

Teaching Philosophy, Practising Philosophy

Considerations Based on Pierre Hadot's Reading of Greco-Roman Thought

Enseñar filosofía, hacer filosofía

*Consideraciones a partir de la lectura del pensamiento
grecorromano de Pierre Hadot*



ILARIA NAPOLITANO

pp. 137-152

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // Edición digital

RESUMEN

Debemos a Pierre Hadot el redescubrimiento de la filosofía antigua como forma de vida y arte de vivir, en la que el pensamiento y el discurso estaban al servicio de la vida filosófica, entendida como una tensión constante en dirección a la sabiduría a través de las prácticas transformadoras del yo. En los años setenta, Matthew Lipman y Ann Sharp situaron la filosofía en el centro de su proyecto educativo para niños y jóvenes -un ejercicio de pensamiento crítico, ético y creativo al mismo tiempo, una práctica dialógica en el aula constituida como comunidad de investigación- y resucitaron ese ideal clásico en la dirección de la formación para la razonabilidad y el buen vivir.

Palabras clave: filosofía antigua, modo de vida, pensamiento crítico, comunidad de investigación, diálogo, razonabilidad

ABSTRACT

We owe to Pierre Hadot the rediscovery of ancient philosophy as a way of life and art of living, in which thought and discourse were at the service of philosophical life, understood as a constant striving towards wisdom through the transformative practices of the self. In the 1970s, Matthew Lipman and Ann Sharp placed philosophy at the centre of their educational project for children and young people. Philosophy is an exercise in critical, ethical and creative thought, and a dialogic practice in the classroom, which is set up as a research community. They revived that classical ideal in the direction of training in reasonableness and a good life.

Key words: ancient philosophy, way of life, critical thinking, research community, dialogue, reasonableness

Introducción

Quisiera comenzar este artículo llamando la atención sobre el carácter problemático de dos cuestiones cada vez más ineludibles en los albores del siglo XXI: ¿qué significa enseñar hoy? ¿Qué entendemos por filosofía? Cada una de estas preguntas plantea a su vez otras preguntas y otros problemas que están interconectados como en una red rizomática (por utilizar una imagen muy querida por Deleuze), en el contexto de una época caracterizada por una profunda complejidad¹, transformaciones muy rápidas, de ahí la incertidumbre y la inestabilidad, el tiempo de las “pasiones tristes”, tan bien esbozadas por M. Benasayag², y el retorno del “cisne negro”³, que creíamos probablemente extinguido.

Desde esta perspectiva, que al mismo tiempo que inquieta estimula la investigación y la exploración personal y profesional, me gustaría retomar la lectura del pensamiento grecorromano que nos ofrece Pierre Hadot, y luego la propuesta filosófico-pedagógica de M. Lipman y A. Sharp, que considero una posible actualización, desde esta perspectiva inédita y original, de algunas implicaciones operativas presentes en la hermenéutica de Hadot, fecundas para nuestro tiempo, para mantener vivas nuestras preguntas y, ojalá, orientarnos hacia algunas respuestas.

1. La filosofía antigua como forma de vida

Para Pierre Hadot⁴ uno de los aspectos centrales de la filosofía en la época

1 Edgar Morin, filósofo y sociólogo, considera la complejidad como la principal característica de nuestra época, teniendo especialmente en cuenta que se da: “una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros conocimientos inconexos, fragmentados, divididos en disciplinas por un lado, y la realidad y problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios, por el otro” [E. Morin, *La tête bien fait*, 1999].

2 M. Benasayag, filósofo y psicoanalista de origen argentino, ha destacado en su obra el hecho de que nuestra época parece estar dominada por lo que Spinoza llamó las “pasiones tristes”: un sentimiento de impotencia e incertidumbre que impulsa a jóvenes y mayores a encerrarse en sí mismos, a vivir el mundo como una amenaza constante, signo evidente de la crisis de la modernidad fundada en la promesa del futuro como redención secular.

3 Me refiero, en este contexto, a la obra homónima del matemático Nassim Nicholas Taleb, [*The black swan*, 2007] que lleva el subtítulo: *Cómo lo improbable gobierna nuestras vidas*.

