

Filosofía y educación: un vínculo ineludible. Diálogo con Francesc Torralba Roselló.

Sagrario Chávez Arreola
Centro de Investigación Social Avanzada
sagrario.chavez@cisav.org

Ramón Díaz Olguín
Centro de Investigación Social Avanzada
ramon.diaz@cisav.org

Presentación

Es sabido que sólo la presencia de referentes actuales, de maestros vivos, puede ser verdaderamente educativa para las nuevas generaciones. Puede afirmarse que el filósofo Francesc Torralba Roselló es hoy una de esas figuras, sobre todo en una época en la que, como él mismo dice: «todo invita a no pensar».

Nacido el 15 de mayo de 1967 en Barcelona, ha dedicado su vida a la investigación y a la enseñanza de la filosofía en distintas universidades tanto en Europa como en Sudamérica; está casado y es padre de cinco hijos. Obtuvo el grado de doctor en Filosofía, por la Universidad de Barcelona, en 1992; también se doctoró en Teología, por la Universidad de Catalunya, en 1997; finalmente, se ha doctorado en Pedagogía, por la Universidad Ramón Llull, en 2018.

El profesor Torralba Roselló es autor de una ingente cantidad de libros, monografías y artículos, entre otras publicaciones; entre las principales de corte académico se encuentran *Poética de la libertad. Lectura de Kierkegaard* (Caparrós, 1998); *Rostro y sentido de la acción educativa* (Edebé, 2001); *¿Qué es la dignidad humana? Ensayo sobre Peter Singer, Tristram Engelhardt y John Harris* (Herder, 2005); *La ética como angustia. Kierkegaard y Aranguren* (Proteus, 2013); *Formar personas. La teología de la educación de Edith Stein* (BAC, 2020).

También es autor de otros títulos dirigidos a un público más amplio, pero interesado en comprender —desde una perspectiva

filosófica accesible— ciertas cuestiones relevantes en el ámbito personal y social, tales como *Cien valores para una vida plena: la persona y su acción en el mundo* (Milenio, 2009); *El sentido de la vida* (Ceac, 2011); *Inteligencia espiritual* (Plataforma, 2013); *Mundo volátil. Cómo sobrevivir en un mundo incierto e inestable* (Kairós, 2018); *Vivir en lo esencial. Ideas y preguntas después de la pandemia* (Plataforma, 2020).

A partir de las obras referidas, puede advertirse con claridad que los temas en los que el profesor Torralba Roselló centra su atención se inscriben principalmente en las áreas de la antropología filosófica, la ética y la educación. Pero también hay un grupo de obras centradas en la reflexión sobre el significado de determinados actos y disposiciones humanas ante la vida cotidiana que muy pocos se detienen a tematizar. Entre éstas se encuentran *El arte de saber escuchar* (Milenio, 2007), *La paciencia* (Milenio, 2009), *Correr para pensar y sentir* (Lectio, 2015), *La humildad* (San Pablo, 2021).

La seriedad, hondura y sencillez que uno constata al leer sus publicaciones tanto académicas como divulgativas concuerda con la madurez de su voz al elaborar ideas fulgurantes en torno a las fuentes y ejes sobre los cuales gira su pensamiento, a la relación tan importante —pero descuidada por algunos— entre la filosofía y la educación, así como a las dificultades y al sentido de la formación filosófica en nuestros días, tal como se recupera en la entrevista que exponemos a continuación, la cual fue realizada, a finales del año 2020, por la profesora Sagrario Chávez Arreola y el profesor Ramón Díaz Olguín. Ambos son autores también de las notas bibliográficas a pie de página.

Sirva esta ocasión para reiterar nuestro sincero agradecimiento al profesor Francesc Torralba Roselló por su amable disposición —desde el inicio y hasta el final— en las gestiones que hicieron posible este encuentro.

Entrevista

❖ Centro, fuentes y método de su pensamiento filosófico

Open Insight: ¿Cómo describiría su trayectoria y la evolución de su pensamiento? ¿Hay en él rupturas y cambios radicales o más bien se trata de continuidades y profundizaciones?

Francesc Torralba: Mi primer libro lo publiqué en 1990, *Cercles infernals* (Edicions 62), hace más de treinta años. Lo dediqué al pensamiento del joven Nietzsche, especialmente a su obra *El nacimiento de la tragedia*, que el pensador alemán publicó en 1872. El último libro lo publiqué en 2020, *Vivir en lo esencial* (Plataforma), el cual tiene como objeto de análisis la pandemia y las alteraciones axiológicas que provoca; es decir, a las transformaciones de valores que conlleva la pandemia que estamos viviendo.

