
Didáctica

El método socrático

Leonard Nelson¹

Resumen

El autor presenta en este artículo las claves para poner en práctica dentro del aula y fuera de ella- el método socrático de investigación cooperativa entre nuestros alumnos con cualquier tipo de cuestión (ya sea esta filosófica, social, científica, matemática, etc.) y nos ofrece pautas para desarrollar una enseñanza no dogmática que potencie el pensamiento crítico y autónomo

Abstract

In this article the author presents the key concepts to put into practice inside the school -and outside- the Socratic method of cooperative inquiry among our students with any type of question (philosophical, social, scientific, mathematical, etc.) and offers us guidelines to develop a non-dogmatic education that fosters critical and autonomous thinking

Palabras clave: Diálogo socrático, enseñanza socrática, filosofía para niños, pensamiento crítico, práctica filosófica.

Key words: Socratic Dialogue, Socratic Teaching, Philosophy for Children, Critical Thinking, Philosophical Practice.

¹ El 11 de diciembre de 1922, el filósofo neokantiano Leonard Nelson (1882-1927) impartió una conferencia ante la Sociedad Pedagógica de la Universidad de Göttingen titulada «Die Sokratische Methode», que posteriormente se publicó en los *Abhandlungen der Fries'schen Schule* (y que hoy puede encontrarse en el primer volumen de sus obras completas, *Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode*, Felix Meiner Verlag, Hamburg, 1970, pp. 269-316). En este extenso artículo, Nelson nos expone las líneas básicas del método de inspiración socrática que había desarrollado desde 1909 para enseñar filosofía y matemáticas a sus estudiantes, junto con los fundamentos filosóficos que lo sustentan, es decir, su entronque con los postulados de la escuela neokantiana de Fries, y por lo tanto, su vinculación con una filosofía de naturaleza crítica y «científica» que parte de Platón, pasa por Kant y Fries, y desemboca en Hilbert. Con el fin de privilegiar una lectura en clave didáctica, hemos realizado una selección de los fragmentos más metodológicos (pensando sobre todo en aquellos profesores que estén interesados en utilizar el enfoque socrático en el aula pero que no saben muy bien cómo podrían hacerlo) y hemos prescindido de aque-

«Uno solo ve lo que ya sabe»
(Goethe)

Como fiel discípulo de Sócrates y de Platón, su gran sucesor, me parece bastante difícil de justificar mi aceptación a su invitación para hablarles del método socrático. Ustedes conocen el método socrático como un método para enseñar filosofía. Pero la filosofía es diferente de otras materias educativas. En palabras de Platón: «no admite en absoluto la expresión verbal, a diferencia de otros estudios, sino que como resultado de una aplicación continua y comunión con la propia materia, viene a nacer en el alma, de repente, como una luz que se enciende por un chispa y que a partir de entonces se alimenta de sí misma».²

Por consiguiente, me encuentro ante un dilema no muy diferente al de un violinista que cuando se le pregunta cómo consigue tocar su instrumento, puede demostrar su arte sin ningún problema, pero no sabe explicar su técnica en términos abstractos.

El método socrático es el arte, no de enseñar filosofía, sino de filosofar; el arte, no de enseñar sobre los filósofos, sino de convertir a los estudiantes en filósofos. Así que para darles una idea adecuada del método socrático, debería finalizar mi discurso en este mismo momento y, en lugar de darles una conferencia, elegir un problema filosófico y tratarlo según el método socrático. ¿Pero qué dijo Platón? Que solo «la aplicación continua al propio tema y la comunión con él» encienden la luz de la comprensión filosófica.

A pesar del poco tiempo del que dispongo, me atreveré a ofrecer una descripción del método socrático e intentaré aclarar su significado e importancia a través de las palabras. Justifico este compromiso limitando mi tarea; el único objeto de mi exposición no es otro que dirigir su atención a este método de enseñanza y de este modo promover su reconocimiento.

llos otros en los que se tratan cuestiones de naturaleza teórica, reduciendo la extensión del texto algo más de un tercio. (Quien esté interesado en conocer el artículo completo y ubicar esta dimensión pedagógica dentro de su correspondiente contexto epistemológico, puede fácilmente consultarlo en inglés en internet –<http://www.friesian.com/method.htm>– o leerlo en español en *El método socrático*, Hurqualya, Cádiz, 2008, donde también encontrará una introducción de J. Aguirre, enfocada sobre todo hacia esta última vertiente). Nelson fue un pionero en el campo de la Práctica Filosófica y de la Filosofía para Niños, y creemos que su particular enfoque metodológico –que hoy en día se aplica en escuelas, organizaciones y empresas de Alemania, Holanda y Reino Unido– también debería difundirse entre los países de lengua española.

² PLATÓN: *Cartas*. Leipzig, 1918, p. 72.

Una persona que sobre el discurso del Gran Inquisidor de la novela de Dostoievski, *Los hermanos Karamazov*, solo sepa que es una magnífica discusión sobre un problema ético fundamental, sabe muy poco sobre él; sin embargo, ese poco hará que esté más dispuesto a leer atentamente el discurso. [...] Y espero que al presentar mi tema, pueda yo también despertar su interés por este método tan profundo, a pesar de su simplicidad, y tan importante que lleva el nombre del sabio ateniense a quien le debemos su invención.

Como hijastro de la filosofía, el método socrático, insultado y despreciado, ha sobrevivido solo nominalmente junto con su hermano mayor más popular, el método dogmático, más sugerente y más fácilmente manipulador.

Puede que sospechen ustedes de mi inclinación personal por el más joven de los dos hermanos. Y tengo que confesar que cuanto más tiempo disfruto de su compañía, más me cautivan sus encantos; así que se ha convertido para mí en una cuestión de caballerosidad darle vida a quien ha sido olvidado y dado por muerto y darle aquí ese lugar de honor hasta ahora reservado injustamente a su hermano, quien, aunque muerto de corazón, una y otra vez aparece todo engalanado.

[...] Como todo el mundo sabe, Sócrates no construyó ningún sistema. Una y otra vez admitió su ignorancia. Se enfrentaba a cada afirmación con una invitación a buscar su fondo de verdad. Como muestra la *Apologíā*, «questionaba y examinaba a sus conciudadanos», no para transmitirles una nueva verdad al modo de un instructor, sino solo para señalar el camino que podría encontrarse.

Su doctrina ética, en la medida en la que esta designación es apropiada a sus investigaciones, está basada en la proposición de que la virtud puede enseñarse, o para decirlo en términos más precisos, que la ética es una ciencia. No desarrolló esta ciencia porque la cuestión inicial, ¿cómo obtengo conocimiento sobre la virtud?, siguió absorbiéndolo. Se mantuvo fiel a esta cuestión inicial. [...]

Hoy, después de dos mil años, nuestra opinión sobre Sócrates es más incierta y dividida que nunca. Contra el dictamen de un experto como Joel, de que Sócrates fue «el primer y quizás el último filósofo verdaderamente genuino, auténticamente puro»³, está la afirmación de Heinrich Maier de que «se ha etiquetado a Sócrates como lo que ciertamente no era, un filósofo».⁴ [...]

³ JOEL, Karl: *Geschichte der antiken Philosophie*. Tübinga, 1921, p. 770.

⁴ MAIER, H.: *Sokrates*. Tübinga, 1913, p. 157.

