

HUMANITAS

ANUARIO DEL CENTRO DE ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

21



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

1980

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

DR. ALFONSO LÓPEZ QUINTÁS
Universidad Complutense, Madrid.

LA PUBLICACIÓN en Francia de la obra *Qui a peur de la philosophie* (Flammarion, París 1977) ha vuelto a renovar la conciencia de la gravedad de un tema cultural muy antiguo y complejo: cómo cultivar la filosofía y cómo expresar los resultados de la investigación. Desde Aristóteles se considera la *Metafísica* como una forma de saber que debe estar en trance continuo de búsqueda. No se deja apresarse definitivamente el objeto de la filosofía, y apenas es posible delimitar su alcance, definirlo escuetamente. De esta indelimitación se deriva la ambigüedad nata de la especulación filosófica y la dificultad de su transmisión.

Un virtuoso de la expresión filosófica como fue Platón, dejó para siempre constancia en su *Carta Séptima* de la resistencia innata de la filosofía a ser reducida a esquemas fácilmente transmisibles y manipulables. El afanoso de sabiduría debe inmergirse en la problemática de la realidad durante largo tiempo, como se trata a una persona. Tras este período de búsqueda creadora, llega un momento en el cual, como un relámpago, se alumbraba de súbito en su mente la luz de la comprensión. No tiene sentido intentar ofrecer en resumen el precipitado de esta larga, paciente y a menudo penosa experiencia. Platón hizo tempranamente esa forma singular de experiencia humana que es la filosofía. Al transmitirla, se esforzó por conservar el ritmo lento de su génesis y su carácter dialógico.

De la enseñanza platónica parece deducirse que no cabe enseñar filosofía; a lo sumo puede sugerirse cuál es el camino —el “método”— del auténtico filosofar. Así lo han pensado eminentes filósofos a lo largo de la historia. Sin embargo, la filosofía no dejó por ello de convertirse hace tiempo en una disciplina académica, a nivel de enseñanza superior e incluso media.

Debido a múltiples factores —revisión de planes de estudio, prevalencia del espíritu cientificista, declive del humanismo clásico...—, se plantea hoy de modo acuciante el problema de si tiene sentido

- a) enseñar la filosofía;
- b) enseñar la filosofía obligatoriamente;
- c) enseñar la filosofía como disciplina obligatoria incluso a los estudiantes de bachillerato.

Un grupo de intelectuales franceses ("Graph": Groupe de réflexion sur l'enseignement de la philosophie) y otro de alemanes (centrados en torno a la reciente revista *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, Schroedel, Hannover) se han propuesto dar contestación urgente y cumplida a esta cuestión, en la seguridad de que actualmente se está jugando el porvenir de la filosofía como disciplina académica.

Todos los que estudian este tema, lo califican unánimemente de arduo, decisivo y urgente.

1. Es un tema *difícil* de resolver por venir implicado en la condición misma de la experiencia filosófica. "Ce qui a le plus manqué à la philosophie —advierte Bergson— c'est la précision. Les systèmes philosophiques ne sont pas taillés à la mesure de la réalité où nous vivons. Ils son trop larges pour elle".¹ Una y otra vez ha rechazado Bergson toda forma de experiencia filosófica que se reduzca a mera manipulación de conceptos. Inició su vida publicística con un estudio de los datos *inmediatos* de la conciencia, y a lo largo de toda su obra postuló un modo de filosofar que aborde los problemas de forma directa y experiencial, y elabore un sistema conceptual *a medida* de cada vertiente de la realidad. La realidad evoluciona, encierra novedad, es sorpresiva y, como tal, sólo se ofrece a modos de conocimiento flexibles que se adapten a las condiciones de los diferentes objetos-de-conocimiento.²

Estamos ante un problema de método, y toda cuestión metodológica es muy delicada porque ejerce una influencia decisiva en la marcha del pensamiento. La solución de los problemas metodológicos exige capacidad de tomar distancia, a fin de ganar perspectiva, ver las cosas en conjunto y medir las consecuencias de cada orientación.

¹ Cfr. *La pensée et le mouvant*, PUF, París, 1934 p. 1.

² Cfr. *Op. cit.* p. 98.

2. Es un tema *decisivo* para la formación humanística de las jóvenes generaciones, y, en general, de todos los que desean ahondar en el conocimiento de la realidad. La filosofía, lejos de reducirse a una forma de saber esotérico sólo accesible a una élite y sólo importante para un grupo de profesionales ("filosofía para profesores de filosofía"), constituye un modo de conocimiento ineludible en toda persona que desee asumir su condición con plena racionalidad.

3. Es un tema que reclama soluciones *urgentes* a fin de conceder a la filosofía toda su efectividad formativa. La desorientación metodológica que impera en la enseñanza de la filosofía está cubriendo a ésta como disciplina de un peligroso halo de descrédito que puede inspirar medidas drásticas a la hora de la revisión de planes de estudio.

Si se analizan de cerca los libros de texto, se advierte que se ofrece a los estudiantes el resultado escueto de la investigación, en forma de datos arropados en un lenguaje a menudo conceptista, muy racionalizado, que se interpone como un velo entre la mente del autor y la de los lectores. Apenas se deja entrever la peripecia intelectual del descubrimiento de la verdad, la génesis de los conocimientos que se transmiten. Un fenómeno cultural sólo se lo conoce en verdad si se logra verlo *en su génesis*. Esta labor "enérgica" de pensar los fenómenos como si se estuvieran gestando —esfuerzo que solicitaba Fichte de los alumnos que deseaban aprender su *Doctrina de la ciencia*— puede muy bien ser realizada en clase si el profesor no se limita a ofrecer resúmenes, sino que revive ante los estudiantes el proceso que lo llevó al conocimiento personal de los temas explicados. Sin embargo, la nerviosa pretensión de ofrecer multitud de datos en períodos lectivos cada vez más restringidos lleva casi fatalmente a los profesores a reducir la enseñanza filosófica a la exposición más o menos bien hilvanada de datos, carente en todo caso de ímpetu recreador. La formación filosófica consiste en poner en forma la capacidad de abordar en su núcleo las realidades y problemas, sin quedarse en las ramas de una erudición apenas asimilada. La auténtica *cultura* significa *cultivo* del espíritu, poder de comprender *por dentro*, con ímpetu e iniciativa personales, los grandes temas y enigmas que presenta la realidad en general, y de modo especial la existencia del hombre. Esa comprensión interna se traduce en *dominio*, amplitud de perspectiva, rigor crítico, posibilidad de tomar una posición personal.

Un curso universitario de Filosofía no debe reducirse a tomar apuntes y dar cuenta de su contenido. Tiene por meta ineludible co-gestar personalmente una asignatura, es decir, la filosofía toda desde una de-

terminada vertiente. Las diferentes asignaturas filosóficas no son compartimentos estancos. Cuando se hace filosofía con la debida intensidad, todo vibra, en cualquier tema se hace presente la problemática entera de la Filosofía. Este carácter interaccional de los temas filosóficos hace particularmente difícil la investigación y la enseñanza filosóficas, que se ven obligadas a adoptar un método en espiral. Los alumnos se quejan con frecuencia de que finalizan la carrera sabiendo una serie de datos pero sin confianza ninguna en sus posibilidades de filosofar y, mucho menos, de exponer por escrito sus meditaciones filosóficas.

Hablando en términos generales, puede decirse que falta en la enseñanza filosófica la vertiente de creatividad personal, de ímpetu creador, de contacto vivo con los textos de los grandes autores.