A lo largo de estos treinta años hay algunos temas que son recurrentes en mi pensamiento, casi diría transversales: por un lado, la reflexión sobre la persona ha sido una cuestión permanente; esto es, la reflexión sobre lo que somos, la identidad última del ser humano; por el otro, la reflexión sobre la ética, sobre el cómo debemos vivir, el qué debemos hacer.

Observo que estas dos constantes están entrelazadas y lo que hay es, más bien, un desarrollo en espiral. Yo no creo que haya ruptura. Si leo las obras de hace treinta años o veinticinco, no encuentro que haya ruptura o un momento de conversión, de cambio, sino un ahondamiento, una profundización y una ampliación de lecturas, así como de interlocutores. Por lo tanto, diría que es una evolución en espiral o helicoidal.

Para decirlo con un ejemplo muy claro: hace treinta años partía de que el ser humano es un ser capaz de libertad y sigo pensando eso. Lo que pasa es que, a lo largo de estos años, he podido leer más autores, responder a más objeciones, tener en cuenta otros

pensamientos, pero no puedo decir que haya cambiado de perspectiva.

Otro ejemplo: hace treinta años creía que la educación tenía que ser necesariamente integral para poder denominarse educación en sentido pleno y que tiene que afectar a todas las dimensiones de la persona (física, psíquica, social y espiritual) y sigo creyendo eso. Lo que pasa es que mi modo de entender lo espiritual, lo psíquico, lo social o lo corporal se ha ampliado, se ha transformado cualitativamente, pero no hablaría de rupturas; hablaría de una continuidad que se desarrolla al modo de una espiral, con los mismos temas, pero ampliando el horizonte, ampliando la reflexión.

OI: En este recorrido que usted nos presenta ¿cuáles han sido las «fuentes» y el «centro» de su pensamiento, tanto antropológico como ético?

FT: Quiero reconocer dos fuentes de inspiración básicas: Søren Kierkegaard y Edith Stein. Kierkegaard es una de las fuentes de inspiración más evidente y más reconocible en mis obras, sobre todo las de más estricta naturaleza filosófica. Me refiero a sus obras pseudónimas, como *La enfermedad mortal*, *El concepto de la angustia*, *La ejercitación en el cristianismo*, *Las obras del amor*, pero también a sus *Diarios*.¹ Respecto a Edith Stein, siento que tengo una especial deuda con su magistral obra, *Ser finito y ser eterno*.²

Entre mis publicaciones hay dos tipos de obras: unas, de alta divulgación, que pretende llegar a un público no-filosófico, culto, pero no iniciado en el verbo filosófico; luego, hay otros textos que son más duros de roer, más duros de digerir, sobre todo para quienes no están en el gremio. Son textos de naturaleza estrictamente

¹ Las principales obras filosóficas de Kierkegaard han sido publicadas por las editoriales Trotta y Sígueme, de España, mientras que los diarios han aparecido en la editorial de la Universidad Iberoamericana, de México.

² Fondo de Cultura Económica, México, 1994.

filosófica, donde las citas, las referencias, los autores, los implícitos, se dan por conocidos.

Una de las fuentes de inspiración indiscutible es, como decía, Søren Kierkegaard. Le descubrí en la Universidad de Barcelona, gracias a un profesor excepcional, que fue José María Valverde, poeta, traductor y profesor de estética.³ Estamos hablando del año 1989. Desde entonces, me ha acompañado toda la vida, como un confidente, como un maestro espiritual, como un interlocutor, casi diría como un despertador de consciencia. Por otro lado, la otra gran autora, que descubro posteriormente, es Edith Stein; la filósofa judía, conversa al catolicismo, exterminada en Auschwitz el 9 de agosto de 1942, discípula de Edmund Husserl. He aquí las dos figuras que tengo que reconocer como fuentes de inspiración e interlocutores que tomo muy en cuenta cuando abordo cualquier tema o cualquier cuestión.

En relación con los grandes temas, tanto de la antropología como de la ética, comparto dos ideas.

Me ha interesado desarrollar una antropología muy centrada en la noción de «vulnerabilidad», como idea-clave. Sobre todo, porque me da la impresión de que hay una ocultación de la vulnerabilidad, que se ha convertido, incluso, en un tabú. Y me parece que no se puede comprender al ser humano, si no se ahonda en su naturaleza vulnerable.

