

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas**  
Especialidad de Filosofía  
Curso 2023/24



Universidad de Valladolid

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

***De la anagnórisis trágica al asombro filosófico:  
el despertar de una cierta conciencia sensible  
en la enseñanza de la Filosofía en ESO y  
Bachillerato***

Alumna: Sara Umma Rodríguez Velasco  
Tutor: Adrián Pradier Sebastián

## **DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DE LA MEMORIA DEL TFM**

Dña. Sara Uma Rodríguez Velasco, con DNI 12424842N, que presenta el Trabajo de Fin de Máster con el título “*De la anagnórisis trágica al asombro filosófico: el despertar de una cierta conciencia sensible en la enseñanza de la Filosofía en ESO y Bachillerato*”, declara la autoría y asume la originalidad de este trabajo, en el cual se citan debidamente todas las fuentes utilizadas para su elaboración.

Para que así conste firmo el presente documento en Valladolid a 3 de julio de 2024.

Fdo.: Sara Uma Rodríguez Velasco.

*“Un filósofo: es un hombre que constantemente vive, ve, oye, sospecha, espera, sueña cosas extraordinarias; alguien que es alcanzado por sus propios pensamientos como desde fuera, desde arriba y desde abajo, alcanzado por su género propio de acontecimientos y relámpagos; alguien que tal vez sea él mismo una tormenta que se carga con nuevos rayos; un hombre fatídico alrededor del cual siempre retumba y zumba y aúlla e inquieta. Un filósofo: ay, una criatura que a menudo huye de sí misma, que a menudo tiene miedo de sí misma, — pero que es demasiado curiosa como para no «volver en sí» una y otra vez...”*

(Nietzsche, *JGB*, 292).

## **PALABRAS CLAVE**

Anagnórisis, asombro, educación, tragedia, empatía

## **KEYWORDS**

Anagnorisis, awe, education, tragedy, empathy

## **RESUMEN**

El objetivo fundamental de este trabajo es analizar el instante de ruptura que supone el despertar de la conciencia y sensibilidad filosóficas en el alumnado, en tanto que su momento de maduración existencial coincide en la temporalidad del sistema educativo actual con la impartición de la Filosofía en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La anagnórisis, concepto clave en la tragedia clásica griega, nos servirá de piedra de toque para acceder a ese reconocimiento de traslación puntual del espíritu, a partir del cual *ya nada vuelve a ser lo mismo*. Finalizaremos la investigación con una serie de propuestas en relación a la aplicación práctica de esta certeza.

## **ABSTRACT**

The main objective of this paper is to analyze the moment of rupture that involves the awakening of philosophical awareness and sensitivity in students, as their moment of existential maturation coincides in the temporality of the current educational system with the teaching of Philosophy in Compulsory Secondary Education and Baccalaureate. Anagnorisis, a key concept in classical Greek tragedy, will serve as a touchstone for us to access that recognition of the punctual translation of the spirit, from which *nothing is ever the same again*. We will conclude the investigation with a series of proposals regarding the practical application of this knowledge.

## ÍNDICE

<b>1. Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Delimitación del concepto dramático de anagnórisis.....</b>	<b>9</b>
2. 1. El reconocimiento en la <i>Poética</i> de Aristóteles.....	9
2. 2. Recepción en los <i>Caminos del reconocimiento</i> de Ricoeur.....	17
<b>3. Comparativa conceptual. Delimitación del concepto filosófico de asombro.....</b>	<b>21</b>
3. 1. Juego de sinonimias: de la anagnórisis al asombro y la admiración.....	24
3. 1. 1. Los clásicos y el <i>thaûma</i> .....	24
3. 1. 2. Lo fascinante en la cotidianidad.....	30
3. 1. 3. La admiración como correlato fundamental.....	32
3. 1. 4. Sobre la superación del asombro.....	35
<b>4. Aplicación práctica. Fomentar la ruptura.....</b>	<b>41</b>
4. 1. Contexto legislativo: Taller de Filosofía (4º ESO).....	43
4. 2. La lección magistral: fortalezas y debilidades.....	45
4. 3. El método dialéctico.....	50
4. 3. 1. Aplicación dialógica.....	52
4. 3. 2. Aplicación radial.....	53
4. 4. En suma: la clase de Filosofía como actividad filosófica.....	55
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>58</b>
<b>6. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>60</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

*“La filosofía es el arte de formar, de inventar, de fabricar  
conceptos”*

(Deleuze & Guattari, 1993, p. 8)

Si bien uno de los ejercicios fundamentales de la filosofía a lo largo de toda la historia ha sido el de generar definiciones que establecieran inamovibles conceptos, nunca ha estado cómoda haciendo eso mismo en un espejo. La filosofía ha cuestionado y, en ocasiones, dogmatizado el mundo, pero nunca ha querido bajar la vista, inspeccionarse las palmas de las manos y tratar de encontrar entre esos surcos una identidad propia y cerrada, su auténtico y unívoco *ser*.

Tampoco es esta la cuestión fundamental de este trabajo, pero sí una tonalidad que lo acompaña, pues quizás pensar cómo enseñar la filosofía se base en cómo la entendamos. Por ello, haremos uso, de manera temporal y humilde, de una forma de comprender la filosofía que funcionará de soporte para elevar una comprensión del espíritu filosófico y su potencial germinación en la juventud. Así, se entenderá la filosofía, provisional y llanamente, como una determinada y específica sensibilidad inquieta de la que emergen los razonamientos que, a posteriori y en un nivel teórico, tanto la caracterizan. Por ello, no es únicamente el desenvolverse de la razón, su recreación sobre sí misma y su capacidad de invención conceptual; sino, quizás y anteriormente a aquello, también una pasión innata al ser humano, pero en potencia, que se realiza en acto tanto en la cotidianeidad más temprana como, sobre todo, formalmente y por vez primera, en la Educación Secundaria y el Bachillerato. No se trata solo de crear conceptos, se trata de comprender que, con ellos, también está permitido jugar. Y con el juego, volver al ruedo y crear más. Es decir: establecer narrativas, fábulas.

Habiendo asumido esta premisa podemos ubicar el objetivo fundamental y último que se propone este estudio: estudiar el efecto de la aprehensión de la filosofía,

entendida de esta manera, en el carácter del alumnado de estos niveles de enseñanza y en su disposición para-con el mundo y los otros. La investigación que presentamos consistirá en concebir que esa sensibilidad filosófica, de ser trabajada, cuidada y respetada por el docente de una determinada manera didáctica, produce una maduración del espíritu propio característicamente trágico, que se autorreconoce en una suerte de renacimiento personal. Ello elevará la importancia de la educación en los jóvenes, pero de una educación concretamente filosófica, tanto personal como política, que expanda sus posibilidades de conocimiento del mundo, de sí mismos y de los otros.

Para estudiar en qué sentido hablamos de espíritu trágico haremos uso del concepto dramaturgico de anagnórisis perteneciente a la *Poética* de Aristóteles, que refiere a aquel instante en el que al protagonista se le revela una verdad acerca de sí mismo o de su vida que desconocía y que, por ende, trastoca su identidad más profunda y el modo en que concibe el mundo. Nos interesa profundamente equiparar, como decíamos, este recurso narrativo con la experiencia emocional que puede vivir un alumno al ser interpelado por el saber filosófico. Indagaremos en los tipos de este concepto con la ayuda de ejemplificaciones cinematográficas, donde uno o varios personajes encarnen esta experiencia de transfiguración interior. Esta tarea tendrá lugar a lo largo de toda la primera sección. A mayores, incluiremos en ella el estudio de la recepción de Ricoeur de este concepto, traducido en ocasiones como reconocimiento (pues se *re*-conoce lo que ya se creía conocer).

A continuación, apreciaremos el reflejo de la experiencia de la anagnórisis, de esa vivencia de un antes y un después del espíritu, en los conceptos filosóficos de asombro y admiración, que han sido definidos y categorizados de manera muy diversa en la historia del pensamiento: por ejemplo, a manos de Descartes o Eugenio Trías. La conjugación de ambos afectos aportada por un colorido juego comparativo de autores nos supondrá una piedra angular desde la que contextualizar una propuesta práctica en nuestra actualidad, de lo que nos ocuparemos en la tercera y última sección. En ella, buscaremos el método didáctico ideal para fomentar estas experiencias sensibles, de manera coherente y sensata, barajando tanto sus puntos fuertes como los débiles. Es decir, analizaremos qué ha de caracterizar a la práctica docente para hacer de las clases una auténtica experiencia filosófica, un fascinante

camino de *re*-conocimiento. A pesar de que estos métodos serán válidos tanto para las asignaturas de filosofía de la Educación Secundaria Obligatoria como para las de Bachillerato, aquí nos detendremos en el “Taller de Filosofía” (4º ESO), para contextualizar la propuesta en un marco flexible como el que posee esta materia según se describe en el currículo.

En suma, aunque nos enfrentemos a una tarea doble en este trabajo de investigación, pues es tanto teórico como práctico, el objetivo principal no deja de ser el mismo: profundizar sobre qué tipo de experiencia queremos, como docentes, que vivan los alumnos al enfrentarse con la filosofía. Si no emerge la anagnórisis de forma natural, lo que es bastante común, ¿cómo provocarla?



## **2. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DRAMATÚRGICO DE ANAGNÓRISIS**

### **2. 1. El reconocimiento en la *Poética* de Aristóteles**

*En la representación se asiste a la pasión por la que la conciencia es arrastrada hacia la fatalidad del cuerpo. La intensidad de la sensibilidad que altera el juicio de un Dios hasta hace poco indiferente, que enajena la identidad del héroe, que desbarata la autarquía del sujeto es lo último que habrá de suceder como desenlace [...]. Porque en esa especie de carnación de la conciencia (en el hambre, el dolor, el deseo, y todo aquello que nos representa una existencia que sufre), lo que está en juego no es simplemente la anónima y absurda materialidad de la existencia, sino el cumplimiento de un sentido en curso. Y entonces, con respecto a lo que aquí nos ocupa, habría que pensar que el verdadero motivo del drama no es lo que el hombre hace, sino lo que al hombre le pasa.*

(Rojas, 2005, p. 107-108)

El concepto de *anagnórisis* (o *agnición*) se analiza en la *Poética* de Aristóteles como recurso narrativo central en las tragedias de la Grecia clásica. En principio, este libro constituía la primera parte de la obra, donde el Estagirita analizaba cómo ha de formalizarse el arte poético. Se menciona en este texto la existencia de una segunda parte acerca de la comedia. Sin embargo, esta segunda parte se perdió, quizás en el incendio literario de cierta abadía presenciado por Guillermo de Baskerville y Adso de Melk, o quizás en otro contexto.

Esta obra, por medio de la profundización en el arte de la tragedia, no solo supone un retrato o testigo del contexto cultural que atravesaba el mundo clásico en esa época, sino que también propone un modelo de procedimiento en el análisis crítico-literario cuyo alcance se extiende hasta nuestros días. La *anagnórisis* misma, de hecho, también continúa presente como elemento fundamental de las tragedias contemporáneas, herederas de las clásicas, como veremos con ejemplificaciones a lo largo del cuerpo de esta primera sección.

La noción de *anagnórisis*, proveniente del griego antiguo (ἀναγνώρισις), ha sido traducida a nuestro idioma como «reconocimiento», ya que se trata de un instante en

el transcurso de la fábula en el que se revela al héroe una verdad acerca de su identidad, de su vida o de sus seres queridos, que cambia profundamente el curso narrativo, es decir, lo creído en el relato hasta ese momento, y le lleva al conocimiento de algo nuevo que, aun actuando silenciosamente, ignoraba. Esta revelación, punzantemente dolorosa, causa en el personaje una ruptura, un cambio en la relación consigo mismo o con aquello y aquellos que le rodean, acción que permite el avance de la trama hacia el desenlace. Si bien el héroe ya creía conocerse y hallarse asentado en la más absoluta comodidad o haber alcanzado el éxito definitivo, el culmen de su existencia, este giro de los acontecimientos le conduce a un obligado reconocimiento de sí, lo que le empuja a una necesaria reinterpretación de su lugar en el mundo desde un nuevo prisma. Por lo demás, «el reconocimiento (anagnórisis)», indicaba el filósofo Walter Kaufmann, «puede ser de cosas triviales, de lo que alguien ha hecho o de una persona, [pero] Aristóteles prefiere el último tipo, especialmente cuando, como en el *Edipo*, coincide con una inversión y el buen o mal final depende de ello» (Kaufmann, 1992, p. 59).

Valentín García Yebra, responsable de la edición trilingüe —latín, griego y castellano— de la *Poética* de Aristóteles, realiza un interesante apunte acerca de los motivos por los cuales no se hace uso de la palabra reconocimiento para hablar de esta articulación trágica de los acontecimientos. En nota al pie indica que se debe a que en ocasiones resulta ambigua, porque también abarca la significación de «gratitud». Con agnición o anagnórisis esto no ocurre porque en ellas prescindimos del prefijo re-, aunque siempre signifique volver a conocer a quien ya se conocía (García Yebra, 1974, p. 278). Este nuevo prisma arroja una luz desagradable, pues da la impresión de que se trata de, irónicamente, un giro desafortunado de la fortuna, pero no lo es: es un destino que ya se había escrito tiempo atrás, que simplemente estaba llegando a su terrible consecución y del que el protagonista no tenía conocimiento. La sorpresa impacta al héroe, pero no al espectador, que normalmente ya es conocedor de la forma en que cayeron los dados cuando los dioses los tiraron, verdad revelada por medio de un oráculo, por ejemplo, como es el caso de Edipo.

Es aconsejable que un concepto tan concreto y técnico como lo es la anagnórisis sea debidamente contextualizado en el marco de la definición aristotélica de la tragedia. En este sentido, en la *Poética* no solo se expone en qué modo es definida, sino

también qué elementos la componen y cuál es su relevancia con respecto al conjunto. Encontramos la siguiente definición de tragedia:

Es, pues, la tragedia imitación de una acción esforzada y completa, de cierta amplitud, en lenguaje sazonado, separada cada una de las especies [de aderezos] en las distintas partes, actuando los personajes y no mediante relato, y que mediante compasión y temor lleva a cabo la purgación de tales afecciones (Arist. *Poet.* 1449b 24-28).

Se distinguen, a continuación, las seis partes constitutivas de la tragedia, diferenciadas en virtud de los medios con que se reproduce imitativamente, a saber: el argumento o trama (o fábula) y los caracteres éticos; la manera en que algo se imita: el recitado o dicción; y las cosas que son imitadas: las ideas (o pensamiento), el espectáculo y el canto (o melopeya). Para la cuestión que en esta investigación nos ocupa, nos es especialmente interesante el elemento narrativo, acción relatada que se divide a su vez en dos cualidades fundamentales: el carácter y las ideas del personaje que las lleve a cabo fallida o exitosamente. Este supone el «integrante fundamental, que imita las acciones, simples o complejas, del mundo real» (López Martín, 2014, p. 60).

