

Didáctica

El profesor y los alumnos¹

Joseph Rassam

Resumen

En este artículo Joseph Rassam expone sus ideas acerca de la educación y, sobre todo, ofrece algunos consejos sobre la enseñanza de la filosofía. Dichas recomendaciones se basan tanto en un humanismo cristiano muy próximo al de Maritain como en su propia experiencia en el aula. Tras rechazar la posibilidad de la pedagogía concebida como una técnica derivada de la psicología científica, el autor examina la naturaleza de la actividad escolar, la relación entre el profesor y los alumnos, la tarea del profesor de filosofía, y, por último, la importancia de la lectura como un ejercicio intelectual y también como una apertura al otro.

Abstract

In this article Joseph Rassam sets out his ideas about education and, above all, he offers some advice on teaching philosophy. These recommendations are grounded both on Christian humanism close to Maritain's one and on his own experience in classroom. After refusing the possibility of pedagogy viewed as a technique based on scientific psychology, the author examines the nature of school activity, the relationship between teacher and students, the philosophy teacher's task, and, finally, the importance of reading as an intellectual exercise and also as an opening to the other.

Palabras clave: Enseñanza, filosofía, profesor, alumno, lectura.

Key words: Teaching, Philosophy, Teacher, Student, Reading.

*Item hoc falsum est quod magisterium sit honor:
est enim officium cui debetur honor²*

¹ El artículo «Le professeur et les élèves» fue publicado originalmente en *Revue Thomiste* 76 (1976), pp. 59-76. La traducción es de Francisco Javier Quirós Cuevas, quien agradece a quienes la han revisado su inestimable y generosa ayuda. Se han completado las citas bibliográficas del autor en las que faltan algunos datos, y, siempre que ha sido posible, se han añadido las referencias que no se indican en el original. (N. del trad.).

² SANTO TOMÁS DE AQUINO: *Contra impugnantes Dei cultum et religionem*, II, c.1 (éd. Marietti, n° 37, p.14). (En S. THOMAE AQUINATIS: *Opuscula theologica*, vol. 2. Marietti, Torino/Roma, 1954, pp. 5-110. «Es falso que el magisterio sea un honor; es un oficio al cual el honor es debido», [SANTO TOMÁS DE AQUINO: *Contra*

Aun a riesgo de decepcionar –aunque la decepción pueda a veces ser saludable–, hay que reconocer que las siguientes observaciones no se deducen de un sistema o de una teoría pedagógica, sino que proceden de una intención tan modesta, dicho sea sin falsa humildad, como aquella que inspira a Descartes en su *Discurso*: «Mi propósito, pues, no es el de enseñar aquí el método que cada cual ha de seguir para dirigir bien su razón, sino solo exponer el modo como yo he procurado conducir la mía»³.

La pedagogía es un arte. Como todo arte, se aprende ejerciéndola, y cada uno la ejerce según su temperamento y su propio estilo. Quisiera, por tanto, que estas palabras se acogiesen no como consignas u órdenes, sino a lo sumo como consejos, y, mejor aún, como la expresión de la inexperiencia de un antiguo principiante, que ha adquirido a lo largo de los años cierta experiencia que podría ayudar los jóvenes principiantes a evitar algunos sinsabores en el momento en que ingresan en la carrera. En efecto, se puede decir de la pedagogía lo que Maurras decía de la política: es «un empirismo organizador». Yo añadiría, para una mayor precisión, que toda mi ciencia pedagógica se resume en dos proposiciones que constituyen una sola y misma profesión de fe: en primer lugar, creo en la existencia de Dios, y, en segundo lugar, como corolario de ello, no creo en la existencia de la pedagogía como una técnica basada en las llamadas ciencias humanas. Pues, según la muy atinada observación de J. Maritain: «El don máspreciado, en un educador, es una suerte de atención sagrada y afectuosa hacia la identidad misteriosa del niño, la cual es una realidad escondida que ninguna técnica puede alcanzar»⁴. En conse-

los detractores de la vida religiosa, cap. 2. Trad. del P. Armando Bandera, en *Opúsculos y cuestiones selectas*, IV. B.A.C, Madrid, 2007, p. 415]. [N. del trad.].

³ DESCARTES, René: *Discours de la méthode*, éd. Adam-Tannery, VI, p.14. (EN DESCARTES, René: *Œuvres de Descartes*, 11 vols. Édition de Ch. Adam et P. Tannery. J. Vrin, Paris, 1964-1974, vol. VI. [Versión española: DESCARTES, René: *Discurso del método y Meditaciones metafísicas*. Edición de Olga Fernández Prat. Trad. de Manuel García Morente. Tecnos, Madrid, 2002, p. 70]. [N. del trad.].)

⁴ MARITAIN, Jacques: *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris, Fayard, 1959, p. 166. (Cf. MARITAIN, Jacques y Raïsa: *Œuvres complètes*. Éditions Universitaires, Fribourg Suisse / Éditions Saint-Paul, Paris, 1988, vol. VII, p. 918. El libro *La educación en la encrucijada* [trad. de C. Segade y J.M. Garrido. Palabra, Madrid, 2008] es una traducción al español de *Education at the crossroads* [New Haven, Yale University Press, 1960], obra editada por primera vez en 1943 y de la que proceden la mayoría de los estudios incluidos en la obra que cita Rassam. Dichos estudios fueron publicados también en francés y recogidos en *L'Éducation à la croisée des chemins*. Paris, Egloff, 1947. Por último, hay una edición reciente de *Pour une philosophie de l'éducation* publicada en el año 2012 por Parole et silence en París. [N. del trad.].)

cuencia, el firme propósito de respetar este misterio de nuestra naturaleza, que el pensamiento religioso expresa diciendo que la persona humana es la imagen de Dios, implica la renuncia a la tentación de obrar sobre las conciencias por medios psicotécnicos. La pretensión de fundar la pedagogía sobre alguna idea científica del hombre reduce la educación a un adiestramiento, haciéndole perder todo sentido humano, porque atenta contra esta libertad de los hijos de Dios, cuyo respeto escrupuloso constituye una definición bastante buena de la laicidad bien entendida. Al fin y al cabo, la experiencia, «ese fruto in-comunicable del sufrimiento y del recuerdo»⁵, no puede ser enseñada en un curso al igual que tampoco puede haber clases de sabiduría.

Tal es el sentido en que se considerarán las relaciones entre el profesor y los alumnos. Estas relaciones emanan de la naturaleza misma de la actividad escolar, que ni es un trabajo propiamente dicho ni una forma de juego, sino una mezcla que tiene algo de ambos.

El trabajo es una actividad remunerada y transitiva, que exige la responsabilidad del trabajador respecto de las metas de la empresa y de quienes usan el producto de su trabajo. La actividad escolar no está directamente subordinada a los resultados exteriores, sino que guarda proporción con la aptitud de los estudiantes; no solo es que los resultados escolares no estén directamente destinados al enriquecimiento económico, sino que tampoco representan una especie de salario para el alumno, porque únicamente buscan su formación. Subordinar la actividad del alumno a una recompensa exterior sería quitarle su docilidad, su disponibilidad y su gratuidad. El niño, decía Léon Brunschvicg, deja de ser un niño cuando no pregunta ya si la solución de su problema es buena o mala, sino verdadera o falsa. La actividad escolar es una actividad inmanente. Así, se asemeja al juego, que no tiene una finalidad exterior: se juega por el placer de jugar. El juego no se encuentra sometido a una necesidad vital: la caza y la pesca dejan de ser juegos cuando se tornan como indispensables para mi subsistencia. El juego cesa, para degradarse en pasión, en el momento en que el deseo de ganar se impone al placer de jugar. Es cierto que en todo juego está en juego algo. Mas la suprema elegancia del buen jugador proviene de que sabe poner toda su alma en el juego, y, no obstante, afrontar con espíritu ecuánime la eventualidad del fracaso o de la victoria. El juego, como tal, no produce nada. «Sí,

⁵ Cf. MARITAIN, Jacques y Raïsa: *Pour une philosophie de l'éducation*, en *Œuvres complètes*. Éditions Universitaires, Fribourg Suisse / Éditions Saint-Paul, Paris, 1988, vol. VII, pp. 794-795). (N. del trad.).

escribe Plotino, nosotros contemplamos como todos aquellos que juegan. Pues se juega porque se desea contemplar⁶.

