía 3/18”) y se creó el IREF (*Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia*).

Ahí tienes, Teodoro, el ejemplo de Tales, que también observaba los astros y, al mirar al cielo, dio con sus huesos en un pozo. Y se dice que una joven criada tracia, con ironía de buen tono, se burlaba de su preocupación por conocer las cosas del cielo, cuando ni siquiera se daba cuenta de lo que tenía ante sus pies. Esta burla viene muy bien a todos aquellos que dedican su vida a la filosofía. En realidad, estos hombres desconocen lo próximo y lo vecino, y no solo en el campo de la acción, sino en la mera distinción de su humanidad o de su bestialidad. Qué es, pues, el hombre y en qué se diferencia su naturaleza de las demás en cuanto a su acción y a su pasividad, esto es, precisamente, lo que inquieren y lo que examinan con atención⁸

Este texto nos puede servir como punto de apoyo a una forma de ver y entender la Filosofía, o mejor, al filósofo. Se trata de alguien que se desentiende de lo “próximo y vecino” para ocuparse de cuestiones en las que apenas nadie repara. Sin embargo, el filósofo tiene la intuición de que es “en las cosas del cielo” donde se encuentran las respuestas a las cosas que tiene “ante sus pies”. Pero la risa de la joven tracia está llena de amabilidad y los intereses del filósofo le resultan simpáticos, aun cuando no tienen utilidad alguna para ella. La criada encuentra en “su mundo” las respuestas que necesita para sus actividades habituales, sin que las ocupaciones del filósofo tengan otro valor que el de lo ocioso.

El texto muestra como el pensamiento filosófico se dirige hacia las “alturas”, hacia aquellas prominencias desde las cuales es posible contemplar un horizonte más completo para orientar la acción humana y aclararle su situación. De la mirada desinteresada de los filósofos sobre el mundo, nacen pensamientos e ideas que se incorporan al acervo cultural de las personas y les sirven como puntos de referencia para sus vidas. Así, los filósofos se constituyen en autoridad espiritual para sus conciudadanos.

Aristóteles se refiere a esos filósofos como aquellos que “filosofaron sobre la verdad”⁹. Y esa era la finalidad de sus indagaciones movidos por la admiración ante el mundo: *la verdad*. Todos los hombres llevan incorporadas por naturaleza una vida espiritual que se nutre por educación de lo adquirido por otros. Pero hay algunos que no solamente necesitan examinar lo transmitido e incorporarlo a su experiencia, sino que, además, dirigen su atención a aquellas razones últimas que dan cuenta del mundo y del hombre. Los preguntas a las que ellos se enfrentan no son las preguntas arbitrarias que uno puede hacerse, o no, sino aquellas otras preguntas en las que el ser humano necesariamente está en razón de su conciencia y naturaleza intelectual. Preguntas referidas al origen de todas las cosas, y que a su vez es final al que se dirigen. En ellos la Filosofía es

⁸ PLATÓN: *Teeteto*, 174a.

⁹ ARISTÓTELES: *Metafísica*, 983b.

una actitud mental con la pretensión de que sus vidas se rijan por lo que las cosas son *en verdad*.

La filosofía escolar

Con el paso del tiempo, la Filosofía, madre de muchas ciencias, va substantivándose. Lo que era una actividad que trataba de penetrar en lo que las cosas son de verdad, se convierte en cultura, en productos para ser aprendidos e incorporarlos al acervo de conocimientos con los que responder a los retos de la vida. La filosofía pasó a ser una especialidad y que vivía, fundamentalmente en el seno de las academias, escuelas y universidades. Surge así lo que podemos llamar una “filosofía escolar”.

En esa filosofía, se mantiene el deseo de encontrar la verdad, pero el reducir sus movimientos al ámbito académico le hace ocuparse más de ella misma que del mundo. Los filósofos eminentes de los que trata no son ya figuras inspiradoras, sino el objeto de su estudio. Y al mismo tiempo que aportaba gran riqueza de detalles, se va perdiendo en distinciones cada vez más complejas y alejadas del espíritu iniciador de la filosofía. Se produce en ella un efecto similar al efecto de cavitación de las hélices marinas al girar a un número excesivo de revoluciones: producen ruido, vibraciones y erosiones en ellas, a la vez que disminuye la velocidad de la nave.

La figura del filósofo aparece como alguien estudioso, su atención puesta en los pensamientos que lee en los libros de otros estudiosos como él. El saber de los filósofos creadores de pensamientos nacidos de “mirar las cosas del cielo” se va transformando en lugar común, en “tópico” de un decir cada vez más abstruso.

La Filosofía como práctica filosófica

La práctica filosófica, en contraste con la imagen anterior, nace con el deseo de mostrar la utilidad de la filosofía para afrontar problemas cotidianos de los humanos. Problemas o dudas sobre cómo orientar su vida. Cotidianos no significa en modo alguno “triviales”, sino aquellos con los que las personas luchan, desde una perspectiva muy limitada a veces, y que van decidiendo sus vidas.

En ocasiones, se trata de problemas generados por acontecimientos (un fracaso matrimonial, una enfermedad seria, la decisión sobre la escuela de los hijos, un cambio de empleo, la necesidad de mejorar las relaciones humanas de una empresa, etc.) que chocan con el sistema de creencias que en esos terrenos

profesamos, con aquel sustrato profundo de convicciones con las que contamos y sostienen la vida intelectual con que nos manejamos en la vida.

Siguiendo a Ortega y Gasset, se puede decir de las creencias no son ideas que *se tienen*, sino ideas en las que *se está*. De ahí que cuando un suceso entra en contradicción con esas creencias, surja la duda acerca de dónde estamos, cree inestabilidad en nuestra vida y la sintamos la perentoria necesidad de pensar para reorientar nuestra de nuestra existencia¹⁰. De ahí que frecuentemente la duda tome la forma, tal como dice G. Achenbach, de “¿*Qué estoy haciendo?*”, y que es previa a la kantiana “¿*Qué debo hacer?*”.

Aunque se trata de problemas que remiten a un examen de la cosmovisión en la que estábamos, son, sin embargo, tratados desde una reflexión banal. La práctica filosófica se presenta como un instrumento adecuado para que un tratamiento más riguroso del problema permita precisar con más nitidez sus contornos y distanciarse lo suficiente de él para verlo desde una perspectiva más amplia y equilibrada.

Estas diferentes imágenes de la filosofía y del filósofo no son incompatibles entre sí, aunque responden a diferentes maneras de estar intelectualmente situado en el mundo. El filósofo práctico dialoga con aquellos filósofos que se enfrentaron con los grandes enigmas del cosmos y también con los estudiosos que han aclarado y desarrollado esas filosofías. Pero también quiere dialogar con sus contemporáneos y los problemas que les afligen. Según sea la intensidad de esos diálogos, la imagen de la filosofía que se dibuje en la práctica filosófica puede variar desde la mera erudición que proporciona conocimientos y experiencias para que cada uno los use según les sirva hasta una restauración de la vida intelectual que facilite una vida asentada en la verdad.

Sócrates como modelo

Es común entre los filósofos prácticos tomar a Sócrates como modelo de la actividad de los filósofos prácticos. Dice M. Lipman:

Sócrates nos ofrece un modelo intelectual de investigación, pero no obstante, se abstiene de imponernos los resultados de su propia búsqueda intelectual. Reconociendo que teoría y práctica van juntas, no nos propone nada como deseable sin indicarnos, al mismo tiempo, los pasos para conseguirlo¹¹

¹⁰ En este sentido son muy aclaradoras las observaciones de Ortega y Gasset expuestas en su artículo “*Ideas y creencias*” publicado por primera vez en el diario La Nación, de Buenos Aires de 1936, y recogido en el libro *Ideas y Creencias, y otros ensayos filosóficos*, Revista de Occidente, Madrid, 1977.

¹¹ LIPMAN, Matthew. *Filosofía al'escuela*, op.cit., p. 16.

También Achenbach al ser preguntado por las lecturas que pueden ser más significativas para quien desea dedicarse a la Práctica Filosófica, su respuesta fue: “Antes de todo el Sócrates de Platón y los estoicos: Marco Aurelio y Agustín, por ejemplo. Allí la filosofía es existencial”¹².

De hecho, así vieron a Sócrates sus contemporáneos, como alguien preocupado por los problemas éticos de Atenas. Jenofonte nos ofreció de él una visión de menos hondura intelectual que la de Platón, pero quizás más ajustada al Sócrates histórico. Nos dice Jenofonte:

Sócrates no hablaba, como la mayoría de los demás oradores, sobre la naturaleza del universo, examinando en qué consiste lo que los sofistas llaman kósmos y por qué leyes necesarias se rige cada uno de los fenómenos celestes, sino que presentaba como necios a quienes se preocupaban de tales cuestiones. En primer lugar investigaba si tales individuos, por creer saber suficientemente las cosas humanas, se dedicaban a preocuparse de lo referente a aquellas otras, o si, dejando los problemas humanos e investigando lo divino, creían hacer lo que es conveniente. Se sorprendía que no vieran con claridad que los hombres no pueden solucionar tales enigmas, ya que incluso quienes más orgullosos están de su discurso sobre estos temas no tienen entre sí las mismas opiniones, sino que se comportan entre ellos como los locos...

...En cambio, él siempre conversaba sobre temas humanos, examinado qué es piadoso, qué es impío, qué es bello, qué es justo, qué es injusto, qué es la sensatez, qué cosa es locura, qué es valor, qué cobardía, qué es ciudad, qué es hombre de Estado, qué es gobierno de los hombres y qué un gobernante, y sobre cosas de este tipo, considerando hombres de bien a quienes las conocían, mientras que a los ignorantes creía que con razón se les debía llamar esclavos¹³.

Sócrates no solamente es un modelo por ocuparse de temas que afectan al común de los hombres, sino también por el modo de abordarlos. El diálogo abierto, en el que tras examinar las concepciones que se tienen sobre un asunto, se aborda el camino de una respuesta a aquello que se trata, es uno de los pilares de la práctica filosófica.

Sócrates no impone verdad alguna, pero su actitud es investigadora. Sabe que debe haber una respuesta para los problemas humanos, pero que esa respuesta debe ser descubierta de forma personal o, lo que es lo mismo, debe ser vista en uno mismo. Esto es una proclamación de su confianza en el hombre. Como explícitamente se dice en el Menón, el conocimiento está en nuestro interior, y puede ser despertado o recordado si se es interrogado adecuadamente.

¹² SOLDANI, Raffaella: *Entrevista a Achenbach*. Disponible online en <http://www.asepraf.org>, último acceso: 12 de febrero de 2012.

¹³ JENOFONTE: *Recuerdos de Sócrates*. I, 11- 16.

Lo que capacita a Sócrates para poder ayudar a los otros a alumbrar la verdad es su “docta ignorancia”, un no saber que hace posible aquellas preguntas que empujan a la inteligencia a alumbrar respuestas en las que descansar.

Junto a Sócrates, son muchos los autores de referencia para los filósofos prácticos, tales como los estoicos, los epicúreos, Montaigne, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche..., y, en el caso de Lou Marinoff, la lista se extiende a otros autores orientales, como Lao Zi.

No creo que haya habido filósofo original que no haya dirigido su pensamiento a elucidar los problemas de su tiempo y, en este sentido, su pensamiento resulta inspirador de la práctica filosófica. Todos nos han dejado pensamientos esclarecedores para la conducta humana, pero aquellos que vivieron en épocas de crisis tal vez captaron con más agudeza la naturaleza humana y sus interrogantes más constantes. Y siendo el caso que al no disponer de respuestas reconocidas han de abordar los problemas de su mundo desde ellos mismos.

El mareo de Platón, paradigma de la necesidad filosófica

Lo que mueve a la reflexión filosófica es una situación de crisis intelectual, una contradicción entre una cosmovisión de base y un hecho que la niega. Un ejemplo de lo dicho anteriormente lo tendríamos en lo que movió a Platón a la Filosofía, y que el mismo nos relata en su carta VII.

Nos cuenta Platón que fue deseo de su juventud servir a Atenas, dedicándose a la política. Participó en el gobierno de los Treinta Tiranos, con el régimen que le siguió y que parecía más moderado, pero que condenó a muerte a Sócrates, “al hombre más justo de su tiempo”, y en todos ellos fue viendo como quienes pretendían llevar a la ciudad de “la injusticia a la justicia”, acababan haciendo que se echará de menos “el antiguo orden de cosas, como si hubiera sido una edad de oro”. Los abusos, actos de venganza personal y arbitrariedades eran habituales en Atenas.

Nos dice Platón:

Al ver esto y al ver los hombres que llevaban la política, cuanto más consideraba yo las leyes y las costumbres y más iba avanzando en edad, tanto más difícil me fue pareciendo administrar bien los asuntos del Estado [= polis]. Por una parte, sin amigos y sin colaboradores fieles, me parecía ello imposible (Ahora bien: no era fácil encontrarlos entre los ciudadanos de entonces, porque nuestra ciudad no se regía ya por los usos y costumbres de nuestros antepasados. Y no se podía pensar en adquirir los nuevos sin grandes dificultades.) En segundo lugar, la legislación y la moralidad estaban corrompidas hasta tal grado que yo, lleno de ardor al

comienzo para trabajar por el bien público, considerando esta situación y de qué manera iba todo a la deriva, acabé por quedar aturrido [=mareado]¹⁴

En esta cita extensa, conviene observar adónde se dirige la mirada de Platón. El observa los hechos y las leyes, por un lado, y las “costumbres” de los hombres, por otro. Y constata que ya no rigen “los usos y costumbres de los antepasados”. Se trata de aquel saber consuetudinario sobre el que se levantan las conductas y las leyes de los hombres. Se trata de ese saber establecido y con autoridad que facilita a los hombres saber a qué atenerse, qué es lo correcto y lo incorrecto. Un saber que proporciona un marco de racionalidad a la vida social.

Pero cuando esos usos se pierden o aparecen como uno más entre otros, como ocurre en las épocas de crisis, el hombre se siente sin guía, no sabe qué hacer ni qué es lo justo o lo injusto. Una situación en la que no es posible ni la vida social ni la felicidad. De ahí ese aturdimiento o mareo. Se impone, en esa situación, restablecer el acuerdo entre lo que es justo y lo que es injusto. Un acuerdo en el que no se puede ya apelar a la tradición o cualquier otra estancia exterior, sino en una experiencia interior, íntima, de la verdad.

Sin ese acuerdo, la tarea de hacer política se vuelve imposible. Ahora bien, corresponde a la reflexión, a la filosofía, de iniciar ese camino hacia la interioridad cuya luz manifiesta lo que las cosas son. El prisionero encadenado en el fondo de la caverna y que solamente ve sombras, debe distanciarse de sí para alcanzar la luz que proporciona la verdad de las cosas.

La imposibilidad de hacer política es lo que mueve irresistiblemente a Platón a “alabar la verdadera filosofía y a proclamar que sólo con su luz se puede reconocer dónde está la justicia en la vida pública y en la vida privada”¹⁵. La filosofía aparece en dicha situación como menester urgente, algo que hay que hacer porque no sabemos a qué atenernos respecto de las cosas de la vida¹⁶.

La “*verdadera filosofía*” es la que vio Platón en su maestro Sócrates. En tiempos de Sócrates, la filosofía había devenido en algo escolar, académico. Algo muerto. En ellos, en los sofistas, la filosofía se ha convertido en retórica y cultura que facilita el poder ocupar un puesto en la vida pública. Sócrates vio la necesidad de restaurar la vida intelectual que acompaña a la filosofía, devolviéndole su activo acercamiento a las cosas concretas de la vida, despojándose de todo saber previo no examinado. Son los asuntos cotidianos los que dan contenido y vigor a los principios filosóficos.

¹⁴ Platón. Carta VII, 325d.

¹⁵ Ibid., 325d

¹⁶ Ver la Introducción de Julián Marías a la Política de Aristóteles.

La experiencia de Platón en relación con la política y la situación intelectual de su tiempo viene a ser un paradigma de lo que acontece en muchos problemas humanos: ante las experiencias personales o sociales conflictivas y, por tanto, inesperadas, ya no cuenta el hombre con la respuesta autorizada de un saber tradicional y sólo dispone de tópicos diversos que no le satisfacen. Y eso le impone la necesidad de pensar la cosa concreta a la que se enfrenta por sí mismo y desde sí mismo. La Práctica Filosófica es, al menos en su intención, una respuesta a esa necesidad.

El diálogo como camino del pensar

Pensar es algo que espontáneamente hacen todos los humanos. Y, sin embargo, llegar a ese punto en el que pensar se hace reflexión no es fácil. Lo habitual es que nos dejemos llevar por la corriente de los pensamientos; de forma bastante mecánica los pensamientos y la imaginación se mueven pasando de una cosa a otra. Esto favorece que el decir se independice del pensar, y entonces éste deja de gravitar sobre las cosas. Se habla de las cosas, como si se pensara en las cosas, pero, en realidad, se está vuelto al “se dice”. Se trata de lo que llamaríamos un “pensar *insubstancial*”, un pensar en el que falta la presencia de la cosa, la substancia. Eso es la frivolidad: un decir sin pensar.

Para llegar a la reflexión es preciso una cierta retirada, un detener el automatismo de los movimientos del pensamiento. Se hace preciso volver a escuchar lo que las cosas nos dicen, y para poder escuchar se hace necesario callar. Tal vez por eso en la Escuela Pitagórica se llamaba a los neófitos auditores, pues se les prescribía durante un determinado tiempo el silencio. Solamente cuando habían dominado el arte de callar podían hablar.

En la reflexión el pensamiento vuelve a las cosas alejándose de ellas. Como si de una gran pintura mural se tratara, que de estar demasiado pegados a ella no nos permite apreciar el significado de la mancha de color que tenemos delante. Sólo cuando tomamos la justa distancia de él podemos conseguir la perspectiva que nos muestra lo que aquellas manchas son y representan. Esa es la actitud filosófica: un tomar distancia para poder las relaciones que dan significado a cada cosa.

Es en esa distancia no física, pero real, proporcionada por la reflexión la que permite ir intuyendo la imagen necesaria para poder encajar las piezas que componen el rompecabezas de una vida. El pensar se vuelto sobre sí puede examinar sus contenidos, corregirlos e ir viendo como unos se relacionan con los otros. Como decía Miguel de Unamuno, “la filosofía responde a la necesidad de formarnos una concepción unitaria y total del mundo y de la vida, y como

consecuencia de esa concepción, un sentimiento que engendre una actitud íntima y hasta una acción”¹⁷. ¿Cómo componer el puzzle sin la imagen global de referencia?

Sócrates entendió el pensamiento como un diálogo silencioso consigo mismo. El logos, la palabra que expresa aquello que las cosas son, es al mismo tiempo la cosa en el pensamiento. Pensamiento y palabra son caras de la misma moneda. El pensamiento solamente puede verse para ser examinado si se materializa en la expresión. Esa articulación interna entre pensamiento y palabra es la que hace que se piense hablando y hable pensando.

De ahí que el diálogo silencioso consigo mismo se facilite desde el diálogo sonoro con los demás. Y esta es la función de la Práctica Filosófica: facilitar aquella situación que, individual o colectivamente, permite el diálogo necesario que permite clarificar las cosas, es decir, poderlas ver a aquella distancia en que muestran su naturaleza y alcance.

La función del filósofo práctico

Aunque pensar sea un diálogo consigo mismo favorecido por el diálogo con los otros, no significa eso que todos los intervinientes en él tengan la misma función. Lo que hace que el diálogo avance es la pregunta. Es ella la que mueve a examinar, reconsiderar y mostrar lo que realmente se sabe sobre algo.

“¿Cómo sabes eso?”, “¿Qué quieres decir cuando afirmas...?”, “¿Hay alguna relación entre lo que ahora afirmas y lo que decían antes?”, “¿Podrías poner un ejemplo de lo que dices?” son preguntas que ayudan a pensar. Preguntas en las que no se presupone nada e invitan a precisar conceptos, examinar los fundamentos de lo que se dice, confrontar lo que se dice con la propia experiencia, etc.

Desde un punto de vista externo, el filósofo práctico puede parecer como un interrogador hábil, en el caso de la consulta individual, o un animador del grupo, en el caso de un café filosófico o taller de filosofía. Sin duda, la práctica de este enfoque filosófico permite ir recopilando toda una serie de recursos técnicos que le facilitan su labor. Pero su función no es meramente la de “animar” el diálogo, procurar que se intervenga mucho en él, sino lograr que se participe, que se forme parte de él, contribuyendo al afloramiento de las ideas. Esta función sólo puede hacerse si, estando en el diálogo, se tiene al mismo tiempo la capacidad de salirse de él y contemplar su marcha desde “fuera”.

¹⁷ UNAMUNO, Miguel: *Del sentimiento trágico de la vida*, España Calpe, Madrid, 1967, p.10.

Este desdoblamiento es posible si, al mismo tiempo que el filósofo participa del interés por aquello que trata el diálogo, entiende que todo conocimiento de algo concreto es siempre limitado. Esta limitación viene dada por la necesidad de remitir todo conocimiento finito, concreto, a algo absoluto que le sirve de fundamentación. Pero el conocimiento del absoluto, fundamento último de todos nuestros conocimientos finitos, no es posible. Esto significa que se escapa a su consideración como tema de diálogo, pero está ocultamente presente en lo finito impulsando su investigación.

Esta es una exigencia intelectual del conductor de un diálogo filosófico. Su ignorancia, como en el caso de Sócrates, no es un mero no saber, un recurso ficticio, sino una *docta ignorancia*. Junto a la ignorancia que es mera carencia existe aquella ignorancia no poder dar forma de conocimiento al absoluto sobre el que todo descansa. Tal vez lo que se dice en el Libro del Tao sobre el vacío clarifique este pensamiento:

Modelando la arcilla se hacen las vasijas,
y merced a su vacío, las vasijas de arcilla cumplen su misión.
Y así, del ser depende el uso,
y del no-ser, que cumpla su misión¹⁸

De ese vacío revestido de conocimiento, surgen las preguntas e intervenciones oportunas que ayudan al “huésped”, como llama Achenbach al consultor, a ir encontrando sentido a su dificultad, a que afloren en él las ideas que den cuerpo intelectual a su vida.

Esta exigencia intelectual lleva también implícita una exigencia moral. Solamente un filósofo sensible a las inquietudes humanas y que ame realmente las ideas puede poner a los otros en situación de reflexionar en común. Pero lo que sostiene el diálogo, el fluir del pensamiento compartido, es *la forma* de proceder. Desde Aristóteles, cuando hablamos de forma estamos hablando de la esencia de algo. Cuando esa forma falta o se altera, lo que tenemos es ya otra cosa. Para que el diálogo no se torne debate o intento de dominio o convencimiento del otro y se mantenga como tal diálogo se requiere cambiar una inteligencia que posee la verdad por una inteligencia poseída por ella, abierta a ella. La honradez de esta forma de proceder supone una *metanoia* a la que el filósofo práctico debería siempre atender.

¹⁸ LAO ZI: *El Libro del Tao*, LV.

Final y meta de la práctica filosófica

Por último, recojo una idea que me viene sugerida por Carl G. Jung en su obra *Psicología y Alquimia*. Refiriéndose al proceso analítico con los pacientes, en el que se da un proceso dialéctico entre el consciente y el inconsciente, se da siempre un *final*, pero sin que ese final dé la impresión de haber conseguido con él una meta. Nos dice allí lo siguiente:

Las terminaciones temporales, típicas, tienen lugar: 1, después de recibir un buen consejo; 2 después de una confesión más o menos completa, pero, en cualquier caso, suficiente; 3 tras el reconocimiento de un contenido desconocido hasta el momento, pero esencial, cuya conciencia lleva anejo un nuevo impulso vital o de actividad; 4 tras conseguir una nueva adaptación racional a circunstancias ambientales, quizá difíciles o desacostumbradas; 5 tras conseguir desprenderse de la psique infantil después de un largo trabajo; 6 tras la desaparición de síntomas atormentadores; 7 después de producirse un cambio positivo en el destino, como exámenes, noviazgo, matrimonio, separación, cambio de profesión, etc.; 8 después del redescubrimiento de pertenecer a una confesión religiosa o después de la conversión; 9 tras comenzar el establecimiento de una filosofía práctica de la vida (¡«Filosofía», en el sentido de la Antigüedad!)¹⁹

Lo interesante de esta enumeración de “finales”, provisionales o definitivos para el paciente, del proceso analítico y psíquico terapéutico es que apuntan hacia una “meta”. Esa meta solamente se manifiesta en algunos pacientes que, después de abandonar el consultorio por ya no necesitar más asistencia, continúan una actividad de investigación sobre sí mismos. Se trata de un querer conquistar su interioridad, pues es allí donde reside “el hombre total”, una realización de la figura divina que en ellos habita.

Sin extenderme en este punto, señalar cierto paralelismo con el proceso de la práctica filosófica. Para muchos, el proceso reflexivo habrá acabado una vez se ha restablecido el equilibrio roto por un problema, bien sea porque se ha encontrado una alternativa más satisfactoria, se ha disuelto la dificultad que nos bloqueaba, se ha liberado de las preocupaciones o se ha elaborado una concepción de la vida que le da más seguridad ante las dificultades.

Pero para algunos, tal vez no demasiados numéricamente, la práctica filosófica les abra la puerta a una vida intelectual apoyada en aquello que da a las cosas su ser, su verdad, su bondad y su belleza. Una vida que permite comprender que hacer el mal es siempre un error.

¹⁹ JUNG, C.G.: *Psicología y alquimia*, Plaza & Janes, Barcelona, 1977, p. 26.

Bibliografía

- ACHENBACH, Gerd B.: *Kurzgefaßte Beantwortung der Frage: Was ist Philosophische Praxis?*, disponible online en http://www.igpp.org/cont/philosophische_praxis.asp, último acceso 10 de febrero de 2012.
- ARISTÓTELES: *Metafísica*, Madrid, Gredos, 1982, edición trilingüe realizada por Valentín García Yebra.
- *Política*, CEPC, Madrid, 2003, edición bilingüe y traducción de Julián Marías y María Araújo.
- ARNAIZ, Gabriel: *¿Qué son las prácticas filosóficas?*, disponible online en <http://www.elbuho.aafi.es>, último acceso 3 de marzo de 2012.
- GÓMEZ, Manuela y SAMPER, José Luis: *Contributions of the philosophy for Children Curriculum to Intercultural Education*, Sofía, 1997
- JUNG, Carl Gustav: *Psicología y Alquimia*. Plaza & Janes, Barcelona, 1977.
- LAO ZI: *El Libro del Tao*, Ydoeta, Madrid, 1996.
- LIPMAN, Matthew, Ann Margaret Sharp y Frederick S. Oscanyan: *Filosofía a l'escola*, Eumo, Barcelona, 1991.
- LIPMAN, Matthew: *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.
- MARINOFF, Lou: *Más Platón y menos Prozac*, Ediciones B, Madrid, 2001.
- PLATÓN: *Obras Completas*, Editorial Aguilar, Madrid, 1974.
- SAMPER, José Luis: “El papel del profesor en la clase de Filosofía 6/18”, *Bulletí Filosofia 6/18*, núm 10-11, 1992.
- Conviure: jo i els altres. (Els valors de la convivència)*, CRP, Badalona, 1997.
- SOLDANI, Raffaella: “Entrevista a Achenbach”. Disponible online en <http://www.asepraf.org>, último acceso 10 de febrero de 2012.
- UNAMUNO, Miguel: *Del sentimiento trágico de la vida*, Espasa Calpe, Madrid, 1967.

PHILOSOPHY AS AN ART OF LIVING. SITUATING THE METHOD OF SOCRATIC DIALOGUE WITHIN A FRAMEWORK OF “CARE OF THE SELF”

FILOSOFÍA COMO ARTE DE VIVIR. SITUANDO EL MÉTODO DEL DIÁLOGO SOCRÁTICO DENTRO DEL MARCO DEL “CUIDADO DEL SÍ”

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

RECIBIDO: 12 DE ENERO DE 2013
ACEPTADO: 4 DE MARZO DE 2013

Abstract: Modern philosophy has departed from the classical conception of philosophy as the art of living. By rearticulating this conception, the late Foucault marks a mode of relating to contemporary life of which Socratic dialogue can be seen as both a manifestation and a metaphor. In this article I discuss the relationship between Michel Foucault’s revival of the Greek notion of “care of the self” and the method of Socratic dialogue as developed by Leonard Nelson with the intent of sketching a practical hermeneutics of the self. The article will show how Foucault’s genealogical thoughts on “care of the self” provide a theoretically solidifying framework for Socratic dialogue making some of its characteristic features even more explicit. It will also explain Socratic dialogue as an ethical practice, or a technology of the self, for an individual’s self-formation within a sociality and a personal striving towards self-transformation and living well.

Keywords: Care of the self, art of living, aesthetics of existence, Socratic dialogue and self-formation

Resumen: La filosofía moderna se ha apartado de la concepción clásica de la filosofía como arte de vivir. Retomando esta concepción, el último Foucault señala un modo de relacionarse con la vida contemporánea específico en el cual el diálogo socrático puede verse tanto como una manifestación como una metáfora. En este artículo, discuto la relación entre el renacimiento de la noción griega de “cuidado de sí”, realizada por Michel Foucault, y el método del diálogo socrático, tal como lo desarrolla Leonard Nelson con el intento de esquematizar una hermenéutica práctica del yo. Este artículo mostrará cómo la idea de la genealogía de Foucault ejercida sobre el “cuidado del sí” proporciona un marco teórico sólido para el diálogo socrático y cataliza que algunas de sus características sean más explícitas. Además, describiré el diálogo socrático como una práctica ética, o una tecnología del yo, destinada a la autoformación de los individuos en el ámbito de la socialización y en el del esfuerzo personal hacia la autotransformación y la vida buena.

Introduction

The American thinker Henry David Thoreau writes in his magnificent book *Walden* that nowadays there are “professors of philosophy, but not philosophers.”¹ He wrote this in 1854 at a time when philosophy had taken an ever more academic tone that eventually would exile the field from society and disengage it from the flux of life. Philosophy had cornered itself into a cerebral, self-referential esoteric specialty of reclusive scholarship that ended up behind the closed doors of the university submerged in systems of pure thought with little relevance to the lives of men.

What the quote by Thoreau essentially alludes to is that philosophy had departed from its Socratic origin of perceiving itself as a practical art of living. In Classical Antiquity, philosophy was not viewed as a theoretical, academic discourse proposing final, universally explanatory structures of the nature of man but was thought of as the ethical practices of the self and an existential choice that would form and not only inform the young students. In an Aristotelian spirit and following Hellenistic and Roman ethics, philosophy was conceived as an ethical attitude that interacted with the world, an embodied *praxis* where one tried to establish an accordance between one’s philosophical discourse and one’s living.

The fundamental idea behind *praxis* was to foster “a well being,” “a pleasant life” or “human flourishing,” as this was viewed as valuable for its own sake (love, friendship, freedom, etc. were conceived as having intrinsic value all pointing to human flourishing). As a result, the focus was also on the formation of the self as the agent in charge of cultivating virtues that would enhance “the good life.” Nelson’s method of Socratic dialogue² and the late Foucault’s notion of “care of the self” offer illuminating perspectives on how the self in contemporary life can engage in such a self-formation, in *praxis*, that transcends modern self-help psychology and abstract philosophy. In this article, I therefore

¹ The quote continues like this: “To be a philosopher is not merely to have subtle thoughts, nor even to found a school, but so to love wisdom as to live according to its dictate” (Henry David Thoreau, *Walden – Essay on Civil Disobedience*, New York, Airmont Publishing Company, 1965, p.19.

² Socrates maieutic method hinges on the active assistance in delivering thoughts by asking critical questions. Socratic dialogue in the original version as well as in the Nelsonian version seeks to curiously probe participants’ underlying values and beliefs determining the implicit definition in them and contesting their consistency but where Socrates approach was confrontational (borderline humiliating), Nelson’s has a dynamic form. Both philosophers believed in grounding philosophical reflection in the empirical world of the participants but unlike the dialogues written down by Plato between Socrates and one other person, Nelsonian Socratic dialogue is a group activity. Nelson’s method also differs from Socrates way of dialoguing by not strictly adhering to his elenctic approach of cross-examination though it is equally keen on supporting viewpoints with a valid defense.

examine the relationship between Nelsonian Socratic dialogue and Foucault's "care of the self" with the specific aim to see how Foucault can assist in the conceptualization, delineation and expansion of Nelsonian Socratic dialogue. My project is therefore also to move beyond Nelson and position Socratic dialogue in contemporary time by drawing on the late Foucault. My study will also serve as a sketch for a hermeneutics of the self that relies on the ethical practice of self-creation, or making life a work of art,³ usually affiliated with Foucauldian aesthetics of existence.

Correlating the late Foucault with philosophical practice is not a novel thought.⁴ However, correlating his thoughts on "care of the self" with the method of Socratic dialogue that is usually categorized under the field of philosophical practice has not yet enjoyed much scholarly attention. The Dutch philosopher and philosophical practitioner Dries Boele who can be considered one of the pioneers of Socratic dialogue in The Netherlands certainly ties Socratic dialogue to an understanding of philosophy as an art of living echoing the classical notion that Foucault picks up in the early 1980's but Boele has not written much on the subject⁵ nor framed Socratic dialogue explicitly within a "care of the self" or in the larger context of a hermeneutics of the self. The Australian philosopher and philosophical counselor Fiona Jenkins⁶ studies Foucault's concept of 'care of the self' in philosophical practice, but she confines her study to the one-on-one conversational process between a philosophical counselor and an individual focusing on the ideals of autonomy and authenticity. The Nelsonian method of Socratic dialogue is not assimilated into her studies.

³ Foucault, Michel: "On the Genealogy of Ethics," in P. Rabinow (ed.) *Essential Works of Foucault 1954-1984*, vol. 1, London, Penguin books, 2000, pp. 261-62.

⁴ Significant contributors in this regard are Pierre Hadot's *Philosophy as a Way of Living. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault* (1987), Martha Nussbaum's *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics* (1994) and Alexander Nehamas's *The Art of Living. Socratic Reflections from Plato to Foucault* (1998). Other scholars include the Dutch philosopher Dries Boele and the Danish philosopher Finn Thorbjørn Hansen.

⁵ See particularly: Dries Boele, "The Benefits of a Socratic Dialogue. Or: Which Results Can We Promise?" in *Inquiry. Critical Thinking across the Disciplines*, Spring 1998, Vol. XVII, No. 3 and "Dries Boele" in Jeanette Bresson Ladegaard Knox & Jan Kyrre Berg Olsen Friis (eds.) *5 Questions: Philosophical Practice*, Copenhagen: Automatic Press/VIP, 2013, p. 33-41.

⁶ Jenkins, Fiona: "Care of the Self or Cult of the Self? How Philosophical Counseling gets Political" in *International Journal of Philosophical Practice*, issue 1. 1, Summer 2001; "Therapies of Desire and the Aesthetics of Existence: On the Relevance of Foucault for Philosophical Counseling" in *Practical Philosophy*, 4:3, November 2001; "Philosophical Counseling as Care of the Self: Notes on Foucault's Genealogy of Ethics" in *Philosophy in Society*, eds. Henning Herrestad, Helge Svare and Anders Holt, Oslo: Unipub Forlag, 1999. All three articles are very similar. Sometimes Jenkins even repeats herself or reuses paragraphs.

In the Footsteps of Socrates

The German philosopher and mathematician Leonard Nelson (1882-1927) seems as unknown in philosophy as Michel Foucault (1926-1984) is known. Few people have ever heard of him and fewer are familiar with his work and writings. Though Nelson is not as influential by any means compared to Foucault, there is power and pertinence in Nelson's thought. It merits a hearing due to his revitalization of Socratic dialogue in actuality and his vigorous efforts to awaken critical thinking in his students.

The philosophical point of departure for both Nelson and the late Foucault can be traced back to Socrates. It is not by accident that Nelson and Foucault glanced at the old Greek giant. Socrates embodies a commitment to reason and self-formation to which Nelson and Foucault both consent though differently. Nelson is predominantly inspired by Socrates maieutics in developing his method of Socratic dialogue, particularly of how maieutics can nurture the forming of the individual moral subject where Foucault in his last years extensively studies the Socratic notion of *epimeleia heautou* which he translates into "care of the self" in connection with his study of the relations between subject and truth⁷ and thus also gets involved in "the history of how an individual acts upon himself" to become a moral subject.⁸ However, their moral subject diverts. Nelson adheres to a Kantian inspired rational ethics whereas Foucault develops a creative ethics, or ethics as an aesthetics of existence. The Nelsonian moral subject is accessible through rational principles and universal moral prescriptions; the Foucauldian moral subject is fluid and in a perpetual process mirroring the continual flux of quotidian existence in contemporarity.

⁷ Foucault's study can be found particularly in *Histoire de la sexualité, III: Le souci de soi*, Paris: Gallimard, 1984; in *Essential Works of Foucault 1954-1984*, London, Penguin books, 2000, vol. 1 and in *The Hermeneutics of the Subject*, New York, Picador, 2005.

⁸ The full quote also indicates the shift of attention in Foucault's last years from an analysis of power of which he is most known to an analysis of a new ethics of the self that he elsewhere calls the aesthetics of existence: "Perhaps I've insisted too much on the technology of domination and power. I am more and more interested in the interaction between oneself and others in the technologies of individual domination, the history of how an individual acts upon himself, in the technologies of self" in "Technologies of the Self," in P. Rabinow (ed.) *Essential Works of Foucault 1954-1984*, vol. 1, London, Penguin books, 2000, p. 225.

Nelsonian Socratic dialogue⁹ was originally thought of as a reflective tool and pedagogic technique for university teaching to enhance students' own critical and independent thinking, rational argumentation and support their *Bildung* (formation). It is a dialogue that is a methodologically structured, a cooperative effort within a group of students who analyze one philosophical question by way of examining concrete experiences and digging into the underpinnings of biases, assumptions and values that color or even direct these experiences. Inspired by Kant and Fries, Nelson calls this rational process regressive abstraction.¹⁰ Nelson's overall goal with his method was to teach his students to philosophize and learn that to philosophize was something distinct from academic philosophy.¹¹ The feature of regressive abstraction reveals a strong rationalistic influence on Nelson. He is convinced that the act of philosophizing can bring out "universal rational truths"¹² demonstrating that Nelson is grounded in a traditional unchanging, objective metaphysics that can be uncovered by the human mind. To Foucault this attitude is to go beyond philosophizing as it puts forward the presupposition that the subject has access to a universal truth that hides beneath the surface of reality. The act of philosophizing, according to Foucault, is conditioned by the abdication of universal truths joining other critical philosophers such as Nietzsche, Derrida and Rorty.

Though Foucault engaged in the ancient thought of philosophical dialogue, he regrettably did not himself develop any concrete practices like Nelson with his Socratic method. Though Nelson also engaged in ancient thought, he on the other hand did not place the use of maieutics within Greek and Stoic ethics or position Socratic dialogue within the classical notion of philosophy as a way of living. He never defined the aim of Socratic dialogue as a care of the self. Through its exploratory reflection on a philosophical question by use of personal experience, I believe that Socratic dialogue can, however, be interpreted as a care of the self. Viewing Socratic dialogue within the framework of "care of the

⁹ Nelson's method of Socratic dialogue was picked up by his student Gustav Heckmann and later by many other philosophers particularly in Germany, The Netherlands, England and the US (for example, Horst Gronke in Germany, Jos Kessels in The Netherlands, Lou Marinoff in the US). Finn Thorbjørn Hansen has introduced the method in Denmark. It has over the past many decades spread out to professions outside of its original realm of education, for example health care and the world of business. As a practice it has gone through several modifications and additions and two traditions have emerged: a German and a Dutch. The former is still basically loyal to Nelson's Kantian and universalistic approach where as the latter is more pragmatic and existential.

¹⁰ Nelson, Leonard: "The Socratic Method," in Rene Saran & Barbara Neisser (eds) *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*, Stoke on Trent, Trentham Books, 2004, p. 141.

¹¹ *Ibid.*, p. 126.

¹² *Ibid.*, p. 135.

self,” we expand the parameter of Nelsonian Socratic dialogue to beyond the circles of students and the realm of education to also embrace the lives of all people engulfed by the diffuse and complex questions of living. Nelson fails in this way to see the wider prospects of a dialogue of this nature. It is not only confined to students engaged in their own rational arguments. Socratic dialogue as an expression of “care of the self” touches the basic human impulse to question life and the experience of being an individual subject. Foucault’s thoughts on “care of the self” as an ethical practice suggest a philosophical mode of being in the world with a transformative potential for the self. Nelson’s Socratic dialogue provides a practical format for its enactment.

An Aesthetics of Existence: The Self as a Work of Art

The abundance of today’s self-help books is ample evidence of an extensive attention put on self-realization as an individual project and responsibility. Towards the end of his life, Foucault picked up on and conceptualized this tendency in modern times to emphasize the subject’s preoccupation with self-examination. But what kind of self is Foucault referring to and what self is under examination in a Foucauldian inspired Socratic dialogue?

The kind of care of the self that Foucault defends is diametrically opposed to what he calls “the Californian cult of the self” in which “one is supposed to discover one’s true self [...] decipher its truth thanks to psychological or psychoanalytical science.”¹³ Foucault does not understand the self as an introvert and introspective process or a psychological self-realization that enables a certain level of self-mastering. The self is not a well established essence that the mind just needs to become conscious of and get to know - an original homeland that we can get to by way of memorizing an inner map. Though Socratic dialogue takes the form of a laboratory for self-examination, I believe that we reduce the complexity and range of the self in interpreting the work on the self within such a dialogue in psychological terms. In the absence of universal truths, the subject is left to work on itself by adopting an attitude that is experimental, creative and inquisitive. Foucault revives the antique idea of *askēsis* in this connection. A contemporary ascetic attitude releases the self from conformity and “normalization” in how it thinks of itself, others and the world. It is not a “renunciation of reality”¹⁴ as in Christian times but a relentless

¹³ Foucault, Michel: “On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress,” in P. Rabinow (ed.) *Essential Works of Foucault 1954-1984*, vol. 1, London, Penguin books, 2000, p. 271.

¹⁴ Foucault, Michel: “Technologies of the Self,” in P. Rabinow (ed.) *Essential Works of Foucault*

process of rejuvenation or expansion of truth and knowledge within the changing gazes of the self. The ascetic attitude expresses an exercise in becoming through the work of thought upon itself.

This attitude is not limited to a purely self-indulgent movement. Building on the format of Nelsonian Socratic dialogue and Foucault's understanding of the self, I see a dialectic between a negotiated universality (coming out of the focus on the philosophical question chosen by the group) and a revealed particularity (coming out of using individual experiences to illustrate the philosophical question) in Socratic dialogue that makes it a mode of subjection,¹⁵ i.e. the process of becoming *a* subject. This subjection hinges on how the subject is distinct from other subjects within the sociality yet, in addition, how the dialogue reverberates a philosophically founded commonality.

Foucault not only distances himself from the self-absorbed, private subject of psychology. His aesthetics of existence equally takes a critical stance towards the Kantian inspired stance on subjectivity implied by Nelson. Instead of viewing the self as an a priori concept with a solid, unitary substance, Foucault views the self more like a fluid form.¹⁶ The geography of the self is never fully uncovered as the self is not a fixed and final reality but continually expanded and explained by us as we walk along life's way. It is utopian to think that within the body resides a pure and true self, a core underneath all appearances that with the help of the mind can see the light of day. Foucault viewed the Kantian perception of the transcendental subject that precedes all empirical experience and historical and cultural determination as a menacing predicament in modern times. It has tricked us to think that the subject is founding, sovereign and autonomous when, in fact, it is flexible, dependent and fragmented. This is not to say that Foucault excludes experiences of unity within the self, of styling the fragments that makes up the self into a meaningful compilation. A sense of unity within the self is an aesthetic challenge that lingers on in each individual life; it is precisely this narrative styling that can be momentarily mounted by a (Foucauldian) Socratic dialogue.

As Foucault traces structures of thought in Western civilization, he situates concepts such as subjectivity and self within the confines of history, culture, politics and the personal storytelling of the individual. The self is not pure fiction or a blank canvas; it is coded by the temporal and spacial context it finds itself in. As Foucault writes in "On the Genealogy of Ethics": "From the idea

1954-1984, vol. 1, London, Penguin books, 2000, p. 238.

¹⁵ Foucault, Michel: *Histoire de la sexualité, I: La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1984, p. 81.

¹⁶ Foucault, Michel: "The Ethics of the Concern for Self as a Practice of Freedom" in P. Rabinow (ed.) *Essential Works of Foucault 1954-1984*, vol. 1, London, Penguin books, 2000, p. 290.

that the self is not given to us, I think that there is only one practical consequence: we have to create ourselves as a work of art.”¹⁷ Echoing the views of Nietzsche, Foucault’s self is a work of art in progress and as such we can understand the self as an act of creation where the self is the artist and life is the raw material.

Foucault’s anti-universalist disposition evoked early on critical reactions from distinguished philosophers such as Taylor, Habermas and Rorty.¹⁸ They accused him of lapsing into a dangerous relativism that shuns a sense of community and humanity. However, this is a deficient critique of Foucault’s position. Foucault’s aesthetics of existence does not undermine any sense of community or humanity. Instead, Foucault empowers the individual subject with a constitutive and constructive freedom without defining what this subject is. He voices a philosophical *ethos*,¹⁹ a reflective, responsible and creative being and behavior in the world where one’s actions express ethical practices of one’s self. Combining this view with that of ‘care of the self’ we can say that Foucault introduces a critical attitude within the self that also fits the structure within Socratic dialogue. Similar to Nietzsche, Gadamer and Derrida, Foucault proposes to inject a healthy skepticism in the thinking of experience, knowledge, and truth.

Foucault is not advocating a radical individualization, i.e. self-encapsulated individual subjects drifting rootless around in the sea of social life with an outlook on others as being means of self-enhancement. Foucault is advocating for the subjectivation of the subject in the sense of giving one’s self an original form in sociality. This subjectivation within a sociality, for example the one within a Socratic dialogue, is always in a creative process of becoming and transformation. Socratic dialogue will, using Foucault, endorse a similar commitment to the interaction between self and sociality in the subjectivation of the fluid subject. A dialogue on these premises allows for a hermeneutics of the self to occur by exercising freedom in thinking differently about values and temporarily losing one’s way as one grows in knowledge. This also means the willingness to abandon the justification of one’s understanding by references to

¹⁷ Foucault, Michel: “On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress,” in P. Rabinow (ed.) *Essential Works of Foucault 1954-1984*, vol. 1, London, Penguin books, 2000, p. 262.

¹⁸ Charles Taylor, “Foucault on Freedom and Truth,” in D. C. Hoy (ed.) *Foucault: A Critical Reader*, Oxford, Blackwell, 1986; Jürgen Habermas, “Taking Aim at the Heart of the Present,” in D. C. Hoy (ed.) *Foucault: A Critical Reader*, Oxford, Blackwell, 1986; Richard Rorty, “Moral identity and Private Autonomy: The Case of Foucault,” in Richard Rorty *Essays on Heidegger and others: Philosophical Papers*, Vol. 2, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

¹⁹ See Michel Foucault, “What is Enlightenment?” in P. Rabinow (ed.) *The Foucault Reader*, New York: Pantheon Books, 1984 where Foucault explores his notion of the philosophical *ethos*.

philosophical systems, religious doctrines, social conventions and cultural norms that selfhood often seem to be built on. As the self is not a solid substance, the pursuit in Socratic dialogue, if applying a Foucauldian read, is not to find the self once and for all but to get clearer on and more insightful of this creative self as it is contextually told and acted out now at this moment in time.

Philosophy as *ethos* is an art of living, or a creative act carried out by the self. It is not the accumulation of knowledge. As a result of viewing philosophy as an ethical practice or an *ethos*, Foucault develops the concept of “technology of the self.”²⁰ Technologies of the self are strategies “which permit individuals to effect by their own means, or with the help of others, a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality.”²¹ A technology of the self is thus a technique, or an activity, that the individual can adopt to access greater ethical self-knowledge. Foucault explains how the Stoic used writing, for example, as an exercise in the cultivation of the self.