Los personajes adquieren una u otra cualidad de carácter de conformidad con las acciones que reproduzcan. Y aunque es posible (aunque aburrida) la tragedia con protagonistas vacíos y planos, es decir, sin caracteres morales ni de ningún otro tipo, lo cierto es que no lo es sin acción. La fábula a la que den lugar los actos es el fin supremo de la tragedia, su principio mismo, su razón. Hallamos al fin en esta explicitación de la importancia de la fábula la primera vez que se menciona la anagnórisis en la *Poética*: se refiere a ella como una de las características de esta trama trágica, uno de los instantes de acción que más apelan al alma humana. La fábula es considerada por Aristóteles, a su vez y por esto mismo, el alma de la tragedia, el núcleo fundamental. Esta significación se lograba mejor en el vocablo original que «fábula» sustituye del griego: μύθος.

Aristóteles continúa centrándose en la trama ahondando en su estructura necesariamente tripartita: la acción ha de ser *entera* y ha de presentar una *cierta*

*magnitud*. Es decir, tiene principio, medio y final, o como modernamente se conoce, introducción, nudo y desenlace. La unidad de estas partes ha de conformar un todo tal que en caso de estar alguna repentinamente ausente, se perdería absolutamente la coherencia del relato. En caso de que algún detalle resulte prescindible, éste deberá desaparecer desde el primer momento como ajeno a la composición total y necesaria de la obra. En último lugar, es preciso que esta totalidad sea fácilmente recordable.

Podemos distinguir, además, las acciones simples de las complejas, y, por tanto, la misma clasificación sirve para las fábulas. Este detalle es especialmente relevante, ya que es la característica propia de la trama que nos conecta específicamente con el concepto que pretendemos ubicar: la anagnórisis. Así, el Estagirita escribe que una acción simple es aquella cuyos acontecimientos se desarrollan de manera fluida y sin rupturas u obstáculos hasta el cambio de fortuna. La acción compleja, al contrario, se reconoce por ser intrincada y poseer peripecias que den lugar a instantes de agnición.

La peripecia consiste en que las cosas sucedan en sentido contrario, ya sea necesaria o probablemente. Realmente, es un concepto que también podría vincularse con la experiencia de un alumno de Filosofía, como se pretende realizar en este estudio con la anagnórisis. Aristóteles la describe como “el cambio de un estado de cosas a su opuesto, el cual concuerda, con la probabilidad o necesidad de los acontecimientos” (Arist, *Poet.* 1452a 22-24). Las peripecias se entienden, entonces, como aquellos momentos de la trama que podrían interpretarse como nudos en el lenguaje de guion cinematográfico actual. Es decir, son aquellos puntos clave a partir de los cuales la trama gira de manera radical por la consecución natural de los hechos (natural o, al menos, esperable), teniendo como resultado una reacción en los personajes, que “ponen a prueba su capacidad heroica” (Sánchez-Escalonilla, 2001, p. 154). La peripecia es un concepto de especial relevancia para el objetivo que nos ocupa pues es esencialmente la antesala de la anagnórisis: supone el arranque de la historia, complejiza la trama, detona el correlato emocional y epistemológico en el protagonista. Y bien, ¿qué es entonces la anagnórisis? Leamos:

La agnición es, como ya el nombre indica, un cambio desde la ignorancia al conocimiento, para amistad o para odio, de los destinados a la dicha o al infortunio. Y

la agnición más perfecta es la acompañada de peripecia, como la del *Edipo* (Arist. *Poet.* 1452a24-1452b634).

La diferencia entre agnición y peripecia radica en el conocimiento. Así, la conjugación entre la inversión del camino del héroe con la ruptura de algo viejo, pero conocido nuevamente, da lugar a la perfección trágica. Este es el caso de Edipo, cuya historia contiene peripecia —recorre el camino inverso al que pensaba estar recorriendo, pues creía estar huyendo de su destino mientras efectivamente lo cumplía— y anagnórisis —revelación tal que le llevó a arrancarse los ojos en un arrebató traumático de enajenación—. Esta combinación también suscita paradójicos encuentros entre afectos como «compasión y temor» (Arist. *Poet.* 1452a24-1452b638-39). Por último, es preciso indicar que la anagnórisis puede ser tanto individual como mutua. En el primer caso, la persona se reconoce con relación al otro u otros. En el segundo, la acción del otro responde a la del uno.

La reflexión se redirige entonces a la estructura vertebral de las tragedias. El espectador está aparentemente acostumbrado a ser conmovido o sensibilizado por medio de lo teatral, pero ser presa del pánico a causa de la mera estructura en la que se ordenan los hechos es algo que solo los mejores maestros de la poesía son capaces de urdir.

Aristóteles, tras un recorrido por los componentes de lo estructural, pasa a considerar qué clase de acontecimientos pueden dar lugar al sentimiento de lo terrible y también causar compasión, o lo que es lo mismo, cómo de conforman las peripecias. En este sentido, la tragedia funciona en aquellas situaciones en las que el vínculo que une a los personajes es de amistad: cuando se comete un daño entre personas que se quieren, el impacto de lo terrible es mayor, porque involucra traición, decepción. Pero lo fundamental de este análisis nos parece lo siguiente: que estas acciones puedan cometerse tanto desde la ignorancia más inocente (una traición que no es consciente de serlo) como desde la plena consciencia de unas consecuencias crueles o desesperadas (una traición intencional). Es decir: parece que el daño entre dos personas que se amen, puede solo ser consciente (como Saturno comiéndose a sus hijos por temor a ser asesinado por uno de ellos) o inconsciente

(como Yocasta y Edipo, plenamente inconscientes de que se casaban siendo madre e hijo, además de éste asesinar a su padre).

Ahora bien, Aristóteles observa una tercera opción: «que, estando a punto de hacer por ignorancia algo irreparable, se produzca la agnición antes de hacerlo» (Arist. *Poet.* 1453b 34-36). Este sería el desenlace ideal: detenerse antes de, inconscientemente, hacer algo que cambiaría para mal el transcurso de nuestras vidas. Por ejemplo, un caso así puede apreciarse en la película *Cadena perpetua*, de 1994, donde el protagonista, un preso dado a la fuga, decide desandar su huida en el momento en que se da cuenta de que ello supondría un castigo al resto de presos, más específicamente a un amigo suyo.

Sin embargo, lo realmente aterrador reside en la posibilidad de inicio: cometer la horrorosa acción por ignorancia y, tras haberlo hecho y con un destino irreparable por delante, ser consciente de ello por vez primera. Es decir, que la agnición se produzca *post* en lugar de *pre* peripecia. Recogiendo esta conclusión en los estilos de reconocimiento, esta modalidad podría encarnarse en el reconocimiento, posterior a la acción, de algo o alguien a quien no habríamos dañado de haberle reconocido antes. Por eso, donde realmente se aúnan compasión y terror es en la opción que citamos, la última, ya que en lugar de dañar o incluso matar al otro, independientemente de si es por ignorancia o por conocimiento, se le reconoce. Y en ocasiones, ese otro incluso es uno mismo.

Dos secciones más adelante en la *Poética* se recoge de qué manera se catalogan las especies de agnición. Para facilidad de nuestra exposición, hemos reunido la clasificación en una sola tabla, transcribiendo a la vez que ampliando o acortando la descripción de Aristóteles (Arist. *Poet.* 1454b-1455a) y lo que acompaña el editor de la edición:

<b>CAUSA</b>	<b>VALORACIÓN</b>	<b>EJEMPLO</b>
Por señales	Poco artísticas y propias de incompetentes, pero muy comunes. Se subdividen en congénitas o adquiridas (dentro de las adquiridas, también pueden ser impresas en el cuerpo, como cicatrices; o adornos o complementos). Se puede hacer buen o mal uso de este recurso.	Ulises muestra su cicatriz a posta para que unos pastores le crean con respecto a quién es. Su ama de leche le reconoce sin querer (por peripecia) al verla en contra de su voluntad en el baño. Esta segunda es de mayor calidad artística que la primera. Otro ejemplo podría ser cuando, en <i>Harry Potter y la piedra filosofal</i> (J. K. Rowling, 1997), Hagrid reconoce que Harry es el niño que sobrevivió al intento de asesinato de Voldemort cuando ve la cicatriz que ese instante le dejó en la frente.
Por el poeta	Inartísticas y artificiosas, pues se dan por voluntad violenta del poeta y no por una consecución coherente de la fábula. A veces se recurre a las señales también, pero erróneamente. A día de hoy, a este tramposo recurso se le denomina <i>deus ex machina</i> .	Cuando Orestes da a conocer que es él a Ifigenia (le provoca agnición) con sus propias palabras, haciendo así una especie de trampas, con el efecto sorpresa tan característico de la agnición (lo fuerza). En <i>La guerra de los mundos</i> (la película de 2005), los alienígenas invasores son atacados por microorganismos de la tierra que hasta entonces no habían sido mencionados, justo cuando la humanidad parecía condenada.
Por el recuerdo	Son valiosas y bellas. Se enmarcan en la necesidad propia del relato en el que un objeto o acción suscita un fragmento melancólico de la memoria del héroe.	Se plantea paradigmáticamente el caso de Odiseo, que llora al escuchar al aedo pues así es reconocido. En la película <i>El viaje de Chihiro</i> (2001), de Hayao Miyazaki, Chihiro también recuerda que cayó en un río donde casi pierde la vida, y que aquel río es ahora el dragón a cuyos lomos cabalga. A raíz de tal revelación, llora al igual que lo hizo Odiseo, recordando el nombre de aquel río, Kohaku, y dejando atrás su ser infantil para inaugurar el destino de una nueva conformación de sí misma <sup>1</sup> .

<sup>1</sup> En relación a esta evolución post-agnición, Elena Gil Escudier escribe que “el personaje de Chihiro/Sen queda encarnado por la figura real y el reflejo en el cristal, simbolizando las dos partes que la joven llevará consigo:



Por silogismo	Por deducciones lógicas o, también en algunas ocasiones, razonamientos falsos (paralogismos). Siempre que sean por deducciones correctas <sup>2</sup> , o sea silogismos, serán las segundas mejores.	Según Aristóteles ocurre, por ejemplo, en <i>Ifigenia</i> o en el <i>Tideo</i> . En la película de 1995 titulada <i>Sospechosos habituales</i> , el detective se da cuenta de que el villano es la persona a la que acaba de entrevistar y despedir debido a que éste ha estado referenciando los elementos presentes en la oficina como protagonistas o nombres falsos de una historia inventada. También, en <i>Breaking bad</i> (2013), Hank, policía, deduce que su cuñado es el narcotraficante al que había estado persiguiendo a raíz de que sus iniciales consten en un libro dedicado por otro narcotraficante.
Por los hechos mismos	La mejor de todas. Combina el factor sorpresa con unas circunstancias verosímiles (Arist. Poet. 1455a, 19).	El <i>Edipo</i> de Sófocles es un ejemplo paradigmático de esta modalidad, motivo por el que goza de una fama inigualable. Otro ejemplo que también posee una fama similar podría ser el instante en el que Darth Vader le confiesa a Luke Skywalker que es su padre, en la reconocida saga de <i>La guerra de las galaxias</i> .

En *Recognition and modes of knowledge. Anagnorisis from Antiquity to Contemporary Theory* (2012), Piero Biotani indica que Aristóteles deja fuera de esta clasificación otras modalidades de anagnórisis que conocidas para él y utilizadas por los autores de su tiempo, a saber:

(...) agnición *de facie*, sin procesos complicados detrás (en la Odisea, el pueblo, que habita Hades, reconoce y son reconocidos por Odiseo a primera vista una vez que beben la sangre del sacrificio); o agnición por instinto (tal es el caso del perro, Argos, con Odiseo); o agnición por intercambio de palabras (Yo soy - Yo soy; Glauco-Diomedes en la Ilíada); o reconocimiento-revelación de dioses (Atenea en la Ilíada y la Odisea) (Botani, 2012, pp. 4-5).

aquella que un día fue y en lo que se ha convertido” (Gil Escuder, 2018, p. 3-4). Y no es solo Chihiro quien personifica un cambio en calidad de ejemplo paradigmático del viaje del héroe formulado por Joseph Campbell, sino que al propio dragón, Haku, también le ocurre, solo que no por recuerdo, sino por la propia agnición de la niña. Así, “él salva a la niña y esta, a su vez, lo salva a él” (González Portero, 2019, p. 11).

<sup>2</sup> Si A equivale a B y B equivale a C, entonces A equivale a C, según formula Dana Munteanu (2002) en *Types of Anagnorisis: Aristotle and Menander. A Self-Defining Comedy* pág. 114.



Por último, pero no menos interesante, nos resta saber qué reflexionó Aristóteles, si es que lo llegó hacer, sobre la anagnórisis en la comedia. Lo relevante, sin embargo, son aquellos elementos con los que se engrasa la mecánica de la agnición, como lo son el factor sorpresa (asombro tanto negativo como positivo, pero nunca neutral), por un lado; y sobre todo la apertura, entrada y disposición al conocimiento, por otro.

## **2. 2. Recepción en los *Caminos del reconocimiento* de Ricoeur**

Al principio del estudio introdujimos como objetivo fundamental la búsqueda de la forma de comprender el mecanismo de la anagnórisis en relación con el proceso interior que experimenta (o puede llegar a experimentar) un alumno en las clases de filosofía. Hemos analizado la formulación que Aristóteles hace de este concepto en su *Poética* para así comprender el contexto en el que emerge y las primeras ejemplificaciones en las que toma cuerpo. Ahora, sin embargo, es preciso comenzar a alejarnos del ámbito dramático y emprender un camino, pasando por lo filosófico, hacia lo pragmático, pues es esa la meta última del estudio. Para favorecer este tránsito, puede ser adecuado adentrarnos brevemente en la forma en que Ricoeur concibió el reconocimiento en una de sus últimas obras, pues esta interpretación logra esa canalización de lo intrapersonal hacia lo social a través de la antropología filosófica y la fenomenología.

Se ha escogido a Paul Ricoeur como filósofo en esta sección por ser un ejemplo paradigmático de estudio del reconocimiento en la contemporaneidad. Ricoeur, que falleció ya en nuestro siglo, bebe de la interpretación de otros autores tales como Hegel, y construye a partir de estos escritos una formulación del reconocimiento más empírica y afectiva. Además, como ya se ha mencionado, la perspectiva de Ricoeur deja atrás lo teatral y encauza su investigación hacia lo vital. Es por estos motivos (su trabajo del reconocimiento involucrando a autores como Aristóteles pero desde la actualidad, y su enfoque existencial, personal y social), por los que se ha valorado positivamente su relevancia y su presencia en nuestro trabajo.

Resumimos, en el apartado anterior, cómo la anagnórisis en relación con la peripecia intensifica el drama generando un cambio en el protagonista de la ignorancia hacia el conocimiento, y que tiene, a su vez y como correlato, una alteración emocional intensa. Esta fractura se da a raíz de la emergencia de una verdad concreta con respecto a su vida o el mundo, que altera con su luz la forma en la que ahora se perciben los objetos, el sí mismo y los otros. Precisamente, estos son los tres niveles en los que se enfoca Ricoeur en su escrito tardío titulado *Caminos del Reconocimiento*. Pero, antes de profundizar en esas similitudes, introduzcamos en qué sentido comprendió el término.