Ahora bien, aunque el trabajo escolar sea una actividad inmanente y liberal como el juego, sin embargo, difiere del juego en varios aspectos. En primer lugar, el esfuerzo del estudiante está destinado a producir ciertos resultados aun cuando estos resultados no representen más que un logro personal, sin valor económico inmediatamente rentable como los del trabajo. En segundo lugar, la actividad lúdica es espontánea, pues el jugador elige su juego y el momento de jugar; la escuela es obligatoria, coercitiva, se encuentra sometida a un horario y subordinada un programa establecido con antelación y escogido por otros. Por último, el juego es intermitente, caprichoso, inconstante; en cambio, la actividad escolar requiere disciplina, regularidad, continuidad y progresión.

Por tanto, si, al igual que el juego, la actividad escolar es desinteresada, por estar libre de la presión inmediata de las necesidades vitales y de las exigencias económicas, sin embargo, como el trabajo, y a diferencia del juego, no es indiferente a ciertos resultados, y no sabría avanzar sin ninguna *directividad*⁷, como se dice hoy en día.

Así es como se manifiestan la originalidad y la dificultad propias de la función de la enseñanza, donde el arte consiste en conciliar utilidad y gratuidad, *directividad* y libertad. Esta alianza de contrarios se encuentra en todos los niveles. El profesor debe dar pruebas a la vez de un extremo rigor y de una extrema flexibilidad, ser severo e indulgente, circunspecto y dulce, exigente y tolerante, serio y sonriente, distante y cercano, reservado y benévolo. La verdadera autoridad es invisible y silenciosa y se ejerce sin mostrarla. Cuando la autoridad se torna ostensiva y atronadora, se vuelve insoportable, y desaparece en el escándalo y el estrépito que causa. Las mejores clases, y esto es una constatación, son las clases a la vez estudiosas y felices, en las que los alumnos están al mismo tiempo atentos y relajados.

Esta armonía de contrarios se lleva a cabo cuando se sabe obtener de los alumnos el consentimiento a aquello que uno tiene la obligación de exigirles. Y este se obtiene mostrando a la clase –sin necesidad de decírselo, sino gracias a una cierta manera de ser y de

⁶ PLOTINO: *Enéadas*, III, viii [30], 1, 11-13. (Cf. PLOTINO: *Enéadas*, III-IV. Trad. de Jesús Igal. Gredos, Madrid, 1985, p. 237. [N. del trad.].)

⁷ Se trata de una alusión a enseñanza *no directiva* o no dirigida (*non-directive teaching*) del psicólogo y pedagogo Carl R. Rogers. Cf. ROGERS, Carl R.: *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio, Charles Merrill, 1969. (N. del trad.).

obrar— que las exigencias del profesor responden a las aspiraciones de los alumnos. Si se sabe poner de relieve esta correspondencia, la partida está ganada. Y esta correspondencia se establece en cuanto los alumnos se dan cuenta de que los diferentes ejercicios que se les propone —lección, lectura, explicación, control oral, examen escrito, deberes— no proceden de la voluntad arbitraria del profesor, sino que forman parte de lo que los alumnos desean como fin. Suscitar el interés y el consentimiento de los alumnos no es, evidentemente, ceder a sus caprichos y renunciar a toda autoridad con el pretexto de apelar a su espontaneidad. La autoridad del profesor y la libertad de los alumnos, lejos de excluirse, se necesitan por igual una a otra, y esto en virtud de la naturaleza misma de las cosas, es decir, de la actividad escolar. Por supuesto, nunca se suprimirán completamente los conflictos ocasionales, que, de hecho, son siempre más o menos inevitables. Sin embargo, es posible reconciliar la libertad de los alumnos y la autoridad del profesor, con la condición primordial de que este dé ejemplo de una autoridad genuina, la cual es el ejercicio de su competencia y no el capricho de su libre arbitrio, pues solamente con esta condición los alumnos se darán cuenta de que su propia libertad no se confunde con sus cambios de humor. Los alumnos aceptan la autoridad del profesor desde el momento en que es ejercida no como un privilegio, sino como una carga al servicio de su propia autonomía, como una ayuda destinada a prepararlos para pensar por sí mismos, a controlar su dinamismo afectivo a fin de conquistar la libertad interior y espiritual.

Y para el profesor no hay más que un medio de que se acepte su autoridad: ser plenamente profesor siendo enteramente él mismo, o sea, ofrecer a los alumnos una enseñanza de calidad, a través de la cual se trasluzca la presencia total y silenciosa del hombre detrás del maestro. Es siendo *doctor*⁸ como se llega a ser *auctor*⁹, aquel que promueve, suscita y eleva. La enseñanza es, así, por sí misma una educación, esto es, una elevación, puesto que contribuye a hacer salir al niño de su infantilismo y al adolescente de su egocentrismo, para devolverlos a sí mismos y hacer de ellos personas capaces de dominarse por la inteligencia y la voluntad. Cuando la autoridad del

⁸ En latín *doctor* significa maestro y procede de *docere*, que quiere decir enseñar. (Nota del trad.).

⁹ *Auctor* es una palabra latina que designa, entre otras cosas, a quien promueve, impulsa a obrar o hace crecer. Se trata de un término que procede del verbo *augere*, cuyo significado es acrecentar, aumentar, robustecer, hacer progresar. (N. del trad.).

profesor se pone al servicio de la autonomía de los alumnos, estos comprenden que su docilidad es el precio que deben pagar para acceder a la autonomía. Pues la docilidad, primera cualidad de un alumno, no es pasividad, inercia o sumisión. Ser dócil es dejarse enseñar. La docilidad del alumno responde a la autoridad del profesor cuando una y otra se aúnan para contribuir a un mismo fin: formar hombres.

Estas generalidades podrían fácilmente concitar la unanimidad. La dificultad estriba en llevarlas a la práctica. Tras esta afirmación, inmediatamente viene a la mente una pregunta: pero, concretamente, ¿cómo obrar delante de una clase? Una vez más, la respuesta no puede ser más que decepcionante. No hay recetas o trucos cuyo empleo asegure de manera infalible el éxito o el acierto. Este es el motivo por el que no creo en la existencia de la pedagogía, es decir, de la enseñanza teórica de una técnica cuyo uso bastaría para convertirse en un buen profesor.

La pedagogía es más un arte que un técnica. No se puede enseñar teóricamente un arte: todo arte presupone disposiciones que pueden mejorarse allí donde existen, pero que no se pueden crear en quien está desprovisto de ellas. Se puede aprender los cánones de la estética, pero no se llegará a ser por ello un artista. Se puede divulgar las reglas de la versificación, mas esto no bastará para crear un poeta. Se puede enunciar las reglas lógicas, pero no se puede hacer que a aquel a quien se las han expuesto sepa aplicarlas. «No se enseña el juicio»¹⁰. Las reglas permiten apoyar y guiar el juicio en aquel que tiene juicio, pero no se lo dan a quien no lo tiene.

Es preciso decir que las dificultades para dirigir una clase provienen la mayoría de las veces no de una ignorancia de las técnicas pedagógicas, sino de una falta de juicio, más exactamente de una deficiencia de lo que la filosofía escolástica llama «la *cogitativa*». La facultad cogitativa tiene como resultado la sagacidad y la perspicacia de una conducta apropiada a la situación vivida. Procede de una clase de apreciación intuitiva, que permite discernir aquello que conviene hacer en tal o cual caso particular. Una *cogitativa* bien ejercida es cosa del hombre equilibrado y que tiene sentido de lo real. Nada es más útil al profesor que una buena *cogitativa*, y nada puede reemplazarla, y lo que menos el conocimiento de los métodos psicotécnicos.

¹⁰ LECHAT, Jean: «L'école et la vie», en *Revue de l'enseignement philosophique* XXII, nº 1 (oct.-nov. 1971), p. 41. Será también muy provechosa la lectura de la continuación de este estudio en el nº 2 (dic.1971-ene. 1972).