During a Socratic dialogue reflections on modes of living emerge and choices of existence are drawn up, offering a practice in self-cultivation. Against a Foucauldian backdrop Socratic dialogue can be perceived as a technology of the self in the sense that it facilitates self-scrutiny and self-transformation within its own normative and confined sociality. The living substance of Socratic dialogue consists in the vibrant exchanges among the participants bouncing off on each other while trying to appropriate existential and moral orientation in their lives. The dialogue opens up a new space for rethinking and reshaping experience, truth and knowledge in tandem with it suggesting a dynamic as opposed to a static subjectivity. “Care of the self” expressed as practices enacted upon by the self on the self traces within the context of Socratic dialogue the individual choices and ethical trajectory of the self of the participants as they ponder on what they are and what they do.

The Anatomy of “Care of the Self”

In *The Hermeneutics of the Subject* (2005) which were lectures given at the Collège de France in 1981-1982, Foucault unfolds some characteristics of the

²⁰ Foucault invents the concept of “technology of the self” late in life as it only takes form within the context of his studies on Classical philosophy, particularly Stoic ethics.

²¹ Foucault, Michel: “Technologies of the Self,” in P. Rabinow (ed.) *Essential Works of Foucault 1954-1984*, vol. 1, London, Penguin books, 2000, p. 225.

Greek notion “the care of the self.” He outlines three general traits that we must be aware of in connection with this widespread notion in Antiquity. The first one he mentions is that the care of the self is a way of “behaving in the world”²² and essentially expressing a specific “attitude towards oneself, others and the world.”²³ The second he mentions is that the care of the self is “a form of attention, of looking.”²⁴ This implies a concern for the well being of oneself which also means having a close look at “what we think and what takes place in our thought.”²⁵ The last one Foucault mentions “designates a number of actions exercised on the self by the self, actions by which one takes responsibility for oneself and by which one changes, purifies, transforms, and transfigures oneself.”²⁶ I believe that the philosophical reflection within a Socratic dialogue exposes all three traits.

The first two are illustrated by the intent and content of a Socratic dialogue. A Socratic dialogue expresses an understanding of the self as a story that is continually being written and told. This kind of reflection remains within a concept of freeing oneself from systems of thought that dictate opinions, values and outlook. The intent is not to capture an answer but to open up a question or to “live the questions” as the great poet Rainer Maria Rilke once wrote.²⁷ In a Socratic dialogue there is a focus on how we (i.e. the participants) think of a specific ethical and/or existential issue. The dialogue is an open forum for exploring thought and how we are in the world. The content is the exploration into the participating selves, individually and collectively. The participation in a Socratic dialogue is a personal decision and an act where one is willing to challenge, revise and transform one’s view of oneself and life. This act can be perceived as “an action exercised on the self by the self.”²⁸ Thus, it is fair to state that this form of dialogue also illustrates Foucault’s last general trait of “care of the self.”

By reference to Plato’s *Alcibiades* which is a dialogue between Alcibiades and Socrates, Foucault explains three important functions of the formation of the self.²⁹ All three functions are relevant for my exploration of connections

²² Foucault, Michel: *The Hermeneutics of the Subject. Lectures at the Collège de France, 1981-1982*, New York, Palgrave MacMillan, 2005, p. 10.

²³ Foucault op. cit., p. 10.

²⁴ Idem.

²⁵ Foucault op. cit., p. 11.

²⁶ Idem.

²⁷ Rilke, Rainer Maria: *Letters to a Young Poet*, New York: W. W. Norton and Company, 2004, p. 27.

²⁸ Foucault, Michel: *The Hermeneutics of the Subject. Lectures at the Collège de France, 1981-1982*, New York, Palgrave MacMillan, 2005, p. 11.

²⁹ Foucault frames these three functions within pedagogy showing the learning or formative aspect of

between “care of the self” and the philosophical reflection within Socratic dialogue.

The first function entails adopting a critical stance towards views on life outside of oneself. Foucault states that “the practice of the self must enable one to get rid of all the bad habits, all the false opinions that one can get from the crowd or from bad teachers, but also from parents and associates. To “unlearn” (*de-dicere*) is one of the important tasks of self-cultivation.”³⁰ Essential to a Socratic dialogue is the subjective scrutiny of one’s own attitudes, opinions, values and norms. This aspect is particularly highlighted in one of the premises of Socratic dialogue which is not to quote any authors, philosophers, teachers, etc. but solely to rely on one’s own thinking of the issue at hand. The Socratic dialogue encourages the free inquisitorial search within the recesses of the participant’s existence. In that sense Socratic dialogue becomes an archeology of the self. It is the excavation of the spheres and modalities of thought, a “training in thought by means of thought.”³¹

As we have seen so far, Socratic dialogue asserts many perceptions of the care of the self as it is narrated by Foucault. There is another important aspect that Socratic dialogue reveals which is the ancient notion that the attending to oneself is not a momentary preoccupation but a lifelong activity. It is a perpetual learning process in the act of living. Quoting among others the Stoic philosopher Gaius Musonius Rufus (often referred to as the Roman Socrates), Foucault makes this point clear: “One must always take care of oneself if one wishes to live in a wholesome way.”³² *The second function* that Foucault mentions concerning the thoughts of the formation of the self in the *Alcibiades* touches on this very subject of struggle. It captures very well this idea of a perpetual battle that the self has to endure and shows how important it is to give the individual “the weapons and the courage that will enable him to fight all his life.”³³ A Socratic dialogue is a never ending reflection on a philosophical question. Going through the different phases of such a dialogue, from individual experience to general conceptions, participants realize at the end of it that no conclusion, no final summing-up, can be reached. The dialogue has exposed not only the question at hand but exposed other vital and related questions that the chosen question has stirred up. The excavation of the spheres and modalities of thought

the care of the self; “The Hermeneutics of the Subject,” in P. Rabinow (ed.) *Essential Works of Foucault 1954-1984*, vol. 1, London, Penguin books, 2000, pp. 96-97.

³⁰ Foucault op, cit., p. 97.

³¹ Foucault op, cit., p. 102.

³² Foucault op, cit., p. 94f.

³³ Foucault op, cit., p. 97.

and existence do not end by exchanging the final words in a Socratic dialogue. The end is, in fact, a (new) beginning.

The third function relates to the effects of attending to oneself. In the true spirit of the Epicureans, the Cynics and the Stoics, Foucault recounts the curative and therapeutic function of self-cultivation.³⁴ To these thinkers philosophy's highest achievement was to transform the individual by teaching and training him in the art of living through rational thinking and practical exercises.³⁵ Philosophy as an art concerned with the well being of the soul made the philosopher's task into one of treating the diseases of the soul. In Plato's *Crito* we hear of how Socrates while facing imminent death by poison expresses a profound concern for the diseases of the soul. These diseases are of a different nature than that of the body. The diseases of the soul consist of false ideas that will eventually corrupt the soul. They are the diseases of unexamined beliefs. False ideas, fallacious convictions or erroneous presuppositions are the product of a mind that has not bothered to test the truth of these ideas, for instance by just adopting what the masses think or the general sentiment expressed about an issue. Socratic dialogue is an activity, a meeting of people engaged in pressing life issues. Through the interplay of reflective responses where *die Sache selbst* is scrutinized from all possible angles, the dialogue can generate greater clarification of one's distinctive self at this point in one's historical narrative.

As the observant reader will notice, I have in the last many pages moved beyond Nelson's dialogue by adding Foucault's aesthetics of existence to its format of thinking from experience. I will continue this expansion in the following pages.

Within our context of seeing philosophy as potentially a transformative act in the confines of Socratic dialogue, it is important to link, as does Foucault,³⁶ the care of the self to the care of others. It is hard not to cultivate the self without the help of others when positioned in the world. The care of the self is not to be framed as a complete withdrawal of the individual leading to full devotion and attention to oneself only. The care for the self is an inward and outward relating to other selves and within a Socratic dialogue to its collectivity. A Socratic

³⁴ Foucault op. cit., p. 97.

³⁵ An excellent accounts of the practical exercises of ancient philosophy and of ancient philosophical thought, I refer to Pierre Hadot, *Philosophy as a Way of Life*, Oxford, Blackwell, 1995; Alexander Nehamas, *The Art of Living. Socratic Reflections from Plato to Foucault*, Berkeley, University of California Press, 1998; John Sellars, *The Art of Living. The Stoics on the Nature and Function of Philosophy*, Aldershot, Ashgate, 2003.

³⁶ Foucault, Michel: "The Hermeneutics of the Subject," in P. Rabinow (ed.) *Essential Works of Foucault 1954-1984*, vol. 1, London, Penguin books, 2000, pp. 97-98.

dialogue creates an interpretative community and thus expresses an intersubjective *nexus*.

Foucault states in “The Ethics of the Concern for Self as a Practice of Freedom” that the care of the self implies a relationship with others, “one needs a guide, a counselor, a friend, someone who will be truthful with you.”³⁷ The care of oneself cannot abstract from a care for others. In a philosophical dialogue there is a concern for and attention drawn to the thought processes of the other participants. There is an eagerness to hear what others have to say. They become each others’ guide and friend. The help that others extend in a Socratic dialogue does not take the form of indoctrination or persuasion but is, indeed, Socratic midwifery: helping to give birth to thoughts that murmur in the participants. In that way Socratic dialogue supports social relations where participants counsel each other by helping to cast light on and make more precise the perspectives and gazes of the self as well as contributing to a greater conceptual clarity of the question under investigation. The reflection that takes place is part of a hermeneutic process within the self but also in the (hermeneutic) space between selves.

Socratic dialogue magnifies the dialogical aspect of producing truth and knowledge. Knowledge and truth are generated not only through the individual’s reflection on personal experience but through the collective reflection on experience. We sustain an individual reflection but there is also a dialectical reflection among the participants that ricochets back to individual reflection. In fact, the two movements (the individual and collective reflection) are intimately intertwined preventing the reduction of the self to a purely solipsistic or universal entity.

Framing Socratic dialogue within Foucauldian “care of the self” helps shape a philosophical, or an onto-ethico, approach to life that points beyond the psychological fixation on the individual subject or the philosophical reflection on the transcendental subject. It points to a philosophical life or *ethos* rooted in a creative act, or flow, between experience and thought as well as between particularity and commonality.

Socratic dialogue: A Hermeneutics of the Self

Human beings relentlessly question the fundamentals of life. Our questions and the exploration of them construct narratives of being and what being should be.

³⁷ Foucault, Michel: “The Ethics of the Concern for Self as a Practice of Freedom” in P. Rabinow (ed.) *Essential Works of Foucault 1954-1984*, vol. 1, London, Penguin books, 2000, p. 287.

The daunting challenges we face in times of dilemma, doubt and disorientation can erode our understanding of reality. The disturbing experience of not being at home³⁸ can dissolve our sense of coherence and direction and make us question our moral compass.

Embedded in the philosophical practices of the self, in experience itself, lies human questioning and the challenge of giving birth to a new understanding. By situating Socratic dialogue within a framework of Foucault's genealogical thoughts of "care of the self," a hermeneutics of the self emerges. I view the pledge of the late Foucault to historicizing philosophical inquiry along with rejecting a Cartesian foundationalism in epistemology and fostering the conditions for the development of moral agency as necessary elements when outlining a hermeneutics of the self for contemporary man. The philosophical reflection within a Socratic dialogue is a hermeneutic process that engages the self of each individual participant in interpretative gazes on value, meaning and truth becoming a midwife for each other. The philosophical reflection in Socratic dialogue is a quest for self-knowledge, a search for truth and meaning. It becomes "an exercise of oneself in thought."³⁹

A hermeneutics of the self brings forth the classical Greek idea of *parrhesia*, i.e. the practice of ethical truth telling. Foucault finds *parrhesia* to play a central role in the "care of the self." If we situate this idea within a Socratic dialogue, *parrhesia* opens up a candid space among the participants committed to truth telling and speaking one's mind freely. In the true and sincere articulation of thoughts and the moral deliberation that follows, the participants display what moves their inner reality and doings in a sociality. This truthful discourse among the participants on a philosophical question helps constitute the self, or in Foucauldian terms, it subjectifies the individuals partaking in the dialogue. By discursive means, (Socratic) *parrhesia* becomes a communicative procedure of subjectivation that binds the participants together in a "confessional" sociality where the narrated identity of the self becomes distinct and local yet also joined by the humanity that the dialogue brings forth. In this way their *parrhesian* attitude incites a mutual "care of the self."

Tieng Socratic dialogue to the broader context of Foucauldian "care of the self" and living a philosophical life (or in the words of Socrates, an examined life) amplifies Socratic dialogue as an enactment of understanding that weaves hermeneutics into the classic notion of experience of philosophy as a way of living. Making one's way in life becomes a hermeneutical endeavor that brings

³⁸ Heidegger, Martin: *Being and Time*, New York: Harper & Row, 1962, p. 189.

³⁹ Foucault, Michel: *L'Usage des plaisirs*, p. 16; cited in P. Rabinow (ed.) *Essential Works of Foucault 1954-1984*, vol. 1, London, Penguin books, 2000, p. xxviii.

in a negotiated universal aspect into self-formation without losing sight of the particularity of the self. The cultivation of the self becomes a cultivation of human flourishing. Foucault's "care of the self" prescribes a hermeneutic approach for working with and on the self within an existing historic situation. Framing Socratic dialogue within this idea offers foundational and explanatory value for the quest for truth, knowledge and meaning in the perpetual forming of the self and thus assists in conceptualizing a practice that translates into ways of expanding understanding while addressing the act of being a moral subject in the world. Socratic dialogue can be conceived as the quintessence of the thoughts of the "the care of the self" *in concreto*.

Philosophizing to Nelson is essentially "the art of independent thinking" and "precision of thought."⁴⁰ Looking at Socratic dialogue through a Foucauldian lens, philosophizing becomes more than this. Foucault's "care of the self" certainly assigns importance to the process of thinking *for* oneself but the idea equally assigns focus on thinking *on* oneself suggesting a whole mode of being in the world (not just intellectually thinking) that encompasses Socratic dialogue but also extends well beyond it. Foucault offers the moral subject of contemporary times an alternative to the prevalent ideas of society of how to live and live well. The *parrhesiastic* space within Socratic dialogue highlights a truthfulness and openness about the experimental practice of living. It contains a philosophical attitude, an *ethos* that is not confined to the boundaries of the dialogue. As the self is conceived as a work of art, the creating of this self is perpetual process. The Socratic dialogue becomes a momentary narrative of the self or a concrete manifestation of the lifelong journey to and through truth, meaning and self-knowledge. In a Foucauldian perspective, Socratic dialogue is read within the broader context of living philosophically. Life is not only examined within Socratic dialogue but within life itself. Living philosophically is a way of life and through this a way of transforming the self en route.

Living philosophically is thus a concrete attitude, an *ethos*, that puts vigilant attention on the self's contextual mode of being in the world posing the old question of how one ought to live and what kind of person one would like to become. It is attainable by viewing philosophical reflection, for example the one that takes place within a Socratic dialogue, as an exercise in or an act of being with the potential to change the network of beliefs, expectations and visions one possesses and thus open up access to truth and self-knowledge. Socratic

⁴⁰ Nelson, Leonard: "The Art of Philosophizing" in *Socratic Method and Critical Philosophy. Selected Essays*, New Haven: Yale University Press, 1949, p. 94.

dialogue serves as an illustration of the potentiality of such a reflexive activity and transformative practice.⁴¹

An Example of the Practice of Care of the Self

Philosophical practice to which Socratic dialogue belongs purports philosophy as philosophy in dialogue.⁴² Philosophy in dialogue is both a theoretical and practical discipline. The importance of theory to philosophy in dialogue lies not in bringing philosophical theories into the dialogue turning it into a study/reading group as this would make it too academic and stale for the lived experience of people engaged in it. The importance lies in improving its theoretical foundation and cultivating it as a practical pursuit simultaneously. In other words, it lies in providing a firm footing for the constitution and enactment of philosophy in dialogue. The overall thought behind this article is to develop the theoretical composition of philosophy in dialogue so to strengthen the framework of Socratic dialogue in particular in the hope of expanding its dimension and substantiating it further as a philosophical activity.

At the heart of Socratic dialogue is philosophical reflection and human interaction between moral agents.⁴³ Dialogue that is philosophically based is implemented and executed in a wide variety of venues from prisons and nursing homes to schools and organizations.⁴⁴ All these modular applications testify to the theoretical diversity and the multipurpose of philosophical dialogue. The main point of my article is to suggest Socratic dialogue as an expression of “care of the self.” One apparent and very relevant environment for the practice of my

⁴¹ Foucault’s successor to his chair at the Collège de France, Pierre Hadot contemplates as Foucault on philosophy as an art of living and the transformative impact that it can have on the self. In his wonderful book *Philosophy as a Way of Life*, Hadot eloquently captures the transformative and therapeutic aspect when he states that “The philosophical act is not situated merely on the cognitive level, but on that of the self and of being. It is a progress which causes us to *be* more fully, and makes us better. It is a conversion which turns our entire life upside down, changing the life of the person who goes through it.” Pierre Hadot, *Philosophy as a Way of Life*, Oxford, Blackwell, 1995, p. 83.

⁴² Lindseth, Anders: “Philosophical Practice: What is at Stake?” in *Philosophy in Society*, eds. Herrestad, Holt & Svare, Oslo, Unipub Forlag, 2002, p. 17.

⁴³ Seeskin, Kenneth: “Socratic Philosophy and the Dialogue Form,” in *Dialogue and Discovery. A Study in Socratic Method*, New York City, State University of New York Press, 1987, p. 3.

⁴⁴ A large number of philosophers have ventured into various areas of practice. To give but a few examples let me mention: Horst Gronke has worked within prisons and with prisoners; Pia Hverven Axell within nursing homes and old people; Vaughana Feary Macy within hospitals and with cancer patients, Oscar Brenifier within schools and with children; Jos Kessels within organizations and with managers and employees there. All of them have written on the subject of their interest.

article's theoretical understanding of Socratic dialogue is within a patient care setting.

To illustrate such a practice - an actual practice that Foucault neglected to develop himself - I will refer to a project that I carried out in 2012 and 2013 at the Center for Cancer and Health in Copenhagen under the auspice of the Danish Cancer Society and the County of Copenhagen, Denmark. My project which built on a pilot project a couple of years prior turned on philosophizing through dialogue with people who had survived cancer and were thus reentering everyday life or "the world of the healthy" as one participant phrased the return designating some form of non-disruptive existence as opposed to the life of a seriously ill person. For the method of philosophizing I chose to use the Socratic Dialogue Group (SDG) as it provides a structure that is beneficial to the dialogue. The project consisted of three groups. Each group met once a week for 2 hours or more. One group consisting of five members met five times and two groups consisting of six members in each met six times. Stretching the philosophical dialogue out over a month and a half optimized the continual reflection. The groups were closed groups. By not permitting rotation, the SDG created an intimate and concentrated environment that is useful for analytically thinking through personal beliefs and behavior.

Disease leaves many people confused as for direction in life. They are "free-floating in the world" as one participant explained the aftermath of having death breathing down your neck. The map that previously guided them in their life is lost.⁴⁵ Existence has been threatened creating both moral and emotional distress as well as a mind in mayhem. In the face of a chronic or life threatening disease, the essentials of being an individual are questioned as a result: values, concepts, priorities, choices, perceptions and beliefs. Signing up to partake in a SDG as a rehabilitating cancer patient was an indicator that the participant was personally invested in questions that are existentially complex and seemingly unanswerable, or they would not, it is fair to assume, have contacted me at all. My assumption is based on the fact that I briefly explained the reason behind the SDG in a brochure that was distributed electronically on the website for the Danish Cancer Society and physically placed in the Center where I held the SDG.

In the brochure I described that when serious illness overwhelms a person with a profound urge to grapple with the fundamental questions that are akin to the meaning and quality of life, of how to live as a self among selves, there is

⁴⁵ Frank, Arthur W.: *The Wounded Storyteller. Body, Illness and Ethics*, Chicago: The University of Chicago Press, 1995, p. 1; Becker, G.: *Disrupted Lives: How People Create Meaning in a Chaotic World*, Berkeley: University of California Press, 1999.

solace and stimulation to be found in philosophizing together with people in a similar situation. Philosophy has been addressing these life issues for two thousand five hundred years and can offer a positioning of the self in wonderment and wisdom.

My assumption is supported further by the phone conversations I had with all interested candidates. In the phone conversation we got acquainted and discussed the candidate's reasons for signing up, his/her needs and expectations to the SDG, candidates were introduced to SDG as a philosophically based practice of self-cultivation, as a way to work on the life issues that faced them. Only a couple of my participants had heard of SDG, but had never experienced one. It was a first time for all of them.

In the conversations I emphasized how a SDG was not enclosed in the meaning of their illness experience or even the center of our attention but how it aimed at the experimental, curious and open-ended study of life phenomena indicating its Socratic origin and objective. Their illness experience was used as the impulse that launched their confusion and new journey into selfhood, i.e. the backdrop for the intellectual and emotional muddle of their situation. It was to view illness as a moral experience.⁴⁶ Moreover, it was a way to keep an eye on how to live our life in the present and the future. Both the brochure and the phone conversation were to identify suitable candidates as well as to familiarize them with the framework within which I approached Socratic dialogue. The project was a new initiative within cancer rehabilitation and an unconventional application of philosophy and thus needed to be explained to people interested in participating even if it did for the most part remain vague and hazy as for what exactly was in store for them.

For my SDG I targeted people who were in the final stages of their rehabilitation or declared cured. In other words, they were not recently diagnosed or in the midst of their treatment plan.⁴⁷ My pilot project taught me that once their physical situation had stabilized and things looked promising, people were ready to shift their focus to the task of healing and restoring themselves, whereas in the earlier stages they are preoccupied with getting their body through often rough treatments, such as chemotherapy and radiation, and struggling to survive the disease. Though none of the 17 participants in my three

⁴⁶ Kleinman, A.: "A Search for Wisdom," in *The Lancet*, 378 (9803): 1621-1622, 2011.

⁴⁷ The American philosopher and philosophical practitioner Vaughana Macy Feary created a program for the group counseling of cancer patients which, unfortunately, no longer runs. Though her method was group dialogue, it was not specifically in the form of SDG. In addition, she only worked with newly diagnosed cancer patients. See Feary, Vaughana: "Medicine for the Soul: Philosophical Counseling with Cancer Patients," in *Philosophy in Society*, eds. Herrestad, Holt & Svare, Oslo, Unipub forlag, 2002, pp. 35-51.

SDG specifically characterized their participation as a care of their self, their existential and ethical compass had clearly been shaken up by the human challenge of the disease which in their cases ignited an interest in exploring the thoughts that this situation had triggered. By joining a SDG, participants illustrated a desire to dwell on and nurture themselves, to work on themselves as moral agents on a path to “well-being.”

Most participants remarked that they signed up specifically because of the dialogue’s philosophical perspective on their situation, some explicitly stating that they were not interested in group therapy or a psychology oriented session. A purely clinical approach that revolved around psychological problems that needed to be solved was discarded. One participant expressed this sentiment well when he said to me before starting that while he was willing to talk about emotions, he made it a point that he was unwilling to do so in a self-indulgent, wallowing way. People generally voiced a keen interest in placing their self-understanding in a picture that incorporated a larger view of the fundamental phenomena of life that had been turned upside down and inside out by their life threatening disease. They seemed in pursuit of a view that would not limit but open their position; a view that was not bogged down by a specific set of systems of thought about the subject and the world or claimed to hold lasting explanations but, instead, set up to free interpretation. Their “fluid” perception of the major questions that perplexed and intrigued them, that challenged them on their very existence in the world, accommodates well with the late Foucault’s philosophical outlook that permeates this article.

Repeatedly I heard participants say that they had gained a heightened awareness of self due to the philosophizing through dialogue. This awareness consisted generally of a sharper and richer picture of who they were now, the immediate future road on which they were going to travel and what their values and virtues meant in actual life but it had been achieved by lifting the dialogue up to an abstract level viewing the particular through the lens of the human condition and fundamental concepts. The dialogue “enhances my own ability to see the direction that I need to take in order to become a whole person again” as one participant summarized the experience of philosophizing with others. The careful scrutiny of one single philosophical question by incorporating both concrete experiences and abstract thinking revealed, as several stated both during the dialogues and in subsequent interviews, something about the general commonality within human existence but it also reflected back on individual experiences making the participants dwell on their own insights. In sharing individual experiences and analyzing them via the question of what constitutes them as human experiences, the participants got a chance to reflect both on themselves and in an abstract manner on these experiences. Highlighting one

philosophical question, such as what is vitality of life as one group decided to dive into, seemed to cast light both on the universality of it and the particularity of it expressed through the individual experiences.

The way I construct and facilitate a SDG with survivors of cancer has one single philosophical question as its epicenter as all SDGs have. Readers familiar with SDGs know that it is customary for the facilitator to pick out a question or have the organization hiring the facilitator to decide on one. This was not entirely the case in my groups. The Center for Cancer and Health did not select the question, nor did I; I facilitated it. It was the participants who decided on a question that they found was the most relevant for them. This philosophical question emerged after an initial round of expressing what their existential situation generated as for thoughts, experiences and emotions. The question serves to focus the group around a universal theme personified in a variety of particular stories. It is of great consequence that they individually have a personal stake in the question. Without having a personal stake in the philosophical question, the dialogue risks becoming aloof, detached and indifferent to the lives of the people in the group which complicates the actualization of SDG as self-cultivation.

The grappling, probing, doubting and refuting that took place among the participants in their examination of a philosophical question which is typical of a SDG exemplify the Foucauldian understanding of philosophy as an art of living and his idea of aesthetically styling the subject as a work of art.⁴⁸ Through a philosophical dialogue the participants awarded themselves the freedom to shape or style their own thoughts on self and truth. They were free to revise and modify any thought that was aired in the attempt to widen their insight. In this way SDG offered itself as an *askesis* connecting self and ethical practice. The artful or aesthetic labor was the critical and inquisitive approach that motivated the participants' dialogue, not the possible end result. Reflecting in tandem on experience from a micro and macro perspective opened a room for a transformative process, or at least possessed the potential, that can aid participants in the formulation of a desired style (or moulding) of existence post cancer where meaningful narratives and realistic ideals are created anew. Participating in a SDG was by and large viewed by the participants as an opportunity to work on and expand their perception of self and others as well as to deepen their sense of the human community that unites us in the dangerous endeavor of living. There was a readiness to look at their situation as an edifying one and to dig out the wisdom buried in their experience. A SDG became in the

⁴⁸ Michel Foucault belongs to a long line of philosophers from Socrates through Nietzsche and Wittgenstein who have been preoccupied with "self-styling."

words of one participant “a good stepping stone” among others on their incessant path to curative self-cultivation.

Endnote

In a Foucauldian perspective Socratic dialogue becomes an ethical practice of the self in its relating to other selves. It is the participants' narratives that are the occasion for the reflective enactment taking place in Socratic dialogue. The lived experience that is examined within this dialogue creates a stage for the act of philosophizing outside of academia. This act of philosophizing becomes more akin to Foucault's aesthetics of existence than a study of scholarship; it metamorphosizes, in fact, philosophy into a verb rather than a noun. But although the late Foucault links practices of self to the practice of philosophy, he falls short of developing measures or methodologies for a practice where actual lived experience can be scrutinized. Nelson's Socratic dialogue supplies a constructive format for philosophical reflection *in situ*.

Socratic dialogue is a way of investigating the experience of being. Through its philosophical inquiry it becomes both a metaphor for and a practice of the notion of “care of the self.” This inquiry supports Foucault's maxim of living a philosophical life and Socrates' dictum that the unexamined life is hardly worth living. Understanding the human impulse to question how to live within a framework of “care of the self” can be seen as a foundational and constitutive attitude that installs in the Socratic dialogical encounter measures to avoid the coagulation of the self and the production of all encompassing systems of thought or just unwavering opinions to cloud and deceive our ethical and existential vision on life. In this way, “care of the self” harbors a transformative potential. As the participants enter into a Socratic dialogue, they engage in a hermeneutics of the self. They enter into a laboratory of self-formation, or in the words of the Greeks *askēsis*, where they can be transformed by the activity of thinking in unison.

References

Becker, G.: *Disrupted Lives: How People Create Meaning in a Chaotic World*, Berkeley, University of California Press, 1999.

Foucault, M: *The Foucault Reader*, Rabinow, P. (ed.), New York, Pantheon Books, 1984.

Histoire de la sexualité III: Le souci de soi, Paris, Gallimard, 1984.

Essential Works of Foucault 1954-1984, P. Rabinow (ed.), London, Penguin books, 2000.

The Hermeneutics of the Subject. Lectures at the Collège de France, 1981-1982, New York, Palgrave MacMillan, 2005.

Frank, Arthur W.: *The Wounded Storyteller. Body, Illness and Ethics*, Chicago, The University of Chicago Press, 1995.

Hadot, P.: *Philosophy as a Way of Life*, Oxford, Blackwell, 1995.

Herrestad, H., Holt, A. & Svare, H. (eds): *Philosophy in Society*, Oslo, Unipub forlag, 2002.

Hoy, D. C. (ed.) *Foucault: A Critical Reader*, Oxford, Blackwell 1986.

Knox, J B L & Friis, J K B O (eds.) *5 Questions: Philosophical Practice*, Copenhagen, Automatic Press/VIP, 2013.

Nehamas, A.: *The Art of Living. Socratic Reflections from Plato to Foucault*, Berkeley, University of California Press, 1998.

Nelson, L: *Socratic Method and Critical Philosophy. Selected Essays*, New Haven, Yale University Press, 1949.

Nussbaum, M. *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton, Princeton University Press, 1994.

Saran, R. & Neisser, B. (eds) *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*, Stoke on Trent, Trentham Books, 2004.

Sellars, J.: *The Art of Living. The Stoics on the Nature and Function of Philosophy*, Aldershot, Ashgate, 2003.

FILOSOFÍA PRÁCTICA Y FILOSOFÍA ACADÉMICA ¿CONFRONTACIÓN O CON-FRONTACIÓN?

PRACTICAL AND ACADEMIC PHILOSOPHY. CONFRONTATION OR CON-FRONTATION?

BERNHARD JOSEF SYLLA
Universidade do Minho, Portugal
bernhard@ilch.uminho.pt

RECIBIDO: 21 DE MAYO DE 2013

ACEPTADO: 4 DE OCTUBRE DE 2013

Resumen: La confrontación entre la filosofía académica y la filosofía práctica/aplicada, pese a haberse atenuado en los últimos años, es aún una realidad en muchos países. En la primera parte del artículo, incido sobre las razones de esta confrontación, tomando como bases las tesis de Gerd Achenbach sustentadas en los años 80 del siglo pasado. Esta parte del artículo termina con una reflexión sobre las posibles finalidades de la filosofía práctica en cuanto a consultoría filosófica, abordando, bajo un punto de vista específico, el de la confrontación entre el poder del sistema y el poder espontáneo y libre del individuo, la cuestión de la inserción de perspectiva sociopolítica en el horizonte de la consultoría filosófica, recurriendo a autores como Heidegger, Barthes, Derrida, Adorno, Ricoeur, Rorty y Habermas.

Palabras clave: Filosofía práctica, filosofía académica, Achenbach, consultoría / orientación filosófica, horizonte socio-político

Abstract: The confrontation between academic philosophy and practical / applied philosophy, despite having eased in recent years, is still a reality in many countries. In the first part of the article, I reflect on the reasons for this confrontation, based on Gerd Achenbach's theses sustained in the 80s of last century. This part of the paper ends with a reflection on the possible purposes of practical philosophy as philosophical counseling. The second part of my paper deepens the reflection on the purposes of philosophical counseling, taking in account a specific point of view – the confrontation between the power of a 'system' and the power of the spontaneous and free individual – and his treatment in authors like Heidegger, Barthes, Derrida, Adorno, Ricoeur, Rorty and Habermas. This leads to the question of the inclusion of the socio-political perspective within the horizon of philosophical counseling.

Keywords: Practical philosophy, academic philosophy, Achenbach, philosophical counseling, socio-political horizon

Introducción

El título alude, en la contraposición de la versión con guión con la versión ortográficamente correcta de la palabra *confrontación*, a la práctica

heideggeriana de distinguir, a través del uso del guión, entre dos tipos de confrontación diferentes¹: la confrontación en que dos entidades o tesis combaten en el horizonte de una visión ontificadora e instrumentalizante del mundo, y la verdadera con-frontación (*polemos*, *Aus-einander-setzung*) que hace o deja aparecer, precisamente en y por la confrontación, la verdadera naturaleza de las instancias combatientes y su vinculación mutua, señalada por el *-einander-* en alemán y por el *con-* en español. Uso esta alusión apenas para dar énfasis al siguiente apelo que constituye el *background* de este artículo: la filosofía teórica y la filosofía práctica aplicada necesitan la una de la otra y co-pertenecen la una a la otra. Las reflexiones que siguen no son más que un vistazo provisional hacia la arena donde se realiza el combate entre filosofía teórica y filosofía práctica.

Me inspiro, a continuación, en algunas reflexiones y tesis polémicas que Gerd Achenbach lanzó en su libro *Philosophische Praxis*, en su primera edición en 1984.² No es solo la confluencia de una actitud polémica con una reflexión teóricamente profunda la que torna este documento del renacimiento de la filosofía práctica/aplicada³ y de la consultoría filosófica bastante útil para la 'circunstancia'⁴ actual del debate sobre filosofía práctica, sino también y sobre todo su contribución para la cuestión de la confrontación entre filosofía académica y filosofía práctica. Esta confrontación se pauta por dos tendencias controversias: la primera reside en una ignorancia o marginalización de la praxis filosófica por la filosofía académica, la segunda en la pretensión de la praxis filosófica por legitimarse teóricamente sin tornarse nuevamente en una filosofía

¹ Cf. HEIDEGGER, Martin: *Einführung in die Metaphysik*, ed. por Petra Jaeger, V. Klostermann, Frankfurt/M., 1983, p. 66, véase también HEIDEGGER, Martin: "Europa und die deutsche Philosophie", en GANDER, Hans-Helmuth (ed.), *Europa und die Philosophie*, Klostermann, Frankfurt/M., 1993.

² ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1984. La fuente usada en este artículo es la 2ª edición de 1987.

³ Pienso que el término *filosofía práctica* es el más adecuado por colocar el énfasis en la praxis y en la metodología que va de lo particular a lo general, al tiempo que *filosofía aplicada* sugiere una metodología opuesta, que va de lo general a lo particular, o de la teoría a la praxis. Por otro lado, y este artículo va en cierta manera a sustentar precisamente esta posición, parece que las dos vías metodológicas mantengan su pertinencia para la praxis filosófica.

⁴ Uso este término en un sentido que alude a su empleo por filósofos como Ortega y Gasset (término central en toda su obra) o Julián Marías, por tanto, como conjunto de condiciones históricas que influyen en la situacionalidad actual de una persona o entidad y del conjunto de interpretaciones, del pasado y del presente, que la determinan. Cf., a título de ejemplo, ORTEGA Y GASSET, José: *O que é a Filosofia?*, trad. de José Bento, Cotovia, Lisboa, 1994; MARÍAS, Julián: *La estructura social*, Alianza Editorial, Madrid, 1993; DIAS, Jorge Humberto: *O contributo de Julián Marías para uma teoria da filosofia aplicada à questão da felicidade*, 2012 [Tesis de Doctoramiento en la Universidade Nova de Lisboa].

predominantemente teórica. Esta auto-legitimación la llevó muchas veces, por lo menos en su inicio, a la necesidad de desprenderse expresamente de la filosofía académica. Las dos tendencias llevaron casi naturalmente a una confrontación que no raramente recurrió a acusaciones recíprocas. Una vez que esta confrontación está perdiendo su agudeza y que se está anunciando una mutua aproximación de las dos facciones, se caminará, probablemente, rumbo a una situación donde la confrontación se transforma en con-frontación. A pesar de todo, pienso que es útil detenernos en algunas de las líneas fuertes del perfil de la confrontación polémica.

La circunstancia de la filosofía académica

La primera tesis de Achenbach sustenta que se perdió, hace ya bastante tiempo, el vínculo entre la filosofía académica y la filosofía práctica *qua* aplicada. Esta tesis puede provocar una onda inmediata de protestas: ¿será que Achenbach ignora por completo la revolución copernicana desencadenada por Marx que negó a una filosofía cualquiera que no fuese práctica el derecho de llamarse legítimamente filosofía? Pienso que Achenbach ve la situación de una manera diferente. No se trata de negar la fuerte repercusión del pensamiento de Marx, y en adelante marxista, en la realidad práctica, i.e. socioeconómica y sociopolítica, sino más bien de colocar el enfoque en las actitudes y en el auto-entendimiento de la filosofía académica. Y es precisamente ahí, i.e. en el *habitat* donde 'la filosofía' se ejerce, donde ella es *practicada*, en la que se verifican señales más que evidentes de la pérdida del vínculo con la filosofía profundamente práctica.

La primera señal tiene relación con los agentes filosóficos académicos, los que poseen la habilitación para ejercer la filosofía profesionalmente. La vida y las acciones del profesor académico de Filosofía *no necesitan conciliarse con aquello que él enseña*. Prueba de esto es el fenómeno de que la mayor parte de los profesores académicos se avergüenzan o se muestran inhibidos cuando se les llama filósofos, porque saben que hay una discrepancia entre pretensión y realidad.⁵ Esta discrepancia se relaciona tal vez no con las respectivas pretensiones de los actuales agentes filosóficos (profesores de Filosofía) en particular, sino más bien con el hecho de que la pretensión de ser agente filosófico no se deje desvincular de todo del legado histórico de la noción de 'filósofo' en general que remonta a los orígenes de la propia filosofía. Teniendo en cuenta esta noción, el filósofo es aquel que ama la sabiduría, y la sabiduría,

⁵ Cf. ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987, pp. 14-18, 25-27; 37-50.

transcendiendo el mero conocimiento, es teoría y práctica en una unidad indisociable. La carga semántica de la palabra *filósofo* se asemeja así a la de las palabras *gurú* o *maestro*, evocando ideas de excepcionalidad y ejemplaridad que repercuten no solo en la defensa y la transmisión de ideas y teorías sino que se patentan *visiblemente* también en las acciones y en el estilo de vida. Es justamente la confrontación con este ideal del cual ningún agente filosófico académico se puede desprender, que hace que el especialista muestre una fuerte reserva al ser apellidado de filósofo: reacciona o con constreñimiento, inhibición, o ironía, y si acepta este apellido, se arriesga a ser expuesto al escarnio, y ridiculización. El filósofo académico, esquivando el apelo inherente a la idea y al ideal de filósofo, se contenta antes con la exigencia menor de probar su competencia de especialista y perito en el dominio de teorías y textos filosóficos. Pero, de este modo, el profesor académico pierde mucha de su credibilidad.

Esta pérdida de credibilidad no es una mera idea fija, un sentimiento frustrante e inquietante que de vez en cuando incomoda la autoestima del profesor académico, sino un fenómeno público. La filosofía académica, según Achenbach, *perdió el reconocimiento en la sociedad y sufrió un decrecimiento significativo en la opinión pública*.⁶ No es solo el preconceito habitual de todos los tiempos – que considera la filosofía inútil, vana, un lujo innecesario, una actividad meramente teórica, desligada de la realidad – sino más bien la pérdida de sus mejores clientes tradicionales que se traducen en el menosprecio de la filosofía. Sobre todo las instituciones ligadas a la terapia, a la ayuda de la práctica vivencial, a la sabiduría práctica, i. e. la Ciencia, la Iglesia, la Tecnología, la Psicología, la Psiquiatría, se emanciparon definitivamente de la Filosofía y de su antigua pretensión de poder proporcionar orientaciones universales en los tres grandes dominios de la Teología, Cosmología y Psicología. Ante la situación desoladora del maestro y sabio que perdió todos sus clientes, la filosofía reaccionó de dos maneras: por un lado, no cerró los ojos ante esta derrota, si no que se autocuestionó fuertemente, de ahí la onda creciente de títulos de artículos y libros que se interrogan sobre el fin (*telos*) de la filosofía, como es revelado expresamente en títulos como *¿Para qué, aún hoy, la filosofía?*⁷. Por otro lado, la filosofía aprendió a dar lo mejor de sí ante esta situación, sustentando un ciclo cerrado de oferta y búsqueda que se autoalimenta⁸: el consumo de literatura filosófica alimenta el organismo

⁶ Cf. ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987, pp. 23ss.

⁷ Según ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987, p. 23, se cuentan más de 700 títulos de este género solo en los 25 años entre 1950 y 1975.

⁸ ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987², p. 24.

profesional y este produce la materia para el consumo. Dicho en otras palabras: la filosofía académica es ‘incestuosa’.⁹

La única utilidad de la filosofía consistiría en el hecho de que ella ofrece un servicio que nadie quiere hacer: neutralizando las ideas potencialmente ‘peligrosas’, o sea, las aporías, las paradojas y los pensamientos incómodos, ella tendría la función de una ‘protección civil’. Tal como Sísifo, que empuja una piedra hasta la cima de la montaña, de donde ella rueda de vuelta para abajo, el filósofo trabajaría en una zona restringida de la montaña, garantizando que la piedra peligrosa no cause daños y que no afecte a las otras zonas seguras de la montaña donde se desarrolla la vida civil.¹⁰ Esta zona restringida es como la de los cuidados intensivos, una zona de cuarentena, donde el acceso está permitido apenas al personal autorizado.¹¹ La filosofía (académica) sería por tanto una especie de incineradora donde se tratan los residuos tóxicos de la sociedad.

Este diagnóstico es, por lo tanto, apenas media verdad. Pues ha habido en el seno de la propia filosofía, desde siempre, una atención muy acentuada en la distinción entre aquello a lo que Kant llamó el concepto escolar y el concepto mundano de la filosofía. Hay una consciencia nítida de la diferencia entre el verdadero filósofo y el mero funcionario de las ideas legadas en casi todos los grandes filósofos, hasta los aparentemente más conservadores, que hablan con desprecio o escarnio del filósofo ‘inferior’: Goethe a través de Fausto, Schopenhauer en “Sobre la filosofía académica”, Nietzsche por medio de la figura de Zarathustra, Feyerabend en *Erkenntnis des freien Menschen* (*Conocimiento del hombre libre*), Blumenberg en su libro *Trabajo sobre el mito*, Hegel en su *Filosofía del Derecho*, son los que el propio Achenbach nos refiere.¹² Hay, pues, la consciencia de que la verdadera filosofía no permite ser ejecutada en *part-time*; es una cuestión de todo o nada. O es practicada con vocación, auténticamente, abarcando la teoría y la praxis y envolviendo al filósofo en cuerpo y alma en su profesión, o no pasa de mera apariencia. Por lo tanto solo falta un paso para la convicción de que la filosofía no se deja desprender de la vida y de todas sus circunstancias, o sea, de que el valor de la teoría se debe mostrar y probar en la aplicación práctica.

⁹ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987², p. 64.

¹⁰ Este símil es de la autoría de Odo Marquard; cf. las respectivas referencias *apud* Achenbach ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987² (1987: 24s.).

¹¹ Veo, además, una afinidad sorprendente entre este símil de Marquard y la película *Stalker* de Andrei Tarkovski.

¹²ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987², p. 38.

La circunstancia de la filosofía práctica

Éste es, sin embargo, según Achenbach, el gran problema de la filosofía práctica. Esta no puede cerrar los ojos ante el desarrollo de la filosofía teórica y teórico-práctica de los últimos 200 años, que llevó a una única certeza, la de que no hay certezas. El fin de la metafísica y del sujeto nos trajo la verdad negativa de que cualquier presunta seguridad que se apoye en saberes absolutos, verdades absolutas o principios absolutos es irremediablemente anacrónica, sustentándose en doctrinas que no pasan de meros dogmas. Como *la filosofía no reconoce y no puede reconocer un positivismo de teorías*¹³, no hay un fondo teórico asegurado que ella pueda aplicar en la praxis. Y como no hay principios seguros ni para la Teoría del Conocimiento ni para la Ética, ella tampoco puede servirse de una finalidad ya de antemano determinada.

Este posicionamiento antidogmático que el propio Achenbach ha mostrado desde el inicio de su empeño en el renacimiento de la filosofía práctica en cuanto consultoría filosófica, plantea una duda fundamental: ¿no será extremadamente inconsecuente, o incluso engañoso, crear primero la nueva oferta filosófico-terapéutica que transmite al cliente potencial que la filosofía es capaz de prestar consejos útiles, para luego en seguida desmentir que pueda haber finalidades ciertas, procedimientos teóricamente asegurados y metodologías justificadas? Es más, según Achenbach, la consultoría filosófica ni siquiera se puede autolegitimar como terapia, pues parte del principio de que no existe saber alguno cara a la propia finalidad terapéutica. Dicho con otras palabras: la filosofía práctica no es terapia¹⁴ o, puesto aún más claro, la filosofía práctica no puede ser terapia, pero parece serlo, en su vertiente renacida de consultoría filosófica.

¿Cómo encara Achenbach este dilema? Pienso que su argumentación pretende evidenciar que la ausencia de dogmatismo se revela, frente a las otras ofertas, como la diferencia específica de la filosofía práctica y como su mayor ventaja. La respectiva tesis sería la siguiente: todas las ayudas vivenciales son dogmáticas, solo la filosofía práctica no lo es. Conviene detenernos en esta argumentación.

Según Achenbach, hay, hoy en día, un déficit enorme en todas las prácticas de asistencia psicológica y social que es el siguiente: todas las profesiones autorizadas a tratar problemas vivenciales tienen un vínculo fuerte a un

¹³ ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987², p. 59.

¹⁴ ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987², p. 30.

determinado dogma y se preocupan únicamente de cómo aplicar las teorías ya existentes a los casos individuales.¹⁵ Es este el caso:

- de la psiquiatría que cree en la medicina y en el efecto benéfico de los psicofármacos,
- de la psicología que tiene ideas determinadas sobre salud y dolencia mental, dando, en la mayoría de las veces, también preferencia a la terapia medicamentosa,
- de la religión que proclama ideas dogmáticas sobre el sentido de la vida y sobre la ética,
- de las más variadas corrientes esotéricas que, en la mayor parte de las veces, avanzan con respuestas muy concretas, pero también dogmáticas, sobre la forma como se pueden obtener mejorías en la vida o en la resolución de problemas.

Todas estas formas de ayuda vivencial exigen del cliente una a veces fuerte disponibilidad de subyugación, siendo que el propio proceso de ayuda discurre según ritos que instauran esquemas de jerarquización y sumisión.¹⁶ La consultoría filosófica, al contrario, no se agarra a dogmas pre-fabricados, no habiendo ningún plan concreto de cómo la ayuda en concreto debe ser ejecutada. Ella no es restrictiva, sino más bien tolerante y cooperante, estando abierta a todo tipo de respuestas y esbozos de resolución. Libre de preconceptos y mucho más flexible que las instituciones de ayuda tradicionales, el consultor filosófico se preocupa con la individualidad de cada caso, se concentra en oír al cliente e intentar entender los problemas concretos de este a partir de su perspectiva. No presupone estar en una posición jerárquicamente superior por saber más que el cliente, sino que intenta únicamente colaborar con el cliente y adecuarse a las respuestas que él mismo encuentra en colaboración con el consultor.¹⁷ *De ahí que el cliente no sea paciente, ni la consultoría filosófica una forma de terapia*, pues no se sabe de antemano ni el fin ni la dirección que la ayuda filosófica tomará y se prescinde de un cuadro teórico en que los conceptos de salud y de dolencia, de malestar y bienestar tienen un lugar determinado. Esta abertura de espíritu que exige una elevada sensibilidad para las necesidades de cada cliente en cada caso singular ya no se puede obtener recurriendo a las coordenadas metafísicas y éticas de la tradición: ¿será, pregunta Achenbach, que la salud es

¹⁵ ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987, pp. 29, 58, 93.

¹⁶ Cf. ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987, pp. 29, 112-121.

¹⁷ ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987, p. 30.

siempre preferible a la dolencia? ¿Será que el optimismo es siempre preferible al pesimismo, a la depresión, al escepticismo? Estas cuestiones, además, ya se hicieron en el ámbito del psicoanálisis, pero pienso que Achenbach rehúsa proporcionar, como aconteció en el psicoanálisis, criterios claros e inequívocos, fundamentados en el horizonte de la propia teoría, para distinguir patologías fructíferas que no carecen de cura, de patologías agonizantes.