Para el filósofo francés, es curioso el hecho de que el concepto de reconocimiento no haya sido investigado con una mayor profundidad a lo largo de la historia de la filosofía, aunque siempre haya estado atravesando de manera invisible (o al menos sutil) las reflexiones más populares de algunos pensadores. Un claro ejemplo de filósofo en cuyo caso sí que tuviese más presencia es Hegel, quien le otorgó una detenida atención al concepto del reconocimiento en tanto que lucha constante por “ser-reconocido”. Con relación a este planteamiento, Ricoeur aclara ya en la introducción de dicha obra que su propósito principal consiste en «invertir, en el plano mismo de la gramática del verbo *reconocer*, su uso en la voz activa a su empleo en la voz pasiva: reconozco activamente algo, a personas, a mí mismo; pido ser reconocido por los otros» (Ricoeur, 2006, p. 12). Este giro también se encuentra motivado por la voluntad de dejar atrás la predominancia del pensamiento sobre el sentido, y por buscar una posibilidad de alivio para la necesidad humana de ser reconocidos.

Su preocupación fundamental, entonces, en este texto, parece ser la de que se pierda el valor plural de este concepto en la falsa creencia de que los filósofos hacen uso de la palabra «reconocimiento» homónimamente. Como comentábamos, este término, está claro, no ha sido cuidado en la filosofía desde estudios y trabajos como se ha cuidado al de «conocimiento» y, sin embargo, su importancia es ineludible. El reconocimiento está intrínsecamente ligado al conocimiento al consistir también en la identificación de elementos, pero después, el primero trasciende y media entre el uno y la alteridad (yo mismo y el otro), disparándose hacia lo social. El segundo, en cambio, se detiene en lo cognitivo, siendo este punto de encuentro la causa por la que

filósofos como Descartes reducían el reconocimiento también a eso, confundiéndolos.

A partir de ahí, Ricoeur se ocupa del modo en que se produce el reconocimiento en diversos ámbitos de la existencia humana, con un interés específico en su contribución a la formación de la identidad tanto individual como colectiva. Su aportación se trata de una expansión del concepto desde el ámbito de la dramaturgia hacia las experiencias humanas y sociales, además de tratar de expandirse también más allá de lo que concluyó el propio Hegel. A este respecto, escribe Rosa E. Belvedresi que “[...] intentando superar a Hegel, Ricoeur busca otras características del reconocimiento en sus análisis del don y el ágape, es decir, en aquellas formas de intercambio en las que no se espera tanto reciprocidad como agradecimiento” (2017, p. 13). Es decir, más allá de la mera reciprocidad, a Ricoeur le interesa considerar la *mutualidad*.

También es interesante, para percibir ese aterrizaje en lo social y mutuo, la relación entre el reconocimiento y esa, a pesar de pequeña, tan gran palabra: el *don*. Estudiemos de qué manera se vincula.

Como decíamos, son tres los niveles que aprecia Ricoeur en el ciclo del reconocimiento: el cognitivo, el de uno mismo y el mutuo. El primero abarcaría la forma más sencilla que tenemos de conocer, distinguiendo e identificado la verdad de las personas y los objetos circundantes del *maremágnum* general. El de uno mismo, como su nombre indica, apela a la autoidentificación y al análisis de lo que a uno mismo le conforma como individuo separado del resto, identidad susceptible a cambios pero más sustancial que la predecesora. Además, en este segundo nivel se incluye la capacidad de reconocerse responsable a la hora de obrar. En último lugar, el reconocimiento mutuo aporta las implicaciones sociales de lo que supone una huida del solipsismo asfixiante, un lugar desde donde ya pensar en términos de ética (justicia, dignidad, respeto, derechos...). La relevancia de este último paso se apoya en el anterior: como decíamos, en comprender los personajes como “centros de decisión” y que son capaces de «reconocerse responsables» (Ricoeur, 2006, p. 105).

Al incluir detalles como el de la responsabilidad en la mutualidad o el papel de la memoria como una promesa ética hacia el futuro de volver a conocer, la propuesta de

Ricoeur alcanza bellas cimas afectivas. Se trata del innegable brillo del don: comprender el reconocimiento en términos de sobreabundancia.

Tomando como base esta comprensión del reconocimiento, cierto paralelismo con la anagnórisis aristotélica es palpable. El instante de ruptura de la anagnórisis aristotélica que supone el salto al conocimiento, empujado por la experiencia de una catarsis moral o identitaria embadurnada de horror y compasión, alberga cierta armonía con el énfasis que Ricoeur hace de las implicaciones éticas que conlleva el reconocimiento, fundamentando en ello su relevancia como concepto filosófico digno de estudio.

Primero, tenemos el instante de anagnórisis, que para Aristóteles implica en el protagonista una reconfiguración de su identidad. Este sería paralelo al segundo estadio presentado por Ricoeur, pues el primero se ha asentado como mero conocimiento o identificación de lo circundante. Lo cierto es que, relacionando el primer estadio con el segundo y la anagnórisis aristotélica, también hemos de reconocer que, tras esa experiencia afectiva, identificamos lo circundante de manera distinta aunque no haya sido alterado: lo alterado ha sido, únicamente, nuestra interioridad. Pero este autoconocimiento condiciona, al igual que en Ricoeur, la forma en que pasamos a relacionarnos con los demás.

Así, en segundo o tercer lugar, la anagnórisis altera cómo uno va a comenzar a relacionarse con los otros después de su reconfiguración (Edipo, tras conocer quién es su esposa, ya no se plantea relacionarse con ella como esposo, continuar su vida como si nada); al igual que, en el tercer estadio de reconocimiento, y gracias a sabernos responsables en el segundo, se nos otorga el plácido don de ser reconocidos por los demás (recibir) al mismo tiempo que ese mismo don se lo otorgamos nosotros a los demás (dar).

Lo cierto es que podría interpretarse también en la concepción de Aristóteles de lo trágico una fuerte presencia de la responsabilidad: el peso recae en las decisiones que uno toma, la afección identitaria nace de la sorpresa consecuente, del resultado empírico de tales decisiones. El Estagirita menciona lo que sería un desenlace ideal: el de una anagnórisis *pre*-peripecia, aquel en el que el instante de ruptura se da antes

de desembocar en un nudo imposible de desatar o deshacer. Esa revelación, en cambio, es más fortuita que consciente.

La diferencia entre ambos, por lo tanto, recae en que Aristóteles enfoca la cuestión desde el análisis teatral, por lo que un final amargo o dramático es más intenso y preferible; Ricoeur, por su parte, procede en un análisis antropológico, fenomenológico y casi político del reconocimiento, por lo que su predilección por un desenlace recae en aquel obviamente pacífico y generoso. Pero, más allá de una cuestión metodológica o temática, una semejante reflexión filosófica puede extraerse de las dos propuestas.

Tales implicaciones éticas, por lo tanto y aunque no explícitamente —pues, en el caso de Aristóteles, su efecto social se reduce al ámbito familiar o conyugal—, también pueden deducirse implícitamente con una voluntad hermenéutica determinada, esa misma voluntad que nos ha guiado y continúa guiando en esta investigación. Si, como ya se ha mencionado con anterioridad, nuestro objetivo es alcanzar la forma de entender cómo toma forma la anagnórisis en el estudiantado de Secundaria y Bachillerato, no podemos obviar una comprensión del reconocimiento basada en la mutualidad, la generosidad y la paz como aquella que aporta Ricoeur. Nuestra propuesta, en último término, pretende un enfoque a lo social, al día a día de una clase.

La introducción del concepto con Aristóteles era fundamental para comprender uno de sus usos más tempranos y la riqueza que este uso alberga; la continuación con Ricoeur facilita, en nuestra opinión, el aprecio por los otros colores de los que puede teñirse, por otros horizontes por los que se puede expandir. La anagnórisis aristotélica es un recurso dramático que permite reconfigurar o redirigir la identidad del protagonista hacia una verdad determinada: quién es realmente o quiénes son los otros con los que se ha estado relacionando. Pero, sobre todo, lo relevante será cómo se relacione con ellos a partir de este desvelamiento de lo auténtico, instante en el que es valiosa la aportación de Ricoeur, pues en ese momento, emerge la responsabilidad. Además, es una aportación filosófica, que ya trasciende lo poético, ejercicio que también vamos a practicar nosotros en la comparación con el asombro y

la admiración, conceptos inherentemente filosóficos, a lo largo de la siguiente sección.

## **2. COMPARATIVA CONCEPTUAL. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO FILOSÓFICO DE ASOMBRO**

*Es lo mismo que se cuenta de Tales Y, Teodoro. Éste, cuando estudiaba los astros, se cayó en un pozo, al mirar hacia arriba, y se dice que una sirvienta tracia, ingeniosa y simpática, se burlaba de él, porque quería saber las cosas del cielo, pero se olvidaba de las que tenía delante y sus pies.*

(Platón, *Teeteto* 174a)

Podría decirse que una de las críticas más feroces que ha enfrentado siempre la labor filosófica es su falta de practicidad o realismo. Claramente, para aquellos y aquellas que sí que hayan dedicado tiempo y esfuerzo a navegar por la aventura filosófica, esta afirmación carece de sentido y fundamento algunos: la filosofía es un saber de y para la vida. Sin embargo, es común que se conciba a muchos sabios de la historia como genios volcados plenamente en teorizar y abstraer conceptos acerca del bien y el mal, de la verdad y la mentira, del mundo y su aparecerse, pero todo ello desde una simbólica torre de marfil.

No hay solo una exégesis posible con respecto a la resonada anécdota de Tales de Mileto cayendo al pozo por caminar asombrado ante el oscuro y estrellado manto de noche que se cernía sobre él. Este irrisorio tropiezo se ha interpretado, en algunas ocasiones, como una humillación, debido a la distancia de respeto que debería guardarse por parte de la esclava con respecto a ocasionales despistes de un señor. En otras, se ha leído críticamente entre líneas la mencionada enajenación del mundo material que sufren los intelectuales por su incansable talento elucubrador, o expresado de manera cotidiana, el hecho de que tengan *la cabeza en las nubes*. Verdaderamente interesante y coherente resulta traerla a coalición, además, debido al hecho de que esta levitación se deba a la experiencia del asombro por la sabiduría aún desconocida, por lo sublime no apresado, no contenido, que embelesa a Tales hasta tal punto de perder el suelo bajo sus pies (en un sentido tanto literal como figurado).

Sea cual sea el impulso hermenéutico con el que escojamos acercarnos a esta divertida anécdota, su riqueza filosófica es innegable. La razón por la que consideramos acertado que sirva como introducción a estas secciones que siguen es, entonces, que puede usarse tanto de ejemplificación del asombro como de la defensa de una eventual aplicación práctica de su estudio.

### **3. 1. Juego de sinonimias: de la anagnórisis al asombro y la admiración**

Anagnórisis, asombro y admiración son conceptos paralelos que se relacionan de manera estrecha con el descubrimiento de algo nuevo y la forma en que eso nuevo descubierto se valora sostenidamente a lo largo de un determinado tiempo. Si bien las tres son disposiciones emocionales que fomentan la vida intelectual, cada una de ellas lo hace en un determinado sentido, o al menos, en un determinado momento. Así, podría decirse que primero viene la anagnórisis, como reconocimiento de algo que hasta ahora no sabíamos, pero que estaba ahí desde el principio y cuya revelación cambia nuestra vida; a continuación el asombro, que nos empequeñece, en buena medida; y, por último, la admiración, que es lo que nos hace avanzar, de alguna manera, en el camino abierto hacia la filosofía (propriadamente, la que inicia el camino del reconocimiento).

A continuación, se configurarán las ideas de asombro y admiración como fases consecutivas en el camino de reconocimiento, trabajando con diversos autores que hayan presentado o compartido su propia visión de ambos afectos.

#### 3. 1. 1. Los clásicos y el *thaûma*

El asombro es generalmente comprendido como una reacción sorpresiva que se genera en un sujeto maravillado ante algo extraordinario. El caso paradigmático de Tales y su pervivencia en la historia del pensamiento se debe a que, en la Antigüedad, grandes filósofos consideraron que el asombro era el germen de la filosofía, la



emoción propia y más característica del filósofo como figura. La curiosidad innata que acompaña a esta experiencia es el motor que activa esa búsqueda tan indefinida como incansable de respuestas, causas y principios.

Si en el caso de Platón esto se describe, entre otros lugares, en el *Teeteto* (155d1-174a), en el caso de Aristóteles encontramos la exposición de la doctrina en su *Metafísica*. A lo largo de todo el primer capítulo del primer libro de esta obra, el Estagirita fundamenta una gradación del conocimiento que comienza por la sensación, sigue por la experiencia, el arte y la ciencia; y dentro de la ciencia introduce además otra clasificación que divide entre ciencias prácticas orientadas a la necesidad, ciencias prácticas orientadas a los placeres y ciencias teóricas o teoréticas. Uno es más sabio cuando más conoce acerca de las últimas clasificaciones, al igual que su intelecto es bien pobre si se queda en la mera sensación. En la misma línea investigadora, tratando de comprender la sabiduría y los principios de los que nace o parte, es como llega a la importancia del asombro o, tal y como figura en otras traducciones, del maravillarse ante algo (Gómez Ramos, 2007, p. 3). Así se expresa en el segundo capítulo del mismo libro :

(...) En efecto, los hombres —ahora y desde el principio— comenzaron a filosofar al quedarse maravillados ante algo, maravillándose en un primer momento ante lo que comúnmente causa extrañeza y después, al progresar poco a poco, sintiéndose perplejos también ante cosas de mayor importancia, por ejemplo, ante peculiaridades de la luna, y las del sol y los astros, y ante el origen del Todo. Ahora bien, el que se siente perplejo y maravillado reconoce que no sabe (ahí que el amante del mito sea, a su modo, amante de la sabiduría: y es que el mito se compone de maravillas). Así, pues, si filosofaron por huir de la ignorancia, es obvio que perseguían el saber por afán de conocimiento y no por utilidad alguna (Aris. *Met.* 982b13-22).

Son varios los elementos que podemos desgranar de este fragmento. Primeramente, se argumenta cómo la experiencia filosófica emerge de la perplejidad ante la naturaleza y los fenómenos celestiales, pregunta que puede abstraerse a niveles absolutos: cuál es nuestro fin en la Tierra, hay un ser que vele por nosotros, entre otras. Este asombro da lugar a un giro de la mirada en el sujeto hacia su interior, reconociendo que no conoce nada de lo que creía conocer, que *solo sabe que no sabe*

*nada*. A partir de ahí se trata de *re*-conocer la realidad a través de diversas estrategias filosóficas.

En este punto resulta curiosa la defensa que Aristóteles hace de la capacidad reveladora de los mitos en tanto que también provocan maravilla pues, actualmente, en el canon menos didáctico, el hiato entre mito y logos se aprecia incontestable. El parecido que entre ellos albergan, siguiendo esta lectura, es el amor por la sabiduría, amor basado en una afección anterior e inefable.