El principal error de los tiempos modernos, después del establecimiento de una psicología científica, es creer que la pedagogía se reduce a una técnica extraída de la psicología científica; una pedagogía considerada como una técnica con fundamento científico puede ser un medio para manipular individuos, pero no un arte para educar a personas; puede ser un instrumento para lavar cerebros, mas no un método para formar mentes. Una técnica tal se adapta perfectamente a la investigación policial para conducir un interrogatorio; puede ser utilizada también por los periodistas o los agentes de publicidad o de propaganda para triturar la opinión pública, por los verdugos para convencer a sus víctimas, y, en fin, por el animador o el agitador para crear psicodramas; pero de ninguna manera puede ser un medio de formación para el educador o el enseñante. La educación no es una táctica para lograr la adhesión, ni la enseñanza una forma de propaganda.

Este error está, además, lleno de peligros y desengaños. Imaginarse que, para llegar a ser un buen profesor, basta con aplicar las teorías psicológicas, como el médico aplica los conocimientos biológicos para curar a los enfermos, es exactamente errar la meta, por la simple razón de que la psicología en cuanto ciencia no puede prescribir los objetivos de la enseñanza y de la educación: ninguna ciencia determina los fines de la acción. Se podría pensar que la ciencia psicológica proporciona los medios. También en este caso puede haber cierto engaño, pues el método de la enseñanza depende menos de la psicología del niño que del objeto o de la materia que hay que enseñar. Creer que basta con conocer bien la psicología del niño o del adolescente para ser un buen profesor es creer que basta conocer el funcionamiento del motor de explosión para llegar a ser un buen conductor. Así es como Decroly ha propuesto el célebre método global de lectura con el pretexto de que la percepción del niño es globalizadora: ahora bien, percibir no es leer, y leer no es simplemente percibir. Todo el mundo puede percibir la tipografía de un texto griego. Para enseñar a leer a los niños, es ciertamente más útil conocer la estructura de la lengua que la mentalidad de los niños. «Una reflexión sobre la naturaleza del objeto que hay que enseñar produce mucho más progreso en materia de métodos pedagógicos de lo que puede hacer la descripción psicológica. Vale más, para enseñar las matemáticas, ser matemático que psicólogo; no matemático solamente porque uno sepa matemáticas; matemático asimismo porque uno conoce la naturaleza de las matemáticas»¹¹. En el mismo

¹¹ LECHAT, Jean: *op. cit.*, nº2, p.2.

sentido J. Maritain escribe: «Por lo demás, a fuerza de insistir sobre el hecho de que para enseñar matemáticas a Juan es más importante conocer a Juan que saber matemáticas –lo cual es bastante cierto en un sentido–, el maestro conseguirá conocer tan perfectamente a Juan que Juan no logrará jamás saber matemáticas. La pedagogía moderna ha hecho progresos inestimables insistiendo sobre la necesidad de analizar cuidadosamente y de no perder jamás de vista al sujeto humano. El error se produce cuando se olvidan el *objeto que hay que enseñar* y la *primacía del objeto*, y cuando el culto a los medios –no para el fin, sino sin el fin– desemboca en una especie de adoración psicológica del sujeto»¹².

El peligro de querer fundamentar la pedagogía en el conocimiento de los alumnos está en ser llevado a renunciar a exigirles todo esfuerzo: si uno se plantea que su pereza no es sino la expresión de su temperamento, que sus reticencias no reflejan más que sus conflictos interiores y familiares, que sus carencias no dependen sino, como suele decirse, de su condicionamiento por el medio socio-cultural, toda exigencia de orden, de disciplina, de método pasa a ser vana e ineficaz, e incluso, como también se dice, traumatizante. Ahora bien, el profesor no es un psiquiatra, del mismo modo que la educación no es una terapia.

Estas observaciones no significan que el saber psicológico y el conocimiento de los alumnos no sean de ninguna utilidad, sino solamente que su repercusión es más negativa que positiva, en el sentido de que pueden permitir evitar las equivocaciones y las torpezas, superar las dificultades que puedan surgir a causa de la mentalidad o el temperamento de tal tipo de alumno, o también del espíritu de grupo propio de alguna clase; pero ni el método de enseñanza se deduce de la ciencia psicológica, ni los principios de la educación pueden derivarse del conocimiento de los alumnos. La educación presupone que el ser humano es irreductible a una cosa que uno transforma por medios exteriores más o menos hábiles o ingeniosos. No es posible educar a los niños o a los jóvenes, es decir, enseñarles a pensar, a juzgar por sí mismos, a convertirse en personas, mientras no se obtenga su colaboración o su participación en este trabajo de edificación, de ensanchamiento y de elevación. En particular para el profesor de filosofía, el problema no puede consistir en hacer que los alumnos

¹² MARITAIN, Jacques: *Pour une philosophie de l'éducation*, p. 30. (Cf. MARITAIN, Jacques y Raïsa: *Œuvres complètes*. Éditions Universitaires, Fribourg Suisse / Éditions Saint-Paul, Paris, 1988, vol. VII, pp. 783-784. [N. del trad.].)

cohabiten estableciendo una suerte de *modus vivendi* fundado sobre las opiniones de unos y otros, sobre sus conflictos psicológicos o sus supuestas ideas políticas, pues esto no tiene que ver con una clase, sino con un circo. Una clase, además, y sobre todo, una clase de filosofía, se organiza en función de la transmisión de una experiencia, de la explicación de textos, de la elucidación de nociones, del análisis de problemas para comprender su complejidad. Se trata siempre de hacer comprender, nunca de hacer admitir. El profesor de filosofía no debe ni inculcar ni juzgar opiniones, sino enseñar a ejercer el juicio.

Conviene añadir que a los alumnos no les gusta que el profesor sepa de ellos lo que ellos mismos no están dispuestos a dejarle conocer. Es muy importante ser extremadamente prudente acerca de este asunto, y dar muestras de una infinita delicadeza. Es mejor que el profesor ignore ciertas cosas, y, cuando por azar las sepa, habiéndose enterado de ellas a espaldas del alumno, debe hacer como si las ignorase. Es de la más elemental cortesía aceptar al alumno tal como él se presenta y acogerlo tal como prefiere darse a conocer. Salvo en el caso de una actitud de provocación con la deliberada intención de perturbar la clase, nada autoriza al profesor a atentar contra la integridad de la imagen que el alumno quiere que los otros tengan de él. El profesor tiene la obligación de un respeto absoluto hacia esta imagen, por la misma razón que el sacerdote, a quien se le recomienda aceptar la cooperación material en un sacrilegio en vez negar la comunión en público a alguien cuya culpabilidad solo conoce él. De todas maneras, puede estarse seguro de que no se resolverán las dificultades de comunicación con una clase haciendo esfuerzos por conocer a cada uno de los alumnos según sus «coordenadas» fisiológicas, psicológicas y sociales. Un alumno no es un conjunto de fenómenos biológicos, psíquicos y sociales, sino un ser humano, con todo el misterio ontológico que designa esta expresión.

Puesto que educar no consiste en crear reflejos condicionados¹³, sino en proporcionar a cada uno la capacidad de llegar a ser dueño de sí mismo, enseñar no es obrar sobre las mentalidades, sino enseñar algo a alguien. El profesor no es un experto en psicotecnia, su función no guarda relación con los procedimientos de la acción psicológica, sino que se encuentra determinada por la naturaleza de lo que tiene que enseñar. Esta es la razón por la cual los ejercicios

¹³ Cf. PAVLOV, Iván P.: *Fisiología y psicología*. Alianza, Madrid, 1968. Véase también WATSON, John B.: *El conductismo*. Paidós, Buenos Aires, 1972⁴. (N. del trad.).

escolares no son test, y menos aún sondeos de opinión; su función no es ni siquiera la de valorar las aptitudes individuales o la de detectar orientaciones, sino simplemente la de controlar aquello que ha sido adquirido y asimilado a fin de determinar lo que queda por adquirir para conducir a los alumnos hacia la comprensión del objeto estudiado. Es cierto que no es posible enseñar sin que importe qué, sin que importe cómo y sin que importe a quién. Sin embargo, si hay que tener en cuenta la mentalidad de una clase y el nivel medio de los alumnos, no es para satisfacer su gusto y ganarse su complacencia, sino únicamente para abrirles paso al orden objetivo de la materia enseñada.