La filosofía no descansa en principios que sean verdades evidentes por sí mismas. Por el contrario, sus principios son un foco de oscuridad, incertidumbre y controversia. Solo hay unanimidad en relación a la aplicación concreta de estos principios. Pero en el momento que intentamos pasar por alto el ejemplo concreto de su aplicación y aislar los principios de la experiencia, es decir, si intentamos formularlos como puras abstracciones, entonces nuestra investigación se pierde en la oscuridad metafísica, a menos que ilumine-mos nuestro camino con la luz artificial de un método.

En estas circunstancias uno esperaría que los filósofos mostrasen mucho interés por el problema del método. Deberíamos tener en cuenta, sin embargo, que la consideración anterior depende de un punto de vista metodológico. Plantea, antes que cualquier otra especulación filosófica, la cuestión de la naturaleza de la cognición filosófica; y es solo a través de esta cuestión preliminar como se ilumina el contenido de los problemas que acosan a la filosofía.

Hagamos aquí una pausa por un momento y concentrémonos en el concepto de método que nos ocupa. ¿Y en concreto, qué significa un método que somete el pensamiento de los filósofos a sus reglas? Obviamente, tiene que ser algo más que las reglas del pensamiento lógico. La obediencia a las leyes de la lógica es un requisito indispensable de cualquier ciencia. El factor esencial que distingue un método de filosofía no puede, por lo tanto, encontrarse en el hecho de que se beneficia de la lógica. Eso circunscribiría de manera muy estrecha su función. Por otro lado, no deberíamos exigirle demasiado al método, y tampoco deberíamos esperar lo imposible, a saber, el incremento creativo de conocimiento filosófico.

La función que debe cumplir el método filosófico no es otra que la de asegurar el regreso contemplado a los principios, puesto que sin la guía del método, este regreso sería meramente un salto en la oscuridad y nos dejaría donde estábamos antes, expuestos a lo arbitrario.

Pero ¿cómo encontrar la claridad imprescindible para descubrir esta guía, puesto que nada está claro salvo solo los juicios relativos a los ejemplos individuales? Para estos juicios es suficiente con el uso concreto de nuestra inteligencia, tal como se aplica en los juicios empíricos de la ciencia y en nuestra vida diaria. Una vez que vayamos más allá de estos juicios, ¿cómo podemos orientarnos? La dificultad que parece estar presente aquí se resuelve con el análisis crítico de estos juicios empíricos. Cada uno de ellos comprende, además de la información particular que proporciona la observación, una

cognición que se esconde en la propia forma del juicio. Sin embargo, la cognición no se percibe de manera separada, sino que a través de ella ya estamos asumiendo y aplicando realmente el principio que estamos buscando.

Les voy a ofrecer un ejemplo típico: si estuviésemos aquí para discutir el significado del concepto filosófico de sustancia, probablemente nos enzarzaríamos en una disputa interminable en la que los escépticos seguramente saldrían ganando. Pero si al concluir nuestro debate uno de los escépticos no pudiera encontrar su abrigo junto a la puerta, donde lo colgó, difícilmente podría reconciliarse consigo mismo por la desafortunada pérdida de su abrigo basándose simplemente en que eso confirma su duda filosófica en la permanencia de la sustancia. Como cualquier otra persona que busca un objeto que ha perdido, el escéptico asume en el juicio que motiva su búsqueda la verdad universal de que las cosas no desaparecen así como así y, por lo tanto, siendo consciente de la inconsistencia con su doctrina, utiliza en la práctica el principio metafísico de la permanencia de la sustancia. [...]

Lo mismo sucede con todos los juicios de la experiencia. Si investigamos sus condiciones de posibilidad, nos encontramos con proposiciones más generales que constituyen la base de los juicios particulares expresados. Si analizamos los juicios que hemos formulado, nos remontaremos a sus presupuestos (*Voraussetzungen*). Operamos regresivamente desde las consecuencias a las causas. En esta regresión eliminamos los hechos accidentales a los que se refieren los juicios particulares y mediante esta separación se pone de relieve el presupuesto originalmente oscuro que descansa en el fondo del juicio sobre el ejemplo concreto. El método regresivo de abstracción, que sirve para explicitar principios filosóficos, no produce nuevo conocimiento ni sobre hechos ni sobre leyes. Simplemente utiliza la reflexión para transformar en conceptos claros lo que reposa en nuestra razón como una posesión original y que se ha oído oscuramente en cada juicio individual.

Parece que esta discusión nos ha llevado muy lejos de nuestro tema inicial, el método para enseñar filosofía. Déjenme, pues, encontrar la conexión. Hemos descubierto que la filosofía consiste en la suma total de aquellas verdades racionales universales que se vuelven claras únicamente por medio de la reflexión. Por lo tanto, filosofar consiste simplemente en aislar estas verdades racionales con nuestro intelecto y expresarlas en juicios generales.

¿Qué implicaciones tiene esto para la enseñanza de la filosofía? Al expresarlas en palabras, estas verdades universales serán oídas, pero de ahí no se sigue necesariamente que sean comprendidas. Solo podremos entenderlas cuando, empezando con su aplicación en nuestros juicios, emprendamos entonces personalmente el regreso a las premisas de estos juicios empíricos y reconozcamos en ellos nuestros propios presupuestos.

En consecuencia, es imposible comunicar la filosofía –esto es, la suma total de estos principios filosóficos– a través de una enseñanza, de la misma manera que comunicamos los hechos históricos o incluso los teoremas geométricos. Los hechos históricos, como tales, no pueden ser comprendidos (*eingesehen*); solo pueden ser conocidos (*Kenntnis*).

Es verdad que los principios de las matemáticas son comprensibles, pero obtenemos una mayor comprensión sobre ellos sin recorrer el tortuoso camino de nuestro pensamiento creativo. Se vuelven inmediatamente evidentes tan pronto como la atención se dirige a su contenido. El profesor de matemáticas que anticipa la investigación independiente de su alumno presentándole estos principios en sus lecciones impide con ello su claridad. En este caso, el alumno es capaz de seguir aunque no haga por sí mismo el camino hacia ellos. Otra cuestión, por supuesto, es hasta que punto este tipo de enseñanza garantiza que el alumno entienda realmente.

Pero presentar la filosofía de esta forma es tratarla como una ciencia de hechos que han de aceptarse como tales. El resultado será, como mucho, una mera historia de la filosofía. Puesto que lo que el profesor comunica no es la verdad filosófica en sí misma, sino simplemente el hecho de que él u otra persona considere que ésta o aquélla es una verdad filosófica. Al afirmar que enseñar filosofía es eso, está engañándose a sí mismo y a sus alumnos.

El profesor que seriamente desee transmitir la comprensión filosófica (*philosophische Einsicht*) solo puede intentar enseñar el arte de filosofar. No puede hacer otra cosa más que mostrar a sus estudiantes cómo emprender, cada uno por sí mismo, el laborioso regreso que solo proporciona la comprensión de los principios básicos. Si existe en absoluto algo que pueda llamarse enseñanza de la filosofía, solamente puede ser una enseñanza para desarrollar el pensamiento propio (*Unterricht im Selbstdenken*); o para ser más precisos, una enseñanza que desarrolle la práctica independiente del arte de la abstracción. El significado de mi afirmación inicial, que el método socrático, como método para enseñar filosofía, es el arte, no de en-

señar filosofía, sino de enseñar a filosofar, se vuelve más claro ahora. Pero nosotros hemos ido más lejos todavía. Sabemos que para que tenga éxito este arte debe guiarse por las reglas del método regresivo (*regressive Methode*).