4 Pierre Hadot (1922-2010), fue Director de estudios en la École Pratique des Hautes Études hasta 1986 y desde 1982 titular de la cátedra de Historia del pensamiento helenístico y romano en el Collège de France.

helenística y romana era que se trataba fundamentalmente de una forma de vida, no sólo en su sentido moral, sino de una manera de estar en el mundo, una forma de ser y de relacionarse que exigía una práctica constante, un ejercicio y un compromiso que duraban toda la vida.

La palabra *philo-sophia*, amor a la sabiduría, expresaba adecuadamente esta concepción de la filosofía en la Antigüedad. La sabiduría indicaba propiamente un modo de ser que aportaba tranquilidad al alma (*ataraxia*), libertad interior (*autarquía*) y conciencia de formar parte de una dimensión cósmica. La filosofía se proponía entonces como una vía, un método, para alcanzar la libertad interior y la independencia, ese estado en el que el yo sólo depende de sí mismo.

Hadot ha mostrado cómo este tema puede encontrarse en Sócrates (Jenofonte, *Memorables*, I, 2.14), en los cínicos, Aristóteles (*Ética a Nicómaco*, I, 7, 1178b3), Epicuro (*Gnomologium Vaticanum Epicureum* S77), los estoicos (Epicteto, III, 13.7 *Manual*). En todas las escuelas filosóficas es posible encontrar, bajo formas diferentes, la conciencia del poder que el “yo humano posee para emanciparse de todo lo que le es extraño, aunque sólo sea a través del rechazo a decidir (*escépticos*)” (P. Hadot, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, 2006, p.237).

En estoicismo y epicureísmo, Hadot muestra cómo, a las disposiciones fundamentales, se añadió la conciencia cósmica, es decir, la conciencia de formar parte del cosmos, con la consiguiente expansión del yo en esa infinitud natural. En Metrodoro, por ejemplo, discípulo de Epicuro, leemos: “Recuerda que, aunque eres mortal y no tienes más que una vida limitada, sin embargo te has elevado, por la contemplación de la naturaleza, a la infinitud del espacio y del tiempo, y que has visto todo el pasado y todo el futuro” (Hadot, 2006, p. 237). De este modo, el sabio antiguo es consciente de que está inmerso en una totalidad con la que trata de vivir en armonía.

Para aclarar mejor la lectura de la filosofía antigua como forma de vida, Hadot recurre a la distinción estoica entre discurso filosófico y filosofía, refiriéndose en particular a Diógenes Laërtius (*Vidas de los filósofos*, VII, 39). Para los estoicos, en efecto, las partes de la filosofía, es decir, la física, la ética y la lógica, deben entenderse más bien como partes del discurso filosófico: “Querían decir que, cuando se trataba de enseñar filosofía, había que proponer una teoría de la lógica, una teoría de la física, una teoría de la ética. Las exigencias del discurso, tanto lógico como pedagógico, obligan a hacer estas distinciones” (Hadot, 2006 p. 238). En cambio,

la filosofía, el modo de vida filosófico, es un “acto único”, ya no se hace teoría, sino que se piensa y se habla como es debido, se sumerge uno en la contemplación del cosmos y actúa como se debe.⁵ El discurso filosófico es evidentemente distinto de la filosofía, y las teorías filosóficas están de alguna manera al servicio de una vida que puede llamarse filosófica.

Hadot rechaza la idea de que la filosofía como forma de vida, como arte de la vida, fuera una prerrogativa de la época helenística, vinculada por tanto a circunstancias políticas, a una necesidad de evasión y de recuperación de una libertad políticamente perdida en el ámbito de la interioridad, aunque en realidad se manifestara entonces de forma más evidente. “Ya en Sócrates y sus discípulos, la filosofía es una forma de vida, una técnica de la vida interior. La filosofía nunca ha cambiado de esencia a lo largo de su historia en el mundo antiguo” (Hadot, 2006 p. 241). El propio Aristóteles, considerado un teórico puro, nunca redujo la filosofía a un discurso filosófico o a un conjunto de conocimientos, considerándola “en cambio, una cualidad del espíritu, el resultado de una transformación interior: la forma de vida que preconiza es la vida según el espíritu - Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1178a” (Hadot, 2006, p. 241).