A este respecto, no se puede dejar sin denunciar lo que puede tener de pernicioso el lema aparentemente generoso: «el profesor debe ponerse al alcance de los alumnos», pues, en definitiva, termina por significar que se puede enseñar vaguedades, ya que lo esencial es ser accesible a los alumnos. El peligro es particularmente grave en filosofía, donde, si se sigue este consejo, uno se arriesga a enseñar a los alumnos a hablar con verosimilitud de todas las cosas, en lugar de enseñarles a pensar dos veces antes de hablar. Es preferible inducir a los alumnos a saber callarse mientras no estén seguros de lo que afirman que pedirles que digan lo que sea a propósito de lo que sea. Por lo general, se cree que el filósofo es aquel que es capaz de hablar de todo; pero el verdadero filósofo es aquel que nunca afirma más de lo que sabe. La función del profesor de filosofía es elevar la atención de la clase al nivel de una reflexión rigurosa, y no vulgarizar la filosofía con el pretexto de ponerse al nivel de los alumnos. Es necesario, sin duda, tener en cuenta las dificultades y las resistencias encontradas. Pero, cuanto más refractarias se encuentren las mentes, más necesario será, en lugar de ceder a la facilidad de la vaguedad, convertirse en maestro de lo que se tiene que comunicar, con objeto de dominarlo mejor para ofrecerlo mejor. Lo que es lo mejor para los mejores alumnos lo es también para todos.

Según esto, solamente se podrá responder a las expectativas más importantes y más profundas, que no son siempre las inmediatamente discernibles por la observación exterior. Hay en los alumnos una imperiosa necesidad de verdad, de pureza y de rectitud, de suerte que hasta las resistencias que uno cree encontrar en ellos al respecto provienen menos de voluntades rebeldes que de inteligencias derrotadas. Hay que desconfiar de las apariencias: sobre todo cuando son estridentes, pueden estar en contradicción con profundidades mudas, en particular en los seres en formación, quienes a menudo tienen la coquetería de dar el pego y de llevar una máscara. Esta

actitud de descaro, de hostilidad o de agresividad puede esconder una inquietud poco consciente, un descontento consigo mismo, una suerte de impaciencia a la hora de encontrar su equilibrio. Para esta necesidad de equilibrio, visible incluso a través de la indisciplina de los jóvenes, la presencia de un adulto próximo, y que ha encontrado su equilibrio, es valiosa y decisiva, porque responde a una expectativa. La pregunta encubierta que los adolescentes plantean al profesor de filosofía, incluso por medio del jaleo, es esta: ¿qué hago para encontrar mi equilibrio? A esta pregunta, no expresada, el profesor no puede responder mediante un discurso, sino con su comportamiento, su actitud y su modo de ser. Se educa por lo que se es que más que por lo que se dice, como también se enseña más lo que se es que lo que se sabe. El poder del educador y del profesor depende menos de sus palabras que de la presencia total y silenciosa, que los alumnos discernen más fácilmente de lo que se cree, del hombre detrás del maestro y del posible amigo detrás del hombre. De ahí que, en esta búsqueda de equilibrio que atormenta calladamente a los jóvenes, el papel del profesor sea irremplazable, en virtud de la originalidad y de la especificidad de la relación entre profesor y alumno que Péguy considera como «un vínculo sagrado»¹⁴, lo que le conduce a afirmar que «el más bello oficio del mundo, después del oficio de padre, [...] es el oficio de maestro de escuela y es el oficio de profesor de instituto»¹⁵.

¿Qué es lo propio de dicho vínculo? No se puede caracterizar más que por comparación. No es la relación entre padre e hijo, ni el lazo de la fraternidad, de la camaradería o de la amistad, ni la relación del maestro con el discípulo, del sacerdote con el fiel, del médico con el paciente o del actor con el espectador; y, a pesar de ello, tiene un poco de todo eso, sin que ninguno de estos vínculos, tomado por separado, pueda representar un modelo.

Este vínculo no es equiparable a la relación que une a los padres y los hijos, por la simple razón de que es un hecho que nuestros alumnos no son nuestros hijos. Pero esto es también un beneficio, pues un cierto desapego afectivo es indispensable para el oficio de pedagogo. Sin embargo, una delicadeza contenida lleva al pedagogo más impasible a pensar que sus alumnos podrían ser sus hijos, lo que le inclina a querer para ellos aquello que desearía para los suyos, pero con la reserva de que no tiene que sustituir a su padre o a su

¹⁴ PÉGUY, Charles: *L'Argent*. Paris, Gallimard, 1932, p. 27. (Versión española: *El dinero*. Trad. de José Vila Selma. Narcea, Madrid, 1973. [N. del trad.]).

¹⁵ *Ibíd.*, p. 51.

madre. No puede exigir de ellos la honra que deben a sus padres, así como ellos no deben esperar de él una ternura paterna o materna. Es bueno que los niños aprendan a entablar relaciones con un adulto que sean distintas de la de un hijo con su padre.

Es evidente que el sentido de la relación entre profesor y alumno varía con la situación y la edad del profesor. En el último curso de bachillerato, un profesor de veintitrés o veinticuatro años no puede pensar que sus alumnos, que tienen apenas cinco o seis años menos que él, podrían ser sus hijos. La tentación sería, para él, jugar a ser el hermano mayor o su compañero. Esto sería adular el juego. Primeramente, una clase no es una familia, no es una comunidad natural; sino que depende de una institución, es una sociedad donde los individuos, sin lazo natural y sin vínculo sentimental, se juntan por la orientación de ciertas disposiciones o por la elección de ciertos proyectos. Ciertamente, la vida en común acaba por crear vínculos afectivos y de responsabilidad, pero el afecto no es el de un hermano por otro, puesto que no es un lazo natural, y la responsabilidad no se encuentra determinada por un estado, sino por una función. En segundo lugar, el profesor no puede considerarse como un compañero de los alumnos. Los compañeros ejercen la misma actividad, el mismo trabajo o la misma profesión: hay compañeros de juego, de lucha, de oficina o de escuela. Mas en el interior de la escuela la función del profesor no es la misma que la del alumno. El profesor tiene una competencia y un cargo que le impiden verdaderamente convertirse en un compañero para sus alumnos. No obstante, en las clases del último curso de bachillerato, aun cuando el profesor y los alumnos no tengan exactamente las mismas preocupaciones, dado que el uno está ya integrado en la vida profesional y los otros todavía no, comienzan a atenuarse ciertas distancias, lo que, por otra parte, resulta deseable, puesto que los alumnos están a punto de escoger su profesión y de entrar en la vida activa.

¿Es el profesor un amigo para sus alumnos? La amistad implica siempre selección, elección y preferencia. El profesor no puede ser amigo de todos sus alumnos. Debe tener la misma preferencia por todos. Y nada afecta más amargamente a los alumnos que la predilección del profesor por alguno de ellos. El mismo alumno preferido puede sufrir como una presión abusiva la atención demasiado insistente dirigida sobre él. Pero nada impide que la amistad pueda aparecer como una posibilidad en el horizonte, para más tarde, cuando los alumnos hayan dejado la escuela. ¿Quién no conoce a profesores cuyos mejores amigos son antiguos alumnos?

¿Es comparable la relación entre profesor y alumno a la que une al médico y el paciente? Una vez más, la respuesta es la vez negativa y positiva. Los alumnos no son enfermos que quieren ser curados, y la enseñanza no es un tratamiento. Pero, si bien el profesor no ha de establecer recetas o proponer remedios, le corresponde corregir las torpezas, enderezar las desviaciones y reducir las carencias mediante un disciplina común y ejercicios colectivos. Enseñar a los alumnos el respeto al horario y a la ortografía, la constancia en el esfuerzo, la puntualidad PÉGUY, Charles: y también la cortesía, es una forma de luchar contra la dejadez, la negligencia, la falta de esmero, la pereza, la distracción y la indolencia.

¿Cabe considerar que el papel del profesor es el de un animador o un actor? Primero, la clase no es un espectáculo, como tendería a hacer creer un mal uso de los medios audiovisuales. Los alumnos tienen que participar en la clase, incluso escuchando, pues hay una manera de escuchar, dice G. Marcel, que es una manera de dar¹⁶. Segundo, el actor trata de agradar; pero el profesor no es un bufón. El alumno no puede «elevarse sin admiración y sin veneración»¹⁷, y él desprecia al bufón. Aun así, es preciso decir que, en cierto modo, y se quiera o no, el profesor tiene que hacerse notar. Y, sin pretender hacer teatro, tiende a veces, aunque solo sea para sacudir el sopor de los alumnos, a parecer teatral. Y, además, los profesores pueden admitir, entre ellos, que, de vez en cuando, montan un numerito.