La vulnerabilidad tiene múltiples epifanías o manifestaciones: la enfermedad, el sufrimiento, el dolor, el fracaso, la decrepitud, la muerte. Todas estas dimensiones, que precisamente nuestra sociedad oculta, son las que a mí me interesan de modo especial: cómo nos enfrentamos a la vulnerabilidad y cómo aceptamos esta vulnerabilidad individual y colectivamente.

3 Valencia, 1926 – Barcelona, 1996.

Y por lo que representa la ética, especialmente me ha interesado todo lo que son las éticas de la «alteridad», es decir, donde el centro de la ética es el otro y donde se concibe la experiencia ética como la capacidad de responder a la llamada del otro. La ética como respuesta, como conminación, como responsabilidad. Esto lo observamos en autores como Emmanuel Lévinas, pero también en filósofos católicos de inspiración levinasiana, como Jean-Luc Marion, por ejemplo. Se trata de una ética cuyo centro es el otro, especialmente el otro vulnerable (como la parábola del buen samaritano).

En definitiva, desde mi punto de vista, «ser ético» es no pasar de largo, es responder a la llamada del otro vulnerable. Y cuando uno responde, le puede pasar todo: pierde el control de su vida, puede ser herido; pero si no hay respuesta, no hay ética. Cuando hay indiferencia, cuando hay pasividad, todavía no ha empezado la ética. La ética es respuesta. Y uno puede responder mejor o peor, pero «ser ético» es responder a la llamada del otro.

Estos son los dos focos de la antropología y la ética que he tratado de articular: una «antropología de la vulnerabilidad» y una «ética de la alteridad».

OI: Con respecto a la antropología que subyace en sus escritos, ¿podemos decir entonces que su pensamiento se dirige al «hombre concreto», quizás como un fruto de su formación kierkegaardiana? Y, por otro lado, la imagen del hombre como un «ser vulnerable» ¿es resultado de su encuentro con el pensamiento de Emmanuel Lévinas, quien nos habla de este hombre frágil, vulnerable, menesteroso, es decir, «el huérfano, la viuda, el extranjero»?

FT: Sí. Si tuviera que calificarlo, creo que podría reconocerme dentro del personalismo. Me refiero al personalismo de Emmanuel Mounier, de Jean Lacroix, de Martin Buber. Desde esta perspectiva filosófica, el valor central es la persona, sus múltiples dimensiones, sus distintas áreas, lenguajes, intereses, inclinaciones.

Estoy también de acuerdo con el giro existencial a lo concreto. Me interesa «el hombre de carne y hueso» que decía Don Miguel de Unamuno en *Del sentimiento trágico de la vida*.⁴ Esta es una herencia kierkegaardiana. También Gabriel Marcel, en su *Filosofía concreta*,⁵ apunta hacia el ser humano histórico, el hombre que suda, que se cansa, que siente dolor de muelas.

OI: Y sobre su método filosófico para adentrarse y profundizar en las problemáticas del «hombre concreto», ¿cuál es el que sirve de apoyo a su pensamiento?

FT: Me siento muy cercano al método fenomenológico, que consiste en lo que decía Husserl: «ir a las cosas mismas». Para ello, es fundamental poner entre paréntesis todos esos tópicos, prejuicios, precomprensiones que tenemos, para tratar de intuir la esencia de algo. En último término, tal y como lo interpreta la discípula y ayudante de Husserl, Edith Stein, me resulta iluminador esta atención a la cosa misma, esta voluntad constante de deconstruir los prejuicios.

Este método no es monológico; tal y como yo lo entiendo, es «dialógico». Sin diálogo no es posible comprender la complejidad de lo real. Debemos dialogar con quienes no piensan como nosotros, con quienes se ubican en otro universo conceptual y espiritual. A mí, por ejemplo, me han interesado mucho los maestros de la sospecha. Dedicué un libro a ello con este título: *Los maestros de la sospecha. Marx, Nietzsche y Freud* (Fragmenta, 2013). Y he tenido epistolarios con escritores ateos, como en el libro: *Con o sin Dios. Cuarenta cartas cruzadas* (Fragmenta, 2012), con un escritor catalán, ateo.

Considero relevante dialogar con quienes no participan de mis premisas, porque es el modo de crecer intelectualmente y de

4 Akal, Madrid, 1983.

5 Revista de Occidente, Madrid, 1959.

valorar la consistencia de tu propia posición filosófica. En cambio, cuando uno sólo dialoga con quienes participan de sus ideas, de sus implícitos, de sus creencias, se relaja. No tiene qué indagar más, porque todos creen lo mismo, pero cuando uno establece un diálogo de verdad, cuando se pelea con los textos de Freud, con los textos de Nietzsche, los textos de Marx o los de Feuerbach, se siente muy amenazado. Eso le obliga a pensar más, a ir más allá de lo que da como obvio. Y eso siempre me ha interesado.