Resulta interesante detenerse en el énfasis final de que la filosofía, o por lo menos su móvil, es inconsciente e inútil. Es decir, que no se busca hacer de ella una herramienta, no es ningún medio, o por lo menos no es esa la preocupación final obsesiva del filósofo: poder usarla para algo. Más bien es al contrario, la obsesión es con el propio filosofar en tanto que impulso innato de nuestra especie, algo inevitable en lo más profundo de nuestra naturaleza pulsional. Esta falta de utilidad de la filosofía se ha intentado contestar en numerosas ocasiones y, de hecho, se sigue haciendo. Es inspirador tratar de buscar su hueco en un mundo gobernado por una lógica de resultados inmediatos, donde todo ha de servir para algo distinto y ha de suponer producción, sea el producto de calidad o no. Por supuesto que la filosofía tiene una utilidad, sobre todo, siguiendo nuestro análisis, una utilidad identitaria y social; pero esto no implica que necesariamente se filosofe para algo, con otro objetivo ajeno y distinto del mero hecho de desenvolver esa inquietud ardiente ante la presión a la que las cosas y los problemas someten al alma. Hay, por tanto, una inquietud involuntaria, cuyo fin no es tanto «obtener un resultado», como «facilitar un desenvolvimiento». Es decir, frente a la lógica de la acción de nuestro tiempo, una lógica de la omisión: la filosofía como saber que omite la acción en favor de la reflexión. Sobre este particular, podríamos resumir esta primera reflexión con las palabras de Jeannet Ugalde, para quien:

El asombro es el estado a partir del cual se originaron la filosofía, el mito y el conocimiento en general. Sin embargo, aunque constituye el origen de la investigación de los primeros principios y de todo el saber, el asombro surge en el alma (la cual es considerada como principio activo en el hombre) de forma

involuntaria, siendo un estado que esta experimenta ante la percepción de lo existente (Ugalde, 2017, p. 168).

Pero Aristóteles es aún más específico con el proceso concreto que se recorre desde el instante de asombro hasta el conocimiento. Como bien explicita Ugalde en esta cita, el asombro no es un mero estado pasivo que se transita puntualmente y que no tiene más beneficio que la detonación de la búsqueda. No es un paso previo absolutamente ajeno al proceso de conocimiento, sino que articula y atraviesa como una constante la actividad filosófica. Ya Heidegger intentó, de hecho, reinterpretar esta noción y defender el carácter de principio (ἀρχή) que posee el asombro con respecto a la filosofía en su conferencia de 1955, titulada *¿Qué es Filosofía?* (1980). Y, sobre este asunto, escribe Gómez Ramos que «en el *páthos*, se trata de un temple de ánimo (...), una disposición particular del espíritu» que es indiferente del proceso de respuestas y de su éxito o fracaso: en efecto, si el asombro se convierte en el principio de la filosofía —lo cual no implica que todo asombro conduzca a la filosofía—, es evidente que la filosofía tiene «también algo de *páthos*» (Gómez Ramos, 2007, p. 5) Y este *páthos* es el suelo fértil sobre el que comenzar la labor no solo filosófica, sino también educativa en el campo de la enseñanza filosófica.

No es el padecer que sufre quien se encuentra agujoneado por la infinita curiosidad de saber muchas cosas y encontrar muchos porqués. Sin duda, el *páthos*, y la curiosidad forman parte del pensamiento; todo el que haya pasado por la experiencia de la lectura o discusión filosófica ha sentido cómo tenía que dejarse llevar por los problemas, verse afectado por las muchas perspectivas del asunto, ha quedado «mordido por los discursos», como decía Platón en el *Fedro*. Pero, en el *páthos*, se trata de un temple de ánimo, una *Stimmung*, una disposición particular del espíritu que no termina una vez que empieza el proceso de respuestas, y que en cierto modo, tal vez, sea ya indiferente a él (Gómez Ramos, 2007, p. 5).

Más adelante, en este mismo artículo, el autor nos indica que la palabra griega concreta de la que tanto Platón como Aristóteles hacían uso para esta afección era *thaúma* (θαῦμα), y que esta refiere no solo al asombro causado por algo maravilloso e incluso inofensivo, sino también por lo horrendo y lo monstruoso (Gómez Ramos 2007, p. 6). Esta forma de ahondar filológicamente en la clásica y por ende verdadera significación del término devuelve ecos de la *anagnórisis*: también, en la *Poética*,

hablábamos de terror además de compasión como los afectos definitorios de la tragedia, provocados a propósito de lo revelado en la anagnórisis. Se trata de una cuasi experiencia de lo siniestro en su categorización estética, en tanto que lo circundante sigue siendo lo mismo, pero algo ha cambiado, aunque sea prácticamente indiscernible. Y esa sutil alteración provoca una incomodidad punzante en el sujeto presente, que se remueve incómodo en la silla tratando de discernir el detalle con mil ojos. Esta sensación, que buscamos recrear en cierto modo en las aulas, es aquella misma que más ha inquietado a los filósofos: la condición ineludible del cambio que supone el devenir, imperceptible en el día a día, pero abismal una vez echamos la vista atrás. Del asombro ante el mundo pasamos al asombro ante la vida en devenir. A toda esta cuestión del asombro le acecha, así, una sospecha, un «extrañamiento de la vida a sí misma» (Gómez Ramos 2007, p. 6).

Este término es desglosado en detalle por Virginia Aspe en su artículo *Lo maravilloso —to thaumaston—: un elemento olvidado en la Poética*. Partiendo de las únicas líneas donde se menciona dicho concepto (1449b24-28), Aspe llega a unas conclusiones sobre el mismo que rozan lo que asumimos acerca del mecanismo de la anagnórisis: su cóctel también ha de incluir una combinación turbulenta de sentimientos (compasión y temor) y un carácter sorpresivo. Esta correlación es asumida por la autora, quien acepta además la similitud que alberga también con la propia peripecia, por lo relativo a la intervención de la buena o mala fortuna en la sucesión de los acontecimientos. A mayores, en este estudio se considera que lo *thaumaston* (θαυμαστόν) cuya causa es lo irracional, ha de ser preferentemente traducido como lo maravilloso en lugar de lo asombroso o sorpresivo.

Lo irracional es comprendido como aquello cuya causa eficiente no se explicita, cuyo principio de acción es ajeno a la intención del personaje. Debido a que, en muchas ocasiones, la irrupción de la mala fortuna no se debe a unas determinadas decisiones del protagonista sino al curso de los acontecimientos de manera natural, el espectador es capaz de empatizar y de sentir esa compasión y ese temor. Ya no es que, como espectadores, nos entristezca la forma en la que la historia se ha torcido para el héroe: nos rompe el descubrimiento de que los hechos fueran estos, y no los anteriores, desde un principio; que no es que se haya torcido, sino que la historia ya era así, y el problema era que no lo sabíamos.

Lo *thaumaston* para Aristóteles es aquello que una tragedia necesita para alcanzar el grado más alto de perfección: hay obras que prescinden de ello y que, por lo tanto, no pertenecen a ese rango. Así, escribe Aspe que:

[A]unque lo *thaumaston* no es principio esencial de la tragedia, sí es elemento *sine qua non* de ella; lo *thaumaston* o maravilloso, es el nuevo sentido u orden que ha de tener la realidad representada, sentido que surge por la peculiar relación entre vuelco y causalidad de los hechos (peripecia), el reconocimiento que el personaje y los espectadores hacen de ellos (anagnórisis) y las emociones producidas en ambos por éstos (Aspe, 2002, p. 56).

A continuación, la autora presenta las problemáticas relacionadas con la traducción del término. Recordando a Ricoeur, vemos cómo Aspe también defiende el rasgo irracional de esta experiencia afectiva, y el peligro que conlleva tanto a nivel filológico como filosófico el tratar de reducirlo a lo cognitivo o intelectual. La cuestión radica en que no por considerar que lo maravilloso conlleve irracionalidad quiere decir que no albergue también cierta racionalidad: el concepto no enfrenta ambos significados. Tras este apunte, se pasa a enlistar las diferentes traducciones que ha sufrido lo *thaumaston* dependiendo de la tradición idiomática: del latín nos ha llegado como *admiratio*, actualmente ya *asombro*, en la sajona es *wonder* y *amazement* y, en la francesa, *sorpresa*.

Es importante detenernos en esta pluralidad para no pecar de ambigüedad. Si lo *thaumaston* implica o se equipara a la sorpresa, no es porque se acompañe de aquello que nunca se ha escuchado, sino porque implica algo que nunca debería de haberse escuchado. Ahí radica el horror, y la forma en la que lo maravilloso es volcar sucesos, aportar tanto conocimientos como afectos. Por este giro se relaciona lo *thaumaston* con la sorpresa.

En lo que respecta al asombro, Aspe recoge los dos ejemplos o causas de asombro que Aristóteles proporciona en *Metafísica* I-2: asombrarse por una marioneta movida por un ilusionista, de lo que la autora interpreta como tarea trágica “presentar la causa extrínseca” (Aspe, 2002, p. 61); y asombrarse con los solsticios o la inconmensurabilidad de la diagonal, para lo que considera “buscar la demostración causal” (Aspe, 2002, p. 61). Por asombrarse de situaciones así,

incoherentes o contradictorias, es por lo que se comienza a filosofar: para buscar la causa que las explique. En cambio, lo trágico reside en el desvelamiento de que la causa no sea inmanente a los sucesos, sino externa a ellos. En conclusión, “mientras que en la filosofía empuja a la búsqueda de la causa, en la poesía el asombro es por el encuentro con la causa irracional” (Aspe, 2002, p. 62). La diferente ubicación del asombro en una y otra conlleva igualmente un distinto lenguaje: en la primera, el lenguaje es lógico y se desenvuelve en ideas y conceptos que tienen como objetivo buscar respuestas ante aquellos problemas que nos han asombrado; en la segunda, es un mero medio para la representación de lo maravilloso, porque se asume que ciertos problemas no pueden explicarse racionalmente o resolverse.

Pero, a pesar de estas diferencias, ambas, la filosofía y la poesía implican, por su relación con lo causal, cierta sabiduría, ya sea esta lógica o maravilla. Las tragedias nos presentan hechos por los que maravillarnos (en este sentido aristotélico que también implica horror), la admiración lleva a saberse ignorante (o, lo que es lo mismo, a reconocer los límites de la racionalidad), y esa ignorancia empuja a saber (a indagar las causas). Por este mínimo nexo, podemos hablar de asombro tanto en una como en otra; podemos considerar que ambas, irremediabilmente, se encuentren atravesadas por lo *thaumaston*.

### 3. 1. 2. Lo fascinante en la cotidianidad

Entendiendo el asombro de esta forma, no solo como propio ejercicio filosófico continuado, sino también como «saber preteórico que ya es filosofía y contiene verdad» ((Gómez Ramos 2007, p. 7)), podemos también reconocer el hecho de que nace en numerosas ocasiones de la mera facticidad cotidiana. En esta línea de investigación escribe Thomas Leddy su artículo *La experiencia del asombro: una aproximación expansiva a la estética cotidiana* (2020), donde trata de anular las diferencias que se habían radicalmente establecido entre las experiencias de estética cotidiana y las experiencias de la clásica estética del arte. Esta vinculación o relación se establece, precisamente, por medio del sentimiento de asombro, con la motivación principal de expandir lo que se concibe como estética cotidiana. Así, se afirma que «las experiencias de asombro pueden venir de la naturaleza, el arte o contextos

cotidianos» (Leddy & Pérez-Henao, 2020, p. 414). Es decir, que la definición de estética cotidiana no ha de ser reducida a los contextos ordinarios, comunes y rutinarios, sino que también puede incluir experiencias puntuales pero que también causen sentimientos estéticos directamente cotidianos como, por ejemplo, las fiestas (las bodas, festivales...).

Tomando como base lo investigado por este autor, el asombro no sólo tiene relación con lo cotidiano, sino que además parece evidente que esta clase de experiencias tiene grandes beneficios para el bienestar personal, pues decoran la vida con cierto significado. Aunque no únicamente son fuente de un considerable placer: Leddy defiende, en paralelo con lo mencionado a propósito de la categoría del *thaûma*, que muchas veces el asombro también evoca una fascinación perturbadora, aquella que igualmente encontraríamos en la experiencia de lo sublime. Sin embargo, como en ese sentimiento estético, lo perturbador y lo placentero no son necesariamente inconciliables a un mismo tiempo: cuando se dan conjuntamente, a la vez, es cuando la complejidad de lo asombroso alcanza su máximo nivel de maravilla. En tales casos, la sensación resultante es más positiva que terrorífica, pero paradójicamente sin restarle de esto último.

Recordando aquello que trataba de iniciar Ricoeur, aunque en su caso desde el reconocimiento (comparación no tan lejana si confiamos, como hacemos, en que anagnórisis y asombro son emociones hermanas), Leddy escribe:

Los psicólogos a los que me he referido asocian el asombro con un cambio de enfoque que pasa de los limitados intereses personales a la preocupación por el bienestar de una comunidad. (...) Si el asombro en la vida cotidiana está íntimamente asociado con la ética, entonces existe entre ellos un vínculo más estrecho de lo que habíamos pensado (Leddy & Pérez-Henao, 2020, p. 416).

Ahondar en el modo como se relacionan la cotidianidad y el asombro es relevante para nuestro propósito, debido a que es en algo tan cotidiano como la vida del alumnado, el espacio común del instituto y la circunstancia que nos rodea donde habremos que contextualizar, en la última sección de este escrito, el fomento de esa ruptura o despertar concreto: hemos de generar el asombro en un contexto de



absoluta cotidianidad. Y, para ello, habremos de hacer uso de experiencias personales del alumnado, hasta ahora cotidianas e intrascendentes, desde las que apelar a alguna necesidad de cuestionamiento y generar, así, el momento de anagnórisis y el posterior *páthos* del asombro. Así, estas líneas nos aportan una base para lo que vendrá después. Pero no nos desviemos en exceso y aportemos otra comparativa: ¿qué sucede entre *admiración* y *asombro*?

### 3. 1. 3. La admiración como correlato fundamental

José Ferrater Mora recoge en su *Diccionario de Filosofía* (1965) varias concepciones de la admiración, de entre la que rescatamos la primera de ellas, relativa a la formulación más antigua. Se indica así que:

Platón pone en boca de Sócrates las siguientes palabras: «Bien veo, estimado Teeteto, que Teodoro comprendió tu verdadera naturaleza cuando dijo que eres un filósofo, pues la admiración es lo propio del filósofo, y la filosofía comienza con la admiración». (...) Aristóteles escribe que «la admiración impulsó a los primeros pensadores a especulaciones filosóficas" y también» que «el comienzo de todos los saberes es la admiración ante el hecho de que las cosas sean lo que son». En vez del término «admiración» pueden usarse los vocablos «asombro» y «extrañeza» (Ferrater Mora, 1965, p. 53).

A nivel teórico, por lo tanto, asombro y admiración podrían considerarse sinónimos. Sin embargo, debido a la variedad de traducciones por las que se ha optado en unas u otras ocasiones, hemos de atender a esta bifurcación y tener en consideración aquellas obras que traten la misma ruptura que buscamos, solo que con otras palabras.