¿No será la función del profesor más próxima a la del sacerdote? Ciertas expresiones del lenguaje corriente podrían hacer creer esto: se dice que la enseñanza es una vocación o un ministerio, se dice también de algún profesor que ejerce su profesión como un apostolado o un sacerdocio. Además, el profesor, como el sacerdote, tiene algo que transmitir, comunicar o revelar. Pero toda analogía contiene, junto con verdaderas semejanzas, profundas divergencias. Pascal diría a este respecto que hay una diferencia de orden: el sacerdote está bendecido, viene en nombre del Señor, y lo que aporta no viene de él ni de otros hombres, sino de Dios.

¹⁶ Cf. MARCEL, Gabriel: *Position et approches concrètes du mystère ontologique*, précédé de *Le monde cassé (théâtre)*, Desclée de Brouwer, Paris, 1933, p. 293. (Versión española: *Aproximación al Misterio del Ser. Posición y aproximaciones concretas al misterio ontológico*. Trad. de José Luis Cañas. Encuentro, Madrid, 1987, p.71). (N. del trad.).

¹⁷ ALAIN: *Propos sur l'éducation*. P.U.F., Paris, 1967¹³, p. 15. (Versión española: *Charlas sobre educación. Pedagogía infantil*. Trad. de Manual Arranz y Carmen García. Losada, Buenos Aires, 2012. [N. del trad.]).

Por último, y en particular para un profesor de filosofía, se estaría tentado de concebir la relación con los alumnos según el modelo de aquella que une al maestro y sus discípulos. Puede ocurrir que aparezcan ciertas afinidades entre el profesor y algún alumno o un determinado grupo de alumnos, pues, por imparcial que pretenda ser, un profesor de filosofía no es nunca neutral. La mejor conducta, en este caso, no consiste en acaparar esos alumnos, sino en mostrarse más exigente. El profesor no ha de reclutar, sino explicar; tiene que hacer comprender y no que convencer. Nada hay más torpe que la voluntad de obrar sobre otro. La simple inquietud por ser fiel a la verdad porque es la verdad, suscita, mejor que todas las habilidades dialécticas, la atención y la disponibilidad de los alumnos. No se convence sino con el desinterés por convencer. Ese silencio de una presencia interior al discurso, y por la cual uno renuncia a ser tenido en cuenta en el la mente de otro, no es desprecio o despreocupación por los otros, sino respeto al misterio de las personas por fidelidad a su ser. Esta desaparición de uno mismo ante la verdad –*amicus Plato, sed magis amica veritas*¹⁸– es la única manera digna y eficaz de ayudar a otro a encontrar o reencontrar el camino de la verdad.

A este respeto infinito por los alumnos, en nombre de la verdad, se añade naturalmente la confianza. El secreto del éxito es saber crear un clima de respeto y de confianza. El respeto llama al respeto, como la confianza suscita confianza.

Respetar a los alumnos es, en primer lugar, acogerlos tal como son, es decir, no solamente aceptar que son diferentes de nosotros, sino también distintos de lo que hubiéramos deseado que fueran. Respetar a los alumnos es, en segundo lugar, y sobre todo, ofrecerles una enseñanza de calidad, pues son extremadamente sensibles a las lecciones estructuradas con rigor, precisión y solidez. Por último, respetar a los alumnos –con este esfuerzo de penetración y claridad, de fuerza y de finura, que no es sino una expresión del amor a la verdad– es tocar en ellos ese fondo del alma, donde cada uno siente la necesidad de buscar la verdad. Solo la fidelidad a la naturaleza de las cosas, a la diferencia de los órdenes, a la sutilidad de las relaciones y de las diferencias, puede ponerlos en la disposición adecuada para encontrarse a sí mismos y –¿quién sabe?– quizás para encontrar en ellos mismos algo más que ellos mismos.

¹⁸ La traducción literal sería: «Platón es un amigo (para mí), pero la verdad es más amiga (para mí que él)», es decir, «Platón es mi amigo, pero la verdad es más amiga mía». Cf. ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*, I, 6, 1096 a 11-17. Trad. de María Araujo y Julián Marías. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1985, p. 5. Véase también PLATÓN: *Fedón*, 91 b-c. Trad. de Luis Gil. Tecnos, Madrid, 2002, p. 132). (N. del trad.).

El alumno tiene también la necesidad de que el profesor crea en él. Se trata de una verdad general: el hombre necesita de los hombres, en particular de su estima, lo reconozca o no. La idea que cada uno se hace de sí mismo, está hecha, en gran parte, de la impresión que causa a los otros acerca de sí. Y, más particularmente, los alumnos son muy sensibles a la idea que se hace de ellos su profesor. Esta es la razón por la cual hay que guardarse de desanimarlos. «El ánimo es tan fundamentalmente necesario como pernicioso es la humillación»¹⁹. Solo el profesor que sabe trabar con los alumnos una confianza semejante puede esperar a cambio que los alumnos, al interiorizar su actitud hacia ellos, adquieran la misma confianza en él. Los alumnos se reconocen entonces en el profesor, porque este se reconoce en los alumnos. Confiar en los alumnos es también no obsesionarse con que lo estén engañando a uno. Basta para ello con tomarse las cosas de tal forma que los alumnos comprendan que el profesor piensa que aquellos que lo engañan se engañan primero a sí mismos. Confiar en los alumnos es, en fin, descartar toda humillación. El principio es válido en todas las relaciones humanas, pero más especialmente en la vida escolar. La torpeza más señalada²⁰ y más indigna en un profesor es ser alguien que, o bien humilla, o bien se deja humillar. Humillar a un alumno no es solamente irritarlo, sino granjearse la hostilidad de toda la clase. Cuando un alumno responde a una pregunta con una tontería, en lugar de desairarlo, es preferible buscar con él la voluntad de verdad que anima su intervención. Si se trata de una broma deliberada, es más hábil saber reírse de ella que poner al bromista en su lugar. Nada desarma mejor a los alumnos que un profesor que sabe aceptar las bromas.

Mas de aquello de lo que debe guardarse como de la peste es de ser susceptible de humillación. «Desde el momento en que el niño, dice Alain, descubre el poder de causar verdadera aflicción al maestro, con la pereza o la frivolidad, inmediatamente abusa de ello»²¹. Si los alumnos se dan cuenta de que el profesor es vulnerable de un

¹⁹ MARITAIN, Jacques: *Pour une philosophie de l'éducation*, p. 58. (Cf. MARITAIN, Jacques y Raïsa: *Cœuvres complètes*. Éditions Universitaires, Fribourg Suisse / Éditions Saint-Paul, Paris, 1988, t. VII, p. 918. En esta edición se califica a la humillación como «dommageable» [perjudicial] en vez de «pernicieuse» [perniciosa], lo cual no altera el sentido de la oración». [N. del trad.].)

²⁰ En *Les Faux-monnayeurs*, André Gide utiliza esta misma expresión con un matiz irónico: «comme une insigne maladresse», es decir, «como una torpeza insigne». Cf. GIDE, André: *Los monederos falsos*. Trad. de Julio Gómez de la Serna. Seix Barral, Barcelona, 1970. (N. del trad.).