De esta laguna se deriva una actitud de retracción frente a las tareas investigadoras. Como —por otra parte— el acceso a los puestos docentes no está condicionado en primer lugar por la capacidad investigadora, pocos profesionales de la filosofía se entregan de modo sistemático y constante a las tareas de investigación.

4. Por mi parte, considero útil agregar que estamos ante un tema incomprendiblemente poco estudiado. Parece haberse llegado a la convicción de que en la enseñanza filosófica no cabe una metodología rigurosa, sin duda por el atávico prejuicio de que el único modo de conocimiento riguroso es el científico. Si a esta falta de configuración metodológica se agrega la tendencia de buen número de filósofos a expresarse con un lenguaje pretendidamente complejo, ambiguo y oscuro —lo que provocó ya acerbas críticas por parte de Goethe—, las consecuencias pedagógicas deberán ser por fuerza desconsoladoras.

Enseñanza y hermenéutica

A mi ver, toda explicación filosófica debe ser genética, experiencial; debe transmitir en toda su viveza, en estado naciente, el proceso que le ha llevado a uno al conocimiento. La enseñanza está vinculada en su raíz a la investigación. La metodología de la enseñanza filosófica debe irse configurando al hilo de la investigación filosófica. Enseñar filosofía es mostrar de hecho cómo se hace auténtica filosofía. El problema metodológico radica en poner al descubierto el proceso heurístico, el camino de búsqueda y descubrimiento de la verdad.

Pocos pensadores ofrecen las *claves* de su investigación. Descubrir las y patentizarlas es la tarea específica del profesor de filosofía, que no debe preo-

cuparse por comunicar a los alumnos toda la compleja trama de los sistemas filosóficos —tarea indigesta, por inviable—, sino en sugerir la vía hermenéutica de acceso al núcleo de los mismos.

Sólo se puede fundamentar debidamente la metodología de la enseñanza filosófica una vez que se ha tomado opción en el problema de la Hermenéutica y se ha determinado con suficiente precisión el modo peculiar de conocer las realidades metaobjetivas: el lenguaje, los estilos, las obras de arte, las personas humanas, las instituciones...

En los últimos años, diversos autores —Heidegger, Gadamer, Betti, Coreth— han realizado beneméritos intentos de perfeccionar la hermenéutica, mediante la aplicación de la teoría del juego. Por mi parte, quisiera proseguir sus investigaciones, ahondando en el carácter creador de la *experiencia lúdica* y en el análisis de los esquemas mentales que vertebran el pensamiento humano. Con ello, la teoría hermenéutica descende a la arena del análisis concreto y facilita claves certeras de interpretación y crítica. Se convierte en fuente fecunda de discernimiento.

El *campo de juego* en que se alumbra el conocimiento de las realidades metaobjetivas es el lenguaje. No por azar, la filosofía se elabora y se enseña a través del lenguaje. El lenguaje es el punto de partida del auténtico filosofar, porque está constituido por un cruce de ámbitos de significación que fundan nuevos ámbitos de sentido.

El lenguaje de los filósofos no es un continente estático de un contenido dado a modo de objeto, de forma más o menos velada. Es el *lugar viviente de confluencia de diversos significados* que se convierte en fuente de sentido. Se trata de un acontecimiento de interferencia que el intérprete debe revivir para sorprender al pensador en su experiencia creadora originaria. Sin esta tensión creadora el lenguaje se reduciría a letra muerta. Los textos filosóficos muestran, como las partituras musicales, una constitutiva menesterosidad, en cuanto requieren la colaboración del intérprete para convertirse en *campos de iluminación*, en *obras en acto*.

El lenguaje filosófico —tanto el investigador como el docente— debe ser vehículo viviente de la tensión expresiva del hombre, que es tensión creadora de ámbitos de comunicación. El lenguaje que encarna experiencias creadoras es accesible a todo ser humano que a través de su vida cotidiana haya desarrollado en cierto grado su poder creador. Los tecnicismos adquieren justificación si responden a la necesidad de dar cuerpo a experiencias peculiares que no recoge el lenguaje cotidiano. Nada en el lenguaje filosófico ha de ser

peso muerto. Todo en él debe mantenerse cercano a la experiencia, para apelar, a su vez, a la experiencia del lector u oyente. Cuanto se expresa filosóficamente ha de engranar —de modo más o menos mediato— en la capacidad creadora del estudiante. Si lo hace, el lenguaje es elemento *mediacional* —no mediatizador— de cuanto en él cobra cuerpo expresivo. Lo mediacional se torna transparente, no se interpone; se convierte en vehículo de presencialización de lo expresado.

Para fundar sólidamente la metodología de la enseñanza filosófica y articularla de modo adecuado a la complejidad de los diferentes sistemas, se requiere una filosofía del lenguaje elaborada sobre la base de la teoría del juego, como acontecimiento creador de ámbitos.

No basta entonar loas al lenguaje, y tomar el lenguaje cotidiano como la realidad original, al modo de Wittgenstein. Lo originario es la relación creadora entre el hombre y su entorno, el campo de libre juego que se establece entre el hombre como ámbito de iniciativa y las realidades del entorno que tienen poder de apelar a dar algún modo de respuesta creadora. El lenguaje es el campo donde se lleva a cabo este juego creador, que, como todo juego, es una actividad interaccional-dialógica. El hombre se inmerge de modo activo-receptivo en este campo envolvente, para ser promocionado por el lenguaje y a su vez promocionarlo a él. El hombre modela el lenguaje y es configurado a la par por el lenguaje. En cierta medida, puede decirse —con Heidegger— que “no es el hombre el que habla sino el lenguaje a través del hombre” si no se reduce a éste a mero instrumento del lenguaje. El hombre es un “partner”, un colaborador activo, en el juego activo lingüístico del que brota la luz del conocer.

Este juego ha de entenderse como un acontecimiento móvil, sorpresivo, indelimitado, alumbrador de múltiples posibilidades y, en la misma medida, fuente de luz. Su indelimitación tiene un carácter eminentemente positivo: el juego lingüístico abre campos indefinidos de sentido que desbordan la significación acotada de cada uno de los elementos que lo integran. En el campo de iluminación que es el lenguaje se alumbran complejos de sentido inéditos, originarios, sorpresivos.

Esta espléndida condición del lenguaje abre vías de expresividad siempre nuevas, pero somete al hombre al riesgo constante de la ambigüedad. Si, por afán medroso de evitar este margen de ambigüedad, se reduce el juego lingüístico a un mero portador estático de significaciones objetivistas, tomadas del mundo cotidiano más a mano (“vorhanden”, en expresión de Heidegger), se desconecta el lenguaje de los procesos creadores humanos, del campo de

libre juego “hombre-entorno”, del campo de iluminación en que se gesta la filosofía, el saber de lo profundo.³

Para hacer las paces con este género de ambigüedad propia del lenguaje filosófico se requiere advertir que tal ambigüedad no se contrapone a la claridad, sino que la funda. Suele decirse que la cortesía del filósofo es la claridad. Nada más exacto, a condición de aclarar seguidamente que la claridad específica de la filosofía consiste en poner de manifiesto aspectos de la realidad *no objetivables*, sólo expresables en la tensión de los contextos lingüísticos. De ahí la necesidad de tensionar el lenguaje y recurrir a la paradoja para dar cauce expresivo a fenómenos que no son susceptibles de una expresión directa y serena, fácilmente captable.⁴ La ambigüedad que desde el plano objetivista —plano de objetos delimitados, asibles, localizables— aparece como equivocidad y oscuridad desechable, se muestra a quien se mueve a nivel de realidades relacionales-ambientales como una fuente de riqueza expresiva que debe adquirirse al precio de posibles malentendidos pero abre posibilidades indefinidas a la clarificación de los fenómenos más complejos de la existencia y permite conseguir la meta que se propone la hermenéutica actual en la tarea de interpretación de textos.