2. Los ejercicios filosóficos de la Antigüedad

Queda claro, pues, en la lectura que Hadot hace del pensamiento antiguo que “El acto filosófico no es sólo del orden del saber, sino del orden del “Yo” y del ser, es un progreso que nos hace ser plenamente, que nos hace mejores. Es una conversión que trastoca el conjunto de la vida” (Hadot, 2006 p. 25) y conduce a un cambio significativo en el ser del sujeto de este acto. Se pasa fundamentalmente de una situación de cerrazón egoica, agitada por pasiones y preocupaciones, a una vida centrada en la perspectiva de la Naturaleza universal y del Logos.

Este cambio radical de perspectiva y de visión no se da de una vez por todas, requiere ejercicio, entrenamiento, y para ello los ejercicios espirituales desempeñan un papel fundamental. El término “espiritual” es un término cuidadosamente elegido, que Hadot consideró preferible a otros, como intelectual o moral, ya que

5 En la Antigüedad, cualquier hombre que viviera de acuerdo con los preceptos filosóficos era considerado filósofo, cualquiera que fuera la escuela de referencia. Por ejemplo, el político Catón el Uticense era considerado un filósofo, aunque nunca hubiera enseñado ni escrito nada al respecto. Lo mismo puede decirse de Rutilio Rufo y Quinto Mucio Escaevus Pontifex, estadistas romanos, estoicos, que administraron las provincias que les fueron confiadas con humanidad y desinterés.

permite poner de manifiesto que tales ejercicios son obra no sólo del pensamiento, “sino de todo el psiquismo del individuo y, sobre todo, revela las verdaderas dimensiones de estos ejercicios: gracias a ellos, el individuo se eleva a la vida del Espíritu objetivo, es decir, se sitúa en la perspectiva del Todo” (Hadot 2006, p. 24).

No ha llegado hasta nosotros ningún tratado sistemático que aborde los métodos y técnicas de estos ejercicios, pero el hecho de que las referencias a estas actividades de interioridad sean frecuentes en los escritos de época helenística y romana, indica precisamente que eran conocidas y pertenecían a la rutina diaria de las distintas escuelas filosóficas. Básicamente son dos las listas que nos han llegado, gracias a Filón de Alejandría, y gracias a ellas es posible reconstruir una práctica estoica basada en la atención, las meditaciones, el “recuerdo de lo bueno”, y luego “esos ejercicios más intelectuales que son la lectura, la escucha, la investigación, el examen en profundidad, el dominio de sí mismo, el cumplimiento de los deberes y la indiferencia ante las cosas indiferentes” (Hadot, 2006, p. 27).

3. Autotransformación como autotrascendencia: diálogo y comunidad

Aclarando su pensamiento también en relación con M. Foucault⁶, Hadot señaló que la transformación del yo, objetivo último de los ejercicios espirituales, aunque nunca plenamente alcanzable, se configura esencialmente como una superación del yo, una trascendencia del yo tanto en dirección a un alineamiento con la “Razón universal” o la “Naturaleza universal” como en dirección a la comunidad humana, mediante el ejercicio del diálogo y la pertenencia a una comunidad filosófica.

Si no es posible determinar los límites exactos entre el diálogo “socrático” y el “platónico”, el diálogo platónico puede considerarse de hecho socrático al menos en su aspiración: la tensión común en la búsqueda de la verdad y el bien dentro de un acuerdo que debe mantenerse constantemente entre un interrogador y un interlocutor. “La dimensión del interlocutor es esencial. Impide que el diálogo sea una exposición teórica y dogmática, y lo obliga a ser un ejercicio concreto y práctico, precisamente porque no es una doctrina” (Hadot, 2006, p. 36). De hecho, el

6 La diferente interpretación de los ejercicios espirituales que M. Foucault denominó «técnicas del yo» podría haber alimentado, según admite el propio Hadot, un fructífero diálogo interrumpido por la prematura muerte de Foucault. La divergencia básica llevó a Hadot a creer que la perspectiva de su colega de una “estética de la existencia” acababa proponiendo una cultura del yo exclusivamente estética, una nueva forma de “dandismo de finales del siglo XX” (Hadot, 2006, p.272).

diálogo es también, a todos los efectos, un ejercicio espiritual. Aunque el lector moderno pueda sentirse desconcertado por las sutilezas, las amplias digresiones, las interminables subdivisiones, lo que cuenta al final no es la solución a un problema concreto, sino “el camino recorrido para llegar a ella, un camino en el que el interlocutor, el discípulo, el lector, forman su pensamiento, lo hacen más capaz de descubrir la verdad por sí mismo” (Hadot, 2006, p. 37), también a través de una presencia constante ante sí mismo y ante el otro.