²¹ ALAIN: *Propos sur l'éducation*. P.U.F., Paris, 1967¹³, p. 21.

modo o de otro, el profesor está perdido, pues esta edad no tiene piedad²². Y, si por causalidad apela a la piedad de los alumnos, no se granjea sino su desprecio. Cuando una clase se encuentra dividida en dos grupos, uno que quiere trabajar y otro cuyo trabajo es impedir que el primero trabaje, el profesor puede tener la tentación de dirigir al primero contra el otro, contando con él para «hacer de policía». Esta táctica es muy mala, ya que agrava la animosidad en lugar de suprimirla. Además, en toda clase hay un espíritu corporativo, que hace que los alumnos en grupo no sean jamás lo que son individualmente. «Si usted piensa, dice una vez más Alain, que este ser colectivo se parecerá, en sus reacciones, en sus opiniones, en sus pasiones, a los individuos que lo componen, irá de error en error, y conocerá el insulto continuo, expresado por cincuenta rostros»²³. Solo hay un medio para defenderse de la agitación de la clase y para evitar la animosidad de los alumnos: dar muestras de una serena indiferencia. Este es el sentido del consejo de Alain: «El maestro no debe tener corazón»²⁴. En efecto, Alain añade este comentario: «De niño pude observar que aquellos que mantenían el orden como cuando se barre o se ordenan cosas materiales eran inmediatamente temidos por esta indiferencia suya que hacía perder toda esperanza. Y los que querían persuadir, escuchar, discutir y, en fin, intercambiar perdón por promesas, eran, sin excepción, despreciados, abucheados, y, algo triste de decir, finalmente odiados; mientras que los otros, los hombres sin corazón, finalmente eran amados»²⁵. La observación de Alain no puede parecer cruel e inhumana sino a aquellos que se equivocan sobre el sentido y la naturaleza de la indiferencia que recomienda.

Esta serena indiferencia, a imagen de la santa indiferencia con la cual los autores espirituales del siglo XVII caracterizaban la actitud del alma en oración, y comparable al esfuerzo que hace el paciente por permanecer inmóvil mientras lo opera el cirujano, es también una fuerza interior que permite conservar la calma en medio de la tempestad. Obra de desasimiento, y no muestra de desinterés, esta indiferencia no es insensibilidad, sino el fruto de una victoria sobre sí mismo por la renuncia al amor propio, y, en consecuencia, a la susceptibilidad, la animosidad, la acritud y el nerviosismo. Es también en este sentido como conviene interpretar esta otra observación del

²² Cf. LA FONTAINE, Jean de: *Fables*, IX, 2, v. 54-56. (N. del trad.).

²³ *Ibid.*, p. 25.

²⁴ *Ibid.*, p. 18.

²⁵ *Ibid.*, p. 26.

Alain: «El pedagogo tiene la piel curtida»²⁶. Su dureza no se debe a su grosor ni a la sequedad del corazón, sino que refleja el pudor de aquel que se estremece con la idea de abandonarse a esos sentimientos que le hacen sonrojarse a uno de vergüenza tan pronto como los experimenta. Se trata de una virtud que impide ceder a los cambios de humor, a esas conmociones que son propias del individuo. La serena indiferencia procede de un sacrificio de sí mismo que libera en el profesor una actividad más profunda y más personal que los gritos, y que, por esto mismo, incita a los alumnos más recalcitrantes a descubrir un mundo donde el amor propio no dicta la ley. Por medio de esta indiferencia hacia uno mismo, el profesor conduce a los alumnos a apartar de él sus miradas y a dar muestras de la misma indiferencia respecto de sus respectivos personajes. La serena indiferencia del profesor no es solamente indiferencia por sí mismo, sino que consiste también en no hacer diferencias entre los alumnos, de manera que les entregue a todos su entera presencia²⁷, respondiendo así con una escrupulosa fidelidad a la llamada que viene de cada uno. «Entonces, como dice Lavelle, en nuestro comportamiento con ellos, llegamos a ser capaces de introducir las diferencias más sutiles, pero dando a cada uno lo que espera, lo que pide y lo que le conviene. La justicia más perfecta se confunde aquí con el amor más puro, del cual no sabríamos decir si suprime toda elección o si es el mismo amor de elección²⁸ igual para todos. Sabemos muy bien que “no hacer diferencias” es lo mismo que ser justo; es, pues, aplicar a todos la misma regla sin introducir en nuestros juicios excepción alguna o favor alguno. Es situarse en el punto de vista de Dios, que abarca a todos los seres en la simplicidad de una misma mirada. Pero esta mirada es lo contrario de una mirada insensible; es una mirada de amor que distingue en cada ser particular justo aquello que necesita, las palabras que lo tocan y el trato que se merece»²⁹.

²⁶ *Ibid.*, p. 49. (La expresión que Rassam atribuye a Alain es *le pédagogue a le cuir dur*, que, literalmente, quiere decir «el pedagogo tiene el cuero duro». Sin embargo, la expresión que en verdad utiliza Alain es *le pédagogue a le cuir épais*, es decir, «el pedagogo tiene la piel gruesa». Cf. ALAIN: *Propos sur l'éducation*, «Propos XXVII». P.U.F., Paris, 1967¹³). (N. del trad.).

²⁷ Cf. LAVELLE, LOUIS: *L'Erreur de Narcisse*, VI, 5. La Table Ronde, Paris, 2003, p. 138. (N. del trad.).

²⁸ Cf. SAN FRANCISCO DE SALES: *Tratado del amor de Dios*, I, 13, 4. Trad. de Lorenzo Alonso Rueda. Primer Monasterio de la Visitación, 1983, pp. 79-80. (N. del trad.).

²⁹ LAVELLE, LOUIS: *L'Erreur de Narcisse*. Grasset, Paris, 1939, p. 112. (Cf. LAVELLE, LOUIS: *L'Erreur de Narcisse*. La Table Ronde, Paris, 2013, p.138. Versión española: *El error de narciso*. Trad. de Laura Palma Villarreal. Ediciones Universitarias, Valparaíso [Chile], 2007. [N. del trad.]).

Finalmente, esta serena indiferencia no deja de tener una analogía con lo que Spinoza llama el amor intelectual de Dios. Igual que quien ama a Dios con este amor no puede querer que Dios lo ame a su vez, así el profesor no puede esperar nada de sus alumnos a cambio del don que hace, sino esa alegría que pueden sentir igualmente todos aquellos que son los seguidores de la virtud, y para quienes el bien supremo es conocer a Dios, es decir, un bien común a todos. La clase, en particular la clase de filosofía, es el lugar privilegiado donde puede y debe hacerse realidad ese entendimiento de los hombres entre sí fundado sobre la unidad de su naturaleza. Tal entendimiento, imposible allí donde dominan las pasiones, no puede darse sino allí donde los hombres consienten en ponerse bajo la guía de la razón. Se podría así aplicar a la vida escolar ese comentario que hace V. Delbos de la proposición XXXV del libro IV de la *Ética*: «Solamente en la medida en que viven bajo la dirección de la razón los hombres se ponen de acuerdo entre ellos; pero entonces nada es más útil para el hombre que el hombre mismo; entonces el hombre es un dios para el hombre».³⁰

Sé perfectamente que nuestros alumnos no son pequeños dioses, pero también estoy del todo convencido de que son verdaderos pobres que tienen hambre y sed de justicia y de verdad, y más aún cuando están enfermos de una ideología estrecha y artificial, o cuando muestran una oposición sistemática y que pretende ser provocativa. Es un hecho que, a pesar de los prejuicios que arrastran, esperan mucho de la filosofía y del profesor de filosofía. Y, a no ser que tenga un origen exterior y de inspiración política, a menudo su hostilidad no es sino el indicio de una decepción. Para que no se pongan a la contra, necesitan sentir que el profesor, con toda su ciencia y su competencia, se ve animado, como ellos, por la misma hambre y la misma sed de la misma justicia y de la misma verdad. Y el profesor logra estar en consonancia con los alumnos por la manera de dirigirse a ellos, de escucharlos, de conducir la lección y de entablar la discusión. Es conocida la sentencia de Lacordaire: «No trato de convencer a mi adversario de su error, sino de encaminarme con él hacia una verdad más alta». Péguy retoma esta observación: «Convencer es ya vencer»³¹ [...] Confundir al adversario, en materia de filosofía, ¡qué tosquedad! El verdadero filósofo sabe muy bien que su lugar no está

³⁰ DELBOS, Victor: *Le Spinozisme*. Vrin, Paris, 1926, p. 148 s.

³¹ Cf. HUGO, Victor: *Les Misérables*, I, III, 4, 4. (Versión española: *Los miserables*, I, III, 4, 4. Trad. de Nemesio Fernández Cuesta. Debolsillo, Barcelona, 2009, tomo I, p. 826). (N. del trad.).

enfrente de su adversario, sino que está *al lado* de su adversario y de los demás frente a una realidad siempre mayor y más misteriosa»³². Así, en el transcurso de un debate o de una discusión, no es bueno que los alumnos se queden con la impresión de que el profesor tiene la última palabra, únicamente porque es mejor dialéctico y más hábil en el uso del lenguaje; la destreza por parte del profesor consiste, por el contrario, en saber hacerse a un lado, de manera que muestre que es la razón la que siempre tiene razón, que es la verdad la que vence tanto al profesor como a los alumnos.