Elegir filósofos clásicos, cuyo pensamiento será, de hecho, expuesto, analizado y estudiado en clase, puede servir de acicate y elemento motivador en este despliegue de la anagnórisis y el asombro. Así, acudimos a René Descartes, quien en su escrito *Las pasiones del alma* ubica la admiración como una de las seis pasiones simples y primitivas, además del amor, el odio, el deseo, el gozo y la tristeza. Estas son pasiones simples debido a que todas las demás son combinaciones o ampliaciones de



algún tipo a partir de ellas. En el artículo LXX de esta obra, titulado *De la admiración. Su definición y su causa*, el filósofo francés establece así que «la admiración es una sorpresa súbita del alma, que hace que se dirija a considerar con atención los objetos que le parecen infrecuentes y extraordinarios» (Descartes, 1998, p. 143). La similitud que esta definición alberga con respecto a la anagnórisis es sobrecogedora: también esta sucede súbitamente y, tras el impacto, los objetos que hasta entonces eran de lo más cotidiano y común se tornan infrecuentes y extraordinarios. Además, el despertar de conciencia que supone la admiración, para Descartes, no implica necesariamente un bien o un mal ni en el corazón ni en la sangre. Más bien es neutro en tanto que solo guarda relación con el conocimiento de aquellos objetos ahora extraños, *re-conocidos*.

Al igual que sucede con el concepto griego de *thaûma*, tampoco aquí es tan evidente que deba considerarse la admiración como una afección meramente intelectual. Es cierto que altera la forma de conocer y relacionarnos con el mundo, pero ello se debe a una afección anterior, precisamente primitiva, que trastoca el alma y desaloja las convicciones personales en las que tanto confiábamos. Se trata de un tipo de horror maravilloso, sublime, que en cierto sentido *conmueve*, y que por ello *mueve* incesantemente a conocer. Pero ello no significa que deba resolverse en un acto puramente cognoscitivo: antes bien, se trata de algo que motiva la búsqueda intelectual, antes que un hábito propiamente intelectual.

Descartes le concede esta intensidad a la capacidad sorpresiva del instante de ruptura. Ya en el artículo LXXII se reflexiona acerca de cómo esta intensidad es una determinada fuerza que depende de dos cosas: una de ellas es la novedad, que emerge del hiato; la otra un movimiento poderoso e incansable que ni se desvía ni se acostumbra a tal sensibilidad, “pues es cierto que un movimiento tal tiene más efecto que los que, siendo débiles al principio y creciendo poco a poco, pueden desviarse fácilmente” (Descartes, 1998, p. 145).

Precisamente en el siguiente artículo realiza el autor una distinción que nos es útil para esta investigación. Afirma que el asombro no es más que exceso de admiración, cuya experiencia causa en el sujeto una parálisis absoluta, causa que el cuerpo se congele debido a que se vuelve demasiado complicado gestionar la impresión del

objeto nuevo, se retiene en el cerebro por los espíritus que en sus cavidades moran, y no se transmite espasmo alguno a los músculos para actuar. Por lo tanto, el asombro sí que es una experiencia negativa, mientras que la admiración, no. En su caso, el alma se detiene en exceso en tales pensamientos, los endurece hasta enquistarse: no se es capaz de comprender la ruptura como un puente, sino solo como un abismo. Esta complicación nos será útil para la parte práctica final del trabajo, donde uno de nuestros objetivos fundamentales será acompañar al alumno en esta experiencia emocional alterada, proporcionar caminos alternativos y, sobre todo, igualmente bellos.

Sin embargo, cuando esta retención de la novedad, este enquistarse en la sorpresa, no dura indefinidamente como para incapacitarnos y en su lugar supone un nuevo comienzo, hablamos de admiración y muy positivamente. Desde entonces, a la posibilidad de conocer de nuevo todo lo que hasta ahora creíamos conocer se le suma la voluntad de hacerlo. Quien no sea proclive a esta pasión, carecerá de una voluntad de conocimiento. Pero, ¿hay personas proclives y personas que no? ¿Es algo innato o se puede fomentar? Son estas preguntas otra de las aportaciones cartesianas que nos permitirá poner en funcionamiento la reflexión en torno a su fomento en los adolescentes.

Ahora bien, no es tan común esa falta de interés o innata ignorancia: lo más frecuente es tender a admirar demasiado, a pecar de asombro, pasión que «puede impedir o pervertir completamente el uso de la razón» (Descartes, 1998, p. 148). Para Descartes, el exceso de admiración se deposita sobre objetos que no merecen tanta atención, cuya magia puede diluirse en cuanto son desmembrados y diseccionados en minuciosos análisis objetivos, claros y distintos. Aún puede pasar otra situación: que los objetos sean en efecto merecedores de tal análisis, pero solo hasta que hemos podido comprenderlos y nuestro conocimiento abarca una amplitud de cosas.

Esta pasión por el conocer, también como defendía Ugalde, causa una ruptura que puede dar lugar a la filosofía, pero acompaña a este saber de manera indefinida como su motor. La cuestión radica en canalizarla de una forma tal que no provoque angustia existencial también indefinidamente, sino que los filósofos, como también los jóvenes potencialmente filósofos, aprendan a morar el hiato. Pero, para

Descartes, el hacer de la admiración un hábito no sería algo propio de un filósofo que conoce el mundo, sino una enfermedad del ciegamente curioso.

### 3. 1. 4. Sobre la superación del asombro

Es preciso encontrar una salida, para que la clase de filosofía no resulte asfixiante para un alumnado dispuesto. A este respecto resulta de utilidad un texto sobre la cuestión del asombro firmado por el filósofo barcelonés Eugenio Trías: *Bajo el signo de interrogación* (1971). En él se introduce en el tema por los mismos caminos que aquí se han transitado Ferrater Mora y Descartes, aunque ofrece una salida al atolladero planteado por el filósofo francés, que cerrará el plano que hemos trazado para la clase de filosofía.

Trías, en un primer momento, analiza la admiración como antesala de la interrogación, aquello que posibilita el preguntarse, quizás la obtención de una respuesta y, por lo tanto, un saber. Todo saber, y más específicamente el filosófico, emerge de *no dar por supuesto* absoluta y radicalmente nada. Esta predisposición, siguiendo el canon filosófico, se materializa primero en Sócrates, quien la asume a partir de la ausencia de supuestos, propios del más sabio, como «docta ignorancia, ignorancia autoconsciente» (Trías, 1971, p. 85). Es esta docta ignorancia la propedéutica de la filosofía, la antesala a la admiración y el fundamento que esta necesita para suponerse un primer principio con respecto de aquella. El camino del filósofo sería entonces el siguiente: se duda de todo lo que ya se conoce, alejándonos así del mundo, para poder volver a este ya asombrados, a un mundo que, siendo aún el mismo, es ya *otro*. Hay por lo tanto dos estancias distintas pero que quizás no se diferencien tanto: un signo de admiración y otro de interrogación. Esta indiferencia u homogeneidad se debe a que, en el fondo, ¿es realmente la docta ignorancia un método premeditado, consciente, que deriva en admiración? ¿O es más bien una determinada afección del ánimo la que lleva a la voluntad racional a someterse a una autoevaluación? Para desgranarlo, Trías retorna a los textos de Platón y Aristóteles con los que inauguramos esta sección: el *Teeteto* y la *Metafísica*.

En el caso del *Teeteto*, la palabra asombro asoma cuando él mismo reconoce que siente cierto vértigo al reflexionar acerca del devenir y la multiplicidad, en tanto que opuesto al ser y lo unitario, pues tales reflexiones dan lugar a infinidad de aporías y problemáticas. En una conclusión de corte notablemente nietzscheana, Trías resume que tal vértigo puede causar dos tendencias reflexivas contrapuestas: «Frente a una filosofía del devenir y de lo múltiple, una filosofía del Ser (idea o concepto, sustancia o “Dios”). Frente a una filosofía que afirma, asume y “ama” lo que hay (*amor fati*), una filosofía que lo reduce, lo moraliza» (Trías, 1971, p. 89). Estos dos estilos filosóficos, a su juicio, se encontrarían en estrecha relación, respectivamente, con la capacidad e incluso la voluntad de tolerar y habitar el asombro (tal vértigo), o por el contrario la necesidad de huir de él.

Sea uno u otro el camino, parece entonces que la niebla sobre la primera cuestión se va disipando: citando a Sócrates, afirma también Trías que Iris es hija de Taumas (recordemos: *tò thaumastón*). El asombro como herida trágica, dolor e incomodidad innatos al ser humano por su nulo talento al asumir el cambio en y del mundo. Una ruptura en la doble dimensión afectivo-racional del sujeto, es decir, la experiencia de la anagnórisis.

En el caso de la *Metafísica*, el filósofo del límite pone el foco en la forma en que Aristóteles reflexiona sobre el preguntar (aunque, realmente, no lo haga: la cuestión que al Estagirita le preocupa es si aquello de lo que las ciencias se admiran es tal y como se aparece, pero Trías lo malinterpreta intencionadamente). Aristóteles denota interés por aquello por lo que las ciencias se asombran, hace de tal tema un problema, ignorando que el vértigo y la pregunta no se hallan realmente separados: la implicación cronológica implica que «la admiración es punto de partida -y- la interrogación es de algún modo con-secuencia» (Trías, 1971, p. 92). Dicho de otra forma: el alma asombrada hace de las incipientes criaturas del mundo un tema, y su carácter interrogativo las transforma en problema.

Hay una última cuestión que podría ser relevante anotar y que se aborda tanto en este artículo como en la sección que leíamos de *Las pasiones del alma* de Descartes. Es la cuestión de una apreciación negativa del asombro, del comprenderlo como un estado confuso que es necesario trascender o superar, pues resulta incómodo, casi

inhumano, habitar lo circundante desde tal afecto. Descartes hablaba de asombro como exceso enfermizo de admiración; Trías, por su parte, lee esta negatividad en la valoración embarazosa que hace Platón de la admiración en el *Teeteto*. Aquella conciencia de la diversidad que atrapa y condena al sujeto al asombro ha de ser superada por un pensar que la reduzca a un concepto, a un nombre, y así tal sujeto pueda *re-habitar* el mundo, *re-conociéndolo*. De esta manera, trascendemos hasta cierto punto la realidad de lo inmanente, por intolerable, hacia un otro lugar de ideas que se correspondan cómodamente con la necesidad mecánica de nuestra psique. La *idea* es la respuesta a la interrogación, el habitáculo seguro de un alma que no tenga ya que vagar vertiginosa y atónita entre las víctimas del cambio.

Esta realidad de la filosofía da lugar a preguntas muy interesantes en relación con el asombro como principio primero de nuestra disciplina. Preguntas como: ¿es necesario superar el asombro para filosofar? ¿Es inevitable hacer costra del tiempo para ser capaces de soportar el mundo, primero, y pensarlo, después? Trías menciona que, en los clásicos, la respuesta parecía definitiva: “ese cambio de elemento, ese traspaso de *lo que hay* a algo que lo trasciende es inherente, por tanto a la actitud interrogativa y es el efecto de ésta. Pues esta interrogación solo mediante ese trueque se *responde*” (Trías, 1971, p. 98). Reformulemos, entonces, nuestras cuestiones: ¿cuán necesario es obtener una respuesta? ¿Podrían el asombro y su interrogación consecuente dar lugar a algo distinto a una respuesta? Por ejemplo, ¿a una *afirmación*? ¿Podría ser la filosofía algo más aparte de la incesante e incansable voluntad de congelar lo vivo?

Esta otra forma de habitar el asombro y de reconocerse cómodamente en él es el tema que trataremos de abordar en la última sección, aquella que se ocupa de lo práctico, y es en esencia lo que igualmente concluye Trías. Tal conclusión podría resumirse en que no, el asombro no es necesariamente un sentimiento negativo, insatisfactorio o embarazoso que haya que superar; y que la formulación de un ejercicio interrogativo que únicamente cristalice es solo derivado de tal aficción cuando se concibe de tal manera. Es decir: a la actitud interrogativa le subyace un injusto juicio de valor. De hecho, ya no solo se tratará de trascender la admiración hacia una respuesta estática a través de la interrogación como subtexto inevitable. También puede persistir uno en el asombro, en el signo de admiración, sin la

necesidad de dudar por ello de aquello que le fascina y desesperarse en despojarlo de misterio, confundiendo el filósofo siempre *misterio* con *problema*. Trías cierra este bello escrito con una firme sentencia: “el verdadero problema filosófico y humano es, en último término éste: *¿Por qué interrogar y no más bien cantar...?*” (Trías, 1971, p. 102).

Clausuramos esta sección procurando realizar una síntesis en la que expondremos, de un lado, la graduación con la que finaliza Ferrater Mora su definición de la «admiración», encajando en los tres grados que identifica el filósofo español los tres momentos en los que deseamos articular y con los que aspiramos a pensar y comprender las clases de Filosofía: anagnórisis, asombro y admiración.

1. La admiración puede designar simplemente el pasmo. Es una primera abertura a lo externo causada por algo que nos hace detener el curso ordinario del fluir psíquico. El pasmo llama fuertemente la atención sobre aquello de que nos manifestamos pasmados, pero todavía no desencadena ninguna pregunta sobre lo que es. Pero el pasmo es indispensable si se quieren evitar dos cosas: o la actitud ante una realidad con mero propósito de aprovecharse de ella, o el desdén e indiferencia ante una realidad (Ferrater Mora, 1965, p. 53).

El concepto de anagnórisis, en líneas generales, puede compararse con este primer grado expresado por Ferrater Mora, en tanto que también en su mecánica identificamos un determinado despertar de la conciencia que hace que el sujeto deje de asumir acríticamente lo circundante. A partir de ese instante de ruptura, aquí denominado pasmo, uno puede escoger el camino interrogativo o el exclamativo; sea cual sea de los dos, el filósofo comienza su andadura como ser para quien el mundo no ha dejado de ser el mismo y, sin embargo, es ya radicalmente *otro*.

2. El segundo grado de la admiración puede ser la sorpresa. Mediante ésta comenzamos a fijarnos en lo que nos ha pasmado y a distinguirlo de otras cosas. En la sorpresa la cosa que nos admira no es solo asombrosa o maravillosa, sino, además, y sobre todo, problemática. La sorpresa es, como la *docta ignorantia*, una actitud humilde en la cual nos apartamos tanto del orgullo de la indiferencia como de la soberbia del *ignorabimus* (Ferrater Mora, 1965, p. 53).

Así era la admiración comprendida por Descartes como grado justo de sorpresa que permita *re-conocer* la realidad. Su exceso, por el contrario, nos mantiene enfermizamente paralizados de fascinación, o de fascinación horrorosa. A este respecto, de hecho, es común en la adolescencia la tentación con un nihilismo exacerbado producto de esta afección. Los alumnos tienden a deducir necesariamente de esa fractura un “nada tiene sentido” o “nada merece la pena”, situación que ha sido representada en películas, siguiendo los ejemplos cinematográficos de la sección anterior, como *Pequeña Miss Sunshine* (2006). En esta cinta, un adolescente Paul Dano encarna al hijo mayor de la familia, quien practica voluntariamente el mutismo y lee fervientemente a Nietzsche. Casos como ese plagan las aulas y, aunque puedan parecer lo contrario, son buenos comienzos: personas con inquietudes, una sensibilidad por explorar y una conciencia que formar.