No habiendo, pues, prescripciones universalmente válidas capaces de orientar seguramente la conducta humana, no habrá lugar para enunciados como los de Séneca o de Epicteto en el maletín clínico del consultor filosófico.¹⁸ Estos filósofos consideraban aún la filosofía apta para dar consejos concretos o proporcionar deontologías claramente especificables, pero esta premisa ya hace mucho se tornó obsoleta. *No puede haber recetas fijas, o sea, finalidades determinadas para la consultoría filosófica, ni la racionalidad, ni la felicidad.* Una persona que razona sin máculas, puede ser un ‘cerdo’, y una persona que tiene la mejor de las intenciones puede volverse un verdugo.¹⁹

Este ‘manifiesto antidogmático’ corre, por lo tanto, el peligro de abrazar tal vez excesivamente un relativismo vago. ¿Será que Achenbach sustenta su concepción de una ‘verdadera’ consultoría filosófica en la pura negatividad, o, dicho aún de manera ‘positiva’, en la capacidad del consultor filosófico de reaccionar siempre *ad hoc*? Juzgo que no es así, o sea, que se puede encontrar antes una especificación concreta y substancial de la finalidad de la consultoría filosófica en los textos de Achenbach. Esta especificación se apoya en el siguiente diagnóstico: nos enfrentamos, en la sociedad actual, con un crecimiento de fenómenos como el aborrecimiento existencial (o, como diría Sartre, la náusea existencial), la apatía emocional, la rutina penosa, la frustración o el sentimiento de impotencia frente a la dinámica de los procesos sociales y políticos que manifiestan una insensibilidad y una indiferencia profundas. Ante este escenario de una actitud general casi nihilista, la filosofía práctica tendría, según Achenbach, la misión de ‘deflematizar’ y de ‘vivificar’,²⁰ o sea, debería ayudar al cliente a vencer la fuerte tendencia habitual de mantenerse en ese estado de indiferencia e insensibilidad. Leyendo los textos de Achenbach con atención, se encuentran incluso formulaciones que especifican muy clara y positivamente la finalidad de la consultoría filosófica. Esta debe incentivar al cliente a llevar seriamente en frente sus propios proyectos de vida, debe revigorizar su capacidad

¹⁸ ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987, p. 47.

¹⁹ ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987, p. 106.

²⁰ ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987, pp. 9, 32.

de amar, i.e. la capacidad de entregarse a aquello que realmente se quiere y desea de la vida.²¹

Es obvio que, de esta forma, se puede siempre identificar una finalidad claramente especificada en la concepción achenbachiana de la consultoría filosófica: la *intensificación* o *revivificación* de la vida del cliente. Esta finalidad parece tener, a primera vista, mucho en común con el concepto de felicidad como concepto ligado al proyecto individual de vida patente en varias vertientes del existencialismo o de la filosofía de la vida. Pienso, sin embargo, que el propio Achenbach iría a recusar una afinidad tal que le colocaría en el horizonte de una tradición que en la Alemania de los años 80 era bastante despreciada, i. e. en la línea de pensamiento de filósofos como Heidegger, Ortega y Gasset, o Julián Marías. No admira, pues, que Achenbach, cuando evoca la cuestión del amor como base profunda del proyecto de vida, se refiere no a filósofos de la vida, sino más bien a Adorno, Hegel, Novalis, etc.²², i. e. a filósofos o poetas preferidos por la *intelligentsia* de la izquierda progresista de entonces. En Adorno, el amor se revela como cuestión radicalmente *u-tópica*, como algo en principio inalcanzable, como lugar de lo no idéntico y de lo nunca, ni parcialmente, racionalizable y maniobrable. Entiéndase con esto que el *caveat*, función que en Adorno desempeña la dialéctica negativa, tenga también en Achenbach un papel de mayor relieve, distanciándolo bastante de las filosofías de la vida que a su vez no dudan en pensar la felicidad (o la autenticidad) como entidad ‘positiva’, como meta alcanzable e identificable. Por lo que fue dicho es evidente que la alternativa de orientar la consultoría filosófica o en la *verdad*, i. e. en la elucidación y evaluación racional de esquemas y jerarquías de pensamientos, motivos y deseos, o en el alcance de la *felicidad*, no está en el foco de la concepción de Achenbach, si bien es cierto que una orientación en la intensificación de la vida difícilmente pueda prescindir de las orientaciones en las nociones de la racionalidad y felicidad.²³

²¹ ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987, pp. 34, 66.

²² ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987, pp. 8, 31, 33, 63, 122s.

²³ Se puede alegar que estas dos nociones son las más fundamentales de la filosofía práctica, teniendo el respectivo destacamento de una en detrimento de la otra el efecto de formar ‘escuelas’. Acerca de esta cuestión, es muy útil la lectura de DIAS, Jorge Humberto / BARRIENTOS, José Rastrojo: *¿Felicidad o Conocimiento? La Filosofía Aplicada como la Búsqueda de la Felicidad y del Conocimiento*, Doss Ediciones, Sevilla, 2009, ya que se encuentran ahí, reunidos en un volumen, el desarrollo de las dos opciones teóricas y su respectiva aplicación en la práctica, defendiendo Dias el enfoque de la felicidad, Barrientos el de la ‘racionalidad’.

Conclusiones preliminares

Según las conclusiones que acabo de presentar, se podría resumir el posicionamiento de Achenbach, tal como se sustenta en su libro de 1987, a través del esquema presentado en la Figura 1. Aunque este esquema represente bastante fielmente la posición de Achenbach, no se podrá negar que la fijación de las respectivas dicotomías levanta grandes problemas. Por un lado es cierto que muchos consultores filosóficos, por no decir la mayoría de ellos, a pesar de orientarse o en la racionalidad o en la felicidad, rechazan categóricamente que su opción implica necesariamente un compromiso dogmático, argumentando que su orientación se deja combinar, sin ningún problema, con una actitud no dogmática.

Sea cual sea el concepto en el que la orientación se base, es una máxima casi universal de la consultoría filosófica que el consultor debe poseer un espíritu extremadamente abierto, estar libre de preconceptos habituales y ser altamente tolerante. Y además de eso, se puede alegar, como ya se mencionó arriba, que la orientación en la intensificación de la vida presupone una finalidad claramente ‘positiva’, que acaba por corromper la máxima de no comprometerse con valores y fines positivos.

Consultoría filosófica	
dogmática orientación en una ‘metafísica positiva’	antidogmática orientación en una ‘metafísica negativa’ (o: en ninguna metafísica)
Tipo de orientación	
en la racionalidad	en la ‘vivificación’ (= intensificación)
en la felicidad	

Figura 1

De ahí que se pueda concluir que las dicotomías, sean entre ‘metafísica positiva’ y ‘metafísica negativa’, o sean entre orientación en la ‘racionalidad’, en la ‘felicidad’ o en la ‘intensificación/vivificación’ no se dejan sustentar de la forma como el esquema de la Figura 1 sugiere. Frente a la dificultad de trazar líneas de distinción claras y nítidas, pienso que la tarea de la Filosofía práctica y de sus agentes es mantener viva una reflexión constante y profunda sobre sus propios fundamentos, i. e. sobre los conceptos de racionalidad, intensificación, felicidad

y metafísica²⁴ – una reflexión que no puede ni debe desligarse de la praxis, o mejor, que debe envolver la filosofía teórica (académica) y la práctica filosófica. Esta reflexión sería una verdadera con-frontación, una verdadera *Aus-einander-setzung*, entre teoría y teoría, y sobre todo entre teoría y praxis.

Alargar el horizonte

Pienso, sin embargo, que esta *Aus-einander-setzung* aún implica otra dimensión que, a mi parecer, fácilmente escapa a la atención de un consultor filosófico o que él debe, por motivos de eficacia de su propia práctica, colocar entre paréntesis: la interdependencia de fenómenos y problemas individuales y sociales. No quiero decir con esto que un consultor filosófico no viese la realidad social y el fuerte impacto que esta puede tener sobre aspectos cruciales de las cuestiones de la felicidad, racionalidad e intensificación de la vida; quiero apenas decir que el objetivo primordial de la consultoría filosófica, de habilitar al cliente a enfrentar y vivir su vida de una forma que le satisfaga y que esté en conformidad con sus ‘verdaderos’ proyectos, exija forzosamente que el foco de interés sea la dimensión personal y no la dimensión social *como tal*. Dicho de una forma muy simple: el cliente que busca ayuda junto al consultor filosófico no espera que este mude la realidad social, sino apenas y solamente que ayude a clarificar impasses y dificultades relacionados con la dimensión individual y personal. De ahí que se pueda plantear la siguiente cuestión: puesto que existe, de una forma u otra, una marginalización de la dimensión social como tal en la consultoría filosófica, ¿será eso legítimo? Es obvio que esta pregunta plantea una serie de nuevas y viejas cuestiones y un horizonte muy vasto de perspectivas que difícilmente se dejan circunscribir satisfactoriamente en pocas líneas. Hay, sin embargo, un aspecto que liga esta cuestión a la temática particular de este artículo: la praxis filosófica requiere no solo que haya una reflexión – o sea, un autocuestionamiento – del agente filosófico sobre la teoría de la subjetividad favorecida y el impacto de esta teoría sobre la metodología adaptada, sino

²⁴ A este respecto, la obra reciente SLOTERDIJK, Peter: *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, Suhrkamp, Frankfurt/M., 2012, cuya primera edición data de 2009, abre una perspectiva nueva e inusual al presentar una fenomenología abarcante, o sea, una teoría ‘artística’ y ‘acrobática’, de las más variadas ‘antropotécnicas’ que los seres humanos han escogido y creado para tornarse ‘más realizados’, técnicas que abarcan un espectro enorme que va de un punto extremo negativo al otro positivo, de la autodestrucción a la autoexaltación. Pienso que sería interesante reflejar sobre su tenor eminentemente práctico, lo que además, casi inmediatamente después de su publicación, pasó en Alemania, en el segundo volumen de la nueva serie *Philosophische Praxis* (ROTH, Volkbert M. (Ed.): *Philosophische Praxis*, Band 2, bookstation, Konstanz, 2011²).

también y más allá de eso una orientación teórica sobre la interdependencia de la esfera individual/subjetiva y de la esfera social/colectiva. Es, a mis ojos, no solo útil sino imprescindible que un consultor filosófico tenga un *background* filosófico sólido en lo tocante al entorno de la esfera social en la praxis individual, *background* tal que le permita estar altamente sensibilizado con la complejidad de las repercusiones mutuas entre las dos esferas.

A título de hipótesis, distinguiría tres modelos diferentes de concepción de la dialéctica entre esfera personal y esfera social:

- El modelo 1 abarcaría teorías que parten del principio o que simplemente sugieren que una vida personal feliz o plena depende en primer lugar del propio individuo y no (primeramente) de la esfera social. Indicaría como ejemplos (que, naturalmente, puedan suscitar debates) el estoicismo, el epicureísmo, la filosofía cristiana, una gran parte de las ‘teorías’ esotéricas hoy en día en circulación, la ética kantiana, los existencialismos de Kierkegaard, Sartre, Camus, la filosofía de la persona de Julián Marías. Este modelo no excluye que existan repercusiones mutuas entre las esferas individual y social. Pero el origen de la felicidad o estabilidad personal se encuentra del lado de la subjetividad individual y no primeramente del lado de la esfera social.

- El modelo 2, por el contrario, parte del principio de que la felicidad, racionalidad o plenitud de la vida humana no puede brotar de la esfera individual, sino solo de la esfera social. Como exponente máximo de esta posición teórica indicaría el marxismo.

- El modelo 3 es un modelo mixto. Si bien el alcance de una mayor felicidad, de un mayor esclarecimiento, de una mayor intensidad de la vida está vinculado a la forma de vivir y a las decisiones del individuo, no se puede negar el hecho de que la esfera social es un factor poderoso que no puede ser dejado de lado cuando de la reflexión sobre *cómo* el individuo puede proceder para obtener la deseada mejora de su circunstancia vivencial. Presupongo que haya muchas teorías que se encuadran en este modelo 3.

Pienso que hay, dentro de este género de teorías del modelo 3, una especie muy particular que, a mi modo de ver, traspasa la filosofía contemporánea, sobre todo del siglo XX, y que considero ser de elevado interés para la temática de la relación entre praxis filosófica y filosofía teórica. Pasaré a exponer las ideas fundamentales sobre esta especie de teorías.

En el ámbito de varios trabajos sobre la Filosofía del Lenguaje en general y las ideas de Wilhelm von Humboldt en particular²⁵, concluí la importancia de un

²⁵ Cf. SYLLA, Bernhard: *Hermeneutik der langue: Weisgerber, Heidegger und die Sprachphilosophie nach Humboldt*, Königshausen & Neumann, Würzburg, 2009; SYLLA, Bernhard: “Roland Barthes: linguagem e ‘violência’”, in *Pensar Radicalmente a Humanidade, Ensaios em*

trazo específico que a mi modo de ver subyace a muchas de las teorías filosóficas del siglo XX y que trasciende el ámbito restringido del lenguaje, trazo cuya formulación explícita se debe justamente a Humboldt. Este trazo específico es la idea de una dialéctica entre *sistema* y *acción espontánea individual* que se deja aplicar de variadísimas maneras y a campos muy diferentes. En el ámbito del lenguaje, Humboldt parte, en una de sus cuatro²⁶ definiciones de la esencia del lenguaje, del principio de que la esencia del lenguaje reside en el hecho de la lengua y del funcionar de su ‘forma interna’ como un *sistema* o esquema que precede y condiciona lógicamente cualquier acto de habla, una idea que ocupará más tarde una posición fundamental en el estructuralismo lingüístico. Humboldt denomina este polo de la estructuralidad de la lengua como *Macht*, i.e. poder. En el lado opuesto, y apareciendo en Humboldt como otra definición de la esencia del lenguaje, actúa una fuerza antagónica, denominada *Gewalt* (fuerza ‘violenta’), que reside en la capacidad y espontaneidad del individuo de usar los medios proporcionados por la propia lengua de tal manera que las propias reglas y estructuras de la lengua no consiguen resistir a una transformación radical, transformación que es desencadenada por el acto de habla ‘violento’ del individuo. No todos los actos de habla tienen esa especificidad, sino solo algunos pocos: según Humboldt, sobre todo las hablas de los poetas y de los filósofos, pues solo estas crean algo de tal manera nuevo y revolucionario que el propio fondo que proporciona los medios de este habla revolucionaria sufre alteraciones profundas. Esta dialéctica puede ser resumida de la siguiente manera:

- Elemento tético: El pensar y el actuar son determinados por un sistema (en Humboldt: el sistema y las reglas de la lengua materna). El sistema es o posee un *poder supraindividual*, pues es la condición necesaria para la constitución de todos los pensamientos y acciones individuales.

Homenagem ao Prof. Doutor Acílio da Silva Estanqueiro Rocha, coord. de João Cardoso Rosas y Vítor Moura, Universidade do Minho, Braga, 2011a, 81-98 ; SYLLA, Bernhard: “O conceito de linguagem implícito no texto. A relação entre metaforologia e teoria da linguagem em Blumenberg”, in *As Cavernas da Modernidade. Acerca de Hans Blumenberg*, coord. de Olivier Feron, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011b, 113-125.

²⁶ La inter-relación aporética entre estas cuatro definiciones es un fenómeno altamente interesante que traté en otros trabajos (cf. nuevamente SYLLA, Bernhard: *Hermeneutik der langue: Weisgerber, Heidegger und die Sprachphilosophie nach Humboldt*, Königshausen & Neumann, Würzburg, 2009; SYLLA, Bernhard: “Roland Barthes: linguagem e ‘violência’”, in *Pensar Radicalmente a Humanidade, Ensaios em Homenagem ao Prof. Doutor Acílio da Silva Estanqueiro Rocha*, coord. de João Cardoso Rosas y Vítor Moura, Universidade do Minho, Braga, 2011a, 81-98 ; SYLLA, Bernhard: “O conceito de linguagem implícito no texto. A relação entre metaforologia e teoria da linguagem em Blumenberg”, in *As Cavernas da Modernidade. Acerca de Hans Blumenberg*, coord. de Olivier Feron, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011b, 113-125.

- Elemento antitético: Hay una *fuerza*, un *poder individual*, relacionado con la libertad y espontaneidad del individuo, capaz de quebrar o usurpar el poder del sistema. Se añade, sin embargo, que la transformación del sistema es una tarea hercúlea, difícil de engendrar frente a la fuerza casi insuperable del poder supraindividual del sistema.

No voy a detenerme aquí en todas aquellas teorías que se fundamentan en una interpretación benéfica del elemento tético y que, de una u otra forma, ignoran, descuidan o ni siquiera se enteran del elemento antitético. A la par de estas, hay un abanico amplio de teorías que se concentran en la dialéctica de los dos elementos tético y antitético ya citados. Analizándolas más de cerca, percibimos algunas características muy específicas que traspasan todas estas teorías y que alargan el alcance de la idea humboldtiana de una manera bastante significativa, pues transportan esta idea al campo de la filosofía política y social. Ahí, la dialéctica entre poder colectivo y poder individual adquiere contornos diferentes que se pueden describir así:

- El poder colectivo es un poder *sistémico* que pretende un dominio absoluto,
- este poder sistémico es un poder *totalitario* pues ejerce su dominio al controlar y subyugar todos los actos individuales,
- además de eso, es un poder *destructivo* pues elimina todo lo que no se le somete.

El foco de interés se atiene a la difícil tarea de *cómo hacer frente* a esta situación desoladora y esclavizante de la humanidad.

- Esta tarea es extremadamente difícil por la siguiente razón: aparentemente, todos los intentos de quebrar el dominio del poder sistémico son, de antemano, condenados al fracaso, porque no tienen a su disposición otros medios a no ser aquellos que el propio poder ya posee y controla. Este aspecto profundamente dilemático se nos muestra con toda su clareza en el ámbito del lenguaje. Si las reglas y formas internas, inconscientes y en su mayoría no tematizables, determinaran aquello que se *puede* decir y *cómo* algo puede ser dicho, se volverá obvio que todos los intentos de criticar, de oponerse, de alterar algo tienen que expresirse con exactamente aquellos medios de comunicación que el poder ofrece.

- De ahí que una crítica del sistema apenas sea posible si hubiera la posibilidad de salir de la red compleja de los medios que el propio poder controla. Se está entonces ante una 'misión imposible' de decir algo que no se puede decir con los medios habituales, o sea, usando una fórmula que se puede encontrar en muchos filósofos del siglo XX, se está ante la tarea de decir lo indecible.

Antes de extraer las conclusiones de la temática específica de este ensayo, intentaré especificar con base en algunos ejemplos cómo esta dialéctica perturbante subyace en las más diversas filosofías contemporáneas:

(i) Sobre todo para el ‘segundo’ Heidegger se coloca la cuestión de cómo salir, saltar para fuera del rumbo decadente de la ‘Historia de la Metafísica’. Los modos habituales de decir, de hablar, continúan relacionándose con aquello que el primer Heidegger de *Ser y Tiempo* identificaba como ‘habladuría’ (*Gerede*). ‘Habladuría’, como muchos comentaristas reparan, significa no solo los modos de hablar habituales, cotidianos, las opiniones estereotipadas, sino también la dependencia del ser-ahí (*Dasein*) de los medios que la propia lengua materna le dispone. Estos medios, sin embargo, son como contagiados por la decadencia de la Historia de la Metafísica, porque las propias palabras son cristalizaciones de las interpretaciones vigentes e incontestadas. La tarea que el segundo Heidegger se propone es la de mostrar cómo se puede escapar al dominio de la consciencia metafísica colectiva que conduce impetuosamente hacia una ‘maquinación’ e instrumentalización total de todos los entes, tarea que para Heidegger se presenta como absolutamente decisiva dado que decide sobre la ‘salvación’ del mundo, de la tierra, de los seres humanos y de las cosas. El habla, o sea, ‘la saga’ que abre aún la posibilidad de rescatar el ser auténtico, ‘apropiado’, tanto del *Dasein* como de las cosas, se reviste precisamente de la característica encima referida: es un decir de aquello que, en principio, es indecible.

(ii) El mismo trazo se encuentra en la filosofía de Roland Barthes.²⁷ Barthes entiende la instancia del *mito* como el conjunto y el sistema de las significaciones e interpretaciones estereotipadas que controlan todos los posibles usos de los medios lingüísticos. El mito se torna en Barthes en una instancia sociopolítica que adquiere un perfil totalitario, pues bloquea sistemáticamente todas las interpretaciones fáctica o potencialmente subversivas, o neutraliza el potencial subversivo de estas interpretaciones al integrarlas en el sistema. El pensamiento de Barthes se vira predominantemente hacia el campo de la literatura, pues piensa que solo ahí se encuentran los requisitos que permiten una última solución que reside justamente en emplear estrategias de un decir que transforman este mismo decir en un decir no identificable y no clasificable. Este nuevo decir posee el poder de destruir el sistema de decir habitual, sin que se inventase un nuevo lenguaje.

(iii) Este trazo fundamental subyace también, si bien de forma muy diferente, en la filosofía de Derrida. Su método de deconstrucción intenta

²⁷ Véase, a este respecto, SYLLA, Bernhard: “Roland Barthes: linguagem e ‘violência’”, in *Pensar Radicalmente a Humanidade, Ensaios em Homenagem ao Prof. Doutor Acílio da Silva Estanqueiro Rocha*, coord. de João Cardoso Rosas y Vítor Moura, Universidade do Minho, Braga, 2011a, 81-98.

desmontar sobre todo el orden incuestionado de las relaciones establecidas entre conceptos, pudiéndose indicar a título de ejemplo dicotomías fijas y petrificadas entre lo espiritual, universal, eterno, masculino por un lado, y lo material, particular, temporal, finito, femenino por otro. El texto, sobre todo la escritura, aparecen como lugar donde se pueden abrir espacios, márgenes de maniobra, diseminaciones, aplazamientos, o sea, *différences* que permiten un cuestionamiento y una reorganización de la red nocional y de las jerarquías que esta implica, inculca e impone. En varios textos, pero sobre todo en “Les fins de l’homme”²⁸, Derrida considera explícitamente la aporeticidad de esta tarea filosófica, que reside justamente en el problema de la casi imposibilidad de construir realmente una red nocional diferente capaz de usurpar la que está en vigor, debido a la casi imposibilidad de salir del sistema de las redes nocionales sugeridas por el propio lenguaje. La importancia de esta tarea se revela cuando tomamos en cuenta el fundamento de la ética derridiana, la ‘re-ligación’ al Otro, el salto que se entrega incondicionalmente al Otro, pues este salto implica que haya un campo preparado por el trabajo de la deconstrucción.

(iv) Otro ejemplo en que se verifica la presencia de la aporía del decir de lo indecible es la filosofía de Adorno. Adorno, a su vez, parte del principio de que la razón en sí misma, debido al método de su trabajo, posee trazos totalitarios. La generalización naturalmente inherente a la formación de conceptos poseería, según Adorno, en sí el germen de la tendencia ubicua de suprimir y subyugar el ‘no idéntico’, i. e. lo esencialmente idiosincrático. La tendencia ‘uniformizante’ de la razón se traduce, para Adorno, en una creciente y desenfrenada instrumentalización que no conoce límites y que se puede detectar en los más variados campos de nuestra experiencia, en el mundo administrado, en un capitalismo puro, en la burocratización del mundo, en la masificación de la cultura, etc. Es a mis ojos de veras significativo que la reflexión sobre una posible salida de este mundo negro en que todas las supuestas soluciones se revelan, en última instancia, como cegueras que acaban por fortificar el poder del sistema totalitario, retorna a la aporía del decir lo indecible. Este se aparece, en Adorno, como algo en principio imposible, si bien no categóricamente: es en el arte y en el entrelazamiento de ella con la filosofía que Adorno aún juzga detectar una última esperanza que deja vislumbrar los contornos vagos de una reconciliación.

(v) Además de los ya mencionados cuatro autores en que la dialéctica aporética entre sistema y violencia revolucionaria está nítidamente presente, en su ligación tanto al lenguaje como también a la vida social y política, y a los cuales se podían asociar aún otros como por ejemplo Jean-François Lyotard,

²⁸ DERRIDA, Jacques: *Marges de la philosophie*, Éditions de Minuit, Paris, 1972, pp. 129-164.

quiero mencionar aquí aún un ‘abanico’ de otros autores que desempeñan un papel importante en el ámbito de la temática aquí en cuestión. Son todos aquellos que realzan la importancia de la metáfora en la construcción de nuestra realidad. Algunos de estos autores, y no son pocos, encaran, en la estela de Aristóteles, la metáfora como el medio principal del lenguaje para reorganizar nuestra realidad en otros y nuevos moldes. Ya Aristóteles, en sus reflexiones sobre la metáfora, la había concebido, sobre todo en el respectivo tercer y cuarto género de la metáfora, como algo que hace ver algo de nuevo que no se había visto antes, como algo capaz de causar ‘espanto’. El espanto, a su vez, fue tomado por incontables filósofos como el verdadero ‘sentimiento’ filosófico, el verdadero origen de la reflexión filosófica, y al mismo tiempo como afecto ligado a lo no familiar, a aquello que nos perturba, que nos causa miedo y angustia;²⁹ pero este sentimiento de una profunda inquietud parece ser el precio irrevocable que se tiene que pagar para obtener el acceso a regiones desconocidas. Tomando eso como base, encontramos en muchos filósofos la idea de que la metáfora tiene ese potencial ‘explosivo’ de ‘barajar’ y derribar fundamentos sólidos, estructuras fijas, creencias aparentemente inquebrantables, dogmas y convenciones nunca cuestionados. Uno de estos filósofos es Paul Ricoeur. Si bien no nos parece que se destaque un combate entre sistema en cuanto poder totalitario y voluntad individual en cuanto fuerza revolucionaria, sí hay una referencia nítida a la potencialidad ‘formal’ de la metáfora de desencadenar una transformación radical y ‘revolucionaria’ de la manera como construimos nuestro mundo. La metáfora, medio por excelencia para reconfigurar las redes semánticas de nuestro mundo, tiene y es, según Ricoeur, una “fuerza subversiva”³⁰, fuerza que está en el origen de la constante reformulación de nuestros saberes. Esta reformulación, cuando tiene verdadero alcance, no ocurre ‘pacíficamente’, sino que recurre a la “violencia de la interpretación”³¹, formulación que tal como en Heidegger adquiere un sentido plenamente positivo. No hay progreso sin crisis. Más allá de Ricoeur, hay una serie de otros autores que, aunque en contextos teóricos y sobre puntos de vista diferentes, realzan precisamente esta función revolucionaria de la metáfora, entre ellos Umberto Eco, Hans Blumenberg y Nelson Goodman.

(vi) Pero hay un autor que merece una atención muy especial, que es Richard Rorty. Rorty, que también realza el poder revolucionario de la metáfora, merece no obstante la atención especial por otro motivo: ignorando en nuestro

²⁹ Esta interpretación es muy común entre filósofos, menciono, a título de ejemplo, Heidegger, Adorno, Ernst Bloch, Cassirer.

³⁰ RICOEUR, Paul: *From Text to Action, Essays in Hermeneutics II*, trans. by Kathleen Blamey and John B. Thompson, continuum, London / New York, 2008, p. 292.

³¹ RICOEUR, Paul: *Da Metafísica à Moral*, trad. de Sílvia Menezes e António Moreira Teixeira, Instituto Piaget, Lisboa, 1997, p. 24.

contexto todo el debate sobre el relativismo, contextualismo y liberalismo alegadamente conservador de este autor, me interesa aquí únicamente subrayar su importancia en lo que dice respecto a la ligación establecida entre las dos temáticas del uso revolucionario del lenguaje y de sus implicaciones con un poder represivo. Rorty, en su segunda obra principal, *Contingencia, Ironía y Solidaridad*³², construye un escenario dialéctico entre el alegado dogmatismo de los ‘metafísicos’ que se fundamenta en la creencia en verdades absolutas, incuestionables, o sea, en la creencia de que haya algo como ‘la’ verdad, y el escepticismo esclarecido de las ‘ironistas’ que las obliga a contestar toda y cualquier descripción del mundo en que vivimos. La ironista en cuanto ‘*strong poet*’ consigue aguantar la situación de una profunda sospecha en la medida en que avanza con ‘redescripciones’ de ese mundo, redescripciones que sin embargo, inevitablemente, acaban por desvalorizar descripciones de otras personas, causando así, incluso en situaciones vulgares y comunes, o sea, en la esfera de las micro-comunicaciones diarias, sufrimiento. El sufrimiento puede ser causado de las más variadas maneras, por la simple discordancia, por el rechazo de creencias o del sistema de creencias de otra persona, por la desvalorización explícita o implícita de las creencias fundamentales que la otra persona puede entender como humillación, escarnio, repudia, desprecio. Nótese por tanto que, para Rorty, la cuestión del uso revolucionario del lenguaje no es una cuestión que apenas sale a la luz en situaciones excepcionales, sino que traspasa toda nuestra vida social y privada, en cualquier momento. El ‘combate’ que se desarrolla implica una dinámica de juegos de poder, implica represión, subyugación y revuelta, incluso si la intención de los participantes sea la más amena posible. La solución con la cual Rorty avanza reside en el favorecimiento de la posición de la ironista sobre la condición de que ella debería respetar la máxima de abstenerse, en lo tocante a sus convicciones, de pretensiones públicas. La posición de Rorty es, a mi modo de ver, de destacada importancia porque muestra la presencia de la dialéctica entre *Macht* y *Gewalt* tanto en el campo del lenguaje y de la comunicación como en el campo de las relaciones personales, políticas, sociales y culturales.

Todos los autores que presenté pueden ser considerados protagonistas de una concepción que, de una u otra manera, encara el problema de la dialéctica entre un poder que nos determina demasiado y excesivamente y nuestra ansia de crear una forma de vivir personal, nueva y revolucionaria, como un problema fundamental no solo a partir del punto de vista antropológico, sino al mismo tiempo ontológico, epistemológico y político. Antes de detenerme en especial

³² RORTY, Richard: *Contingency, irony and solidarity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

sobre las posibles conclusiones prácticas y metodológicas para la filosofía práctica, no puedo dejar de añadir otro aspecto que es de mayor importancia. Como ya había dicho en el inicio de este subcapítulo, juzgo que el trazo de la dialéctica entre poder y fuerza revolucionaria es apenas un trazo fundamental entre varios otros trazos fundamentales de la filosofía del siglo XX – y uso el término ‘fundamental’ en el sentido de: (i) encontrarse este trazo *en muchas* teorías contemporáneas y (ii) tener la función de un *núcleo* importante, un *nudo* central, o sea, un punto capaz de funcionar como base para tejer conexiones interpretativas. Otro nudo que concurre fuertemente con el hasta ahora descrito es una filosofía que contesta que la dialéctica entre fuerza individual y poder colectivo sea la más fundamental. El representante paradigmático de esta vertiente es, a mi modo de ver, Habermas.

Habermas critica, sobre todo en su obra *El Discurso Filosófico de la Modernidad*³³, una parte considerable de los autores antes mencionados, alegando como fallo principal la vinculación de sus teorías a la dicotomía sujeto vs. objeto que piensa el sujeto sobre las premisas de la filosofía de la ‘consciencia’, o sea, a partir de la constitución del Yo. Las grandes obras de Habermas quieren no obstante mostrar que la razón humana es en su raíz una razón intersubjetiva, siendo el lenguaje y la estructura de todos los actos de habla una prueba más que nítida de que la razón, en su pleno ejercicio, exige una toma de posición del otro. Habermas piensa que muchos de los problemas y de las aporías que están en el centro de las filosofías de Heidegger, Adorno, Derrida, Rorty y otros, se dejan resolver cuando se comienza a pensar el sujeto, bajo el punto de vista ontológico, antropológico, epistemológico y ético, no como un ser aislado, un sujeto opuesto a la esfera del objeto y a los otros sujetos también ellos aislados, sino como un ser que se constituye intersubjetivamente.

Conclusiones finales

¿Cuáles serían las conclusiones que se deben, en mi opinión, extraer de estas observaciones? Yo creo que el modelo habermasiano, si bien no siempre explícitamente asociado a la filosofía de Habermas, ya desde hace algunas décadas vigoriza en la consciencia de la sociedad hodierna: la negociación racional-argumentativa de pretensiones de validez constituye no solo una de las más básicas convicciones democráticas, sino también una máxima que subyace a

³³ HABERMAS, Jürgen: *Der philosophische Diskurs der Moderne: Zwölf Vorlesungen*, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1988.

la noción de las teorías de la educación, a la ética y a la filosofía práctica. Tanto en la consultoría filosófica como también la filosofía para niños se sustentan fuertemente en la premisa de un reconocimiento mutuo del otro, constituyéndose ese reconocimiento en la orientación en el diálogo que, en el caso ideal, sería libre de coerciones. Todavía, estoy convencido de que este modelo no es capaz de resolver de una vez por todas, como el propio Habermas parece sugerir, las aporías fundamentales apuntadas por los otros modelos de pensamiento encima mencionados y discutidos. El propio Habermas se enfrenta, a lo largo de su obra, a los problemas de una comunicación distorsionada y patológicamente deficiente. Sería peligroso partir del principio de que ya no es necesario preocuparse con este tipo de problemas. De ahí mi sugestión de tomar en consideración, tanto en la praxis filosófica como en la teoría de la filosofía práctica el núcleo duro de las teorías que se ocupan de la dialéctica aporética entre ‘poder del sistema’ y ‘fuerza revolucionaria del individuo’. A título de ejemplo, daré aquí apenas algunas indicaciones puntuales sobre una posible aplicación de esta idea en la praxis.

Partiendo del caso clásico de una consultoría filosófica individual, la cuestión del ‘poder del sistema’ puede surgir a varios niveles:

- A nivel individual o a nivel de las relaciones entre dos personas; ¿qué se puede entender aquí como ‘sistema’? Entendería por ‘sistema’ que ejerce un poder que causa sufrimiento y que tiene la especificidad de no permitir que se salga del sistema, no solo las conocidas dolencias psíquicas, i.e. esquizofrenias, neurosis, etc., cuyo tratamiento, en la opinión general, no puede ser de la responsabilidad de un consultor filosófico. Pero serían también fenómenos que son muy frecuentes y que, en muchos casos, no se identifican como dolencias psíquicas: el ‘*double bind*’, el chantaje y presión psíquica, las diferencias en el tratamiento del hijo primogénito cara al tratamiento de los otros hijos, etc.
- A nivel familiar o de microsistemas sociales: la dinámica de grupo (p. ej. distribución de papeles, la distribución desigual de los afectos, etc.);
- A nivel social: desempleo, *mobbing*, *bullying*, exigencias exageradas en el trabajo, desertificación de la vida social, pobreza, discriminación sexual, religiosa, racista, social, etc.
- A nivel global: dependiendo del punto de vista del individuo, puede haber experiencias muy diversas que se dejan relacionar con el ‘poder del sistema’. Este poder sólo rara vez causa graves sufrimientos, y se manifiesta como un cierto malestar, un sufrimiento que de vez en cuando incomoda y vuelve a incomodar nuestra consciencia. Cuando se torna explícito y cuando se trabaja de forma intensa, estaremos en circunstancias donde se pregunta más ‘a fondo’, lo que ciertamente acontece sobre todo en la literatura y filosofía; por otro lado, son

reflexiones y consideraciones que se vuelven cada vez más habituales y vulgares, que asolan a cada vez más personas independientemente de su profesión y de su *status*. Experiencias de ese tipo pueden ser, a título de ejemplo, un malestar ante las habituales formas de vivir, la hegemonía del dinero, la destrucción del planeta, la creciente racionalización del mundo social, la colonización del mundo de la vida (Habermas), la tecnificación del mundo como problema ético (Jonas), etc.

No voy avanzar aquí con propuestas simples de cómo encarar estas situaciones marcadas profundamente por su aporeticidad. Algunas de estas situaciones dicen respecto a la tarea de determinar claramente las fronteras entre la consultoría filosófica y la psicológica / psiquiátrica, otras no. Lo único que quiero transmitir es la idea de que la consultoría filosófica y la praxis filosófica en general necesitan también de una reflexión teórica sobre estos fenómenos. Esta reflexión procuraría saber cuáles son los métodos y estilos para lidiar con estas aporías, visto que estos métodos abarcan un espectro bastante vasto que va de medicaciones, conformismo, recalcamiento, reforma dentro del sistema, a la tentativa de salir del sistema, a la sublimación de la aporía, a la decisión de combatirla, etc.

Con-frontarse con las formas de la confrontación, es algo que exige el involucramiento de la teoría en la praxis, i.e. tanto la ‘teorización’ de la praxis como la ‘praxificación’ de la teoría.

Traducción de Marcos Méndez Rodríguez

Bibliografía

ACHENBACH, Gerd: *Philosophische Praxis*, Verlag für Philosophie Jürgen Dinter, Köln, 1987

DERRIDA, Jacques: *Marges de la philosophie*, Editions de Minuit, Paris, 1972

DIAS, Jorge Humberto: *O contributo de Julián Marías para uma teoria da filosofia aplicada à questão da felicidade*, 2012 [Tesis de Doctorado en la Universidade Nova de Lisboa]

DIAS, Jorge Humberto / BARRIENTOS, José: *¿Felicidad o Conocimiento? La Filosofía Aplicada como la Búsqueda de la Felicidad y del Conocimiento*, Doss Ediciones, Sevilla, 2009

HABERMAS, Jürgen: *Der philosophische Diskurs der Moderne: Zwölf Vorlesungen*, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1988

HEIDEGGER, Martin: *Einführung in die Metaphysik*, hrsg. v. Petra Jaeger, V. Klostermann, Frankfurt/M., 1983 [= GA 40] [1935]

- HEIDEGGER, Martin: „Europa und die deutsche Philosophie“, in GANDER, Hans-Helmuth (ed.), *Europa und die Philosophie*, Klostermann, Frankfurt/M., 1993, 31-41 [1936]
- MARÍAS, Julián: *La estructura social*, Alianza Editorial, Madrid, 1993 [1955]
- ORTEGA Y GASSET, José: *O que é a Filosofia?*, trad. de José Bento, Cotovia, Lisboa, 1994 [1929]
- RIKOEUR, Paul: *Da Metafísica à Moral*, trad. de Sílvia Menezes e António Moreira Teixeira, Instituto Piaget, Lisboa, 1997 [1995]
- RIKOEUR, Paul: *From Text to Action, Essays in Hermeneutics II*, trans. by Kathleen Blamey and John B. Thompson, continuum, London / New York, 2008 [1986]
- RORTY, Richard: *Contingency, irony and solidarity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989
- ROTH, Volkbert M. (Ed.): *Philosophische Praxis*, Band 2, bookstation, Konstanz, 2011
- SLOTERDIJK, Peter: *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, Suhrkamp, Frankfurt/M., 2012
- SYLLA, Bernhard: *Hermeneutik der langue: Weisgerber, Heidegger und die Sprachphilosophie nach Humboldt*, Königshausen & Neumann, Würzburg, 2009
- “Roland Barthes: linguagem e ‘violência’”, in *Pensar Radicalmente a Humanidade, Ensaios em Homenagem ao Prof. Doutor Acílio da Silva Estanteiro Rocha*, coord. de João Cardoso Rosas y Vítor Moura, Universidade do Minho, Braga, 2011a, 81-98
- “O conceito de linguagem implícito no texto. A relação entre metaforologia e teoria da linguagem em Blumenberg”, in *As Cavernas da Modernidade. Acerca de Hans Blumenberg*, coord. de Olivier Feron, Centro de Filosofia de la Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011b, 113-125

THE IMPORTANCE AND APPLICABILITY OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN IN TODAY'S SOCIETY

LA IMPORTANCIA Y LA APLICABILIDAD DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA SOCIEDAD ACTUAL

RAQUEL COSTA

Universidade do Minho

raquel.costa@ilch.uminho.pt - raquelsameiro@gmail.com

RECIBIDO: 10 DE SEPTIEMBRE DE 2013

ACEPTADO: 12 DE DICIEMBRE DE 2013

Abstract: Should Philosophy be made accessible and applied to children? In what way can Philosophy for Children help children/youngsters to think better? How can we learn to think? This article shows what Philosophy for Children is meant to be, pointing out its real impact in a society where we increasingly find children and youngster gravitating towards “standardized” [“patterned”] behaviours, opinions, attitudes, and values, who lack their own opinions, don't want to waste time thinking, and without the awareness of how important thinking is to their lives, thus stifling the natural curiosity that is a quality of every human being, and so are alienated from society's real consciousness. It is necessary to predispose children and young people to stop and think, to know how to listen and make themselves heard, to contemplate the unknown with serenity and to enjoy it as something wonderful and undiscovered. Philosophy can be applied to children. We must put the natural and spontaneous restlessness of children to use. Philosophy for Children can aid children and youngsters in developing their reasoning, can teach them to think how to think better, leaving them more critical, argumentative, creative, inquisitive, introspective and with their own opinions.

Keywords: Philosophy, children, thinking, reasoning.

Resumen: Deberá la filosofía volverse accesible y aplicarse a los niños? De qué forma la Filosofía para niños puede ayudar a los niños/jóvenes a pensar mejor? Cómo podemos aprender a pensar? Este artículo demuestra lo que es la Filosofía para niños, realzando su real importancia en una sociedad donde cada vez hay más niños y jóvenes que se limitan a estandarizar comportamientos, opiniones, actitudes y valores, que no tienen opinión propia, que no quieren perder su tiempo pensando, que no tienen conciencia del pensar en sus vidas, matando así la curiosidad natural que persiste en todo el ser humano, y por eso alienados de la conciencia real de la sociedad. Es necesario preceptuar los niños y jóvenes a parar para más piensen, a saber oír y a hacerse oír, a contemplar y mirar el incógnito con placidez y a apreciarlo como algo maravilloso y por descubrir. La filosofía puede aplicarse a los niños. Tenemos que usar la inquietud natural y espontánea de los niños. La filosofía para niños puede ayudar a los niños y a los jóvenes en el desarrollo del razonamiento, puede enseñarlos a pensar cómo podemos pensar mejor, volviéndolos más críticos, argumentativos, creativos, preguntones, reflexivos y con opiniones propias.

Palabras clave: filosofía, niños, pensar, raciocinio.

Introduction

The paradigm of modern society presents a challenge to parents/educators/pedagogues: the nurturing of subjects capable of metamorphosing information into knowledge and knowledge into effective actions.

School has cooperated in the development of children, but in some aspects has become a form of reclusion, and the student has become a mere recipient. A school, and education, should not be restricted to that. A child thirsting for knowledge and discovery, would thus be as a captive, stunting his or her natural inquisitiveness under restriction of the imposed norms and obligations.

Os profissionais de educação afirmam, de forma explícita, que se interessam (...) pela “formação” (...); que a escola se propõe não só, ou não especificamente, a transmitir conhecimentos, mas antes que outras coisas, formar pessoas, produzir certos tipos de subjetividade¹

The intention is to stimulate the student - the child and the young person - to select and face his or her challenges, to think skilfully.

Education currently occupies a prominent positions in this new subject. Basic propagation of knowledge is no longer enough. Education must now equip individuals with competences which allow them to, from what had already been taught, generate new knowledge, expand their creativity, face new challenges, connect information and extend their limits.

Philosophy cannot and must not deny children access. Lipman

incomodava-lhe o modo como os filósofos tinham sistematicamente fechado as suas portas às crianças. Considerou este impedimento insensível e injusto. Lançou a ideia de que as crianças podem e merecem ter acesso à filosofia²

“Todos somos filósofos”, não como especialistas em filosofia, mas como necessários “amantes da sabedoria (Sócrates)”³

¹ KOHAN, Walter: *Infância, entre Educação e Filosofia*, Autêntica, Belo Horizonte, 2003, p. 77.

² Cf. KOHAN, Walter O., WAKSMAN, Vera: *Filosofia para crianças na prática escolar*, Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p. 9. Beyond casting the idea, Lipman also developed a set of methods and instruments so that Philosophy for Children could be put into practice, at the same time creating the IAPC – Institute for Advancement of Philosophy for Children in 1974. After the IAPC achieved international success, he created the ICPIIC, the International Council for Philosophical Inquiry with Children, in 1985.

³ Cf. KOHAN, Walter O. - LEAL, Bernardina: *Filosofia para crianças em debate*, Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p.27.

All children are entitled to know the distinct possibilities, before selecting which meaning to apply to words. Philosophy for Children⁴ intends to initiate children and youngsters in the quest for free and co-operative organization of senses. Thinking, speaking, and acting are taken, essentially, as novel ways of being and acting. The purpose is to help them become Men capable of their own enriching individual contribution towards the ongoing construction of essential driving references of human existence.

One does not aspire for children to merely learn and act according to facts taught by their parents, educators, and teachers,...., but rather that, necessarily, children be able to cogitate on their own, for cogitating is what allows us to ultimately generate meaning.

Cogitating is an innate ability, integral to any human being. However, it must be spurred; cogitating is exhibited by individuals adept at it, with different approaches available.

In this sense, the Philosophy for Children Program intends to spur the cognitive, emotional, and social progress of children through practice of dialogue (Socratic method), with the goal of perfecting the critical, creative and ethical thinking in a conscious and responsible way, but also playfully, in a deep relationship between thinking, acting, and talking, working towards transversal competences. According to Matthew Lipman, this process should begin in the earliest opportunity.

The Philosophy for Children this philosophical dialogue is seen as crucial to development and structuring of critical, caring and creative thinking. (...) Fundamental to both programme is the development of a 'community of enquiry' with the ground roles developed by the children to provide a safe, co-operative, and collaborative context whereby differences of opinion openly expressed are seen as developmental opportunities⁵

⁴ Sometimes the term Philosophy with Children is substituted for Philosophy for Children. Some researchers declare that in Philosophy with Children, children acquire knowledge as they philosophise. Philosophy for Children seems to associated with the knowledge that the facilitator is transmitting to the child; children develop their capacity to critique, to ask, to discover paths. I have opted to use Philosophy for Children throughout the paper, as in appears in this form in virtually every published theory.

⁵ HARDMAN, Margaret, DELAFIELD, Barbara: "Philosophy for Children as dialogic teaching" in LITTLETON, Karen; HOWE, Christine: *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive interaction*, Routledge, London, 2010, p.152.

According to Lipman, in order to better cogitate, we should pay particular attention to logics, for through it we reach structured cogitation, differentiating the logic value of propositions and any statements we are exposed to. Poor cogitation is increasingly found in children, and thus a fundamental transformation is needed so as to allow them to think independently and error free.

Similarities between a child and a philosopher

How can we associate philosophy and children? What is the common ground between a child and a philosopher? Could the child be a miniature philosopher? Or could children use philosophy for their own benefit?

One needs to know how to think and to think properly, to know which choices we are given and cultivate our imagination, to perhaps indicate new options. We must be critical, examine the institutions present in society and inquire into how these fulfill their function.

Children must learn that words and sentences proffered in our daily lies are common to all humans, and these can be questioned and prone to controversy. It is very serious that children grow up to continue using words for which they don't know the meaning, hence the major importance of PFC.

All of us, who deal with and know of children, know that they are curious by nature. How many of us have not felt the nuisance of a child's insistent questioning? What children really want for themselves are the answers and meanings of everything that surrounds them. But this attitude of questioning, of amazement before the unknown, is it not a trait of philosophy?

Children ask questions, all kinds of questions and these usually are important questions:

- Why does Man exist?
- What is life?
- Why do we live?
- Why do we die?
- What is death?
- Why is life hard?
- How can we have a happy life?
- Does god exist?
- Who is god?

De (...) entre as suas perguntas, algumas dizem respeito, por exemplo, ao facto de pensar e da existência das coisas, às situações que envolvem noções de

certo e errado, justo e injusto, bem e mal, (...), essas são questões, entre muitas outras, que fazem parte privilegiada das investigações filosóficas⁶

Though a child is extremely delicate, has little experience and needs plentiful care and attention, he/she is not at all lacking in character and potential. Just like any one of us, a child does not grow out of nothing, he or she grows into and is influenced by society and its traditions, habits, as well as by his/her experiences and the way he or she relates to others.

o desenvolvimento de certas maneiras de raciocinar e aprender sobre as coisas é produto direto das interações espontâneas e planejadas entre a criança em desenvolvimento e os membros (...) da sua comunidade⁷

A child is a naturally inquisitive being, who searches knowledge and is constantly learning and evolving. Some authors approximate children to philosophers, precisely because they possess such an inquisitive soul and aptitude to admire, and be in awe of reality.