Lo que en general desconcierta a los alumnos, y a veces los desanima, es el carácter abstracto del discurso filosófico. El metafísico, particularmente, habla siempre en singular. Los alumnos necesitan de un periodo de adaptación para familiarizarse con el discurso inevitablemente abstracto de la filosofía. Es de desear que se les permita captar, desde las primeras lecciones, que este discurso no cobra sentido ni peso más que por su referencia a lo real, sin lo cual los alumnos resultarán rápidamente obnubilados por el vocabulario, las palabras acabarán por ocultarles las cosas, y ellos quedarán definitivamente convencidos de que la filosofía es una especulación verbal y abstracta, es decir, apartada de las preocupaciones más comunes y de la experiencia más habitual, aun cuando se trate de los problemas más concretos. Así, un alumno decía un día: «Señor, la filosofía es difícil porque no para de dar vueltas a conceptos abstractos»; y, como se le pedía que diese un ejemplo de esas abstracciones de las cuales se alimenta la reflexión filosófica, después de haber rebuscado, respondió: «la muerte». La ironía del destino es siempre cruel: al año siguiente encontraba la muerte en unas condiciones atroces.

Una cuestión de una importancia capital para la clase de filosofía es la toma de contacto. La primera hora merece ser preparada con un meticuloso esmero, de forma que se ponga a los alumnos, si se le permite a uno esta expresión, en estado de gracia filosófica, es decir, de producir en ellos esa expectativa o esa conversión de la cual Bergson decía que era la filosofía misma. Cabe interpretar, en cierto modo, el mito de la caverna como la invitación a un regreso a lo esencial, a lo que hay de fundamental y de primordial en nuestra experiencia. De este primer contacto puede depender todo lo que

³² PÉGUY, Charles: *Note conjointe*. Paris, Gallimard, 1935, p. 36. (Versión española: *Nota conjunta sobre Descartes y la filosofía cartesiana [seguida de una nota sobre Bergson y la filosofía bergsoniana]*. Trad. de Matilde Brugnoli. Emecé, Argentina, 1946. [N. del trad.].)

siga después. Es importante que, desde el principio, los alumnos se den cuenta de que la filosofía no es una materia escolar como las otras y que se reduce al estudio de un programa –aunque no haya que descuidar el programa– porque las cuestiones universales y tradicionales que ella plantea se encuentran directamente relacionadas con los problemas más personales y más actuales que inquietan calladamente a los hombres. No se trata, claro está, de pedir a los alumnos que nos cuenten confidencias, y, menos aún, de una confesión. La filosofía debe seguir siendo una disciplina objetiva, especialmente cuando pretende equilibrar la afectividad de los adolescentes al ayudarles a reflexionar. El profesor de filosofía no es el encargado de resolver directamente los conflictos individuales de cada alumno, los cuales dependen de un contexto psicosocial que se le escapa y en el que no ha de inmiscuirse. Mas la objetividad de la filosofía difiere de la objetividad abstracta, o sea, parcial, de la ciencia, porque es una objetividad concreta que afecta a todo el ser y al ser de cada uno en sus inquietudes más fundamentales y sus aspiraciones más altas. De suerte que, para el profesor de filosofía, la partida está perdida por adelantado si no logra resaltar esta íntima correspondencia entre las expectativas más profundas de los alumnos y los problemas más clásicos de la filosofía. Los profesores de filosofía tienen, en efecto, esta suerte de que su enseñanza constituya, por su contenido, una disciplina de formación donde la cultura se une con la vida, donde lo intelectual se une con lo espiritual. Cabe comprender, en este sentido, esta afirmación de G. Berger: «El filósofo solo es accesoriamente un profesor, pero es esencialmente un educador». También se podría decir que siendo plenamente y únicamente un profesor de filosofía es como el filósofo resulta ser verdaderamente un educador.

La gran lástima en el ámbito de la filosofía proviene, hoy en día, de que los profesores, como ya no creen en las virtudes propias de la filosofía, ponen su disciplina al servicio de empresas extrafilosóficas de tipo religioso, profético, político, sindical o social; y los mejores se estancan en lo que G. Marcel llama «el atolladero epistemológico»³³. Es preciso decir, puesto que es verdad, que los cursos que más retienen la atención de los alumnos por ser los que mejor responden

³³ Cf. MARCEL, Gabriel: *Du refus à l'invocation*, VII. Gallimard, Paris, 1940, p. 190. (Versión española: *De la negación a la invocación*, en MARCEL, Gabriel: *Obras selectas*. Trad. de Mario Parajón, II. B.A.C., Madrid, 2004, p.154. Véase también MARCEL, Gabriel: *Filosofía concreta*. Trad. de Alberto Gil Novales. Revista de Occidente, Madrid, 1959, p. 165. [N. del trad.]).

a sus expectativas son aquellos que hacen de la metafísica el centro de todas las cuestiones, dando por supuesto que la metafísica, como indica M. Forest, «no consiste en la investigación de lo que estaría separado de la experiencia ordinaria [...], sino en mostrar que esta misma experiencia, a la que quisiéramos limitarnos, quedaría privada de su consistencia si no se la contemplase dentro de esta verdad primera en cuyo interior se encuentra»³⁴.

Tenemos la costumbre de decir a los alumnos que la filosofía no es una disciplina como las demás, y, también muy habitualmente, nos basamos en la afirmación de Kant según la cual «no se aprende filosofía, se aprende a filosofar»³⁵. La fórmula no carece de sentido. Pero, por lo general, se la toma como pretexto para reducir la filosofía a una actitud puramente crítica o simplemente interrogativa, repitiendo, de acuerdo con Jaspers³⁶ y Russell³⁷, que las preguntas en filosofía son más importantes que las respuestas. Lo cual es cierto también en un sentido, a saber, solamente en el sentido de que no hay filosofía sin un esfuerzo personal de reflexión. Pero si uno quiere decir que no hay verdad filosófica, corta la rama en que pretende sentarse. El padre Daniélou, denunciando la crisis del sentido de verdad que hacía estragos hasta entre los intelectuales católicos, comentaba que la creencia en la verdad se considera como la expresión, ya sea de un dogmatismo arrogante, ya sea de una debilidad mental que procede, como se suele decir, de una necesidad de seguridad. De ahí que uno ya no se atreva a hablar de la verdad; sino que tan solo pretenda buscarla, y haga de la búsqueda en sí misma el ideal del ejercicio de la inteligencia. Pero

³⁴ FOREST, Aimé: *Consentement et création*. Aubier, Paris, 1943, pp. 5 y 6.

³⁵ Cf. KANT, Immanuel: *Crítica de la razón pura*, A 837-838 / B 865-866. Trad. de Mario Caimi. F.C.E. México, 2009, pp. 716-717. Véase también el *Anuncio del programa de lecciones para el semestre de invierno de 1765-1766* (M. Immanuel Kant's *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766*, en *Kant's gesammelte Schriften*. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, 1900-2009, II, 306). Esta idea se encuentra asimismo en *Reflexionen zur Logik*, Nr. 1652, Ak XVI 66-67, anotación que se encuentra traducida en KANT, Immanuel: *Lógica. Un manual de lecciones*. (Edición original de G.B. Jäsche). Trad. de M.^a Jesús Vázquez Lobeiras. Akal, Madrid, 2000, pp. 91-92. Por último, en la página 93 de esta obra también se expone la misma tesis. (N. del trad.).

³⁶ JASPERS, Karl: *Einführung in die Philosophie*, I. Piper Verlag, München & Zürich, 1971, p.13. (Versión española: *La filosofía*, I. Trad. de José Gaos. F.C.E., Madrid, 1981, p. 11). (N. del trad.).

³⁷ RUSSELL, Bertrand: *The Problems of Philosophy*, chap. 15. O.U.P., Oxford, 1967, p. 93. (Versión española: *Los problemas de la filosofía*, cap. 15. Trad. de Joaquín Xirau. Labor, Barcelona, 1988¹⁰, pp. 134-135). (N. del trad.).