Meta de la hermenéutica

En su obra *Was heisst Denken?*, Heidegger propone al intérprete esta triple tarea:

1. Hacerse cargo de los contenidos expresos o implícitos de una obra y de la génesis de la misma. El primer cometido de la hermenéutica es averiguar el verdadero sentido de lo que afirma un autor y clarificar el proceso que lo llevó a tales afirmaciones.
2. Captar las ideas que el autor no expresó y precisar la razón de tal laguna.
3. Adivinar lo que el autor no llegó siquiera a pensar y debiera haberlo hecho si fuera lógico con su punto de partida y su intención nuclear.

Para realizar esta compleja tarea, debe el intérprete seguir por dentro el devenir configurador de las obras, sorprender su lógica interna, la lógica del

³ De todo lo antedicho se deduce la distancia que media entre el concepto de juego lingüístico que situó a la base de la hermenéutica filosófica y el que expuso Wittgenstein en su *Tractatus* y en las *Philosophische Untersuchungen*.

⁴ Lo ha visto con perspicacia K. Jaspers en su análisis del lenguaje kantiano. Cfr. *Drei Gründer des philosophierens, Plato, Augustin, Kant*, Pieper, Munich, 1957.

diálogo interno que impulsa todo proceso creador. ¿Es posible revivir la génesis de una obra que se presenta del todo hecha?

Las obras de música, danza y teatro surgen en cada interpretación de modo originario, como en su primer albor. No sucede así en las obras de arte plástico y literario. Este género de obras parecen estar ahí configuradas de una vez por todas. Un análisis atento de las mismas, prueba, sin embargo, que también ellas pueden y deben ser vistas dinámicamente en su brotar fontanal.⁵

Algo semejante acontece con los textos filosóficos. Todo texto filosófico, así como toda obra literaria con trasfondo filosófico, están impulsados por una *intuición básica*, y esta intuición, a su vez, arranca de una *experiencia fundamental*. Comprender un texto es hacerse cargo de cómo se enraiza en esta experiencia y en aquella intuición. ¿Es posible adivinar la intuición fundamental (o las intuiciones fundamentales) de una obra, y rehacer su experiencia básica (o sus experiencias básicas)? A mi juicio sí lo es, a condición de poseer una formación filosófica que nos permita descubrir —en el medio transparente del lenguaje— la vertiente de la realidad que cada autor quiere plasmar. Esta vertiente no se reduce a los meros hechos y datos —algo localizable, delimitable, constatable, algo que al hombre le viene dado del todo hecho—. Lo que los grandes autores quieren encarnar en sus obras son más bien los aspectos *lúdicos* de la existencia humana —armonías y conflictos, pasiones y luchas, deseos y frustraciones, mundos que se instauran y entrelazan para potenciarse, mundos que se desmoronan y colisionan entre sí—. Este tipo de realidades sólo se conocen por vía de encuentro, si uno hace su experiencia personal. Las obras que las encarnan *apelan* al hombre a inmergirse en ellas, en su problemática existencial. Si el lector *responde* a esta apelación, se produce un diálogo. Todo diálogo auténtico —por ser un juego de apelaciones y respuestas— constituye un campo de iluminación. El juego engendra luz. Se realiza a la luz que él mismo alumbraba. En este campo de iluminación que es el juego se pone al descubierto el verdadero sentido de los acontecimientos de la vida humana que presentan un carácter relacional: el símbolo, las fiestas, los estilos, las diversas realidades culturales —un templo, una casa, una plaza, un claustro, un camino...—; diferentes acontecimientos sociales relevantes, como inaugurar una red vial, proclamar un presidente, consagrar un templo, proclamar la palabra, dictar una sentencia; los sentimientos humanos

⁵ Sobre la relación que media entre invención, realización e interpretación en las artes del espacio y en las del tiempo, puede verse mi *Estética de la creatividad. Juego, Arte, Literatura*. Cátedra, Madrid, 1978, pp. 137-141.

fundamentales, como el tedio, el gozo, el entusiasmo, la angustia, el miedo, el vértigo...

Además de clarificar estas vertientes de la realidad, el análisis del juego nos permite comprender 1) que el hombre desarrolla su personalidad creando relaciones con el entorno, 2) que el entorno auténtico del hombre no está formado por meros objetos sino por campos de realidad o "ámbitos"; 3) que la interacción de ámbitos es fuente de expresividad, de sentido y de belleza; 4) que el lenguaje auténtico es vehículo viviente de los ámbitos que el hombre funda con las realidades del entorno.

Si entramos en el juego que constituye toda obra literaria y filosófica, asistiremos genéticamente al alumbramiento de su expresividad y su belleza. Para ahondar en el secreto de una obra, no basta analizar *desde fuera* su estructura, sus dependencias e influjos, su contenido. Hay que arriesgarse a realizar el juego a que ella nos invita y captar por dentro los diferentes modos de lógica que orientan las diversas formas de actividad humana: la lógica de la creatividad y la lógica de la disolución; la lógica del vértigo en sus diferentes modos; la lógica del poder desarraigado, de la ambición, etc.

El núcleo de la primera y decisiva obra de Sartre, *La Náusea*, sólo podrá ser comprendido por el que haga la experiencia de unirse a las realidades del entorno con un modo de inmediatez *fusional* y sienta cómo todo el mundo confiado del hombre sufre una radical transformación: las significaciones desaparecen, todas las realidades se funden en una pasta amorfa, todo está lleno de realidad, nada tiene sentido específico, todos estamos de más. Pero ¿cómo entrar en el *juego* que nos plantea la obra?

A mi entender, es necesario conocer a fondo la *lógica de la creatividad humana*, la articulación de los diversos momentos que integran la vida humana creadora. Por ejemplo, si conocemos el vínculo que media entre diálogo auténtico y creación de ámbitos de convivencia, actitud creadora y entusiasmo, falta de creatividad y tedio, nos daremos cuenta, al contemplar *Esperando a Godot*, que los protagonistas apenas tienen ya capacidad creadora y viven sumidos en el *tedio*. Los mendigos-clowns no se lamentan de su pobreza, del hambre y del frío que los atenaza, sino de lo lento que transcurre el tiempo. "Nada ocurre. Nadie viene, nadie se va. Es horrible", exclama uno de ellos. Esta primera constatación nos permite calar más hondo en la obra y llegar a comprender dos puntos decisivos: 1) la *intuición básica* de Beckett consiste en advertir que la falta de creatividad constituye una tragedia para el hombre; 2) su *experiencia básica* radica en la vinculación de *no-creatividad* y *tedio*.

Si conocemos la relación que hay 1) entre encuentro y actitud de entrega, disponibilidad, respeto, y 2) entre conocimiento y amor, conocimiento y acción, comprenderemos la intuición básica del *Petit Prince* de Saint-Exupéry: *sólo se conoce bien con el corazón, comprometiéndose*. Sólo cuando uno se compromete con otro, puede encontrarse con él y llevar el propio ser a madurez. Esta intuición se alumbra en la experiencia del conocimiento interpersonal.