❖ El pensamiento filosófico sobre la educación

OI: Mirando el conjunto de su obra escrita podemos notar que, además de los trabajos estrictamente académicos, ha publicado una serie de libros con una dirección educativa y divulgativa más específica. ¿Es alguna experiencia en particular lo que le ha hecho, digamos, no abandonar el rigor, pero sí la estructura académica, para dedicarse a estos otros estudios?

FT: Sí, sobre todo mi tarea de profesor. Me defino más como profesor que como escritor, a pesar de haber escrito más de cien libros. Me siento más profesor, que escritor. Mi lugar natural es el aula, la pizarra, la tiza y los alumnos. Es mi espacio natural, mi hábitat, mi área de confort, como dicen los psicólogos, en donde me encuentro a mí mismo, donde puedo explayarme, donde puedo desarrollar mi vocación más originaria, la vocación de educar, de transferir eso que he aprendido, eso que he vivido a los demás, para que pueda ser útil, beneficioso a quienes todavía no lo han vivido. Eso explicaría, en parte, por qué hay en mi obra una voluntad claramente didáctica, pedagógica, educativa.

Algunos de los libros que he escrito vienen suscitados por debates en el aula, por discusiones, por preguntas del educando. Otros vienen suscitados por la formación que llevo haciendo por muchos lugares del mundo, a muchas comunidades educativas de profesores, a claustros de escuelas públicas, concertadas, religiosas y no-religiosas.

Me interesa reflexionar sobre las metamorfosis de las comunidades educativas. Pongo un ejemplo: el proceso de digitalización o de robotización. Especialmente por causa de la pandemia, vivimos un proceso de digitalización muy acelerado y no solo eso, sino la desaparición de prácticas que eran tradicionales, como la clase magistral.

Especialmente me ha interesado subrayar qué es lo que no debemos perder en este afán de innovación, en este afán de ponernos al día. Tenemos, en el aula, a educandos con grandes habilidades digitales, pero con grandes carencias en lo que respecta a la comunicación oral y escrita, en la comprensión lectora, en la expresión gestual. Son cuerpos adosados a un teclado. Sufren profundas tecno-dependencias o tecno-adicciones. Me ha interesado subrayar ese depósito acumulado a lo largo de la tradición que no podemos dejar de lado en los procesos de innovación, de transformación de la escuela, de las comunidades educativas, de la relación educando y educador.

En mis obras escritas hay un sesgo educativo, o una orientación claramente educativa, porque éste es mi hábitat, el lugar en donde desarrollo mi actividad profesional. Y por eso ahí me veo más reforzado: si uno no fuera profesor o educador, no hablaría tanto de eso. Pero cuando uno lleva veintisiete años en el aula, ya se siente, con una cierta autoridad, para poder subrayar algunos elementos y realizar ciertas síntesis sin sucumbir al ridículo.

OI: A partir de lo que usted ha estudiado, por ejemplo, en la obra de Søren Kierkegaard o de Edith Stein, ¿cuál es la importancia del proceso educativo en la vida de toda persona? ¿Por qué algunos educadores podemos confundir un proceso de esa naturaleza con otros de carácter más bien instructivo o ideológico?

FT: Me ha resultado muy útil el pensamiento pedagógico de Edith Stein. Dedicué mi tercera tesis doctoral al concepto de *Bildung* o de «formación». Ha sido publicada recientemente con el título: *Formar personas. La teología de la educación de Edith Stein* (BAC, 2020).

Bildung es un vocablo alemán que se relaciona con la idea de *Paideia* griega. La *Bildung*, tal y como lo entiende Edith Stein, es un proceso inacabable, infinito, que tiene como objetivo, por un lado, desarrollar todas las potencias latentes en un ser humano, todo eso que está ahí en potencia, y se trata de desarrollarlo, de ayudarlo a florecer; pero, además, *Bildung* es un proceso que tiene como objetivo que el educando llegue a ser lo que está llamado a ser, tiene como finalidad no que sea lo que yo deseo que sea, sino que llegue a ser lo que está llamado a ser. Eso supone un gran conocimiento de la persona y un respeto sumo a su libertad.

Demasiadas veces, el proceso educativo es un proceso de apropiación: «mi hijo tiene que estudiar», «mi hijo tiene que ir»... ¡Pero el hijo no es una propiedad, es un sujeto de derechos, es alguien llamado a autodeterminarse! Como dice Søren Kierkegaard en *O lo uno o lo otro*,⁶ todo individuo es una obra de arte, un proceso único.