Aún tenemos que examinar la cuestión secundaria de si éste método, el único adecuado para enseñar filosofía, puede legítimamente llamarse método socrático, puesto que mis referencias anteriores a la importancia de Sócrates se limitan al hecho de que su procedimiento pertenecía al método.

Para empezar, no hace falta decir que su forma de enseñar está llena de defectos. Cualquier estudiante universitario de primero que lea los diálogos de Platón plantea la objeción de que Sócrates, en los puntos más decisivos se embarca en monólogos y que sus discípulos no son más que figurantes que solo asienten, y a veces, como observa Fries, uno ni siquiera entiende cómo han llegado al «sí». ⁵ Además de estos defectos didácticos, hay también graves errores filosóficos, así que a menudo nos encontramos con que coincidimos con las opiniones discrepantes de algunos de los participantes. [...] Entonces, ¿cuál es el elemento positivo del trabajo de Sócrates? ¿Dónde encontramos los comienzos del arte de enseñar filosofía? Seguramente no en la mera transición de la retórica de los sofistas al diálogo con sus discípulos, aunque ignoremos el hecho de que, tal como ya he indicado, las preguntas que formula Sócrates son en su mayor parte preguntas que no suscitan más que un «¡sin lugar a dudas, Sócrates!», «¡es verdad, por Zeus!» o «¿Cómo podría ser de otro modo?»

Pero supongamos que el ardor filosófico de Sócrates y la torpeza de sus discípulos hubiera permitido que ellos mismos pudiesen expresarse. Aún tendríamos que investigar primero sobre la decisiva importancia que tiene el diálogo en la enseñanza filosófica y sobre las lecciones que deben derivarse del uso que hace Platón de él.

Encontramos el diálogo empleado como una forma artística en la literatura de ficción y en el teatro, y como una forma pedagógica en la enseñanza. Teóricamente estas formas son separables, pero en realidad necesitamos que una conversación tenga vivacidad, claridad y belleza de expresión, además de adhesión a la verdad, determinación y fuerza de convicción. Incluso cuando la intensidad varía, nos gusta reconocer al maestro en el artista y al artista en el maestro.

Debemos distinguir además entre una conversación limitada al ámbito de la escritura –incluso si es una reproducción de un conver-

⁵ Cf. FRIES, J.F.: *Die Geschichte der Philosophie*. Halle, 1837, I, p. 253.

sación auténtica— y una conversación real entre dos personas. Las conversaciones que se ponen por escrito pierden su vivacidad original, «igual que la flor en un florero». Si a pesar de esto queremos encontrarlas satisfactorias, es necesario espiritualizar y purificar su atmósfera, elevar su nivel; y entonces puede alcanzarse alguna producción poco común y admirable, como la conversación del Gran Inquisidor, que se lleva a cabo con un oponente silencioso que le vence con su silencio.

En todo caso, la conversación como forma pedagógica debe sonar como un diálogo verdadero, pues de otro modo no cumpliría su función de servir como modelo y guía. Captar en el espejo de una reproducción escrita la efímera forma de esta charla con sus irregularidades, o dar con el medio entre la fidelidad al sentido y la fidelidad a la palabra: éste es un problema que quizás pueda solucionarse didácticamente, aunque este tipo de solución, que sirve a un propósito definido, raramente cumplirá con las exigencias del arte libre y, por lo tanto, producirá en conjunto casi siempre una impresión mixta. Solo conozco unas cuantas conversaciones didácticas en la literatura en las que esta disonancia haya sido parcialmente eliminada. Tengo en mente, por ejemplo, algunos pasajes de los conocidos diálogos de Soloviev⁶; está también el diálogo socrático con el que el escritor socialista americano Bellamy⁷ abrió su novela didáctica *Mirando hacia atrás*; y finalmente —de ninguna forma la menos exitosa de las tres—, las conversaciones de la novela de August Niemann⁸ *Backen und Thyrsoträger*, imbuida con el verdadero espíritu socrático.

A la dificultad anteriormente descrita uno debe añadir otra objeción más básica, la de que reducir una conversación didáctica en curso a la escritura roza lo absurdo, porque al ofrecer la solución junto al problema, la transcripción viola, en relación al lector, la regla del esfuerzo individual y la honestidad, y por ello, tal como Sócrates

⁶ [N. del T.] Vladimir Soloviev (1853-1900) fue un filósofo, poeta, crítico literario y teólogo ruso que desempeñó un papel muy importante en el desarrollo de la poesía y la filosofía rusa a finales del siglo diecinueve. La obra a la que hace referencia Nelson es la última suya, publicada el mismo año en que murió: *Tres conversaciones y la leyenda del Anticristo*.

⁷ [N. del T.] Edward Bellamy (1850-1898) fue un autor socialista norteamericano famoso por escribir una novela utópica ambientada en el año 2000 que tuvo mucha popularidad. Según Erich Fromm, esta novela era «uno de los libros más notables jamás publicados en los EE.UU.». La novela puede consultarse libremente en la red.

⁸ [N. del T.] August Niemann (1839-1919) fue un escritor alemán, además de editor, actor y periodista. En 1882 publicó la novela que comenta Nelson.

dice en el *Fedro*, proporciona al neófito «la apariencia de sabiduría, no la verdadera sabiduría»⁹. La transcripción de lo escrito solo tiene sentido para aquellos sobre los que recae sus propios esfuerzos intelectuales. Para los demás actúa como un obstáculo que detiene la comprensión, pues los seduce con la ingenua idea de que, tal como dice Sócrates más adelante, «cualquier cosa que esté escrita parecerá clara y cierta»¹⁰. De hecho, Platón menciona su propio «temor reverencial»¹¹ al poner por escrito sus pensamientos.

[...] No debemos olvidar este conflicto entre lo hablado y lo escrito cuando analicemos detenidamente el diálogo platónico para descubrir cómo Sócrates llevó a cabo su tarea pedagógica.

Un logro se le concede universalmente [a Sócrates]: que con su cuestionamiento conduce a sus alumnos a confesar su ignorancia, cortando así de raíz su dogmatismo. Este resultado, que efectivamente no puede ser *forzado* de ninguna otra manera, revela el significado del diálogo como un instrumento educativo. La conversación también puede estimular un pensamiento espontáneo, sobre todo en estudiantes más maduros, pero por muy atractivo que sea este tipo de estímulo, no es irresistible. Solamente la presión continua para hacer hablar a nuestra mente, de acoger toda contrapregunta y ofrecer las razones de toda afirmación transforma el poder de esta atracción en una compulsión *irresistible*. Este arte de *forzar* las mentes hacia la *libertad* constituye el primer secreto del método socrático.

Pero solamente el primero. Porque no conduce al alumno más allá del abandono de sus prejuicios, el darse cuenta de su ignorancia, este determinante negativo de todo conocimiento cierto y genuino.

Sócrates, después de que alcanzar este alto nivel de ignorancia, en lugar de dirigir la discusión hacia los problemas metafísicos, bloquea cualquier intento de sus discípulos de abordarlos con la obligación de que era mejor que primero aprendiesen sobre la vida de los tejedores, los herreros y los carreteros. En este modelo de discusión reconocemos el instinto filosófico por el único método correcto: primero derivar las premisas generales de los hechos que observamos en la vida diaria y después proceder desde los juicios sobre los que estamos seguros hacia aquellos que son menos seguros.

Es sorprendente lo poco que se ha entendido esta simple idea del método, incluso en nuestros días. Tomemos, por ejemplo, la afirma-

⁹ PLATÓN: *Fedro*. Berlín, 1817, p. 162.