El delicioso diálogo del zorro y el principito suscita —entre otros temas— el del *simbolismo*. La profunda belleza de este pasaje se revela nítidamente a quien conozca el carácter *relacional* del símbolo. La condición simbólica de una realidad no es estática sino dinámica. Surge en el encuentro. En el film *La Strada* de F. Fellini, la carretera se convierte en símbolo de dos vidas sin hogar, sin arraigo. En *Le Petit Prince*, el trigo —merced a su color dorado— se constituye en lugar de encuentro entre el zorro y el príncipe de los cabellos de oro. Con ello gana un poder *simbólico*, poder de *remisión* a una realidad distinta que en él se hace en algún modo presente. Tal presencia le confiere un peculiar relieve y resplendor. Cuando acontece una relación de encuentro, todo el entorno se transfigura, al entrar en el juego creador. Anulado el encuentro, la transfiguración desaparece, y el entorno pierde el carácter acogedor que muestra cuando constituye para el hombre un campo de juego. A este fenómeno de desmoronamiento que acompaña a la pérdida de la actitud lúdica alude certeramente Alphonse de Lamartine en su conocido verso: “Un seul être vous manque et tout est dépeuplé”.

En visión sinóptica, podemos afirmar que, para rehacer genéticamente el proceso de instauración de una obra, se requiere realizar diversas tareas complementarias entre sí:

- 1a.) Estudiar a fondo el modo de ser de la realidad humana y de las realidades que constituyen su entorno peculiar. La realidad humana no es cósmica, sino ambital.
- 2a.) Descubrir las leyes de desarrollo de la realidad humana. El hombre se desarrolla creando vínculos con otras realidades, fundando ámbitos de realidad.
- 3a.) Distinguir los diversos niveles a que puede moverse el hombre y las distintas actitudes que puede adoptar: niveles de realidades objetivas o superobjetivas, actitud de dominio, manipulación, goce, o bien actitud de respeto, colaboración, creatividad dialógica.
- 4a.) Estudiar las condiciones del auténtico encuentro y la relación entre acontecimiento de encuentro y el alumbramiento de luz y belleza.

- 5a.) Captar de modo sinóptico el nexo orgánico que hay entre los principales acontecimientos que tejen la trama de la vida humana y entre los correspondientes conceptos y términos.⁶

El medio por excelencia en que toman cuerpo los diálogos, las interferencias de ámbitos, es el lenguaje. El lenguaje es el lugar de iluminación donde se patentizan luminosamente los acontecimientos que generan luz y belleza.

Esta luz del lenguaje solo se capta cuando se hace juego, cuando se entra en el juego experiencial que dio lugar a la obra. La necesidad de hacer juego decide el método de análisis.

Método de análisis

La lectura de una obra literaria o filosófica y la contemplación de una obra teatral deben adoptar la actitud comprometida del juego creador. El lector y el espectador deben dialogar con la obra en su proceso configurador como si la estuvieran gestando al hilo de su diálogo con ella.

La obra de arte sólo existe plenamente —sólo está *en acto*— cuando se produce un diálogo verdaderamente creador entre ella y el intérprete o el espectador. En cierta medida, sucede lo mismo con la obra filosófica, que únicamente se constituye en lo que es, en campo de iluminación de la realidad, cuando un lector reaviva su problemática con toda la viveza del diálogo originario entre el hombre y las diversas vertientes de la realidad entorno. La obra literaria o filosófica *surge dialógicamente*.⁷ En principio, el autor dialoga con la realidad. Seguidamente, plasma ese diálogo en el lenguaje y lo hace dialogando con la obra según ésta va configurándose. El lenguaje da cuerpo y figura a tales diálogos. Pero este carácter dialógico, tensionado, rico de sentido, del lenguaje sólo lo puede captar el lector que a su vez dialogue con la obra y con las vertientes de la realidad con las que había dialogado el autor.

Toda interpretación auténtica, toda lectura auténtica es una re-creación. Para recrear una obra, el intérprete, el lector, deben asumirla no como algo

⁶ GUARDINI, R., suele pedir que se conceda libertad interna a los conceptos a fin de que se forme un prodigioso *anillo de conceptos* que se clarifican y potencian mutuamente en una especie de sorprendente *juego de reflejos* (Spiegelspiel, Heidegger).

⁷ Sobre la *instauración* de las obras filosóficas, cfr. E. SOURIAU: *L'instauration philosophique*, F. Alcan, París, 1939; J. C., FIGUET: *L'œuvre de philosophie*. A la Baconniere, Neuchatel 1960.

ya configurado del todo, sino como si estuviera gestándose por primera vez; deben tomar sus elementos integrantes —conceptos, frases, escenas...— en su albor, en su interno dinamismo, en su poder de vibración, de dar cuerpo expresivo a mundos de sentido, de vida en relación. Para comprender esta expresividad, los textos han de ser leídos a la luz ganada en la propia experiencia, experiencia tematizada, ahondada en la reflexión filosófica que nos permite ver la trabazón estructural de acontecimientos, conceptos y términos.

Cuando, en *Esperando a Godot*, Vladimir le pregunta a Estragon si reconoce cierto lugar donde han estado, Estragon se enfurece súbitamente. A primera vista parece tratarse de un exabrupto *injustificado*. Una lectura *psicológica* de la obra tendería a explicar esta actitud anómala mediante un rasgo de carácter o una deficiencia psíquica. Una lectura *lúdico-ambital* intenta penetrar más y buscar la solución en un plano más hondo, preguntándose si de verdad es injustificada esa pérdida del temple. La reacción de Estragon se produjo al oír el verbo *reconocer*. Profundicemos en él, hagamos la experiencia de lo que significa *reconocer*. Reconocer es recordar, volver a pasar por el corazón, revivir y en alguna medida aceptar y amar. Estragon se niega violentamente a aceptar la proposición de amar —siquiera en grado mínimo— unas circunstancias que juzga extremadamente adversas. De ahí su indignación, *perfectamente lógica a nivel de juego y de ámbitos*.

Roquentin, en *La Náusea* de Sartre, se halla sentado en un banco del jardín mirando a la raíz de un castaño. De repente siente que todo el mundo de las significaciones desaparece, las realidades se funden en un magma amorfo, todo queda nivelado en un plano de sinsentido, sin cualificación y, por tanto, sin razón de ser, injustificado, contingente, sobrante. Todo está *de más*. Pero uno se pregunta cómo la mirada de la raíz puede provocar todo este proceso. Aquí radica el sentido nuclear de la obra. Para clarificarlo, debemos ahondar en los diversos modos de *mirada*. El análisis de los pasajes anteriores de la obra nos permite entrever que se trata de una mirada *fija, obsesionada, fascinada*. Si hacemos la experiencia de la fascinación, constatamos que ésta fusiona, anula el campo de libre juego entre la realidad que fascina y el hombre fascinado, y apaga la luz que brota en este campo de juego y permite captar el sentido de las realidades.

Al mirar Roquentin la raíz con actitud de relax extremo (opuesta a la tensión de la creatividad) y con mirada fascinada, fusionante, las cosas pierden su significación peculiar, y los nombres dejan de ser lugares de vibración de las realidades a que aluden. Los nombres adquieren su sentido de tales en el dinamismo de la interrelación creadora entre el hombre y las realidades del entorno

Anulado este dinamismo —que funda ámbitos de interacción y de sentido—, los nombres y las cosas se escinden y pierden su sentido peculiar.

Las cosas, aisladas de sus nombres y de las tramas de interrelaciones que les dan sentido, ajuste y significación, se le aparecen a Roquentin como grotesca, informes, deformes, vacías de sentido, tercas, empeñadas en imponer su existencia sin una justificación interna de la misma, excesivas, masivas.