According to Lipman, what children and philosophers have in common is the disposition to be amazed before what is around them, the world.

As crianças devem ser estimuladas – deve ser-lhes ensinado o mais possível o mais cedo possível⁸

Children ask questions which may be considered philosophical. The questions are synonymous with wanting to know more, to go farther in knowledge, to the wish to acquire more knowledge and to wanting to understand what is incomprehensible for them. The more bountiful and diverse are the possibilities experienced by the child in their permanent quest for knowledge, the greater the probability of developing real and solid bases for subsequent learning, even into adulthood.

Of the particulars with greatest impact in parents, teachers, educators, and thinkers about the possibility of Philosophy for Children is that children are perhaps not old enough to be able to access philosophy. Is it really so? Is not that many of a child's attitudes are deeply philosophical?

⁶ LORIERI, Marcos A.: *Filosofia: fundamentos e métodos*, Cortez, São Paulo, 2002, p. 42.

⁷ FONTES, Martins: *Como aprendem as crianças a pensar*, Livraria Martins, São Paulo, 1996, p.27.

⁸ BLACKEMORE, Sarah - Jayne, UTA, Frith: *O cérebro que aprende*, Gradiva, Lisboa, 2009, p.12.

According to Lipman, children can and should have access to philosophy, being of the opinion that philosophers should not bar children the access to philosophy. There are various everyday situations and experiences which allow us to compare philosophers with children. Everyday we experience, while in contact with children, these attitudes and behaviours without realising it.

Example one:

Mother: Maria, granny has died.
Child: Why has granny died?
Mother: Because she was sick.
Child: Why don't we take granny to the doctor to make her better?
Mother: We can't now, she's gone to heaven.
Child: But how do we get to heaven? When we die we go to heaven? How?

Children's' questions are cohesive. What, for us, is obvious, for them is incomprehensible and awe-inspiring, leading to questions so as to try and understand that which is not understood. And now we are in the realm and *arché* of philosophy. As Aristotle said in *Metaphysics* and Martin Heidegger in *O que é isto - a filosofia?*, the *arché* of philosophy is amazement and admiration. Children are amazed, doubts turn up and consequently children ask questions. The spontaneous emergence of these questions indicates that from an early age, children have an appetite for knowledge. A child looks for an explanation of what is incomprehensible for him or her, just like philosophers.

O olhar de admiração do filósofo é parecido com o olhar infantil: não se trata de uma visão de raios X, capaz de penetrar os mais sólidos obstáculos, mas de um olhar espontâneo, irreverente. O modo infantil de olhar está apto a vislumbrar o que todos podem ver, mas não conseguem por causa do hábito, do medo, ou da preguiça⁹

Throughout their lives, human beings meet both very good, and very bad and frightening situations. How often do we find ourselves thinking how different things could be. How often we fail to ask "Why?". Just like in children, this happens because we are disillusioned, misunderstood by the world around us or by someone in particular. What is obvious for all others, can be dark and

⁹ FEITOSA, Charles: *Explicando a Filosofia com Arte*, Ediouro, Rio de Janeiro, 2004, p.30.

unsettling for us, which leads us to doubt and self-questioning. However, the adult is much more passive than the child.

Philosophy for Children can help children to think for themselves, to achieve their own autonomy, to be more responsible and more conscious...

Children may use philosophy to “liberate” themselves. Let’s look at another example:

Example 2:

Let us imagine two young girls, Clara and Matilde, playing during recess. Clara says:

- Your dress is ugly. I really don't like it.

Matilde, who is startled and saddened, asks: Why?

(...)

Here too the question is coherent. The inquisitiveness demonstrated by Matilde reveals amazement, for the child does not understand the reason why her colleague dislikes her dress. But, as we know, children do not understand many things, and yet, they seek to find out how things happen, trying to find meaning (that is what Matilde did when questioning Clara.)

Matilde was sad, perhaps because she does not understand how an individual's taste is subjective, controversial, and arguable. It is neither correct nor just to deny children the fact that there are many different ways of thinking about things and words.

We must bear in mind that, for children to experience improved learning, they need to be exposed to different situations, new and innovative, which prove to be motivating for the individual. Incentives may not be repetitive nor dull, there must be novelty and creativity, otherwise the child will lose interest, loosening his or her focus. Suffice to look at the effect of a new toy on children. A child must be interested, a child is always looking for new adventures.

Qualquer testemunho de Filosofia para Crianças deverá basear se numa conceção otimista de que o ser humano já traz em si as potencialidades de reflexão crítica e aplicação prática das virtudes morais, bastando desenvolver-las à luz de uma orientação pedagógica adequada¹⁰

In Philosophy for Children one does not teach children the history and thought of the great philosophers. What children are led to, with aided by didactics from

¹⁰ GONÇALVES, Daniela, AZEVEDO, Cláudia: “O valor e a utilidade da Filosofia para Crianças”, in *Cadernos de Estudo*, number 4, Porto, 2006, p.103.

Socratic dialogue, is to philosophise, commencing the progress of intellectual dexterity and aptitude, that they already possess, and which are the support for critical reasoning. They establish analogies, execute inferences, and expose suppositions,... and end up training those competences needed for reasoning and thinking which are the basis of philosophical thought.

According to Walter Omar Kohan and Vera Waksman, this attempt to bridge the gap between Philosophy and Children, was built around an idea and a practical application. On the one hand, bringing Philosophy to Children (its history, methods and problems can be experienced by children) and on the other, making available all that is needed to achieve that effect (methods, materials,...).

There are many things that children do not understand, for which they don't know the meaning, and thus make an effort to unearth what each thing is and how these happen in the world.

Something must be done to enable children to acquire meaning for themselves. They will not acquire such meaning merely by learning the contents of adult knowledge. They must be taught to think and, in particular, to think for themselves. Thinking is the skill par excellence that enables us to acquire meanings¹¹

Children are permanently looking for the meaning of things or words that adults constantly use. Children think and question as naturally as they speak and breathe. Children philosophise.

A child is awed and curious before anything, be it grand and extraordinary phenomenon or something common and ordinary, just like philosophers who are amazed by everything. It is also necessary for a child to demonstrate the will, interest, and capacity to learn.

Grande parte da aprendizagem da criança ocorre espontaneamente (...) enquanto ela brinca, observa, faz perguntas, faz experiências e confere sentido ao mundo que a rodeia¹²

Matthews believed interrogations and speculations typical of children are philosophy by themselves, and bases these assertions on some authors.

Dúvida e admiração estão intimamente relacionados. Aristóteles diz que a filosofia começa pela admiração. Bertrand Russel diz que a filosofia, “se não

¹¹LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann M., OSCANYAN, Frederick S.: *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 1980, p.13.

¹² FONTES, Martins: *Como aprendem as crianças a pensar*, Livraria Martins, São Paulo, 1996, p.27.

consegue responder a tantas perguntas quantas gostaríamos, tem pelo menos o poder de formular perguntas que aumentam o interesse pelo mundo e revelam a estranheza e a admiração por trás das aparências, até mesmo nas coisas mais comuns da vida diária”. Aristóteles também afirma que a admiração que dá início à filosofia tem semelhança com a dúvida. Wittgenstein diz: “um problema filosófico é expresso na forma: “não sei qual é a saída””¹³

The idea of bringing philosophy to children is neither light-hearted nor illogical.

Os filósofos sempre fizeram filosofia do conhecimento, da moral, da linguagem; as suas teorias assentam num questionamento e investigação sobre o mundo físico e (...) sobre a existência do ser humano. Sempre (...) trabalharam com conceitos como: verdade, justiça, bem, mal, absoluto, múltiplo e uno, felicidade, belo, (...); daí dizer-se que a filosofia é a ciência dos conceitos. Conceitos que, também, fazem parte da vida das crianças. (...) Se os filósofos ao filosofarem estão a pensar criticamente, utilizando critérios válidos e lógicos, então porquê não partilhar essa forma de pensar com as crianças?¹⁴

But how can we help children achieve better thinking?

Education must be concentrated on thinking rather than standardized rote teaching/learning. Lipman perceives a debilitated teaching method, unable to shape citizens capable of thought, declaring that one needs elements essential to thought in our curricula. For this reason, he defends the teaching logics, reasoning, the art of thinking, and the training of thought. Lipman defends that using logics as vehicle, the human being can examine and decode thesis and arguments, also increasing his creativity.

Supported by vast argumentation, Lipman testifies that the best path for an adequate childhood education is philosophy. Lipman created *Philosophy for Children* which aims to¹⁵:

- activate in each student the aptitude towards formulating problems, recognizing and conceiving different viewpoints;
- trigger acknowledgement and respect for themselves and others, turning them into analytic, creative, and critical thinkers;
- increase research and deconstruction of arguments;
- allow identification of criteria;

¹³ MATTHEWS, Gareth: *A Filosofia e a Criança*, Martins Fontes, São Paulo, 2001, p.4.

¹⁴ LIMA, Denise Maria Domingues: *Filosofia para Crianças: uma Abordagem Crítica dentro da Filosofia da Educação*, Universidade do Minho, Braga, 2004, p.141.

¹⁵ ASSUNÇÃO, Susana: *Filosofia com Crianças e Jovens – uma proposta de Educação do pensar como um lugar-comum*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2010, p.10.

- foster imagination.

It was fundamental that something were found for the stimulation of children towards expressive interest, something that would motivate them while at the same time contributing positively to their relationship with school materials.

Philosophy for Children

Matthew Lipman felt extremely bothered by the fact that philosophers invariably close their ranks to children. So much so that he cast the idea that children should indeed have access to philosophy. Lipman did not stop there, for he also developed an institution and created curricula and methods, so that the reality of philosophy became accessible to children, an education geared towards active thinking. Philosophy is, in itself, educational, and because of that the initiation into philosophizing must occur as soon as possible¹⁶.

The Philosophy for Children program appeared in the USA by the hand of Matthew Lipman, who saw the goal of education as “helping students to cogitate”.

No final dos anos 60, o programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman foi formado apontando para uma Educação para o Pensar, enaltecendo o papel do raciocínio/pensamento, tendo como intuito desenvolver competências cognitivas, utilizando uma metodologia específica para que o aluno consiga pensar melhor tanto nas ciências, enquanto áreas do conhecimento, como na busca de significados sociais, morais e culturais para as suas vidas¹⁷

According to Lipman we must pay close attention to some of the typical specifics of children and youngsters, such as spontaneity and the willingness to accept new things, and from these aid and stimulate the cognitive development.

A Filosofia é educativa em si mesma e por isso mesmo o ingresso ou a iniciação no filosofar deve ocorrer o mais cedo possível tendo em vista o seu valor educativo intrínseco¹⁸

¹⁶ LORIERI, Marcos António: “Perguntando por mais um dos pressupostos educacionais do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman” in KOHAN, Walter O., LEAL, Bernardina: *Filosofia para crianças em debate*, vol.IV, Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p.49.

¹⁷ ELIAS, Gizele G. P.: *Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças*, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005, p.66.

¹⁸ LORIERI, Marcos António: “Perguntando por mais um dos pressupostos educacionais do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman” in KOHAN, Walter O., LEAL, Bernardina:

Lipman was inspired to create such a programme because he thought that schools were failing to teach students to think. For him evidence of this lay in the low level of thinking skills exhibited by college students attending his courses at Columbia University, (...) ¹⁹

In 1969, Lipman, as teacher in the University of Columbia, and while lecturing the chair of Logics to university students, found himself thinking whether students acquired any benefit from studying the rules to determine the validity of syllogisms or by learning how to build propositions. Fundamentally, he was trying to understand whether the teaching of logics would help students to reason better. He questioned whether linguistic and psychological habits were so engrained that any teachings regarding reasoning now arrived too late.

Matthew Lipman noticed that his university students were not able to think for themselves; they exhibited frailties in the development of reasoning skills, which prevented them from attaining a satisfactory cognitive output. While teaching, Lipman noticed serious flaws in his students with regard to reasoning.

Lipman noticed that his students showed high memorization skills, repeating everything he taught, but the final product was not promising. Students knew the rules of logics and expressed them correctly in examinations, but had difficulty in identifying and applying those same rules in their daily lives. Students exhibited difficulties in reading and interpreting texts, which for Lipman evidenced feeble reasoning aptitudes, which consequently prevented students from having sufficient cognitive output. At this point it was perhaps too late to correct long-standing flaws.

A study was performed by the University of New Jersey with students of different ages in order to ascertain their primary reasoning skills. According to Lipman, this investigation allowed the comparison of performance by students of different ages ²⁰. Lipman notices that, while university students were performing university-level tasks, they were using reasoning skills not far beyond those used by infants. This study did, once more, bring out difficulties shown by students in terms of reasoning skills, alerting to the importance of developing educative strategies that could enable students. Lipman studied the flaws in the way his

Filosofia para crianças em debate, vol.IV, Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p.49. Initiation to philosophising is, to some extent, taken to be the mere attitude of keeping alive questions pertaining to the meaning of the world, of human existence, of society, of culture, of knowledge, and of values, and concurrently, in a creative, critical and introspective thinking.

¹⁹ FISHER, Robert: *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, Bloomsbury Academic, United Kingdom, 2013, p. 27.

²⁰ LIPMAN, Matthew: *O pensar na educação*, Ed. Vozes, Petrópolis, 1995, p.17.

students thought, convincing him that the ideal would be to stimulate reasoning in the younger age groups (through PFC).

Aside from poor results in tests, parents would constantly bemoan their children's lack of studying habits, even the ability to doubt and would only study on the eve of said tests.

It was necessary to make the students “think logically”. It was fundamental to provide the students the means to develop their reasoning before they arrived at the university level. Once at university it was no longer feasible to learn how to think properly, Lipman thus concluded that perhaps this should be done from a tender age. Lipman attested that children should be introduced to the world of logics much sooner, for that would allow them to think much more rationally, critically and introspectively, and hence develop their reasoning.

What Lipman ultimately proposes isn't to use the “real impetus” of philosophy, but rather its words and its viewpoints; Lipman intended to, through characters in children's stories, impart the teachings of Aristotle, Marx, Russell, Socrates, ... Lipman believed that when children read these stories, they would find out the philosophers' ideas and investigate these along with friends; the philosophers were thus expressed in the voices of children. In PFC what matters is the development of reasoning skills rather than learning the thoughts of great philosophers.

A “Filosofia para crianças” se constitui originariamente como um programa educacional que “cultiva o desenvolvimento das habilidades de raciocínio através da discussão de tópicos filosóficos”²¹

What Lipman had in mind was to convert the living room into a research community, where a child's emotional, cognitive and social intelligences are developed. The universe we inhabit contains ever more difficulties, and for that very reason we need to every time think more, not only about what is, but about what should be, and for that to be possible imagination is indispensable. A child must learn to conceive and engender new meanings and significates. Society increasingly forces it upon us.

So according to Lipman, we must teach children to think from the moment they learn to speak, and not only after they turn eighteen. Teachers and educators must not be too focussed on the curricula being passed on, they must start to think about thinking itself; in effective emotions and good social relations.

²¹ KOHAN, Walter O., LEAL, Bernardina: *Filosofia para crianças em debate*, vol.IV, Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p.31.

In order to bring Philosophy to Children, Lipman resolved to write a story, based on his own children and bearing in mind that children are always listening to stories.

Lipman created in 1969 the first material piece of Philosophy for Children by writing the philosophical novel titled, in its English original, *Harry Stottlemeier's Discovery* – translated in Portuguese to – *A descoberta de Ari dos Telles*²² (meant for children from 11 to 13); something children were able to piece together by themselves; children should establish a small research community, where each one could participate in a cooperative effort and in the discovery of more effective ways to think.

Esta história tem a forma de diálogo nas salas de aula e fora delas e as personagens são apresentadas como modelos de crianças intelectualmente inquietas, judiciosas, preocupadas em conhecer e interessadas em envolver-se num diálogo construtivo a respeito dos problemas que as inquietam. (...) A espinha dorsal da novela constitui-se de um conjunto de regras e princípios do pensar que as próprias crianças vão descobrindo através do diálogo²³

A Philosophy For Children lesson or series of lessons (Lipman recommends two one-hour sessions a week) might include the following elements –the reading of an episode from a Lipman novel, followed by questions raised by students and discussion by the group of their chosen topic. The teacher might extend this discussion with questions from a discussion plan, or a prepared exercise exploring a particular philosophical issue²⁴

Lipman began by writing children's stories in which, through realistic and everyday situations for them, children were driven to reflective thought, to formulate problems. Using the stories, Lipman uses the vast number of typical ideas of philosophy, thus embracing the most diverse fields. All stories were created according to specific precepts, such as the target audience, the aptitude of children to perform mental operations, as well as the capacity to examine a particular subject and interpret meanings.

All the stories created by Lipman were meant to foster free, creative, and critical cogitation, and so to teach the learners to think, to acquire logical rules and a better understanding. PFC aims to:

²² Cf. LIPMAN, Matthew: *A descoberta de Ari dos Telles*, v. 1 e 2, Difusão de Educação e Cultura S/A, Coleção Filosofia para crianças, São Paulo, 1987.

²³ KOHAN, Walter Omar, WUENSCH, Ana Miriam: *Filosofia para Crianças - A tentativa Pioneira de Mathew Lipman*, vol.I, Ed Vozes, Petrópoles, 1998, pp.85-86.

²⁴ FISHER, Robert: *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, Bloomsbury Academic, United Kingdom, 2013, p. 30.

formar hábitos para que as crianças aprendam a ouvir-se mutuamente, a perceber outras dimensões do mundo social, a fazer cada vez perguntas mais complexas, a conceitualizar, a reconhecer pressupostos, a fundamentar os seus pensamentos, a extrair inferências, a estabelecer, a confrontar e valorar critérios, a refletir sobre o ambíguo e o provável, a trabalhar com hipóteses, a construir um espaço físico, intelectual e afetivo seguro para a investigação²⁵

PFC looks at education itself in a distinctly versatile manner. The facilitator (educator) and the child (learner) intermingle in a classroom context, as if part of a group. Lipman allows himself to be influenced by Piaget, who said that the subject played an active part in his own development: for Lipman, too, the student must have an active role, the right to participate, with the instructor playing the part of a mediator rather than a lecturer. Lipman stands by an interactionist/constructivist approach, believing that the subject's action is essential to his development.

As propostas de Matthew Lipman (...) encontram rescaldo no *construtivismo* piagetiano. Jean Piaget (...) enfatizava a importância do trabalho em equipa e cooperação para o desenvolvimento da inteligência. (...) O professor deixa de ser um conferencista para “estimular a pesquisa e o esforço ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas”²⁶

Dewey is also a representative of constructivism, knowledge is formed from experiences and known facts that actively mingle, it is built upon reflection over actions. According to Dewey, instructors and learners have unique experiences which are an asset to the teaching-learning process. For him, as well as for Lipman, the important thing is not to transmit knowledge, but to encourage the child to develop upon his or her own natural aptitudes.

Following the Socratic method, through raised questions and the answers to these can we thus develop reasoning, build arguments between different participants in a dialogue, always with the objective of searching for the truth. This method of discussing and arguing is called dialectics. Socrates is known for possessing the art of dialectics.

In the Socratic method, as is in Lipman, the intention is that the subjects dialogue, discussing their statements, with the aim of forcing them to reflect

²⁵ Cf. KOHAN, Walter O., WAKSMAN, Vera: *Filosofia para crianças na prática escolar*, vol.II, Editora Vozes Petrópolis, 1999, p.12.

²⁶ KOHAN, Walter O., LEAL, Bernardina: *Filosofia para crianças em debate*, vol.IV, Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p.31.

upon those. What Socrates intended is for the subjects to perform a self-examination, through maieutics (of questioning,) to convince themselves of their own ignorance, to become aware that what they believe they know is no more than an assumed reality (doubt is cast over the subject's knowledge, shaken by astute and precise questions which receive feeble answers.) Socrates never imposed his ideas. Socrates' goals:

não eram de humilhar ou desconcertar. Ele propunha-se descobrir a verdade, não como matéria de pura especulação, mas que servisse para viver como deve ser²⁷

Sócrates ocupa uma posição contrária aos sofistas. Ele não tem soluções prontas para as questões, deixa os problemas em estado de aporia. (...) Observa-se em Sócrates o surgimento de uma dialética que tem origem na pergunta e na resposta do diálogo conduzido, ao mesmo tempo, por procedimentos "técnicos", mas também por um *a priori* filosófico, como é o caso da verdade em si, da justiça em si, da beleza em si²⁸

Socrates did not want for some to be winners over the losers; his purpose was for both to follow the path to truth.

Sócrates, o mestre que nada sabe ("só sei que nada sei", repete-se constantemente nos testemunhos chegados (...) assume perante o discípulo uma posição distanciada relativamente ao saber que se pretende; por princípio ou por rigorosa impossibilidade, não o transfere a ninguém, antes procura obtê-lo de outrem através do seu método favorito, assente no sistema da pergunta/resposta — a dialéctica²⁹

Socrates seeks, through dialogue/dialectics and questioning/maieutics, a way to reach the truth. A truth not shared with others is not really true. Socrates, in his dialogues, assumed the role of interrogator (facilitator in PFC), assuming an attitude of constant doubting: "all I know is that I know nothing". According to Socrates, education must not be reduced to a mere transmission of facts, but to awaken the knowledge living inside each of us, particularly through introspection (this is one of the purposes of PFC).

²⁷ MOURÃO, Catarina: *Sócrates e Platão – Vida, Pensamento e Obra*, Editora Planeta Agostini S.A., 2004, p.44.

²⁸ PAVIANI, Jayme: *Filosofia e Método em Platão*, EDIPUCRS, Porto Alegre, 2001, p.33.

²⁹ AZEVEDO, Maria Teresa Nogueira Schiappa: "Da maiêutica socrática à maiêutica platônica", In *Humanitas*, vol.LV, Coimbra, 2003, p. 265.

Through PFC is therefore possible to instruct and nurture human beings capable of real thinking, is possible to teach how to think better, fomenting the taste for knowledge, inquiring and seeking for the truth.

PFC, through an investigative community, allows children to discuss and meet new concepts, many of which across different school subjects.

The subjects of thought, and the investigative community

Cogitation is something inherently natural to all human beings. One should note, however, that cogitation must be urged. According to Lipman, in order to sport a more efficient thinking we should use the principles of logics, so as to achieve better organized thoughts, and thus allow the individual to ascertain the logical value of stated inferences.

The development of the capacity to think lays the path for better presumptions/attitudes by the subjects, hence the importance of PFC being started as early as possible. If students are more accustomed with the raising of questions and formulation of problems, this makes them more capable across different levels. The student can thus question himself, and no longer will it be the teacher asking the questions, leading to the instructed thinking for themselves rather than being led by the instructor, as is usually the norm. Such takes place through dialogue, providing the instructed with autonomy and allowing others to see him as he truly is. Dialogue is fundamental for a student to understand and gather knowledge. It is through dialogue that different students and the teacher build a rapport, sharing ideas and acknowledging each other.

At the heart of philosophy is...dialogue... This is why education cannot be divorced from philosophy and philosophy cannot be divorced from education³⁰

It is almost impossible to separate dialogue from thought (here, opinions may differ), that is to say, during dialogue we necessarily use thought. Dialogue may not be established without using thought. Dialogue leads to reflection. When we engage in dialogue we must ponder, reflecting over what we express, over what we will express, what others are expressing, and in that sense we are in constant reflection, cogitating.

Dewey believes that the capacity to reflect frees us from routine and exclusively impulsive action³¹. According to Dewey, reflection is a method

³⁰LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann M.: *Growing Up With Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia, 1978, p.259.

which allows the subject to develop investigative and critical attitudes. Both Lipman and Dewey point out the importance of reflection and of cooperative work within a community in order to be able to recognize the conundrums and find the solutions. According to Dewey,

a reflexão não é apenas uma sucessão e, sim, uma série lógica de ideias, de modo que cada um engendra a seguinte como a sua consciência natural e, ao mesmo tempo, articula-se com a ideia precedente³²

os aspetos existentes em toda a operação reflexiva. São eles: a) um estado de perplexidade, de hesitação ou dúvida; e b) actos de pesquisa ou investigação tendo o fim imediato de descobrir outros factos que sirvam para corroborar ou destruir a convicção sugerida³³

Qualquer sugestão, qualquer conclusão, é examinada com o fim de descobrir-se a sua conveniência ao problema que nos está a interessar. A espécie de perplexidade de que desejamos sair determinará a espécie de investigação a proceder. (...) O problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar³⁴

Dewey states that the purpose of introspective thought is to stall and prevent premature conclusions, allowing for a sustained investigation.

Lipman upheld that introspective thought brings the subject a better knowledge of himself, and that this renders him more capable of thinking and investigating other issues.

The introspective process is closely linked with the act of thinking. Is the subject thinks introspectively, it means he is conscious of what he is about to do or say, allowing better self-knowledge, besides the fact that he becomes better at analysis, critique, and finding solutions for whatever troubles him. Introspective thought is a result of mixing logical/coherent reasoning with cogitation on a subject matter. Introspection should become a habit for each one of us.

Philosophy for Children uses thinking skills (reasoning, comprehension, analysis, explanation, research,...) and social skills, acquired in everyday life, to solve conflicts and search for a concept's meaning. These are useful to the human

³¹ Cf. DEWEY, John: *Cómo Pensamos - Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós Ibérica S. A., Barcelona, 1989. Dewey believes that introspective thought is indispensable before any and every human action. He recognizes three essential attitudes for the teaching of introspection: an open mind, responsibility, and a heart.

³² DEWEY, John: *Como Pensamos*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1953, pp. 4-5.

³³ *Ibidem*, p.11.

³⁴ *Ibidem*, p.14.

being as a strategy to achieve and build knowledge. These skills (social and intellectual) are constantly being increased and perfected, through the meditative and investigative mechanisms.

According to Lipman, these cognitive skills/competences can be aggregated in four groups³⁵:

1- The ability to reason: to build judgements and arguments; to recognize similarities and disparities; to identify fallacies;

2- Aptitude for questioning and for research: investigating; analysing; hypothesizing; checking out and confirming;

3- Ability for form concepts: to establish relations; delineate distinctions; specify analogies, similarities;

4- Aptitude for translation: to listen to others; to be empathic; to accept differences; to respect other; to dialogue;

Lipman adds that social aptitudes are concerned with our relations with others in society. It relates to our capacity to emote and understand others; the way we react before our feelings and emotions; our actions before the set of society's norms.

Philosophy for Children is an astute and fruitful way to develop these skills, though the didactics of the research community, the didactics of learning to cogitate cautiously, critically and creatively.

Presently, we are more conscious of the gap between how schools prepare the instructed for cogitation, and the importance of cogitation for our day-to-day lives.

The solution does not involve teaching students about good thinking or reasoning skills through prepackaged programs with workbooks and worksheets, nor does it mean structuring the curriculum only around student's interests. To address problems in engagement and reasoning, the curriculum must encourage students to personally construct meaning through the practice and improvement of their thinking and reasoning; enter Philosophy for Children³⁶

School, in what concerns education, must turn to critical thinking. Lipman associates the unease of critical thinking with the search for knowledge, for wisdom.

³⁵ The main cognitive skills focused on under Philosophy for Children are: reasoning; questioning and investigation (research); development and formulation of concepts.

³⁶ MILLER, Chad: "The Impact of Philosophy for Children in a High School English Class" in SHEPHERD, Daniel: *Creative Engagements: Thinking with Children*, vol. 31, Inter-Disciplinary Press, Oxford, 2005, p.82.

In this way, Philosophy for Children is unequivocally justified, and additionally is centred around transversal, interdisciplinary subjects.

Every person should be capable and willing to make self-corrections to one's thinking.

According to Lipman, the best methodology for a human to learn how to think is the didactics of the research community, and this should be encouraged from an early age.

Converting the classroom into a community of inquiry in which students listen to one another with respect, build on one another's ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another's assumptions³⁷

The didactics is based in learning to think well through investigative dialogue. To cogitate is a holistic interdisciplinary action.

O diálogo socrático desenvolve-se por refutação ou interrogação (pergunta e resposta) investigando uma determinada tese. (...) O dialogar é uma forma de meditar, de refletir sobre uma série de problemas comuns³⁸

Through dialogue, and through reasoning, students build logically valid arguments. The student is led to cogitate for himself, in the various experiences of his daily life and whenever he is confronted with a problem, thus leading to questioning. Seeking answers for the emerging questions, the class/group in question is transformed in the "research community", thus allowing the students/subjects to expand and stimulate their capacity to cogitate imaginatively and critically.

The learner must take conscience that he is a part of a whole (class, working group,...) where he must respect others and be respected, to listen and to make himself heard, to be condescending, and thus his social life becomes much more pleasant.

To Lipman, through the "research community", subjects have the possibility of playing an important role, with social relations as a constant background. Lipman believes that following a "community", one develops group working skills, group cogitation, learns with the others, share reflections and values, form paradigms and models.

³⁷ LIPMAN, Matthew: *Thinking in Education*, Cambridge University Press, United States of America, 1991, p.15.

³⁸ PAVIANI, Jayme: *Filosofia e Método em Platão*, EDIPUCRS, Porto Alegre, 2001, pp. 40, 42.

Os valores individuais e coletivos, o diálogo, a solidariedade, a tolerância, o respeito, a ação e o trabalho em comunidade são conceitos sempre presentes na Filosofia com Crianças e Jovens³⁹

The research community should serve to encourage in subjects the competences which allow them to cogitate, critique, and question themselves, in a correct and assertive – though civil – way. Children are perfectly willing to dialogue, to converse, to communicate, and to laugh, but sometimes speak simultaneously, and might not hear what others are saying. Sometimes, even when children are speaking in an orderly manner, they might not listen to what others are saying. The research community helps/teaches subjects to question themselves and interact with each other's so as to listen and to listen knowingly, to respect each other, and always keeping in mind that all elements have a right to intervene.

But how should this research community be built? There are some key elements:

- cogitation;
- readiness for reasoning;
- mutual respect between all the participants;
- dialogue amongst the participants.

Without a properly consolidated community, it is not possible to ensure the steadiness of every child, adding to the fact that dialogue and discussions will be rudimentary.

The research community intends to create conditions for all participants to express their ideas and feelings, to listen and accept the judgements of others, which may differ from their own.

Through dialogue, the research community will, little by little, consolidate. And yet, one must pay attention as to how dialogues are established, that is, to be aware of when a child expresses his or her own opinions, when he or she merely copes others' attitudes and actions, giving up on itself and being completely influenced by others.

As Habermas states:

A insistência no termo “dialógico” provém do facto de ser condição *sine qua non*, a fim de que todos os afetados tenham um lugar na ação comunicativa; a participação no diálogo (...) é constitutiva da racionalização que se consegue através dele. (...) uma norma só pode aspirar ter validade quando todas as pessoas que afecta conseguem pôr-se de acordo⁴⁰

³⁹Ibidem, p.15.

⁴⁰ Coutinho, Maria de Sousa Pereira: *Racionalidade Comunicativa e Desenvolvimento Humano em Jürgen Habermas*, Edições Colibri, Lisboa, 2002, p. 310.

A proposta de Habermas aponta (...) para a participação de todos no discurso, dando importância fundamental à busca discursiva do melhor argumento: buscar a atitude realizadora de um participante na argumentação, tendo em vista a busca solidária de objetivos comuns. Isto é possível graças ao exercício de uma racionalidade reflexiva, crítica, comunicativa e solidária⁴¹

Habermas believes that one needs situations where all the participants have equal possibilities to take part in the discussion. It was fundamental to find a regulatory model that would force us to explain our beliefs to the widest possible audience, thus supporting the need for regulatory principles on our discussions. Habermas adopts a (re)constructionist point of view on the concept of understanding and states that:

os participantes podem se entender por cima dos limites dos mundos da vida divergentes, porque eles, com a visão de um mundo objetivo comum, se orientam pela exigência da verdade, isto é, da validade incondicional das suas afirmações⁴²

It is important that the different participants understand the rules for the Philosophy for Children session to be fruitful and function correctly. The Philosophy for Children session must be a place of excellence for debate where all participants intermingle, all play an active role and participate independently, while respecting and listening to others opinions'.

What we intend Philosophy for Children to be able to do is, through the research community⁴³, is to develop the introspective spirit of students/children, towards becoming freer, more independent, capable to think for themselves, cementing their own ideas and fostering critical judgements. The child mustn't be limited to copying others' behaviours and opinions; and should think for him or herself, effecting his or her own appreciation of things, and developing his or her thought, which will reflect on how the child sees the world, the others and his or herself.

Finally, one aims for the human being to think for itself, to face the community as a whole, where all play an active part, mutually respecting differences, and solving conflicts through previously pondered discussion which

⁴¹ Ibidem, p. 336.

⁴² HABERMAS, Jürgen: *Agir comunicativo e razão descentralizada*, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 2002, p.47.

⁴³ The Research community, as proposed by Peirce, also intends to expose subjects to error, so they may help each other with corrections. As Peirce argued, the critique mentality allows one to discover what is in error, showing us what is in fact correct. The critique mentality gives the human being better evaluation and investigation skills, allows greater knowledge and further competences.

aim to be understood by everyone. The goal is also the help the human being to reflect, to build judgements and decisions, that the subject may act better and with solid basing.

Usefulness of Philosophy for Children

Everything has a purpose, everything has a meaning. We all quest for a purpose. Things only have meaning for us after we get to know them, understand them, when they inhabit our mind and allow us to build and rebuild the puzzles we create at every moment. The unknown is an obscure and elusive place. We are all born ignorant; who amongst us cannot remember a time when we found objects around us and the deprivation this feeling entailed.

Nowadays we face a world in constant change, full of expectations, indetermination and perturbations. In this same world the importance of philosophy is increasingly questioned. However, philosophy emerges to clear our doubts and to fight conformity, leading to analysis, reflection and critique. Education must revolve around the philosophical attitude: and attitude of seeking, of discovery, of investigation, of problematization, attributing subjects an active and convincing role in society.

Falar sobre o pensamento reflexivo no quotidiano escolar se constitui, atualmente, em um viés dos pensares e fazeres educacionais que se tornou mais urgente e necessário nos tempos de transição que se vivencia na sociedade contemporânea, pois, faz-se necessário pessoas cada vez mais capazes de pensar de modo reflexivo a realidade na sua diversidade e complexidade, para a construção de uma prática educativa fundamentada, contrária àquela guiada pelo impulso, tradição e/ou autoridade⁴⁴

Today most countries are a democracy, and this brings out the need for critical thought in our subjects, the future citizens of society, and is therefore necessary for them to cogitate flexibly and consciously.

According to UNESCO, philosophy fosters democracy, is beneficial to society, contributes to peace and progress, and in that sense should occupy a prominent position in our educational system.

⁴⁴ MAZAI, Norberto: “*O Pensamento Reflexivo e sua Práxis no Cotidiano Escolar: uma aproximação entre Dewey e Lipman*”, p.1, available in www.derphilosopher.supralus.com/_in/articles.htm (last access May 23rd, 2013).

Sendo que uma Democracia, no verdadeiro sentido do termo, depende exclusivamente dos seus cidadãos, torna-se necessário, desde tenra idade, iniciar os indivíduos neste domínio, mostrando-lhes e demonstrando-lhes o seu papel na sociedade, possibilitando um maior e melhor desenvolvimento não só ao nível intelectual como também ao nível pessoal. O aluno aprenderá que faz parte de um grupo de trabalho dentro da sala de aula, na qual ele tem de escutar e ser escutado, respeitar e ser respeitado, (...) e aprender assim a viver em democracia⁴⁵

Philosophy, the activity of a critical mentality and autonomy, is essential to the search of stable answers to peace and development; philosophy builds relations between subjects and different cultures, and enables quality education for all.

a interação social e a comunicação desempenham um importante papel no desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem infantis. (...) as interações sociais (sobretudo as que ocorrem entre as próprias crianças) podem facilitar o progresso no desenvolvimento, na medida em que a criança toma contato com outros pontos de vista e ideias conflituantes que talvez a levem a rever ou repensar as próprias ideias⁴⁶

We increasingly find amongst children a poverty in cogitation, and is urgent to encourage children and youngsters to think independently and without error.

Philosophy grows from a subject's ability to reveal his thoughts, motives, ideas, judgements, and behaviours, acting as further incentive for the subject to actively participate in social relations.

A filosofia ajuda-nos a entender o nosso lugar no mundo e a forma de o tornar mais justo e solidário. (...) O desenvolvimento do indivíduo e da sociedade também passa pela forma como construímos o nosso pensamento e a nossa linguagem. Para eles, o exercício de uma educação filosófica permite, desde cedo, preparar as crianças e os jovens para uma participação competente na sociedade, sustentada na promoção e valorização de um pensamento *crítico, criativo e eticamente responsável*⁴⁷

⁴⁵ ASSUNÇÃO, Susana: *Filosofia com Crianças e Jovens – uma proposta de Educação do pensar como um lugar-comum*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2010, p.15.

⁴⁶ FONTES, Martins: *Como aprendem as crianças a pensar*, Livraria Martins, São Paulo, 1996, p.28.

⁴⁷ GUEDES, António José Oliveira, REGO, Miguel Ángel Santos: “Filosofia para Crianças no Contexto Educativo Português”, *Revista Ibero-americana de Educação (RIE versão digital)*, Boletín 58/3, 2012, PP. 4-5, available in www.rieoei.org/deloslectores/4377Oliveira.pdf (last access February 23rd, 2013).

And so one wants to jostle educational habits towards thinking introspectively, towards a more critical education, freeing the instructor and placing the instructed not merely as a spectator, but as an active and cooperating participant in society. The teacher should bring the subjects under study closer to the day living of students, and to the reality which they live in.

Hence the importance of Philosophy for Children, in the sense of having children and youngsters more capable of cogitation, of thinking for themselves, and it is, ultimately, not to merely seek to consolidate the cognitive potential of children, but to, at the same time, foster the development of more capable human beings, as a prelude to a better thinking of, and towards, the future, so turning them into humans which are more prone to spend time thinking, who are more communicative, more introspective, more responsible as citizens and with a better deliberation skills.

We increasingly find children's and students' behaviours to be standardized.

What the school does succeed in introducing into the child is (...) a distrust of any intellectual powers of his own other than what it takes to cope with problems formulated and assigned to him by others (...) The child distrusts not only his own intellectual capacities, but those of his classmates as well⁴⁸

It is urgent to implement into educational fields the germ of philosophy, where the child/student and the instructor both play an active, creative, free and independent role in the edification of thought and knowledge, and the earlier it is done, the bigger and better will be the achieved results.

The school performance of students is drifting towards the unreal and, beyond that, one sees that school seems to be getting worse at preparing students for the different obstacles in society. It is rarer to find amongst students acts of citizenship. Philosophy for Children seeks to negate these deficits, leading the students to live their citizenship ever earlier, to play an active role in the construction of society, to question themselves, to present solutions, to reflect, to learn others' points of view, to respect and accept differences, to listen and to make themselves heard; to avoid imitation and conformance "just because".

Schools are currently working with overloaded classes, exhausted teachers, desperate parents. What can philosophy do here? We must re-think the kind of society we want to live in, lest the democratic/egalitarian society be at risk. We must raise children, tomorrow's adults, to be more introspective, freer, to have

⁴⁸ LIPMAN, Matthew: *Thinking Children and Education*, Kendall Hall Publishing, Iowa, 1993, pp. 376/ 377.

their own voice, to take chances, to think for themselves, to be unafraid of “ridicule”. Wonsovicz states that:

temos de ir à praça pública, de ouvir o ruído do mundo e submeter-nos à prova da comunicação; precisamos correr o risco de nos expormos, de intervir no mundo como sujeitos pensantes e, quando necessário, de tomar partido, sobretudo quando a justiça, a liberdade e a verdade estiverem ameaçadas ou desrespeitadas⁴⁹

The subject must leave the comfort zone, to alienate himself, to abstract from his usual perception schemes, and to listen to others. All this is possible through Philosophy for Children.

Education is in a crisis. The media reminds us of this every day with stories documenting recent test scores, annual yearly reports and teacher layoffs. However, the problem is much larger than these reported or any that lie in problems of funding, standards implementation or literacy scores. Classrooms around the country are filled with bored, apathetic and unmotivated students who see little meaning or usefulness in school. The purpose of school has become solely an extrinsic one; “I have to go to school so I can get a good job.” Schools must move from being institutions that give students extrinsic meanings to institutions that provide students with the necessary circumstances and tools that will allow each to personally construct meaning in their own learning and lives⁵⁰

The paradigm of today's society is turning out to be a challenge to parents/educators/ teachers: the upbringing of subjects who are capable of crystallizing information into knowledge and into subsequent actions.

Elementary propagation of knowledge is no longer enough. Education must now provide subjects with competences with which, from what has been done before, can form new knowledge, expand their creativity, face new challenges, cross-reference information, and push back their limitations.

There is a need to discover circumstances and possibilities which will allow children, with their instinctive curiosity and natural desire for meaning and for knowledge, to acquire the predetermined trail, finding by themselves the

⁴⁹ Wonsovicz, Silvio: “Algumas reflexões sobre o ensinar a pensar, por meio da Filosofia, no Brasil” in KOHAN, Walter O., LEAL, Bernardina: *Filosofia para crianças em debate*, vol.IV, Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p.261.

⁵⁰ MILLER, Chad: “The Impact of Philosophy for Children in a High School English Class” in SHEPHERD, Daniel: *Creative Engagements: Thinking with Children*, vol. 31, Inter-Disciplinary Press, Oxford, 2005, p. 81.

meaning of a given reality. What one aspires to is not for children to limit themselves to act and grasp the meaning of things according to facts presented by instructors, parents, educators,..., but rather that, necessarily, children are able to cogitate by themselves – for cogitating is the main enabler for the discovery of meaning.

Philosophy for Children intends to initiate children and youngsters in the battle for free and cooperative organization of meanings. Thinking, talking, and acting are taken, essentially, as new ways to be and to be part of the world. The purpose is to help them become Men capable of offering their enriching individual contribution towards the constant edification of the fundamental references for human existence.

Present reality leads to clashes of a cultural, political, social, religious,..., nature. We should actively participate in the resolution of these conflicts rather than just wait for others to do it for us. Children intuitively and spontaneously question themselves about everything around them, in an effort to find meaning for reality (and here we see evidence of the typical philosophical attitude.) Through this process they can more easily prevail and conquer these battles.

The overly obvious connection between philosophy, education, and children, should cause a justified change in society's educative context, so as to make this union stronger and even more obvious.

A filosofia ajuda-nos a entender o nosso lugar no mundo e a forma de o tornar mais justo e solidário. (...) O desenvolvimento do indivíduo e da sociedade também passa pela forma como construímos o nosso pensamento e a nossa linguagem. Para eles, o exercício de uma educação filosófica permite, desde cedo, preparar as crianças e os jovens para uma participação competente na sociedade, sustentada na promoção e valorização de um pensamento *crítico, criativo e eticamente responsável*⁵¹

PFC in centred, as previously stated, around an education towards thinking. Why is such an education pertinent in modern times?

What we want if for children to participate in the world as authors, not merely as readers; to be free and independent thinkers, to cogitate by themselves, to not “just copy others”. As stated by Wonsovicz:

⁵¹GUEDES, António José Oliveira, REGO, Miguel Ángel Santos: “Filosofia para Crianças no Contexto Educativo Português”, *Revista Ibero-americana de Educação (RIE versão digital)*, Boletín 58/3, 2012, pags.4/5, available in www.rioei.org/deloslectores/4377Oliveira.pdf (last access February 23rd, 2013).

a filosofia é o que permite desenvolver melhor a mente através do raciocínio aperfeiçoado e da formação de conceitos; pensar com melhor qualidade significa pensar melhor a linguagem, aprimorar o raciocínio⁵²

a filosofia é indispensável para o desenvolvimento criativo, crítico, criterioso e questionador das crianças⁵³

The purpose, and what we want from schools/society for our children and youngsters is to produce thoughts qualitatively. Educating towards thought, towards the edification of citizenship, is possible only through questioning, analysis, research, searching and discovering.

A escola deve assumir-se como o lugar privilegiado para promoção e construção dessa cidadania que se vê reforçada pela inclusão da Filosofia (...). A alfabetização da cidadania e o seu amadurecimento, constrói-se pela consolidação progressiva de um conjunto de destrezas cognitivas, relacionais e afetivas que são promovidas pela Filosofia para Crianças⁵⁴

Philosophy for Children intends to help children and youngsters to live in society democratically; it drives subjects to question about fundamental values.

É um projeto que tem suscitado um interesse e um desenvolvimento quantitativo constante no campo educativo, desde que surgiu a primeira novela filosófica; (...) uma oportunidade para pensar a filosofia e a educação. A filosofia, o exercício do questionamento em investigação, é uma necessidade de todos, isto é, ensinar e aprender a problematizar o que parece evidente; (...) é um projeto que deseja fundamentar o sentido da vida na sua plenitude⁵⁵

In PFC, our ambition is to adequately expand reasoning skills and the student's ability to perform good judgements/evaluations as early as the first years of school.

⁵² Wonsovicz, Silvio: "Algumas reflexões sobre o ensinar a pensar, por meio da Filosofia, no Brasil" in KOHAN, Walter O., LEAL, Bernardina: *Filosofia para crianças em debate*, vol.IV, Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p.254.

⁵³ Ibidem, p.256

⁵⁴ Ibidem, p.5.

⁵⁵ LIMA, Denise Maria Domingues: *Filosofia para Crianças: uma Abordagem Crítica dentro da Filosofia da Educação*, Universidade do Minho, Braga, 2004, pp.146-147.

References

ASSUNÇÃO, Susana: *Filosofia com Crianças e Jovens – uma proposta de Educação do pensar como um lugar-comum*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2010.

AZEVEDO, Maria Teresa Nogueira Schiappa: “Da maiêutica socrática à maiêutica platônica”, in *Humanitas*, Vol.LV, Coimbra, 2003, pp. 265-281.

BERRÍOS, Mário, KOHAN, Walter: *Una outra mirada: niñas y niños pensando en América Latina*, Universidad Iberoamericana, Puebla, 1995.

BLACKEMORE, Sarah - Jayne, UTA, Frith: *O cérebro que aprende*, Gradiva, Lisboa, 2009.

Coutinho, Maria de Sousa Pereira: *Racionalidade Comunicativa e Desenvolvimento Humano em Jürgen Habermas*, Edições Colibri, Lisboa, 2002.

DANIEL, Marie France: *La philosophie et les enfants*, Les Éditions Logiques, Montreal, 1992.

DEWEY, John: *Cómo Pensamos - Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y processo educativo*, Paidós Ibérica S. A., Barcelona, 1989.

- *Como Pensamos*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1953.

- *Democracy and Education*, The Free Press New York, 1944.

- *How we think*, Dover Publications, New York, 1997.

ELIAS, Gizele G. P.: *Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças*, Universidade Católica de Goiás Goiânia, 2005.

FEITOSA, Charles: *Explicando a Filosofia com Arte*, Ediouro, Rio de Janeiro, 2004.

FISHER, Robert: *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, Bloomsbury Academic, United Kingdom, 2013.

FONTES, Martins: *Como aprendem as crianças a pensar*, Livraria Martins, São Paulo, 1996.

GONÇALVES, Daniela, AZEVEDO, Cláudia: “O valor e a utilidade da Filosofia para Crianças”, in *Cadernos de Estudo*, number 4, Porto, 2006, pp. 103-111.

GUEDES, António José Oliveira, REGO, Miguel Ángel Santos: “Filosofia para Crianças no Contexto Educativo Português”, in *Revista Ibero-americana de Educação (RIE versão digital)*, *Boletín* 58/3, 2012, available in www.rieoei.org/deloslectores/4377Oliveira.pdf (last access February 23rd, 2013).

HABERMAS, Jürgen: *Consciência moral e agir comunicativo*, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1989.

- *Agir comunicativo e razão descentralizada*, Tempo Brasileiro, Rio de

Janeiro, 2002.

KOHAN, Walter Omar, WUENSCH, Ana Miriam: *Filosofia para Crianças - A tentativa Pioneira de Matthew Lipman*, vol.I, Ed. Vozes, Petrópolis, 1998.