¹⁰ *Ibid.*, p. 163.

¹¹ PLATÓN: *Cartas*, p. 77.

cion de que su uso como punto de partida de las cuestiones del mundo cotidiano refleja simplemente el interés práctico que Sócrates tuvo por sacudir moralmente a sus conciudadanos. No: si Sócrates se hubiese interesado por la filosofía natural en lugar de por la ética, también habría introducido sus ideas de la misma forma.

No llegamos una mejor comprensión del método socrático cuando consideramos la forma en que de regreso de los juicios particulares a los universales como un método de inferencia regresiva, identificándose así con el método inductivo. A pesar de que Aristóteles le alabó por ello, Sócrates no fue el inventor del método inductivo. En su lugar, reivindicó el camino de la abstracción, que emplea la reflexión para subir a la consciencia el conocimiento que ya poseemos. Si Aristóteles hubiese estado en lo cierto en su interpretación, no deberíamos sorprendernos de los fracasos de Sócrates, puesto que los principios éticos no pueden derivarse de los hechos observados.

La verdad es que con respecto a la realización de su objetivo, Sócrates fracasa. Su sentido de la verdad seguramente le guía a través de la introducción de la abstracción, pero más adelante se interponen tantas ideas metodológicas erróneas que el éxito de la conversación casi siempre se frustra.

En este proceso de separación de los particulares de la experiencia y en su búsqueda de unas verdades más universales, Sócrates concentra su atención por completo en las características generales de los conceptos, tal como nosotros los captamos, y se dedica a la tarea de explicitar estos conceptos mediante la definición. Sin conceptos, por supuesto, no se puede dar una comprensión definitiva de las verdades generales de tipo racional; pero la elucidación de los conceptos y la discusión de sus interrelaciones no son suficientes para obtener el contenido de las verdades sintéticas que son el verdadero objeto de su investigación.

Lo que hace que Sócrates persista en su inútil empeño es un error que solo sale a la luz con Platón y que da a su doctrina de las ideas su carácter ambivalente, semi- místico y semi-logizante. Esta doctrina considera que los conceptos son imágenes de las ideas que constituyen la verdadera realidad. Ésta es la razón por la cual los diálogos socrático-platónicos consideran que la elucidación de conceptos es la cumbre del conocimiento científico.

No es difícil para nosotros entender retrospectivamente el error que hizo que la filosofía se desviase del camino correcto y que, en consecuencia, dificultó el desarrollo de los métodos de abstracción que son necesarios para una metafísica científica. Sin embargo, está

fuera de lugar hacer demasiado hincapié sobre los puntos débiles de una filosofía que por vez primera hizo un intento de autoanálisis crítico. Nuestro interés actual se centra, no en los errores o deficiencias de su sistema, sino en los valientes y seguros comienzos que abrieron el camino para la verdad filosófica.

Sócrates fue el primero en combinar la confianza en la habilidad de la mente humana para reconocer la verdad filosófica con la convicción de que no se llega a la verdad a través de ideas ocasionalmente brillantes o de una enseñanza mecánica, sino que solo el pensamiento consistente, planificado e infatigable nos conducirá desde la oscuridad hasta la luz. Ahí es donde está la grandeza de Sócrates como filósofo. Su grandeza como pedagogo se basa en otra innovación: logró que sus discípulos desarrollaran su propio pensamiento e introdujo el intercambio de ideas como salvaguarda frente al autoengaño.

A la luz de esta consideración, el método socrático, con todas sus deficiencias, sigue siendo el único método para enseñar filosofía. Y a la inversa, toda enseñanza filosófica es inútil si entra en conflicto con los requisitos básicos del método socrático.

Por supuesto, el desarrollo del conocimiento filosófico debe liberarse de su entrelazamiento con el misticismo platónico y con la doctrina de la reminiscencia, cuya verdad constituye la razón más profunda y real de la posibilidad y necesidad del método socrático. Esta liberación se consiguió dos mil años después con las filosofías críticas de Kant y Fries.¹² Ellos consiguieron completar el método regresivo de abstracción. Es más, ellos garantizaron firmemente los resultados de la abstracción –que como principios básicos admiten pruebas, pero como proposiciones deben verificarse de todas formas– mediante el método de la deducción.

En esta idea de deducción –que solo tuvo éxito realmente con Fries–, la doctrina de la reminiscencia experimentó su resurrección. No exageramos cuando decimos que el concepto socrático-platónico

¹² [N. del T.] Jacob Fries (1773-1843) fue un filósofo, físico y matemático alemán que se opuso con fiera al idealismo de Hegel (según Félix Duque, era su «archienemigo» oficial). Su proyecto filosófico se sustenta sobre tres ejes: lograr la unificación alemana, reconciliar la filosofía con las ciencias (el matemático Gauss valoraba mucho su trabajo) y con la religión, y enmendar la plana a Kant. Entre su producción destacamos su *Nueva crítica o crítica antropológica de la religión* (1807, 2ª ed: 1828-31) y su *Sistema de lógica* (1811). Fries creó la llamada «primera escuela friesiana», y una revista donde se editaban sus trabajos (los *Abhandlungen der Fries'schen Schule*), en la que Nelson se inspiró para fundar la «nueva escuela friesiana» y continuar con la edición de una nueva serie.

fue transmutado de su forma profética-simbólica a la que había sido confinada por los dos sabios griegos a la forma sólidamente anudada e inquebrantable de una ciencia.

No es fácil de explicar en que consiste este logro máximo de la filosofía que es la deducción. Si yo tuviera que intentar transmitir alguna idea de ella no podría indicar su naturaleza de modo más sucinta que diciendo que es literalmente el instrumento para llevar a cabo el proyecto socrático de enseñar al ignorante obligándole a darse cuenta de que en realidad ya sabe lo que no sabía que sabía.

Kant y Fries no abordaron el problema de la enseñanza filosófica más allá de algunas observaciones pedagógicas esporádicas de carácter general. Pero gracias a la filosofía crítica, la ciencia filosófica ha realizado tal progreso para superar sus inherentes dificultades metodológicas que ahora la tarea más urgente de la filosofía crítica es la resurrección y el fomento del método socrático, especialmente en su relación con la enseñanza. ¿Deben transcurrir otros dos mil años para que aparezca un genio parecido y redescubra esta antigua verdad? Para evitar el peligro de que la filosofía crítica pueda ser víctima de la incomprensión o de que, aun conservando su nombre, pueda caer en un anquilosado dogmatismo, nuestra ciencia necesita una continua sucesión de filósofos entrenados, al mismo tiempo independientes y cultivados.

A la vista de la importancia de esta tarea, una vez más debemos hacer una pausa y analizar cuidadosamente la dificultad a la que nos enfrentamos. La exposición de nuestro problema ha revelado la profunda relación que existe entre la filosofía crítica y el método socrático, sobre cuya base determinamos que la esencia del método socrático consiste en liberar la enseñanza del dogmatismo; en otras palabras, en excluir todos los juicios didácticos de la enseñanza. Ahora nos enfrentamos con toda la gravedad del problema pedagógico que debemos resolver. Consideremos la cuestión: ¿Cómo es posible cualquier enseñanza, y por lo tanto, cualquier educación, cuando se prohíbe todo juicio educativo? No intentemos evadirnos asumiendo que este requisito no puede entenderse hasta llegar al extremo de prohibir que el profesor pueda ocasionalmente proporcionar alguna pista que ayude a su estudiante. No: debe haber una opción mejor. O el dogmatismo o seguir a Sócrates. La pregunta se convierte entonces en esta otra más apremiante: ¿Cómo podemos enseñar de manera socrática?