Pero cuando Roquentin se levanta, se acerca a la verja y contempla el jardín en su conjunto, observa que éste le sonríe, y tal sonrisa “quiere decir algo”, y su significación constituye “el verdadero secreto de la existencia”. Roquentin experimenta súbitamente una transformación al abandonar su actitud de inmediatez fusional. Al tomar cierta distancia frente al jardín y *verlo en su conjunto*, en su trama de realidades e interrelaciones, funda un campo de juego y de iluminación, y capta a esta luz la expresión benevolente del jardín: su *sonrisa*. El fenómeno de la sonrisa es un fenómeno humano de sorprendente riqueza por ser creado de dentro afuera, con espontaneidad expresiva, y ser irreducible a los elementos que lo integran. Si se sonríe uno forzosamente, hace una *mueca*. La sonrisa constituye la puesta en acto de una actitud personal de alegría y beneplácito. Para comprender el significado del fenómeno de la sonrisa, hay que verlo *en bloque* como lugar en el cual la persona se expresa. Si se lo desvincula del conjunto de la vida personal, o si se lo reduce a la suma de ciertos gestos faciales, la sonrisa como fenómeno integralmente humano desaparece.

Análogo fenómeno acontece en la segunda gran experiencia de *La Náusea*: la *canción*. La melodía se despliega por encima del disco con tal independencia y libertad frente a todo lo existente que Roquentin siente vergüenza de sí y de cuanto *existe de modo cotidiano*. La melodía no “existe”, “es”. La cantante que entonó la melodía “existía”, y puede haber fallecido. El disco “existe”, y con el tiempo es posible que se deteriore o se rompa. La melodía en sí queda al margen de estas circunstancias y se conserva lozana, pues las obras musicales se recrean en cada acto de ejecución. La melodía se halla “más allá”, siempre “más allá” de todo, de una voz, de una nota de violín. “Yo ni siquiera la oigo, oigo sonidos, vibraciones del aire que la develan”.

Las últimas páginas de *La Náusea* dejan entrever que la experiencia de Roquentin no se reduce a la inmersión fusional en el entorno. Esta debe ser superada mediante el salto al nivel *lúdico*, nivel del *juego* musical, nivel *creador*. Ello nos indica que era sin duda más adecuado al contenido de la obra el título que llevaba en principio: *Melancholia*, añoranza hacia un plano de realidades más elevadas que las que constituyen el propio entorno vital. *La Náusea* des-

cribé dos experiencias: una que sume en la depresión, otra que eleva a la plenitud y al gozo. Esta elevación se da a través de un descubrimiento fenomenológico, un *salto* —categoría fundamental del pensamiento contemporáneo—. Una vez realizado este salto, este ascenso del nivel objetivista —nivel de manipulación de objetos—, al nivel lúdico, nivel de creación de ámbitos, toda la existencia anterior queda transfigurada. La descripción de la canción es muy breve; pero viene a ser como una fulguración que lo pone todo a una nueva luz.⁸

La experiencia de la canción es un ejemplo más del papel relevante que desempeña la música en la literatura contemporánea. La música —según G. Marcel— “tiene un valor más grande que todas las ideas”. La música es por esencia configuradora de ámbitos y órdenes, y en cuanto tal constituye un antídoto de la náusea, sentimiento provocado por la inmersión fusional en el entorno y el consiguiente desdibujamiento de los perfiles que dan a cada ser delimitación y sentido. Al anularse las significaciones, toda la realidad queda diluida en un polvo atómico de presentes desligados, puntuales, inconexos. En cambio, una melodía —y, por supuesto, la obra musical en que se integra— presenta una interna trabazón, una fuerte cohesión orgánica, en la cual el pasado, el presente y el futuro se ensamblan estructuralmente y forman un conjunto dotado de relieve, de un modo de temporalidad superior cualitativamente a la temporalidad que marca el reloj e integrable con ella. Cuando se integran estos modos diversos de temporalidad, se siente una impresión de dominio del decurso temporal y se vence la opresión del tedio, sentimiento que invade al hombre cuando se somete —por falta de creatividad— a la marcha implacablemente monótona de los instantes temporales. A este modo de temporalidad vive sometido Roquentin cuando se entrega fascinado a las realidades meramente “existentes”. De ahí su falta de memoria, que —como resalta en *Esperando a Godot*— no suele indicar en la literatura contemporánea un rasgo psicológico de ciertos personajes sino una actitud básica ante la existencia: la falta de voluntad de recordar, de volver a pasar por el corazón, de revivir, de recrear.

Un análisis profundo de *La Náusea* nos revela que esta obra se despliega a partir de dos intuiciones (la de la contingencia radical de las cosas que “existen”, y la de la no-contingencia de las realidades que “son”), y estas intuiciones se alumbran en sendas experiencias (la de la raíz y la de la canción).

⁸ Una amplia exégesis de *La Nausea*, de Sartre, y *El extranjero* y *Calígula* de Camus, y una fundamentación pormenorizada del método de análisis de obras literarias con trasfondo filosófico puede verse en la obra *Estética de la creatividad*.

Aplicación del método.

Una experiencia a nivel universitario

Para constatar la eficacia del método esbozado anteriormente, realicé diversos trabajos de hermenéutica con diversos grupos de estudiantes universitarios. Era muy diverso no sólo su grado de formación sino también el interés por estos temas y su confianza en la propia capacidad analítica. Mi meta era familiarizarlos con el estudio directo de grandes obras filosóficas y literarias, descubrir su capacidad de análisis y promocionarlo a niveles más rigurosos.

Para ello analicé en clase diversas obras filosóficas de gran relevancia, cuidando de poner al descubierto su estructura interna mediante la aplicación de una clave hermenéutica. La clave hermenéutica o interpretativa consiste en adivinar la experiencia básica que late en la obra y rehacerla personalmente a fin de que en la propia mente se alumbré la intuición fundamental que dió origen a la obra en cuestión, con su espíritu peculiar, su fuerza expresiva, su sentido específico. Con frecuencia, una obra intenta resaltar una vertiente de la realidad y deja de lado otras no menos relevantes. Lo urgente y primario en el análisis filosófico es revivir genéticamente el mensaje del autor, en lo que ofrece de singular e irreductible. Una excesiva preocupación por defender posiciones o ideas que el autor parece impugnar o al menos preterir amengua la flexibilidad de espíritu que es necesaria para dar alcance a lo que pueda haber de originario y sorpresivo en un autor. Kierkegaard, en *Temor y Temblor* quiere subrayar la necesidad de la *pasión por la fe*, actitud que supera el alcance de la razón, de la forma de razón dirigida al dominio de lo objetivo (asible, mensurable, verificable). No se cuida Kierkegaard en este contexto de esclarecer la posibilidad de integrar los “estadios” (o actitudes) estético, ético y religioso. A la luz de una primera lectura, parece sugerir que la entrega a lo religioso “suspende” la actitud ética. De hecho, sin embargo, la meta verdadera de Kierkegaard es destacar la situación *excepcional* en que se encuentra el hombre que se relaciona de modo in-condicionado, libre, desvinculado de toda traba, *ab-soluto*, con el *Ser Absoluto*. Este hombre, así religado a Dios por una vocación personal intransferible, no se rige por normas *generales* —propias de la Ética—, sino por el imperativo concreto de una llamada que le ha sido hecha *en nombre propio*.