En cuanto al valor de la comunidad filosófica en la Antigüedad, Hadot consideró necesario contrarrestar con decisión un estereotipo que se ha hecho común entre los historiadores modernos, según el cual la filosofía antigua tenía una connotación de escapismo (desde el hiperuranismo platónico hasta la sumisión al Destino en los estoicos). En realidad, la filosofía antigua siempre se ha practicado en grupo, como demuestran los diversos testimonios, empezando por las comunidades pitagóricas y terminando por la dirección espiritual de los estoicos. “La filosofía antigua presupone un esfuerzo común, una comunidad de investigación, de ayuda mutua, de apoyo espiritual” (Hadot, 2006, p. 248).

De la misma manera que es posible detectar la práctica de la investigación común, es posible dar testimonio del esfuerzo que hicieron los filósofos de la Antigüedad por no abandonar la ciudad, el servicio a sus conciudadanos, la influencia sobre reyes y emperadores: “Esta preocupación por vivir al servicio de la comunidad de los hombres, esta preocupación por actuar según la justicia, es un elemento esencial de toda vida filosófica” (Hadot, 2006, p. 248).

4. Práctica filosófica en Filosofía para Niños (FpN)

En los años setenta, en el Monclair State College de Nueva Jersey, Matthew Lipman y Ann Sharp, filósofos y pedagogos, idearon y desarrollaron un plan de estudios original denominado IAPC⁷, para resolver las carencias en el razonamiento de los alumnos que habían llegado a la universidad y potenciar las competencias cognitivas y emocionales capaces de promover un pensamiento autónomo, coherente, ordenado y bien construido. Para desarrollar y potenciar las habilidades de pensamiento, se recurrió a la disciplina filosófica, situada en el centro del nuevo proyecto filosófico-educativo a implantar a lo largo de los diferentes ciclos

⁷ El Instituto de Investigación, Desarrollo y Formación de Programas de Filosofía para Niños del IAPC, que sigue funcionando, tiene su sede aquí

educativos, desde la educación infantil hasta los últimos cursos de bachillerato, en armonía con el desarrollo evolutivo de las diferentes edades.

El punto de partida era, pues, repensar la “práctica normal” de la educación y la enseñanza en la dirección de una “práctica crítica” a la luz de un paradigma reflexivo fundacional. Entre los principales supuestos del paradigma reflexivo, Lipman señalaba: 1. la educación como resultado de la participación en una comunidad de investigación dirigida por el profesor, uno de cuyos objetivos es la adquisición de comprensión y “juzgar bien”; 2. los alumnos se ven empujados a pensar activamente sobre el mundo siempre que el conocimiento del mundo que les proporciona el adulto sea ambiguo e incierto; 3. las disciplinas que intervienen en la investigación pueden solaparse y nunca pueden considerarse exhaustivas, por lo que las cuestiones problemáticas les son inherentes; 4. el núcleo del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la comprensión de las relaciones internas entre los temas investigados.

La reflexión se convirtió así en la base para mejorar el pensamiento, ya que “el pensamiento reflexivo es aquel que es consciente de sus supuestos e implicaciones, es consciente de las razones y toma pruebas para apoyar tal o cual conclusión” (M. Lipman, *Educare al pensiero*, 2022, p. 36). Pensar reflexivamente implica necesariamente reflexionar sobre los propios procedimientos, así como reflexionar sobre la materia que nos ocupa, en la misma medida en que mejorar el pensamiento implica también cultivarlo en sus tres dimensiones inseparables e igualmente valiosas: la crítica, la creativa y la solidaria.⁸

Introducir la filosofía desde los primeros años de la escuela iba en el sentido de poner en práctica un proyecto educativo tan ambicioso como urgente: “Mi recomendación es, ante todo, incluir la enseñanza de la filosofía en los programas de la escuela primaria y secundaria” (M. Lipman, 2022, p. 37). No la filosofía en el sentido tradicional, tal como se enseña y estudia en las universidades, adaptada en función de la edad de los alumnos, sino como una educación del pensamiento multidimensional y transdisciplinar, por la que la educación se tradujera prove-