En realidad nos enfrentamos con el problema básico de la educación, que en su forma general apunta a la cuestión: ¿Cómo podemos

enseñar algo? Si el fin de la educación es la autodeterminación racional, es decir, una condición por la que el individuo no permite que su comportamiento se rija por otras influencias que no sean los juicios y actos que emanen de su propia entendimiento, surge la pregunta: ¿Cómo podemos nosotros influir en una persona a través de influencias externas, de forma que él no se permita a sí mismo ser afectado por influencias externas? Debemos resolver esta paradoja o abandonar la tarea educativa. [...]

Nos ayudará a clarificar nuestro pensamiento si distinguimos entre las dos acepciones en las que se utiliza el término «influencia externa». Puede hacer referencia a la influencia externa en general o a un determinante externo. De manera análoga, en la enseñanza puede significar la estimulación externa de la mente o la manipulación de la mente para aceptar los juicios de otras personas. [...]

La enseñanza filosófica cumple su cometido cuando sistemáticamente debilita las influencias que obstruyen el crecimiento de la comprensión filosófica y refuerza aquellas que la promueven. Sin entrar en la cuestión de otras influencias relevantes, no debemos nunca olvidar la única influencia que debemos excluir de manera incondicional: la influencia que puede surgir de las afirmaciones del profesor. Si no eliminamos esta influencia, todo trabajo será en vano. El profesor habrá hecho todo lo posible por impedir el juicio propio de su alumno si le ofrece en su lugar un juicio ya hecho.

Hemos llegado a un punto en el que tenemos una idea clara de cuál es la tarea del método socrático así como de la posibilidad de ponerlo en práctica. [...]

Debemos tener en cuenta que la enseñanza de la filosofía no trata de acumular soluciones ni tampoco de establecer resultados, sino solamente de aprender el método para alcanzar soluciones. Si hacemos esto, observaremos enseguida que la función propia del profesor no puede ser la de un guía que mantiene alejados a su grupo de métodos equivocados y de accidentes. Tampoco es la de un guía que dirige un grupo mientras que éste simplemente le sigue con la esperanza de que más tarde él les ayudará a encontrar el mismo camino por sí mismos. Al contrario, lo esencial es la capacidad con la que el profesor, desde el principio, coloca a sus alumnos ante su propia responsabilidad, enseñándoles a caminar por sí mismos –aunque no por ello tengan que andar solos– y logra así que desarrollen esta independencia, hasta que un día puedan ser capaces de aventurarse por sí solos, habiendo reemplazado la supervisión del profesor por la orientación propia.

En cuanto a las observaciones que estoy a punto de hacer, debo pedir que se me permita seleccionar ejemplos circunstanciales de mi larga experiencia personal como profesor de filosofía, puesto que las experiencias ajenas, por desgracia, no están a mi disposición.

Déjenme señalar primero los requisitos que debemos imponer al profesor para continuar después con los que conciernen al alumno. Una vez, un estudiante mío, esforzándose en reproducir un ejercicio dirigido socráticamente, presentó una versión en la que puso las respuestas, ahora en la boca del instructor, ahora en la del alumno. Solamente mi pregunta asombrada «¿Me has oído decir alguna vez “sí” o “no”?» le cortó en seco. Trasímaco comprendió la cuestión con mayor claridad. En la *República* de Platón le dice a Sócrates: «¡Sí dioses!... lo sabía... que te negarías y harías lo que fuera antes que dar una respuesta». ¹³ El profesor que sigue el modelo socrático no contesta. Ni tampoco pregunta. O para ser más precisos: no plantea preguntas filosóficas, y cuando se le formulan este tipo de preguntas, bajo ninguna circunstancia proporciona la respuesta requerida. ¿Permanece entonces en silencio? Ya lo veremos. Durante una sesión, a menudo oímos la desesperada queja al profesor: «¡No sé qué es lo que quieres!». A lo que el profesor responde: «¿Yo? Nada en absoluto». Claro que esto no transmite la información deseada. ¿Qué es lo que entonces hace el profesor en realidad? Hace posible el intercambio de preguntas y respuestas entre los alumnos, quizás con este comentario introductorio: «¿Alguien tiene una pregunta?».

Todo el mundo se dará cuenta ahora de que, como dijo Kant, «saber qué preguntas pueden ser razonablemente planteadas ya es una gran y necesaria prueba de sagacidad y perspicacia». ¹⁴ ¿Y qué pasa con las preguntas estúpidas, o si no hay ninguna pregunta? ¿Y si nadie contesta a las preguntas?

Ya vemos que desde el principio aparece la dificultad de conducir a los alumnos al punto de una actividad espontánea y con ello el profesor tiene la tentación de ofrecer alguna pista a modo de hilo de Ariadna. Pero el profesor debe ser firme desde el principio, y especialmente al principio. Si un alumno se acerca a la filosofía sin ser capaz de formular una simple pregunta, ¿qué podemos esperar de su capacidad para explorar concienzudamente sus complejos y profundos problemas?

¿Qué debería hacer el profesor si no hay preguntas? Debería esperar hasta que éstas aparezcan. Como mucho, debería pedir a sus

¹³ PLATÓN: *La República*. Leipzig, 1916, p. 17.

¹⁴ KANT: *Crítica de la Razón Pura*, Lógica Trascendental, p. 81.

alumnos que en el futuro, para ahorrar tiempo, piensen las preguntas con antelación. Pero no debería, simplemente para ahorrar tiempo, evitar que los alumnos hagan el esfuerzo de formular sus propias preguntas. Si lo hace, puede que de momento haya mitigado su impaciencia, pero solo a cambio de cortar de raíz la impaciencia filosófica que pretendemos despertar.

Una vez que las preguntas empiezan a llegar —una por una, titubeantes, algunas buenas y otras no tanto—, ¿cómo las recibe el profesor, cómo las trata? Parece que ahora lo tiene fácil, puesto que la regla del método socrático le prohíbe contestarlas. Somete las preguntas a discusión.

¿Todas? ¿Las apropiadas y las inapropiadas?

¡De ningún modo! Ignora todas las preguntas que están dichas en voz muy baja. Y también aquéllas que se formulan de manera incoherente. ¿Cómo pueden entenderse las ideas difíciles si éstas se expresan en un lenguaje mutilado?

Gracias a la extraordinaria educación en lengua materna que se imparte en nuestras escuelas, aproximadamente la mitad de las preguntas serán eliminadas de esta forma. En cuanto al resto, muchas serán confusas o vagas. Algunas veces la aclaración viene con la contrapregunta: «¿Qué quieres decir exactamente con eso?». Aunque muchas veces esto tampoco funcionará, porque quien habla no sabe muy bien lo que quiere decir. De este modo, el trabajo del grupo tiende automáticamente a ocuparse de las preguntas simples y claras, o a aclarar primero las preguntas vagas y oscuras.

No somos tan afortunados con los problemas filosóficos como lo somos con los problemas matemáticos, que, como dice Hilbert¹⁵, parece que nos dijeran: «¡Eh, estamos aquí, encuentra la solución!». El problema filosófico está envuelto en la oscuridad. Para ser capaz de enfrentarse a él con preguntas claras e indagatorias son necesarios muchos ensayos y mucho esfuerzo. Por lo tanto, apenas les sorprenderá saber que el trabajo semestral de un seminario de ética no produjo nada excepto un acuerdo sobre el hecho de que la pregunta inicial era incongruente. La pregunta era: «¿No es estúpido actuar moralmente?».