Como sucinto ejemplo de estas dos fases del análisis, expongo a continuación en esquema las claves hermenéuticas que ofrecí a los alumnos para adentrarse en varias obras de Kierkegaard.

Análisis de la obra de S. Kierkegaard "Temor y Temblor"

1. Ficha técnica

Temor y Temblor fue publicada el 16 de octubre de 1843. En febrero del mismo año había aparecido *La alternativa* ("Enten-Eller"). El 16 de abril, Kierkegaard encontró casualmente en una iglesia a su ex-prometida Regina Olsen, con la que había roto para consagrarse en exclusiva a una tarea de predicador laico y a la que seguiría queriendo de por vida. Regina lo saludó dos veces. Días después, Kierkegaard huyó a Berlín y en dos meses de actividad febril escribió dos obras: *Temor y Temblor* y *La repetición*.

En *La alternativa* había expuesto Kierkegaard la doctrina de "los tres estadios en el camino de la vida". En el *estadio estético* el hombre vive atenido a las impresiones sensibles, placenteras; contempla sin comprometerse, sin optar, sin poner en juego su persona, viviendo de modo *inmediato* (no creador) el instante presente. En el *estadio ético*, el hombre se decide a comprometerse con *normas generales* que ordenan la vida humana, la configuran y sitúan en un *ordo* comúnmente aceptado y valorado. En el *estadio religioso*, el hombre escucha las *apelaciones personales* que Dios le dirige, las acepta y conforma su vida a las mismas, incluso si parecen contradecir los dictados de las normas generales que rigen la vida de la sociedad. El *homo religiosus* queda con ello aislado, reducido a una figura de *excepción*, "como un abeto colgado del abismo". La actitud normal frente a las normas generales queda supeditada a la actitud excepcional que viene exigida por una llamada particular del Absoluto.

2. Estructura de la obra

a.-Temple, Orientación básica

Dos convicciones básicas constituyen el umbral de la obra:

- 1a.) Lo decisivo en la vida humana es comprometerse existencialmente, vivir en fe de modo sencillo y abierto. Esta apertura abre ante el hombre el horizonte del auténtico conocimiento, que se logra por vía de trato, no de manipulación dominadora mediante conceptos.
- 2a.) La apertura propia de la vida en fe implica la liberación de la *inmediatez fusional*. Al comienzo de la obra, Kierkegaard ofrece cuatro versiones de la historia de Abraham y en todas alude al trauma del destete: pérdida de la inmediatez con la madre y ascenso a un plano

donde se dan alimentos más fuertes, es decir, modos de unión a distancia, unión mediacionada por el sufrimiento.

b.-Elogio de Abraham

Abraham, ante la proposición increíblemente exigente de Dios, dio el salto al estadio religioso y se convirtió en un *extraño* para quienes militaban en el estadio ético. Vista desde este plano, su acción —de haberse consumado— hubiera sido juzgada como un *asesinato*. Contemplada desde la perspectiva particular de Abraham, constituía un *sacrificio heroico*. Pero ¿quién puede situarse en la perspectiva personal del que constituye una "excepción"? La relación absoluta con el Absoluto abre posibilidades inéditas, sorprendentes, y el enfrentamiento a solas con las mismas sitúa al hombre en una situación de *angustia*. No es tarea fácil aceptar ser un *elegido* de Dios.

Abraham, sin embargo, aceptó. Con la misma decisión con que había creído que sería padre de numerosas generaciones y había mantenido esta creencia frente a la prueba del tiempo que pasaba en vano y corroía su esperanza de paternidad, ahora sale de mañana, silencioso, para sacrificar a su único hijo —al que ama más que nunca— sin dejar de creer en lo que parece *absurdo*, en una descendencia numerosa. Abraham no duda, pone la vida —la suya y la del hijo— y el sentido de ambas a la sola carta de la obediencia a Dios. "Ningún sacrificio es demasiado duro cuando Dios lo ordena."⁹

c.-Problemas que plantea la actitud de Abraham

1. Abraham no estuvo dispuesto a sacrificar *lo mejor que tenía*, porque un hijo no es *objeto de posesión*. Estuvo decidido a quitar la vida a una persona, a la que debía amar y respetar en virtud de una norma ética universal. Si un mandato especial, privado, no hubiera conferido un sentido peculiar a tal acción, desligándola de la sumisión a los preceptos generales de la Ética, Abraham no hubiese realizado un sacrificio sino un asesinato. En el estadio ético se siente el peso ineludible de la norma general que prescribe amar a los hijos y cuidar su existencia. En el estadio religioso, se prevé la posibilidad de un mandato que ordene sacrificar aquello que uno más aprecia. Esta dura confrontación de los puntos de vida ético y religioso es fuente de profunda angustia. Kierkegaard desea que el hombre no busque amparo cómodo en formas institucionalizadas de religión, sino que viva hasta el final este sentimiento de angustia para comprender por dentro, vitalmente, la inten-

⁹ *Op. cit.*, p. 31.

sidad que pueden alcanzar los combates dialógicos de la fe y su gigantesca pasión¹⁰

2. Abraham, en el fondo, creía incondicionalmente en Dios como amor. En este tipo de fe, que es obediencia a un Dios que ama infinitamente, y no en forma alguna de cálculo se apoyaba la decisión de Abraham de obedecer a Dios. Ello lo convirtió en un "caballero de la fe", y no en un "caballero de la resignación infinita". El caballero de la fe se resigna a perderlo todo para recobrarlo inmediatamente en virtud del "absurdo", es decir, de instancias que rebasan el nivel del cálculo humano. Lo absurdo, en Kierkegaard, está *sobre* la razón, no *contra* ella.
3. El hombre profundo ve la vida con perspectiva suficiente para captar su verdadero sentido y valor, y tiene impulso para lanzarse a su búsqueda aunque sea algo arduo y aparentemente imposible. Tal impulso permite dar el *salto* constantemente hacia lo valioso. El salto kierkegaardiano se opone a la *mediación* hegeliana, que todo lo nivela y evita el riesgo y anula la pasión. A la época actual —afirma Kierkegaard— le falta, no la *reflexión*, sino la *pasión*, la entrega comprometida, el impulso para dar dicho salto. Esa pasión "concentra toda la sustancia de la vida y el significado de la realidad entera en un solo deseo". Sin esa concentración, el alma del hombre se dispersa. Merced a ella, el hombre en un *instante* opta por lo *eterno*. El caballero de la fe no se olvida de sí, ni desea cambiarse (el mero cambio es típico del plano superficial); desea *transformarse*, ganar una dimensión nueva. Esta elevación de plano respecto al amor es la que quiso experimentar Kierkegaard respecto a su prometida Regina Olsen, a la que siguió amando, tras la renuncia y la separación, en el nivel de paz que funda la fuerza del espíritu cuando se entrega a los valores infinitos.

3. Ideas básicas de la obra

1. Esta obra está escrita en clave, como viene sugerido por la cita de Hamann que Kierkegaard inserta al principio. Sólo Regina Olsen —consciente del sacrificio supremo que hubo de hacer Kierkegaard al suspender en aras de lo religioso su voluntad de comprometerse éticamente con ella y fundar un hogar— podía comprender el verdadero sentido y alcance de cuanto en esta obra se dice, a veces en estilo poético y paradójico. El conocimiento de lo profundo existencial debe ser "apasionado", es decir, exige entrega comprometida. El pensamiento siste-

¹⁰ *Op. cit.*, pp. 42-3.

mático como entramado de conceptos incomprometidos no es suficiente para conocer los acontecimientos más hondos del hombre, que —como la vida en fe— son fruto de un encuentro. De ahí la simpatía de Kierkegaard por el Descartes enigmáticamente profundo de las *Meditaciones de prima philosophia*, que se muestra "ambitalizado" en Dios, unido al Infinito en el núcleo de su mismo ser personal.