Tengo la suerte de ir, casi cada semana, a una asociación de padres y madres a impartir una conferencia. Cuestiono, con ahínco, esta forma posesiva de ver al niño: «mi hijo tiene que hacer, debe estudiar, tiene que hacer lo que yo no hice». Muchos padres proyectan en sus hijos sus sueños frustrados: «como yo no fui a la universidad, él tiene que ir», «como yo no fui futbolista de primera división, él tiene que serlo». Pero el hijo no es un receptáculo de sus sueños rotos. Es un ser llamado a ser con su vida una obra de arte, un proyecto vital.

Quizá porque también en las Facultades de Magisterio y de Pedagogía el pensamiento filosófico está muy ausente. Hay Facultades de Pedagogía o de Ciencias de la Educación en las que casi no existe ni Filosofía de la Educación o, si existe, es de manera optativa, pero me parece que debería ser materia obligatoria en primer año.

6 Trotta, Madrid, 2018.

¿Para qué educamos? El fin, la teleología del acto educativo, la causalidad final no puede dejarse de lado. ¿Para qué salimos a educar? ¿Para qué vamos a dedicar nuestra vida a eso? Nos preocupa mucho el cómo lo hacemos, el proceso, la didáctica, el método, pero antes de la causa formal, está la causa final: ¿para qué educamos? Aquí detecto un profundo déficit de discurso en muchos educadores que irrumpen en las instituciones educativas a enseñar sin haber meditado sobre tales preguntas.

OI: ¿Podría ahondar un poco más en la relación entre el «cómo» y el «para qué» del acto educativo?

FT: Sí. Ambas son muy importantes. Sin embargo, el «cómo» o la causa formal está supeditada a la causa final. Uno puede decir: «el fin es construir personas que se adapten al sistema tecno-capitalista». En tal caso, hay que desarrollar unos procesos, unos medios, para que se adapten. Ahora, otra tesis es decir: «no, el fin es que sean personas capaces de pensar por sí mismas, capaces de cuestionar justamente el sistema tecno-capitalista». Entonces tendremos que introducir otras dinámicas, otros textos, otras materias, si queremos conseguir ese objetivo. Por tanto, hay que preguntarse el *para qué*.

Y eso tiene que ver también con todas las áreas. Muchos cuestionan el valor de las Humanidades, porque si la finalidad es simplemente adaptar al educando a un sistema, sin cuestionar nada, ¿de qué sirve leer un diálogo de Platón? ¿De qué sirve un aforismo de Nietzsche? ¿De qué sirve una fábula de La Fontaine? ¡De nada! Se está perdiendo el tiempo. Pero si la finalidad es que piensen por sí mismos, que analicen, que reflexionen, que sean capaces de cuestionar lo que se les da como obvio, entonces sí que tiene sentido que lean un aforismo de Nietzsche, un texto de Montaigne, o de Pascal, o de Wittgenstein, o de Kierkegaard. Pero primero hay que determinar para qué educamos.

En este punto no hay para nada unanimidad. Lo que hay es un conflicto de fines. Y también, a veces, hay un conflicto de fines

entre padres y maestros. A veces eso incomoda mucho a los padres, porque querrían que la escuela estuviera supeditada a sus fines. Entonces se plantea un punto de tensión, porque el niño es el mismo, lo que pasa es que recibe influjos distintos desde el ámbito escolar y el ámbito familiar.

OI: Entonces, ¿cómo lograr conciliar o cohesionar esta diversidad de fines que parece contradictoria?

FT: Es fundamental crear comunidades de diálogo, donde sea posible no solo un punto tangencial, sino un punto de intersección entre la comunidad escolar y la comunidad familiar, donde haya unos mínimos de acuerdos. Lo que no puede ser es que sea un campo de batalla permanente.

Imaginen que una comunidad escolar subraya mucho el valor medio-ambiental y los maestros enfatizan el valor de la eco-sensibilidad; sin embargo, en casa de este niño no se recicla, se mezcla toda la basura, se deja la naturaleza sucia cuando se va al campo. Ahí hay un conflicto de valores. Eso puede darse en muchas áreas.

También en la vida espiritual, puede ser que en una familia tenga valor la oración o el ritual, o tenga valor un texto sagrado y, sin embargo, en el ámbito escolar haya ridiculización, menosprecio, o incluso sátira respecto a eso. No podemos olvidar que el niño es un ser muy frágil, que está en proceso de construcción y necesita fortalecer determinados valores comunes. Debemos garantizar que durante la infancia, que es el momento de la construcción de la personalidad moral, haya unos consensos mínimos respecto a esos valores que queremos que queden atesorados en el alma del niño.