KOHAN, Walter Omar: *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*, Ed. Vozes, Petrópolis, 1999.

KOHAN, Walter, WAKSMAN, Vera: *Filosofia para crianças na prática escolar*, vol.II, Ed. Vozes, Petrópolis, 1999.

KOHAN, Walter, KENNEDY, David: *Filosofia e infância possibilidades de um encontro*, vol.III, Ed. Vozes, Petrópolis, 1999.

KOHAN, Walter, LEAL, Bernardina: *Filosofia para crianças, em debate*, vol. IV, Ed. Vozes, Petrópolis, 1999.

KOHAN, Walter, LEAL, Bernardina, RIBEIRO, Álvaro: *Filosofia na escola pública*, vol. V, Ed. Vozes, Petrópolis, 2000.

KOHAN, Walter Omar: *Infância, entre Educação e Filosofia*, Autêntica, Belo Horizonte, 2003.

LECKEY, May: "Philosophy for Children in the Middle Years of Schooling: Findings from a Year Seven Case Study", in *Analytic Teaching*, vol. 21, number 2, 2000.

LIMA, Denise Maria Domingues: *Filosofia para Crianças: uma Abordagem Crítica dentro da Filosofia da Educação*, Universidade do Minho, Braga, 2004.

LIPMAN, Matthew: *Kiko e Gui*, Sociedade Portuguesa de Filosofia, Lisboa, 1982.

- *A descoberta de Ari dos Telles*, vols. 1 e 2, Difusão de Educação e Cultura S/A, São Paulo, 1987.

- *Philosophy Goes to School*, Temple University Press, Philadelphia, 1988.

- "Critical thinking-What can it be?", in *Educational Leadership*, number 46, 1988, pags. 38-43.

- *A Filosofia vai à escola*, Summus editorial, São Paulo, 1990.

- *Thinking in Education*, Cambridge University Press, United States of America, 1991.

- *Thinking Children and Education*, Kendall Hall Publishing, Iowa, 1993.

- *O pensar na educação*, Ed. Vozes, Petrópolis, 1995.

- *Pensamiento complejo y educación*, Ed. De La Torre, Madrid, 1997.

- *A Filosofia na sala de aula*, Nova Alexandria, São Paulo, 2001.

LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann M.: *Growing Up With Philosophy*, Temple University Press Philadelphia, 1978.

- *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*, CBFC, São Paulo, vol.2, 1995.

LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann M., OSCANYAN, Frederick S.: *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 1980.

- LITTLETON, Karen, HOWE, Christine: *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive interaction*, Routledge, London, 2010.
- LORIERI, Marcos Antônio: *Educação para o Pensar*, Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, São Paulo, 1999.
- *Filosofia: fundamentos e métodos*, Cortez, São Paulo, 2002.
- MATTHEWS, Gareth: *Dialogues with Children*, Harvard University Press, Cambridge, 1984.
- *A Filosofia e a Criança*, Martins Fontes, São Paulo, 2001.
- MAZAI, Norberto: “*O Pensamento Reflexivo e sua Práxis no Cotidiano Escolar: uma aproximação entre Dewey e Lipman*”, available in www.derphilosopher.supralus.com/_in/articles.htm (last access May 23rd, 2013).
- MENDONÇA, Dina: “*Let’s Talk about emotions*”, in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol.19, number 2 & 3, pp.57-63.
- *Brincar a Pensar – Manual de Filosofia para Crianças*, Plátano Editora, Lisboa, 2011.
- MOURA, Zaza Carneiro: *Programa Filosofia para Crianças*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990.
- MOURÃO, Catarina: *Sócrates e Platão – Vida, Pensamento e Obra*, Editora Planeta Agostini S.A., 2004.
- OLIVEIRA, Paula Ramos: *Filosofia para a formação da criança*, Thomson, São Paulo, 2004.
- PAVIANI, Jayme: *Filosofia e Método em Platão*, EDIPUCRS, Porto Alegre, 2001.
- PEIRCE, Charles S.: *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, Harvard University Press, Cambridge, 1931-58, 8v.
- PIAGET, Jean: *O Desenvolvimento do Pensamento*, Don Quixote, Lisboa, 1977.
- *O nascimento da inteligência na criança*, Livros Técnicos e Científicos, Rio de Janeiro, 1987.
- *O juízo moral na criança*, Summus, São Paulo, 1994.
- REED, Ronald, SHARP, Ann M.: *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier’s Discovery*, Temple University Press, Philadelphia, 1992.
- ROLLA, Noémia: *Filosofia para Crianças*, Porto Editora, Porto, 2004.
- SHEPHERD, Daniel: *Creative Engagements: Thinking with Children*, vol. 31, Inter-Disciplinary Press, Oxford, 2005.
- SMILG, Norberto: *Karl Otto Apel: Apel versus Habermas – elementos para un debate*, Editorial Comares, Granada, 2004.
- WILLIAMS, Steve: *Evaluating the Effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School*, Derbyshire County Council, England, 1993.

ORTEGA Y GASSET E A VIDA AUTÊNTICA

ORTEGA Y GASSET AND REAL LIFE

JOSÉ MAURICIO DE CARVALHO

Universidade Federal de são João del-Rei

josemauriciodecarvalho@gmail.com

RECIBIDO: 25 DE NOVIEMBRE DE 2013

ACEPTADO: 20 DE ENERO DE 2014

Resumo: Nessa comunicação examinamos o que significa vida autêntica, o que é o mesmo que tratar de vida verdadeiramente humana. Para Ortega, uma vida assim é a que se vive na fidelidade a um núcleo íntimo insubornável e na superação de problemas da cultura que, em cada tempo, tem contornos próprios.

Palavras-chave: vida, autenticidad, fenomenologia, filosofia, Ortega y Gasset.

Abstract: The aim of this communication is to examine what's the meaning of an authentic life, which is the same of deal with a truly human life. For Ortega, a life is what we live in fidelity with a core intimate and incorruptible in overcoming problems of culture; in the same time, he expresses the risks of a mass society.

Keywords: Life, Authenticity, Phenomenology, Philosophy, Ortega y Gasset

Considerações iniciais

Autenticidade entra na agenda filosófica pela tradição fenomenológica. Um dos notáveis representantes da fenomenologia existencial, o alemão Karl Jaspers trata por autêntico o que é próprio do homem, em contraposição ao modo de vida inautêntico que não representa seu modo de ser.

Diante dos desafios de viver de modo singularmente humano pode-se perguntar se a meditação filosófica consegue dar uma palavra de orientação. Pode a Filosofia salvar o homem de suas atribulações rotineiras e de uma vida sem sentido meditado? Há uma forma de viver capaz de significar dores, sofrimentos e dramas da existência? Até que ponto uma consciência limitada pelas crenças pode apontar um caminho de vida autêntica? Vamos mostrar que apesar das limitações da razão, Ortega y Gasset considera que ela possa oferecer pistas para uma existência autêntica.

Desde 1923 quando Ortega publica *El tema de nuestro tiempo* parece que a sociedade ocidental valoriza essencialmente a razão, mas não se ocupa da sustentabilidade vital. Mais tarde, depois de 1930, quando ele inicia suas

reflexões sobre o sentido histórico da razão sustentabilidade vital será substituído por crença. E o que defende Ortega naqueles dias? Ele diz que se o homem vive na insegurança de uma racionalidade limitada ele necessita de pontos de apoio, como o naufrago, explica em bela metáfora. É assim, como quem se afoga, que o homem procura apoios para ter uma vida boa.

Nessa comunicação vamos acompanhar Ortega y Gasset procurando os pontos de apoio na fidelidade a um núcleo íntimo, isto é, ao que somos, cada qual, na intimidade. Mostraremos também que essa procura precisa vencer as dificuldades de cada tempo histórico. Naqueles dias lhe parece que uma sociedade de massas produziu um homem incapaz de viver uma existência verdadeiramente humana.

Vida autêntica e tradição fenomenológica

Adotar um sentido de si mesmo é adotar uma existência autêntica, ou melhor, atingir um veio íntimo e profundo. Inautenticidade é, em contrapartida, a possibilidade do homem distanciar-se deste ponto abissal, afastar-se de si mesmo, perder-se no momentâneo, na imitação, no projeto de outrem. É o que dizia Karl Jaspers em *Psicologia de las concepciones del mundo*: “Lo autêntico es más profundo, en contraposición a lo superficial, es decir, es toda la existencia anímica penetrando frente a lo que passa com rapidez, es lo que sigue actuando frente a lo momentâneo; lo formado, lo desarrollado, frente a lo adaptado, a lo imitado”¹.

O que o filósofo quer dizer é que o homem tem um impulso profundo que o estimula a se mover na existência. Agir conscientemente é mais vantajoso já que permite certo controle desse impulso vital, que sem ele levaria para lugares perigosos. Para orientar o sujeito contribuem as referências culturais que representam, ainda para Jaspers, a abertura à transcendência concebida pela Filosofia desde suas origens gregas. Ser consciente dessas referências significa orientar o impulso vital, pois quando perde o significado da transcendência, quando não vive o simbolismo o homem “fica à mercê (...) da cupidez e do tédio, da angústia e da indiferença”².

Avalia ainda Karl Jaspers que a inautenticidade é alimentada pela inconsciência provocada pela falta de meditação e esquecimento de si. O problema nasce de uma vida dedicada a trabalhos esgotantes, com pouca meditação e formação cultural insuficiente, vida limitada na repetição do

¹ JASPERS, Karl. *Psicologia de las concepciones del mundo*, Gredos, Madrid, 1967, p. 61.

² JASPERS, Karl. *Iniciación Filosófica*, Guimarães, Lisboa, 1987, p. 109.

trabalho rotineiro e sem sentido próprio. Dito de modo simples: uma vida inconsciente de si, perdida na rotina, que afasta o homem de suas melhores possibilidades, tornando-o não só perdido na vida, mas consumido por dores existenciais. Jaspers as examinou nos escritos psicológicos.

As reflexões de Karl Jaspers mostram que a inautenticidade e falta de sentido possuem implicações práticas, promovem dor e desorientação na alma (psiqué) humana. Esse foi o tema nuclear de outro psiquiatra e fenomenólogo conhecido. Victor Frankl explicou em *A questão do sentido em psicoterapia* que a perda de sentido torna a vida inautêntica, tira o desejo de viver e possui comprovado impacto psicológico. Eis como o disse: “Não foi menos importante a lição que eu pude levar para casa de Auschwitz e Dachau: que os mais capazes, inclusive de sobreviver a tais situações-limite eram os direcionados para o futuro, para algo ou alguém que os esperava. E uma série de psiquiatras confirmaram isso mais tarde no caso de prisioneiros de guerra nos acampamentos japoneses, nortecoreanos e norte vietnamitas³.

O que esses filósofos-psiquiatras mostraram é que quando o impulso vital se esgota na rotina, quando perde um sentido profundo, quando se limita à sobrevivência produz existência inautêntica e o fato tem implicações psicológicas negativas. No entanto, o cerne da questão é filosófica como indicou precisamente Martin Heidegger no parágrafo 9 de *El ser y el tiempo* ao afirmar que: “a analítica existencial de *ser ahí*, puede acotarse aún de una manera más rigurosa el tema del la analítica⁴. A vida autêntica explicou Heidegger, vivida na intimidade do pensamento e no reconhecimento da angústia, não é transtorno psiquiátrico, mas o que supera a fala sem sentido e o afastamento do homem de si mesmo. E a inautenticidade é o contrário, ele explica no texto abaixo: “Y por ser en cada caso el *ser ahí* esencialmente su posibilidad, puede este ente en su ser elegirse a si mismo, ganarse, y también perderse, o no ganarse nunca, o sólo parece ser que se gana. Haberse perdido y aún no haberse ganado sólo lo puede en tanto es, por su esencia misma, posible ser ahí propio, es decir, apropiado por sí mismo y para si mismo⁵.

Heidegger como Jaspers considera que permanecer nas ocupações quotidianas, sem cuidar do que singulariza a existência é uma forma de vida inautêntica. Trata-se, segundo ele, de uma possibilidade que o homem possui. De modo mais incisivo, Karl Jaspers e Victor Frankl apontam a primeira alternativa não só como possibilidade, mas como o que é preferível buscar e a inautenticidade como um perder-se de si mesmo a ser evitado.

³ FRANKL, Victor. *A questão do sentido em psicoterapia*, Papirus, Campinas, 1990, p. 34.

⁴ HEIDEGGER, Martin. *El ser y el tiempo*. 2. ed., Fondo de cultura económica, México, 1962, p. 57.

⁵ *Ibidem*, p. 54.

Num sentido semelhante ao proposto por esses fenomenólogos, Ortega y Gasset trata a vida autêntica como desafio do homem⁶. É das posições de Ortega y Gasset que falaremos, a seguir.

Ortega y Gasset: Autenticidade como empenho de fidelidade a si

O problema da autenticidade aparece nas reflexões de Ortega y Gasset em torno a dois núcleos temáticos. O primeiro consiste numa espécie de fidelidade íntima às crenças e ao projeto vital que norteia a vida singular de cada homem. Ortega y Gasset o expressa do seguinte modo em *Ensimismamiento y Alteración*: “La posibilidad de meditar, de recogerse dentro de sí mismo para ponerse consigo mismo de acuerdo y precisasse qui es lo que cree y qué es lo que no cree, lo que de verdad estima y lo que de verdad detesta. La alteración le obnubila, le ciega, le obliga a actuar mecánicamente en um frenético sonambulismo⁷.”

A citação considera que o homem está desafiado a viver atento à suas exigências íntimas o que corresponde à necessidade, como também dizia Karl Jaspers, de superar o auto-esquecimento, de não negligenciar os riscos do esquecimento de si mesmo pela incorporação de hábitos, irrefletidas trivialidades e rotinas fixas.

Ortega y Gasset considera este estar em si como aspecto essencial da vida humana, agir conscientemente para se manter fiel a si mesmo, não se confundir quanto ao que acredita importante, mas ao contrário jogar luzes nas crenças, não se afastar de seu projeto, mas resignificá-lo, aprofundá-lo, melhorá-lo, redefini-lo se for necessário. O homem só fica seguro de si quando é fiel a sua vocação. Contra as tentativas de ser o que não se é, esclarece o filósofo na segunda parte de *España Invertebrada*, na fórmula de Píndaro: “Volvamos la espalda a las éticas mágicas e quedémonos com la única aceptable, que hace veintiséis siglos resumió Píndaro en su ilustre imperativo llega a ser lo que eres⁸.”

⁶ Atualmente parece bem estabelecido que Ortega y Gasset, mesmo tendo se posicionado como crítico da fenomenologia no *Prólogo para alemanes* (1934) e em *La idea de principio en Leibniz* (1940), é uma espécie de fenomenólogo, como explica Juan San Martín Sala em *Ortega como fenomenólogo*. Ali conclui sua exposição como se segue: “Una cosa queda clara, que Ortega supo reconocer en pocas publicaciones de Husserl un estilo de pensamiento que él assume y aplica, aunque no terminaba de entender, porque tampoco era tan fácil, con los escasos textos disponibles, ver cómo ese estilo se fundamentaba en las propuestas metodológicas de Husserl” (p. 41).

⁷ ORTEGA Y GASSET, José. *Ensimismamiento y Alteración. Obras Completas*. v. V, 2. reimpressão, Alianza, Madrid, 1994, p. 299.

⁸ ORTEGA Y GASSET, José. *España Invertebrada. Obras Completas*. v. III, Alianza, Madrid, 1994, p. 102.

A citação indica que a vida de cada homem segue um projeto vital, mas que o homem pode se perder dele, distanciar-se do que o projeto deveria antecipar. É o que lhe parece haver ocorrido com o poeta alemão Goethe. Na análise da sua vida, elaborada em *Goethe desde dentro*, afirma que ao negligenciar sua vocação Goethe se mostrou cheio de (1994): "dolor, de angustia, de enojo, de mal humor, de vacío"⁹. Dar curso ao núcleo íntimo significa realizar a própria vocação e descobrir a felicidade. A vocação é o modo verdadeiro de realizar o projeto vital. A vocação aponta a direção a seguir. É ela que decide como levar adiante o projeto, mesmo que ela não se confunda com ele, conforme esclarece o filósofo no livro *En torno a Galileo*: "puedes ser lo que quieras, pero sólo si quieres ser de tal determinado modo serás el que tienes que ser. Es decir, que cada hombre, entre sus varios seres posibles encuentra siempre uno que es su auténtico ser. Y la voz que le llama a ese auténtico ser es lo que llamamos vocación"¹⁰.

O animal não vive essa possibilidade, ele não tem como chegar ao núcleo íntimo, pois está vive distanciado ou alienado de si, olhando para fora, respondendo ao entorno e a seus perigos. Eis como o filósofo descreve a vida animal em *Ensimismamiento y Alteración*: "Él no rige su existencia, no vive desde si mismo, sino que está siempre atento a lo que pasa fuera de él, a la otro que él. Nuestro vocablo otro es sino el latino *alter*. Decir, pues, que el animal no vive desde si mismo sino desde lo otro, traído y llevado y tiranizado por lo otro, equivale a decir que el animal vive siempre alterado, enajenado, que su vida es constitutiva alteración"¹¹.

O mergulhar do homem em seu íntimo é o que Martin Heidegger considerava raiz da autenticidade. Ortega y Gasset destaca que esse mergulho íntimo não acontece sem empenho e esforço, ainda que seja mesmo possibilidade humana. Esse é um aspecto importante de sua interpretação. O mergulho íntimo, a autodescoberta, a consciência de si, a elucidação das crenças e projetos resulta de esforço ou empenho pessoal e não é dádiva da natureza. Na raiz da questão ontológica encontra-se, portanto, uma motivação ética ampla assim proposta por Luís de Araújo no comentário que elaborou sobre a filosofia orteguiana no livro *Sentido existencial da Filosofia*:

Importa ter presente que há que intercorrelacionar aquele imperativo ético originário como Arturo Gaede designa vocação, com a dimensão material dos valores que lhes dá o

⁹ ORTEGA Y GASSET, José. *Goethe desde dentro. Obras Completas*. v. IV, Alianza, Madrid, 1994, p. 407.

¹⁰ ORTEGA Y GASSET, José. *En torno a Galileo. Obras Completas*. v. V, Alianza, Madrid, 1994, p. 138.

¹¹ ORTEGA Y GASSET, José. *Ensimismamiento y Alteración. Obras Completas*. v. V, Alianza, Madrid, 1994, p. 299.

tom de dignidade ou de indignidade, a fim de divisar o perfil de uma vida autêntica no profundo sentido ético do termo autenticidade, quanto a nós, como algo resultante não do elementar plano da sensibilidade individual, sempre determinada pelos seus estados efêmeros do prazer e da dor, mas sim de um empenhamento sincero, exigente e atento da personalidade, isto é, da unidade temperamento-caráter de cada ser humano¹²

É o mesmo o que afirma Ortega y Gasset no texto que se segue, uma vida autêntica no sentido de vida própria só vem com esforço. Diz Ortega y Gasset em *Ensimismamiento y Alteración*: "me importa subrayar esto para aquellos de entre ustedes que se ocupan de Filosofía no son dones hechos al hombre. Nada que sea sustantivo ha sido regalado al hombre. Todo tien que hacerlo el"¹³. Isso significa que, para nosso filósofo, vida autêntica depende de esforço e dedicação, ela não chega naturalmente.

O esforço humano na procura pela autenticidade se associa ao reconhecimento de que a vida possui um lado dramático. Em um trecho antológico Ortega y Gasset comenta a possibilidade de sobreviver a inautenticidade quando não há esforço para enfrentar as dificuldades presentes na circunstância. Ele escreve: "el hombre no es nunca seguramente hombre, sino que ser hombre significa precisamente, estar siempre a punto de no serlo, ser viviente problema, absoluta y azarosa aventura o, como yo suelo decir: ser, por esencia, drama. (...) Mientras el tigre no puede dejar de ser tigre, no puede destigrarse, el hombre en vive en riesgo permanente de deshumanizarse"¹⁴

Dizer que a vida está cheia de drama significa reconhecer-lhe os riscos e ameaças como característico. O que o filósofo avalia é que o perigo é parte da vida, ele não é acessório. Comentou o fato em seu livro *Viver é perigoso* Gilberto Kujawski, um dos mais sutis comentadores brasileiros de Ortega. Ele diz viver é perigoso porque o perigo é parte integrante da vida mesma: "A vida é constitutivamente perigo porque viver é dirigir-se ao futuro e este paira em nosso caminho como horizonte de total incerteza e insegurança, eclosão de plenitude ou abismo de aniquilamento"¹⁵.

É assim que autenticidade, drama, risco se associam no pensamento orteguiano como se nota no comentário que ele tece a Nietzsche em *Ensimismamiento y Alteración*: "Vivid en peligro. Y este revela que Nietzsche, a pesar de su genialidad, ignoraba que la sustancia misma de nuestra vida es

¹² ARAUJO, Luis de Araújo. *Sentido existencial de Filosofía*. Rés-Editora, Porto, s.d., p. 66 – 67.

¹³ ORTEGA Y GASSET, José. *Ensimismamiento y Alteración*. *Obras Completas*. v. V, 2. reimpressão, Alianza, Madrid, 1994, p. 301.

¹⁴ *Ibidem.*, p. 305.

¹⁵ KUJAWSKI, Gilberto de Mello. *Viver é perigoso*. GDR, São Paulo, 1986, p. 3.

peligro y que, por tanto, resulta un poco afectado y superfetatorio proponemos como algo nuevo, añadido y original que lo busquemos y lo coleccionemos¹⁶.

Todo empenho do ensimesmamento se ancora na cultura e na técnica que facilita o mergulho íntimo, o estar em si depende do controle que o homem tem da natureza. O desafio, é, portanto, valer-se da técnica para facilitar o mergulho íntimo e não perder-se nela e na rotina, deixando de ensimesmar-se. Trata-se de possibilidade que surgiu quando o homem desenvolveu a capacidade de pensar.

Pensar é fundamental para atuar no mundo de maneira autêntica, pois não basta responder às exigências quotidianas, é preciso realizar o projeto vital ou atuar conforme o núcleo íntimo do ser, esclarece o filósofo: "La acción es actuar sobre el contorno de las cosas materiales o de los otros hombres, conforme a un plan preconcebido en una previa contemplación o pensamiento"¹⁷.

Ortega y Gasset: Autenticidade como vencer a circunstância

No item anterior vimos como Ortega y Gasset estava próximo do que diziam destacados fenomenólogos sobre o problema da autenticidade. Agora vamos adiante. Uma vida autêntica não se realiza como fidelidade ao núcleo íntimo se ela não significar vencer a circunstância, pensava Ortega y Gasset. Circunstância, o que é isto?

Para entender como o filósofo concebe circunstância é necessário recordar o núcleo central da sua filosofia. Ao falar da vida humana caracterizou-a numa das passagens mais importantes das *Meditaciones del Quijote* do seguinte modo: "yo soy yo y mi circunstancia y si não salvo a ella, não salvo yo"¹⁸. Circunstância é, portanto, parte do que sou, mas é mais do que o eu. Eis como a questão pode ser resumida: "Circunstância não se confunde com o eu ou com a vida. Minha vida não se faz fora da circunstância, mas ela pode ir além de mim"¹⁹. Com a noção de circunstância Ortega y Gasset inicialmente se referia a todo contorno exterior ao sujeito, mas na fase final de seu pensamento denominou circunstância a tudo o que envolve o eu, incluído o corpo, o aparelho psíquico e a história de cada sujeito. Em *Vejamen del orador* escreveu que há níveis de circunstância uns mais

¹⁶ ORTEGA Y GASSET, José. Ensimismamiento y Alteración. *Obras Completas*. v. V, Alianza, Madrid, 1994, p. 307.

¹⁷ *Ibidem.*, p. 308.

¹⁸ ORTEGA Y GASSET, José. *Meditaciones del Quijote*. *Obras Completas*. v. I, Alianza, Madrid: 1997, p. 69.

¹⁹ CARVALHO, José Mauricio de. *Introdução à Filosofia da Razão Vital de Ortega y Gasset*. Cefil, Londrina, 2002 p. 70.

amplios que outros ou "toda circunstancia está engajada en otra mas amplia"²⁰.

A noção de autenticidade, na formulação orteguiana, indica que a fidelidade a si mesmo, entendida como um compromisso consigo mesmo, também precisa considerar o que na circunstância o impede de realizá-lo, por que circunstância e consciência do eu não se dissociam. Vida, por sua vez, foi definida na obra *En torno a Galileo* como o que fazer, como escolha entre as possibilidades que se apresentam na circunstância. Eis como o disse: "El hombre no puede dar un solo paso sin anticipar, com más o menos claridad, todo su porvenir, lo que va a ser; se entiende, lo que ha decidido ser en toda su vida"²¹.

A autenticidade como enfrentamento das crises

Pensar o significado de uma vida autêntica no contexto do raciovitalismo orteguiano obriga a considerar as crises pelas quais passam as sociedades e, no interior delas, as dificuldades dos indivíduos humanos. Ao pensar a autenticidade como problema, o filósofo se dá conta que as adversidades da vida muitas vezes se devem à crises da cultura. E, durante os tempos modernos, muitos problemas surgiram, como foi visto no item anterior por uma crise de cultura que nasceu ligada à noção de subjetividade. A ideia de subjetividade moderna não responde adequadamente à noção de circunstância com a qual nosso filósofo pensa a existência humana, como indicaremos, a seguir. E o que é a circunstância assim pensada por Ortega y Gasset? Eis como o diz Julián Marías: "La circunstancia es, por definición, lo que no soy yo, aquello con que me encuentro, el otro término de la dinámica coexistencia en que consiste la vida; pero, la inversa, solo existe como tal circunstancia en tanto en cuanto es para mí, en cuanto me circunda o rodea"²².

Sabemos que para Ortega y Gasset cada homem é único e isso significa que cada um enfrentará os dilemas de sua vida particular e os da sua sociedade de modo diferente, porém todos de algum modo terão que se deparar com as crises da sociedade, pois não têm como viver fora do grupo. Contudo, o homem não pensa as dificuldades da sociedade por uma disposição natural para a reflexão, isto é, ele não se comporta naturalmente como intelectual ou, ao menos, nem todos o fazem. Esse entendimento inadequado da condição humana surge, na avaliação de Ortega, do modo grego de pensar. Os gregos supunha haver nas coisas um aspecto oculto à esperade ser revelado e esse elemento oculto é que

²⁰ ORTEGA Y GASSET, José. *Vejamen del orador. Obras Completas*. v. I, Alianza, Madrid, 1997, p. 563-564.

²¹ ORTEGA Y GASSET, José. *En torno a Galileo. Obras Completas*. v. V, Alianza, Madrid, 1994, p.23.

²² MARÍAS, Julián. *Acerca de Ortega*. Espasa Calpe, Madrid, 1991, p. 70.

dava estabilidade ao real, conforme comenta Antoni Martín em seu artigo *Verdad, conocimiento y realidad en Ortega*:

Ortega combatió la que, en su opinión, era una de las ideas más tercas de la tradición intelectual de Occidente, aquella que considera al hombre como inclinado por naturaleza a conocer, y que permitió definirlo durante siglos como ser racional. Esta concepción del hombre habría ido acompañada por la tesis de que "las cosas, además del papel que representan en su relación inmediata con nosotros, tienen por sí mismas una segunda realidad oculta y más importante (...), una realidad latente a la cual llamamos su ser"²³.

Como Ortega y Gasset pensa o mundo se ele evita esse modo grego de pensar? Ele o explica na lição 7 intitulada *La verdad como coincidencia del hombre consigo mismo* do livro *Entorno a Galileo*. Ali esclarece que o homem não procura naturalmente uma resposta racional para os problemas, mas o faz por uma razão muito necessária, isto é, para se sentir seguro na existência. Eis o que diz sobre o homem: "pose un sistema de convicciones auténticas, firmes - esto es, un mundo transparente ante si. Recuerdese que en nuestra terminología mundo significa el conjunto de soluciones que el hombre halla para los problemas que su circunstancia le plantea"²⁴.

O livro *En torno a Galileo* é um dos mais importantes de Ortega y Gasset e desenvolve a ideia de uma razão histórica contraposta à noção de razão pura e prática concebidas pela filosofia moderna. Sua crítica ao racionalismo moderno não foi elaborada em nome do irracionalismo, mas de uma outra forma de razão: histórica e vital. O texto foi elaborado em 1933 como curso ministrado na Universidad Central, embora como livro só tenha aparecido em 1942. Nele o filósofo desenvolve a tese de que o homem transita de uma crença a outra e que nos períodos de transição mergulha em tempos de crise. Essa análise revela que o problema da autenticidade vai além da fidelidade a si mesmo ou precisa incluir outro aspecto. E que aspecto é esse? A realidade social das diversas gerações e das crenças que nelas estão presentes. E por que surge essa atenção à realidade histórica dos grupos? O ano de 1933, quando Ortega ministra seu curso, fecha o ciclo iniciado em 1927, quando o filósofo passa a pensar a vida humana no tempo. Isso ocorre na esteira de sua leitura de *Ser e Tiempo* de Martin Heidegger. Conforme assinala Jaime de Salas na resenha que elaborou do livro *Forme della ragione storica. La filosofia de Ortega y Gasset como filosofia europea*, os conceitos elaborados no período, isto é, de 1927 até 1933, são fundamentais para a etapa final do pensamento orteguiano, ocasião em que ele desenvolve a tese da

²³ MARTÍN, Antoni Defez i. "Verdad, conocimiento y realidad en Ortega", en *Revista de Estudios Ortegaianos*, nº 6, Madrid, 2003, pp. 119-132.

²⁴ ORTEGA Y GASSET, José. *En torno a Galileo. Obras Completas*. v. V, Alianza, Madrid, 1994, p. 81.

razão histórica. Podemos dizer que a leitura do livro de Heidegger serve como elemento inaugural de uma nova fase de sua meditação. Salas comentou: "Se puede comprender el trabajo posterior como aplicación de estos conceptos a la propia circunstancia histórica"²⁵. *En torno a Galileo* é essencial para compreender a autenticidade como compromisso íntimo, mas também como vivência de crenças que sustentam o indivíduo na existência.

O que Ortega y Gasset pretende na obra é deixar de lado uma razão teórica que se encontra desconectada da vida e de sua realidade. E qual o problema de uma razão pura e afastada da realidade social? Ela atua contra a vida porque estabelece regras ou ideais que acabam por asfixiá-la. A forma de evitar que isso ocorra é abandonar tanto a objetividade idealista dos modernos, quanto o realismo metafísico dos antigos e fixar a atenção na vida mesma, naquela que é experimentada na primeira pessoa. Essa vida é circunstancial e também histórica e social. As formulações teóricas antiga e moderna estão distanciadas do viver mesmo assim concebido. A razão orteguiana é uma função do ato de viver. O grande limite das duas perspectivas metafísicas tanto a concebida pelos modernos quanto aquela que eles criticavam é a formalização do ato intelectual, perdendo de vista seu caráter experiencial. No capítulo que examinou a relação entre conhecimento filosófico e razão vital no livro *A razão vital e histórica em Ortega y Gasset*, Claudino Piletti esclarece bem o propósito orteguiano ao conceber essa forma de razão, superar o pensamento formalista: "Neste sentido a obra orteguiana é uma reivindicação constante contra tal equívoco. Ortega vislumbra claramente a insuficiência do pensamento formalista e critica os diferentes sistemas por esquecerem a dimensão vital e histórica da situação integral"²⁶.

O pensamento formalista que Ortega rejeita é aquele pensado fora da circunstância, expressão da subjetividade moderna iniciada por René Descartes e que atingiu o ponto maior na filosofia crítica de Emanuel Kant. Assim, Ortega y Gasset não rejeita a razão, mas o racionalismo moderno e os movimentos que ela inspirou. No criticismo kantiano, por exemplo, que tenta fazer uma síntese entre racionalismo e empirismo, temos uma razão estruturada num esquema transcendental que é universalmente compartilhado por todos os homens, independente do tempo e das experiências vividas. É essa razão pura que nosso filósofo não aceita. Howard Gaygill assim explica o significado da razão pura construída no criticismo kantiano: "A razão, (...), não está vinculada às condições

²⁵ SALA, Javier San Martín. Ortega como fenomenólogo. In: AMOEDO, M., BARROS DIAS, J.M. e DELGADO, A. S. *José Ortega y Gasset. leituras críticas, no cinquentenário da morte do autor*. Edição da Universidade, Évora, 2007. p. 282.

²⁶ PILETTI, Claudino. *A razão vital e histórica em Ortega y Gasset*. Instituto Estadual do Livro, Porto Alegre, 1968, p. 22.

de uma experiência possível mas 'refere-se à totalidade absoluta na síntese das condições e só termina no absolutamente incondicionado, ou seja, incondicionado em todos os sentidos"²⁷. E essa razão de sentido universal que parece a Kant um esquema racional universalmente distribuído a todos os homens, em todos os tempos, porque funciona mediando a relação entre os conceitos e a intuição sensível. Eis como Gaygill explica o esquema transcendental concebido por Kant:

Esquema e esquematismo desempenham um importante, mas controvertido papel na *Crítica da Razão Pura*. São examinados no primeiro capítulo da *Doutrina transcendental da faculdade de julgar* onde se afirma constituírem um terceiro termo (CRP) que medeia entre conceitos tão diferentes e heterogêneos e a intuição. Desempenham um papel necessário na doutrina da faculdade de julgar, porquanto permitem a aplicação das categorias às aparências²⁸

Ao comentar recente reedição crítica do livro *En torno a Galileo*, realizada em 2012, Javier Zamora Bonilla destaca a importância da obra no contexto da filosofia orteguiana e comenta sua gênese do seguinte modo: “En torno a Galileo es uno de los mejores libros de Ortega y Gasset y también uno de los más importantes publicados en España y en el mundo en el pasado siglo XX. Es, además, un libro tipicamente orteguiano: nace como un curso en la cátedra Valecilla de la Universidad Central, impartido en 1933 y titulado *Sobre la época de Galileo (1550-1650)*”²⁹.

Voltando ao que disse Ortega no capítulo 7 de *En torno a Galileo*, encontramos um homem que não vive separado da circunstância, sendo nela lançado para aí viver, mesmo quando não é capaz de entender bem como se passam as coisas. E assim perdido entre o que se passa, ele acaba se afastando de si mesmo, distanciando-se do que verdadeiramente é: “Al vivir he sido lanzado a la circunstancia, al enjambre caótico y punzante de las cosas: en ellas me pierdo, pero me pierdo no porque sean muchas y difíciles e ingratas, sino porque ellas me sacan de mí, me hacen otro (alter), me alteran y me confunden y mi pierdo de vista a mí mismo”³⁰.

Na circunstância social em que vive, o homem encontra-se envolvido por crenças. Elas são denominadas autênticas por Ortega y Gasset porque o governam, o dirigem, mesmo que ele não se ocupe em conhecê-las. E o

²⁷ CAYGILL, Howard. *Diccionario Kant*. Zahar, Rio de Janeiro, 2000, p. 272.

²⁸ *Ibidem*, p. 126.

²⁹ BONILLA, Javier Zamora. “Meditación de la crisis”, en *Revista de Estudios Orteguianos*, nº 26, Madrid, 2013, pp. 197-200.

³⁰ ORTEGA Y GASSET, José. *En torno a Galileo. Obras Completas*. v. V, Alianza, Madrid, 1994, p. 86.

indivíduo não se preocupa porque crenças são problemas em que ele se encontra vitalmente mergulhado e não desafios intelectuais à espera de análise. Essa conclusão era evidente nos dias em que vivia o filósofo, pois, ele assim observava, seus contemporâneos não se ocupavam de compreender as crenças em que viviam. E isso ocorria porque o homem do século XX se tornara parte da massa, afastou-se do compromisso para consigo de viver singularmente, de encontrar-se. E esse fato ocorre todas as vezes na história de uma sociedade em que ser parte do grupo se sobrepõe ao desejo de viver exemplarmente e de modo singular. É o que o filósofo esclarece no capítulo 6 de *En torno a Galileo*:

Toda cultura o grande etapa de ella termina por la socialización del hombre y, viveversa, la socialización arranca al hombre de su vida en soledad que es auténtica. Notese que la socialización del hombre, su absorción por el yo social aparece al extremo de la evolución cultural, pero también antes de la cultura. El hombre primitivo es un hombre socializado, sin individualidad³¹

Assim tocamos em algo essencial para uma vida singularmente humana, o homem só consegue ser autêntico se for fiel a si e só o é se permanece mergulhado em si, isto é, afastado do grupo ou do que, no ato de viver, o mantém voltado para fora. Ele necessita saber em que é singular e distinto de toda a gente para se perceber autêntico. Autenticidade é o nome que Ortega y Gasset dá ao respeito à singularidade existencial, reconhecida e vivida na fidelidade ao que se é. E para ser singular é preciso pensar sobre a própria particularidade, reconhecê-la.

O homem sempre corre o risco de perder suas autênticas crenças e isso é o que ocorre quando ele não está em si e mergulha na crise. O conceito de crise é fundamental em todo o livro de Ortega e é necessário para entendermos como é a vida que ocorre no tempo. A vida humana é histórica ou temporal, o que é o mesmo. E não entendemos vida histórica sem crise. E o que é crise? Crise é o que se passa no íntimo de cada um quando algo acontece e muda uma parte do seu mundo. A crise é ainda mais intensa quando muda o próprio mundo e nele tudo o que o indivíduo tem por seguro. Nesses momentos de mudanças profundas é como se nos fosse tirado o chão sob nossos pés. O filósofo explica as duas formas como a crise se manifesta do seguinte modo: “Repasando lo dicho ne lecciones anteriores, nos encontramos com dos formas de cambio vital histórico: 1. Cuando cambia algo en nuestro mundo. 2. Cuando cambia el mundo”³².

³¹ *Ibidem*, p. 78.

³² ORTEGA Y GASSET, José. En torno a Galileo. *Obras Completas*. v. V, 2. reimpressão, Alianza, Madrid, 1994, p. 69.

Nos momentos de crise o homem perde a segurança e, por consequência, ele não tem rumo na vida. Então ele se move para um e outro lado, mas não está seguro de qual caminho seguir, pois não tem convencimento dos seus movimentos. E o resultado dessas idas e vindas sem rumo certo é a inautenticidade que acomete não só os indivíduos, mas gerações inteiras. A observação abaixo mostra que para o filósofo não só as pessoas perdem a autenticidade, mas também sociedades inteiras podem perdê-la durante certo tempo. Eis como o disse:

En las épocas de crisis son muy frecuentes las posiciones falsas, fingidas. Generaciones enteras se falsifican a sí mismas, quiero decir, se embalan en estilos artísticos, en doctrinas, en movimientos políticos que son insinceros y que llevan el hueco de auténticas convicciones. Cuando se acercan a los cuarenta años esas generaciones quedan anuladas, porque a esa edad no se puede ya vivir de ficciones: hay que estar en la verdad³³.

A citação acima explicita outro aspecto da autenticidade: a convicção. O homem não pode viver sem convicção sobre si mesmo e sobre o que é o mundo onde vive. Quando ele perde a crença em si e no mundo mergulha no que o filósofo denomina convicção negativa. Nessas ocasiões ele não só não sabe o que é certo, mas nada lhe parece merecer seu entusiasmo e alegria. Ele fica perdido e não se compromete com nada de verdade. E a vida assim tocada na superficialidade parece-lhe inconsistente, indigna de ser vivida. Uma vida sem convicção é uma vida inautêntica e inautenticidade culmina na angústia, tema de muitas considerações na filosofia contemporânea. Sobre ela, Martin Heidegger escreveu páginas memoráveis e afirmou a condição singular do homem, expressando-se na aceitação da morte como possibilidade irrecusável e insuperável do homem. Essa condição significa tornar-se consciente da impossibilidade da existência como tal. Ortega y Gasset enxerga a angústia como vazio que brota da falta de convicção, mas avalia, diversamente de Heidegger, que como o homem não consegue viver neste estado, então sua angústia o orienta para construir novas convicções. Contudo, enquanto ele está mergulhado na angústia fica perdido e desesperado. Nessas ocasiões ocupa-se de várias coisas, mas nenhuma delas lhe satisfaz verdadeiramente, conforme explica o filósofo:

El hombre sentirá escéptica frialdad o bien angustia al sentirse perdido o bien desesperación y hará muchas cosas de aspecto heroico que, en verdad, no proceden de efectivo heroísmo, sino que son hechas a la desesperada, o bien sentirá furia, frenesí, apetito de venganza por el vacío de su vida que le incita a gozar brutalmente,

³³ *Ibidem*, p. 70.

cinicamente de lo que encuentra a su paso - carne, lujo, poderio. La vida toma sabor amargo³⁴

Para superar os períodos de crise e a angústia que neles brota, o homem procura converter suas ideias em novas crenças que lhe permitam sentir-se seguro no novo mundo que está surgindo. Assim é porque, para nosso filósofo, não é possível viver sem crença. E como são os dias que vivemos? Eles são caracterizados pelo surgimento da nova família, pela presença constante da mulher no mercado de trabalho ocupada com a dupla jornada, aumento da ausência dos pais nos lares, redução do tempo de convivência entre pais e filhos, vida sexual livre, maior desejo de consumo de bens, relações afetivas passageiras, popularização do uso das drogas, tudo confluindo para o gozo efêmero e ansioso. Essas características de nossos dias mostram que o momento de crise identificada pelos filósofos da escola existencial, no século passado, ainda não terminou e o homem ainda não conseguiu atingir um novo momento de estabilidade, ou uma nova era de ouro. Essa situação mantém atual as análises de Ortega sobre as dificuldades existentes na sociedade ocidental. É o que se comenta em *Totalitarismo e ética em Ortega y Gasset* quando podemos avaliar as dificuldades dos nossos dias: “Este não é um fenômeno de hoje, ocorre desde o início do século XX quando a abundância de bens associou-se à falta de compromisso com os deveres na raiz da crise identificada por Ortega y Gasset no novo perfil das massas”³⁵.

A análise orteguiana da vida autêntica dá importância a estar em si como estratégia para enfrentar as crises. E os grandes problemas do século passado surgiram porque o homem despreocupou-se de estar consigo mergulhado na solidão criadora que leva à autenticidade. E renunciando a estar consigo desejou ser como todo mundo, não como este ou aquele homem exemplar, o que não seria mal, mas esperava ser como todos ou como ninguém. Para Ortega y Gasset, ser como toda a gente, tornar-se parte da massa que não é ninguém e não pode ser responsabilizada por seus atos e escolhas é uma forma de vida inautêntica. Ortega y Gasset considera, portanto, que a vida autêntica é experimentada na intimidade, na solidão, no espaço interior que se contrapõe à vida comum encontrada na sociedade. Eis como o pensador considera a vida autêntica no livro *En torno a Galileo*: “Lo que decimos es simplemente que la vida tiene realidad - no bondad ou meritoriedad, sino pura y simples realidade en la medida

³⁴ *Ibidem*, p. 71.

³⁵ CARVALHO, José Maurício de e BESSA, Vanessa da Costa. *Totalitarismo e ética em Ortega y Gasset* em CARVALHO, José Maurício de. *Poder e moralidade; o totalitarismo e outras experiências antiliberais na modernidade*, Annablume, São Paulo, 2012, p. 124.

en que es auténtica, en que cada hombre siente, piensa, y hace lo que él y solo él, individualísimamente tien que sentir, pensar y hacer”³⁶.

A vida autêntica é aquela que o homem assume e experimenta na primeira pessoa não porque os outros agem e se comportam de um modo tal, mas porque ele a experimenta como só ele pode fazê-lo. E como a vida assim vivida tem dias e horas contadas, o tempo perdido em ser parecido com outros ou em seguir um projeto alheio é um vazio de autenticidade. Assim, a vida autêntica é aquela vivida na solidão, exige ensimesmamento e a fidelidade ao núcleo íntimo.

Quando nos momentos de crise o homem se encontra perdido, ele é desafiado a mergulhar em si para aí descobrir a saída para a inautenticidade. É isso o que se espera que ocorra todas as vezes em que a cultura mergulha em crise, que o homem voltando a si descubra boas razões para viver ou que consolide novas crenças nas quais possa se instalar. Quando há sucesso no estabelecimento de uma nova crença surgem os períodos clássicos ou séculos de ouro, onde a vida autêntica espanta a sensação de crise. Nesses dias o homem se entrega apaixonado aos desafios que encontra e realiza grandes coisas.

A autenticidade como superação da crise contemporânea

E aí temos uma questão fundamental, se o indivíduo é o eu e a circunstância, ele pode perder a autenticidade se não vence na circunstância o que lhe impede de realizar o que ele é. E ao pensar o seu tempo, Ortega y Gasset identificou uma crise que inicialmente pensou ser espanhola, mas que concluiu tratar-se de fenômeno amplo, de uma crise de civilização. Essa crise, como indicado em *O século XX em El Espectador de Ortega y Gasset, a crise como desvio moral* nasce da inautenticidade:

A característica fundamental da crise do século XX era uma atitude comum que, segundo Ortega y Gasset, marcava a massa e a minoria da sociedade. (...). O que ele observa é que no século XX, as minorias mais bem educadas nos diversos campos culturais não assumiam a tarefa de dirigir a sociedade, não respondiam aos novos desafios que a vida apresenta, cultivavam um saber muito especializado e ignoravam quase todos os assuntos³⁷

O que está contido na citação acima é que vencer a crise de civilização exigia a superação do tipo de homem encontrado naquele momento histórico. Vamos mostrar, a seguir, como Ortega y Gasset espera superar a crise de civilização

³⁶ ORTEGA Y GASSET, José. En torno a Galileo. *Obras Completas*. v. V, Alianza, Madrid, 1994, p. 75.

³⁷ CARVALHO, José Maurício de. O século XX em El Espectador de Ortega y Gasset, a crise como desvio moral en Argumentos. 2 (4), Fortaleza, 2010, p. 15.

alterando a formação do sujeito para permitir-lhe buscar a autenticidade. Primeiro precisamos caracterizar esse homem massa que precisava de outra formação. E quem era o homem massa? Alguém que não tinha compromisso de ser autêntico. Esse sujeito não responde às necessidades de seu tempo, é uma espécie de novo bárbaro. Em síntese feita em *Ética e Direito no discurso político de Ortega y Gasset* encontra-se rápida caracterização desse novo bárbaro: "O novo bárbaro que emerge no horizonte histórico possuía características que o diferenciavam do antigo: senhorio satisfeito, jovem mimado e bárbaro especialista"³⁸.

Nos capítulos finais da primeira parte de *La rebelión de las masas*, o filósofo esclarece como é a vida desse novo bárbaro dizendo que ele parece um senhorio satisfeito. E o que é ser tal? No capítulo XI do livro Ortega y Gasset explica que o homem massa está satisfeito com o que é, acredita que viver é fácil, não percebe que a vida possui limitações trágicas e riscos. Acredita, do modo infantil, que seus problemas serão resolvidos com o que ele herdou das antigas gerações. Está feliz com o que sabe, não julga que deva se esforçar para mudar o mundo e sua vida, mas está convencido de poder participar do universo social e lhe dar direção. Diz o filósofo: "Este contentamiento consigo le lleva a cerrarse para toda instancia exterior, a no escuchar, a no poner tela de juicio sus opiniones y a no contar con los demás. Su sensación íntima de dominio le incita constantemente a ejercer predominio"³⁹.

E qual o resultado desta satisfação pouco crítica? O de se comportar como menino mimado que não aceita ser contrariado. Eis como o explica: "Este repertorio de facciones nos hizo pensar en ciertos modos deficientes de ser hombre, como el niño mimado y el primitivo rebelde, es decir, el bárbaro"⁴⁰.

O homem massa encontra-se deslumbrado com os resultados da tecnologia, está satisfeito com tudo quanto tem à sua disposição, mas não se dá conta do quanto de sofrimento, riscos e angústias estiveram associadas ao esforço de as produzir. Ele é inconsciente do esforço e dos perigos da vida, o que falseia sua percepção do assunto e suas atitudes. Ele se torna um risco para as futuras gerações, por que não assume o compromisso de fazer melhor a herança que recebeu. O fato leva Ortega y Gasset a considerar que quando o homem massa se torna figura central do espaço coletivo "é preciso dar la voz de alarma y anunciar que la vida se halla amenazada de degeneración, es decir, de relativa muerte"⁴¹.