¹⁵ [N. del T.] David Hilbert (1862-1943) fue uno de los matemáticos más influyentes de su época y sus investigaciones fueron decisivas para el desarrollo de la teoría de la relatividad y de la mecánica cuántica. Fue amigo personal de Nelson (de hecho, le ayudó a ser profesor en Göttingen, frente a la furibunda oposición de Husserl) y a menudo solía discutir con él sobre problemas matemáticos y epistemológicos.

Por supuesto, el profesor no someterá todas las preguntas incongruentes a un examen tan prolongado. Intentará que la discusión avance por medio de su propia evaluación de las preguntas. Pero no hará más que permitir que ciertas cuestiones empiecen a destacar, porque son educativas en sí mismas o porque al analizarlas se pondrán de manifiesto los típicos errores. Y hará esto respondiendo a la pregunta con otra pregunta: «¿Quién entendió lo que se acaba de decir?». Esta observación no incluye ninguna indicación sobre la pertinencia o irrelevancia de la pregunta; simplemente es una invitación a considerarla, a extraer su significado por medio de un intenso interrogatorio.

¿Cuál es su política respecto a las respuestas? ¿Cómo hay que tratarlas? Se tratan como las preguntas. Se ignoran las respuestas ininteligibles, con el fin de enseñar a los estudiantes a conocer los requisitos del discurso científico. Las respuestas también se ponen a prueba mediante preguntas como éstas:

«¿Qué tiene que ver esta respuesta con nuestra pregunta inicial?».

«¿Qué palabra quieres destacar?».

«¿Quién ha estado siguiendo lo que ha pasado?».

«¿Aún te acuerdas de lo que dijiste hace un momento?».

«¿De qué pregunta estamos hablando?».

Cuanto más simples son las preguntas, más confusos se vuelven los estudiantes. Así, si algún estudiante se apiada de las dificultades de su compañero y acude en su ayuda con la explicación «seguramente quería decir...», este gesto de ayuda rompe insensiblemente con la petición de dejar a un lado el arte de leer la mente y cultivar en su lugar el arte más modesto de decir lo que uno realmente quería decir.

Para entonces ya os habréis dado cuenta de que las investigaciones no siguen una dirección definida. Las preguntas y las respuestas tropiezan unas con otras. Algunos de los estudiantes entienden el proceso, otros no. Los que no lo entienden interrumpen con preguntas a tientas, intentando restablecer el contacto, pero los otros quieren seguir avanzando y no tienen en cuenta las interrupciones. Surgen nuevas preguntas, ampliando el campo de investigación. Aquí y allá un participante queda en silencio, más tarde, el grupo al completo. Mientras tanto, la agitación continúa y las preguntas cada vez tienen menos sentido. Incluso aquellos que al principio estaban seguros de sus razones comienzan ahora a estar confusos. También

ellos pierden el hilo y no saben cómo encontrarlo de nuevo. Finalmente, nadie sabe hacia dónde se dirige la discusión.

Nos envuelve la famosa perplejidad del círculo socrático. Todo el mundo está al límite de su inteligencia. Lo que al principio nos parecía cierto se ha vuelto incierto. Los estudiantes, en vez de aclarar sus propias concepciones, sienten ahora como si les hubiesen robado su capacidad de aclarar nada a través del pensamiento.

¿Y el profesor también tolera esto?

«Diría –dice Menón a su maestro Sócrates, en el diálogo que lleva su nombre– que, tanto en apariencia como en otros aspectos, eres muy parecido a ese chato pez marino que llaman pez torpedo. También él deja paralizado a todo el que se le acerca y lo toca... Pues en verdad siento que mi alma y mi boca están entumecidas y no sé qué respuesta darte».¹⁶

Cuando Sócrates contesta, «es porque yo me encuentro en una duda mayor que nadie por lo que engendro dudas en otros», Menón replica con su famosa pregunta: «¿Por qué, en razón de qué analizarías, Sócrates, una cosa de cuya naturaleza no sabes nada en absoluto?».¹⁷ Y esto produce a su vez la aún más célebre respuesta de Sócrates: «Porque el alma debería ser capaz de recordar todo lo que antes sabía». Todos sabemos que estas palabras son un eco de la doctrina platónica de las ideas, que el Sócrates histórico no enseñó. Y, sin embargo, en ellas se encuentra el espíritu socrático, el valeroso espíritu de la confianza de la razón en sí misma, su reverencia por su fuerza autosuficiente. Esta fuerza le da a Sócrates la serenidad que le permite dejar que los buscadores de la verdad se extravíen y tambaleen. Más que eso, le proporciona el valor de hacer que se extravíen para poner a prueba sus convicciones, para separar el conocimiento simplemente asumido de la verdad que lentamente nos hace alcanzar la claridad dentro de nosotros por medio de nuestra propia reflexión. Sócrates no tiene miedo de confesar que no sabe; de hecho, incluso lo provoca. Sigue así una actitud de pensamiento tan lejos del escepticismo que él considera esta admisión como el primer paso hacia un conocimiento más profundo. «Él no piensa que sabe... ¿y acaso está en mejor posición en relación a la materia que no conocía?», dice del esclavo a quien le enseña matemáticas. «Por ahora continuará en la búsqueda gustosamente, mientras le falte el conocimiento».¹⁸

¹⁶ PLATÓN: *Menón*. Leipzig, 1914, p. 36.

¹⁷ *Ibid.*, p. 37 y ss.

¹⁸ *Ibid.*, p. 44 y ss.

Para Sócrates, la prueba de si un hombre aspira a la sabiduría es si él da la bienvenida a su ignorancia con el fin de obtener un conocimiento mejor. El esclavo en el *Menón* hace eso y continúa haciéndolo. Muchos otros, sin embargo, se desmotivan y se cansan cuando descubren que su conocimiento disminuye y que sus primeros pasos sin ayuda no les conducen muy lejos. El profesor de filosofía que no tenga el valor de colocar a sus estudiantes frente a la prueba de la perplejidad y el desaliento no solo les priva de la oportunidad de desarrollar la fortaleza necesaria para la investigación, sino que también les engaña con respecto a sus capacidades y les hace ser deshonestos consigo mismos.

Ahora podemos entender una de las fuentes de error que provoca las familiares –e injustas– críticas al método socrático. Se le acusa a este método de un defecto que él meramente deja al descubierto –y que debe hacerlo así–, con el fin de preparar el terreno para que pueda continuar un trabajo serio. El método socrático simplemente revela el daño que ha infligido la enseñanza dogmática a las mentes de los hombres.

¿Es un defecto del método socrático que necesite tanto tiempo para cuestiones tan elementales como averiguar qué pregunta se está discutiendo o determinar qué intentaba decir sobre ella un participante? A la enseñanza dogmática le es fácil elevarse a las regiones más elevadas. Indiferente a la comprensión personal, orienta su éxito ilusorio con el coste de una deshonestidad cada vez más profunda y enraizada. No es de sorprender, entonces, que el método socrático esté obligado a luchar en una desesperada batalla por la integridad del pensamiento y del habla antes de poder dedicarse a tareas mayores. Debe sufrir también el reproche adicional de ser tan poco filosófico como para orientarse por medio de ejemplos y de hechos.