Pensemos en la equidad. Para ejemplificarlo, imaginemos una maestra que subraya este valor en clase, pero cuando la niña llega a su casa, la madre le obliga a cocinar, a poner la mesa y a hacer las camas, mientras el niño está en el sofá mirando la televisión.

Aquí hay un desajuste. El valor de la equidad que se subraya en la escuela entra en colisión con esa práctica de desigualdad explícita que se plantea dentro del hogar, y avalada, además, por la madre, que es la figura de referencia. Durante el día se está tejiendo, como en el mito de Perséfone, y durante la noche se desteje.

❖ Dificultades y sentido de la formación filosófica en el mundo contemporáneo

OI: Considerando las aulas de filosofía a las que asisten adolescentes y jóvenes, ¿cuáles son las principales dificultades por las que atraviesa la enseñanza de la filosofía? ¿Y qué podemos hacer para afrontarlas?

FT: Por un lado, tiene que haber una voluntad política para que esta materia esté contemplada en un sistema educativo, así como un reconocimiento de la trascendencia que tiene este saber en la formación integral de un ciudadano. La mayoría de los países, más bien situados en la OCDE, acostumbran a reconocer esta materia como troncal en los procesos formativos. Sin embargo, hay otros países que no, la consideran optativa o simplemente tangencial, pero no imprescindible.

Por otro lado, los que nos dedicamos profesionalmente a la filosofía tenemos que ser capaces de romper la jerga, el cripto-lenguaje que a veces utilizamos, para llegar, para cautivar, para tocar el corazón de los jóvenes y de los adolescentes. Esto es lo que hacían Sócrates y Jesús, respectivamente. En el caso de Jesús, comprobamos que su discurso se adapta al destinatario. Es distinto cuando le habla a un fariseo, cuando le habla a un pescador o cuando le habla a un sumo sacerdote. Esto es clave también en el filósofo.

Muchas veces la experiencia que tiene el educando de la enseñanza de la filosofía es que ésta es pesada, ininteligible, abstrusa, completamente estéril; una suma de obras, de teorías, completamente

ajenas a su vida. Y, sin embargo, vive acontecimientos que pueden ser leídos desde una clave filosófica: se enamora, se muere su abuela, experimenta el desamor, tiene que decidir, tiene que obrar, plantear su proyecto de vida, debe desarrollar su libertad.

Todo ese manantial de cuestiones pertenece a la filosofía: la amistad, el amor, la libertad, el sentido, la muerte del ser amado. Sin embargo, demasiadas veces hemos presentado a la filosofía como un conjunto de teorías anacrónicas, ininteligibles, completamente extrañas a la vida del educando.

Mas, cuando somos capaces de presentarla pedagógicamente, cuando somos capaces de adaptarnos, de aclimatarnos a su lenguaje, el éxito está asegurado, porque hablamos de sus vidas. Y esa es mi experiencia como docente. Observo que cuando uno encuentra el lenguaje adecuado se produce un punto de intersección y entonces la filosofía interesa, estimula la inteligencia. Así, el educando pasa de ser un sujeto pasivo a un ser proactivo.

OI: ¿Podríamos hablar, entonces, de una necesaria «pedagogización de la filosofía»? ¿Qué implica esto para aquellos que nos dedicamos a la enseñanza de la filosofía?

FT: Sí. Hay algunos ejemplos muy bien articulados, como el «Programa de Filosofía 3/18», que desarrolló Matthew Lipman y que se lleva a cabo en algunas comunidades de Cataluña y del conjunto de España, trabajando con personas desde los tres años hasta los dieciocho años.⁷ Tiene un carácter optativo, no es obligatorio ni lo exige el sistema educativo.

Debemos ser autocríticos. Nos falta mucha didáctica y mucha

7 Al respecto, puede consultarse la página web del Grupo de Innovación e Investigación sobre la Enseñanza de la Filosofía (IREF, por sus siglas en catalán) cuyo esfuerzo educativo —iniciado a finales del siglo pasado— se centra en desarrollar las habilidades de pensamiento de niños y jóvenes, con base en la metodología de Filosofía para niños (FpN) del filósofo estadounidense M. Lipman: <https://www.grupiref.org/>.

pedagogía. De hecho, muy pocas Facultades de Filosofía en el mundo tienen un Departamento de Didáctica o de Pedagogía de la Filosofía, en donde se utilicen recursos audiovisuales, teleseries, cómics, o simplemente materiales que están en la red. Y eso nos aleja del mundo real. Quien es capaz de establecer ese punto de intersección, observa que hay talento, vocación e interés, pero tiene que haber un trabajo de adecuación, de climatización del verbo filosófico en el ahora.