³⁸ CARVALHO, José Maurício de e BESSA, Vanessa da Costa. *Ética e direito no discurso político de Ortega y Gasset*, em *Éthic@*. n° 9 (17), Florianópolis, 2012, pp. 102

³⁹ ORTEGA Y GASSET, José. *La rebelión de las masas. Obras Completas*. v. IV, Alianza, Madrid, 1994, p. 207.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 207.

⁴¹ *Ibidem*, p. 210.

A vida do homem massa é inautêntica, por que ela está afastada do risco e a vida é risco como dito anteriormente. Uma sociedade de homens massa pensa como criança.

A infantilidade do homem massa leva-o a viver em sociedade como se vive em casa. Ele acredita que pode se portar na rua como em casa e "el que cre que nada es fatal, irremediable e irrevocable"⁴². Ortega y Gasset esclarece então porque o senhorio satisfeito é um homem contraditório: "el señorito satisfecho se caracteriza por saber que ciertas cosas no pueden ser y, sin embargo, (...) fingir con sus actos y palabras la convicción contraria"⁴³. Esta atitude alimenta uma crise de civilização onde se adota posições e se defendem coisas que no íntimo se sabe serem falsas. O homem massa age como o cínico no helenismo que apregoava o niilismo, mas sabia que a civilização estava ali para protegê-lo da barbarie e que ela não se desfaria com suas pregações. E pergunta: "Qué haría el cínico en un pueblo salvaje donde todos, naturalmente y en serio, hacen lo que él, en farsa, considera como su papel personal?"⁴⁴.

A outra característica do homem massa é o de ser um especialista, nascido da exigência da especialização imposta pela ciência moderna. Essa exigência o converte em homem massa, quer dizer, faz dele um primitivo, um bárbaro moderno. E por que ele é bárbaro? Porque conhece muito de um pequeno campo do conhecimento e é ignorante de todo o resto. Dito de outro modo: "Ele aprendeu uma técnica sofisticada ou uma profissão exigente, mas é ignorante de quase todos os outros assuntos"⁴⁵.

Há algo curioso no comportamento desse novo bárbaro. Além de ignorante é prepotente porque se comporta como sábio em assuntos que desconhece. E a prepotência faz dele um insubordinado que não reconhece "instancias superiores"⁴⁶ no sentido de que despreza conhecimentos e talentos maiores que os seus. A autenticidade só poderá ser recuperada por uma nova geração que enfrente a essência da vida de outra forma. Que recupere o que a vida possui de autêntico.

Fica claro, nas considerações de *La rebelión de las masas*, que só uma reforma na formação do homem europeu poderá levar à superação da inautenticidade da vida e da crise de civilização. Qual é o cerne do problema? A falta de sentido, a desorientação daquela geração que não enxerga os riscos da

⁴²*Ibidem*, p. 211.

⁴³*Ibidem*, p. 213.

⁴⁴*Ibidem*, p. 214.

⁴⁵ CARVALHO, José Maurício de e BESSA, Vanessa da Costa. Totalitarismo e ética em Ortega y Gasset, em CARVALHO, José Maurício de. *Poder e moralidade; o totalitarismo e outras experiências antiliberais na modernidade*, Annablume, São Paulo, 2012, p. 121.

⁴⁶*Ibidem*, p. 219.

vida. Não é um problema restrito ao conteúdo da aprendizagem, como observa Cascalès: "el hombre se encuentra sen niente para hacer, sin programa de vida, desmotivado"⁴⁷.

Em *Misión de la universidad*, outro trabalho de 1930, Ortega propõe a reforma da universidade como estratégia para enfrentar a inautenticidade daquele momento histórico. Ele apresenta um programa de formação do homem culto. Culto é quem aprende a ideia viva que alimenta as crenças de seu tempo. Esses elementos nem sempre são conscientes, mas contém aspectos que são. O conhecimento limitado aos saberes específicos da profissão é uma das razões do surgimento do homem massa. A formação universitária proposta por Ortega y Gasset era ampla e pretendia combater o fenômeno das massas. O assunto é assim proposto: "la enseñanza superior es primordialmente enseñanza de la cultura o transmisión a la nueva generación del sistema de ideas sobre el mundo y el hombre que llegó a madurez en la anterior"⁴⁸.

Quando perde o caráter cultural a universidade deixa de ser essencialmente o que ela é e se torna inautêntica. É o que ocorre ao homem ou instituição quando, afastada de seu cerne, se torna falso. Diz Ortega y Gasset: "el pecado original radica en eso: no ser auténticamente lo que se é"⁴⁹. O propósito de recuperar a autenticidade da universidade era para combater a inautenticidade do homem. E o que faz a universidade autêntica? Forma o homem culto, pois, diz o filósofo: "no hay remedio: para andar con acierto en la selva de la vida, hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o métodos, hay que tener una idea del espacio y del tiempo en que se vive, una cultura actual"⁵⁰.

Considerações finais

As considerações de Ortega y Gasset sobre a autenticidade da vida nos colocam frente ao fato de que a vida humana não será o que pode ser, sem que cada qual seja responsável por sua criação. Até aí segue Ortega os representantes da fenomenologia existencial. No entanto, vida só se torna roteiro pessoal e cenário construído pelo sujeito quando ele é o artífice da superação do que no mundo o impede de viver autenticamente. É, portanto, Ortega y Gasset o arauto da

⁴⁷ CASCALÈS, Charles. *L'humanisme d'Ortega y Gasset*. Presses Universitaires de France, Paris, 1957, p. 153.

⁴⁸ ORTEGA Y GASSET, José. *Misión de la universidad*. *Obras Completas*. v. IV, 2. reimpressão, Alianza, Madrid, 1994, p. 325.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 327.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 324.

confiança numa vida com bom destino, mesmo nos momentos de crise e condições adversas.

Se vivemos num tempo de dificuldades ambientais e culturais em que ansiosamente se busca o prazer rápido e inconsequente, se vemos surgir um sujeito consumista e ansioso, muitas vezes pretendendo, de forma rápida e à margem das instituições solucionar suas dificuldades, se dogmas religiosos não são aceitos, se aumenta o consumo de drogas, se o trabalho fica limitado a aumentar o consumo, se a nova família é um desafio para as futuras gerações, listamos dificuldades para as quais a procura de autenticidade e as meditações de Ortega y Gasset ainda são importantes referências a retomar.

FILOSOFÍA PARA/CON NIÑOS: ACOTACIONES HERMENÉUTICAS Y EJERCICIO DE APLICACIÓN

PHILOSOPHY FOR/WITH CHILDREN: HERMENEUTICAL DIMENSIONS AND EXERCISES

HUMBERTO GONZÁLEZ GALVÁN
Universidad Autónoma de Baja California Sur
hgonz@uabcs.mx

RECIBIDO: 15 DE OCTUBRE DE 2013
ACEPTADO: 10 DE ENERO DE 2014

Resumen: En este escrito, se conversa de manera hermenéutica (Gadamer) con uno de los textos fundacionales de Filosofía para Niños (FpN) que es ahora un clásico: *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación* (1996). Se analizan algunas objeciones recientes a FpN que fueron anticipadas y hasta “resueltas” desde este texto. Por último, se incluye un ejercicio de FpN utilizando de manera experimental un poema y no una novela, que es lo que se suele utilizar de manera convencional.

Palabras clave: Filosofía para niños, educación, hermenéutica, un ejercicio poético.

Summary: In this writing we talk, in a hermeneutical way (Gadamer), with one of the foundational texts of Philosophy for Children (PfC) which is right now a classical one: *Teaching for better thinking. The classroom community of inquiry* (1995). We discuss also some recent objections to PfC that we think are well solved in this text. Finally, we also included an experimental exercise of PfC using a poem as a fresh start to think with, and not the most conventional entry point: a novel.

Keywords: Philosophy for children, education, hermeneutics, a poetical exercise.

Apertura mística

Sentado en un cómodo sillón, en plena sala del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños. A.C. sito en las faldas de un frondoso cerro boscoso de San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México); con su director, el Dr. Eugenio Echeverría casi frente a mí, trabajando; con su secretaria Araceli en un escritorio a mi izquierda, trabajando; con Feliciano revoloteando de aquí para allá, trabajando; con doña Tere acomodando platos y limpiando la cocina, trabajando; con don Mateo allá afuera en el jardín siguiendo borregos, trabajando; con un a medias presente Jaime, trabajando a su manera; con las parejas Leslie-Fernando y Sandra-Guillermo y sus pequeños respectivos críos: José Pablo, Maximiliano y Gonzalo, de los primeros y Mauricio, de los segundos, todos ellos también yendo

y viniendo para empezar el día y emprender alguna salida en estas sus vacaciones familiares... estando esto así como digo, y siendo aproximadamente las diez de la mañana de este martes 23 de julio, declaro inaugurado *ad-hoc* este Diplomado personalizado de Filosofía para Niños (o lo que resulte). Mejor ambiente de trabajo no hubiera podido imaginar ni en mis mejores sueños. Así sea, pues, y éxito en esta empresa de abstracciones y concreciones deliciosas.

Presentación “problemática”

Al debate en torno a la preposición “para” o “con” hay que darle su justo lugar. Ya Ann Sharp y Lawrence Splitter en su libro de 1995 (*La otra educación*) afirman lo siguiente:

En este libro intentamos demostrar qué significa *hacer filosofía con niños*. Esperamos, de este modo, justificar muchas de las afirmaciones clave: que los niños *pueden* hacer filosofía, que *deben* hacer filosofía y que la filosofía está en el corazón mismo de la educación¹.

En este sentido, la radical contraposición que realiza Fernando Betancourt en su por otro lado excelente recuento histórico de esta aproximación filosófica a la infancia, no debe llevarse a extremos conceptuales. Quizá sólo se trate de estrategias de contacto que, y en ello coincidimos todos (empiristas demócratas o dialécticos), sean necesariamente múltiples y diversas. Lo que sí vale la pena declara e incluso ejercitar como debate con los mismos niños, es la importancia de las palabras (en este caso “con” y/o “para”).

En torno a la idea de “comunidad de indagación” transcribamos lo siguiente:

Una comunidad de indagación es a la vez inmanente y trascendente: proporciona un marco que impregna la vida cotidiana de sus participantes y sirve como un ideal por el cual esforzarse. No está unida a ninguna disciplina específica: hay comunidades de indagación científica, histórica, literaria y del medio ambiente, tanto como comunidades de indagación estética, ética y epistemológica (esto es, filosóficas) –y a menudo estas están entrelazadas, en la medida en que los estudiantes de una disciplina son llevados por su propia indagación a penetrar en otras².

Los autores abundan en este concepto (comunidad de indagación) citando a John Dewey:

¹ SPLITTER, Lawrence Joseph, SHARP, Ann Margaret: *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 1996, p. 18. Cursivas de los autores.

² *Ibíd.*, p. 36.

La indagación es la transformación controlada o directa de una situación indeterminada en una que es tan determinada en sus distinciones y relaciones constitutivas que convierte los elementos de la situación original en un todo unificado.³

Agregan al respecto: “La indagación puede ser creativa tanto como crítica. No queremos excluir el tipo de indagación sobre las formas y posibilidades en las que se embarca un artista.”⁴

También es importante el contacto crítico de este enfoque de indagación con la psicología genética de Jean Piaget. Nos dicen Splitter y Sharp:

No queremos analizar la posición esencialmente conservadora de Piaget acerca del entendimiento conceptual de los niños. Lo que sí afirmamos es que los niños pequeños pueden entregarse y de hecho se entregan al pensamiento abstracto (incluyendo el establecimiento de conexiones entre el pensar concreto y el pensar abstracto), como lo evidencian sus interacciones sociales y lingüísticas con sus pares. El hecho de que existan y prosperen las comunidades de indagación entre niñas y niños de 6-8 años refuta cualquier hipótesis o teoría en contrario.⁵

De hecho, pues, Filosofía para Niños (FpN) incorpora (eso creo) un piagetismo abierto a la construcción interactiva concreto-abstracto, interacción que por cierto es válida también para la indagación significativa de cualquier adulto.

En lo personal, me gusta la metáfora que se le atribuye a Mathew Lipman respecto a la idea de “progreso” que se da en toda indagación cooperativa. Este progreso sería algo así como:

el progreso de un velero que cambia de curso según el viento, más que el de una flecha que vuela infaliblemente hacia un blanco fijo y predeterminado. Si bien el yate puede no tomar parte de una caravana hacia la meta, finalmente arriba, sin embargo, a algún sitio. Empero, esta meta no puede ser determinada antes del arribo. / Del mismo modo, la comunidad de indagación debe “seguir la indagación hacia donde esta va”. La indagación cooperativa es un proceso de “un paso adelante, uno atrás y dos a los costados”, en el que los participantes mismos se hacen responsables de su dirección general”⁶

³ *Ibíd.*, p. 52. Tomado de DEWEY, John, *Logic: the theory of inquiry*, Henry Holt & co., N.Y., 1938.

⁴ *Ibíd.*

⁵ *Ibíd.*, p. 41.

⁶ *Ibíd.*, pp. 45-46.

Veo este proceso “progresivo” del todo semejante al proceso de la conversación que el filósofo Hans-Georg Gadamer defiende como modelo de la comprensión hermenéutica. Así también en éste es el espíritu del lenguaje el que lleva la batuta y marca el ritmo hacia las cosas de que se está hablando-indagando, cuando este habar de ellas es, en efecto, significativo. También conecta con la hermenéutica gadameriana el hecho de que...

El concepto de “persona razonable” está en el núcleo de Filosofía para Niños y, se puede sostener, de la educación misma y del ideal de democracia.⁷

A este respecto (“persona razonable”) Gadamer dedica toda la primera parte de su libro clave (*Verdad y método*) rescatando todo un elenco de conceptos humanísticos que muy bien se pueden asimilar a la “razonabilidad” que Splitter y Sharp aquí sustentan: “...(buen) pensar, sentido, cuidado, juicio y personalidad...”⁸ Gadamer hace lo propio con conceptos tales como formación (*Bildung*), sentido común y comunitario (*sensus communis*), sensibilidad, tacto estético y gusto (*Geschmack*), capacidad de juicio (*Urteilkraft*), prudencia (*phronesis*)⁹. En todo caso es claro que la “razonabilidad” no excluye a la razón, pero sí la desborda integrando aspectos como los señalados.

De igual manera, veo un importante contacto hermenéutico con FpN cuando se auspicia la creatividad (que siempre es significativa) por sobre la mera repetición de fórmulas huecas. En este sentido Splitter y Sharp distinguen el conversar del dialogar, siendo ensalzado este último, el dialogar, en aras a la creatividad que direcciona. Aunque es también (como en el caso de las preposiciones “para” o “con”) cuestión de términos (ahora “conversar” o “dialogar”), las coincidencias de fondo son claras: la conversación (en Gadamer) y el diálogo (en FpN) coinciden en el proceso creativo libre que se ve direccionado a la manera de un velero (la anterior metáfora de Lipman).

Hasta aquí, puedo considerar cuatro problemas “resueltos” y son los siguientes:

- 1.- el problema proposicional “con” o “para”,
- 2.- el diálogo FpN y constructivismo piagetiano,
- 3.- el asunto de los materiales: o ad-hoc (novelas ex-profeso) o novelas, cuentos, poemas “clásicos”¹⁰

⁷ *Ibíd.*, p. 22.

⁸ *Ibíd.*, p. 23.

⁹ Cfr. GADAMER, Hans Georg: *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Editorial Sígueme, Salamanca, 1993. Sobre todo “Significación de la tradición humanística para las ciencias del espíritu” (pp. 31-71).

¹⁰ De este “problema”, no se ha dicho nada aquí, de manera directa. Su “solución” se verá un poco más adelante. De momento baste indicar que las novelas ex-profeso que impulsa FpN tienen que ver con el hecho de que sus “instructores” no son necesariamente filósofos y, en este sentido, conviene

4.- Énfasis de FpN en el “diálogo” (por su estructuración) vs. el énfasis conceptual de la hermenéutica (gadameriana) en la “conversación” (justo por su “falta de estructuración”).

Generalidades interpretadas

Para FpN educación no es lo mismo que capacitación, y es bueno que así sea (cfr. nota 46 en p. 172). En este sentido se emparejan muy bien educación y formación, afianzada ésta última por Gadamer como bastión filosófico de la hermenéutica, más allá de habilidad técnica alguna. Muy a la Wittgenstein nos señalan al respecto Splitter y Sharp:

son centrales las preguntas filosóficas como: “¿Qué me hace ser la persona que soy?”, “¿Cómo puedo saber que algo es cierto?” y “¿Cómo debería vivir?”¹¹

FpN también enfatiza el vínculo entre libertad y razonabilidad (más que racionalidad, a la que incluye, como antes se dijo). El apoyo para esta vinculación se encuentra en Pierce:

Esto es, la persona puede, o, si les gusta, se ve obligada a hacer más razonable su vida. ¿Qué otra idea distinta a ésta me alegraría saber que puede ser relacionada con la palabra “libertad”?¹²

Sentar desde la “más tierna infancia” conceptos filosóficos a través de su indagación en aspectos cotidianos de la vida es, en el fondo, retornar al origen “natural” de la filosofía en las calles de Grecia...

Los conceptos filosóficos están incorporados en todas las disciplinas. Pero preguntar acerca de conceptos como causa, espacio, tiempo, hipótesis, teoría y ley es distinto de preguntar cómo funciona de hecho el mundo de acuerdo con ellos. Responder esto último implica valerse de modos científicos de indagación como la observación, la formación de hipótesis, la predicción y la experimentación. Cuando los niños preguntan acerca del significado de los conceptos científicos –por encima de investigar cómo se aplican éstos en la práctica- están haciendo filosofía (en este caso, filosofía de la ciencia).¹³

Al sostener FpN que la construcción del sentido se da a la manera de una suerte de “traducción” (p. 181), abona a la búsqueda y establecimiento de

mantener muy bien estructurados en manuales *ad-hoc* la guía de las indagaciones respectivas.

¹¹ *Ibíd.* pp. 162-163.

¹² Citando un trabajo de SHARP: “Pierce, feminism and philosophy for children” (Analytic teaching 14:1, p.p. 51-62).

¹³ *Ibíd.* p. 181.

asociaciones personales significativas, con lo que integra así las experiencias subjetivas en la base misma del conocimiento... “Sentido, no certeza, es lo que los niños reclaman.”¹⁴

Consideraciones de técnica

Distinguir entre cierre procedimental y cierre sustantivo es algo importante a tener en cuenta. El último es imposible, el primero, necesario (p. 184). Este tipo de cierres son, cada uno a su manera, “anticipaciones”. Así les llaman los autores y lo encuentro congruente con lo que en hermenéutica se da en términos de doble anticipación, donde una anticipación tiene que ver con la perfección de aquello que se está “viendo” (teorizando) y la otra anticipación tiene que ver con la finitud de ser mortales y no poder alcanzar jamás, por ello, un final último en lo indagado. Algunos problemas que pueden aquí suscitarse, tanto procedimentales como sustantivos, tienen que ver justo con tener de antemano conclusiones predeterminadas (p. 188). A este respecto resulta muy ilustrativa la metáfora de Otto Neurath: “podemos reparar un barco en alta mar, pero no podemos hacerlo si intentamos reemplazar todas sus piezas a la vez” (p. 218). En efecto, no hay nada sagrado, todo es motivo de indagación filosófica (como las piezas del barco a reparar), sea en lo sustantivo o sea en lo procedimental, pero hay que ir por partes. Y en esta sistemática averiguadora, el profesor no puede predeterminar resultado alguno (no obstante mantener su inevitable “doble anticipación” hermenéutica, a manera de la atención flotante freudiana). Es por ello que al profesor se le suele designar más bien con metáforas de lo más significativas: motivador, provocador, docente-interventor, administrador, facilitador, entrenador, tejedor, tábano, partero, en fin, se hace de él modelo de “ignorancia erudita” en su “despliegue autoconsciente de una genuina curiosidad y perplejidad, más que de la impresión de estar siempre en lo ‘correcto’”.¹⁵

Una habilidad que el tábano o partero (para usar los nombres que Sócrates se asignaba a sí mismo en su docta ignorancia) debe cultivar, es la de “tener oído” (p. 192) para los temas filosóficos que vayan surgiendo en el camino. Es desde este oído fino desde donde van a ir surgiendo las preguntas de indagación (PI’s) que hay que seguir. Esta “conciencia de posibilidades filosóficas” es la que será para él guía para ir construyendo en comunidad.

¹⁴ *Ibíd.* p. 186.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 192, aunque los autores asignan este giro metafórico a Whitehead y, luego, a Reed en diversas publicaciones.

- a) Razonamientos e indagación.
- b) Formación de conceptos.
- c) Construcción de sentido.

Nos dicen Splitter y Sharp:

Reconocemos que en estas primeras etapas del crecimiento de la comunidad, invitar a los estudiantes a hacer preguntas basadas en lo que hallan interesante en un relato, un poema, una obra de teatro o una ilustración podría no ser muy fructífero. Los niños más grandes tienden a recibir tal invitación con una sospecha que surge de una larga experiencia en la que los docentes hacen PRs, los niños PCs y nadie Pis. No es que carezcan de la habilidad para hacer preguntas, sino de las disposiciones asociadas de la curiosidad y una mentalidad abierta. Por otra parte, los niños muy pequeños –en quienes la curiosidad y el asombro están usualmente presentes en abundancia– pueden saber cómo preguntar. En ambas situaciones, el docente debe desplegar su sensibilidad al contexto y actuar en consecuencia: usará narraciones y otros materiales de estímulo susceptibles de atrapar adolescentes cínicos, y luego les mostrará que sus preguntas y preocupaciones serán tomadas en serio; alternativamente, estimulará a los niños a que articulen lo que tengan en mente –sea en la forma de una pregunta o no–, tal vez, haciéndoles preguntas abiertas apropiadas (de la forma “¿Qué es lo que nos estamos preguntando?”). Las observaciones y los comentarios pueden también aportar la chispa para una posterior indagación, especialmente cuando tienen preguntas incorporadas en ellos¹⁶

Aunque lo anterior muy bien puede llevarse a cabo con materiales existentes ya en la tradición literaria (relatos, poesía, novela, etc.), lo argumentado aquí se inclina al diseño de materiales ex-profeso, como los que se han venido elaborando por Mathew Lipman y Ann Sharp, y que incluyen extensos manuales para el tábano-partero que los aplique¹⁷. A manera de ejercicio, incluyo un anexo al final de este escrito, en el que ensayo un breve trabajo filosófico partiendo de un poema de Joan Manuel Serrat (Mi niñez).

En fin, que para FpN resulta más importante contestarse en visión retrospectiva la pregunta ¿qué aprendimos? que el desarrollo de un plan de tareas en perspectiva a abonarse a alguna lejana meta por alcanzar (cfr .p. 196):

¹⁶ *Ibíd.*, pp. 193-194. Las siglas PCs, Pis y PRs utilizadas por los autores, corresponden a Preguntas Corrientes, Preguntas de investigación y Preguntas retóricas, respectivamente.

¹⁷ Un argumento adicional en favor del uso de estos materiales, es que el tábano-partero no debe tener necesariamente una formación filosófica académica, por lo que el desglose exhaustivo conceptos, sentidos y razonamientos filosóficos vertidos en los manuales de acompañamiento, resultan de suma utilidad y guía.

[El tábano-partero] tiene la autoridad que un guía o un piloto tiene en relación con el capitán de un barco, más que la suma de la autoridad del capitán y el piloto en relación con los pasajeros¹⁸

Ahora bien, ya avanzada en su integración, una comunidad de investigación:

Los estudiantes comienzan a ver cuestiones y conceptos filosóficos en artículos de diarios, libros instruidos, otros materiales de ficción, programas de televisión, videos, libros de texto tradicionales y cuando reflexionan sobre sus propias experiencias. Y los docentes comienzan a hallar nuevos modos de estructurar discusiones en clase y de generar el tipo de preguntas que estimulan el pensamiento filosófico¹⁹

Lo importante es motivar la indagación filosófica ahí donde el entorno ofrezca el mínimo motivo para ello (que suele hacerlo en casi toda actividad humana), más que atenerse a opiniones dogmáticas o a rígidos objetivos preestablecidos, más producto de “ignorancia activa” (p. 228) que de indagación auténtica. Esto nos lleva ahora al área de la investigación ética (religiones incluidas), ya que en ella se dan de manera muy evidente las necesidades de contexto y conexión a fin de emitir juicios razonables vinculados a situaciones complejas:

En el contexto de una comunidad de indagación, los hechos particulares de los antecedentes religiosos y culturales de los niños no son ni más ni menos importantes que su pertenencia a una sociedad que tiene ciertos puntos de vista y comparte ciertas tradiciones científicas, históricas, literarias y artísticas. Del mismo modo, no son más ni menos importantes que el hecho de que los niños (la mayoría de) nacen y son educados por otros que tienen interés creados en su desarrollo personal y ético. Es obligación de todos aquellos que afirman tener tales derechos (muy en especial padres y maestros) garantizar que los niños mismos, con todo lo que consideran importante y valioso, sean participantes plenos y conscientes en ese desarrollo²⁰

Continúan más adelante los autores, enfatizando el aspecto aplicado de FpN en una de sus áreas más sensibles:

Convertir la clase en una comunidad de indagación filosófica requiere de una práctica creciente de virtudes morales e intelectuales: justicia, tolerancia, cuidado, amistad, veracidad, coraje, humildad, lealtad, amabilidad,

¹⁸ *Ibíd.* p. 196, citando a YOUNG, Robert: *Critical thinking and classroom talk*, Ing. Multilingual matters Ltd., Clevedon, 1992, p. 103.

¹⁹ *Ibíd.* p. 198.

²⁰ *Ibíd.* p. 230.

benevolencia, paciencia, compasión, dignidad, persistencia, respeto por las personas, amor propio, libertad e integridad personal. Aprender a ser es como aprender a hablar, pensar y escribir. Una vez que se incorporan unos cuantos conceptos, reglas y procedimientos elementales, lo que resta es “hacerlo” una y otra vez de un modo reflexivo y autocorrectivo, y con mucha ayuda de nuestros amigos. En términos que fueron antes preponderantes en la educación moral, los valores y las virtudes deben ser tanto “enseñados” como “captados”: pueden ser discutidos, analizados y explorados pero, en última instancia, deben ser practicados, incorporados y vividos. Aquí vemos la conveniencia de la comunidad filosófica: la filosofía es la disciplina apropiada para “enseñar” valores, y la comunidad el ámbito apropiado para “captarlos”²¹

Los anteriores argumentos quieren “corregir” en cierta medida la ética deliberativa de Aristóteles, cuyo “exceso” de racionalismo tendría que atenuarse justo por una aplicación razonable de eso deliberado:

Al trabajar con el concepto de razonabilidad (más que con el de razón), no sólo evitamos algunas de las dificultades que enfrenta la concepción en exceso racionalista de Aristóteles, sino que ponemos en juego los aspectos disposicionales e interpersonales de la formación del carácter que la comunidad de indagación hace tanto por desarrollar y fomentar.²²

Redondeamos estas ideas éticas de FpN con otra larga cita que, así creemos, no tiene desperdicio:

El desafío ético que enfrenta la escuela es precisamente el que hace suyo la comunidad de indagación: fortalecer y enriquecer la vida de las niñas y los niños, de modo que puedan vivir mejor y responder a las muchas y variadas –pero no siempre constructivas– fuentes de presión con las que se enfrentan. La presión de los pares que se alimentan de estereotipos de masculinidad y feminidad, coraje y lealtad; la necesidad y el anti intelectualismo inquietantes de los videos de música y la televisión comercial; la marejada de la tecnología de la computación; la explotación de los jóvenes por inescrupulosos traficantes de drogas, pornografía y productos escolares que tienen que ver poco con la educación y mucho con ayudar a las grandes corporaciones a ganar dinero, y una sociedad que mide el valor de un ser humano por la naturaleza de su trabajo en una era de desempleo crónico: porque las personas hacia las que están dirigidas ya no están dispuestas a aceptarlas sin discusión.²³

²¹ *Ibíd.* p .241.

²² *Ibíd.*em.

²³ *Ibíd.*, p .244.

De variopinta temática

Diversidad y apertura: FpN trata de "...construir, sino un punto de vista unificado, sí una comprensión más clara de muchos puntos de vista diferentes" (p. 259). Y más adelante se nos indica que la comunidad de indagación "debe seguir la indagación hacia donde vaya" (p. 263)²⁴, lo que, como dijimos algunas páginas antes, responde *vis a vis*, en claro paralelismo, al concepto hermenéutico de conversación que esgrime Gadamer como modelo de comprensión, justo por su carácter abierto hacia la móvil estela de tradición que acompaña a cada asunto a indagar hablando de él.

Indagación no es lo mismo que terapia: una diferencia clave consiste en la necesaria dirección impuesta tanto por el terapeuta como por los grupos de encuentro en los que los participantes se exponen de manera directa. No, en la indagación filosófica son los procedimientos y asuntos sustantivos los que centran la atención grupal y, además, de manera cada vez más autodirigida y autogestionada (cfr. p. 270).

Violencia y sociedad: muchas veces la violencia incluye valores positivos que vale la pena indagar razonable y racionalmente, así como códigos morales alternativos que también merecen ser explorados (cfr. p. 270 y ss.):

Una comunidad de indagación no ofrece soluciones inmediatas a los problemas sociales: no puede dar trabajo durante una recesión ni acallar las aspiraciones violentas de aquellos que derribarían la misma democracia que los tolera. Pero los fanáticos y traficantes de odio de todo el mundo conocen de sobra la importancia de ganarse el apoyo ciego y acrítico de todos aquellos que quieran escucharlos. Aquí, pues, reside el beneficio y el sentido de transformar las clases en comunidades de indagación: ofrecer a los jóvenes los recursos para hablar, escuchar, pensar y valorar y luego decidir qué es lo justo y razonable.²⁵

‘es’ no implica ‘debe ser’ (p. 276).

FpN y feminismo

Filosofía para niños y la filosofía feminista hacen hincapié en una pedagogía que implica cuidado, diálogo y búsqueda de sentido. Rechazan las dicotomías rígidas de la emoción y la razón, el conocedor y lo conocido, el cuerpo y la mente, la teoría y la práctica. Reconocen la importancia de atender a contextos específicos

²⁴ Más adelante se nos dice a este respecto: "Ser serio en cuanto a la formación de una comunidad de indagación es mostrarse preparado a seguir la indagación adonde ésta lleve" (p. 291).

²⁵ *Ibíd.* p. 273.

y de vincular las categorías y las metodologías filosóficas a juicios de valor, y niegan la posibilidad de una teoría no valorativa así como la de una objetividad pura y neutral... Además, ambas prestan atención a la conversación corriente cotidiana –con su informalidad, su dimensión metafórica, su vaguedad y ambigüedad- y ambas instan a la teoría a crecer y ser corregida de forma constante por la práctica de la reflexión diaria.²⁶

De nuevo, hago ver la coincidencia entre FpN y hermenéutica filosófica en cuanto a la importancia otorgada a la conversación que, en Gadamer, se eleva al rango de modelo de comprensión.

FpN y ambientalismo

Existen comunidades de indagación ambiental que, *grosso modo*, se pueden distinguir entre críticas-analíticas y creativas-constructivas. En general, sus enfoques coinciden en un bio o eco-centrismo de algún tipo en el que se reconoce el valor moral de la vida en general (cfr. p. 304). Se emparejan así con el eco-feminismo, con FpN y con una así llamada “ecología profunda”. Se trata de una auténtica...

Visión del mundo “como una comunidad en la cual los individuos se definen unos a otros a través de sus relaciones recíprocas y con el suelo, el agua, la atmósfera y otros elementos no vivientes del medio ambiente que proveen el tejido que mantiene unida a la comunidad”.²⁷

Hay que indicar un matiz, no sé qué tan importante, entre FpN y eco-feminismo. Lo señalan Splitter y Sharp: FpN propone en primer lugar al ser humano, a la persona en toda su diversidad y complejidad ética, mientras que el eco-feminismo coloca en primera instancia a la tierra en su más amplia vinculación ética. La siguiente cita de Robert C. Fuller abre una posible salida de compromiso:

Lo que distingue un acto como moral es que contribuye al bien de maneras que se fortalecen y alimentan a lo largo del tiempo y a través de la comunidad. La racionalidad moral traduce el cuidado humano en una jerarquía de compromisos y obligaciones que establece una clara prioridad de aquellos “bienes” (necesidades, deseos, intereses) que contribuyen al beneficio a largo plazo de los individuos y del ecosistema en que habitan.²⁸

Por su parte, Lorraine Code nos dice:

²⁶ *Ibíd.* pp. 273-274.

²⁷ *Ibíd.*, p. 305; citando a MATTHEW (1990): “Submission on environmental inquiry”.

²⁸ *Ibíd.*, p. 308; citando el libro de FULLER: *The ecology of care*.

Las amenazas de disolución no provienen sólo de los peligros de aniquilación nuclear y de contaminación y agotamiento ambiental, sino también de las estructuras y prácticas sociales que son sistemáticamente injustas, discriminatorias, distantemente autoritarias y basadas en los principios de competitividad, dominación e interés personal que sirven a una minoría privilegiada a expensas de las minorías menos favorecidas... Los valores centrados en la preservación, en el vivir armoniosamente unos con otros y con la biosfera –no pasiva, sino creativa y comunitariamente- gozan de una alta estima dentro del pensamiento ecologista y crean una continuidad entre los movimientos ecologistas y los movimientos pacifistas a lo largo del mundo²⁹

y también con la comunidad de indagación, agregan Splitter y Sharp (p. 309).

Proponemos, dicen estos autores:

una visión del niño como indagador: un pensador crítico, creativo y solícito que está tan capacitado como dispuesto a autocorregirse, y que se ve a sí mismo como uno ente otros en un intento colaborador de construir el sentido y el conocimiento³⁰

Comunidad es la palabra clave y, a través de ella, con ella y en ella, la filosofía como puerta de entrada privilegiada a la construcción del sentido. Se piensa así a la infancia como un estado del ser y un estado del devenir, de manera simultánea. John Dewey sirve de apoyo pedagógico conceptual a estas ideas:

Siempre vivimos en el tiempo en que vivimos y no en algún otro, y solamente si extraemos el sentido completo de cada experiencia presente en cada momento presente estaremos preparados para hacer lo mismo en el futuro. Esta es la única preparación que, en el largo plazo, significa algo³¹

²⁹ *Ibíd.*, p. 309; citando a CODE, Lorraine: *What can she know: feminist theory and the construction of knowledge*, Cornell U. Press, Ithaca, N.Y., 1991). En este texto, de corte epistemológico, como se echa de ver el título mismo, tenemos, de acuerdo a Splitter y Sharp, que Lorraine "...sostiene que pensar y saber deben ser vistos en el contexto de las interrelaciones entre los que piensan, los que saben y las 'innumerables relaciones, acontecimientos, circunstancias e historias que hacen que del que sabe y de lo sabido lo que son, en ese momento'" (p. 309).

³⁰ *Ibíd.*, p. 323.

³¹ Esta cita de Dewey se encuentra como epígrafe del capítulo 3 de la obra de Splitter y Sharp que estamos siguiendo (p. 97), junto a otro epígrafe de E.M. Forster: *¡Relaciona!*

Comunidad global, ciudadanía global

En la indagación así globalizada, lo básico siguen siendo las preguntas y lo que ellas desencadenan en términos de diálogo (FpN) o conversación (hermenéutica), abriéndose a nuevas preguntas y, con ellas, un mejor conocimiento de sí mismos:

Partícipes de una creciente comunidad internacional de indagación, las niñas y los niños tendrán la oportunidad de construir un concepto más amplio de sí mismos, una visión y una idea más amplias del propósito que tenga en cuenta las preocupaciones y las perspectivas de otros al considerar las consecuencias de sus propias acciones sobre el mundo³²

Cierre

Se busca o, mejor, se construye con los propios niños su bienestar en el mundo. Bienestar espiritual, ético e intelectual (p. 327):

Urgimos a todos aquellos que se interesan y se preocupan por los jóvenes a verse a sí mismos como partícipes de una indagación continua, en la clase, en sus hogares, y en las redes y foros de pares donde se abordan y ponen en relación temas de filosofía y pedagogía. E invitamos a quienes comparten nuestra visión de lo que las niñas y los niños son y pueden ser, a trabajar juntos –en comunidad- para que esa visión se transforme en realidad. / La indagación filosófica en las manos, las mentes y los corazones de los niños y las niñas es una perspectiva enormemente emocionante. Basta con preguntarles a ellos³³

Nos quedamos, pues, con esta invitación de Lawrence Splitter y Ann Margaret Sharp. Mejores palabras no podrían acabar, dejando abierto, este breve trabajo de resumen y conversación hermenéutica.

³² *Ibíd.*, p. 326.

³³ *Ibíd.*, p. 328.

Anexo I

El Centro de Desarrollo “Pequeño Sol”

El ejercicio que aquí vamos a describir fue desarrollado de manera amplia y experimental, en dos grupos de cuarto y quinto grado de primaria, aunque también se exploró de manera mínima su aplicación con un grupo de segundo grado de secundaria. La escuela donde se llevó a cabo esta experiencia fue el Centro de Desarrollo “Pequeño Sol”, sito en San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México). Hay que indicar que este centro educativo mantiene desde sus inicios, hace ya casi treinta años, a la FpN como una de sus líneas pedagógicas más importantes. Sus distintos grupos se ejercitan en FpN dos veces a la semana. Creemos conveniente dar ahora una descripción general de dicha escuela.³⁴

Aunque en la página web del Centro de Desarrollo “Pequeño Sol” se consigna la siguiente leyenda de entrada: "Al llegar a esta escuela me gustó para quedarme, porque no parece una escuela", debemos decir que en la realidad este tipo de consignas son sumamente móviles y se transforman con frecuencia. Así, leímos, por ejemplo, en la entrada a la Ludoteca, el siguiente mensaje recién puesto y del que estaba orgullosa la profesora Alicia Miranda Arteaga: “Ante todo lo demás, está la infancia. Las huellas de los primeros años, los que deciden para siempre lo que se va a hacer.” Pero así como este mensaje, aparecen otros y otros; unos más duraderos (como los puestos en algún mural que decidió dejar como recuerdo una generación de egresados (“Todos vivimos bajo el mismo cielo, pero todos tenemos un distinto horizonte”)); otros más transitorios, como los que se colocan en la pizarra de la “cafetería filosófica” de la escuela.

Así entonces, el Centro de Desarrollo “Pequeño Sol” es una Asociación Civil sin fines de lucro que se fundó en 1984, gracias al esfuerzo de algunas madres y padres de familia que quisieron crear una alternativa educativa donde todos los niños y niñas sin importar su cultura, religión, clase social, convivieran y se respetara su identidad; una Escuela al servicio de la comunidad y para la comunidad. En la Escuela Pequeño Sol se ofrece servicio educativo en las áreas de Maternal, Preescolar, Primaria y Secundaria. Sé también que hace algún tiempo se tiene proyectado abrir grupos de nivel preparatoria, pero que este reto no ha terminado de concretarse todavía. La escuela está, en todos sus niveles, incorporada a la Secretaría de Educación Pública y asociada también a la UNESCO. Se dispone de un Programa de Becas para quienes desean estudiar ahí, pero que tienen dificultades económicas.

³⁴ La información que aquí glosamos proviene de la página web del propio Centro, a donde ahora remitimos: <http://www.pequenosol.org>, último acceso 25 de julio de 2013.

En este 2013 la escuela celebra 29 años funcionando como centro educativo. Cabe calcular, por tanto, 27 generaciones de preescolar, 24 generaciones de primaria y 21 generaciones de secundaria. Se ha venido trabajando con un promedio de poco más de 300 alumnos.

De forma permanente se capacita al propio personal docente en actualizaciones que implican la revisión de herramientas de trabajo y de Planeación Estratégica. Hay que señalar que, a últimas fechas, el Centro también proporciona servicios de capacitación a personal docente proveniente tanto de otras partes de Chiapas, como de otros estados de la República.

La Misión del “Pequeño Sol” es la siguiente:

“Formar a personas autónomas y responsables consigo mismas, con los demás y con su entorno”...

...siendo su Visión:

“Consolidar en San Cristóbal una alternativa educativa que equilibre una alta calidad académica y formación integral de la persona, abierta a la diversidad social y cultural”

Teniendo la solidaridad comunitaria como uno de sus principios rectores, se muestran congruentes y, eso, solidarios con toda necesidad de formar personas capaces de contribuir en la construcción de un mundo mejor: otro mundo es posible y no tiene porqué no ser mejor.

Las Bases metodológicas que conforman este proyecto educativo en marcha son:

- (A) Currículum Social: Desarrollo de habilidades socio-afectivas, creación de una comunidad escolar segura, prácticas de actitudes de autonomía, disciplina personal y respeto, transformación creativa de los conflictos en oportunidades de aprendizaje.
- (B) Promoción de la lectura y escritura: Acercamiento a los libros y el gusto por la lectura, desarrollo de habilidades de comprensión de diversos textos, desarrollo de habilidades de expresión escrita.
- (C) Filosofía para niños y niñas: Desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y ético, formación de comunidades de diálogo.
- (D) Expresión Creativa: Psicomotricidad, expresión corporal, representación plástica, música, danza, teatro.
- (E) Procesos de investigación: Apropiación de diversos métodos de investigación científica y documental, fomento de un sentido de asombro hacia el mundo.

Especial interés y énfasis en:

- Problemas mundiales y búsqueda de soluciones
- Aprendizaje intercultural: Comprensión y apreciación de otras culturas
- Educación para la paz: Derechos humanos y democracia
- Educación ambiental: el ser humano y el medio
- Educación sexual y enfoque de género.

Es en el contexto de este Centro Educativo, “Pequeño Sol”, tan receptivo a la experimentación pedagógica que tenga a la filosofía como motor de iniciativas creadoras, fue que nos atrevimos a proponer la práctica que ahora se describe. Conscientes de lo incompleto y perfectible de lo realizado, nos impulsó una idea básica de doble vertiente: (1), se puede partir de materiales poéticos, con niños de todas las edades, para desde ellos impulsar preguntas y diálogos de indagación filosófica, y; (2), partir de materiales poéticos es una estrategia especialmente importante y adecuada, para estudiantes universitarios de formación filosófica. Con estas anticipaciones a cuestas, anexamos ahora un primer ejercicio de FpN utilizando, en este caso particular, un poema de Joan Manuel Serrat como punto de partida indagatorio:

Ser-tener: ejercicio de Filosofía... ¿para niños? Presentación

De manera convencional la estructura pedagógica que impulsaron sobre todo Matthew Lipman y Ann M. Sharp en términos de Filosofía para Niños³⁵ (FpN), plantea, como material de arranque, un texto narrativo escrito ex-profeso, una novela. A partir de dicho texto se delimitan toda una serie de ejercicios que ponen en contacto al niño con diversos temas filosóficos, siempre en un lenguaje accesible a las edades correspondientes de los niños, y siempre siguiendo los principios metodológicos de una comunidad de indagación filosófica, es decir, abriendo sus diversos sentidos a través del diálogo. Nosotros aquí, siguiendo estos mismos principios conversacionales, proponemos estructurar una práctica semejante de FpN, pero esta vez en torno a un poema. La “narratividad” de un poema, por supuesto, no es la misma que la de una novela. Tampoco estamos aquí pensando en una aplicación de esta propuesta dialógica a poblaciones

³⁵ Superamos el escollo conceptual que algunos académicos plantean en términos de oposición radical y excluyente a partir de la mera disyunción preposicional o “para” o “con”, citando a la propia Ann Sharp: “En este libro intentamos explicar y demostrar qué significa *hacer filosofía con niños*. Esperamos, de este modo, justificar muchas de las afirmaciones clave: que los niños *pueden* hacer filosofía, que *deben* hacer filosofía y que la filosofía está en el corazón mismo de la educación” (SPLITTER, Lawrence Joseph y SHARP, Ann Margaret: *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 1996, p. 18. Las cursivas del texto son de los autores).

exclusiva y principalmente infantiles, aunque sí que queremos poner ello a prueba de manera más que experimental. Confesamos que esta idea (partir de poesía) surgió por principio de considerar a poblaciones universitarias con formación filosófica, que son las poblaciones en las que nosotros solemos movernos de manera profesional cotidiana; hay que decir que, muchas veces, estas poblaciones no distinguen la conexión entre conceptos abstractos de la tradición filosófica con sus referentes vitales en la vida cotidiana. De ahí que busquemos propiciar dicha articulación, fundamental en la consecución propia del sentido, desde una articulación semejante entre lo dicho en representaciones imaginarias (poemas) y lo desarrollado en representaciones conceptuales (filosofemas).

Así pues, el poema que vamos a trabajar con base metódica FpN se llama “Mi niñez”. El poeta que lo compuso es el canta-autor catalán Joan Manuel Serrat. Esta canción-poema apareció originalmente en 1970, en un álbum que lleva por nombre el mismo que el del autor: Joan Manuel Serrat.

Ser-tener: ejercicio de Filosofía... ¿para niños? Desarrollo

Se sugiere una primera lectura del poema completo. Puede no convenir en grupos de niños muy pequeños (aunque esto es muy variable y depende de muchas variables), por lo que se pueden ensayar distintas formas de presentación lectora. Lo que conviene, de manera estratégica, es elaborar una visión general del poema punto de partida.

Mi niñez (Joan Manuel Serrat).

Tenía diez años y un gato
 peludo, funámbulo y necio
 que me esperaba en los alambres del patio
 a la vuelta del colegio.
 Tenía un balcón con albahaca
 y un ejército de botones
 y un tren con vagones de lata
 roto entre dos estaciones.
 Tenía un cielo azul y un jardín de adoquines
 y una historia a quemar temblándome en la piel.
 Era un bello jinete
 sobre mi patinete
 burlando cada esquina
 como una golondrina
 sin nada que olvidar
 porque ayer aprendí a volar,

perdiendo el tiempo mirando el mar.
 Tenía una casa sombría
 que madre vistió de ternura
 y una almohada que hablaba y sabía
 de mis sueños de ser cura.
 Tenía un canario amarillo
 que al viento trinaba sus penas
 oyendo algún viejo organillo
 o mi radio de galena.
 Y en julio, en Aragón, tenía un pueblecillo,
 una acequia, un establo y unas ruinas al sol.
 Al viento los ombligos
 volaban cuatro amigos
 picados de viruela
 y huérfanos de escuela,
 robando uva y maíz,
 chupando caña y regaliz.
 Creo que entonces yo era feliz.
 Tenía cuatro sacramentos
 y un ángel de la guarda amigo
 y un "Paris-Hollywood" prestado y mugriento
 escondido entre los libros.
 Tenía una novia morena
 que abrió a la luna mis sentidos
 jugando los juegos prohibidos
 a la sombra de una higuera.
 Crucé por la niñez imitando a mi hermano.
 Descerrajando el viento y apedreando al sol.
 Mi madre crió canas
 respunteando pijamas,
 mi padre se hizo viejo
 sin verse en el espejo,
 y mi hermano se fue
 de casa, por primera vez.
 Y ¿con quién?, y ¿dónde fue mi niñez?

Ser-tener: ejercicio de Filosofía... ¿para niños? Instructivo de análisis e indagación

Hasta aquí el poema. Ahora, siguiendo la estructura convencional de los manuales que acompañan las novelas de Filosofía para Niños³⁶, proponemos la

³⁶ Tengo a mano, en traducciones al castellano y adaptaciones diversas, los siguientes materiales:

siguiente guía para moderar y orientar las indagaciones filosóficas a partir del poema leído (y quizá hasta escuchado, ya que se cuenta con interpretaciones musicales del poema que, en este caso concreto, nacieron a la par que el poema en manos de su canta-autor). Para ello conviene, ahora sí, concentrarse en secciones de imágenes y/o versos, fragmentados de manera conveniente de acuerdo a la idea filosófica que se desee indagar.

Ser-tener: ejercicio de Filosofía... ¿para niños? Idea principal: Tener y Ser.