3. La admiración propiamente dicha pone en funcionamiento todas las potencias necesarias para responder a la pregunta suscitada por la sorpresa o, cuando menos, para aclarar su naturaleza y significado. En este último grado de admiración hay no solo asombro inquisitivo por la realidad, sino también un cierto amor a ella. Por medio de la admiración se descubre, o puede descubrirse, lo que son las cosas como tales, independientemente de su utilidad, y también lo que objetivamente valgan. Este último sentido de la admiración es el más próximo al “asombro filosófico” de que había hablado Platón (Ferrater Mora, 1965, p. 53).

Ya en este último punto, Ferrater Mora trae a coalición el amor y su estrecha relación con el asombro. Estos afectos que hemos trabajado, esta ruptura, se fundamenta en una fascinación afectiva por la realidad, una pasión por el saber del que uno no puede desprenderse, casi obsesiva. Al admirar la realidad estamos también, en cierto grado, amándola, pues la valoramos con interés, cuidado y entrega. De ahí la etimología de *filosofía*.

Es preciso otorgarle al asombro una cierta confianza, más allá del nihilismo o la parálisis en los que pueda desembocar si no se encarrila correctamente, porque supone el despertar de un potencial que todo adolescente posee y que el docente ha de saber pulir. El *click* que supone la fascinación por lo circundante, el reconocerse

ignorantes y amantes, inaugurará para cualquier joven el maravilloso camino de la filosofía. ¿Cómo podemos, como docentes, prender esa chispa? No es una tarea fácil, pero dedicaremos la sección próxima a algunas propuestas posibles.



#### **4. APLICACIÓN PRÁCTICA: FOMENTAR LA RUPTURA**

Hasta ahora, en líneas generales, se ha establecido lo que se entiende por anagnórisis, asombro y admiración, como tres momentos distintos de la experiencia trágico-filosófica, si bien equiparados en ciertas ocasiones por formar parte de un mismo proceso holístico.

La anagnórisis es un recurso trágico que comunica el instante de ruptura o sorpresa tras la que el héroe ha de *re*-conocer lo que ya creía saber, incluyendo esto tanto su mundo circundante, las personas que lo conforman y sus vínculos con ellas; como su propia identidad. La anagnórisis es ese punto a partir del cual ya nada vuelve a ser lo mismo a pesar de que nada haya cambiado como tal: lo que ha sucedido es que ha sido desvelada una verdad que subyacía a la narrativa primera.

El asombro se asemeja en muchos sentidos a este sentimiento, sobre todo en lo sorprendente y en la alteración de conciencia, y es en numerosas ocasiones sinónimo de admiración, pero alberga algunas diferencias, siendo la primera de ellas el hecho de que ya sea un concepto propiamente filosófico. El asombro se asume innato y natural al humano, pero también es provocado en cierto sentido: quizá no de manera tan instantánea sino más progresivamente, aunque este detalle es accesorio. Además, uno puede decidir cómo derivar desde éste: si trascendiéndolo o afirmándolo. Se puede trascender o superar dejando de lado el carácter exclamativo del pensamiento y cobijándonos en el interrogativo, que potencialmente puede tener como fruto una u otra respuesta válida para vivir en el mundo más allá del pasmo. No es esta una vía negativa en sí, pero en algunas ocasiones se escoge por considerar negativamente el asombro como sentimiento embarazoso o paralizante.

En caso de afirmarlo, podemos dar lugar a la admiración entendida como fascinación o amor prolongado por la realidad revelada, por la narrativa auténtica, por muy dolorosa o confusa que sea, nos de o no respuestas definitivas. Esta admiración guarda una profunda sintonía con lo comprendido como asombro filosófico: sus significados muchas veces se entremezclan.

Por supuesto, y como hemos observado, hay diferentes formas de aproximarse a estos conceptos, sobre todo a los dos últimos. Sin embargo, lo relevante no reside tanto en la particularidad que defina categóricamente cada uno de ellos, como el hecho de que su continuidad conforme un camino de no retorno, un camino de reconocimiento imposible de desandar. Una vez hemos experimentado la anagnórisis no podemos volver al estado de ignorancia anterior, y ella necesariamente desencadena el asombro por lo desvelado y, ojalá, su aprecio o valoración, que supondría la admiración. Ese es, entendemos, el germen de la filosofía, su cuna afectiva. Y ese camino será, idealmente, una clase de filosofía.

Esta base teórica nos es de gran valor precisamente para la tarea de conocer, en esta última sección, en qué ha de consistir una clase de filosofía. La dificultad de enseñar filosofía es algo presente en cualquier docente que buenamente se disponga a ello: se aprecia, en muchas ocasiones, como un lenguaje enteramente distinto al común, que según se aprende a hablar o a escuchar, va dando lugar a una realidad también distinta. El reto, además del hecho de que muchas teorías o conceptos tengan una elevada complejidad abstracta y haya que hacer de traductor (como menciona Ignacio Izuzquiza, a quien estudiaremos para el cierre), está en que se produzca ese *click* en la interioridad del alumnado, que salgan del aula habiendo sufrido una suerte de transformación. Es decir: que se produzca la experiencia de la anagnórisis. A partir de entonces, los alumnos estarán encarnando el despertar de una cierta conciencia sensible, de un afecto curioso e indomable, o lo que es lo mismo, el asombro filosófico: una llama candente que les empuje a saber (o *re-conocer*) y a afirmar aquello reconocido.

De manera que cabe preguntarnos bajo qué condiciones puede darse este supuesto o, lo que es lo mismo, cómo fomentar ese instante de ruptura, esa virtuosa transfiguración interna. ¿Qué puede hacer un docente para que una clase de filosofía sea, además de un lugar donde aprender sobre filosofía, un lugar donde practicarla, vivirla, sentirla, encarnarla? Siguiendo nuestro criterio, cabría verlo posible en la comprensión de la filosofía como fábula, y en consecuencia, en la formalización de su presencia en un acontecimiento. En suma: la clase de filosofía como acontecimiento que transfigura nuestras esencias, como evento narrativo-participativo del que forman también parte esencial los alumnos. Afirmaremos con mayor detenimiento

esta propuesta en los dos puntos que componen el cuerpo de desarrollo principal de esta sección: aquel sobre la lección magistral y aquel otro sobre el método dialéctico. Concluiremos con un breve acercamiento a la obra *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*, de Ignacio Izuzquiza, que se considera profundamente afín a lo aquí expuesto, por lo que es un correcto cierre. Pero antes de todo ello, creemos preciso contextualizar la asignatura en la que este tipo de clase puede tomar forma y llevarse realmente a cabo: el “Taller de Filosofía” de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

#### **4. 1. Contexto legislativo: Taller de Filosofía (4º ESO)**

Dedicaremos esta sección a indagar brevemente en el marco legal actual y su oferta, seleccionando la asignatura donde más fácil vaya a ser llevar a cabo nuestra comprensión de una clase de filosofía (siguiendo el hilo argumentativo de los tres conceptos trabajados). No se pretende la formalización de una serie de actividades didácticas o recursos materiales, sino el estudio de la afinidad que unos u otros estilos de enseñanza o acercamientos al carácter profundamente narrativo y dialógico de las clases de filosofía. El objetivo fundamental es, por lo tanto, ubicar en qué materia se puede, actualmente, fomentar o inspirar la dimensión afectiva o admirativa para el desarrollo de una conciencia verdaderamente filosófica y su ideal disposición al aprendizaje de este mismo saber.

Como ya veremos en las secciones próximas, el método didáctico que escojamos puede adaptarse a las materias de filosofía tanto de ESO como de Bachillerato. Sin embargo, para una mayor concreción, nos centraremos en las de la ESO, debido a que poseen menos carga teórica en lo que respecta al contenido estipulado, libertad que permitirá dialogar y debatir de manera cómoda a la par que consciente.

El decreto actual del Boletín Oficial de Castilla y León, número 39 del año 2022, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria

en la Comunidad de Castilla y León, oferta dos asignaturas relacionadas con la filosofía. Estas dos asignaturas relacionadas con la filosofía son las siguientes:

- En el Capítulo III, titulado Organización de la etapa, concretamente el Artículo 15 “Organización de los tres primeros cursos de la etapa”, encontramos “Educación en Valores Cívicos y Éticos”, asignatura perteneciente a 3º de la ESO<sup>3</sup>.
- En el Artículo 16 del mismo capítulo, “Organización del cuarto curso”, encontramos el “Taller de Filosofía” entre las materias optativas<sup>4</sup>.

A continuación, nos centraremos en la asignatura “Taller de Filosofía”, debido a que “Educación en Valores Cívicos y Éticos” posee un carácter más definido o enfocado a la enseñanza de la rama ético-política de la filosofía, y nuestro objetivo precisa de una mayor libertad en lo que al contenido de la materia respecta. Esta posibilidad de adecuar los contenidos del Taller en base a unas u otras voluntades consta en la página 49487 del propio decreto, donde se reza lo siguiente:

(...) En el currículo establecido en este decreto no se presentan los contenidos vinculados directamente a cada criterio de evaluación, ya que las competencias específicas se evaluarán a través de la puesta en acción de diferentes contenidos. De esta manera se otorga al profesorado la flexibilidad suficiente para que pueda establecer en su programación docente las conexiones que demanden los criterios de evaluación en función de las situaciones de aprendizaje que al efecto diseñe (2022).

Aun así, y por supuesto, hemos de adecuarnos a ciertas competencias establecidas por la legislación, las cuales se encuentran en estrecha relación con los criterios de evaluación que determinarán la superación o no de la asignatura. Asimismo, en el decreto constan tres bloques temáticos donde puedan abarcarse las ramas fundamentales de la filosofía: uno de lógica, otro de teoría del conocimiento y un último que compendie ética y estética. En la página que sigue, número 49488 se

---

<sup>3</sup> DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, p. 48863.

<sup>4</sup> DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, p. 48866.

reincide en la flexibilidad que caracteriza a la asignatura, esta vez en relación con las orientaciones metodológicas:

La enseñanza de la filosofía con un enfoque competencial supone la asunción de los principios metodológicos y organizativos contemplados en la vigente ley educativa. Teniéndolos presentes, será responsabilidad del profesorado elegir el estilo de enseñanza adecuado a las características de su alumnado, tanto los aspectos organizativos, como los de desarrollo de las actividades y la evaluación del proceso en su conjunto (2022).

El hecho de que en esta asignatura esté a elección del docente el clima que desea crear en el aula, basándonos en la libertad que se le otorga tanto a la metodología como a la amplia gama de contenido propuesto, es el motivo fundamental por el que esta es la materia ideal donde desarrollar nuestros objetivos. Además, concebir la clase como un *taller* es una tarea semejante a aquella que se propone Ignacio Izuzquiza en su *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica* donde, como veremos, esta equiparación está basada en comprender las clases como laboratorios (principalmente conceptuales). Un taller es, por lo tanto, una experiencia a medio camino entre lo manual y lo oral, es tanto fábrica como seminario, por lo que se no solo se moldea o trabaja con lo ya existente sino que se espera también creaciones, propuestas propias y críticas que emerjan de cierta inquietud. La necesidad o ímpetu de la creación *in situ* puede nacer de una inquietud fascinada, curiosa: disposición intelectual a la que pretendemos atender.

En esta misma sección del decreto, se recomienda hacer uso de un estilo de enseñanza que incluya al alumno (esto es, participativo), antes que uno autoritario, orientación que nos sirve como puente entre este punto y el siguiente, donde estudiaremos precisamente la propuesta de estilo de enseñanza más acorde a nuestros objetivos: la lección magistral.

#### **4. 2. La lección magistral: fortalezas y debilidades**

En su capítulo de libro *Aprendizaje, desarrollo y enseñanza*, el catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, Ángel I. Gómez López, se plantea la importancia de repensar la educación y, más concretamente, la metodología didáctica escogida por los docentes pues, en su opinión, estos tienden a centrarse excesivamente en los contenidos, dejando de lado el estilo de enseñanza en el que se han de enmarcar. Todo profesor se enfrenta al malabarismo entre metodología y contenidos cuando prepara una clase, siendo difícil en muchas ocasiones dedicarle el mismo tiempo o la misma atención a una que a otra. Sin embargo, de no hacerse, las consecuencias pueden ser contraproducentes. A este respecto, incluso, podríamos advertir que “los métodos (...) pueden impedir, si no son adecuados, la transmisión de cualquier contenido” (Pérez Gómez, 1981). Por ello, el autor menciona la necesidad de un «cambio pedagógico» basado en esta conciencia de la importancia de la metodología, sobre todo debido a que a partir de este giro, no solo podremos reconsiderar métodos clásicos de manera ampliada, enriquecida, sino que además seremos lo suficientemente hábiles como para saber combinar unos con otros exitosamente, acción que también da lugar a buenos resultados en el aprendizaje.

La lección magistral es uno de los métodos didácticos por excelencia, además de concebirse natural a la didáctica filosófica, al ser la propia filosofía, como adelantábamos en la introducción a esta sección, un saber fundamentalmente narrativo. Gómez López la enmarca, específicamente, dentro del marco de lo que se considera enseñanza teórica: aquella que se enfoca en el desarrollo de los contenidos o la comprensión de los conceptos. Por supuesto, esta nunca es independiente de la práctica: ambas han de combinarse para lograr la clase ideal, por lo que no es preferible que se encuentren radicalmente distinguidas. Es, meramente, una cuestión de énfasis. La lección magistral, como decíamos, se enmarca en esta clasificación, y puede definirse de distintas maneras. En líneas generales, podríamos decir que comprende “el tiempo de enseñanza ocupado, entera o principalmente, por la exposición continua de un conferenciante” (Pujols, 1981, como se citó en Gómez López, 2002). A estas breves líneas pueden sumársele matices sobre la base de lo que uno mismo considere sobre este método: por ejemplo, si los alumnos han de participar también, aunque sea mínimamente; o si mejor han de quedarse callados, escuchando y tomando notas. Que los alumnos intervengan o no es, muchas veces,

cuestión de la capacidad que tenga un profesor de crear un ambiente propicio a ello: carente de prejuicios, de hostilidad intelectual o agresividad en el discurso.

En estos casos, la lección magistral se concibe unívoca, y puede pecar de monólogo. No hay que olvidar que la monopolización de la palabra por parte del docente, si bien es en ocasiones interesante e incluso necesaria (pues, como ya se ha visto en la explicación generalizada de lección magistral, tiene la palabra, por definición, más tiempo el docente) “es también imposición de significados generales, repetición, cancelación de las diferencias, universalización sin ninguna referencia ni al yo ni al otro” (Ponzio, 1998, p. 202). Por lo tanto, aunque la lección magistral sea la base sobre la que trabajemos, es inteligente señalar tanto sus puntos fuertes como sus debilidades, pues es esta voluntad crítica lo que nos hace crecer como docentes y dar lugar al deseado «cambio pedagógico».