2. Esta vinculación comprometida al Ser Absoluto puede provocar la desvinculación del hombre respecto a las normas generales de la Ética. El joven que ingresa en la vida religiosa dejando a sus padres en situación de extremo desamparo da el salto de lo *general* (el precepto ético de honrar y cuidar a los progenitores) a lo *particular* (la respuesta a la llamada personal que cree recibir de Dios).

Abraham es prototipo de esta *suspensión* (casi *contravención*) de la Ética, actitud que lo convierte en una "excepción", en "individuo" solitario, desarraigado respecto a lo que las gentes consideran fundamento inquebrantable del obrar.

Esta soledad provoca un sentimiento de angustia, de hallarse como sobre el vacío. El héroe clásico realizaba acciones excepcionales, a veces dilacerantes, porque la ética misma se lo imponía, y, en la misma medida, se veía amparado por la comprensión y la com-pasión de todos. El héroe trágico, en su desvalimiento, encuentra apoyo en lo *general*, en la vida del pueblo, por el que sacrificó sus sentimientos más íntimos. No así el caballero de la fe. Ama con toda su alma lo que debe perder, y no encuentra apoyo sino en el retiro de su conciencia. Todo vacila en su derredor y acrecienta su aislamiento.

En su angustiosa soledad, el caballero de la fe no puede intentar ser un *maestro*, y adoctrinar a las gentes sobre lo que debe hacerse en general. Se reduce a ser un *testigo*, un modelo de realidad individual, autorresponsable, desligada de todo condicionamiento y gregarismo, absolutamente vinculada al Absoluto, sin mediación alguna por parte de la comunidad.

Esta soledad de la comunicación privada, absoluta, con el Absoluto va unida con el ocultamiento, el silencio y la incompreensión. El silencio que es índice de unión íntima con realidades altamente relevantes muestra una especial grandeza, pero la Ética exige de por sí claridad, proyectar las acciones privadas a la luz implacable de las normas generales, y fustiga el ocultamiento. De ahí que toda suspensión de lo ético

en aras de una vocación excepcional suponga un *escándalo*, un enfrentamiento a las normas consideradas —a nivel ético— como fundamento de la existencia auténtica. Abraham, el solitario, llamado por Dios a una acción excepcional, se siente exiliado de la esfera de lo general, lo comúnmente admitido, y se ve reducido al silencio, sin posibilidad de autojustificarse, de situar su conducta dentro de la coordenadas de la normativa general. La figura de Abraham puede, en consecuencia, ser admirada, pero no *comprendida*.

3. Cuando uno, llevado no del afán de amparo y seguridad, sino de la "pasión" de la fe, del impulso a comprometerse con el Absoluto, se sitúa en el estadio religioso, advierte la importancia de ser "in-dividuo", de vivir la relación con el Absoluto de modo ab-soluto, no mediado. La verdadera realidad es el individuo relacionado absolutamente con Dios.

4. Textos relativos a las tres ideas básicas

1. "Era muy de mañana..." (págs. 19-20). (Liberación de la inmediatez primera, de lo que parece lógico a una mirada ética, y paso a lo paradójico, absurdo, excepcional.)

"¿No hubiera valido más no ser el elegido de Dios?" (pág. 26). (Dificultad de mantener la fe en los momentos de prueba.)

"Sólo el que trabaja consigue el sustento..." "En el mundo del espíritu..." (págs. 34-35). (En el mundo del espíritu todo debe ser conquistado. Nada viene dado como un objeto.)

2. "¿De qué modo explicar una contradicción como la de nuestro predicador?" (págs. 39-40). (La acción de Abraham, de consumarse, sería un *asesinato*, desde el punto de vista ético, y un *sacrificio*, desde la perspectiva religiosa.)

"Abraham, en definitiva, guardó un riguroso silencio" (págs. 162-166). (Confrontación del héroe trágico, Agamenón, y el caballero de la fe, Abraham.)

3. "Incluso el Nuevo Testamento..." (págs. 160-1). (La "subjetividad", la realidad personal relacionada con el Ser Absoluto, es superior a la realidad "exterior", desvinculada del Creador.)

"Y, para terminar, preguntamos..." (pág. 172). (Abraham se salva por permanecer unido ab-solutamente al Absoluto que es amor.)

Análisis de la obra de S. Kierkegaard

"La enfermedad mortal o De la desesperación y el pecado"

1. Ficha técnica

Tras la aparición, en 1843, de *La alternativa y Temor y Temblor*, Kierkegaard publica el 17 de junio de 1844 *El concepto de la angustia* y el 30 de julio de 1849 *La enfermedad mortal*, obras consagradas al gran tema kierkegaardiano del *pecado*, de la inversión y vaciado del auténtico sentido de la existencia humana. La última obra trata el tema de la *angustia* en su situación límite: la *desesperación*, una enfermedad mortal que no mata sino que obliga a vivir el mismo morir. Los análisis sobre el origen de la desesperación y sus diversos grados marcan el momento de mayor madurez de Kierkegaard y explican en buena medida el influjo decisivo que éste ejerció sobre el pensamiento existencial contemporáneo.

2. Estructura de la obra

En la primera parte Kierkegaard explica el nexa que media entre enfermedad mortal y desesperación, la universalidad de tal enfermedad y sus diferentes grados.

La segunda parte está consagrada a exponer el carácter pecaminoso de la desesperación, sobre todo la de aquella que consiste en no querer "existir ante Dios y ante Cristo", que es quien decide el sentido de la existencia humana.

3. Ideas básicas de la obra

1. *Concepto relacional del hombre*. El hombre es una síntesis consciente y tensa de finitud e infinitud, de temporalidad y eternidad, de necesidad y libertad. Debido a esta complejidad constitutiva, no puede el hombre lograr el equilibrio y reposo por sus propias fuerzas a no ser que, al tiempo que se relaciona consigo mismo, lo haga también lúcida y voluntariamente respecto al Poder que ha fundado tal relación. "...Poseer un yo y ser un yo es la mayor concesión —una concesión infinita— que se le ha hecho al hombre, pero además es la exigencia que la eternidad tiene sobre él."¹¹ "...Un yo siempre está en devenir en todos y cada uno de los momentos de su existencia, puesto que el yo *κατὰ δύναμιν* realmente no existe, sino que meramente

¹¹ *Op. cit.*, p. 61.

es algo que tiene que hacerse”, para llegar a ser sí mismo, “cosa que sólo puede verificarse relacionándose uno con Dios”.¹² “Pero ¡qué rango infinito no adquiere el yo cuando Dios se convierte en medida suya! La medida del yo siempre es aquello ante lo cual precisamente el yo es lo que es en cuanto yo, pero esto es a su vez la definición de la medida. (...) Lo que es la medida cualitativa de algo es también su meta en el sentido ético; medida y meta y meta expresan, pues, la calidad de las cosas.”¹³

2. *Liberación de la inmediatez. Grados de la desesperación.* Fundar esa relación con Dios significa crear un *campo de libre juego*, y esta creación implica liberarse previamente de la *inmediatez de empastamiento* con la realidad entorno y con la propia realidad. Hay modos diversos de inmediatez y de unión. Para lograr los modos superiores —unidad de integración—, debe renunciarse a los inferiores —unidad de fusión—, pues la fusión significa hermetismo, y éste no concede a los seres libertad de acción para fundar las formas de unidad de interacción en que florece la libertad y el conocimiento.