Esto es lo que hacía Sócrates. No estaba encerrado en una academia con libros, estaba en medio de la plaza, sin techo, sin nómina, sin jerarquías, como un educador de calle, practicando la mayéutica, enseñando a pensar. Y esto fue lo que le condujo a la condena y a beber la cicuta en el famoso juicio que narra su discípulo, Platón.

OI: Y en su opinión, ¿cuál es el sentido de la formación filosófica en un mundo en el que el significado de palabras como «verdad», «felicidad», «amor», se ha desvanecido?

FT: Creo que es imprescindible. La tarea del filósofo, su objetivo fundamental es enseñar a pensar. Enseñar el pensamiento crítico, enseñar a romper la frivolidad, la banalidad, la superficialidad, invitar al lector a ir al fondo de los conceptos, a no quedarse en la superficie, a cuestionar eso que se da como evidente, como claro, como distinto, como un eslogan publicitario que se presenta como un dogma de fe.

Me parece que son tareas imprescindibles en la educación hoy, porque precisamente lo que hay es mucha credulidad: los jóvenes, los adolescentes, tienden a creerse ciegamente lo que dice un *influencer*, lo que dice un *youtuber*, lo que leen en la red, lo que escuchan en un programa de radio. Tenemos que educarles para interrogar lo que ven y escuchan, para cuestionar lo que parece obvio; siguiendo la estela de Sócrates.

Sócrates en el ágora enseñaba a pensar. Y, para Sócrates, filosofar significa, esencialmente, examinar: ¿Cómo estoy viviendo? ¿Cómo trato a mis vecinos? ¿Cómo trato a mis hijos? ¿Cómo trato a mis alumnos? Este autoanálisis, esta auditoría existencial es imprescindible. Sobre todo, en un contexto caracterizado por la hiper-estimulación (recibimos muchos estímulos audiovisuales), por la velocidad, por la saturación de mensajes.

Y por eso me parece imprescindible; además es contracultural y revolucionario. Todo invita a no pensar: a consumir, a gastar, a seguir, a escribir un *like*, a ser el seguidor de alguien. Justamente, educar es dar qué pensar, activar el músculo del pensamiento. Por eso creo mucho en el educador como una figura socrática.

A mi modo de ver, los dos grandes referentes de la educación occidental son Jesús y Sócrates, los dos grandes maestros. Sócrates, por su capacidad interrogativa, por su habilidad de poner en tela de juicio lo que parece evidente, en su diálogo con los sofistas. Y Jesús, por su capacidad parabólica de introducir relatos que tienen múltiples niveles hermenéuticos o de interpretación, que aparentemente son simples —como la parábola del hijo pródigo o la parábola del buen samaritano— pero permiten ahondar en la naturaleza del amor benevolente. A mí ambos me parecen referentes imprescindibles.

Necesitamos una educación del pensamiento crítico, una educación que ponga en tela de juicio tópicos, prejuicios y preconcepciones, que se presentan como dogmas de fe, pero también una educación del corazón, desde donde se articule una pedagogía del amor.

❖ Importancia de la experiencia en la educación

OI: Ha mencionado varias veces la palabra «experiencia» en nuestra conversación. ¿Cuál es la importancia de esta noción en la educación?

FT: Es imprescindible ese término. De hecho, la experiencia es lo que realmente nos educa. La experiencia es haber pasado por una situación crítica, que no habíamos planeado ni programado y que nos ha activado toda una serie de recursos y capacidades. Esa experiencia vivida y superada nos da, precisamente, la autoridad para educar.

¿Cómo enseñar algo, si uno no ha pasado por ello? En esta cuestión el pensamiento de Santa Teresa de Ávila es muy sutil. Lo repite en muchas de sus obras: en las *Moradas* y en su *Vida*.⁸ Dice más o menos la gran mística castellana: «No hablaré de nada que no haya experimentado una o muchas veces». Y es que, si no hay experiencia, hablamos de oídas, de lo que le ha pasado a alguien.

Me pregunto: ¿puedo hablar de lo que es la paternidad? Pues sí, porque tengo cinco hijos. Ahora bien, yo no puedo hablar de lo que es la vida monástica, porque no he vivido nunca en un monasterio, ni tengo vocación monástica. ¿Puedo hablar de lo que es escribir un libro? Sí, porque he escrito bastantes libros.