Las características fundamentales de una lección magistral serían, entonces, la transmisión de conocimientos acompañados de un enfoque crítico de esos conocimientos y un método concreto, que fomente la autonomía en el alumno para seguir aprendiendo por sí mismo, que le permita *aprender a aprender*, una de las competencias, por cierto, que más destaca el currículo del “Taller de filosofía”. Así se desarrolla en la página 49495 del decreto trabajado:

La materia también contribuye a la adquisición de esta competencia, con mayor intensidad en el ámbito de aprender a aprender. El alumnado ha de ser capaz de buscar, desarrollar y encontrar su propia solución Sin duda, la tendencia actual “hazlo tú mismo” está presente, en gran medida, en esta materia, *contribuyendo al desarrollo personal y social del alumnado (2022)*.

El énfasis es nuestro, debido a la importante vinculación que esa frase posee con lo que supone todo el camino de no retorno desde la anagnórisis hasta el asombro o admiración (desarrollo personal), y la forma en la que entendíamos el reconocimiento con Ricoeur, abriendo las puertas a la responsabilidad ética para con los demás como sujetos que, además de *re-conocer*, también buscan *ser-reconocidos*. (desarrollo social). Como vemos, el hilo argumentan una tales conceptos del inicio de nuestra investigación, con una competencia fundamental de la materia escogida y el



método de enseñanza escogido para llevarla a cabo (o, al menos, uno de ellos). Continuemos, por lo tanto, desgranando qué más puede ofrecer a nivel de calidad didáctica la lección magistral.

Lo cierto es que, como ventajas, la lección magistral no cuenta con pocas. Gracias a que sea el profesor quien transmita la lección, los alumnos pueden acceder a conocimientos a los que, sin guía, sería mucho más complicado seguir. Una vez más, el docente interpreta en cierto sentido el papel de un traductor. Además, la transmisión oral resulta menos pesada que la textual, pues en ciertos manuales o artículos académicos la información se expande y detalla hasta la extenuación, mientras que el profesor la comunica de manera natural, sintética y equilibrada. También en relación con los recursos textuales, ocurre en ocasiones que no hay suficiente escrito sobre ciertos temas en la lengua de los alumnos, y por lo tanto es un conocimiento al que no pueden acceder; o, por el contrario, se ha escrito profusamente acerca de esa cuestión y, en consecuencia, los jóvenes no tienen forma de saber por dónde comenzar a leer ni con cuál de todos esos escritos. Como última consideración, es honesto confesar que escuchar a una persona experta en una materia, como lo es un profesor, desarrollar un soliloquio sobre aquello que domina, resulta en numerosas ocasiones inspirador e hipnotizante, y uno acaba prefiriendo no interrumpir ni contribuir.

Ahora bien, como ya se ha advertido, es sensato pensar tanto las ventajas de la lección magistral como sus puntos débiles. Mencionamos, brevemente, cómo uno de estos puntos débiles podía ser la centralización del discurso en el docente, que termine haciendo del mismo, más que un profesor que ayude a aprender, un mero informador ajeno al seguimiento e interés de su alumnado (alumnado que, por cierto, se relegará entonces a memorizar lo anotado). En contraposición a esta falta, el diálogo es un ejercicio valioso y enriquecedor, que por su carácter dinámico e intrigante puede generar un aprendizaje auténtico cuando el alumno entra en el juego de responder, además de una curiosidad por lo que venga después, por los filósofos que sigan, por la filosofía. Pero ahí está la dificultad: que el alumno entre al juego. Propuestas pedagógicas en relación a la mayéutica como lo puede ser la hermenéutica dialógica de la escucha son verdaderamente interesantes por su



comprensión del diálogo como formación y transformación. A este respecto, escribe Julianna Patricia León que:

La pedagogía debe ser crítica y basada en la respuesta; dialógica y polifónica; exotópica, creativa, que acoja la diversidad. Si maestro y estudiante somos seres en formación, pues estamos siempre inconclusos, entonces tenemos que actualizar nuestros horizontes y asumir, en este caso, la Colombia<sup>5</sup> en la que estamos inscritos, para re-construir y trans-fomar (2018, p. 80).

Además, la escucha implícita en el diálogo supone, para estos autores, una forma de transmitir las ciencias del espíritu por medio de, una vez más, el amor. Esta pedagogía se basa en actos de amor en tanto que se ama tanto aquello que se enseña como aquel a quien se está enseñando, como individuo creciente y sufriente, individuo trágico tan en constante *trans*-formación como nosotros mismos. También se concibe como amor en tanto que acto ético mediante el que se le otorga un estatuto epistemológico digno al adolescente, se le considera una parte activa fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (casi indiscernibles), además de implicarnos como docentes en el recogimiento del confuso sentimiento de anagnórisis (de ruptura de identidad y conocimiento) que ha de darse para ahuecar nuestro espíritu para la filosofía. Todo ello, en suma, es comprender el maestro como aquel que introduce al adolescente a la escuela “-así como la madre introduce el hijo a la vida- y le nombra, en un encuentro de amor pedagógico, de amor que escucha y es escuchado” (2018, p. 80).

Hemos expuesto, de esta manera, tanto las ventajas como las desventajas de la lección magistral como modelo de enseñanza. Pérez Gómez concluye, positivamente, que “la lección magistral, si se superan ciertos inconvenientes, puede resultar adecuada (no como método único) para desarrollar el programa teórico de la asignatura con grandes grupos, desde una perspectiva de aprendizaje activo y significativo” (2022, p. 269). Siendo conscientes panorámicamente de los errores que pueden hacer de una lección magistral un método pésimo ya mejorarán nuestras clases. Pero existen, además, algunos consejos que pueden seguirse para sacarle a

---

<sup>5</sup> En nuestro caso, España.

este estilo todo su potencial, como proporcionarles a los alumnos guías, esquemas o índices de lo que vayamos a relatar; mandar lecturas obligatorias pre-clases para que ya manejen ideas que compartir durante la lección; relacionar lo desarrollado con su cotidianidad, con elementos de su día a día; incluir anécdotas y ejemplos de lo narrado para que sea fácil de imaginar y asumir; un cierto tono de voz, vocabulario, gesticulación; formular preguntas y lanzarlas a la clase; y, para finalizar, resumir lo aprendido.

En conclusión: la lección magistral es un buen estilo de enseñanza, un método didáctico con numerosos puntos positivos que brillan especialmente cuando uno es consciente de las desventajas con las que, como todos los demás métodos, también cuenta. A continuación, trataremos de favorecer las ventajas combinándolo, siguiendo el consejo del profesor Gómez López, con otros métodos de enseñanza. En esta ocasión, y debido a los objetivos que nos motivan, lo estudiaremos junto al método dialéctico en su aplicación radial. La concreción del estilo didáctico en estos detalles será lo que marque la diferencia a la hora de generar en clase un ambiente favorable al despertar filosófico.

### **4. 3. El método dialéctico**

En octubre de 2008, se llevó a cabo una investigación en el Instituto Superior Público de Ayaviri-Puno, Perú, donde se buscó poner en juego la relación entre el método dialéctico y la formación científica en los estudiantes de pedagogía. Los resultados, más tarde publicados, nos permiten indagar acerca de las posibilidades del método dialéctico que esta sección nos ocupa, respecto del que se escribe lo siguiente:

Comprender el método dialéctico y dialécticamente para formar profesionales con dimensiones científicas, significa: primero conocer y aceptar que el cambio, desarrollo y la contradicción son universales; segundo que el mundo está colmado de interrelaciones y tercero entender que el conocimiento se conquista por medio del análisis y reflexión en el proceso de la práctica; entre tanto, si no estamos dispuestos

a comprender estos postulados dialécticos, entonces, el resultado de la formación pedagógica es precaria y débil. (Ponce Vargas, 2018, p. 2)

El pensamiento dialéctico ha sido conquistado por grandes pensadores en la historia de la filosofía, como Heráclito o Hegel, basándose, para este último en la síntesis como fruto resultante del enfrentamiento natural y contradictorio entre tesis y antítesis. Marx y Engels, posteriormente, aplicaron la dialéctica a la historia y a las luchas de clases, concluyendo una clara relación entre ambas: tal lucha se basa en un similar esquema de contraposición y anulación entre rangos sociales que termina subyaciendo o conformando el avance histórico.

Ahora bien, ¿cómo se relaciona este concepto filosófico que da lugar a análisis de esta índole, históricos y sociológicos, con la pedagogía o la educación? Esta tarea relacional fue llevada a cabo, sobre todo, por L. S. Vygotsky, fundador de la psicología histórico-cultural, quien “dedicó su corta vida a la construcción de lo que consideraba una psicología científica apoyada en la posición del materialismo dialéctico e histórico” (Benbenaste et al., 2007, p.16), además compenetrándolo con “una filosofía humanista a la vez que de una extraordinaria sensibilidad estética” (2007, p.17). Vygotsky puso el foco de atención sobre los procesos sociales y su importante influencia en el desarrollo cognitivo, además de la biología, considerando que la interacción entre ambos factores (los biológicos como base y los sociales como determinantes) es algo complejo que vertebra el desarrollo personal de cada individuo. El salto a esa preocupación por el desarrollo cognitivo y sobre todo identitario al aprendizaje no es extraño: el pensador ruso se centró en comprenderlo aprendizaje como un proceso social culturalmente mediado, en el cual el conocimiento se va progresivamente construyendo gracias a la interacción, en su mayor parte dialógica, con los demás.

Por un lado, entonces, el análisis histórico-materialista y el pedagógico se vinculan porque una conciencia del contexto o marco social donde habitamos es fundamental para plantear en qué líneas se va a desarrollar nuestra educación, cómo deseamos encaminarla y hacia dónde. Por otro, y ya en lo práctico, entendemos el método dialéctico en conjunción con la pedagogía como un enfoque educativo basado en la presentación, interacción y confrontación de ideas opuestas (tesis y antítesis), que

permita la profundización en sus diferencias y similitudes y por lo tanto estimule el pensamiento curioso, crítico y creativo. Son estas tres ces, de hecho, la curiosidad, la crítica y la creatividad, los ejes por los que también transitará el sujeto en su camino de reconocimiento: la curiosidad por lo nuevo que provoque la experiencia de ruptura de la anagnórisis (motor de la transfiguración); la crítica a la que de lugar el asombrarse filosóficamente, esa voluntad de saber de lo racional fundamentada en el cuestionamiento de lo anterior (de lo antes conocido); la creatividad chispeante, respuesta o propuesta interpretativa de un sujeto que ama y admira lo circundante (lo ahora *re*-conocido).

Como estudiábamos con Vygotsky, el elemento fundamental de este método es el diálogo, herramienta necesaria para la consecución del objetivo: el desarrollo cognitivo mediado por la exploración y resolución de contradicciones. A este respecto, vemos cómo “el orientar la Educación Especial sobre la base de la unidad dialéctica entre lo biológico y lo social, privilegiando la determinación social del desarrollo psíquico, brinda un enfoque optimista, positivo y esperanzador (...)” (Teresa García, 2002, p. 96).

Hasta aquí, las similitudes entre la lección magistral y el método dialéctico son numerosas. También versábamos en la sección dedicada a ese otro método acerca de la importancia de incluir el diálogo en la lección, por menor y controlado que sea, pero su presencia es indiscutible. La batuta ha de llevarla el docente, pero todo director necesita un coro. Ahora bien, hay dos formas de poner en práctica una lección magistral con el método dialéctico: la dialógica y la radial. Indaguemos un instante en qué consisten y cuál es la más adecuada para la efectucción del instante de ruptura o despertar de esa conciencia sensible que tanto caracteriza al pensar filosófico.

#### 4.3.1. Aplicación dialógica

Para lograr contextualizar la aplicación dialógica, es preciso que antes nos acerquemos brevemente a los cuatro tipos de acción presentados en *la Teoría de la Acción Comunicativa* (1981) de Jürgen Habermas: la acción teleológica (o

estratégica), donde las personas que llevan a cabo la acción la orientan a un fin determinado, alterando la influencia de sus conductas en los demás en base a ese propósito; la acción regulada por normas, donde la orientación se dirige con base en unas reglas preestablecidas; la acción dramaturgica, mediante la que se manipula, en cierto sentido, la verdad subyacente a la acción (los sentimientos, las implicaciones, las intenciones) para que el público acceda a ella en un determinado momento y no otro; y la acción comunicativa, la cuál es la única que, en base al autor, “presupone el lenguaje como medio de entendimiento para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos” (Habermas, 1981, 137-138).

Existen diversas posturas al respecto de estas cuatro acciones. Por ejemplo, Óscar Prieto y Elena Duque, profesores de pedagogía de la Universidad de Girona, defienden respecto de la última, la acción comunicativa, lo siguiente:

Desde la acción comunicativa se da pie al diálogo entre los diferentes agentes en los que prima el entendimiento y la exposición de argumentos basados en pretensiones de validez por encima de cualquier orientación de la acción que intente influenciar intencionalmente en la opinión de los demás (Prieto & Duque, 2009, p. 11).

La aplicación dialógica se basa, en este mismo sentido, en el desarrollo de un diálogo libre entre los alumnos mediante el que puedan replantearse y plantearse mutuamente unas u otras cuestiones sobre el tema que se esté estudiando en la clase. Con este método, como ya hemos visto, pueden proceder dialécticamente contrastando opiniones, siendo el debate una forma de activar el mecanismo de ruptura con respecto a aquello que creemos conocer e, idealmente, también un mecanismo de apertura a conocerlo todo de nuevo (*re-conocerlo*). Sin embargo, esta propuesta no está exenta de críticas: puede ocurrir que, en la práctica, un método dialógico poco controlado por el docente, como proponen en cierto modo Prieto y Duque, dé lugar a momentos de caos que desemboquen en desinterés y desconexión de la atención del alumnado. ¿Qué puede hacerse al respecto? Veamos la aplicación radial.

#### 4.3.2. Aplicación radial

El hecho de que una lección magistral atravesada por un diálogo dialéctico, como por ejemplo, el debate, tenga numerosas ventajas a nivel didáctico además de una profunda relación con la experiencia de anagnórisis, asombro y admiración, es algo que hasta aquí ha sido desarrollado de manera clara. No se niega que esta sea la mejor opción, dentro de nuestra propuesta práctica, teniendo en cuenta precisamente esos objetivos con los que la inauguramos. La cuestión que subyace a esta problemática ahora, por lo tanto, no es tanto replantearnos el método en su totalidad, sino, más bien, el papel del docente que esté impartiendo y desarrollando dicha lección magistral y su nivel de control o intervención en la práctica del método dialéctico, en esencia dialógico.

El profesor de filosofía, como ya hemos adelantado, ha de interpretar muchos papeles en el ejercicio de su profesión: además de buen comunicador, ha de ser en cierto modo traductor y también ha de fomentar en los alumnos una actitud curiosa, crítica y creativa para con el mundo y sí mismos. Al profesor le acompaña una indiscutible responsabilidad, por lo tanto, un compromiso con el alumno y el desarrollo de su capacidad cognitiva e identidad, desarrollo que requiere cierta guía. Que la didáctica resulte verdaderamente transformadora en estos dos sentidos depende de que el diálogo se dirija de manera útil y consciente. Para que los debates tengan una coherencia, un contexto y un fin, es preciso que el docente sea el centro de reflexión en el sentido de que oriente las ideas hacia una voluntad común.