El yo humano tiene un especial relieve pues linda con el Infinito. Toda forma de inmediatez que coarte esta distensión, des-vincula al hombre del Poder que lo fundamenta, y lo desgarrar. La conciencia lúcida de este desgarramiento es la desesperación. Las distintas formas de no ser sí mismo, de no lograr la figura cabal del hombre provocan las diversas formas de desesperación.¹⁴

Para que haya en rigor desesperación debe darse una falta de equilibrio en la síntesis radical que es el hombre (finitud-infinitud, necesidad-libertad, temporalidad-eternidad), y una conciencia clara de tal desajuste. “La desesperación se eleva en potencia proporcionalmente a la conciencia del yo; pero la potencia del yo se eleva en proporción de su medida, es decir, que se eleva infinitamente cuando la medida es Dios.”¹⁵

Poderse desesperar es una ventaja infinita, porque indica que el hombre se halla relacionado con el infinito desde su origen, y, sin embargo, estar desesperado no sólo es la mayor desgracia y miseria, sino la perdición misma.

Es, en verdad, una ardua tarea haber de constituir el propio yo como autónomo, pleno y autoconsciente, en cuanto se lo abre a la relación con el Infinito.

¹² *Op. cit.*, p. 74.

¹³ *Op. cit.*, p. 156.

¹⁴ *Op. cit.*, p. 74.

¹⁵ *Op. cit.*, p. 157.

3. *El antídoto de la desesperación es la fe.* La fe abre al hombre al ámbito de la infinitud, la libertad y la eternidad, en el cual puede respirar, desplegarse, crear. Para unirse al Infinito, hay que aceptar el riesgo que implica la entrega. Al darse, el hombre parece quedar sobre el vacío y sentir angustia, pero, a través de este sentimiento de abandono, llega al amparo de lo auténticamente promocional, lo que convierte al yo en un *sí mismo*.

4. *Textos relativos a estas ideas básicas*

1. “La desesperación es una enfermedad propia del espíritu, del yo (...)” (págs. 47-49). (Origen y formas de la desesperación.)

2. “La desesperación por lo terrenal, o por algo terrenal” (págs. 108-120). “De este modo ascendemos cada vez más...” (págs. 128-9). “Para que uno quiera desesperadamente ser sí mismo...” (págs. 138-9). (Los grados de desesperación son proporcionales a los grados de conciencia de estar desvinculado de Dios.)

3. “Pero ¿qué rango infinito no adquiere el yo...” (págs. 156-158). (La desesperación es el pecado.) “...La fórmula típica del estado en el cual no se da ninguna desesperación, a saber: cuando en la relación consigo mismo y al querer ser sí mismo el yo se apoya lúcido en el Poder que lo fundamenta. Fórmula que al mismo tiempo (...) es la definición de la fe” (pág. 245).

5. *Tareas propuestas al alumno*

1. Analizar, a la luz del contexto, los pasajes de la obra anotados en el apartado III.

2. Confrontar la voluntad de “querer desesperadamente ser sí mismo” en los estoicos y en Kierkegaard.

3. Comparar la “desesperación obstinada” según Kierkegaard, la interpretación que ofrece Camus de “el hombre absurdo” (en *la mythe de Sisyphé* y *L'homme révolté*) y la actitud de rebeldía de Meursault, protagonista de *El extranjero* de Camus.

4. Determinar si existe influjo por parte de la concepción relacional del yo en Kierkegaard sobre la idea heideggeriana del *Dasein* como ser-en-el-mundo.

5. Averiguar una posible influencia del concepto kierkegaardiano de desesperación y de su antídoto, la fe, sobre la interpretación positiva de la

angustia (Angst) y el fracaso (Scheitern) en Heidegger y Jaspers, respectivamente.

6. Clarificar el sentido profundo de la doctrina de Kierkegaard y Heidegger acerca de Dios como "medida" del hombre. Cf. Kierkegaard: *La enfermedad mortal*, pág. 156; Heidegger: *Vorträge und Aufsätze*, Neske, Pfullingen, 1959, pág. 195: "El hombre como hombre se ha medido siempre en y con lo divino".

Balance de esta experiencia

Tanto en el campo del análisis filosófico como en el del literario se observa un progreso sorprendente en los alumnos cuando en vez de *resúmenes* de las obras y consideraciones generales en torno a las mismas se les ofrecen *claves hermenéuticas de interpretación*. Los estudiantes sienten el gozo peculiar que proporciona la lectura *genética* de los textos, el seguir por dentro el proceso de configuración de toda su estructura. Esta visión íntima de las obras permite ganar distancia de perspectiva, de forma que no solo se comprende el verdadero sentido de cada afirmación, sino que se logra un poder de discernimiento capaz de anticiparse a lo que va a decir el autor, someterlo a juicio, confrontarlo con otras posibles ideas, delatar insuficiencias y lagunas.

En una hora de clase, el profesor no puede ofrecer una exposición mínimamente satisfactoria del pensamiento de un autor. Cada sistema filosófico presenta mil matices que requieren atención detenida. Cabe, sin embargo, en tal período de tiempo revelar a los alumnos las ideas básicas que deciden la marcha de una obra, o de toda la producción de un autor. Esta labor ma- yéutica encierra gran dificultad —porque exige conocer en su raíz a los autores y temas en cuestión—, pero se muestra sobremanera fecunda en cuanto a la *formación e información*. La única información genuina en filosofía es, obviamente, la que se obtiene por vía experiencial-creadora.

¿LA FILOSOFÍA, OBJETO DE LA PEDAGOGÍA?

PROFR. SANTIAGO VIDAL MUÑOZ
Universidad de Chile.

Jusqu'ici, il n'y a pas de philosophie que l'on puisse apprendre. Car ou est-elle? Qui l'a en sa possession, et a quels caracteres a la reconnaître? On ne peut qu'apprendre a philosopher.

Emmanuel Kant. Critique de la raison pure. (Architectonique.)

LA PUBLICACIÓN de un artículo del filósofo italiano, Ugo Spirito, titulado "Possibilità e Limite dell'Insegnamento della Filosofia", nos procuró una excelente oportunidad para examinar su tesis acerca de que es *imposible una Didáctica de la Filosofía*.¹ Ocasión para una reflexión crítica sobre ella. No dudamos que el planteamiento de fondo a que se refiere ese filósofo, afecta a la cuestión de la posibilidad o imposibilidad de Didácticas Especiales de cualquiera área del saber humano, sin excepciones, que sea aceptado como objeto de la Pedagogía. Por cierto, aquí intentamos circunscribirnos al pensamiento y conocimiento filosófico, a la Filosofía en cuanto tal.

Esta es la razón que justifica registrar aquí un resumen de esta discusión. No conocemos otros comentarios críticos a esta tesis de Ugo Spirito.

La indagación del tema del epígrafe, excede el mero ejercicio escolar pedagógico. Se hacen algunas reiteraciones por necesidades lógicas y de comprensión del lenguaje, en un problema sin solución definitiva. Se intenta buscar

¹ SPIRITO, Ugo, *Possibilità e Limite dell'Insegnamento della Filosofia*. I. Licei e i loro Problemi Centro Didattico Nazionale per i Licei. Roma, Abril-Settembre, 1956, Año III, Nos. 2-3.