La única forma en la que uno puede aprender a reconocer y evitar las dificultades de la reflexión consiste en familiarizarse con ellas en su *aplicación*, incluso con el riesgo de adquirir la sabiduría solo mediante la triste experiencia. Es inútil introducir la práctica del verdadero filosofar mediante un curso introductorio de lógica con la esperanza de ahorrarle así al principiante los riesgos de tomar un camino equivocado. El conocimiento de los principios de la lógica y de las reglas del silogismo, incluso la capacidad de ilustrar cada falacia con ejemplos, sigue siendo, después de todo, un arte en abstracto. Un individuo está lejos de aprender a pensar lógicamente, incluso aunque haya aprendido a inferir con todas las reglas silogísticas

que «Cayo es mortal». El examen de las propias conclusiones y su sujeción a las reglas de la lógica pertenece al campo de la propia facultad de juicio (*Urteilskraft*), en ningún caso al campo de la lógica. La facultad del juicio, dijo Kant, siendo el poder del empleo correcto de las reglas dadas, «debe pertenecer al propio estudiante; y en ausencia de este don natural, ninguna regla que le pueda ser prescrita para este propósito puede asegurar que no se produzca un mal uso». ¹⁹ Por lo tanto, si este don natural es débil, debe fortalecerse. Pero solo puede fortalecerse mediante el ejercicio.

De esta forma, después de que nuestro profesor rompa el hechizo del entumecimiento pidiendo que se vuelva a la pregunta original y de que los estudiantes tracen su camino de vuelta al punto en el que comenzaron, cada uno debe estudiar las fuentes de error, mediante un análisis crítico de cada uno de sus pasos, y trabajar por sí mismo su propia escuela de lógica. Las reglas de la lógica que se derivan de la experiencia personal conservan una relación muy viva con los juicios que van a gobernar. Además, el hecho de que la dialéctica, a pesar de ser indispensable, se introduzca como un instrumento auxiliar solo pretende impedir que le adjudiquemos un valor exagerado a la manera del escolasticismo, para quien el problema metafísico más trivial solo servía para el ejercicio del ingenio lógico. Segregar las disciplinas filosóficas con la idea de reducir las dificultades de la enseñanza por medio del tratamiento separado sería peor que una pérdida de tiempo. Habrá que encontrar otras formas para satisfacer la máxima pedagógica que afirma que las exigencias a nuestros alumnos deberían ser cada vez más rigurosas.

Esta cuestión, si la examinamos cuidadosamente, no presenta mayores dificultades para nosotros. Si hay algo parecido a un método de investigación para la filosofía, su elemento esencial debe consistir en directrices prácticas para la solución detallada de problemas. Se trata, simplemente, de dejar al estudiante que sea él mismo quien siga el camino del método regresivo. El primer paso, obviamente, es asegurarnos de que el estudiante tiene un pie firme en la experiencia, lo que es más difícil de conseguir de lo que un observador externo pudiera pensar. Porque quien está versado en filosofía nada desprecia más que usar su inteligencia de manera concreta para formar juicios sobre hechos reales, una operación que le obliga a recordar aquellos humildes instrumentos de cognición, sus cinco sentidos. Pregúntele a cualquiera en un seminario de filosofía «¿Qué ve *en la*

¹⁹ KANT: *Crítica de la Razón Práctica*, Analítica Trascendental, p. 139.

pizarra?» y ya verán cómo mirará hacia el suelo. Y cuando le repiten la pregunta «¿qué ve en la pizarra?», empleará finalmente una frase que empieza por «Si...» y que demuestra que para él no existe el mundo de los hechos.

Muestra el mismo desdén por la realidad cuando se le pide que nos proporcione un ejemplo. Inmediatamente se escapa a un mundo de fantasía o, si le obligamos a permanecer en este planeta, como mínimo se irá al mar o al desierto; así que uno se pregunta si el ser atacado por leones y salvado de morir ahogado son las experiencias típicas que conoce un filósofo. Las frases que comienzan con «si», los ejemplos descabellados y el deseo prematuro de las definiciones caracterizan, no al principiante ingenuo, sino más bien al diletante adoc-trinado filosóficamente. Y siempre es él quien perturba con su pseudo-sabiduría la armonía y el simple progreso de una investigación.

Recuerdo un seminario de lógica en el que el deseo de empezar a partir de definiciones generales –tenían la impresión de que si no lo hacían así no podrían emplear los conceptos que estaban discutiendo– causó muchos problemas inútiles. A pesar de mi advertencia, el grupo se quedó estancado con la pregunta inicial: «¿Qué es un concepto?».

No pasó mucho tiempo antes de que una referencia casual al concepto de «lámpara» como ejemplo fuera seguido por la aparición de la «lámpara en general», que poseía todas las características esenciales de todas las lámparas particulares. Los estudiantes se enzarzaron en una vehemente disputa sobre la prueba de la existencia de esta lámpara que contenía todas las características esenciales de todas las lámparas particulares. Mi tímida pregunta, si la lámpara-en-general se alimentaba de gas, electricidad o queroseno, se consideró irrelevante para el debate filosófico, hasta que horas más tarde, se retomó la cuestión de la fuente de energía, lo que forzó la negación de la existencia de la lámpara-en-general. Es decir, los disputantes descubrieron que los diferentes tipos de iluminaciones para una y la misma lámpara, aunque fuese una tan general, eran mutuamente excluyentes. De modo que al comenzar con la aplicación práctica, y gracias al método regresivo, habían encontrado inesperadamente la ley de la contradicción. Se había probado que definir el concepto de un concepto era un esfuerzo inútil; igual que sucedía en el círculo socrático, donde las definiciones casi siempre se malograban.

¿Tenemos razones, sin embargo, para asumir que la causa de estos fracasos descansa siempre en condiciones que no tienen ninguna relación con el método socrático en sí mismo? ¿No sufre quizás este

método una inherente limitación que hace que sea imposible la solución de problemas más profundos?

Antes de llegar a una decisión final sobre este punto debemos considerar un factor más que dificulta el uso del método socrático. Aunque está íntimamente asociado con éste último, no pertenece al mismo, y aun así exige que lo tengamos en consideración antes de que podamos establecer los límites del propio método.

Se ha buscado el significado del diálogo socrático en el supuesto de que deliberar con otros nos ayuda a conocer la verdad más fácilmente que la reflexión silenciosa. Obviamente, esta opinión es muy sólida. Aun así, muchas personas pueden poner en duda esta afirmación después de escuchar la mezcolanza de preguntas y respuestas de un debate filosófico y notar la ausencia, a pesar de la disciplina externa, de la tranquilidad propia de la reflexión. Es inevitable que lo que diga un participante puede molestarle a otro, tanto si él mismo se siente colocado en una posición dependiente por unos comentarios inteligentes como si se distrae con los estúpidos. Es inevitable que la colaboración se convierta progresivamente en una prueba para los nervios que se haga más difícil ante las crecientes demandas de tacto personal y tolerancia.

Estas dificultades pueden evitarse en gran medida por un profesor que, por ejemplo, ignore las innumerables respuestas sin sentido, ponga en duda las respuestas correctas con ironía socrática o alivie el malestar nervioso con alguna palabra comprensiva. Pero su poder de restaurar la armonía en el juego de las ideas es limitado, a menos que los otros estén dispuestos a continuar la tarea común con determinación.

Deberíamos admitir que muchos problemas son inevitables a causa de la imperfecta comprensión de los estudiantes; pero los obstáculos en los que estoy pensando no pertenecen a la esfera intelectual, y por esta razón incluso el profesor más competente los considera una barrera infranqueable. Puede imponer la disciplina intelectual únicamente si los estudiantes están imbuidos de una voluntad disciplinada. Esto puede sonar extraño, pero es un hecho que uno se convierte en filósofo, no en virtud de sus dones intelectuales, sino por el ejercicio de la voluntad. [...]