Recuperando, para cerrar la sección a modo de círculo, aquel texto sobre la lección magistral estudiamos anteriormente, apreciamos que el autor observa que:

(...) La tarea del profesor consiste en encauzar el debate general, moderarlo y resumir las ideas generales que se han ido exponiendo de modo que lleve a los integrantes del aula a una posición lo más compartida posible. (...) Resulta útil, no sólo por que supone una ocasión para el aprendizaje cooperativo, antes señalado, sino que además, potencia el desarrollo de habilidades de comunicación por parte del estudiante, fomenta su desinhibición social, favorece la crítica constructiva y argumentada, el pensamiento crítico, el razonamiento lógico-científico sobre los conocimientos adquiridos, la actitud científica y el cambio de actitud a través de la participación activa (Gómez López, 2002, p. 271).

En resumen, no por proponer una fuerte presencia del docente en las lecciones magistrales se dará una nula participación del alumnado o una menor relevancia de lo que éste quiera y pueda contribuir a las clases. De hecho, su participación en el diálogo se considera fundamental pues es el acceder y enfrentarse a otros modos de interpretar lo circundante o a otros modos de verdad lo que podrá generar un instante de ruptura en su interioridad, una herida candente desde la que reconfigurar en espíritu y que se oriente, de manera natural, por asombro, hacia la filosofía. Vemos, por lo tanto, cómo aquel afecto que hacia nacer la filosofía (y, en general, cualquier voluntad de saber en sus múltiples encarnaciones), puede fomentarse en la práctica con métodos que, a pesar de ser tradicionales, poseen un poder de influencia y cambio notables si son conducidos de una manera determinada; y que, además, son métodos profundamente filosóficos: su armonía con la mayéutica socrática presente en los diálogos platónicos es más que evidente.

#### **4. 4. En suma: la clase de Filosofía como actividad filosófica**

¿Qué significa que una clase de filosofía no sea más que la propia puesta en práctica del ejercicio filosófico? Esta es la pregunta en la que desembocamos tras buscar qué estilo puede implementarse en ellas para el fomento de la anagnórisis o el asombro, al entender éste como germen de la filosofía; y es también la pregunta de la que parte la obra *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*, de Ignacio Izuzquiza, publicado en Anaya en el año 1982. Izuzquiza, profesor de filosofía de Secundaria y Bachillerato, parte de su experiencia como docente para desarrollar, durante cuatro capítulos, diferentes propuestas prácticas de ejercicio de la filosofía en estos niveles educativos. El núcleo fundamental de esta obra es la defensa de que es posible enseñar a filosofar por medio de enseñar filosofía, siendo estos dos talentos casi indiscernibles y estando, a su vez, estrechamente vinculados a la voluntad que subyace a nuestra investigación.

Para poder hacer de las clases de filosofía una práctica filosófica, Izuzquiza propone comprenderlas como laboratorios conceptuales, estando estos caracterizados por una investigación activa (nunca una recepción pasiva de conocimientos), vertebrada



por un problema concreto acompañado de información especializada de la tradición filosófica. En estos laboratorios, al igual que en los científicos, se harán experimentos o críticas, desde una perspectiva interdisciplinar y colaborativa, para alcanzar una solución al problema en cuestión. Gracias a esta comprensión de las clases, se trasciende la clásica y estanca acepción de la clase de filosofía como la impartición de una materia que se da en un lugar determinado y a una hora determinada, y pasa a interpretarse como “un ámbito especial que existe en función de una tarea determinada que se va a realizar (...), un ambiente peculiar que posibilita determinada forma de trabajo y que es construido por el mismo trabajo que se realiza en la clase de filosofía” (Izuzquiza, 1982, págs. 25-26).

Esta reconfiguración del sentido que poseen las clases de filosofía aportado por Izuzquiza se considera un valioso cierre a nuestra sección práctica ya que conlleva otra actitud en relación a lo pedagógico, muy relacionada con la predisposición afectiva que hemos investigado a lo largo del trabajo. No solo supone que, como ya hemos asumido en la exploración de la importancia del diálogo, el alumno tenga otro papel en el desarrollo de las clases, en tanto que sujeto activo atravesado por los problemas que en la clase se traten y propongan, un sujeto que tiene voz y voto y cuya capacidad creativa es relevante y necesaria; sino que también cambie de predisposición el propio docente, pues ya no se le necesita como mero monolguista, sino que se espera de esta figura el “transmitir una determinada pasión a sus alumnos” (Izuzquiza, 1982, págs. 28), siendo esta la inspiración que mencionábamos; además de ejercer de traductor para que los conceptos con los que se juegue en el laboratorio no se perciban ajenos y desactualizados (situación que es bastante común).

Es decir, la palabra simulación del título remite a la forma de reconfigurar la clase de filosofía en tanto que simulación gnoseológica, en tanto que experiencia en la que los alumnos pasen a actuar, comportarse y trabajar como filósofos, acción que comienza por una determinada disposición afectiva: la de admirarse por la posibilidad de conocer. De esta manera, la propuesta es convertir las clases en aquello en lo que, para Deleuze y Guattari, citados al comienzo de este escrito, consistía la filosofía: crear conceptos (y jugar, experimentar con ellos).



Que el enseñar filosofía sea una cuestión problemática es algo que ha sido extensamente investigado por numerosos profesionales de nuestra disciplina. Sin embargo, su complejidad no ha de hacernos retroceder hacia su imposibilidad, como tampoco ha de hacernos avanzar indiscriminadamente hacia la aceptación resignada de su entrega a métodos pedagógicos carentes de orientación y crítica. El trabajo de Ignacio Izuzquiza supone un ejemplo de propuesta de la resistencia, que busca defender e incluso mejorar la impartición de la filosofía en estos niveles educativos donde tan difícil resulta su transmisión o traducción, por medio de replantearnos no sólo como entendemos las clases donde se imparta, sino cómo entendemos esta disciplina en sus principios.

## 5. CONCLUSIONES FINALES

Comenzamos la investigación con la motivación principal de comprender qué tipo experiencia interior vive un estudiante en las clases de filosofía. Para ello, hemos iniciado el recorrido desde la experiencia de la *anagnórisis*, que supone un antes y un después en el periplo del héroe, siendo en nuestro estudio el héroe, el alumno de filosofía, y su periplo, la vivencia de las clases. La *anagnórisis* es un concepto trágico que hemos rescatado de la *Poética* de Aristóteles para después poder interpretarlo como el instante concreto de ruptura desde el que podemos hablar de asombro, de admiración, de nacimiento de la filosofía en tanto que una determinada conciencia sensible que nos permita *re-conocer* todo aquello que ya reconocemos (porque, aun siendo el mismo mundo de siempre, es ya radicalmente distinto). En compañía de Ricoeur, hemos podido valorar cómo este concepto puede trascender el cerco dramático y, en lo propiamente filosófico, aportarnos responsabilidad social en el trato con el otro. Este otro *re-conocimiento* se basa en el anterior, pues también se altera primeramente nuestra identidad, pero su dirección entonces se focaliza en la convivencia política con los demás.

En la segunda sección, hemos investigado la forma en que la *anagnórisis* o el reconocimiento se relacionan y equiparan con los conceptos filosóficos de asombro y admiración. Navegando por diferentes autores y argumentos, hemos podido concluir que poseen un mismo carácter, pero se formalizan y contextualizan en momentos distintos. Algunos autores, como Descartes, hablan de admiración en sentido positivo y de asombro en sentido negativo. Otros, como Eugenio Trías, consideran que el asombro es positivo y que hemos de destacar su capacidad para la exclamación, y no solo para la interrogación tan característica del canon filosófico. El juego entre significados aportado por estos tres conceptos nos han facilitado la comprensión del desarrollo de ese interés por la filosofía en los jóvenes, además de su identidad personal, valores y convicciones filosóficas.

Ya en la tercera parte nuestra preocupación fundamental ha sido cómo aplicar estas conclusiones teóricas en la práctica, o cómo despertar un determinado afecto (el

asombro) que desemboque en un interés tanto por las clases de filosofía como por la filosofía como tal. Hemos presentado los métodos didácticos que, como propuesta práctica, consideramos ideales para que se le otorgue materialidad a la voluntad y objetivos que aquí descansan. Nuestra conclusión a este respecto también se encuentra influenciada por el considerar la filosofía como una fábula y, en consecuencia, las clases de esta asignatura como eventos narrativos. Sin embargo, el carácter narrativo propio de una lección magistral ha de tener el apellido de participativo, porque es la interioridad del alumno lo que nos preocupa en esta investigación. Por ello, se propone combinar la lección magistral con el método dialéctico en su aplicación radical, cóctel que dará lugar a unos enriquecedores y transformadores diálogos en un ambiente que trascienda la concepción clásica de una clase de filosofía y haga de ella un acontecimiento, una actividad filosófica. Esta formulación puede adaptarse a cualquiera de las asignaturas del currículo de ESO y Bachillerato, aunque una menor carga de contenido permitirá una mejor realización, por la libertad y la flexibilidad que conlleva este tipo de materia. El “Taller de filosofía”, de 4º de la ESO, puede ser el mejor exponente de este caso.

Por último, es preciso mencionar que en este estudio se ha tratado e investigado constantemente acerca de la capacidad de asombro en el alumnado, y sin embargo, es tan relevante como esta la capacidad de sentir asombro que posea el profesor, detalle insinuado brevemente en la mención a la inspiración o *pasión* del docente que tratamos durante la sección inmediatamente anterior a esta. Que la interioridad del docente esté plagada de fascinación e intriga por lo circundante, que sea un filósofo pero un filósofo niño o artista (no necesariamente en sus convicciones teóricas, pero sí en su método de enseñanza, por lo curioso, creativo y crítico), se cree fundamental para que la transmisión de ese interés sea genuino y duradero. De esta manera, podríamos concluir que, antes que aquel profesor que se caracterice por ser admirablemente culto pero encontrarse vacío de pasión, es preferible aquel otro que, a pesar de carecer de exhaustivos conocimientos en lo teórico, se empeña en su búsqueda e implica en ella a su alumnado, con una incontenible atracción por todo lo que suponga esta aventura. Esta elección se tendría que dar, por supuesto, de no ser posible aunar en un mismo docente estos dos talentos. Por suerte, sí que lo es.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles. (1994). *Metafísica* (T. Calvo Martínez, Trad.). Gredos.
- Aristóteles. (1974). *Poética* (V. García Yebra, Ed.; 3ª ed.). Gredos.
- Aspe, V. (2022). Lo maravilloso -to thaumaston-: un elemento olvidado en la Poética. *Signos filosóficos*, (8), 51–70.
- Belvedresi, R. E. (2017). La teoría de Ricoeur sobre el reconocimiento: sus aplicaciones sobre la memoria y la historia. *Páginas de Filosofía*, 18(21), 9–28.
- Benbenaste, N., Luzzi, S., & Costa, G. (2007). Vigotsky: Desde el materialismo histórico a la psicología. *Hologramática*, 3(7), 13–32.
- BOCyL, DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León,  
<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-39-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>
- Boitani, P. (2012). 1 Something Divine in Recognition. En *Recognition and Modes of Knowledge* (pp. 1–32). University of Alberta Press.  
<https://doi.org/10.1515/9780888646965-004>
- Calvino, I. (1993). *La gran bonanza de Las Antillas*. Tusquets.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). *Qué es la filosofía*. Anagrama.
- Descartes, R. (1998). *Las pasiones del alma*. Tecnos.
- Errázuriz-Larraín, L. H. (1970). Calidad estética del entorno escolar: El (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1).  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_aris.2015.v27.n1.43861](https://doi.org/10.5209/rev_aris.2015.v27.n1.43861)

- Gil Escuder, E. (2018). Folclore y tradición en El viaje de Chihiro. *UCOPress. Editorial Universidad de Córdoba*.  
[https://www.researchgate.net/publication/338479047\\_Folclore\\_y\\_tradicion\\_en\\_El\\_viaje\\_de\\_Chihiro](https://www.researchgate.net/publication/338479047_Folclore_y_tradicion_en_El_viaje_de_Chihiro)
- Gómez López, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones UNED Málaga*, (32), 261–333.
- Gómez Ramos, A. (2007). Asombro, experiencia y forma: Los tres momentos constitutivos de la filosofía. *Convivium*, 20, 3–22.
- González Portero, J. (2019). *El viaje de Chihiro y el viaje del héroe La tesis de Campbell aplicada al héroe japonés contemporáneo* [Trabajo fin de Grado, Universidad Pontificia de Comillas]. Repositorio Comillas.  
<http://hdl.handle.net/11531/31596>
- Habermas, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Heidegger, M. (1980). *¿Qué es filosofía?* Narcea.
- Hofmannsthal, H. V. (1902). *La Carta de Lord Chandos o sobre la condición inefable de la realidad*. Página de inicio | Universidad de Granada.  
<https://www.ugr.es/~filosofiayterapia/ACTIVIDADES/Otras/Ateneo/La%20Carta%20de%20Lord%20Chandos.pdf>
- Izuzquiza, I. (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Anaya.
- Kaufmann, W. (1992). *Tragedy and Philosophy*. Princenton University Press.
- Leddy, T., & Pérez-Henao, H. (2020). La experiencia del asombro: Una aproximación expansiva a la estética cotidiana. *Kepes*, 17(22), 397–425.  
<https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.22.15>

- León Suárez, J. P. (2018). Hermenéutica dialógica: Claves para pensar la escucha en la educación. *Folios*, (49), 71–81.  
<https://doi.org/10.17227/folios.49-9392>
- López Martín, I. (2014). Lope de Vega y el descubrimiento de la verdad en la comedia nueva. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 32.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_dice.2014.v32.44624](https://doi.org/10.5209/rev_dice.2014.v32.44624)
- Mora, J. F. (1965). *Diccionario de filosofía* (5ª ed.). Editorial Sudamericana.
- Munteanu, D. (2002). Types of Anagnorisis: Aristotle and Menander. A Self-Defining Comedy. *Wiener Studien*, 115, 111–126.  
<https://www.jstor.org/stable/24751368>
- Pérez Gómez, Á. I. (1981). Aprendizaje, desarrollo y enseñanza. En *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (pp. 9–32). Zero.
- Pérez Rincón, A. R. (2023). Trayectos estéticos: Caminar, oír, fotografiar y relatar la experiencia educativa. *Enunciación*, 28, 218–234.  
<https://doi.org/10.14483/22486798.20513>
- Prieto, O., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.
- Ponce Vargas, J. M. (2018). El método dialéctico en la formación científica de los estudiantes de pedagogía. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.33214>
- Ponzio, A. (1998). *La revolución bajtiniana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.

- Rojas, S. (2005). Aristóteles y Brecht: escena y artificio. *Nombrada*, (2), 107–126.
- Sánchez-Escalonilla, A. (2001). *Estrategias de guion cinematográfico*. Ariel.
- Teresa García, M. (2002). La concepción histórico - cultural de L. S. Vygotsky en la educación especial. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2), 95–98.
- Trías, E. (1971). Bajo el signo de interrogación. *Teorema*, 1(2), 83–102.
- Ugalde, J. (2017). El asombro, la afección originaria de la filosofía. *Areté*, 29(1), 167–181. <https://doi.org/10.18800/arete.201701.007>