8 Pensamiento crítico: basado en el juicio razonable, busca buenas razones, bien argumentadas, para fundar nuestras opiniones. Capaz de superar prejuicios y pensar con criterios. Pensamiento creativo: explorador e innovador, imagina alternativas, soluciona problemas con flexibilidad y fluidez. Pensamiento ético: cuidadoso o ciudadante, orientado a la acción, atento a la conexión entre nuestras acciones y sus afectos o consecuencias en el mundo <http://filosofiaparaninos.org> (consultado el 10/04/25)

chosamente en una práctica de investigación inagotable y siempre implicadora en el contexto del aula, de acuerdo también con la idea que de ella tenía J. Dewey⁹, el principal estudioso de referencia de Lipman. Tanto Dewey como Lipman habían identificado como una de las principales limitaciones de un paradigma no reflexivo de la educación el hecho de que proporcionaba a los alumnos contenidos de aprendizaje estructurados y bien definidos para aprender, con soluciones ya identificadas, en lugar de empujarles a analizar los problemas y abordar la investigación con sus propios medios.

Mediante el diálogo y la construcción del aula como comunidad de investigación, que no son simplemente las dos piedras angulares de la metodología de la FpN, sino también y sobre todo dimensiones existenciales, la práctica filosófica permite a los alumnos hacer suyos “los criterios lógicos y epistemológicos que faltan en el currículo escolar” (M. Lipman, 2022, p. 248), capaces de permitirles no limitarse a imitar pasivamente las palabras, las acciones y los pensamientos de los demás y por los que “formulan sus propios juicios sobre los hechos, elaboran su propia interpretación del mundo y desarrollan sus propias concepciones del tipo de personas que quieren ser y del tipo de mundo que les gustaría tener” (M. Lipman, 2022, p. 36).

5. FpN como forma de vida

La constitución del grupo de estudiantes como comunidad de investigación, el uso de la práctica dialógica como herramienta indispensable e insustituible del trabajo filosófico en el aula, la centralidad de la pregunta y del movimiento del pensamiento más que la obtención de la respuesta, el círculo virtuoso establecido entre pensamiento y experiencia, pensamiento y vida sugieren que la FpN pueda ser considerada también como la propuesta de una forma real de vida filosófica posible para nuestro tiempo, en armonía con los contextos democráticos y participativos de nuestras sociedades y las adquisiciones de la modernidad.

Por otra parte, fue Ann Sharp, colega y colaboradora de Lipman, quien dio alguna indicación en este sentido al escribir que el modelo para hacer filosofía es “la gran y solitaria figura de Sócrates, para quien la filosofía no era ni una adquisición ni una profesión, sino una forma de vida” (M. Lipman, A. Sharp, F. Oscanyan, La

⁹ Para Dewey, el proceso educativo en el aula debe ser esencialmente una reproducción del modelo del proceso de investigación científica.

filosofía en el aula, 1992, versión Kindle, en Amazon.es). Si, como es bien sabido, Sócrates no había escrito nada ni afirmaba saber nada, había dejado sin embargo el ejemplo de su vida “un desafío para reconocer que la filosofía es, como hacer, como forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar”.

Como ya se ha subrayado, la metodología de la FpN se basa en dos pilares: la comunidad de investigación y la práctica dialógica.

La comunidad de investigación¹⁰ requiere que los estudiantes escuchen respetuosamente a los demás “integren las ideas de los demás, pidan a los demás que aporten razones que respalden sus opiniones, se ayuden mutuamente a sacar conclusiones de lo que se ha dicho y traten de identificar los supuestos de los demás (M. Lipman, 2022, p. 31). Para que esto sea posible, para que se cree un contexto, un clima, propicio a la investigación conjunta, es necesario que la amistad, la cooperación y la confianza sean valoradas y fomentadas como actitudes positivas. La comunidad de investigación como aprendizaje compartido se convierte en un ejemplo concreto y vivo del valor de las experiencias compartidas, a la vez que mejora “la eficacia del proceso de aprendizaje, ya que aquellos estudiantes para los que todo el aprendizaje debe tener lugar en soledad descubren que también pueden utilizar y beneficiarse de las experiencias de aprendizaje de los demás” (M. Lipman, 2022, p. 108).