Nosotros, igual que Platón, le pedimos al filósofo que fortalezca el poder de su voluntad (*Willenskraft*), pero es imposible conseguir esto como resultado de la enseñanza filosófica. La fuerza de voluntad del estudiante debe ser fruto de su educación previa. Es obligación del profesor no hacer ninguna concesión en el mantenimiento

de las rigurosas e indispensables exigencias sobre la voluntad; de hecho, debe hacerlo por respeto a sus propios estudiantes. Si por ausencia de la firmeza exigida se convence a sí mismo de que debe relajar su postura o si lo hace espontáneamente para mantener el seguimiento, habrá traicionado su objetivo filosófico. No tiene alternativa: debe insistir en sus exigencias o abandonar la tarea. Cualquiera otra cosa es un compromiso abyecto.

Por supuesto, el estudiante debería conocer los detalles de las demandas que se hacen sobre su voluntad, pues constituyen el mínimo requerido para examinar las ideas en grupo. Esto significa, en primer lugar, la comunicación de pensamientos, no de fragmentos adquiridos de conocimientos, ni tampoco del conocimiento de los pensamientos de otras personas, sino el uso de un lenguaje claro e inequívoco. Solo la compulsión de comunicar proporciona un instrumento para poner a prueba la certeza y la claridad de nuestras propias concepciones. Aquí no sirve de nada protestar diciendo que uno tiene el sentimiento (*Gefühl*) correcto, pero que es incapaz de expresarlo. De hecho, los sentimientos son el primer y mejor guía en el camino hacia la verdad, aunque con la misma frecuencia son también protectores de los prejuicios. En consecuencia, en materias científicas los sentimientos deben interpretarse de tal forma que puedan evaluarse en función de unos conceptos y de una lógica ordenada. Además, nuestra investigación exige la comunicación de las ideas en un discurso generalmente comprensible, claramente audible y libre de ambigüedades. Una terminología técnica no solo es innecesaria para el filosofar, sino que de hecho actúa en detrimento de su progreso continuado. Proporciona a las cuestiones metafísicas, ya de por sí abstractas y difíciles, la apariencia de una ciencia esotérica que solo serían capaces de entender las mentes superiores. Impide también que consideremos las conclusiones del juicio imparcial (*unbefangene Urteil*); y ya hemos visto que ése era el punto de partida de un filosofar que tenga sentido. El juicio sin prejuicios, en su funcionamiento, se basa en los conceptos que tenemos, no en reflexiones artificiales, y consigue que sus conclusiones se entiendan gracias a una estricta adherencia a los usos lingüísticos corrientes. [...]

Parecería, quizás, que en estas últimas consideraciones nos hemos extraviado un poco de nuestro tema: la necesidad de que el estudiante haga uso de un lenguaje que en general sea comprensible y que se oiga de manera clara. Pero, de hecho, nos hemos asegurado una comprensión más profunda de la importancia de esta necesidad.

Después de todo lo que hemos dicho, ¿qué es lo que conseguimos con esta exigencia sobre el alumno? Solamente aquellos que, por el hecho de utilizar un lenguaje comprensible, se adhieran a los conceptos que tenemos y se acostumbren a discutirlos serán capaces de agudizar su sentido crítico para todas las definiciones arbitrarias y todas las pruebas fraudulentas que hábilmente se deriven de este tipo de definiciones verbales. Si en la enseñanza socrática observamos el requisito de usar un lenguaje simple y claro, es posible, simplemente escribiendo en la pizarra las tesis de dos doctrinas mutuamente contradictorias, centrar la atención sobre la definición verbal que subyace a ellas, subrayarlas, revelar su abuso e invalidar así las dos opiniones doctrinales. El éxito de esta práctica dialéctica se alcanza —y esto es su característica más significativa—, no por fogonazos de inspiración, sino de manera metódica; es decir, mediante una búsqueda detallada de la premisa que se esconde en el fondo de los juicios contradictorios. Este método tendrá éxito si el estudiante, golpeado por la sospecha de este sofisma, presta atención minuciosa al significado de las palabras, puesto que estas palabras, cuando se usan en un sentido no artificial, le sitúan en la pista del error.

No me interpretéis mal. No defiendo el punto de vista de que el supuesto sentido común y su lenguaje puedan satisfacer las exigencias del filosofar científico. Tampoco es mi propósito, al explayarme en condiciones simples y elementales aparentemente fáciles de cumplir, ocultar el hecho de que la práctica del filosofar requiere de un riguroso entrenamiento en el arte de la abstracción, difícil de dominar. Lo que quiero decir es esto: no podemos impunemente omitir los primeros pasos en el desarrollo de este arte. La abstracción necesita algo desde donde abstraer. El material inmediato e intangible de la filosofía es el lenguaje, que presenta conceptos por medio de palabras. La razón yace escondida en su riqueza, que procede de muchas fuentes. Al separarla de sus nociones intuitivas, la reflexión nos revela este conocimiento racional.

Igual que Sócrates se esforzó en preguntar al cerrajero y al herrero, e hizo de sus actividades la materia prima de discusión con sus discípulos, todo filósofo debería empezar por el habla cotidiana y desarrollar el lenguaje de su ciencia abstracta desde sus elementos más puros.

He terminado, pues, con los requisitos que se aplican a los estudiantes. Su dificultad no reside en el cumplimiento de los detalles, sino en la observancia en su conjunto. Dije anteriormente que el acuerdo de trabajo con los estudiantes requiere de ellos nada más

que la comunicación de sus ideas. Me entenderéis mejor si expreso la misma exigencia de otra forma: requiere de los estudiantes la sumisión al método del filosofar, puesto que éste es el único propósito de la enseñanza socrática: capacitar a los estudiantes para juzgar por sí mismos su cumplimiento del acuerdo.

Nuestro examen del método socrático está llegando a su conclusión. Ahora que hemos discutido las dificultades de su aplicación, solo queda por hacer una pregunta: ¿No será que la razón por la que el método ha sido recibido de manera tan poco favorable se encuentra, al menos en parte, en el propio método? ¿No tendrá quizás alguna limitación inherente que restringe su utilidad? [...]

Defiendo que el arte socrático no tiene limitaciones. He visto en un seminario socrático, no solo tratar de manera satisfactoria un tema tan abstracto como la filosofía del derecho, sino proceder incluso a la construcción de su sistema.

Seguramente diréis que estoy exagerando. Está bien, tengo la suficiente ironía socrática como para reconocer la dificultad de mi posición, que ya admití de pasada al comienzo de mi conferencia. Puesto que da igual lo que digamos y hagamos, nadie se convencerá de lo que aquí defiendo excepto mediante la evidencia que proporciona el experimento, es decir, a través de su propia experiencia. [...]

Empezamos asumiendo que era posible una enseñanza con sentido. Y entonces llegamos a la conclusión de que si tenemos alguna seguridad de entender un tema, la enseñanza socrática nos la ofrece. Y con eso hemos encontrado más de lo que buscábamos, puesto que esta conclusión se aplica no solo a la filosofía, sino a toda asignatura que implique comprensión. [...]

(Traducción de Gabriel Arnaiz y Ascensión Marcelino Díaz)

Recibido el 24 de octubre de 2010

Aprobado el 13 de noviembre de 2010