¿búsqueda de qué –¡por Dios!–, si no hay verdad? Lo único cierto es solamente lo siguiente: la verdad más verdadera deja de serlo cuando no se encuentra por medio de un esfuerzo personal de reflexión. Y reflexionar es, ante todo, ejercer el intelecto, el cual se encuentra tan naturalmente ordenado a la verdad como la voluntad al bien.

Finalmente, el mejor ejercicio para enseñar a los alumnos a reflexionar es aún la lectura, lo que es el colmo de la decepción para los expertos en la psicotecnia de lo audiovisual y los aficionados a los cómic. La corrección de los exámenes de bachillerato muestra, en efecto, que la mayoría de las equivocaciones acerca de los temas propuestos provienen de que los candidatos no saben leer. Por ejemplo, a propósito del siguiente tema: «Una psicología que no recurra en absoluto a la introspección ¿es posible?»³⁸, los candidatos se contentan con «percibir» la palabra «introspección» para concluir inmediatamente que la pregunta trata sobre la psicología introspectiva. La perífrasis es un circunloquio demasiado complicado que exige, para ser comprendido, un análisis de los términos. Y es que la palabra conductismo no figura en el texto. Algunas veces, en lugar de aislar una palabra, los candidatos separan las proposiciones sin tener en cuenta la unidad de pensamiento que las relaciona. Así, con ocasión de esta afirmación: «El inconsciente no es un problema de la psicología, es el problema psicológico», la gran mayoría de ellos descubrió que el plan estaba ya totalmente indicado: una primera parte en la que hay que establecer que el inconsciente no es un problema de naturaleza psicológica, y una segunda parte, correspondiente a la segunda proposición, en la que hay que decir que el inconsciente es, en realidad, el problema del que trata la psicología. Es frecuente que en un texto las palabras aparentemente más insignificantes sean las que resultan más importantes; y hay que saber leer para caer en la cuenta de ello. Así como los políticos sueltan pequeñas frases que dicen mucho acerca de sus intenciones, los filósofos deslizan en su texto pequeñas palabras en las que consiste toda la sutileza de su dialéctica. Así, Descartes, a propósito del argumento del sueño, después de haber dicho: «Veo tan claramente que no hay indicios ciertos para distinguir el sueño de la vigilia, que me quedo atónito», añade, «y es tal mi extrañeza que casi es bastante para persuadirme de que

³⁸ Resulta preferible esta traducción tan forzada para entender mejor cuál es el error de comprensión al que se refiere Rassam. Evidentemente, en español esta misma cuestión se enunciaría de un modo que no daría pie tan fácilmente a dicha equivocación. (N. del trad.).

estoy durmiendo»³⁹. La palabra significativa es ese oscuro adverbio «casi»; tanto que, gracias a él, Descartes responde por adelantado a la crítica que hará Sartre de este argumento. Y aún mejor: si uno relaciona este «casi» con el «claramente» que lo precede, se descubre el juego de Descartes: puesto que ve de una manera tan claramente manifiesta que no se puede distinguir la vigilia del sueño, ¿por qué, cuando percibe, no está sino casi persuadido de que está durmiendo?

La importancia de la lectura no se debe solamente a que sea ese ejercicio intelectual que consiste en relacionar las palabras y las proposiciones de un texto de tal modo que lo despliegue, hasta tal punto que leer sea ya explicar. El valor incomparable de la lectura proviene de que es también una apertura al otro, una manera de convertirse en el otro, lo cual es la definición misma de conocimiento. Este es el motivo por el que «leer bien es una de las cosas más difíciles que hay», pues se trata de acoger un mensaje que otro nos envía, de poner nuestro pensamiento en consonancia con su pensamiento, mientras que «somos más proclives a hablar que a escuchar», «a proyectar sobre el texto lo que pensamos que a convencernos de lo que quiere decir»⁴⁰. Así comprendida, la lectura se convierte en el principio mismo de la cultura: saber escuchar al otro. Sin embargo, hoy en día, los espíritus distinguidos quieren sustituir esta lectura denominada ingenua o cándida por otras formas más eruditas de lectura, llamadas estructural o sintomática, y que no son sino formas de anticultura.

La lectura estructural consiste, en lugar de procurar captar la intención significativa⁴¹ que el autor quiere comunicar a través de su texto, en ceñirse al texto en sí mismo como a un «mensaje sin mensajero» con el fin de ingeniárselas para descomponerlo como se desmonta una máquina. Se suprime así el sujeto que piensa y que tiene algo que decir, con el pretexto de que lo dicho no remite a aquel que lo dice, sino a la mera estructura del decir. «¿No es esto el signo de que [...] el hombre está desapareciendo en la medida en que brilla más fuerte en nuestro

³⁹ En DESCARTES, René: *Première Méditation*, éd. Adam-Tannery, IX, p. 15. (En DESCARTES, René: *Méditations métaphysiques*, [AT, IX, p.15]. Versión española: *Discurso del método y Meditaciones metafísicas*. Edición de Olga Fernández Prat. Trad. de Manuel García Morente. Tecnos, Madrid, 2002, p. 149. Se ha sustituido la preposición «a» por «para». [N. del trad.].)

⁴⁰ LECHAT, Jean: «Lire», en *Revue de l'enseignement philosophique* XXI, n° 6 (ag-sept., 1971), p. 11s. El resto de nuestras observaciones sobre este asunto, no es sino un resumen muy sucinto de la última parte de este artículo.

⁴¹ Cf. FOUCAULT, Michel: *La arqueología del saber*, III, 2. Trad. de Aurelio Garzón del Camino. Siglo XXI México, 1991¹⁵, p.159. (N. del trad.).

horizonte el ser del lenguaje?⁴². Efectivamente, en la lectura estructural, uno no tiene que ponerse a escuchar la palabra de alguien, sino que ha de apropiarse de un texto como si fuera un cadáver para disecharlo.

La lectura sintomática⁴³ es todavía más inadecuada. Consiste en considerar el texto como el discurso de un ingenuo que no sabe lo que dice, puesto que más allá del sentido manifiesto del texto, se debe buscar un sentido latente del cual el autor ni siquiera tiene conciencia, y que revela, sin embargo, el verdadero alcance de lo que dice. Es preciso, como se dice, descifrar el texto. Leer no es, pues, tratar de comprender lo que otro, con toda lucidez y libertad, ha decidido decir, sino que es descubrir en lo que no está dicho el sentido oculto de lo que el texto sí dice. La lectura deja de ser el acto de escuchar para transformarse en un interrogatorio y en una denuncia. Y es en la época en que, por todas partes, se predica el diálogo cuando se niega de esta manera la palabra al otro, puesto que lo que dice se toma como pretexto para acusarlo de ser el aliado objetivo, la víctima inconsciente o el cómplice inconfeso de fuerzas económicas, sociales, políticas y psíquicas, de las que no sería sino un simple juguete.

No hay enseñanza más perniciosa, contra la cual solo se puede luchar mediante el aprendizaje de la lectura como acogida del otro. Enseñar a los alumnos a leer de esta forma es enseñarles al mismo tiempo la honestidad escrupulosa hacia la letra del texto, y la escucha confiada y atenta a la palabra del otro por fidelidad al espíritu que se expresa a través del texto. Con esta condición, la lectura se convierte en el ejercicio más instructivo y más enriquecedor, porque conduce a los alumnos a esta acogida respetuosa de las cosas, de los seres y de los otros que es el alma, es decir, el principio y el fin de la educación.

Recibido el 31 de enero de 2015
Aprobado el 16 de marzo de 2015

Traductor: Francisco Javier Quirós Cuevas
I.E.S. África de Fuenlabrada (Madrid)
javiquic@gmail.com

⁴² FOUCAULT, Michel: *Les Mots et les choses*. París, Gallimard, 1966, p. 397. (Versión española: *Las palabras y la cosas*, cap. X. Trad. de Elsa Cecilia Frost. Siglo XXI, México, 1968, p. 374). (N. del trad.).

⁴³ Cf. ALTHUSSER, Louis y BALIBAR, Étienne: *Para leer el Capital*. Trad. de Martha Harnecker. Siglo XXI, México, 1969, pp. 21-22 y 33. (Nota del trad.).