La comunidad investigadora debe entonces necesariamente alimentar la duda, dando espacio para el reconocimiento de la naturaleza problemática de las cuestiones abordadas y solicitando la formulación de preguntas por parte de los alumnos: “Cada pregunta tiene el potencial de cuestionar una parte del mundo [...]. Formular preguntas significa institucionalizar y legitimar la duda e invitar a la evaluación crítica, dando amplio espacio a nuevas opciones y alternativas frescas” (Lipman, 2022, p.114). Lipman hace especial hincapié en el hecho de que los niños, a diferencia de los adultos, “no buscan insistentemente respuestas o soluciones; más bien, buscan aquí el tipo de transformación¹¹ que la filosofía es capaz de ofrecer: no una nueva respuesta a una vieja pregunta, sino una transformación de

10 La “comunidad investigadora” es una expresión que Lipman toma prestada de C.S. Peirce, para quien significaba simplemente profesionales de la investigación constituidos en comunidades.

11 Un ejemplo eficaz del poder transformador de la pregunta es para él ese pasaje platónico de Eutifrón (10 A) en el que Sócrates pregunta a Eutifrón si una cosa es correcta porque los dioses la ordenan o si los dioses la ordenan porque es correcta. Preguntas de este tipo conducen necesariamente a pensar el mundo de otra manera.

todas las preguntas” (Lipman, 2022, p.101).

Para que el aula se constituya como comunidad de investigación, seguramente, se requiere que los profesores, a su vez, también se sientan parte de una comunidad de investigación, conscientes de la importancia y el valor del proyecto en el que participan. A este respecto, Sharp indica una vez más que el horizonte de la FpN es mucho más amplio que un itinerario educativo y formativo, por significativo que sea: la comunidad de investigación se ocupa “de la búsqueda de sentido en la propia existencia y en el mundo que nos rodea”, la tensión que la anima se dirige a la búsqueda de “la verdad, el bien y la belleza”, la gran tensión que animaba también el pensamiento griego, por lo que la práctica educativa debe caracterizarse marcadamente como una práctica transformadora (M. Lipman, A. Sharp, F. Oscanyan, 1992).

La principal justificación aportada en apoyo de una filosofía para niños consiste precisamente en que representa de manera paradigmática lo que puede llegar a ser la educación del futuro, entendida y realizada como una forma de vida que aún no se ha puesto en práctica y cuya piedra angular es la investigación filosófica compartida en el aula. La comunidad de investigación, guiada por el profesor, se orienta siempre hacia una finalidad, el proceso que activa es un proceso encaminado a generar un “producto”, por provisional que sea, y su dirección refleja el despliegue de la argumentación al tiempo que, rasgo esencial, se estructura en una praxis dialógica, entendiendo el diálogo como algo bien distinto de la conversación y la discusión.

El diálogo en la comunidad de investigación tiene la peculiaridad de guiarse por la lógica “después de que la clase se haya transformado en una comunidad de investigación, los movimientos que se hacen para ir adonde conduce la argumentación son movimientos lógicos”¹² (Lipman, 2022, p. 107). Hacer una determinada afirmación implica averiguar las razones de esa afirmación, por ejemplo, y hacer una inferencia obliga a los alumnos a plantearse de dónde partían y qué daban por sentado. Cada movimiento da lugar a una serie de movimientos a favor o en contra y, paso a paso, la dirección de la investigación se confirma y aclara, por lo que “la investigación continúa con renovado vigor” (p. 107).

Los movimientos y pasos lógicos que se activan en el aula cuando el diálogo se desarrolla realmente como comunidad, no dejan ciertamente en la sombra otro

12 J. Dewey identificó la lógica como metodología de investigación.

aspecto fundamental, absolutamente central, desarrollado ampliamente por M. Buber¹³, que Lipman tiene en mente cuando señala cómo cada participante en el diálogo reconoce “al otro o a los otros en su existencia y particularidad y se dirige a ellos con la intención de provocar una reciprocidad viva” (Lipman, 2005, p.106).

También Sharp ha explicitado en varios contextos su convicción de que no hay mejor método para desarrollar y perfeccionar las capacidades de pensamiento que el diálogo disciplinado, pero del mismo modo ha ensalzado el valor ético de la intersubjetividad que el diálogo hace nacer, la posibilidad de que cada niño se familiarice con el punto de vista de los demás y con las diferentes perspectivas procedentes de sus compañeros, la posibilidad de valorarlas al igual que las propias.