La experiencia es lo que nos da la autoridad para hablar de algo. Un mecánico que se ha pasado cuarenta años en un taller tiene autoridad para enseñarle a un aprendiz —que lleva dos días— cómo hay que tratar a un cliente, cómo hay que manejar una motocicleta, cómo hay que saludar y cómo hay que facturar.

La educación se fundamenta en la experiencia. Cuando no hay experiencia, solo hablas de lo leído en alguna parte, de lo que alguien me ha contado. Cuando hablas desde la experiencia, tienes *auctoritas*. Esta *auctoritas* es reconocida por parte del educando.

Lo que pasa, muchas veces, es que empezamos a educar sin experiencia o, a veces, se subestima la experiencia y solo se valora el título, el papel, el diploma que acredita que alguien sabe cosas,

8 En *Obras completas*, BAC, Madrid, 1982.

pero ¿qué ha vivido?, ¿qué ha sufrido?, ¿qué ha experimentado?

La experiencia es clave. Tenemos que ayudar al educando a ir digiriendo sus experiencias, a ir interpretándolas. A lo largo de su periplo vital, va a vivir muchas experiencias: de fracaso, de ruptura, de desamor, de enfermedad, de todo tipo. Tenemos que darle herramientas, utillaje, para que pueda procesar y asumir correctamente esta variedad de experiencias que vivirá.

❖ Desafíos educativos para el mundo post-pandemia

OI: Finalmente, profesor, ¿cuáles son los desafíos educativos que traerá consigo el mundo post-pandemia?

FT: No soy apocalíptico. Evito la caída en la retórica apocalíptica, justamente porque abunda mucho. Abundan las profecías distópicas. Intento no ser un profeta de calamidades, siguiendo la estela de Juan XXIII. Creo que los que educamos debemos contenernos en esto. El aula no es una cloaca de nuestro malestar, no debe ser un desagüe de nuestros sueños rotos. No podemos, ni debemos contaminar a los jóvenes con este desencanto que, a veces, vivimos los adultos cuando contemplamos el mundo.

Yo lo viví también como educando. Mi primer día de clase en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona (1985), el primer profesor que apareció en el estrado nos preguntó: «¿Qué hacen ustedes aquí sentados?». Y nosotros respondimos: «Estudiar filosofía». A lo que nos objetó: «¿Ya se han comprado una armónica?». Y todos pensamos: «¿una armónica?». Y él continuó: «Sí, para tocar en el metro; porque de aquí a cinco años, ustedes serán pasto del desempleo».

Es verdad que lo que se avecina es muy complejo. Primer reto: la enorme desigualdad; la pandemia ha ensanchado las desigualdades. Hay más desigualdades, más vulnerabilidades, más radicaliza-

das, no solo en el cono Sur, sino dentro de las grandes ciudades del cono Norte. Y eso tiene sus consecuencias educativas, porque los más frágiles, los niños, las niñas, no tienen las mismas oportunidades que otros alumnos. Y, por tanto, el gran reto es cómo trabajar para que haya realmente una igualdad de oportunidades educativas. Es un reto de primer orden: acceso a la red, acceso a la biblioteca, acceso a educación de calidad, acceso a la universidad.

Luego, el segundo reto que también será de primer orden en el escenario post-pandémico: cómo recrear la ilusión, cómo recrear el entusiasmo, porque lo que abunda es un clima de desánimo, de desencanto en los claustros, en las familias, en la universidad, en los alumnos. ¿Cómo activar ese entusiasmo? Necesitamos jóvenes que se entusiasmen, que tengan fe en sí mismos, confianza en que las cosas pueden cambiar, mejorar, que tengan vocación de implicarse, comprometerse, política y socialmente para cambiar las cosas. Se tiende a cultivar el pequeño jardín, a protegerse en la cocina de casa, pero lo que es el compromiso, vinculación, implicación para transformar política y socialmente una sociedad, está muy lejos de la mente de los educandos. No hay entusiasmo, no hay confianza, no hay fe, ni ilusión.

❖ Despedida

OI: Gracias, profesor Francesc Torralba. Ha sido una conversación muy amena, que nos brinda valiosos elementos para comprender nuestro tiempo. Confiamos en que nuestros lectores también la apreciarán de esa manera.

FT: Gracias a ustedes por el interés y por la lectura que han hecho de mis textos. Siempre es una gratitud saber que uno escribe y que alguien le lee en el mundo y que interesa lo que está haciendo.