Tener y ser han sido tratados en filosofía de múltiples maneras. Desde el clásico *Tener o ser* del psicólogo Erick Fromm, hasta el *Être et avoir* del teólogo Gabriel Marcel, pasado por el marxista Balthasar Staehelin y su *Haben und Sein*. ¿Tener o ser?, ¿tener y ser?, ¿tener para ser o ser para tener?, ¿irreconciliables, intermitentes o progresivos (ya sea en un sentido o en otro)? Veamos en resumen una de las ideas de Marcel al respecto:

a través de algunas cuestiones sobre el problema del tiempo se enuncia que el sujeto no es pura receptividad, porque se puede decir que a la hora de que un sujeto se encuentra aprehendiendo algo, que en cierto sentido se está dando simultáneamente, no solamente hay una abstracción o una aprehensión, sino también un acontecer. Por tanto, dentro del dinamismo inteligible hay una mayor comprensión de lo que se aprehende cuando se está activamente asociado a él y no se es un simple espectador. Ante esto, Marcel indica que cuanto “más tratemos al mundo como un espectáculo necesariamente más debe llegar a sernos metafísicamente ininteligible; y esto porque la relación misma que se establece entonces entre nosotros y él es intrínsecamente absurda”.³⁷

Así pues, por lo menos y como punto de partida, tenemos aquí un argumento a favor de interconectar tener y ser en términos metafísicos... ¿cómo se podría discutir esta idea a partir de las imágenes y expresiones del poema arriba transcrito?

Hospital de muñecos y Sian y Carlota (Ann M. Sharp); *Elfie* (Matthew Lipman); *Hannah* (A. Sharp); *Kio y Gus* (M. Lipman); *Pixie* (M. Lipman); *El descubrimiento de Filio Episteme* (M. Lipman); *Lisa* (M. Lipman) y *Mark* (M. Lipman). Todas estas novelas están acompañadas con sus correspondientes manuales para el moderador y abarcan, *grosso modo*, desde el jardín de niños hasta el nivel de lo que en México corresponde a la preparatoria.

³⁷ El texto entrecomillado corresponde a MARCEL, Gabriel: *Ser y tener*, Editorial Caparrón, Madrid, 1996, pp. 7-8; la tomamos de Filosofía contemporánea. Blog universitario de análisis, reseñas y comentarios sobre filosofía contemporánea:

<http://textosfil.blogspot.mx/2012/01/algunos-rasgos-de-la-obra-ser-y-tener.html>

*Ser-tener: ejercicio de Filosofía... ¿para niños? Plan de discusión y diálogo*³⁸

- 1.- ¿Cómo podemos distinguir con claridad (o no se puede) entre tener una edad y tener un animal o una cosa?
- 2.- Tener diez años y ser un niño de diez años, ¿es lo mismo?
- 3.- Cuando se tiene más edad (o se es más grande), ¿se tienen más memoria o menos?
- 4.- ¿Qué es la memoria y cómo se comporta con los recuerdos en el tiempo?
- 5.- ¿Cómo puede uno saber si fue feliz alguna vez?
- 6.- ¿Qué es la felicidad?
- 7.- ¿Es lo mismo tener una novia que estar enamorado?
- 8.- ¿cuál es la diferencia y/o en qué se parecen?
- 9.- ¿Qué es del Ser en cada caso (ser novio, ser enamorado)?
- 10.- ¿Cuándo se pasa de ser niño a ser joven o a ser adulto o viejo?
- 11.- A los padres y a los hermanos mayores, ¿hay que imitarlos?
- 12.- ¿Qué es el tiempo?
- 13.- ¿A dónde se va el tiempo que somos?
- 14.- ¿Cabe la pregunta *con quién* se fue nuestro tiempo?, ¿o es lo mismo que preguntar *dónde* se fue nuestro tiempo?

*Ser-tener: ejercicio de Filosofía... ¿para niños? Ejercicio*³⁹

Se eligen tres niños que representarán ante sus compañeros los siguientes personajes: (a) un gato, (b) un niño (o niña), dueño(a) del gato, y (c) el papá (o mamá) de ese niño (o niña).⁴⁰

Para empezar, cualquiera de los tres personajes (a), (b) o (c)⁴¹ lee un fragmento del poema, por ejemplo:

Tenía diez años y un gato
peludo, funámbulo y necio

³⁸ Una observación del Dr. Eugenio Echeverría nos hizo notar lo apretado de este *Plan de Discusión y Diálogo*, pudiendo, por las diversas temáticas, haberse ampliado de manera analítica muchísimo más de lo que aquí se apunta.

³⁹ Este ejercicio está pensado para los niños de cuarto y quinto grado de primaria, que fue con quienes se trabajó. Para otras edades y, por supuesto, para estudiantes universitarios, los ejercicios prácticos posibles tendrían que pensarse en muy otro sentido.

⁴⁰ De manera adicional, la sola decisión del género de estos papeles puede generar, por sí misma, temas adicionales de diálogo e indagación.

⁴¹ Y conviene que en cada nuevo fragmento se rote el personaje lector.

que me esperaba en los alambres del patio
a la vuelta del colegio

Enseguida, inician entre ellos una indagación acerca de qué es tener diez años y qué es tener un gato, e incluso acerca de qué es tener un hijo y qué es tener una mascota; también acerca de qué es tener una casa y qué significa que la casa tenga un patio (¿es lo mismo que una casa tenga un patio a que un gato sea peludo?, por ejemplo). Y así se puede esperar que, luego de ejercitarse en combinatorias de clases y conjuntos, se vayan haciendo distinciones y semejanzas a partir de las diversas imágenes que nos va proponiendo el poema a medida que avanza.

*Vocabulario*⁴²

Funámbulo: acróbata que hace ejercicios en cuerda o en alambre. El gato al que hace referencia el poema es, en este sentido, y a menos que me equivoque, un gato atípico, cosa que se corresponde al tono paralelista e irónico general del poema.

Patinete: en México se les conoce mejor como “patín del diablo”.

Radio de galena: receptor de AM muy primitivo y sencillo, para captar señales de onda media y corta. Puede fabricarse de manera artesanal y no requiere energía.

Cuatro sacramentos: de acuerdo al catolicismo en el que se pone en contexto el poema y a la edad en la que sitúa el “yo poético”, estos serían el bautismo, la confesión-penitencia, la eucaristía y la confirmación.

Paris-Hollywood: es una revista erótica popular para adultos en los años cincuenta y sesenta del siglo XX. De relativamente bajo presupuesto, si se la compara con las actuales ediciones para “caballeros”. Se entiende, pues, que un niño tuviese que esconder el manoseado ejemplar que tenía.

Descerrar: La palabra en sí no tiene confusión alguna (forzar una cerradura o quitar un cerraje), aunque su historia remite a los serrallos otomanos y a los harenes musulmanes que, según la fantasía occidental, encerraban a sus mujeres y concubinas para tenerlas alejadas de miradas imprudentes. En el poema sólo se alude a la proeza de forzar no cerraduras, sino al viento, colocando al “yo poético” en un plano de idealismo rebelde.

⁴² En el poema se emplean giros y palabras poco comunes en México, por lo que se decidió agregar este vocabulario mínimo que en la práctica ha resultado no sólo útil, sino que además ha abierto debates adicionales vinculados a las diferencias culturales propias de una misma lengua en distintas latitudes.

Bibliografía

El libro con el que aquí conversamos de manera hermenéutica es el siguiente: SPLITTER, Lawrence Joseph y SHARP, Ann Margaret: *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 1996.

Tuvimos a la mano los siguientes materiales para una permanente consulta, sin embargo no quisimos complicar en demasía nuestra redacción entrando en detalles extraídos de ellos:

GARCÍA MOYRÓN, Félix (ed): *Matthew Lipman. Filosofía y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002.

KOHAN, Walter y WAKSMAN, Vera (compiladores): *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Editorial UBA, Buenos Aires, 1997.

VV.AA: *La filosofía. Una escuela para la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UAM-Iztapalapa, México, 2011.

**COMENTARIOS,
INFORMES Y
ENTREVISTAS**

***STUDIES, REPORTS AND
INTERVIEWS***

O PROJECTO *OLA, CONSCIENCIA!*

THE OLA, CONSCIENCIA PROJECT

NAZARET BARROS Y MENDO HENRIQUES
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
barros.nazare@gmail.com - netmendo@gmail.com

Introducción

Ola, Conciencia! es una obra de divulgación en portugués, publicada en 2013, en Portugal y Brasil. Libro de iniciación a los temas de la filosofía es, a la vez, un libro de filosofía aplicada a los temas de la crisis en Europa. En este artículo se pretende poner de relieve la idea central del libro, destacando la importancia de la filosofía como un ejercicio de conocimiento de objetos, así como de reconocimiento entre sujetos. La urgencia de un tal tipo de heurística emerge de la vida y se refiere a ella en todas las ideas, teorías y argumentación que maneja y, asimismo, en cada una de las aporías, ignorancias y misterios en que toca. Porque la vida nos sorprende y inquieta, la filosofía trata de la reflejar de modo atento, razonado, y apasionado, tejiendo vínculos que integran la sensibilidad, con el entendimiento y el juicio y aspirando a cruzar la universalidad de la intelección con la pulsación individual de lo existente. Dando cuerpo a una filosofía actual y performativa, *Ola, conciencia!* convida a un viaje para reflexionar sobre la vida, y buscar nuevos caminos por entre la crisis.

Conciencia y crisis

La crisis está ahí. Y con la crisis, los miedos, las inseguridades, la violencia practicada sobre nosotros y el riesgo de violencia generalizada, de lucha de todos contra todos. La crisis está ahí, insidiosa, manifestándose no sólo en lo plano económico, en las dificultades de supervivencia de individuos y familias, como en las estructuras de la vida cotidiana con que nos comunicamos. Los problemas de lo cotidiano son fastidiosos y difíciles. Trabajo. Desafíos. Desempleo. Deudas. Rutina. Cansancio. La búsqueda del sentido de la vida. Nosotros y los otros. El agotamiento del modelo político y económico y la sensación de lo *déjà vu*. Todo lo que queremos para el futuro no parece encontrar aportes por parte de los que tienen más obligaciones; no confiamos en los (des) gobiernos, en los que

nos representan, los que quieren hablar por nosotros en los medios de comunicación; todos ellos sólo visionan porciones la realidad, hablando como expertos pero sin una visión general.

En el medio del ruido de la crisis, se irgue la conciencia. Intercambio de uno con el otro. Lo que se experimenta en la comunidad. Lo que se queda y que va más allá de los límites del lenguaje y de la cultura. La conciencia es muy diferente del yo y como tal rompe en el debate y por eso le damos la bienvenida como fuente de luminosidad; por eso nuestro libro se intitula *Ola, consciencia!* Queremos la divulgación de la filosofía como un espacio que amplía la reflexión corriente; queremos comunicarnos con el público en general, más allá del debate entre pares, y además de la iniciación de los estudiantes, creando una red de intereses compartidos y de información y sugerencias.

Por más años que pasen, y sin embargo de crisis sucesivas, la demanda filosófica permanece. Revelar esta demanda fue nuestro primer objetivo. Hacer accesible el pensamiento filosófico es compartir uno de los sublimes patrimonios intelectuales de la humanidad. Creemos que es decisiva que esta divulgación gane visibilidad, haciendo circular ideas y proporcionando una apropiación por cada uno de los temas filosóficos más urgentes y actuales. Y sugerimos que esto es filosofía aplicada.

Compartir filosofía con un lector que no es un experto, significa crear la posibilidad de una iniciación. El lector debe apropiarse de una heurística, una capacidad de descubierta. Sin embargo, más que conocer el pensamiento de los griegos, de Kant o Descartes, de Nietzsche, Buber y Lonergan o Zambrano, debe tener el coraje de pensar por sí mismo. Es lo que deseamos proporcionar. Este es también el significado de la afirmación kantiana “de que no se puede aprender filosofía, porque ¿dónde está? ¿Por qué caracteres se puede saber? Uno sólo puede aprender a filosofar” (Kant, 1985, p.661).

Es evidente que hay un origen histórico de la filosofía en el lejano siglo VI antes de Cristo. Ese tiempo axial vio afirmarse Confucio, Buda, Zaratusta y los profetas de Israel, junto con los presocráticos que trajeron el amanecer la especulación. Pero también hay una *pre -filosofía* desde que la escrita comenzó a registrar simbolizaciones (Jaspers, 1976; Inerarity, 2006, Frankfurt, 1956). Esa *pre -filosofía* es evidente en las preguntas de que quién sigue sorprendido por el mundo de alrededor, como recuerda la filosofía para niños (Lipmann,) o lo requieren la más antiguas de las sabidurías, como nos recuerda el capítulo 1 de la obra.

La filosofía exige madurez intelectual y capacidad de mirar el todo, de sentir pulsar las ideas abstractas y las emociones. Sin embargo de esa madurez, la complejidad de las cuestiones filosóficas a veces se confunde con la inaccesibilidad. La filosofía ha sido estigmatizada y reducida por algunos a una

empresa en que los académicos hablan entre sí de modo hermético, sin relevancia ni aplicabilidad. La complejidad del lenguaje filosófico intimida y crea distancias, casi un reino de lo inaccesible que la filosofía aplicada suele desmitificar.

La caricatura del filósofo como alguien sin sentido práctico e incapaz de enfrentar los problemas de la vida cotidiana remonta al siglo VI. C., cuando Tales de Mileto fue objeto de burlas por su esclava, por caer en un pozo cuando miraba las estrellas del cielo. (Platón, 1984). Paradójicamente, Tales también es un empresario modelo, cómo muestra su episodio de rentar con antelación las almazaras en su región, porque hizo la predicción meteorológica de una buena cosecha de olivares. El filósofo se ha visto, alternativamente, como un loco que se preocupa por cuestiones que no son de la tierra, ni tiene preocupaciones de los simples mortales, sino también como quien puede estar a la vanguardia de la vida cotidiana. Marco Aurelio fue emperador. Seneca un senador. Epicteto comenzó como un esclavo.

Ola, consciencia! responde a esta ambivalencia. Cuanto más sumidos en la crisis estamos, y tanto más nos ahogamos en la vida cotidiana y sus problemas, más necesitamos de una visión profunda, un caleidoscopio que nos revele otros futuros, otras esperanzas. Sólo la filosofía consigue impartir esa atmosfera que ayuda a ver y comprender mejor la relación entre las cosas y las causas. Sólo ella nos entrega las herramientas para explorar los problemas del sentido de la existencia, y luego nos dice que debemos construir nuestras propias herramientas conceptuales, únicas pero compartibles. En griego, de Aristóteles llamó *organon*, a ese instrumento del pensamiento. La consciencia nos hace ver y ser de otro modo al otro, cualquiera que sea este otro. La consciencia nos lleva a la realidad y cuando la compartimos con los demás, nos convertimos en lo que somos. Y así la tematizamos en el capítulo 2.

La estructura de la obra

Olá, Conciencia! es un libro de xiv+463 páginas dividido en 21 capítulos, con un prólogo y un epílogo. El libro tiene secciones extras “para aprender más”, una relación de autores y un glosario de conceptos, y un índice remisivo. Evitando la sucesión cronológica de autores y la galería de pensadores, se organiza para cubrir una variedad de áreas de la filosofía, desde las más conocidas, como la ética, hasta las más remotas como la ontología. Para concebir este libro, compulsamos introducciones a la filosofía de I. M. Bochenski, Roger Caratini, Martin Gardner, Karl Jaspers, Brendan Purcell, H. P. Rickmann y Bertrand Russell, en las que cogemos perspectivas y ejemplos estimulantes.

Los temas son iniciados en *Ola, consciencia!* con referencias de la experiencia cotidiana o elaboraciones culturales. De un punto de partida familiar, se pasa a un pensamiento más exigente y metódico. El lector no requiere ninguna preparación o lectura previa de los clásicos. A partir de situaciones existenciales, viaja por los temas filosóficos, con la velocidad y el rumbo que desee. Una fiesta, un embarque en el aeropuerto, el museo, el tráfico, el carnaval, el circo, el tribunal, la oficina, todo esto hace pensar. Como hacen pensar las pinturas de Miguel Ángel, de Jerónimo Bosch, de Lascaux y Altamira, la historia de Pinocho, la música de Haydn, el relato del Génesis, el libro de Job y la torre de Babel. En las situaciones existenciales la interpretación no es aún presente; las narrativas, en cambio, ya están saturadas de interpretación; nuestro papel es desarrollar cada capítulo, como quién larga un puerto seguro para se aventurar en el mar revuelto.

Los temas culturales en *Ola, consciencia!* funcionan como los primeros acordes de una ópera que suenan en cuanto se extinguen las voces más agitadas y ruidosas que persisten en hablar. Establecen el tono, el medio ambiente y el paisaje en que se van a desarrollar los conceptos, las ideas, y los argumentos pero, además, las agonías y ansiedades de la demanda filosófica.

Este libro es el resultado de una elección fundamental: no pretendemos ser exhaustivos acerca de lo que la filosofía es: no podemos, ni queremos, ni debemos agotar el tema. No hicimos una antología o una historia de la filosofía. Seleccionamos autores y perspectivas para que cada uno se comprometa con los demás y con sí mismo. La filosofía, por naturaleza, es enemiga del pensamiento único. El diálogo de la conciencia es un intercambio en abierto. La filosofía no flota en el reino de las abstracciones, como entretenimiento o digresión especulativa. No vive en una torre de marfil, ni en las estanterías de una biblioteca, o en redes de Internet. Por encima de todo, la filosofía emerge del encuentro de muchas voces. (Buber, 1980).

En la primera parte, capítulos 1-10, se examinan los temas del conocimiento. La conciencia intenta dominar el mundo a través del conocimiento de los objetos; busca de información, relaciona fenómenos, descubre leyes, construye instrumentos y muestra los enlaces entre los objetos y las causas de las cosas. En esta primera parte, el objetivo es llegar al corazón de los conocimientos, exhibiendo su variedad, desde lo cotidiano sentido común hasta la exigente empresa científica. Aquí se desarrollan temas como la verdad y la lógica, el lenguaje, el sentido común y la ciencia, el espacio y el tiempo, la materia y el cosmos, la lenguaje y el ser.

En el modelo heurístico que adoptamos, conciencia y yo son distintos. Las ciencias sólo ponen de relieve ciertos aspectos de la conciencia, no la revelan esencialmente. Para los filósofos, en contrapartida, el yo es un fenómeno

secundario del ser consciente, una perspectiva entre otras que se presentan en la conciencia. La conciencia no es un flujo en lo cual surge el yo que capta el mundo exterior; es más bien una entidad en la que dialogan los seres que se nos presentan como objetos de conocimiento y sujetos de reconocimiento.

La conciencia es diferente de lo yo: es la relación entre el yo y el otro. La conciencia es el reino de los compromisos y testimonios. Reuniones, conflictos y reconciliaciones son su marca. La segunda parte del libro, los capítulos 11 a 21, entra en el ámbito del reconocimiento y de las cuestiones emergentes sobre los seres humanos, la sociedad, la historia, la economía, la política, la ética, la estética y la religión. Aquí se abren las puertas a una filosofía que se hace con pronombres *yo, tú, nosotros*, que implican el reconocimiento de los demás. Por eso decimos: conocemos objetos y reconocemos sujetos.

Los tipos de conocimiento

De Aristóteles a Lonergan, es muy probable que todos los grandes tratados de filosofía subrayen que los seres humanos, naturalmente, quieren entender. La filosofía es, desde su creación, el intento racional de comprender el mundo que nos rodea. (Jaeger, 1989) El tránsito gradual del mito al logos se presenta como una demanda de comprensión sistemática y racional del mundo (Eliade, 1983). La búsqueda del conocimiento es una marca de nuestra conciencia pero también hay que la contextualizar con el encuentro con el ser, es decir, lo reconocimiento. Conocer es integrar. Lo que se conoce se vuelve familiar. Integramos en la conciencia las cosas y por lo tanto nos quedamos capaces de narrar acontecimientos. Es necesario contar las historias de las cosas, construir sentido. Al contar una historia y construir sentido, lo compartimos con los demás. La conciencia sitúa perspectivas, cruza voces y eso exige reconocer. A diferencia de lo discurso científico, la filosofía implica alteridad tiene pronombres: *yo, tú, él, nosotros*. (Berger y Luckmann, 1985; Bakhtin, 1981; Bruner, 1986).

La verdad no se quiere solitaria pero solidaria. Recorremos caminos más o menos tortuosos, con la esperanza de lograr el conocimiento y, por lo tanto, seguridad y bienestar. Queremos saber, encontrar la verdad de las cosas, respuestas. La filosofía no se limita a interrogar. Necesita de respuestas. Explicaciones y matrices elaboradas. Respuestas que orienten, ayuden, y tengan la capacidad de resistir al cambio.

Las diferencias entre áreas de conocimiento se tratan en los capítulos 3 y 4. La ciencia es camino y actividad que finalmente desemboca en el pensamiento filosófico, cuando tratar de identificar los componentes del universo. Lo que nos interesa, en el Capítulo 5, es mostrar las cuestiones radicales planteadas por los

científicos, más allá de la propia ciencia. Para la definición de lo "qué" y el "por qué", los científicos dejan su espacio de confort, la calculadora, el laboratorio, o el gigante acelerador de partículas, y enfrentan las cuestiones filosóficas. El complejo diseño contemporáneo de lo que se llama "física" en la búsqueda de un modelo estándar, unificador de teorías, desemboca en los temas que la tradición llama "metafísica". Del mismo modo, el diseño de las ciencias de la vida, la cartografía de los genomas, incluyendo el genoma humano, tropieza con el problema de los constituyentes últimos de la vida. Basada en estas evidencias sobre los elementos últimos del universo, *Hola!, conciencia* presenta, en el capítulo 6, la narrativa consensual de la evolución del universo.

Espacio y tiempo son objeto de análisis en el capítulo 7. De S. Agustín a Heidegger, la pregunta sobre el tiempo, va a través siglos de reflexión. El pasado ya no lo es. El futuro aún no existe. Y el presente es lo que es, pronto a desaparecer en el instante siguiente. El espacio y el tiempo pueden entenderse como referenciales de grado muy diferente que nos permiten mapear los fenómenos con reglas y relojes, creando geometrías alternativas que son redes de realidad fenoménica (Lonergan, 2010, cap. 5). Pero también experimentamos lo espacio-tiempo como interceptado por lo que llamamos eternidad. Los momentos eternos permanecen dentro de nosotros y que nada los va a borrar porque son constitutivos del ser que compartimos, y que está siempre en construcción y en relación con los demás y con el mundo que les rodea.

Porque queremos saber, queremos la verdad de las cosas. La verdad lógica y la verdad ontológica. La verdad material y la validez son tratadas en el capítulo 8. Así llegamos a conocer las normas y principios que dan validez a los argumentos. Pero más allá de la lógica, entramos en el corazón de la filosofía: el tema de lo ser.

En casi todas las obras de divulgación de filosofía, y incluso de enseñanza, se olvida la cuestión del ser. Y, sin embargo, categorías ontológicas como *cosa*, *propiedad* y *relación* son presupuestas en todo nuestro conocimiento y actividad. El capítulo 9 reúne estos conceptos, subrayando que, por remotas que parezcan, estas categorías tienen profundas implicaciones en todos los aspectos de la existencia. Formatean la conciencia, y ayudan a definir lo que sean persona, sociedad, historia, valores. En el centro de cada filosofía, hay siempre una ontología, una disciplina con inmensa fuerza para cambiar el curso de la historia y de la propia humanidad.

Una palabra aún sobre el lenguaje. En el capítulo 10, se refiere a la lengua, no sólo como un instrumento de conocimiento, sino también como vía de reconocimiento, de reunión o desajuste. Siempre hay pretextos, contextos, y subtextos. Siempre hay un tono, un sentido oculto, un símbolo que aceña, una sospecha que se adivina. El lenguaje siempre se está reinventando en el ámbito

social, con profusión de significados y interpretaciones, de palabras y miradas, de lo dicho y lo no dicho, lo visible y lo oculto. Y para todo esto, la filosofía se impuso a mostrar que los problemas de pensamiento son también problemas de lenguaje.

Relación y reconocimiento

Conocer, ser y reconocer: como en una valsa a tres tiempos, lo sujeto humano ejecuta esto. Lo ser humano quiere más que conocer los objetos a su alrededor. El alma humana es inquieta. Quiere el encuentro con el otro, la relación que nos hace ser (Buber, 2003; Levinas, 1992). Y ser sujeto es ser criatura que conoce objetos y reconoce sujetos. Somos seres que nos relacionamos El capítulo 11 expresa esta dinámica relacional en la filosofía de reconocimiento.

Con la relación, la conciencia se acerca de las cosas en su lugar individualizado en el espacio, en su momento en el tiempo, y construye significado. Luego viene esta palabra fundamental, de reconocimiento. Los objetos son conocidos, pero los sujetos son reconocidos. Queremos conocer el ser, sino el ser pretende reconocer y ser reconocido.

En casa, en el empleo, en el barrio, creamos redes de intereses y metas. Entre amigos o colegas de profesión, las relaciones hacen que todo sea fácil o difícil, agradable o áspero, acogedor o distante, armonioso o conflictivo. En tanto que somos reconocidos no somos meros objetos; si no somos saludados, quedamos a un paso de ser olvidados y después, en la postrimería de la relación, quizá perseguidos o violentados.

Martin Buber (2003) señala una dualidad universal de la relación que puede ser entre *yo* y *eso* y entre *yo-y-tú*. En la relación *yo* y *tú*, el reconocimiento tiene lugar y permite la mutua apropiación entre conciencia y ser. Somos seres sociales y el *yo* sólo se constituye en relación con un *tú*. Somos echados a prueba por los rostros de los demás. Ojo a ojo. Sólo somos *yo*, cuando lo otro nos devuelve su mirada. Pero también quiero decir que el reconocimiento no se puede hacer sin el otro. La relación es nuestra manera de crecer. La soledad, nuestro dolor y nuestro golfo. El aislamiento, la muerte.

Estar disponible para los demás, dar, aceptar y recibir, son procesos de integración. Pero también ocurre el no reconocimiento, la alienación de nuestro ser, La categoría de relación también expresa la negatividad del sujeto (Hegel 1992). Conflictos, desprecio, humillación, abuso, formas de no reconocimiento y de no entender a los demás como *tú*. Hegel insiste en la lucha por el reconocimiento como la tensión en la relación entre el amo y el esclavo. En esta narración, la lucha por la conciencia se convierte en una lucha de poder. El

esclavo es alguien que no tiene nada, excepto la facultad de reconocer o no al otro (Hegel, 1992).

Humanidad

La segunda parte de la obra, diseña el movimiento del pensamiento a la acción, del conocimiento para el reconocimiento. Ya no estamos solos y aislados. Ahora es el turno de la conciencia se relacionar con los demás. Escoger es una marca humana. Entramos en el mundo de los compromisos, y todo nuestro ser está involucrado con otros. Los capítulos 12-21 abordan las nuestras escojas en varias dimensiones: biológica, psicológica, social, emocional, política, cultural y económica.

La conciencia lleva a la acción. Marx estaba en lo cierto (2005): no es suficiente entender; tenemos que actuar y cambiar el mundo, dejar a nuestra marca. Movernos de lo conocer para el ser y de este para la acción que nos lleva a los otros. Persona, sociedad y historia, son dimensiones de integración que dan sentido a nuestras elecciones. En ética y política, en economía, arte y religión, el deseo de reconocimiento conduce a la acción, al impulso para añadir más valor a la realidad. No es suficiente comprender las relaciones; se necesita construirlas. Y cada acción crea realidad y es siempre un mar de infinitas posibilidades creativas, que nos sorprende.

Eses temas son abordados en capítulos sucesivos: persona (12), sociedad (13), historia (14) axiología (15) política (16), economía (17), ética (18) estética (19), religión (20) y amor (21). Hablamos de realidades humanas, construidas o destruidas. Marcas de nuestra humanidad y de la racionalidad, siempre en busca de lo que es eterno e inmutable. Las respuestas no son inmediatas. Cada uno trata de responder de forma integrada, coherente y razonada. El punto de partida no es el dogma o prejuicio, ni las opiniones subjetivas. El punto de partida es el razonamiento creativo, como el del artista que quiere dejar su marca.

Nada es fácil en este mundo de las relaciones. La humanidad es compleja. Muchas veces las relaciones son difíciles, tensas. Las luchas de poder y los conflictos aniquilan al otro. Campean la humillación, el dolor, el sufrimiento, las variaciones o distorsiones de la relación. Incomunicabilidades. Conflicto y agresión. Una pelea en que unos quieren matar o controlar a los otros, o por lo menos, los reducir a la insignificancia.

Filósofos tan diversos como Platón, Feuerbach, Ricoeur, Buber y Baktin destacaran el papel dialógico en la vida humana. No hay ética, sino delante de los demás y en el diálogo con los demás. Siempre lleva un tu. Debemos escuchar la voz del otro. Somos libres y no hay nada seguro. Nuestra existencia está hecha

de encrucijadas. Necesitamos criterios para orientar nuestra elección. Elegir es un sello distintivo de los seres humanos. Es nuestra gloria y nuestra desgracia. Los valores se presentan como entidades ideales que justifican y motivan nuestra acción (Scheler, 2008). Nuestra posición frente al mundo nunca es neutral, y si es indiferente es porque la conciencia esta en coma. Los valores no son abstracciones remotas, sino una fuerza tan real como la de todos los días ir a trabajar o educar a sus hijos. Nuestra evaluación depende de influencias sociales y culturales, pero los valores tienen una universalidad propia. Matar es siempre un crimen, lo mismo se aplica a la violación, la agresión, y a la trata de mujeres y niños.

Los existencialistas del siglo XX destacan la contingencia de las elecciones y el peso de la responsabilidad se convierte en angustia. Debido a que somos libres, somos inevitablemente responsables (Sartre, 1970). Soportamos el peso del mundo. Somos responsables por el bien y el mal. Hay entre ellos una tensión y una polaridad como entre la luz y las tinieblas, entre el día y la noche. Pero ni bueno ni malo es algo de inevitable. El mal siempre está conectado a la destrucción del otro, ya sea en su persona o en su status. La reconozco del otro como digno de respeto es el único factor que inhibe el mal. No es casualidad que miramos a los ojos. Identificamos la cara. Queremos una sonrisa. Somos salvos ó olvidados por la mirada de los demás. Somos reconocidos por los demás. Reconocemos la humanidad en el otro. Ser parte de la humanidad es parte del reconocimiento.

En lugar de la lucha por el reconocimiento, hablamos de una fiesta de lo reconocimiento. La lucha de clases y lo conflicto de fuerzas existen. Pero también hay el encuentro. Disponibilidad. Dignidad. Dar y ofrecer. Reconocer el otro no exige necesariamente una lucha de amos y esclavos. Es la conciencia de que la mayor riqueza es nuestra propia humanidad que se materializa en el otro, en el tú. La identidad humana no tiene fronteras, no es exclusiva de nadie. En este sentido, la declaración universal de los derechos humanos sólo es posible debido al reconocimiento del otro.

Aproximación. Cooperación. Los esfuerzos de integración forman parte del proceso de relación. Reconocemos una humanidad común en cada uno de nosotros. Nos encontramos , oriundos de diferencias historias y culturas, en el esfuerzo de reconocer al otro, y de confirmar la existencia humana como abierta al ser. Sea en la Capilla Sixtina o en un templo budista, la humanidad se busca, buscando lo que es eternamente bello, sereno y sublime.

El cuestionamiento se debe de hacer sin miedo. Todos los días, tenemos que empezar de nuevo. Sin miedo. Ser filósofo es formular las preguntas, y sin miedo aventurarse en la reflexión. Voluntarios sin temor del conocimiento y del reconocimiento. Voluntarios de alegría. Y, como dice Nietzsche, la alegría quiere

eternidad, quiere profunda eternidad (1978, Parte 3, p.228). Con esta nota de la celebración del reconocimiento nos despedimos del lector de *Ola, consciencia! Un viaje por la filosofía*. Hasta el próximo libro.

Porque vivimos en un mundo de redes globales, hemos criado un portal en internet - www.olaconsciencia.com - adonde se puede seguir las novedades sobre el libro. Es más que un site sobre un libro,; es una comunidad de un equipo de creadores de filosofía y de arte - Antonio Jorge Gonçalves, Edward Ayres d'Abreu, José Barrientos-Rastrojo, Joana Sousa, Dina Mendonça, Eduardo Ferraz da Rosa y otros que vendrán. Ahí se encuentran contenidos de filosofía para especialistas, filosofía aplicada y filosofía para niños, así como galerías de música, pintura y cine. Lo entendemos todo eso como una extensión de la marca *Ola, consciencia!* para ser libremente compartida.

Bibliografía

- Agostinho, (2008). *Confissões*, Braga: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Aristóteles, (1983). *Metafísica*, Cidade do México: Edições Porrua.
- Aristóteles, (1985). *Ética a Nicómaco*, Madrid: Editorial Gredos.
- Aristóteles, *Ética a Eudemo*, Madrid: Editorial Gredos.
- Bakhtin, (1981). *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Barros, (2010) *Violência nas Escolas; Bullying*, Lisboa: Bertrand.
- Berger & Luckmann, (1985). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Buber, (2003). *Eu e tu*. S. Paulo: Centauro editora.
- Buber, (1980). *Do diálogo e do dialógico*. S. Paulo: Editora Perspectiva.
- Buber, (1967). *Qué es el hombre?*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Bruner, (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Deleuze, (1992). *O que é a filosofia*, Lisboa: Editorial Presença.
- Eliade, (1983). *Aspectos do mito*. Lisboa: Edições 70.
- Eliade, (1986). *O sagrado e o profano*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Hegel (1992). *A fenomenologia do espírito, cap. IV*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Henriques, (2011) Lonergan; um filósofo para o séc. XXI; S. Paulo: É Realizações.
- Innerarity, (2006). *A filosofia como uma das belas artes*. Lisboa: Teorema.
- Levinas, (1992). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.

- Lonergan, (2010) *Insight: Um estudo do conhecimento humano*.S. Paulo: É Realizações.
- Lonergan, (2013) *Método na Teologia*.S. Paulo: É realizações.
- Jaspers, (1978). *Iniciação filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Jaeger, (1989) *Paideia*. Brasília: Martins Fontes.
- Kant, (1985). *A crítica da razão prática*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marx (2005). *As teses sobre Feuerbach*. www.ebooksbrasil.
- Nietzsche,(1978). *Assim falava Zaratustra*. Lisboa: Europa-América
- Platão, (1991) *Górgias*. Lisboa: Edições 70.
- Platão, (1984). *Diálogos de Platão: Teeteto, vol.5*. Lisboa: Europa-América.
- Sartre, (1970). *L` existencialisme est un humanisme*. Paris: Editions Nagel.
- Sartre, (2003). *A Náusea*. Porto: Público.
- Scheler, (2008). *A situação do homem no cosmos*. Covilhã: LusoSofia Press.

COLOQUIO INTERNACIONAL “LONERGAN PERSPECTIVAS ACTUAIS DE FILOSOFIA APLICADA”¹

INTERNATIONAL CONFERENCE “LONERGAN. PERSPECTIVAS ACTUAIS DE FILOSOFIA APLICADA”

JOAQUIM ANTÓNIO PINTO
Universidade Católica Portuguesa, Lisboa
Joaquim.pinto@fch.lisboa.ucp.pt

RECIBIDO: 4 DE MARZO DE 2013

ACEPTADO: 10 DE JUNIO DE 2013

Enmarcado en la línea de investigación *Filosofía Política e Ética* del Centro de Estudios de Filosofía de la UCP (*Universidade Católica Portuguesa*), el *Colóquio Internacional “Lonergran – Perspectivas atuais”*² fue realizado en Lisboa el 5 de febrero de 2013 en la citada institución. El evento reunió especialistas³ de diferentes áreas, escuelas y métodos en torno a un debate que se demostró, además de valioso y concurrido, bastante pertinente debido a su innegable actualidad.

Bernard Lonergan, según la revista *Newsweek*, “se propone hacer en el siglo XX, con la osadía de un genio, lo que ni siquiera Santo Tomás de Aqué podría haber realizado en el siglo XIII: generar una *comprensión de la comprensión* que aclara las líneas generales de todo conocimiento y que revela un modelo para el desarrollo futuro”

Nacido en Canadá en 1904, Lonergan fue profesor en Montreal, Toronto, Harvard, Roma y Boston. Frente a la crisis de la modernidad del siglo XX, consideró la necesidad de una reformulación profunda de los “métodos”. Esta reformulación se convirtió en la tarea de su vida al investigar la inteligencia

¹ Traductor: José Barrientos Rastrojo

² La Universidad Católica Portuguesa asumió el acuerdo ortográfico del portugués y este artículo se articula sobre el mismo a pesar de las reservas que el mismo me merece. Nota del traductor: el acuerdo ortográfico portugués es un tratado internacional realizado en 1990 que define un modo común y estandarizado para el uso de esta lengua en las diversas partes del mundo que se habla. A pesar del mismo, muchos ciudadanos lusos, como en este caso, muestran desafección por el mismo.

³ Además de docentes e investigadores de las universidades de Évora, Sevilla, Nova de Lisboa y de la Católica Portuguesa, estuvieron presentes organizaciones como la *Associação Portuguesa para o Aconselhamento Ético e Filosófico*, *Enteléquia*, *Consultório do Eu* y pedagogos, escritores y psicoterapeutas.

como fuente de todos los tipos de conocimiento: filosóficos, científicos, teológicos y de sentido común.

Su libro más conocido, *Insight: Um Estudo do Conhecimento Humano*, fue editado en portugués por el CEFi-UCP en 2011 con el esfuerzo y con la traducción de Mendo Henriques, coordinador y conferenciante en este coloquio, y con el de Artur Morão, también conferenciante.

A pesar de ser diversas, todas las definiciones de Filosofía Aplicada giran en torno a una necesaria articulación entre los campos de la ontología, la antropología y la ética. Asimismo, circulan alrededor de una serie de nociones comunes, sea en la teoría, en la práctica, siendo su enfoque fundamental ampliar las perspectivas de quien la practica de quien recurre a ella, mediante la aplicación de recursos de intelección, centrándose en todo caso en una disolución⁴ de conflictos. Brevemente diremos que, para Lonergan, “la intelección ocurre cuando alguien comprende y responde a una cuestión suscitada por una experiencia, liberándonos de la tensión de la investigación”⁵. No hay reglas para la intelección, al contrario, la intelección origina las reglas. No se aprende con un método, los diversos métodos van siendo construidos de acuerdo con la intelección obtenida, con sus actos específicos. La intelección nos permite comprender la relación de las cosas entre sí, con el estado de las cosas y la relación de las cosas con nosotros, o sea, varía entre lo concreto y lo absoluto. Aparece una captación del mundo concreto por los sentidos, la cual va a ser explorada por nuestra imaginación. La comprensión de la relación de las cosas entre sí es el campo de estudio de las ciencias clásicas, cuya anticipación heurística se ocupa de la aparición de fenómenos y de las condiciones que potencian su aparición relaciona y comprende datos de diferentes tipo para obtener conclusiones, a partir de las cuales se crean leyes generales, que posteriormente son aplicada a situaciones concretas. Tenemos intelecciones dirigidas a procesos sistemáticos que representan un encadenamiento de situaciones definidas, pudiendo ser estas de dos tipos: la constructiva, que origina los procesos de idealización, y la práctica, que aplica las leyes a situaciones concretas.

Por otro lado, aunque la mediación de conflictos tiene como objetivo la resolución de problemas, la misión de la Filosofía Aplicada⁶ (FA) es clarificar

⁴ Concepto acuñado por José Barrientos-Rastrojo, profesor de la Universidad de Sevilla, que fue conferenciante en el coloquio y traductor de este artículo para la *Revista Haser* y a quien, desde aquí, le reitero mis agradecimientos por ello.

⁵ Véase la obra de Mendo Henriques, profesor de la Universidad Católica Portuguesa y coordinador de la línea de investigación de Filosofía Política y Ética y autor de una numerosa bibliografía sobre Lonergan.

⁶ A partir de aquí, citada como FA.

problemas y abrir horizontes de comprensión, alcanzando, en la línea de Lonergan, una apropiación de nuevas soluciones. Citando a Mendo Henriques, se trata de que, de forma parcialmente lúdica, pero también amplia y lúcida, “la filosofía aplicada es la filosofía, aplicada”. Nos anima a ir, con lo afirmado, hacia el camino de la clarificación y de una FA que no pudiese liberarse de los terrenos pantanosos de una consultoría entendida como una normalización de la acción humana, individual o en las organizaciones acordes a los códigos morales, sociales o políticos establecidos. El mensaje interno es el siguiente: si la filosofía ES una sabiduría, entonces debe aplicarse, hacerse; quien la hace y la recibe ha de realizarla en un encuentro prometedor. Es necesario, de una vez por todas, que la filosofía libere espacio en su campo de indagación para una acción más vivencial, que deje apenas de apuntar caminos y que camine, de forma humilde, segura y ansiosa, para alcanzar lo que la reflexión entrevé.

Como hemos referido en la presentación y encuadramiento disciplinar del *Colóquio Lonergan – Perspetivas atuais de filosofia aplicada*, “aunque la mayoría de los casos abordados por la FA remitan a cuestiones de tipo ético, otras áreas son convocadas en su campo”. Las cuestiones éticas se asientan en una antropología y viceversa. Estas dos dimensiones acarrearán una elección de categorías ontológicas. Si añadimos a la decisión ética el contexto social e histórico en que éste se inserta, encontramos la dimensión de la filosofía política. Si consideramos que esta reflexión exige la expresión lingüística, introducimos la reflexión filosófica sobre el lenguaje que, entendiéndose, es la plataforma comunicacional de la FA. Se justifica, así, la necesaria aceptación de la interdisciplinariedad, pretendida y materializada en este coloquio.

A la vista de lo referido, sin pretensión discriminatoria y teniendo en mente la limitación de páginas de este trabajo, iré, después del encuadramiento realizado más arriba y sin dejar de referir que no se trata aquí de hacer un informe de actas del coloquio sino un artículo de FA, se efectúa un análisis de algunas intervenciones proferidas en el evento. Así, libre de sospechas, intentaré sustanciar algunos testimonios que, a mi parecer, se inscriben de forma provechosa en el recorrido de este artículo.

Alves Jana, presidente de la APAEF, demandó, con su contribución, ir a una filosofía más interventiva y responsable. Aborda, como testigo personal, la importancia de mirar para la “ciudad de los hombres”, para sus necesidades más apremiantes y que, por ello, se posea una actitud más activa en los campos que “hieren” y ofenden la dignidad humana:

El mundo está en transformación profunda e irreversible. Dentro de poco, lo reconoceremos con amargura. Para nosotros, la vida está muy difícil y en camino de sufrir transformaciones profundas e irreversibles. ¿Por qué es

recibido mal aquel que ha hecho filosofía? La filosofía necesita estar presente en la ciudad concreta de los hombres y mujeres porque la ciudad precisa de ella; pero ha estado demasiado ausente, muy centrada en cuestiones que no poseen eco y efectos en el mundo. Sin embargo, es indispensable para ayudar a pensar y a materializar la transformación actual. Además, la filosofía universitaria necesita descubrir nuevas salidas profesionales, pues los trabajos en la docencia en secundaria y en la formación superior están saturados

En esta línea, mi intervención⁷ entroncó con la de Alves Jana, en el sentido que dio a la relevancia de la cuestión de la relación y del reconocimiento que se impone, a mi parecer, como dimensión fundamental de la FA. Apunté, analíticamente, que el conocimiento nos permite desvelar las cosas, esto es, aprender parte de la totalidad de aquello que la cosa es. De esta forma, el conocimiento es limitante, define y reduce las cosas al conocimiento humano, haciendo al Hombre aquel que valida el Mundo que lo rodea. Esta situación crea una insatisfacción, en la que el Hombre reconoce que no sabe nada y que la verdadera sabiduría no se alcanza a través del conocimiento. El Hombre tiene el deseo de conocer, pero sólo el reconocimiento accede a dimensiones esenciales del propio hombre. En el reconocimiento, hay una aceptación y acogimiento de la totalidad del “Tú” en el “Yo, por lo que el sujeto consigue la confirmación y afirmación que tanto ansía. A tal fin, concurren conceptos, que deberían ser el objetivo de la reflexión, sobre los métodos de disolución de conflictos: cambiar⁸, excluir y acoger. De estos conceptos, me quedo con la reflexión del acoger. Esta decisión no se debe a la simpatía que me produce el término sino porque convoca cuestiones pertinentes para la consultoría, sobre todo, en relación a su condición “empresarial” o lucrativa. ¿Qué tipo de “lucro” se ambiciona? ¿Uno o varios? ¿Cómo se articulan entre sí?

Por acoger, se entiende el acto de ofrecer sin recibir nada a cambio, podemos considerarlo como un “hospedar al otro” de forma gratuita. Esta acto de ofrecer, de dar, implica siempre un sacrificio, pues no se trata de dar sólo de modo aparente, sino dar realmente el propio “Yo”. El ser se entrega al otro, quien lo acoge acogiéndose a sí mismo a través del otro. En esta relación, el “Yo” va a tener conciencia de sí cuando se encuentra con el otro. Ahora bien,

⁷ Joaquim Pinto, investigador de la Universidade Católica y coorganizador del Colóquio.

⁸ El concepto “cambio” es un reconocimiento que está en función al servicio prestado por el “objeto”. Así, el intercambio es una relación funcional e impersonal en la que alguien da (yo) y otro recibe, adquiriendo éste un carácter de “usted”. La vida del día a día también se desarrolla así: es un intercambio de servicios. Este ser humano (yo) es alguien que reconozco como alguien que me presta un servicio.

como el ser acepta y coge la totalidad de otro ser, el pronombre que debe ser pronunciado es un “Tú”, el cual es un “otro-Yo”.

Lao Tsé ejemplificó bien este tipo de relación, al compartir con los otros su sabiduría de vida: “El sabio no acumula. Al ofrecer todo lo que tiene a los otros, él posee todavía más. Habiendo dado todo lo suyo a los otros, quedó todavía más rico” Se comprueba que el sabio se entregó, se dio genuinamente a los otros, por lo que los otros se comportan con él de idéntica forma de modo recíproco. Como consecuencia de esto, las posibilidades de realización aumentan exponencialmente.

El reconocimiento es presentado por Martin Buber del siguiente modo: “La base de la vida humana es doble y es una. El deseo de todo ser humano consiste en ser “confirmado” y “confirmar” a su semejante. El crecimiento más íntimo del yo no es realizado en la relación del ser humano consigo mismo, sino en la relación con el otro, en la presentación del “otro” y al otro, y en el reconocimiento de que cada uno se presenta a sí mismo a través del otro. El ser humano desea ser confirmado en “su ser” por otro ser humano que es igual a sí. Por otro lado, José Barrientos Rastrojo⁹ expuso su definición de FA en los siguientes términos “proceso de conceptualización y/o clarificación (develamiento) sobre cuestiones relevantes (significativas y/o esenciales) para el consultante cuyo objetivo es la mejora de los actos de pensamiento de la persona (de la acción de pensar en el momento en que se está pensando) y/o depuración de sus contenidos de verdad (los contenidos especificados en las sesiones) y cuyo resultado acostumbra a ser el bien-estar (mejora de la vida de la persona,

⁹ José Barrientos, profesor e investigador de la Universidad de Sevilla, fue el autor de la primera tesis europea sobre consultoría filosófica y consiguió que este éxito se repitiese en la Universidade Nova de Lisboa con la tesis de uno de sus doctorandos, la cual aborda las relaciones entre esta disciplina, la felicidad y el pensamiento de Julián Marías. Otro de sus doctorando repetirá la hazaña en 2013 con una tesis doctoral que vinculará el pensamiento de Gabriel Marcel, la Filosofía Aplicada y la salud y, el próximo año, un tercero de sus doctorandos defenderá una tesis sobre prisiones y Filosofía Aplicada. Barrientos, que comenzó su quehacer en el grupo de trabajo ETOR (Educación, Tratamiento y Orientación Racional), ha expuesto un modelo de trabajo, fundado en una tríada que integra la docencia, la investigación y la aplicación. Del primer punto, se destaca la creación con José Ordóñez y Francisco Macera del Primer Máster Universitario en España en Filosofía Aplicada y el primero online del mundo en México. Desde la perspectiva investigadora, fundaría, con el citado Ordóñez, en 2006, el primer grupo de investigación universitario oficial de Filosofía Aplicada en el mundo y la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* (que, recientemente, fue reconocida con el Primer Premio Nacional de Revistas Filosóficas en Italia). A continuación, publicó cerca de treinta libros en varios países y ha participado en casi un centenar de conferencias públicas. Su modelo se cierra con las aplicaciones prácticas propias y del grupo con el que trabaja, entre las que se destacan las consultas filosóficas, los talleres en prisiones, en ámbitos sanitarios, las sesiones de pensamiento filosófico, programas radiofónicos de filosofía, etc...

aumento de la capacidad crítica referido a las ideologías, y la profundización en su vida)".

Este joven, aunque ya consagrado¹⁰, autor afirma que el trabajo de consulta y con grupos consiste más en la disolución que en la resolución de asuntos. Esta disolución se basa en la deconstrucción de los problemas y las cuestiones de la consulta. Comprender las "entrañas" de los asuntos de la vida conduce a la persona a un nuevo "enfrentamiento" con la vida. Esta nueva comprensión coincide con la mutación de las materializaciones hermenéuticas del sujeto y, en suma, provoca una vivencia del conflicto o de la vida en general desde una posición más crítica, equilibrada, profunda y armónica.

Barrientos explicó las acciones que, desde hace cerca de quince años, desarrolla junto a su equipo en universidades españolas y americanas, aunque su cuartel de operaciones se ubica en la Universidad de Sevilla. Todo su trabajo posee una sólida base científica que Barrientos continúa ampliando desde la hermenéutica, la fenomenología y el racipoetismo. De hecho, durante, su exposición, realizó una vinculación clara de las disciplinas clásicas de la filosofía (Lógica, Retórica, Historia de la Filosofía, Filosofía de la Cultura, Estética, Filosofía de la Política, Ética, Metafísica, etc.) con la acción llevada a cabo por la FA. Finalizó su alocución parafraseando a Kant "La filosofía teórica sin aplicación no posee resultados prácticos (es vana), pero la aplicada sin la teoría es ciega". A la vista de eso, se hace necesario un camino conjunto basado en una "escucha común". Así, será posible acreditar el lema del filósofo alemán Gadamer: "tu puedes tener razón", a quien yo añadiría un "tú puedes llegar a la razón de ti mismo".

En ese sendero, Nuno Paulos, de *Enteléquia-Filosofía Práctica*, relata que su actividad de consultoría entronca con el siguiente presupuesto que paso a citar:

La Filosofía es Diálogo. Aunque no se confronte con la materialidad presente de otro ser pensante o con la materialidad impresa de otro pensador, el pensamiento filosófico se desarrolla en el encuentro-confrontación (más el segundo que el primero) con la Lógica y las exigencias del pensar, con la conciencia de la omnipresencia de la alternativa, con la necesidad de la crítica (interna y externa), con el efecto de lo ya pensado con otros y poseyendo múltiples posibilidades metodológicas

Así, nos encamina con su testimonio, nuevamente, a la necesaria y fundamental condición dialógica del ser humano en el ejercicio de la práctica filosófica. Eleva

¹⁰ Mientras se realizaba este artículo, en marzo de 2013, Barrientos y la revista que dirige, HASER, recibieron el Primer *Premio Nazionale de Filosofia* en las secciones "Pratiche Filosofiche" y "Rivista Filosofia" en Italia.

la orientación a una actividad educacional en el sentido socrático del término. La cuestión educacional, aquí expuesta, no deja de ser recalcitrante. A pesar de ello, y en la medida en que fui uno de los oyentes presentes en su intervención, interpreté el concepto educacional más en el sentido orientalizante del término. La orientación filosófica pretende, en cierto modo, fundamentar estructuras para la vida conseguidas, de acuerdo con Barrientos, con deconstruir situaciones conflictivas que forman parte del acontecer del hombre en la vida. En ese sentido, como señala Nuno Paulos, “la orientación filosófica pone a la mano la disposición (...), métodos, teorías y abordajes filosóficos para investigar cuestiones asociadas a la existencia humana”.

Mendo Henriques en su intervención amplió los métodos y los campos de debate de la Filosofía Aplicada (FA) usando como base su artículo publicado previamente “Teoría do “obrigado e desculpa”. Contributos de uma Heurística lonergiana para a Filosofia Aplicada”¹¹. Este trabajo identifica los actos de relación subyacentes con la expresión de sentimientos en el ámbito de de la teoría o heurística del reconocimiento que ha venido llevando a cabo.

Mendo Henriques retomó una distinción entre los sentimientos como tendencias orgánicas, cuyo análisis es dirigido hacia el dominio científico; los sentimientos como respuestas intencionales, que se convierten en el enlace que une a dos seres; y, finalmente, los actos de reconocimiento, que se manifiestan a través de sentimientos donde cada sujeto proyecta el bien y el mal. Los cuatro tipos de actos resultantes de la confrontación entre el bien y el mal son la gratitud, el resentimiento, la venganza y la redención; Las palabras corrientes en todas las lenguas para “obrigado” (“gracias”) y “desculpa” señalan al primero y al último de estos actos, respectivamente.

Cuando recibimos con un bien y respondemos, del mismo modo, con otra acción buena, nos enfrentamos a la gratitud. Reconocemos y aceptamos lo que el otro nos ofrece retribuyéndolo en forma de palabra gestos, es decir, entes que se dicen y que se hacen, pagamos con ofrendas. Al agradecer aquello que el otro nos da, lo estamos amando y este amor se revierte sobre nosotros puesto que la única forma no egoísta de amar implica reforzar la relación.

En el caso de que nos llegue un bien y lo rechazamos, responderemos con actos de resentimiento. En ese caso, la persona repudia el bien que le es concedido, no ama al otro sino sólo a sí mismo; manifiesta aquí sentimientos de orgullo, vanidad y desprecio. Al no ser capaz de reconocer al otro, se cierra en sí mismo, se torna un autista y no acepta ni acoge al otro.

¹¹ Capítulo publicado en *Metodologías aplicadas desde a Filosofia: estabelecimentos prisionais, empresa, ética, consultoria e educação*, edición académica del CEfi (UCP) y coordinado por José Barrientos Rastrojo en 2011.

Cuando nos situamos frente a dos seres que se cierran en sí mismos, que no reconocen al otro sino que, por el contrario, se sienten mutuamente amenazados, nos encontramos con la venganza. La venganza perpetúa el mal tanto en forma moral como física, tal como se contempla en los innumerables casos de violencia de ambos tipos. La condenación jurídica de la venganza a través de la sanción no alcanza la fuente del acto en sí, sino tan sólo su manifestación intersubjetiva.

Sin embargo, los actos punitivos externos podrá tener repercusiones a nivel interno, esto es, conducir al individuo a tomar conciencia de sí mismo, entrando en el campo de la redención. Ésta responde al mal con el bien. La conciencia retira la culpa y el sufrimiento, disculpa al otro reparando la relación. Al disculpar, se restituye la libertad.

Estos actos de reconocimiento, y sus modelos erróneos, se establecen en la conciencia, que es la relación entre el “yo” y el “otro”, siendo que ese otro puede ser humano, natural o incluso divino. De esta forma, se comprende cómo la cultura de la protección medioambiental tiene un fondo de agradecimiento y cómo la destrucción ambiental y del paisaje descansa en el resentimiento. Agradecemos lo que consideramos que libera la existencia; por el contrario, sentimos resentimiento contra aquello cuyo ser no aceptamos.

En esta medida, la dinámica de la redención, sobre todo en su momento de reconciliación, subraya la importancia suprema del reconocimiento. Habitualmente, este proceso surge después de un periodo de sufrimiento causado por otro y en relación al cual podemos iniciar procesos de rebelión, venganza y reconciliación.

Por medio de la reconciliación, somos capaces de disculpar al otro por el mal que nos causó, o sea, recibimos mal pero respondemos con bien. Este acto de disculpar, casi siempre reducido a su forma cosmética, puede ser también de profundo perdón reparador y, así, restituir la libertad; asimismo, promueve la reconciliación con el otro, pues nuestro sentido de vida sólo es confirmado en una relación entre el Yo u el Tú.

Como hemos visto más arriba, en la relación Yo-Tú, los dos sujetos comparten vivencias, aceptan y acogen la totalidad uno del otro, o sea, integran en sí mismos dimensiones del otro, por lo que se reconocen mutuamente. Esta teorización va al encuentro mencionado por Martin Buber: “La base de la vida humana es doble y es una. Es deseo de la totalidad del ser humano: ser confirmado. El ser humano desea ser confirmado en su ser por otro ser humano y desea estar presente en el ser de otro. Es un proceso de hospedaje, de “cohabitación” en que se ansía un “sí mismo” que permita entrar (ser) y que sólo puede llegar a través de otro ser humano”.

De esta manera, el humanismo se salva por medio de la abertura al ser, como sucede en la historia de la filosofía. El ser no se alcanza nunca por el

solipsismo introducido por algunos pensadores de la modernidad; éste tiene que aumentarse y ser aumentado. Estas nociones fueron muy recientemente divulgadas en una obra escrita por Mendo Henriques y Nazaré Barros¹².

En otro orden no menos importante, Dina Mendonça¹³ indicó que “cualquier descripción del programa de Filosofía para Niños apunta las innumerables virtudes pedagógicas que la práctica ofrece: la exploración que supone crear y dialogar sobre preguntas es una de sus contribuciones fundamentales”.

Dado que hacer preguntas es un hábito lingüístico (Cook 2005, 669)¹⁴, el modo en que ese hábito es construido y cultivado promueve o bloquea el propio hábito de cuestionar. La Filosofía es, por excelencia, una de las disciplinas donde se explora, construye y vive el cuestionamiento. Consecuentemente, las preguntas de tenor filosóficos son las que mejor promueven el aprendizaje del cuestionamiento. Quien no probó, cultivó y exploró el mundo de las interrogaciones es menos capaz de hacer preguntas en la escuela y cuando va al médico o a las personas que ama tiene menos potencias para oír las preguntas de los otros. Si la convivencia con las preguntas estamos más pobres desde el punto de vista emocional porque somos menos hábiles para vivir la sorpresa, para ser sorprendidos (y, por ende, poseemos menos hábitos para reenforzar nuestra atención) y para desarrollar la esperanza (Mendoza 2008)¹⁵. La Filosofía para Niños contribuye a la profundización en las capacidades de investigación en el trabajo en equipo, puesto que se dedica a las cuestiones e interrogaciones dentro de la comunidad. Al promover la capacidad de cuestionamiento, la Filosofía para Niños ofrece a los participantes más potencialidades para vivir con interrogaciones y para ser capaces de generarlas.

En suma, la práctica del cuestionamiento es decisiva para la aprehensión del conocimiento, para el cultivo de la esperanza (Cook 2005), para mantener la vivacidad (Mendonça 2008)¹⁶, para tener capacidad de diálogo, para la relación con los otros y para el cultivo general de la reflexión. Defendemos que la Filosofía para Niños posee un papel decisivo para hacer visible el modo como vivimos la pregunta

En mi exposición, encaré la pedagogía como un diálogo entre paisajes. Lo que Ortega y Gasset afirma sobre el paisaje, “el paisaje educa mejor que el más hábil

¹² Cfr. Henriques, M- Barros, N.: *Olá, Consciência! – Uma viagem pela filosofia*, Lisboa, Objectiva, 2013

¹³ Facilitadora de Filosofía para Crianças e investigadora da Universidade Nova de Lisboa

¹⁴ Cooke, Elizabeth. “Transcendental Hope: Peirce, Hookway, and Pihlström on the Conditions for Inquiry” *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Vol. XLI, No. 3, (Summer 2005), 651-674.

¹⁵ Cfr. Mendonça, Dina. “Let’s talk about emotions” *Thinking – The Journal of Philosophy for Children*, Volume 19, Number 2 & 3, pp. 57-63, 2008.

¹⁶ Cfr. Mendonça, D. *Brincar a Pensar? Manual de Filosofia para Crianças*, Plátano, Lisboa, 2011.

pedagogo”¹⁷, revela una especie de instantánea noética verbalizada, una profundísima comprensión de lo que esta en juego en el paisaje y como fundamento educativo a los niños: da forma y forma la vida, no sólo de quien la vive, sino que forma la propia posibilidad de vivir. La vida vivida y la vida posible constituyen la dicotomía más recalcitrante de nuestra existencia.

El proceso pasa por una cuestión central y aplastante, en el sentido de que huye de nosotros en el preciso instante en que la generamos. La esencia del ser se amplía en preguntas que todavía no tienen respuesta, quizás cuestiones todavía no hechas. Recorremos el camino del “poder tener” en detrimento de un “poder ser” cualquier cosa. El paisaje que habita en nosotros se define como un compuesto mitológico con una narración íntima que da forma a acontecimientos que vagan por el imaginario de un niño, que ocurrieron no en un acto ni en un tiempo histórico sino en actos y tiempos maravillosos. Así, en la realidad y para el sentido común, el paisaje es siempre una relación de co-habitación recíproca: no hay nada en la realidad común que se asemeje a ese enraizamiento del hombre, en su *ethos*, en su hogar, en su naturaleza y en los actos que derivan de ahí y que concluye en un “sujeto mítico”, que lo implica y lo transporta (al paisaje) y que hace contrabando con él plenamente en todas sus relaciones significativas. ¿Cómo educar a este “sujeto mítico-cultural”?

El sujeto del paisaje, o la mismidad de éste en cuanto sujeto que vive de forma totalizadora, se manifiesta en el uno. Ese sujeto nos conduce a un aterrizaje que articula la posibilidad de constitución o a la antagonica insolvencia cuando de la aplicación práctica de una pedagogía y/o una Filosofía para Niños. Éste es el hecho difícil de “comunicar” con alguien que vive un paisaje radicalmente diferente del nuestro: no existe una base narrativa real, de sentido, sobre el cual se pueda establecer un protocolo mínimo de comunicación; me arriesgo a decir que existirá, como habiendo existido en el pasado, la necesidad de un “emulador de cosmovisión” que permita una posibilidad de convergencia entre el ministro y el objetivo del ministerio, entre el consultor y el consultante, entre el facilitador y el niño.

El paisaje integra en sí mismo un aspecto histórico donde se desarrollan acontecimiento pasados, actuales y posibles, y una dimensión de unión generacional, de comunidad. En este contexto, la educación no debería ser función exclusiva de los educadores estatales. La cultura contiene dimensiones metaescolares y, en este aspecto, la “comunidad inter-generacional” debería tener un papel fundamental en la transmisión de esas dimensiones estructurantes y motivadoras: ideologías, moral, historia, etc. Es en la relación entre paisajes

¹⁷ Ortega y Gasset, J. “La pedagogía del paisaje” em *Obras Completas*, Tomo I, Alianza Editorial, Madrid, 1983, p. 54.

donde se reconoce la diferencia, pero también la igualdad. La FA, en todas sus dimensiones, bascula entre la mismidad y la diferencia, promovidas por el propio acontecer del hombre. Si la vida genuina conforma el modo genuino de cómo se da el ser, la FA debería ocuparse de un aspecto fundamental: de la vida de cada uno, de ese “saber de sí mismo” que no es otra cosa que el reconocimiento. Saber de sí es existir y saber si se (ex)iste fuera y con las circunstancias relativas, con el otro y en diversas dimensiones. El hombre, en todas las fases de su desarrollo, busca su “todo estas ahí”.

La máxima “todos diferentes, todos iguales” es explicada de forma docta por Boaventura Sousa Santos quien la interpreta como una lucha por el reconocimiento y la autoafirmación: “tengo el derecho de ser diferente, cuando la igualdad elimina mi caracterización propia. Tengo derecho de ser igual cuando la diferencia me hace inferior”. En este mar, en esta situación de dialogicidad, se pretende que la FA nos pueda traer la oportuna orientación.

El reconocimiento constituye un proceso de co-participación en que el “yo” subyace como la leyenda de Eros en el *Banquete* de Platón: está siempre buscando, pero nunca se realiza, está de camino a sí mismo; nos referimos a aquello que apunté como un “estar todo ahí”. El ser se busca en una promesa identitaria, la promesa de “venir a ser”, en un camino que, como dice Amin Maalouf: “nunca tiene un verdadero principio”. La responsabilidad de la FA se encuentra en orientar a las personas en ese sendero que es la vida de cada uno, donde hay curvas y encrucijadas. La solución habita en la frontera entra el fuera y el dentro de cada uno y los niveles inherentes de restricciones que esto causa. Así, la curva no se puede hacer excesivamente por fuera (de forma centrífuga) ni excesivamente por dentro (de forma centrípeta): la primera lleva a la pérdida de las referencias, y la segunda al fundamentalismo. Sea una u otra, ambas requiere métodos de intervención diferentes, de los cuales se necesita aprovisionar la FA. Como apuntó Carlos Silva:

Para que haya una filosofía aplicada, digna de este último sentido clásico, e incluso entendida como “medicina del alma”, sería necesario que su punto de partida no fuesen los sistemas teóricos sólo abstractos ni los escolasticismo llenos de mera argumentación sofística que, como “filosofía filosofada”, normalmente se cultiva.

Escúchense, pues, entretanto, las vicisitudes del saber, los márgenes de la ignorancia, los caminos de lo improbable, las circunvoluciones inesperadas de la vida y ámese saber eso mismo y todavía más. Éste es el cuidado y la urgencia sempiterna de la verdadera filosofía¹⁸

¹⁸ Fragmento de una pequeña nota titulada “Um cuidado do Pensar” enviada a la organización del *Coloqui Lonergan* para paliar su inasistencia.

**RESEÑAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REVIEWS

MARINOFF, Lou & IKEDA, Daisaku: *The Inner Philosopher. Conversations on Philosophy's Transformative Power.* Dialogue Path Press, Cambridge MA, 2012. 256 pp.

The Inner Philosopher, El filósofo interior, reproduce el encuentro entre el conocido filósofo práctico Lou Marinoff y Daisaku Ikeda, fundador y presidente de la *Soka Gakkai* Internacional (SGI), una organización budista laica con más de doce millones de miembros en todo el mundo.¹ El libro trata –como señala el subtítulo– el poder transformador de la filosofía, y se conforma por una serie de conversaciones sobre algunos de los más grandes problemas de la humanidad: el sufrimiento, la vida, la muerte, la virtud; la gratitud a los padres, la fuente del optimismo, la naturaleza de la sanación, el arte; la mujer, el poder del diálogo, los retos del humanismo y la paz. En el fondo, a través de la figura del ‘filósofo interior’, *The Inner Philosopher* alude a la cuestión de

¹ *Soka Gakkai* significa ‘sociedad para la creación de valores’. Sobre la SGI puede consultarse <http://www.sgi.org/es/>, último acceso 15 de diciembre de 2013

la filosofía como posibilidad: ¿tenemos un filósofo dentro de nosotros? Es decir, ¿es la filosofía una disciplina, un método o es, más bien, una práctica, una capacidad? ¿Todos somos, o podemos ser, filósofos?

Preguntas como estas no son ajenas a la Filosofía Aplicada, por el contrario, constituyen su peculiaridad frente a otros modos de hacer y entender la filosofía. En mi opinión, perspectivas como la de Lou Marinoff², responden a este tipo de cuestiones afirmativamente: sí, hay un filósofo en nuestro interior; sí, la filosofía es una aptitud humana, una disposición natural.

En coincidencia con Marinoff, Ikeda estima que ‘filósofo interior’, “es una maravillosa expresión que describe el potencial contenido en cada vida humana” (Pág. 30). Es decir, que el ser humano sea, de manera innata, un filósofo, significa que cada uno de nosotros posee la capacidad para hacer filosofía, para actuar filosóficamente. *The Inner Philosopher* es, en este sentido, un libro de vida, una obra filosófica y, también, una lección de Filosofía Aplicada sobre

² MARINOFF, Lou, *Philosophical Practice*, Elsevier, New York, 2001.

el supuesto de la filosofía como posibilidad y la práctica (la vida) como su forma de realización.

Por otro lado, aunque es difícil decir algo original sobre un autor tan difundido como Lou Marinoff³, hay dos características de *El filósofo interior* que representan una novedad en su literatura; la primera es la forma del libro, ‘escrito’, en el sentido más llano, como una conversación, y la segunda, la excelencia de su interlocutor.

Daisaku Ikeda (Tokio, 1928), es un destacado escritor con una prolífica obra sobre budismo, humanismo y ética global, cabeza y mentor de una revolucionaria organización –la SGI– caracterizada por su énfasis en el empoderamiento del individuo y el compromiso social con la cultura, la paz y la educación. Al frente de *Soka Gakkai* Internacional, Ikeda ha encabezado también la transformación del Budismo Nichiren, una escuela budista proveniente del Japón medieval, así como su propagación mundial.

En cuanto a la primera característica, el estilo conversacional del libro ofrece al lector una

charla agradable y no una disertación vanidosa sobre las cuestiones de la vida; *El filósofo interior* no es tampoco un coloquio erudito sino un intercambio honesto entre dos distinguidos autores que platican gentilmente con el otro como con un amigo, sobre la base de la mutua admiración y la simpatía.

Hay, además, en las páginas de *El filósofo interior* una influencia recíproca –entre el filósofo práctico y el pensador budista– que trasciende el mutuo respeto y la consideración. Por ejemplo, en el capítulo uno, *Philosophy Begins With Questioning*, Ikeda abre la conversación preguntando a Marinoff qué es la Orientación Filosófica. La cuestión, que podría parecer una pregunta para el lucimiento, es fundamental y guarda una importancia básica para la lectura ‘entre líneas’ del diálogo, pues la premisa de Ikeda es que vivimos una especie de ‘ausencia de filosofía’ que es, para él, “la causa fundamental del estancamiento del mundo en la actualidad” (Págs. 1-2). Se trata, pues, de una pregunta sobre la realidad y no solo sobre la naturaleza –la función y el sentido– de la filosofía. La respuesta de Marinoff es, también, reve-

³ Consúltese <http://www.loumarinoff.com/>, último acceso 15 de diciembre de 2013

ladora, afirmando que el propósito de la filosofía es, fundamentalmente, permitir a los seres humanos “manifestar su fuerza interior” (Pág. 3).

En mi opinión, esta es la cuestión que hace del diálogo entre Ikeda y Marinoff una conversación *tête-à-tête*: la consideración de una capacidad de todo individuo para alcanzar la realización personal expresada en términos filosóficos o budistas. Tal como se ilustra a lo largo del libro, la auténtica búsqueda de la verdad es una característica inherente al pensamiento humano y su más genuino propósito; en otras palabras, el principio básico que prevalece al argumento, es que todo individuo es perfectamente capaz de manifestar su fuerza, esto es, la sabiduría, la felicidad. Por lo demás, la estructura dialógica del texto va más allá de la conveniencia o el mero estilo, y representa una base fundamental no solo para la filosofía y el budismo Nichiren, sino para el entendimiento entre tradiciones y modos de pensar, otrora enemistados por la controversia entre Oriente y Occidente.

En filosofía, como es bien sabido, el diálogo tiene una larga tradición arraigada en el pensa-

miento clásico; baste pensar, por ejemplo, en Sócrates, en Platón o en Shakyamuni. Esta característica es todavía más importante para la Orientación Filosófica y su enfoque práctico. Además, siguiendo con la idea anterior, el diálogo (frente al discurso lineal más tradicional) trae consigo una fuerte carga de interpersonalidad como posibilidad del pensamiento. En este tenor, Marinoff afirma: “Para mí, la Orientación Filosófica se origina en las bases. Fue iniciada por ciudadanos, no por filósofos. Fue la gente común quien realizó la conexión brillante: si la filosofía servía para afrontar los problemas sociales, servía también para afrontar los personales. La Orientación Filosófica surgió como respuesta a la demanda del público. Esa demanda ha crecido en todo el mundo en los años siguientes. Mi motivación, entonces y ahora, ha sido simplemente responder con la convicción de que puedo ayudar” (Pág. 6).

Por el otro lado, el budismo tiene también un firme espíritu de diálogo. En *The Inner Philosopher*, Ikeda lo señala siempre que cita el pensamiento de Nichiren, el monje fundador de

esta escuela filosófica, particularmente aquellos escritos en forma de diálogo. La importancia que tiene esta característica en el libro y en la obra de Daisaku Ikeda, tiene que ver con la tradición del budismo Nichiren y el valor que guarda el encuentro personal en el movimiento de la SGI. De hecho, considerando el diálogo como una herramienta extraordinaria para el entendimiento entre las culturas y la consecución de la paz, Ikeda ha sostenido y publicado más de setenta de sus diálogos con figuras como Mijail Gorbachov, el activista por la paz Joseph Rotblat, el defensor de los derechos humanos Adolfo Pérez Esquivel, el economista y educador Ricardo Díez-Hochleitner, el doble premio Nobel Linus Pauling, el fundador del Club de Roma Aurelio Peccei, o el célebre historiador británico Arnold J. Toynbee.⁴

Por último, para el lector más avezado no resultará extraño el interés de Marinoff por la filosofía oriental y el budismo en par-

ticular. Ya en *El ABC de la felicidad (The Middle Way)* el filósofo canadiense presentaba el camino medio desde la sabiduría de Aristóteles, Buda Shakyamuni y Confucio, y en *El poder del Tao* había recorrido el camino de Lao Tse para alcanzar una vida serena y feliz. En *The Inner Philosopher* su deuda con el budismo constituye, a la vez, una suerte de puente y plataforma que comunica su experiencia de vida con la de Daisaku Ikeda. La conversación Marinoff-Ikeda refleja también una preocupación compartida por el tiempo presente y la urgente necesidad de una filosofía que pueda proveer una base para el desarrollo sostenible; en este sentido, las coincidencias entre –por ejemplo– la filosofía clásica y conceptos budistas como la unidad entre la vida y el ambiente o el origen dependiente, dan a los autores una pista sobre el camino a explorar. En palabras de Marinoff: “Aristóteles hizo hincapié en la auto-realización a través del perfeccionamiento de los talentos individuales mientras que Confucio enfatizó la autorrealización a través del sustento de las relaciones solícitas. Me parece que el budismo

⁴ Para más información sobre la obra escrita de Ikeda, puede consultarse la página web <http://www.daisakuikeda.org/sub/books/books-by-category.html>, último acceso 15 de diciembre de 2013.

en general y las enseñanzas del budismo Nichiren en particular, ofrecen una síntesis de lo mejor de Aristóteles y Confucio” (Pág. 130).

Finalmente, como dice Ikeda: “La capacidad de despertar en la bestia de cada individuo este filósofo –para dar a luz la virtud y la felicidad desde el interior– encarna el profundo significado del diálogo y el reto de la filosofía práctica” (Págs. 30-31).

MIGUEL MANDUJANO ESTRADA
Universidad de Barcelona

SCHMID, Wilhelm: *La felicidad. Todo lo que debe saber al respecto y por qué no es lo más importante en la vida*, Pre-Textos, Valencia, 2010. 65 pp.

Si el filósofo alemán Wilhelm Schmid (1953) ya nos había advertido sobre la necesidad de ir *En busca de un nuevo arte de vivir* (Editorial Pretextos, 2002), en esta ocasión nos propone atender a la cuestión de en qué consiste la felicidad, toda vez que discute el hecho de que ésta deba ser reconocida como aquello más apremiante en nuestra existencia.

Desde el inicio el autor nos avisa de que no existe una única definición de felicidad, por lo que “Debe ser usted mismo el que, al fin y al cabo, establezca para sí lo que entiende por felicidad” (p.10) No obstante, en esta tarea, la de determinar uno mismo lo que comprende por felicidad, señala Schmid que la filosofía puede prestarnos un gran servicio: “Puede ayudarle, por ejemplo, exponiendo las interpretaciones actuales y mostrando las posibilidades olvidadas con la conveniente brevedad, para que usted pueda dedicarse cuanto antes a otros aspectos de la vida. Si observamos con más precisión, resulta que no sólo hay una, sino que son varios los tipos de felicidad que están en juego y que parece útil diferenciar” (pp. 10-11).

Schmid se dispone a examinar cuáles son esos distintos tipos de felicidad, que más bien responden a los diversos factores en los que uno puede creer que se halla la clave para obtenerla. Comienza hablándonos de la suerte. Sin duda, tener la fortuna de que los vientos le sean a uno propicios juega un papel importantísimo en nuestras vidas. Para todos aquellos que, sin embargo, no

creen en la suerte y se mantienen escépticos o incrédulos sobre su realidad como elemento ontológico, defiende Schmid que “No deberíamos precipitarnos rechazando la *posible* interpretación de que existe una dimensión global que ejerce influencia: esta dimensión puede ser una instancia para apelaciones –religiosas en la oración, seculares en una meditación– cuya consecuencia positiva es la concentración de las propias energías para que transcurra algo favorable” (p.15)

Conviene Schmid que, dado que no es posible atraer la buena fortuna con simplemente desearla, en aquello que debemos trabajar es en potenciar el desarrollo de una actitud favorable para que, cuando ésta aparezca, estemos en condiciones de saber advertirlo y aprovechar las opciones que nos brinde. Para ello es crucial tener en cuenta la “sentencia inglesa inspirada en Séneca: *“Luck is where opportunity metes preparation”* (“La suerte se da cuando coinciden la oportunidad y la preparación”) (p.15). Además, cabe tener presente que “Parece como si el carácter abierto diese alas a la

suerte: le gusta pararse donde se siente bien tratada” (p.16)

A continuación, Schmid nos habla del bienestar, el “buen estado de ánimo”, experimentar aquello que se considera positivo y placentero. Naturalmente es legítimo tratar de gozar de los placeres de la vida. Ahora bien, “El problema es sólo que este tipo de felicidad no dura mucho” (p.19) Debemos advertir que: “Buscar la felicidad en un tipo de placer duradero parece incluso el método más seguro de ser infeliz, ya que el placer no puede perdurar a toda costa: el placer de la comida, de la bebida, también el de la cama, son un bonito momento, una emoción, una experiencia feliz, pero no dura, pues eso forma parte de su esencia” (pp.21-22).

De esta manera, lo que se requiere es saber efectuar un cálculo inteligente acerca de cuál es la cantidad de placer que debemos buscar en cada momento. Y para esto no valen las recetas generales: cada cual debe descubrir, por ensayo y error, qué es lo que a él le reporta un mayor provecho. Un exceso de placer conlleva inevitablemente el riesgo de caer después en el tedio o hastío existencial. No

debemos enfocar la vida feliz como una sucesión de momentos placenteros uno detrás de otro. Hemos de aprender a aceptar que la vida implica tener que habérselas con esos momentos intermedios en los que hay que saber esperar. Sin embargo, “El hombre moderno no está preparado para que existan esos “intermedios”, esas pausas; se le hacen difíciles los momentos tristes, grises, rutinarios en los que el placer tiene que volver a recuperarse” (p.22).

El reverso de la moneda lo constituye el dolor. Igual que hay quien trata de maximizar el placer, hay también quien tiene la esperanza de poder hacer desaparecer la experiencia del dolor dentro de su vida. Aquí destaca Schmid que “Querer eliminarlo no sólo nos puede llevar a la pérdida de la experiencia adquirida por contraste, que es la que hace patente el placer, sino también a la pérdida total de orientación en la vida” (p.23) El dolor tendría valor no sólo porque nos permitiría apreciar comparativamente hablando el goce del placer, sino también porque el dolor “es la espina que una y otra vez nos obliga a reflexionar sobre la vida entera, atrae nece-

sariamente la preocupación que es capaz de volver a encauzar un individuo” (p.23)

Más allá de la suerte y del bienestar se hallaría el sentimiento de plenitud del que hablaron ya los antiguos filósofos como Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro o Séneca. Schmid apunta que “Esa plenitud depende únicamente de la postura mental que el ser humano adopta ante la vida y que con el tiempo ejercita en el pensamiento, partiendo de la reflexión de qué es lo característico de la vida a través de todos sus fenómenos e imprevistos: ¿no se nos muestra la polaridad, el antagonismo, la contraposición, en todas las experiencias y en todas las cosas?” (p.25). De este modo, según la postura sabia ante la vida radica en la aceptación de todo lo bueno y todo lo malo que conlleva la existencia humana. Creer que uno podrá vivir únicamente lo bueno, y confiar en que podrá esquivar lo negativo supone sin duda una fuente segura de infelicidad. Así, la verdadera felicidad filosófica sería para el filósofo alemán aquella que integra sabiamente tanto unos componentes como los otros: éxito y fracaso, logro y frustración,

salud y enfermedad, alegría y tristeza, etc. Esta felicidad es la única que puede aspirar a ser duradera, en la medida en que no deja nada fuera y asume como necesario todos estos aspectos. “Ésta es la paradoja de la plenitud: que es posible un tipo de felicidad que no excluye la infelicidad, sino que la incluye” (p.33).

Especialmente interesantes son las páginas que dedica Schmid a la melancolía, la cual señala como un “un estado de tristeza continuo, *no específico* que acompaña al dolor producido por los desengaños de la vida, que es irreconfortable” (p.33). La clave para que esta forma de infelicidad contribuya a nuestra felicidad radica en saber “hacernos amigos de ella”, encontrando la manera de distinguir en nuestra vida los *tiempos del individuo*, en los que tocará ser pragmático, y los *tiempos de la melancolía*, en los que conviene dejarse embargar por un ánimo romántico que puede encontrar en las formas estéticas su aspecto catárquico.

No obstante, para Schmid “realmente lo más importante de la vida no es la felicidad” (p.36) A pesar de que frecuentemente se

hable de “felicidad”, lo que realmente nos apremia es encontrar *sentido* a lo que hacemos, a nuestra vida diaria. “*Pero ¿qué es el sentido?* Siempre se habla de que algo “tiene sentido” cuando se pueden reconocer las conexiones, es decir, cuando las cosas, los seres humanos, las experiencias o los sucesos concretos no se presentan aislados, sino que de alguna manera están relacionados unos con otros” (p.37).

Acto seguido el autor repasa la noción de sentido a distintos niveles: el sentido que se percibe físicamente, el que se percibe en el fondo del alma, sobre el que reflexiona la mente, y, por último, la apertura hacia una trascendencia espiritual o religiosa en la que alcanzar la plenitud de sentido. “Porque una vida que se repliegue a su finitud nunca será capaz de alcanzar esta dimensión de plenitud” (p.56). Tras haber analizado las conexiones que un ser humano puede establecer con la naturaleza, los otros seres humanos, las instituciones, etc. Schmid nos avisa de que sólo si somos capaces de incorporar también conexiones en el ámbito metafísico podremos gozar de una vida

satisfactoria. La ausencia de dichas conexiones, que pensó el hombre moderno que lo liberarían, más bien le han dejado un vacío existencial y una sensación de pérdida de sentido que éste habría intentado cubrir mediante el apego a los bienes materiales. Ahora bien: “Toda búsqueda, por muy insignificante que sea, crea sentido cuando un ser humano se dedica a ella por razones *ideales* y no sólo materiales” (p.61). Schmid termina señalando su confianza en que una *modernidad transformada* sepa apuntar hacia esos ideales que consigan crear sentido y posibilitar una vida feliz.

JOAN MÉNDEZ CAMARASA
Asociación de Filosofía Práctica
Catalana

SLOTERDIJK, Peter: *Has de cambiar tu vida, Pre-Textos, Valencia, 2012. 583 pp.*

Peter Sloterdijk nos vuelve a sorprender una vez más con una obra crítica y generosamente extensa, a la vez que didáctica y reflexiva. *Has de cambiar tu vida* posee un subtítulo bien sugerente, *Sobre antropotécni-*

ca”, el cual ya nos posiciona ante un análisis crítico sobre el desarrollo cultural del hombre. El autor parte de lo que él denomina *giro antropotécnico* para intentar demostrar que una vuelta a la religión es tan poco posible como un retorno mismo a la propia religión. La razón es clara, en realidad, no hay ninguna religión ni ningunas religiones, lo que de verdad se da son sistemas, malentendidos cargados de prácticas espirituales que se efectúan en actos colectivos avalados por la tradición, la Orden y la Iglesia. Es un intercambio con el propio Dios en el cual los ciudadanos de la modernidad tienen un seguro privado y por ello les conviene mantenerlo. Así, si la vuelta a la religión no es posible, todo nos conduce a lo antropológico, al retorno del reconocimiento de lo inmunitario del ser humano. Lo antropológico se da al margen de las circunstancias étnicas, económicas y políticas, desarrollando su existencia en determinadas condiciones naturales e inmersas en unos sistemas inmunológicos simbólicos y rituales ancestrales; son los que denomina elementos antropotécnicos.

En un primer momento, nos parecería, por el extenso número de páginas del libro, que son muchas las cosas nuevas que el ingenioso pensador alemán Peter Sloterdijk tiene que decirnos. La impresión, sin embargo, es errónea, porque la mayor originalidad del texto reposa en el plano de lo estilístico y lo terminológico antes que en el de lo estrictamente conceptual. Sloterdijk nos muestra su gran talento para poder introducir nuevas ideas y relacionarlas con eventos de la filosofía puntera, es el caso del concepto de antropotécnica, empleado en *Normas para el parque humano*, cuyo sentido se amplía y densifica en este libro hasta convertirse en una pieza clave del enfoque general adoptado en él para contar la historia de las prácticas de autoproducción del hombre por el hombre. Toma el concepto de antropotécnica como punto de partida, distanciándose de diagnósticos, a su juicio demasiado simplistas, sobre la crisis actual, que se limitan a repetir las consabidas recetas progresistas o conservadoras. De ahí, como decíamos antes, que niegue la interpretación del momento presente como una vuelta a la religión tras

el fracaso de la Ilustración. Por ello afirma que no hay religiones en el sentido de sistemas articulados, homogéneos y coherentes de creencias comunes, sino prácticas espirituales dispersas que tampoco encajan en el parloteo sobre el trabajo como vehículo de emancipación de clase. Ni el hombre religioso ni el *homo faber*. Lo que de veras retorna hoy día es la apertura de un horizonte antropológico que reconoce eso que Sloterdijk llama “lo inmunitario” del ser humano. ¿Qué quiere decir esto? Pues que los hombres son seres excedentes, que desbordan de continuo su sustrato biológico, exponiéndose a situaciones excepcionales de riesgo, y que por ello se ven obligados a desplegar procedimientos inmunitarios (sociales, psíquicos, simbólicos) que los protejan y mejoren ese singular estado de indigencia suyo nacido de un exceso ontológico. Son estas antropotécnicas, estos trabajos, tanto físicos como mentales, del hombre sobre sí mismo lo que constituye el principal objeto de estudio de esta obra. ¿Qué significa la estrecha relación del hombre con lo antropotécnico? Nuestro autor nos en-

seña que el ejercicio es cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, en independencia que se declare o no a ésta como un ejercicio. Entonces, hablar de la autoproducción del hombre sin mencionar su configuración en la vida que se ejecuta es un error y lo que hemos de hacer es, primero, suspender todo lo que haya sido dicho sobre el hombre como un ser trabajador distanciándonos así de Marx y Engels; segundo, traducir el ser trabajador en el lenguaje de la ejecución de la vida o de un comportamiento que se configura y acrecienta a sí mismo; no al *homo faber* que objetiviza al mundo según su modo de hacer, y tercero, hemos de ocupar el sitio que teníamos en el centro de la escena lógica: el *homo religiosus* deberá aceptar su retirada. Es decir, tanto el hombre trabajador como el creyente son englobados en un nuevo concepto general: el signo del ejercicio. De este modo, Sloterdijk, pretende introducir un lenguaje alternativo y junto a éste modificar ciertos fenómenos que la tradición calificaba de espiri-

tualidad, devoción, moral, ética y ascesis. Si lo logra, habrá demolido el concepto tradicional de religión y con él la creencia en la existencia de las religiones desde hace siglos, la creencia en la existencia de la fe, la creencia de que la religión una a creyentes y no creyentes y la creencia inquebrantable en la religión como una magnitud constante y universal que puede marcharse y volver.

Es la vida humana como ejercicio que nuestro autor engloba en tres mil años de historia del mundo, donde el hombre ha sentido siempre una especie de imperativo que le prohibía a seguir como hasta entonces de las más diversas ascéticas, de los pitagóricos a los brahmanes, de los primeros cristianos a las órdenes medievales. También lo podemos observar en numerosas figuras modernas tanto en el arte de la Secesión vienesa o en el de Kafka. Se trata de la misma voz que escuchaba el poeta Rilke al contemplar un torso arcaico de Apolo. Pero también, no cabe duda, todo el culto moderno al cuerpo, con la expulsión del deporte de masas y el acrobatismo generalizado que desde entonces nos invade constituye

otro episodio más de esa historia, si bien con un fuerte cambio de acento, que resomatiza esas prácticas ascéticas sin abandonarlas. A lo largo de los siguientes capítulos vemos como Peter Sloterdijk coloca el énfasis en esta idea de atletismo como reforma de vida, ampliamente deudora de Nietzsche y del último Foucault, logrando dar gran viveza a sus tesis y alcanzando interpretaciones ocurrentes, como por ejemplo la de la conversión religiosa y un cambio de entrenador.

El recorrido conceptual, filosófico, cultural e incluso artístico del autor nos lleva a reflexionar sobre aquellos que ejercitan la religión de forma mecánica, sobre ellos mismos que intentan imponer una ética acrobática cogida con pinzas, sobre una invitación a la retirada de lo desacostumbrado y, finalmente, nos hace investigar sobre los ejercicios de los modernos. Pero su elitismo ético y su posición rabiosamente individualista dejan en el aire cuestiones tan esenciales como la de los criterios para orientar esta autotransformación y el papel de la comunidad en ella. Es muy posible que este gran filósofo tenga

razón cuando dice que de esta manera el hombre no puede continuar, sin embargo, seguimos sin tener claro de qué forma y en qué sentido deberíamos hacer caso a la máxima que aparece como título del libro: ¿cómo podemos cambiar nuestra vida?

JUAN CARLOS GÓMEZ
Asociación de Filosofía Práctica
Catalana

SÁNCHEZ, S.: *Platón en Anfield*, Laertes S.A., Barcelona, 2013, 382 pp.

Habitualmente, restringimos los temas filosóficos a un reducido elenco de ellos y concluimos que sólo ellos pueden ser analizados y pasados por el tamiz de lo filosófico.

Serafín Sánchez no solo nos demuestra esto en su libro sino que, además, lleva algunos años regalándonos minutos de filosofía radiada con su podcast “Héroes del pensamiento” dentro de su proyecto de divulgación científico y filosófico “El vuelo de Antares”⁵. Pues bien,

⁵ Consúltese la página web siguiente-

el autor de este libro es, no sólo una capacidad increíble para la divulgación de la filosofía que atesora en sus años de docente en secundaria, sino la demostración de que se pueden unir dos pasiones: el fútbol y la filosofía. La obra, desde el principio, nos plantea el reto de filosofar acerca del fútbol: ¿por qué no analizar el hecho del fútbol desde una perspectiva reflexiva, parándonos a pensar por qué este fútbol es más complejo de lo que a simple vista parece? No nos referimos en ningún momento a filosofar sobre el mercado de fichajes, la mediación de estrellas en este mundo, la vida privada de los futbolistas o entrenadores o cualquier área desprovista de un horizonte en el cual cobijar nuestras ideas y ponerlas en un valor y utilidad humana.

Serafín aborda la cuestión del fútbol con ese abanico de posibilidades que se nos abre cuando reflexión, filósofos, entrenadores y futbolistas se pone de acuerdo para dar un paso atrás y mirar con perspectiva el mundo

de la estrategia, del uso de método racional y empírico así como los paralelismos que encontramos entre diferentes formas de filosofar y diferentes formas de jugar al fútbol.

No sólo se queda aquí su propuesta. También, nos hace un repaso por ciertos momentos de la filosofía como el problema de la fe y la razón, la navaja de Ockham, el utilitarismo inglés, el materialismo histórico, un análisis por la fenomenología, por los planteamientos de Schopenhauer y un largo y enriquecido etcétera que me atrevo a omitir para animar al lector a acercarse a esta obra.

Si este repaso no termina con la curiosidad de quien lo lee, el autor se atreve a realizar unas acertadas analogías, entre estos momentos clave para la filosofía, con un rico anecdotario de momentos de la historia del fútbol en donde parece que logra, por arte de magia, encajar las piezas de la filosofía y el fútbol.

Existen, en este libro, otros momentos en los que nuestro divulgador filosófico se propone un reto bastante interesante. En ellos analiza de una manera seria y metódica diferentes tipos de

te <http://elvuelodeantares.com/>,
último acceso 20 de septiembre de
2013.

fútbol, desde sus nacionalidades y desde su cultura propia. Y es que, el arte de dominar una pelota en un equipo no solo requiere esfuerzo físico y técnica, también cultura y tradición humana. Además, se encuentra algo que no solemos percibir aquellos que somos neófitos del fútbol, requiere sobre todo reflexión y tradición. La tradición de cómo esa gente ha vivido en un momento concreto, una cultura dentro de un paradigma que ha forjado el carácter y la idiosincrasia típica de cada zona. Eso se percibe en sus sociedades, en sus preocupaciones y como Serafín Sánchez nos demuestra en su forma de practicar el *deporte rey*. Es por tanto, unos capítulos que requieren un detenimiento especial puesto que uno no solo está aprendiendo de esta combinación filosófico-futbolística, además está aprendiendo acerca de la cultura autóctona que tiene una forma de entender el juego particular.

Encontramos en el libro otros capítulos que requieren otro detenimiento: son los dedicados a las figuras destacadas del fútbol, Raúl, eterno 7 y exjugador del Real Madrid, Vicente Del Bosque, entrenador de la actual

selección española, Iniesta, jugador del F.C. Barcelona, etc. El autor consigue establecer una relación entre los jugadores y autores que por su comportamiento, historia u obra ofrecen un nexo evidente.

Por ejemplo, encontramos al exjugador del Real Madrid, Raúl, en conexión con Sócrates. El nexo que unen a ambos personajes es la *honestidad*. Ambas personas han mostrado tener una seriedad respecto a las reglas y leyes que componen sus diferentes mundos. El siguiente ejemplo nos sitúa frente a una de las personas más queridas por los aficionados al fútbol en España, Vicente del Bosque. Serafín realiza una conexión con Epicteto. Aquí, su punto de conexión será la *humildad*, el uno por su comportamiento ejemplar frente a críticas, alabanzas y abucheos y el otro por su teoría estoica que vivenció y demostró en su vida.

No nos dejará aquí el autor. Este extenso libro recoge muchas y muy buenas ideas que conectan honestamente estos dos mundos a simple vista disociados. En este caso el autor nos lleva hasta el terreno de la filosofía de la ciencia cuando nos habla del

fútbol y los paradigmas científicos en ellos descubriremos una conexión entre los paradigmas que se evidencian en una percepción mecanicista de la ciencia y una competición liguera así como la ciencia contemporánea en el que se demuestra que el mundo real no responde fielmente a las leyes que nosotros atribuimos a la naturaleza (p. 215). Mucha importancia tendrá esto para entender como puede darse las situaciones en las que equipos humildes pueden plantar cara, y ganar, a grandes y reconocidos equipos de gran prestigio. Sin duda una asociación a la que no le faltan razones.

La ética será otro pilar en el desarrollo de este original y particular acercamiento de filosofía y el fútbol. En el capítulo 17, *¿El fin justifica los medios?* y el capítulo 20, *Fútbol y valores*, encontramos unas relaciones acertadas entre el realismo y el idealismo, en el primero y una definición más profunda y extensa acerca de los valores humanos y su relación con el mundo del fútbol, en el segundo. Aunque el mundo de la virtud ética no queda lejos de esta temática ya que en el capítulo 16, que da título al libro, aborda la

conexión entre un entrenador que posee, en la asociación del autor, las *virtudes platónicas* y que ha quedado para la historia de un equipo como el Liverpool: Shankly

Descubrimos, sin lugar a dudas, que Serafín Sánchez hace en *Platón en Anfield* una conexión de dos mundos paralelos que en los que el lector, sea o no amante de la filosofía y/o el fútbol, perciba una nueva visión donde lo *a priori* imposible se hace factible y en el que demostramos, una vez más, que la conexión de la filosofía con la vida y con cualquier obra que el ser humano realiza es tan estrecha que seríamos unos ciegos si no tuviéramos la capacidad de verla.

JORGE SÁNCHEZ-MANJAVACAS
MELLADO

Universidad Nacional de Educación a Distancia

NORMAS DE PUBLICACIÓN de *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 universitarian *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 asses 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 follow: 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.