Irene de Puig ha señalado la práctica del diálogo como una práctica capaz de generar valores, que presupone valores y es en sí misma un ejercicio de valores. El diálogo se opone al monólogo, ya que en el diálogo uno sale de sí mismo para encontrarse con el otro. Es una práctica “no autoritaria, ni doctrinaria, que acepta dudas y errores, que anima a la participación, donde cada uno puede plantear los propios intereses con la seguridad de que será respetado” (Irene de Puig, *Crear mundos*, diciembre 2018, n° 16, p. 84).

Entrar en un auténtico diálogo con el otro, como para Buber, significa entrar en la realidad: “el diálogo como herramienta es el camino real, porque a través de la entrada en la intersubjetividad podemos entrar en la objetividad de los conocimientos” (p. 84).

La práctica dialógica implica así, tal vez implícitamente, ciertas actitudes valorativas sin las cuales la práctica no es auténtica. De Puig ha identificado siete actitudes esenciales, siete actitudes que como prerequisites son condiciones para garantizar la autenticidad, pero que son también aquellas actitudes que en el diálogo se fortalecen, se enriquecen, se articulan, animando progresivamente la práctica:

La igualdad. Se trata de reconocer al otro como interlocutor, otro yo con el que se entra en relación en pie de igualdad. Si los argumentos expuestos no se aplican a sí mismos, sino a la persona que los presenta (falacia de autoridad), de

13 «¿dónde podría un hombre pasar de ser un individuo a convertirse en una persona de manera tan sustancial si no es en la experiencia rigurosa y suave del diálogo, que le enseña lo ilimitado contenido en el límite?» (M. Buber, *Il principio dialogico ed altri saggi*, 1997, p.205). El término alemán que prefiere Buber no es Diálogo, sino *Zwiesprache* que, aunque corresponde literalmente a *dia-logue*, discurso ‘entre’, es más íntimo y personal que Diálogo.

hecho no son argumentos. Hay que recordar entonces que el otro con el que uno se enfrenta no es un idéntico, sino propiamente un igual-diferente, y esto embellece y hace fructífera esa confrontación.

Libertad. El diálogo requiere la ausencia de presiones y condicionamientos de cualquier tipo. En los contextos sociales y culturales más diversos, es evidente cómo el diálogo se ve a menudo mermado en sus posibilidades por grupos de poder influyentes, líderes incuestionables, ideologías más o menos declaradas. En este sentido, el diálogo se presenta como un antídoto válido contra el dogmatismo.

Respeto. Se trata de considerar con verdadero respeto las creencias, opiniones, valores del otro con quien se interactúa, partiendo del hecho de que uno no posee toda la verdad y otros pueden tener porciones de ella. Llegar a un acuerdo racional con el otro implica superar la propia subjetividad ingenua.

La verdad. Sin un acuerdo, por mínimo que sea, sobre una determinada norma de verdad a la que atenerse durante la práctica, el diálogo resulta imposible.

Ausencia de violencia. En el diálogo no se trata de vencer ni de convencer a nadie. No hay vencedores ni vencidos, sino cooperación, intercambio entre las partes, convergencia o divergencia.

Cooperación. El diálogo como forma educativa es cooperativo, ético por su propia naturaleza. En el aprendizaje colectivo, los niños construyen y se apoyan en sus propias ideas y en las de los demás, de modo que alcanzan un alto nivel de razonamiento y participación al mismo tiempo.

Expresarse y comprenderse. Los niños desarrollan la mayor parte de sus capacidades cuando hablan, pero para hablar es necesario ser buenos y atentos oyentes de los argumentos de los demás. En este contexto, queda claro que la capacidad de razonar y el respeto a los demás están estrechamente relacionados. Para poder dar el propio punto de vista, es necesario asimilar el pensamiento del otro para no convertir el diálogo en dos monólogos insuperables, y cuando uno se da cuenta de que esto está a punto de suceder, con paciencia y tenacidad debe detenerse, desandar el camino recorrido juntos, aclarando y reconstruyendo el consenso.

6. Pensamiento crítico: la sabiduría de los modernos

En un breve excursus desde la Antigüedad hasta nuestros días para introducir los aspectos y el valor del pensamiento crítico y la necesidad de situarlo en el centro de la educación (Lipman, El lugar del pensamiento en la educación, 2016, pagg.17-18), Lipman observa cómo las virtudes intelectuales celebradas en el mundo antiguo, la sabiduría y el conocimiento, ocupaban un lugar destacado. Sin embargo, si el transcurso de los siglos, gracias sobre todo a la ciencia experimental, ha erosionado el concepto de conocimiento entendido como un conjunto de verdades eternas que debían transmitirse de generación en generación, la idea misma de sabiduría se ha empobrecido, de modo que ambos conceptos han acabado por volverse indistinguibles.

El pensamiento crítico, devuelto al centro del interés en el ámbito de la educación no solo por Lipman sino también por diversos autores, encuentra en él un anclaje explícito y clarificador precisamente en la dirección del tema de la sabiduría: “La línea de investigación que sigo es la que presenta el buen juicio como el descendiente moderno de la antigua noción de sabiduría y, al mismo tiempo, como la característica del pensamiento crítico” (Lipman, 2016, pag. 22). Como pensamiento aplicado, guiado por criterios, sensible al contexto y autocorrectivo, el pensamiento crítico es un pensamiento razonable¹⁴, capaz de producir buenos juicios que, sin embargo, nunca son un fin en sí mismos: “el objetivo del proceso educativo es ayudarnos a hacer mejores juicios para que podamos cambiar nuestras vidas de forma más juiciosa [...], un medio para mejorar la calidad de vida” (Lipman, 2022, p. 36).

¿Qué hacer? Conclusiones

Hay que animar entonces a los alumnos a ser razonables por sí mismos, a ser capaces de moverse de forma autónoma y consciente en el mundo, a tomar las mejores decisiones en la vida cotidiana, no sólo porque la creciente racionalización de la sociedad lo haga necesario. Si el ejercicio del pensamiento en el aula puede realmente considerarse un ejercicio de sabiduría, el pensamiento vuelve a ser capaz de asombro, de nuevas preguntas y nuevos puntos de partida, pero también capaz

14 Razonable, al igual que el término relacionado razonabilidad, implica una connotación limitadora, que en primer lugar excluye la infalibilidad de la razón y en segundo lugar incluye la consideración de los límites y las circunstancias.

de soportar lo negativo, el límite, la incertidumbre, la aporía. A través de la estimulación, desarrollo, y perfeccionamiento de un pensamiento complejo, entendido como un pensamiento que es a la vez crítico, creativo y ético, la filosofía en el aula se convierte en una forma de ser y de vivir, una práctica hermenéutico-argumentativa con un fuerte valor dialógico y comunitario, abierta a los desafíos de la existencia concreta, un ejercicio de pensamiento cada vez más urgente y necesario para cultivar y educar en las sociedades democráticas.

Una educación que pretenda abordar todo lo problemático y complejo mediante la transmisión de conocimientos compartimentados y predefinidos, de procedimientos rígidos e irreflexivos, está condenada al fracaso. “Y si hoy prevalece la razonabilidad en las aulas, mañana, cuando nuestros alumnos sean adultos y tengan hijos, prevalecerá también en sus hogares” (Lipman, 2022, p.140). Mientras tanto, concluye Lipman, otras instituciones podrían transformarse de forma similar, pero todo tiene que empezar por la escuela

Referencias bibliográficas

- Buber, M. (2011): *Il principio dialogico ed altri saggi*. Milano: Edizioni San Paolo
- García Moriyón, Félix (Coord.) (2002): *La estimulación de la inteligencia*, Madrid, Ediciones De la Torre
- García Moriyón, Félix (2006): *Pregunto, dialogo, aprendo. Como hacer filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones De la Torre
- Hadot, P. (2006): *Ejercicios filosóficos y filosofía antigua*. Madrid: Ediciones Siruela
- Hadot, P. (2006): *¿Qué es la filosofía antigua?* Editorial FCE
- Hadot, P. (2022): *La filosofía como educación de los adultos*. Ediciones Alpha Decay S.A.
- Kohan, Walter O. (Comp.) (2009): *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*: Humanes de Madrid

Kohan, Walter O. (2010): *Socrates, el enigma de enseñar*: Buenos aires, Biblos

Lipman, M. Sharp, A.M., Oscanyan, F. (1992): *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre

Lipman, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre

Lipman, M. (2016): *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro

Lipman, M. (2022): *Educare al pensiero*. Milano: Edizioni Vita e Pensiero

Morin, E., Motta, R.D.Roger, E. (2003): *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa