



TESIS DOCTORAL

2015

**EL LENGUAJE VISUAL DE PLATÓN Y EL LENGUAJE
LÓGICO FORMAL DE WITTGENSTEIN:
UNA COMPARACIÓN**

CARLOS SALAS ABAD

LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y EN PERIODISMO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

DIRECTOR DE LA TESIS

PROF. DR. DIEGO SÁNCHEZ MECA

TESIS DOCTORAL

2015

**EL LENGUAJE VISUAL DE PLATÓN Y EL LENGUAJE
LÓGICO FORMAL DE WITTGENSTEIN:
UNA COMPARACIÓN**

CARLOS SALAS ABAD

LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y EN PERIODISMO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

DIRECTOR DE LA TESIS

PROF. DR. DIEGO SÁNCHEZ MECA

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

**EL LENGUAJE VISUAL DE PLATÓN Y EL LENGUAJE LÓGICO
FORMAL DE WITTGENSTEIN: UNA COMPARACIÓN**

CARLOS SALAS ABAD
LICENCIADO EN FILOSOFÍA POR LA UNED
LICENCIADO EN PERIODISMO POR LA UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE

DIRECTOR DE LA TESIS:
DIEGO SÁNCHEZ MECA

A Pilar, Deva y Carlos.

A mi hermano Gilberto, por entusiasmarme y acompañarme en el sendero de la Filosofía.

En recuerdo de mis padres, por educarme.

Al Profesor Diego Sánchez Meca, por haber guiado mis pasos durante muchos años.

A los profesores de la UNED, por la cercanía.

A los empleados de la biblioteca central de la UNED, de la biblioteca Rafael Alberti de Madrid, de la biblioteca Manuel Alvar de Madrid, y a los empleados de la Facultad de Filosofía de la UNED, desde la secretaría hasta la cafetería.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN.....	8
PARTE I. CÓMO Y POR QUÉ NACIÓ EL DIÁLOGO FILOSÓFICO	14
INTRODUCCIÓN.....	14
1. LOS SOFISTAS Y LA PROPAGACIÓN DE LOS LIBROS.....	16
1.1. EL LENGUAJE FILOSÓFICO PRESOCRÁTICO.....	19
2. EL GIRO PLATÓNICO.....	22
2.1. LA INFLUENCIA DE LA TRAGEDIA EN PLATÓN.....	24
2.2. LA INFLUENCIA DE LA COMEDIA EN PLATÓN.....	26
3. LAS PREGUNTAS EN EL DRAMA Y LA FILOSOFÍA	31
3.1. LOS EFECTOS ESPECIALES DEL DRAMA: ESTICOMITIA.....	31
3.2. LA RUPTURA DE LOS DIÁLOGOS	36
3.3. LA ESTICOMITIA EN LOS DIÁLOGOS PLATÓNICOS.....	39
3.4. LAS PREGUNTAS: DE LA ILIADA A LOS PRESOCRÁTICOS.....	40
4. LA DIALÉCTICA COMO MÉTODO PEDAGÓGICO	45
4.1. EL USO DE LA APORÍA COMO TÉCNICA DE ENSEÑANZA.....	48
5. LIMITACIONES DEL SISTEMA INTERROGATIVO	56
5.1. LA RETÓRICA SEGÚN QUINTILIANO	56
5.2. LA RETORICA EN LOS TIEMPOS MODERNOS	60
5.3. LA RETÓRICA Y LAS PROPOSICIONES.....	62
5.4. EL ARTE DE PREGUNTAR DE SCHOPENHAUER.....	65
5.5. PREGUNTAS TRAMPA O EL ARTE DE ENGAÑAR.....	68
5.6. EL MÉTODO TED BASADO EN PREGUNTAS	69
CONCLUSIÓN DE LA PRIMERA PARTE.....	72
PARTE II. LOS DESCUBRIMIENTOS DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA Y DE LA NEUROCIENCIA SOBRE LAS PREGUNTAS	77
INTRODUCCIÓN	77
6. PSICOLOGÍA DE LA PREGUNTA	83
6.1. EXPERIMENTO CON JURADOS.....	84
6.2. EXPERIMENTO CON PREGUNTAS FUERTES Y DÉBILES.....	93
6.3. CRÍTICAS A ALGUNOS PASAJES 'DÉBILES' PLATÓN	97

7.	ESTUDIOS SOBRE LA CURIOSIDAD Y LA PREGUNTA	102
7.1.	LA CURIOSIDAD Y EL DESEO DE SABER	106
7.2.	EL APRENDIZAJE POR PREGUNTAS.....	112
7.3.	LA CURIOSIDAD Y LA SUPERVIVENCIA.....	117
7.4.	EL APRENDIZAJE ACTIVA LAS CONEXIONES: KANDEL	120
7.5.	CURIOSIDAD O PREGUNTAS: ¿QUÉ NACIÓ ANTES?.....	125
7.6.	LAS PREGUNTAS Y LOS SORDOS	129
8.	EL IMPACTO DE LAS PREGUNTAS EN EL CEREBRO	132
8.1.	EL EFECTO DE LAS PREGUNTAS Y LA DOPAMINA.....	134
8.2.	LA QUÍMICA DEL CEREBRO	137
8.3.	LAS PREGUNTAS EN PACIENTES INCONSCIENTES	139
8.4.	LAS PREGUNTAS EN PACIENTES CONSCIENTES	142
9.	LA PREGUNTA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE.....	145
9.1.	LAS PREGUNTAS EN LAS ESCUELAS DE FILOSOFÍA.....	145
9.2.	EL MÉTODO ACADÉMICO DE PLATÓN	155
10.	CRITICAL THINKING: EL SOCRATISMO MODERNO	158
10.1.	EL CUESTIONARIO DE JOHN DEWEY.....	159
10.2.	EL MÉTODO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	162
10.3.	CÓMO ORDENAR IDEAS CON PREGUNTAS	164
10.4.	UN COMPENDIO RECIENTE DE PENSAMIENTO CRÍTICO	168
11.	GADAMER Y LA HERMENÉUTICA DE LA PREGUNTA	171
12.	CONCLUSIÓN DE LA SEGUNDA PARTE.....	174
	PARTE III. WITTGENSTEIN Y LOS LÍMITES DEL LENGUAJE	176
	INTRODUCCIÓN	176
13.	EL TIEMPO DE WITTGENSTEIN.....	180
13.1.	LA FORMACION DE WITTGENSTEIN	186
14.	NACIMIENTO DEL TRACTATUS	191
14.1.	PROBLEMAS DE PUBLICACIÓN	192
14.2.	EL OBJETIVO DE WITTGENSTEIN	193
14.3.	LA NUMERACIÓN DECIMAL DEL 'TRACTATUS'	196
15.	EL IMPACTO DEL TRACTATUS.....	202
15.1.	LAS DIFICULTADES PARA ENTENDER 'TRACTATUS'	203
15.2.	EL ENIGMA ÉTICO DEL TRACTATUS.....	207

16. CRÍTICAS AL FONDO DEL TRACTATUS	211
17. CÓMO USABA WITTGENSTEIN LAS PREGUNTAS.....	216
18. CONCLUSIÓN DE LA TERCERA PARTE	222
19. CONCLUSIÓN	224
20. BIBLIOGRAFÍA	229

“Si saliéramos a la calle y le pidiéramos a los transeúntes el nombre de un filósofo, la inmensa mayoría nos darían el de Platón”

(Presentación de *Platón*, de E.A. Dal Maschio)

INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

¿Por qué Platón sigue siendo tan leído en nuestros días?

Esa pregunta motivó esta tesis.

En principio, es una pregunta fácil de responder: Platón fue el primer filósofo del que tenemos testimonios escritos en abundancia, abordó temas de preocupación universal, era muy didáctico...

Los incontables estudios que se han hecho sobre Platón y su obra responden a esas cuestiones desde el punto de vista estilístico, literario, hermenéutico e histórico. En realidad, hay poco que aportar a la seriedad y la profundidad de estos estudios sobre el conocido método socrático.

Sin embargo, hay algunas preguntas que todas esas especialidades han dejado en el aire: ¿por qué funciona el método socrático? ¿Por qué ha resistido el paso del tiempo? ¿Por qué es tan cautivador? ¿Por qué nos persuade? ¿Cómo nos ayuda a pensar? ¿Se puede probar su eficacia científicamente? ¿Qué pasaría si comparásemos el estilo visual y claro de Platón con el lógico formal de Wittgenstein?

Para responder a esas cuestiones, me he sentido obligado a salirme del campo de las humanidades y a penetrar en el territorio de las ciencias naturales. Un territorio, en teoría, ajeno a la filosofía, pero que puede responder de forma científica e incontestable a la pregunta inicial: ¿por qué Platón sigue siendo tan leído en nuestros días?

Para ello, propongo analizar la eficacia del método socrático de las preguntas y respuestas desde el punto de vista de la psicología cognitiva y de la neurociencia modernas: el impacto de las preguntas en los seres humanos se puede 'visualizar'. Y no solo en los resultados de los estudios de campo con voluntarios, sino en las imágenes de escáneres cerebrales y en tomografías.

Pero antes de presentar esas pruebas, en esta tesis abordo el origen histórico del método socrático y de la dialéctica filosófica basada en las preguntas. Me remonto a la Atenas del siglo V a.C, cuando la alfabetización de la sociedad griega, la fundación de escuelas, la introducción de la democracia y la proliferación de sofistas, creó el ambiente adecuado para que se produjera una revolución: el nacimiento del diálogo filosófico escrito.

Ese momento coincidió con la popularización de obras de teatro que renovaron la expresión poética, convirtiendo los viejos mitos cantados por los rapsodas, en dramas visuales expresados por actores y coros por medio del diálogo dramático. El estilo de Esquilo, Sófocles, Eurípides tuvo mucha influencia en el lenguaje de Platón. Pero en especial, Aristófanes porque, como se verá, Platón empleó el estilo de las comedias para criticar al propio Aristófanes por humillar a su maestro Sócrates.

Platón conjugó esas artes (Havelock lo llama técnicas de comunicación, 1994) para fundar el diálogo filosófico, una forma muy visual y escenográfica de exponer los grandes temas del pensamiento a través de la palabra escrita. Visual y escenográfica porque los protagonistas se encuentran en la calle, entran a las casas a debatir, aparecen y desaparecen del escenario y mantienen un coloquio donde se preguntan y responden sin descanso.

En el teatro, el diálogo acelerado entre actores atrapaba el interés de la audiencia, y en filosofía, el diálogo inteligente de preguntas y respuestas, activaba la mente de los alumnos para ayudarles a reflexionar. El libro más popular y admirado de Platón, *La república*, es un ejemplo de esta técnica porque contiene 1.780 preguntas, desde preguntas retóricas hasta preguntas directas. Con este estilo, rompió con el estilo tradicional en la pobre tradición escrita de filosofía.

La pregunta es el verdadero motor del método socrático (como veremos, también lo es de la Universidad de Oxford). Sin embargo, hasta ahora solo se estudiaba su poder de persuasión desde el campo de la retórica o de la estilística.

En la segunda parte abordo esa explicación desde el campo de la psicología cognitiva y de la neurociencia. Las preguntas, entre otras cosas, satisfacen la curiosidad, y la curiosidad es una de las fuerzas motoras del ser humano, como lo puede ser el hambre o el miedo a las amenazas exteriores.

Desde mediados del siglo XX, la psicología cognitiva viene estudiando la respuesta del organismo humano ante determinados estímulos externos. Los primeros estudios pudieron comprobar que los estudiantes, por ejemplo, tendían a implicarse más cuando se les planteaba una pregunta que cuando se les exponía una aseveración. Es una combinación de pregunta con la calidad de lo preguntado lo que realmente nos hace aprender o estar atentos.

Con la introducción de las imágenes escaneadas del cerebro se ha ido mucho más allá. Las preguntas tienen un efecto visible sobre determinadas partes del cerebro: se pueden 'fotografiar' las zonas que se activan cuando los seres humanos escuchan una pregunta. Los

científicos han establecido una estrecha relación entre un neurotransmisor llamado dopamina y la curiosidad humana.

El resultado de todos los estudios realizados es que la curiosidad y las preguntas permiten al cerebro retener mejor la información. En algunos casos mejoran la conexión neuronal. Y por supuesto, es una técnica pedagógica que por su eficacia se emplea en colegios y universidades.

Quizá las dos primeras partes de este trabajo bastan para fundamentar la tesis, o por lo menos, para intentarlo. Pero no he resistido la tentación de comparar ese estilo interrogativo de Platón con el de un pensador que revolucionó igualmente el lenguaje filosófico: Wittgenstein.

He escogido el *Tractatus Logico Philosophicus* porque ha tenido tanta influencia en nuestro tiempo como *La república* en el sentido que fue considerado como “un acontecimiento de suma importancia en el mundo filosófico” (Russell, en el apéndice al *Tractatus*). Para algunos ha sido el libro más importante del siglo XX, especialmente para los positivistas del Círculo de Viena que lo vieron como su biblia.

Platón y Wittgenstein, además, tienen vidas paralelas en muchos aspectos: revolucionaron el lenguaje filosófico, fueron maestros reconocidos y admirados, sus mentores fueron famosos pensadores, y deben su estilo de escritura filosófico tanto a sus mentores, como a las corrientes literarias e intelectuales de su tiempo.

Pero mientras Platón aportó a la literatura filosófica el estilo escénico y visual de las obras de teatro, el segundo aportó una síntesis original de las corrientes lógico-matemáticas de su tiempo, para dar un giro hacia un lenguaje filosófico desnudo y epigramático.

Ese estilo racional era a su vez un problema: era incomprensible. Comparado con *La república* de Platón, *Tractatus* es un libro oscuro, ininteligible, difícil de comprender y poco claro. “Sus frases tienen un contenido que a menudo se encuentra muy por debajo de la superficie de la lengua” (Von Wright, 1955).

No quiere decir esto que un libro difícil de entender no sea un buen libro de filosofía. Lo que pretendo aclarar es que los filósofos con un estilo más visual, escénico o basado en las preguntas, tienen una mayor audiencia, y por tanto, su impacto en general es mayor.

El propio Wittgenstein llegó a reconocer que su libro tenía “puntos oscuros” (prólogo de Reguera y Muñoz al *Tractatus*, 1989). Además, *Tractatus* es un texto repleto de oraciones que pueden ser interpretadas de muchas maneras. Años después, criticó a su *Tractatus*, en su libro post mortem *Investigaciones Filosóficas*. Un libro con más de mil preguntas y escrito con técnicas literarias más abiertas y comprensibles. Más socráticas.

Aunque parezca una tesis heterodoxa, al ofrecer respuestas al método socrático desde el punto de vista de las ciencias naturales, no hago otra cosa que repetir lo que se hizo al inicio de la filosofía, cuando todo el saber humano caía bajo el paraguas del amor al saber, la filosofía. Entonces, no se podía hablar de estudios interdisciplinarios.

En resumen, en este ensayo pretendo explicar en qué se basa gran parte de la claridad del estilo filosófico de Platón. Trato de explicar la eficacia de sus métodos narrativos centrándome en la técnica de la pregunta, recurriendo a un aspecto poco estudiado como es la neurociencia y a los estudios cognitivos sobre el impacto de las preguntas en el cerebro. Y, al final, como ejemplo comparativo, me

valgo del *Tractatus* de Wittgenstein, un libro que al no emplear ninguna de las técnicas narrativas de Platón, es difícil de entender.

“Soy de la firme convicción de que Platón es el mayor de los filósofos
que ha aparecido hasta hoy sobre la tierra”.
(Giovanni Reale)

PARTE I. CÓMO Y POR QUÉ NACIÓ EL DIÁLOGO FILOSÓFICO

INTRODUCCIÓN

Una de las mayores revoluciones en la historia del conocimiento humano se produjo en el siglo V antes de Cristo cuando los libros – papiros– irrumpieron en la vida pública griega permitiendo a los ciudadanos acceder a vastos conocimientos que parecían inasequibles. Los copistas y escribanos reproducían desde obras de teatro a discursos, obras que se distribuían de persona en persona, se leían ante vastas audiencias o se vendían en las plazas públicas. La sabiduría comenzó a transmitirse con tal fuerza, que Prometeo llega a decir en la obra de Esquilo (siglo V a C.) que, después de los números, había descubierto “la combinación de los signos, memoria de todas las cosas”¹. Esa combinación milagrosa era la escritura.

Por todos lados surgieron escuelas y profesores que permitieron a los niños y a los jóvenes conocer y familiarizarse con la técnica de la escritura. Más aún: cuando Atenas ganó las Guerras Médicas, la riqueza general invadió al país, con lo cual más padres pudieron pagar la escolarización de sus hijos. Los griegos se volcaron con pasión en aprender esta maravillosa técnica. Una técnica que no estaba

¹ Citado en Cavallo, Guglielmo. *Libros, editores y público en el mundo antiguo*. Alianza Editorial. Madrid, 1995. El artículo está escrito por E.G. Turner. “Los libros en la Atenas de los siglos V y IV a.C.” Páginas 25 a 50. Traducción de Juan Signes Codoñer. Pág. 37.

reservada, como en el caso de otras culturas, a una casta dominante o sacerdotal.

A ello se sumó el hecho de que el alfabeto griego, comparado con los jeroglíficos y la escritura cuneiforme, constaba de pocos caracteres lo cual facilitaba su comprensión. Los libros –rollos o folios plegados de papiro–, circulaban de mano en mano lo que impulsó el florecimiento de una notable industria bibliográfica que penetró en los mercados populares y se distribuyó en los estratos de la vida griega.

Aparte de la profunda transformación cultural que supuso la alfabetización a gran escala (para niños y adolescentes), los eruditos destacan que, en el siglo V se dio una extraordinaria acumulación de coincidencias que hicieron posible esta imparable apetencia por los libros.

Una de ellas fue la popularidad creciente de las tragedias y de las comedias griegas de Esquilo, Sófocles, Aristófanes y Eurípides. Estos autores escribieron cientos de obras para ganar premios en las fiestas dionisiacas. A ese fervor se sumó la producción bibliográfica de grandes narradores en otros campos del conocimiento como Tucídides y Heródoto en historia, Hipócrates en medicina, Damón en música, Ictino en arquitectura...

Y por supuesto, la producción de libros se benefició del impulso dado por Pericles a la cultura en el siglo V, que floreció en medio de otra novedad: la institución de la democracia.

En este ambiente de libertad surgieron vivos debates y polémicas que permitieron a los griegos ocuparse de los asuntos públicos². “Se

² A una escala mayor, hubo tres factores en los siglos VII y VI que originaron esa revolución social y mental hacia la democracia griega. Citando a W.G. Forrest, el alemán Jost Herbig los resume así: “En primer lugar, la expansión del comercio y la colonización del espacio del Mediterráneo; en segundo lugar, el aumento de la producción artesanal y agrícola en función del comercio con regiones lejanas; en

reflexionaba en la calle, en los gimnasios, en el ágora. Se pensaba en voz alta. Todo pensamiento era inevitablemente transformado en lenguaje”, afirma Emilio Lledó³. Y quienes mejor dominaban esa técnica del debate eran los sofistas.

1. LOS SOFISTAS Y LA PROPAGACIÓN DE LOS LIBROS

Las obras de los dramaturgos griegos gozaron de enorme popularidad en el siglo V. Pero la sociedad griega también acogió con agrado los libros escritos por los sofistas. Una sociedad amante del debate e inclinada a la discusión disfrutaba con sus ingeniosos argumentos tenía que reservar un puesto a los libros de los sofistas, lo cual provocaría la reacción de Sócrates y Platón.

La razón por la que los sofistas –siendo oradores– se esmeraron en escribir libros fue porque descubrieron que esa técnica les ayudaba a ordenar sus argumentos. Por tanto, así podrían defender mejor sus argumentos y erigirse en vencedores de cualquier polémica. “Los discursos y las conferencias son escritos primero y memorizados después por el orador, o bien los libros son concebidos para ser leídos ante un vasto auditorio”⁴.

Los sofistas también descubrieron que, cuanto más seductor y más agudo fuera un texto, más circulaba de mano en mano entre los atenienses, y por supuesto, su fama como oradores aumentaba con

tercer lugar la creación de la ‘falange de hoplitas’, una formación cerrada de batalla que se constituía de ciudadanos armados y en la que luchaban nobles y campesinos hombro a hombro. Herbig, Jost. *La evolución del conocimiento*. Herder. Barcelona, 1997. Pág. 138.

³ Lledó, Emilio. *El origen del diálogo y la ética*. Gredos. Madrid, 2011. Pág. 21.

⁴ Turner, E.G. (1995). “Los libros en la Atenas de los siglos V y IV a.C.”. Cavallo, Guglielmo. *Libros, editores y público en el mundo antiguo*. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 39.

mayor ímpetu. Según Turner, esto fue lo que produjo “una revolución” en la evolución del libro (1995).

“Cuando estas obras fueron escritas y puestas en circulación”, afirmaba Isócrates en el siglo IV, “conseguí una amplia reputación y atraje a muchos discípulos”⁵. Difundir la fama propia mediante libros era un buen medio de asegurarse la vida. Los profesionales de la oratoria arrastraban masas de fieles y vendían miles de libros. Por ese trabajo cobraban jugosas cantidades. Isócrates, orador, político y educador griego, contemporáneo de Platón, logró que sus obras fueran leídas hasta en Esparta⁶.

El éxito de los sofistas empezó a preocupar a algunos pensadores que reaccionaron con desdén contra esa fabricación masiva de libros, y contra aquellos autores que desparramaban sus pensamientos por doquier. El rechazo tenía una razón de peso: los libros no transmitían la verdadera sabiduría. “Desde Sócrates a Enópides el matemático, y a Antístenes, todos expresaban su preocupación por el efecto superficial que puede tener sobre el estudiante una materia leída”, dice Turner⁷. No se podía sustituir el verbo vivo de un pensador por algo tan estático como un libro⁸. Por eso, Sócrates llamaba “ingenuos” a los que daban valor a las cosas escritas

⁵ Citado por Turner. Op. Cit. Pág. 40.

⁶ En cierta manera, recuerdan un poco al impacto que tienen en grandes audiencias de hoy los autores de libros de autoayuda o a los expertos que nos venden “el triunfo en el trabajo y en los negocios”. En realidad, son los sofistas de nuestro tiempo porque hace dos mil quinientos años, también los sofistas enseñaban a triunfar en la vida usando técnicas de persuasión.

⁷ Turner. Op. Cit. Pág. 43.

⁸ Platón dedica buena parte del *Fedro* a criticar la escritura y a ponderar la transmisión oral, lo cual ha dado pie a toda la nueva interpretación de los textos platónicos por la Escuela de Tubinga.

Así pues, el que piensa que al dejar un arte por escrito, y, de la misma manera, el que lo recibe, deja algo claro y firme por el hecho de estar en letras, rebosa ingenuidad y, en realidad, desconoce la predicción de Ammón, creyendo que las palabras escritas son algo más, para el que las sabe, que un recordatorio de aquellas cosas sobre las que versa la escritura⁹..

A Sócrates le preocupaba cada vez más la inmoral influencia de los sofistas sobre los jóvenes atenienses, ya fuera mediante libros o con la palabra hablada. Pero en su tiempo, la sofística era una moda imparable que atrapaba a todos aquellos “maniáticos por escuchar discursos”¹⁰, como les denominó con desprecio Platón en boca de Sócrates.

Al mismo tiempo que se desarrollaba la producción bibliográfica de discursos, fue creciendo en Atenas el interés por el libro filosófico. Eran textos que no tenían el éxito ni los seguidores de las grandes epopeyas o los intrigantes dramas griegos, pues las materias que trataban eran difíciles de entender. Pero también se abrieron un hueco en la producción literaria de la Grecia de Pericles, aunque fuera modesto.

Al principio, los libros filosóficos eran libros prácticos escritos con un estilo desapasionado. No había mucha creatividad expresiva. Según Clemente de Alejandría, el libro filosófico nació en el siglo V con Anaxágoras en Atenas (500 – 428 a C.). Afortunadamente, a la prosa filosófica le estaba reservado un papel más importante que era el de desenmascarar a los sofistas empleando el diálogo filosófico.

⁹ Fedro 275c.

¹⁰ Fedro. 228b.

1.1. EL LENGUAJE FILOSÓFICO PRESOCRÁTICO

El diálogo filosófico que se hizo tan popular con los escritos de Platón ha sido una de las grandes aportaciones de las artes a la filosofía. Pero para llegar a ello hizo falta superar muchos obstáculos. ¿Cómo se divulgaba la filosofía?

Hasta la llegada de Platón a finales del siglo V, la filosofía era algo que solo entendían muy pocos, y que apenas despertaba el interés de los copistas. Heráclito era tan enigmático que se le llamaba *El Oscuro*. Sócrates decía con jocosidad de Heráclito: “Lo que he comprendido de ella me parece genial; en cuanto al resto que no he entendido, creo que también lo es, pero necesitaría como intérprete a un buen nadador de Delos”¹¹. A lo que Aristóteles añadió después: “Es difícil seguir el hilo de los escritos de Heráclito porque no se sabe si una palabra se refiere a lo anterior o a lo siguiente”¹².

Para los griegos del siglo V a. C los términos y los planteamientos filosóficos eran algo nuevo. Meditar sobre el cambio, la generación, la apariencia, la materia, el alma, los elementos primordiales o el Ser y el No-Ser, suponía una ocupación extraña. ¿Era fácil entender este texto de Meliso?

En efecto, si verdaderamente fuesen [las cosas como parecen], no cambiarían, sino que cada una de ellas debería ser tal como nos parecía que era. De hecho, ninguna es más fuerte que lo que verdaderamente es. Pero si el ser hubiese mudado, entonces, el ser habría perecido y habría nacido el

¹¹ Brun. Jean. *Heráclito*. Edaf. Madrid. 1976. Pág13.

¹² Op. Cit. Pág. 13.

no-ser. De este modo, si existiese la pluralidad de las cosas, deberían ser tal y como es el Uno¹³.

El poema del ser de Parménides debió resultar un camino pedregoso para el entendimiento popular como lo es ahora.

... y yo te diré (guarda tú la palabra que oigas)
las vías que solías ver como vías de búsqueda cabe:
la una, la de que es que no puede ser que no sea,
es ruta de fe y de fiar (pues la verdad la acompaña);
la otra, la de que no es y que ha de ser que no sea,
ésa –te aviso– es senda de toda fe desviada:
que lo que no es ni podrás conocerlo (eso nunca se
alcanza)
ni en ello pensar¹⁴.

La frase de Anaximandro (la más antigua de la historia de filosofía) resultaba tan enigmática que los eruditos aún siguen tratando de interpretarla (Heidegger le dedicó un amplio estudio).

Apenas hay rastro de los pensamientos de Tales, de Anaxímenes y de Anaxágoras, así como de otros filósofos presocráticos. ¿Interesaba copiarlos? ¿Qué provecho económico se sacaba de transcribirlos? Desde luego, para el ateniense medio, los textos filosóficos eran distantes: no poseían la misma fuerza dramática que los textos de Homero, de Hesíodo o la lírica de Píndaro.

¹³ Diels Kranz. Meliso, fragmento 8. También citado por Reale.

¹⁴ García Calvo, Agustín. (1992). *Lecturas presocráticas*. Ed. Lucina. Zamora. Pág. 190. Parménides, 35, 43)

El público que oyera recitar el poema de Parménides, o llegase al conocimiento de unas palabras de Heráclito, debió escucharlas con la actitud pasiva y esperanzada del que oye un mensaje que le pide acatamiento, aunque abriese un pequeño resquicio de claridad en la total tiniebla que era entonces el mundo para los hombres¹⁵.

¹⁵ Lledó (2011). Pág. 21.

2. EL GIRO PLATÓNICO

Platón cambió la imagen distante de la filosofía. Combinando las técnicas usadas en la poesía y en el drama griegos, logró divulgar el amor al saber y acercar la filosofía a los jóvenes. Sus argumentos se expresaban mediante relatos, metáforas y alegorías, pero, en especial, empleando el recurso teatral del diálogo.

“Es notable que la verdadera descripción de la dialéctica (532d8-535a2) evite la metáfora, poniendo el énfasis en la búsqueda, la pregunta-respuesta, el *elenchus* y el esfuerzo de raciocinio”, dice Havelock¹⁶.

La dialéctica –el diálogo filosófico– era el método ideal para difundir el conocimiento en su Academia, y para inducir a los estudiantes a pensar. “Un diálogo es, en principio, el puente que une a dos o más hombres para, a través de él, exponer determinadas informaciones e interpretaciones sobre el mundo de las cosas y los significados”¹⁷, dice Lledó.

En el *Crátilo* y *La república*, Platón admitió ser el padre de la dialéctica filosófica, una forma elocuente de interrogar y examinar¹⁸. Fue, sin duda, el filósofo que inició la escritura filosófica, nuestro Adán filosófico (Lledó, 2011). “Para la filosofía, en principio fue el diálogo”¹⁹.

Esa ‘tecnología de comunicación’ –como la llamó Havelock²⁰– permitía, además, a los individuos manejar mejor los conceptos. “No

¹⁶ Havelock. Pág. 252. Nota a pie de página.

¹⁷ Lledó (2011). Pág. 22.

¹⁸ Giannantoni (2005), página 409.

¹⁹ Lledó (2011). Pág. 22.

²⁰ Havelock, Eric (1994). *Prefacio a Platón*. Visor. Madrid. Pág. 196.

fue sino un método para apartar la consciencia del lenguaje del ensueño, estimulándola a pensar en términos abstractos”²¹.

Con ensueño se refiere Havelock al secuestro de la conciencia producido por la imitación y la memorización de relatos legendarios que creaban falsas ideas en la juventud (la *mimesis*). La poesía y la educación griegas sumían a los jóvenes en un “trance hipnótico” (Havelock, 1994) que secuestraba la razón. Para contrarrestar esa patología, había que promover la acción interior. Separar el yo usando el diálogo provocador.

Y esta separación del yo y la palabra recordada puede a su vez explicar el creciente uso, en el siglo V, de un mecanismo que suele considerarse característico de Sócrates, pero que puede haber sido de uso general como defensa contra la identificación poética y como contribución a que todo el mundo rompiera con ella. Me refiero al método dialéctico, no necesariamente el razonamiento lógico encadenado que hallamos en los diálogos platónicos, sino el mecanismo original en su forma más simple, consistente en solicitar del interlocutor que repita que acaba de decir, explicándolo. En griego pueden coincidir los verbos para explicar, decir y significar. Esto es: la función original de la pregunta dialéctica consistía sencillamente en forzar al interlocutor a repetir una afirmación ya hecha, dando por sentado que en dicha afirmación había algo insatisfactorio y que resultaría mejorada al expresarse de otra manera²².

²¹ Havelock. Pág. 197.

²² Havelock. Pág. 196.

2.1. LA INFLUENCIA DE LA TRAGEDIA EN PLATÓN

La introducción la dialéctica filosófica por Platón nació como una respuesta a la influencia de los sofistas, como hemos visto. Pero sin duda, el diálogo filosófico tiene una pesada deuda contraída también con el drama teatral, una de las mayores revoluciones artísticas de la historia.

La tragedia fue un espectáculo innovador y debió resultar asombroso; combinaba los mejores rasgos de la recitación rapsódica de la épica con el canto lírico coral, y ofrecía danzas, vestuarios, una vívida y refrescante representación de las leyendas tradicionales (que suscitaba una reacción emocional intensa), y además, presentaba en cada ocasión una historia nueva: no es sorprendente que los atenienses la adoptaran como un componente oficial de una festividad cívica tan importante²³.

El impacto de los dramas teatrales en la Atenas del siglo V antes de Cristo solo puede ser comparable al impacto de la imprenta en la Europa del Renacimiento, del cine en el siglo XX, o de internet en nuestros tiempos.

Los atenienses pasaron en muy poco tiempo del estático rapsoda que contaba la historia de dioses y titanes mecidos por fuerzas demoníacas, al diálogo frenético de personajes más corrientes sometidos por sus pasiones vulgares. Con Esquilo, dice Jaeger, “las leyendas tradicionales son concebidas desde el punto de vista de las

²³ Scodel, Ruth. (2014). *La tragedia griega*. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 72.

más íntimas convicciones de la actualidad [de la actualidad clásica]. Los sucesores de Esquilo y especialmente Eurípides, fueron más allá, hasta convertir finalmente la tragedia mítica en una representación de la vida cotidiana”.²⁴

Además, los dramaturgos introdujeron un diálogo más vivo y más real entre los personajes. “Sus obras, sus argumentos, conflictos y la solución de estos, eran intentos de dar respuestas válidas a preguntas en las que el público reconocía las suyas propias”²⁵, afirma Jost Herbig en su ensayo sobre la evolución del conocimiento humano.

Como el cine en el siglo veinte, el pueblo acudía en masa a las fiestas dionisiacas mayores para divertirse con los concursos de obras teatrales donde los dramaturgos se ganaban “las manifestaciones de aplauso o desaprobación del público”, afirma Herbig²⁶. Hasta 15.000 personas podían acudir a las representaciones cada noche (Platón habla de hasta 30.000), la cuarta parte de los habitantes de la ciudad, es decir, ‘el pueblo’ ateniense.

“Es fácil imaginarse las representaciones de las comedias como una ocasión de fiesta, con esparcimiento y desinhibición, algo a lo que la gente acudiría con un ánimo muy diferente al recogimiento y respeto que probablemente sentía al acudir a la representación de las tetralogías clásicas”, afirma Luis M. Macía Aparicio en la introducción a las obras de Aristófanes²⁷.

La tragedia, que sin duda alguna fue “una idea brillante” (Scodel, 2014), tuvo una influencia muy profunda en el nacimiento de la dialéctica filosófica de Platón. “[Platón] se presenta a sí mismo como

²⁴ Jaeger, Pág. 235.

²⁵ Herbig, Jost (1997). *La evolución del conocimiento*. Herder. Barcelona. Pág. 213.

²⁶ Op. Cit. Págs. 212, 213.

²⁷ Aristófanes. *Comedias I*. Ediciones Clásicas. Madrid. 1993. Introducción traducción y notas de Luis M. Macía Aparicio. Página 2.

creador de una nueva forma de poesía, la filosófica, mediante una forma de dramaturgia dialéctica”. (Reale, 2001). Otros eruditos, teniendo en cuenta la influencia de los autores clásicos, bautizaron la innovación de Platón como *drama filosófico* (Kahn, 2010).

Para Platón, era imposible permanecer aislado ante ese torrente creativo, tanto de fondo como de forma. Pero tampoco le era posible sustraerse a la influencia y al poder de seducción de la sátiras y las comedias griegas que tanto gustaban al vulgo.

2.2. LA INFLUENCIA DE LA COMEDIA EN PLATÓN

Buena parte del invento literario de Platón es herencia de la comedia y, en especial, de las obras del gran comediógrafo de su época, Aristófanes, aunque no por las mismas razones que la tragedia.

El autor teatral griego había escrito una obra burlesca titulada *Las Nubes*, donde ridiculizaba a Sócrates dibujándolo como un estafalario personaje que vivía acompañado de jóvenes estudiantes de filosofía. Aristófanes llamó el *caviladero o pensadero* a la casa de Sócrates donde los jóvenes iban a pensar. Según Aristófanes, allí solo había “una serie de individuos pálidos y macilentos en extrañas posturas de meditación”²⁸.

Para contrarrestar estas descarnadas burlas a su maestro, Platón se valió del diálogo filosófico, que era una transformación del diálogo cómico. “Sus críticas a las burlas ignorantes de los poetas cómicos, junto con su énfasis repetido sobre lo ridículo y la ridiculez en el libro 5 [de *La república*], ofrece sólidas pruebas de que Platón, estaba, al menos en parte, respondiendo a la comedia de Aristófanes”, afirma

²⁸ Aristófanes. *Comedias: Las Nubes*. Ediciones Clásicas. Madrid. 1993. Traducción de Luis M. Macía Aparicio.

Andrea Wilson Nightingale²⁹, en su estudio sobre la influencia de los géneros dramáticos en los diálogos de Platón.

Platón no sólo deseaba ridiculizar a Aristófanes sino al arte de la comedia. ¿Por qué la comedia? Porque su influencia sobre las masas era inmediata y contagiosa. La razón de este éxito se debía a que la comedia, más que otro arte alguno, se dirigía “a las realidades de su tiempo”³⁰, dice Jaeger. O como aclara Jaeger, a ese impulso “incoercible de las naturalezas ordinarias”, que elegía con predilección “la imitación de lo malo, reprobable e indigno”.

Pero si representación de las comedias en los anfiteatros tenía un poder de sugestión y de transmisión de mensajes incomparable, ¿por qué no valerse de ello mismo para transmitir un mensaje filosófico? ¿Y por qué no dar de paso una lección a Aristófanes?

Platón no había olvidado el mal causado por Aristófanes. Con sus obras había predisposto al pueblo griego contra Sócrates. En *Apología a Sócrates*, Platón afirma que había algunos ciudadanos de Atenas que se habían convertido en fieros acusadores, especialmente “cierto autor de comedias” (18d)³¹, quien, con otros, “sirviéndose de la envidia y la maledicencia, os han convencido [al tribunal que juzga a Sócrates]”.

Aristófanes había llamado ‘embaucador’ a Sócrates en *Las Nubes*. Y al final, en la última escena, como si se tratara de una premonición, la escuela de pensamiento de Sócrates acaba siendo pasto de las llamas por “ofender e injuriar a los dioses” y por corromper a los jóvenes.

²⁹ Wilson Nightingale, Andrea. (2000). *Genres in dialogue: Plato and the construct of philosophy*. Cambridge University Press. Cambridge. United Kingdom. Pág. 178.

³⁰ Jaeger, Werner (1978). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 325.

³¹ Platón. *Apología de Sócrates*. Alianza. 2004. Traducción Oscar Martínez García. En la traducción al inglés de Perseus y en la de Michel Stokes, dicen: “... one of them happens to be a comic playwright” (uno de ellos resulta ser un autor de comedias).

Estas fueron precisamente las razones que esgrimió el tribunal de Atenas, 25 años después del estreno de la obra, para condenar a Sócrates a muerte: por ‘ofender a los dioses’ y corromper a la juventud.

Directa o indirectamente, Platón menciona al cruel Aristófanes varias veces en sus obras. En *El banquete* se burla de nuevo del comediógrafo más famoso de Atenas haciéndole tener un hipo repentino que le impide discursar sobre el amor. Solo se le cura el hipo estornudando, cosa que hace reír a los que asisten al banquete.

En la obra, Aristófanes aparece como un personaje que quiere que le tomen en serio, y no como cómico o payaso gracioso, que es como le califica Alcibíades (213c)³². Erixímaco, otro de los que participa en el banquete, le avisa sin rubor: “Mi buen Aristófanes, mira qué haces. Me haces reír cuando vas a empezar a hablar y me obligas a ponerme en guardia ante tu discurso, por si dices algo gracioso...” (189a).

En esta obra, Platón pone en boca de Aristófanes una idea del amor tan insensata que el propio cómico teme hacer “el ridículo” (189b7)³³. Werner Jaeger calificó de “grotesco mito”³⁴ la teoría del

³² Plato’s Symposium. Greek Text with Facing Vocabulary and Commentary. En su traducción Geoffrey Steadman lo califica de *ridiculous* (en 289b) o ‘someone’ to laugh at, mock (213c). García Gual de ‘ridículo’ y ‘gracioso’.

³³ Aristófanes se remonta a los principios de la humanidad para proponer que, en nuestro origen, fuimos seres cuadrúpedos y bicéfalos divididos en tres géneros: hombres, mujeres y andróginos. Los dioses nos castigaron partiéndonos en dos. Desde entonces, hay hombres que buscan su otra mitad de hombres (homosexuales), mujeres que buscan su otra mitad de mujeres (lesbianas), y andróginos que buscan su otra parte de hombre o mujer (heterosexuales). Y cuando se encuentran, llega el amor.

³⁴ Jaeger, pág. 575.

amor expuesta por Aristófanes. Y en su ensayo sobre Aristófanes, Harry Neumann dice que el poeta cómico “hace el ridículo”³⁵.

“Ridícula” es la palabra que emplea Platón varias veces en *La república* para criticar la influencia de los poetas en la cultura ateniense. Incluye a los autores de obras cómicas, género que Platón calificaba de “ridículo”, y a sus autores, de bufones. “En el libro 10 de *La república*, Sócrates fustiga a la poesía vulgar o ridícula, de la cual la comedia es su principal vehículo en la Atenas clásica (606c)”³⁶.

Pero al mismo tiempo que empleó el diálogo cómico-dramático para arremeter contra “aquellos que no le entendían”, Platón fue postulando “la primacía de la filosofía sobre la poesía”. Y para alcanzar esa dignidad, “la filosofía tuvo que convertirse también en poesía, o crear por lo menos obras poéticas de primer rango que desplegasen su esencia ante los ojos de la gente gracias a su fuerza inmortal”³⁷.

En resumen, al fundir el estilo serio e inquisitivo de los diálogos con otros géneros literarios procedentes de la comedia e incluyendo el humor y la ironía, Platón puso las bases de una forma de expresar filosofía en Occidente.

“Muchos especialistas que han debatido la relación entre Platón y la comedia, asumen la misma prueba metodológica de partida: que la deuda contraída por Platón con la comedia se puede medir por el uso de un material que es lúdico, humorístico y divertido”³⁸, dice Wilson, quien añade: “La comedia antigua [de los dramaturgos griegos] es ciertamente ridícula y divertida, y Platón, en sus diálogos, toma este

³⁵ Neumann, Harry. “On the Comedy of Plato's Aristophanes”. *The American Journal of Philology*. Vol. 87, No. 4 (Oct., 1966), pp. 420-426. The John Hopkins University Press. Pág. 426.

³⁶ Wilson Nightingale. Pág. 173.

³⁷ Jaeger, pág. 567.

³⁸ Wilson. Pág. 180.

aspecto de dicho género”. Y ello se debe a que la comedia griega antigua también poseía “un buen montón de contenidos con un serio significado social y político”.

Jean Brun afirma que “casi todos los diálogos de Platón están armados como pequeñas comedias”³⁹. El carácter de los protagonistas está “hábilmente trazado y aún parodiado”; Sócrates es un actor porque “finge asombro” cuando despliega su estilo interrogativo, con el cual somete a su interlocutor a una serie de deducciones hasta que llega a la conclusión contradictoria y se produce “el golpe teatral”.

Giovanni Reale sostiene que Platón eleva ese nivel, presentándose como “*autor de una nueva forma de poesía* [en cursiva, el original], como el nuevo poeta que supera y une en una síntesis superior, la comedia y la tragedia”⁴⁰.

Nietzsche, con su exuberante lenguaje poético, va incluso más lejos, pues lo califica de pionero de la novela moderna: “El diálogo platónico fue, por así decirlo, la barca en que se salvó la vieja poesía náufraga, junto con todos sus hijos: apiñados en un espacio angosto, y medrosamente sujetos al único timonel Sócrates, penetraron ahora en un mundo nuevo, que no se cansó de contemplar la fantasmagórica imagen al de aquel cortejo. Realmente Platón proporcionó a toda la posteridad el prototipo de una nueva forma de arte, el prototipo de la *novela* [en cursiva, en original]”⁴¹.

³⁹ Brun, Jean. *Platón y la Academia*. Editorial Universitaria Buenos Aires. Buenos Aires. 1981. Pág. 12.

⁴⁰ Reale. 2001. Pág. 44.

⁴¹ Citado por Reale. 2001. Pág. 165.

3. LAS PREGUNTAS EN EL DRAMA Y LA FILOSOFÍA

3.1. LOS EFECTOS ESPECIALES DEL DRAMA: ESTICOMITIA

Cuando el drama irrumpió en la vida popular a partir del siglo V, el uso de las preguntas se empleó con una intensidad nunca vista en la literatura griega. El drama y la comedia dieron un giro radical a las exposiciones corales lentas y largas, pues de repente, aparecieron personajes que, como la gente de la calle, dialogaba, debatía, se reprochaba e insultaba.

Pero, ¿cómo fue la evolución de este recurso dentro del género del drama griego? ¿Cómo se pasó de los monólogos del rapsoda al diálogo basado en el intercambio frenético de preguntas y respuestas? Empezó con la introducción de lo que en cine llamaríamos ‘efectos especiales’.

De entre esos ‘efectos especiales’, uno de los más eficaces para dar más ritmo a la acción y a la narración, es aquel en que los personajes dialogan recitando cada uno un verso. Es la esticomitia.

“La alternancia regular de diálogos cortos obliga a las partes a una comunicación esencial y da viveza al diálogo. Es por ello que el poeta trágico recurre a la esticomitia en las situaciones de más vibrante intensidad dramática: en las escenas de un acalorado debate... en las despedidas patéticas, en la entrada de los mensajeros que llevan anuncios de alegría o tristeza”⁴², afirma el especialista italiano Massimo Di Marco.

En la esticomitia más acelerada, los personajes se pisan sus respectivos discursos con lo cual “el ritmo del diálogo se somete a

⁴² Di Marco, Massimo. (2000). *La tragedia greca*. Caroci Editore. Roma. Pág. 237.

mayor presión”⁴³. Para mantener la tensión entre esos frenéticos diálogos de dos actores era necesario, entre otras cosas, la rápida alternancia de preguntas y respuestas. Di Marco cita unos versos donde se emplea la técnica de la esticomitia y donde preguntas repentinas imitan el lenguaje atropellado y realista de los seres humanos:

ATOSA

Dicen que tan solo Jerjes, abandonado de todas sus tropas y con no muchos de los suyos...

LA SOMBRA DE DARÍO

¿Llegó al fin a ponerse en salvo? ¿Cómo? ¿Adónde? ¿Se ha salvado?

ATOSA

...dándose por muy contento, llegó al puente que unía a entrambas regiones.

Los versos pertenecen a *Los Persas*, de Esquilo, la primera obra teatral de la historia occidental –al menos la que nos ha llegado-. Tiene 55 preguntas, lo cual para una obra con poco texto (unas 8.800 palabras) suponía proporcionalmente introducir muchas más preguntas que *La Iliada*.

⁴³ Di Marco. Op. Cit. Pág. 238.

Los expertos no logran situar exactamente el comienzo del uso de la esticomitia. Di Marco especula con que pudo ser en el siglo V, porque es cuando “la esticomitia trágica se hace cada vez más frecuente”⁴⁴.

En una obra postrera de Esquilo, *Prometeo encadenado*, el número de preguntas asciende a 80 en un corpus de 8.500 palabras. Para muchos expertos, esta obra no es de Esquilo sino que fue elaborada en una época posterior debido a los cambios notables en la lengua y el estilo, cambio advertidos por W. Schmid en 1926 y posteriormente por Griffith (1977)⁴⁵.

Esto no resta rigor a la tesis. Todo lo contrario: es una prueba más de la evolución de un estilo en el cual las preguntas van teniendo mayor peso a medida que evoluciona el drama, una técnica que intensifica la relación entre los personajes.

He aquí una parte del diálogo de Prometeo con Io, una víctima de la cólera de Zeus⁴⁶, en la obra de Esquilo *Prometeo encadenado*. La esticomitia y las preguntas le confieren un ritmo muy acelerado.

IO

-¿Y es posible que Zeus se vea un día derribado?

PROMETEO

-Grande sería, a lo que pienso, tu alegría, si tal acontecimiento se produjera.

⁴⁴ Op. Cit. Pág. 238.

⁴⁵ El trabajo de los especialistas sobre Esquilo es abrumador y detallado en cuanto a la métrica, las partículas, las palabras similares, el vocabulario y la expresión de *Prometeo*, pero no se detienen a contar el número de preguntas. Las preguntas deberían ser tomadas en la tragedia griega como un signo estilométrico evidente.

⁴⁶ Esquilo, *Prometeo Encadenado*, Pehuén Editores. Santiago de Chile, 2001.

IO

-¿Cómo no habría de ser así, cuando por su culpa estoy sufriendo tantas miserias?

PROMETEO

-Pues bien, sábelo: esto sucederá.

IO

-¿Y quién será el que le despoje del tiránico cetro?

PROMETEO

-El mismo con sus insensatas resoluciones.

IO

-¿De qué manera? Dímelo, si no hay mal en ello.

PROMETEO

-Hará una boda de la que habrá de arrepentirse un día.

IO

-¿Se unirá con una diosa o con una mortal? Si puedes decírmelo, responde.

PROMETEO

-¿Qué importa con quién? No está permitido el decirlo.

IO

-¿Sería quizá derribado del trono por su esposa?

PROMETEO

-Dándole un hijo más fuerte que su padre.

IO

-¿Y no hallará un medio para evitar esta suerte?

PROMETEO

-Ninguno, salvo que yo me vea libre de mis cadenas.

IO

-¿Quién podría librarte de ellas contra la voluntad de Zeus?

PROMETEO

-Uno de tus descendientes debe hacerlo.

IO

-¿Qué has dicho? ¿Un descendiente mío te librará de tus males?

PROMETEO

-Sí; pertenecerá a la tercera generación, después de los diez primeros.

IO

-Difícil es de comprender ahora lo que pronosticas.

PROMETEO

-No quieras conocer más todo el fondo de tus miserias.

IO

-No me muestres un bien para negármelo enseguida.

PROMETEO

-Te ofreceré dos secretos, para que escojas el que más te agrade.

IO

-¿Qué secretos? Ponlos ante mis ojos y déjame escoger.

PROMETEO

-Aquí van. Elige. ¿Quieres saber tus males hasta el fin, o bien prefieres conocer quién será mi libertador?

A medida que el drama se fue asentando en la cultura griega, y a medida que los dramaturgos depuraron su técnica y emplearon la esticomitia, las preguntas fueron jugando un papel cada vez más importante en sus creaciones.

La esticomitia permite, gracias a sus diálogos veloces e interrumpidos, dar un ritmo trepidante a la tragedia y a la comedia. Como técnica narrativa, se ganó el aplauso de los griegos, quienes disfrutaban cada vez más en estos espectáculos originales y novedosos. Pero los versos de Esquilo, incluso empleando la esticomitia, eran muy formales, pues figuraban en bloques del mismo tamaño.

Eso se podía cambiar.

3.2. LA RUPTURA DE LOS DIÁLOGOS

Al perfeccionarse, le esticomitia incluyó la fractura de los versos, y la introducción de preguntas y respuestas en la misma línea narrativa escrita. Esta técnica se llamó *antilabai*, o ruptura, y era una de las preferidas de Sófocles. Con él la esticomitia se liberó de la rigidez y de la simetría de Esquilo, “para adherirse con mayor inmediatez al desarrollo de la intriga”⁴⁷.

La esticomitia de Esquilo funcionaba como un soporte del coro. Pero con Sófocles asumió un papel “de absoluta centralidad: se convierte en el medio formal al través del cual el poeta confiere ritmo a la acción, y es un instrumento para “delinear el carácter de los personajes”⁴⁸.

En este ejemplo escogido por Di Marco, Edipo está ante la revelación culminante. Intenta presionar a un sirviente para que

⁴⁷ Di Marco. Op. Cit. Página 241

⁴⁸ Di Marco. Op. Cit. Pág. 245.

confiese qué hizo con un bebé, que era él mismo. El servidor le dirá la verdad: es el hijo de la mujer con la que se ha casado. Su madre.

Sófocles emplea la ruptura en los versos más reveladores, que aquí se resaltan con doble barra //.

SERVIDOR.- ¡Ay de mí! Estoy ante lo verdaderamente terrible de decir.

EDIPO.- Y yo de escuchar; pero, sin embargo, hay que oírlo.

SERVIDOR.- Era tenido por hijo de aquél. Pero la que está dentro, tu mujer, es la que mejor podría decir cómo fue.

EDIPO.- ¿Ella te lo entregó?// **SERVIDOR.**- Sí, en efecto, señor.

EDIPO.- ¿Con qué fin?// **SERVIDOR.**- Para que lo matara.

EDIPO.- ¿Habiéndolo engendrado ella, desdichada?// **SERVIDOR.**- Por temor a funestos oráculos.

EDIPO.- ¿A cuáles?// **SERVIDOR** - Se decía que él mataría a sus padres.

EDIPO.- Y ¿cómo, en ese caso, tú lo entregaste a este anciano?

SERVIDOR.- Por compasión, oh señor, pensando que se lo llevaría a otra tierra de donde él era. Y éste lo salvó para los peores males. Pues si eres tú, en verdad, quien él asegura, sábetelo que has nacido con funesto destino.

EDIPO.- ¡Ay, ay! Todo se cumple con certeza. ¡Oh luz del día, que te vea ahora por última vez! ¡Yo que he resultado nacido de los que no debía, teniendo relaciones con los que

no podía y habiendo dado muerte a quienes no tenía que hacerlo!⁴⁹

¿Se podía innovar en esta técnica narrativa? Eurípides, el siguiente de los grandes dramaturgos griegos usó la esticomitia volviendo al estilo rígido de Esquilo, con versos largos compuestos con dísticos y trísticos. Pero, para no anclarse en ese ritmo tan severo, empleó algo que suaviza el diálogo: “Una cadena de breves preguntas y al mismo tiempo de respuestas breves”. En el *Orestes*, eso se podría denominar la “esticomitia de información”, como propone Di Marco.

MENELAO

¿Y es justo que tú vivas?

ORESTES

Y que mande en esta tierra.

MENELAO

¿En cuál?

ORESTES

En Argos Pelásgica.

MENELAO

¿Vas a tocar los vasos del agua lustral?

ORESTES

¿Por qué no?

MENELAO

¿Y sacrificarás las víctimas antes del combate?

ORESTES

¿Y tú eres digno de hacerlo?

⁴⁹ Sófocles. *Edipo Rey*. 1169 y siguientes.

MENELAO

Mis manos están puras.

ORESTES

Pero no tus pensamientos.

MENELAO

¿Quién te hablará?

ORESTES

Todo el que quiera a su padre.

MENELAO

Pero, ¿y el que honre a su madre?

ORESTES

Ese es dichoso⁵⁰.

3.3. LA ESTICOMITIA EN LOS DIÁLOGOS PLATÓNICOS

Se podría pensar que la esticomitia no es la técnica ideal para los diálogos filosóficos ya que para argumentar se necesita razonar, y para razonar se requieren largas frases. Sin embargo, en las obras de Platón, la esticomitia se emplea como cualquier obra dramática, para aumentar la tensión narrativa en algunos pasajes, especialmente con el estilo socrático por excelencia: empleo de las preguntas. En este pasaje de *La república*, Sócrates asedia a su interlocutor con preguntas.

–Ahora bien, ¿no es el dios realmente bueno por sí, y de ese modo debe hablarse de él?

– ¡Claro!

– Pero nada que sea bueno es perjudicial. ¿O no?

⁵⁰ Euripides. *Orestíada*. 1600

- Me parece que no puede ser perjudicial.
- ¿Y acaso lo que no es perjudicial perjudica?
- De ningún modo .
- Lo que no perjudica, ¿produce algún mal?
- Tampoco.
- Y lo que no produce mal alguno ¿podría ser causa de un mal?
- No veo cómo.
- Pues bien, ¿es benéfico lo bueno?
- Sí.
- ¿Es, entonces, causa de un bienestar?
- Sí.
- En ese caso, lo bueno no es causa de todas las cosas; es causa de las cosas que están bien, no de las malas.
- Absolutamente de acuerdo -expresó Adimanto⁵¹.

3.4. LAS PREGUNTAS: DE LA ILIADA A LOS PRESOCRÁTICOS

Las preguntas no eran algo nuevo en la literatura griega. De hecho, si se admite que el poema más antiguo es *La Iliada*, entonces la pregunta más antigua que se ha formulado en la literatura occidental es esta que aparece en sus primeras páginas:

“¿Quién de los dioses puso a ambos combatir altercando?”.

Las preguntas, sean retóricas o sean inquisitivas, son uno de los muchos recursos empleados por los autores para hacer más dinámico

⁵¹ Platón. *La República*. Gredos. Madrid. 1988. 379b.

un texto. En *La Iliada* hay 231 preguntas⁵², lo cual no es un número muy grande si se considera que tiene más de 60.000 palabras. *La República* tiene el doble de palabras y casi ocho veces más preguntas. Pero *La Iliada* es un poema épico. No es un texto pedagógico ni filosófico.

En los textos filosóficos de los griegos presocráticos apenas aparecen preguntas. Por ejemplo, Jenófanes de Colofón (siglo VI antes de Cristo) se hace las siguientes tres preguntas: “¿Quién eres y de dónde vienes? ¿Cuántos años tienes, amigo? ¿Y qué edad tenías cuando llegó el miedo?”.

No son oraciones puramente filosóficas, porque los doxógrafos consideran que Jenófanes era filósofo y poeta al mismo tiempo, pero al fin y al cabo son los primeros fragmentos de la filosofía presocrática donde podemos encontrar preguntas.

En los fragmentos de Heráclito se hallan dos preguntas: “A lo que nunca llega a su ocaso, ¿cómo podría uno ocultársele?” (fragmento 81, edición Antonio Bernabé); “¿Qué sensatez o qué inteligencia es la de esos? Dan crédito a los recitadores de los pueblos y toman al vulgo por maestro, sin saber que los más son malos y pocos los menos” (Fragmento 101).

Los fragmentos originales de Parménides en griego antiguo⁵³ contienen cinco preguntas, todas localizadas en el fragmento número 8. Cuando habla del origen del ser ingénito, imperecedero, único, inmutable y completo, que no fue ni será pues es todo a la vez uno continuo, se pregunta: “Pues, ¿qué origen le buscarías? ¿Cómo y de qué

⁵² El cálculo se ha hecho accediendo a la base de datos Perseus y haciendo una búsqueda de interrogaciones (?) en *La Iliada* en formato xml. En griego antiguo, las interrogaciones solo se usaban de cierre con el signo del punto y coma (;).

⁵³ La conservación de estos textos se debe al filósofo bizantino Simplicio que vivió entre el V y el VI después de C.

habría crecido? Pues ‘de lo que no es’, no te dejaré decirlo ni concebirlo, pues no sabe decir ni concebir que no es. ¿Y qué necesidad lo habría impulsado a crearse antes o después, originado de la nada?”.

Más abajo, añade: “Y es que, ¿cómo lo que es iba a ser luego? ¿Y cómo habría llegado a ser?”.

En el caso de Meliso de Samos, que fue alumno de Parménides y también nos legó sus reflexiones sobre el Ser, solo se encuentra una pregunta: “Y siendo así que nada se añade ni perece, ni se altera, ¿cómo podría haber un cambio de organización de las cosas que son?”.

Los fragmentos de Empédocles son mucho más extensos, pero apenas contienen preguntas. Solo seis.

(14) “En el Todo no hay nada de vacío. En consecuencia, ¿de dónde podría venir cualquier cosa que lo aumentase?”.

(17) “Por turnos [los elementos] prevalecen en el curso del tiempo y fuera de ellos nada nace luego ni perece, ya que, si no cesaran de destruirse, ya no serían, mientras que al todo ¿qué podría aumentarlo? ¿Y de dónde vendría? ¿Y cómo podrían perecer si nada hay vacío de ellos?”.

(113) Más, ¿por qué insisto en estos temas, como si acometiera una empresa extraordinaria, si me hallo por encima de los hombre mortales, perecederos de mil formas?”.

(136) “¿No pondréis fin a esta matanza disonante? ¿No estás viendo que os devoráis unos a otros por la incuria de vuestra inteligencia?”.

Posteriormente, Anaxágoras se plantearía el origen de la generación y de la diversidad de las cosas, planteando una sola pregunta. En el fragmento 10:

“¿Cómo se generaría pelo de lo que no es pelo y carne de lo que no es carne?”.

En los casi 300 fragmentos de Leucipo y Demócrito que nos han quedado, solo se plantean cuatro preguntas:

La primera, refiere a la arbitrariedad de los nombres, un ensayo de filosofía de lenguaje.

(26) ¿por qué motivo le cambiaríamos a Aristocles su nombre por el de Platón y a Tirtamo el suyo por el de Teofrasto, si los nombres fueran por naturaleza?

Por último, por la inexistencia de nombres semejantes; ¿por qué decimos de ‘pensamiento’ ‘pensar’, pero de ‘justicia’ ya no formamos un derivado?.

(125) [sobre las convenciones] ¡Mente infeliz! Tú que obtienes de nosotros tus convencimientos, ¿Tratas de acabar con nosotros? Nuestra caída será tu ruina.

(155) Si un cono se secciona por un plano paralelo a la base, ¿cómo debemos pensar que resultan las superficies de los pedazos, iguales o desiguales?

Si sumáramos todas las preguntas contenidas en los fragmentos presocráticos más importantes, darían un total de 22. Sin embargo, con Platón, el estilo filosófico da un vuelco pues se inunda de preguntas.

Por poner un ejemplo, *La república* en sus primeras páginas ya contiene más preguntas que toda la filosofía presocrática: solo en el primer libro hay más de 240 preguntas. Todo el volumen contiene de 1.780 preguntas en un texto de unas 120.000 palabras. Eso demuestra

que el estilo de Platón era radicalmente diferente al de sus predecesores.

En la primera obra dramática que ha llegado hasta nosotros, *Los persas* de Esquilo, hay 55 preguntas. Más tarde, en *Prometeo encadenado*, Esquilo introdujo 80 preguntas. Si Platón hubiera empleado en *La república* la misma proporción de preguntas que Esquilo en *Los Persas*, habría tenido que introducir unas 737 preguntas, y con *Prometeo encadenado*, habría alcanzado las 1.100 preguntas. (recordemos que *La república* tiene 1.780 preguntas).

Platón solo es superado estilísticamente por Aristófanes en cuanto a la introducción de preguntas. En *Las Nubes*, el dramaturgo sarcástico emplea 320 preguntas para 15.000 palabras; llevada esta proporción a *La república*, hubiera significado que Platón habría necesitado introducir en su obra 2.500 preguntas para igualarlo; muchas más que las que en verdad empleó.

Esto revela que las preguntas fueron incrementando su presencia en las obras escritas por los griegos. Platón se limitó a emplear un recurso retórico que en su tiempo era cada vez más popular. Al ser el primero en introducirla en la filosofía de forma tan profusa, le dio un impulso nuevo a la narrativa filosófica como nunca se había visto⁵⁴.

⁵⁴ La técnica de las preguntas se empleó 2.400 años después para escribir un libro educativo de filosofía que se convirtió en el más vendido de la historia reciente: *El Mundo de Sofía*. (1995). Siruela. Madrid. Escrito por el noruego Jostein Gaarder, se ha traducido a más de 55 idiomas y ha vendido más de 40 millones de copias. Platón y Gaarder tienen muchas cosas en común: escribieron para que sus alumnos entendieran conceptos filosóficos pedregosos. *El mundo de Sofía* contiene 427 preguntas y 64.700 palabras en su versión en castellano. Para Gaarder, hacerse preguntas es la esencia de la filosofía. “Los niños pequeños realmente se hacen preguntas filosóficas: ‘¿dónde está el fin del mundo’, y ‘¿de dónde vienen todas las cosas?’, y cosas por el estilo. Según Gaarder, la palabra más importante en inglés es ‘why’. “Hay que enseñar a la gente joven a usar esta palabra. ¿Por qué es tan importante? Porque estimula la curiosidad. Gaarder (1995), entrevistado en la publicación *Philosophy Now*, “Gaarders World”.

4. LA DIALÉCTICA COMO MÉTODO PEDAGÓGICO

Una de las principales cualidades del diálogo filosófico era que servía perfectamente para los objetivos de Platón. Era la herramienta ideal del maestro, como lo sigue siendo hoy en día.

Para el hombre que creó “el primer instituto verdaderamente organizado para acoger alumnos” (Brun, 1981)⁵⁵, el sistema dialéctico era un método pedagógico (Altman), y esta herramienta educativa no debería serle negada a los diálogos⁵⁶.

“Platón el Maestro no se contentaba con expresar bellos pensamientos hermosamente y eso es por lo que él escribió diálogos en forma de prueba (*test*), o, para usar la palabra griega, diálogos como ‘piedra de toque’ (*basanistic dialogues*)... que pretendían demostrar si el estudiante había elegido verdaderamente o no la justicia”⁵⁷.

En su amplio estudio dedicado al filósofo, Altman le considera sobre todo un maestro, un profesor que hace preguntas inteligentes, “un profesor con una escuela”. Admira especialmente *La república* por contener “la esencia del platonismo”. Y añade: “los diálogos están creados para transmitir esa enseñanza a través de la dialéctica

⁵⁵ Como recoge Brun, la Academia contaba con “biblioteca, salas de conferencias, habitaciones”, trabajaba sujeta a unos “programas” y de todas partes de Grecia acudían alumnos a recibir sus cursos.

⁵⁶ Altman, William H. *Plato: The Teacher*. Lexington Books. United Kingdom, 2012. Pág. XIV.

⁵⁷ Altman, pág. 98. Cuando habla de *basanistic dialogues* se refiere a lo que en términos griegos se llama *basanos* (βάσανος) o ‘piedra de toque’. La piedra de toque era un compuesto rocoso que se empleaba para probar la pureza de los metales preciosos. Los metales, al rayar la piedra, dejaban una marca que indicaba su calidad. Platón la menciona en *Gorgias*, 486d. “Si mi alma fuera de oro, Calicles, ¿no crees que me sentiría contento al encontrar alguna de esas piedras con las que prueban el oro, la mejor posible, a la que aproximando mi alma, si la piedra confirmara que está bien cultivada, yo sabría con certeza que me hallo en buen escudo y que no necesito otra comprobación?”.

representada en los diálogos, diálogos entre los estudiantes sobre los diálogos”.

Altman creía, incluso, que había un orden de lectura de esos diálogos, y que al final de las materias había un examen de preguntas sobre el Bien y la Justicia y las ideas más destacadas de la filosofía, para probar si los estudiantes se merecían ganar los galones del conocimiento. “Los exámenes (*testing*) eran un elemento crucial de la pedagogía platónica”⁵⁸.

Y añadía: “El elemento basanístico es como un trampolín en otro sentido, el mismo en que un buen estudiante aprende cuando pasa por un test bien elaborado”. Platón usaba este método inquisitivo y de comprobación con tres motivos, según Altman. Asegurarse de que el estudiante había comprendido sus enseñanzas; hacer que esa enseñanza saltara del texto escrito a la mente del estudiante; y señalar al estudiante algo incluso más elevado de lo que el maestro le había enseñado ya⁵⁹.

En resumen, dice Altman, Platón había perfeccionado el uso de la técnica pedagógica basada en “las preguntas de ‘verdadero-falso”’. Preguntar es una de las forma más eficaz de enseñar y Platón era sobre todo un profesor. Para un profesor, preguntar y ser preguntado era parte de su oficio. Como técnica pedagógica, preguntar obliga al alumno a reflexionar y a encontrar la verdad por su cuenta. Presentar un tema de filosofía mediante la discusión o el debate entre dos o más personas y transcribir ese diálogo era, sin duda, una forma eficaz de explicar y de enseñar.

La Academia fundada por Platón tendría seguramente la misma metodología. Hacer preguntas a los estudiantes para provocar sus

⁵⁸ Altman. Pág. xx.

⁵⁹ Altman. Pág. xxi

reflexiones. Argumentar, proponer, deducir, sostener principios, defenderlos, demostrarlos, e incluso ironizar.

Platón mencionó su ‘método dialéctico’ por primera vez en *La república*. Era su técnica de enseñanza, la técnica socrática. “El método dialéctico es el único que, echando abajo las hipótesis, se encamina hacia el principio mismo para pisar allí terreno firme; y al ojo el alma, que está verdaderamente sumido en un bárbaro lodazal, lo atrae con suavidad y lo eleva a las alturas, utilizando como auxiliares en esta labor de atracción a las artes hace poco enumeradas” (533c).

Platón dedica varios capítulos (especialmente el VII de *La república*) a explicar cuál es la mejor forma de educar a los jóvenes. Su método se basa en la correcta presentación de Hipótesis e Imágenes, método que le ha hecho recibir el calificativo de ‘Profesor’ por muchos especialistas.

Los diálogos forman parte de “un gran sistema pedagógico que creó el mismo Platón, un sistema que ahora se basa en visualizar los diálogos como herramientas de enseñanza”, escribe Altman (2012, página xiii).

En resumen, la técnica pregunta respuesta-de Platón tiene un fin profundamente educativo. Eso explica que Jean Jacques Rousseau haya definido la obra de Platón como “*le plus beau traité d’éducation qu’on ait jamais*”⁶⁰. Lo mismo pensaba Werner Jaeger. “La formación del alma [*paideia*] es la palanca por medio de la cual hace que su Sócrates mueva todo el estado” (Jaeger, 1978, pág. 591). ¿Cuál es el sentido? “Educación”, puntualiza Jaeger.

El ensayista italiano Giovanni Reale resaltaba que, en su deseo de superar a la poesía tradicional, Platón creó “radicales innovaciones

⁶⁰ En *Emilio*, escribe: “Si quieres tener una idea de la educación pública, lee *La República*”. *Oeuvres* de J.J. Rousseau. Tomo XII. Libro I. A. Belin, París. 1817.

pedagógicas” que se combinaron con una “nueva técnica de comunicación” que es, a la vez, revolucionaria: la escritura.

Pero esa técnica, ya sea escrita o hablada, es un método que se basa en una avalancha de preguntas, las cuales, como se ha demostrado, activan la atención.

“La insistencia platónica en el pensamiento activo encaja con su adopción de la forma dialogada, pues esta nos permite escuchar diferentes voces, y son precisamente las vueltas de los procesos argumentativos, más que ninguna conclusión establecida en el texto, lo que nos ayuda a extender nuestra visión de las cosas”⁶¹.

En un pasaje del Menón, el maestro Sócrates revela que él no enseña sino que la gente aprende. La técnica: una lluvia de preguntas, como las que suelta sobre un joven esclavo para deducir una serie de demostraciones matemáticas basadas en la geometría. Al final de esta serie de interrogaciones, dice Sócrates: “¿Te das cuenta Menón, de que yo no le enseñé nada sino que le pregunto todo?”⁶².

4.1. EL USO DE LA APORÍA COMO TÉCNICA DE ENSEÑANZA

La pregunta en Platón está estrechamente ligada a una técnica muy personal que consistía en acorralar al interlocutor hasta hacerle caer en aparentes contradicciones. Era una forma de mantener la atención de sus alumnos y despertarles aún más la curiosidad filosófica.

⁶¹ Blackburn, Simon. *La historia de La República de Platón*. Debate. Barcelona 2007. Página 20.

⁶² Menón, 82e.

Es la llamada aporía, sobre la que se han hecho extensos ensayos y cuyo significado es muy amplio, pero que, básicamente es lo que nosotros denominamos 'problema'.

El primer filósofo en emplear las aporías de modo sistemático fue Zenon, quien planteaba aparentes contradicciones lógicas de la mente usando como ejemplos la carrera entre Aquiles y una tortuga.

Posteriormente, la aporía o lo aporético se empleó para describir callejones sin salida, problemas, contradicciones, como hace Platón a lo largo de su obra. Es un término que abarca todo lo problemático, o todo lo que un interlocutor quiere plantear como problema.

En la obra de Platón se pueden distinguir varios niveles de lo aporético: en primer lugar, los temas esenciales. Cada tema planteado por Sócrates a modo de lluvia de preguntas (sobre la justicia, la virtud, el bien) es una aporía, pues convierte en problemático algo que aparentemente no lo era.

Por eso, se dice que los diálogos platónicos son diálogos aporéticos en su sentido más extenso. Sócrates es denominado como el fundador de una tradición "que podría ser considerada como la mejor aporética", dice Pierre Aubenque. Dialéctica es el arte de interrogar. Aporética es "la imposibilidad de responderla [la pregunta] y el sentimiento de inquietud que se deriva", afirma Aubenque.

Pero si bajamos a un segundo nivel más concreto, las aporías, como adivinanzas, incitan la curiosidad del estudiante de primer nivel, es decir, de la persona que se asoma a la filosofía. Son la puerta de entrada al filosofar.

Para Charles Kahn, los diálogos aporéticos de Platón "pueden llevar al estudiante a la primera fase del alumbramiento filosófico: reconocer un problema cuya importancia y dificultad no ha entendido.

Es la etapa preliminar a la búsqueda del conocimiento filosófico”⁶³. Lo mismo opina Blackburn, quien le da a ese coloquio problemático un toque educativo. “La filosofía desde esta perspectiva, consiste en hacer descubrimientos a través del diálogo y del argumento (a través de “la dialéctica”); cualquier cosa que podamos leer después no será sino un recordatorio de lo aprendido durante este proceso”⁶⁴.

Platón sabía que la técnica aporética era una técnica de enseñanza, y en algunos pasajes del Menón, hace revelar a Sócrates en qué se basa esta técnica. Primero, en que para participar hay que tener una conocimiento previo, pues sin ello no se puede abrir las puertas de la sabiduría. Sócrates lo llama reminiscencia, y para él está almacenada en el alma inmortal que ha nacido muchas veces y que “no hay nada que no haya aprendido” (81b). De modo que: “Nada impide que alguien, con recordar una cosa –lo que los hombres denominan aprendizaje-, descubra él mismo todo lo demás, siempre que se trate de alguien audaz e infatigable a la hora de investigar”.

¿Qué nos podría servir como ejemplo?

Como ya he mencionado antes, en el Menón, el virtuoso Sócrates pone en marcha esa técnica sometiendo a un joven esclavo a una serie de preguntas sobre geometría. Primero le muestra un cuadrado, lo que el esclavo entiende, y luego le dice que si un lado se multiplica por dos y otro lado, por dos, se obtendría un cuadrado que es el doble, ¿no? El esclavo responde afirmativamente, a lo que Sócrates replica que si observa la figura resultante, no hay dos cuadrados sino cuatro. ¿Y es doble lo que es cuatro veces más grande? “No, por Zeus”, responde el joven esclavo.

⁶³ Kahn. Op. Cit. Pág. 99.

⁶⁴ Blackburn, Simon. *La historia de La República de Platón*. Debate. Barcelona 2007. Página 20.

Para Sócrates, este es el momento de la verdadera iniciación a la sabiduría porque, gracias a ese problema sin resolver, a esa aporía, quiere ahora saber lo que no sabe.

Por eso dice: “¿Y acaso por ponerle en un aprieto (aporein) y entorpecerle, como el torpedo [se refiere a la parálisis producida por picadura de la mantaraya], le hemos causado un daño?”

“En mi opinión, no”, dice Menón.

“Ahora”, remata Sócrates, “incluso, al no saber, indagará por gusto, mientras que antes fácilmente hubiera considerado que estaba en lo cierto...” “¿Y piensas que habría intentado investigar y aprender aquello que, sin saberlo realmente, creía saber, si antes no se hubiera dado de bruces ante esta dificultad (ἀπορίαν) y, dándose cuenta de que no sabía, le hubiera venido el deseo de saber?” (84c).

La intriga, la inserción de enigmas y la solución final han sido técnicas muy empleadas por las novelas modernas, especialmente en el siglo XX, como una fórmula para mantener despierta la atención del lector y para llevarlo con interés hasta el último capítulo. Desde los diálogos deductivos de Conan Doyle, las triquiñuelas de Poe hasta las novelas de Agatha Christie, las aporías detectivescas chispean en la mente del lector, incitándole a acompañar al investigador, siguiendo sus deducciones y a verificar si coinciden con las suyas, lo cual generalmente solo sucede a los lectores muy listos. El lector en general avanza mediante iluminaciones.

“Nuestro lenguaje escrito se desarrolla de forma lineal y por ello debe introducir progresiones”, afirma Eric S. Rabkin en su ensayo sobre la técnica del suspense escrito⁶⁵. Cuando algo despierta nuestra

⁶⁵ Rabkin, Eric S. *Narrative suspense*. Ann Arbor. The University of Michigan Press. 1971. United States.

atención, desde un titular, hasta una frase, esperamos encontrar más novedades con la pregunta: “¿Y ahora qué?”.

Es una construcción lineal muy cuidada porque el lector no puede asumir toda la información de golpe. Hay un orden lógico.

Las modernas historias de misterio o aventuras nacieron con los cuentos de Edgar Allan Poe. A medida que se desarrolla la trama, nuestra cabeza se ve asaltada con toda clase de preguntas sobre los enigmas sin resolver: ¿quién la asesinó? ¿Qué hay en la caja? “Estas son las preguntas que nos animan a seguir leyendo”, dice Rabkin.

Frank Kernode (citado por Rabkin) ofrece algunas pistas al tipo de una técnica que se acerca más a la profundidad del diálogo socrático⁶⁶. Kernode habla de un proceso dialéctico que se mueve de atrás adelante entre la “disonancia” (en inglés el autor habla de *disconfirmation*) y la “consonancia” (*consonance*). ¿A qué se refiere? A que todos nosotros asentamos nuestra visión del mundo sobre unas expectativas; pero como el mundo no termina de resolverse, sobrevienen periódicamente momentos de crisis o disonancias que frustran nuestras nociones de realidad. El suspense se origina porque sentimos conscientemente que llega un tiempo “que marca el inminente final de un estado de cosas y el comienzo de uno nuevo; la disonancia de una visión del mundo, y el aprender a vivir en uno nuevo”.

Con su forma de preguntar y de introducir dudas, enigmas y acertijos, Sócrates desbarataba permanentemente la visión del mundo de sus oyentes sobre determinadas cuestiones vitales como la justicia, el bien o el buen gobierno. Ese diálogo lineal con el inconsciente del lector crea un suspense permanente que poco a poco se va resolviendo, para caer en otros problemas. A veces sin solución.

⁶⁶ Rabkin cita al libro de Frank Kernode titulado *The sense of an ending*. New York. Oxford University Press, 1968.

Pero el desarrollo de esa trama es lógico y fluido, y está construido con mucha artesanía y paciencia. Ordenar las ideas abstractas y exponerlas en forma de diálogos y relatos, requiere un notable esfuerzo mental.

En el diálogo aporético, Platón emplea este “instrumento literario” (*literary device*, según Kahn), como una fase preparativa para construir filosofía. “El lector está para acompañar al interlocutor en el reconocimiento de un problema. Pero el lector más sagaz también se dará cuenta de algunas insinuaciones de una solución”, dice Kahn⁶⁷.

Para Kahn, estos diálogos aporéticos incorporan en su forma literaria la noción de “perplejidad creativa” que es la forma platónica de aprovechar las intervenciones de Sócrates. De esta perplejidad y de su solución, depende la revelación filosófica de la verdad. Por eso queremos seguir sabiendo. “La aporía, que es la ausencia de término”, afirma Pierre Aubenque, “es simultáneamente, el motor de la marcha”⁶⁸.

En *La república*, según Kahn, la alegoría de la Cueva contiene también ese momento de revelación cuando el prisionero se da cuenta de que las sombras proyectadas en la pared no obedecen a cosas reales.

Y en tercer nivel, están las aporías que dejan al lector en blanco “con un sentimiento de impotencia”, dice Erler. Platón excita la curiosidad del lector y sus ganas de saber más, pero no le da la solución. Es como sufrir la trama de una película de suspense sin obtener la compensación final. En algunos diálogos se esbozan ideas que dan la impresión de “incompletitud o de provisionalidad”, pues el

⁶⁷ Kahn. Op. Cit. Pág. 100.

⁶⁸ Aubenque, Pierre. “Sócrates y la aporía ontológica”. *Azafea*, Revista de Filosofía. Salamanca. Número 6. Año 2004. Págs. 17-28.

paradójico desenlace que se abre al final ante el lector desvanece cualquier esperanza de obtener “un resultado tangible”⁶⁹. Para Erler, la técnica aporética platónica llega a producir “irritación en el lector”. Pero precisamente eso es lo que provoca “el efecto estimulante de la discusión”⁷⁰.

Jean Brun también muestra su sorpresa por esta forma de dejar enigmas abiertos. “A veces, los diálogos no llegan a ninguna conclusión; entonces, quienes intervienen se separan proponiéndose a retomar la discusión en una próxima oportunidad”⁷¹. ¿Qué significa ese callejón sin salida? “Esta ausencia de conclusión no significa escepticismo, sino un empeño de no llegar a ella hasta tanto no se hayan eliminado los errores más corrientes”.

Brun explica que, al finalizar el Teeteto, “no sabemos quizá aún qué es la ciencia, pero sabemos ya lo que no es. La ironía socrática consiste en sorprender al interlocutor en flagrante delito de contradicción, en mostrarle que lo que él aceptaba como saber era solo ignorancia”⁷².

John Dewey también proponía a los profesores un arte de hacer preguntas para estimular la capacidad de razonamientos de los alumnos. Entre sus consejos recomendaba un punto muy socrático: nunca terminar el debate sino dejarlo encaminado a futuros debates dejando temas abiertos.

⁶⁹ Erler, Michael. *Il senso delle aporie nei dialoghi di Platone*. Vita e pensiero. Centro di Ricerche di Metafisica. Milano. 1991. Traduzione di Claudio Mazzarelli. Pág. 39. Esta obra se escribió originalmente en alemán pero la primera edición se publicó en italiano gracias a Giovanni Reale.

⁷⁰ Erler. Op. Cit. Pág. 43.

⁷¹ Brun, Jean. *Platón y la Academia*. Editorial Universitaria Buenos Aires. Buenos Aires. 1981. Pág. 12

⁷² Brun. Op. Cit. Pág. 12.

Las mentes de los alumnos deberían incluso ser puestas en alerta con un tema que está por venir, un problema que aún está en suspense, justo como cuando en un drama o un relato hábilmente trazados, cada capítulo deja a la mente en blanco y preparada para reanudar el hilo argumental⁷³.

⁷³ Dewey, John. *The later Works, 1925-1953*. Volumen 8: 1033. University southern Illinois. USA. Pág. 332.

5. LIMITACIONES DEL SISTEMA INTERROGATIVO

5.1. LA RETÓRICA SEGÚN QUINTILIANO

¿Qué es una pregunta?

Desde el punto de vista gramatical, es una forma de construir oraciones. De hecho existen oraciones enunciativas (vamos a ir al cine), negativas (no vamos a ir al cine) o interrogativas (¿vamos a ir al cine?). También existe una forma de preguntar que es empleando las interrogativas indirectas que no llevan los signos de interrogación. “Javier pregunta si puede ir al cine”. O bien: “Juan quiere saber qué echan en el cine”.

Luego están las preguntas retóricas que se enuncian sin esperar respuesta, pero que incrementan el grado de atención de la audiencia. “Me pregunto cuántos de ustedes tendrán reloj de pulsera”. También se pueden hacer con interrogaciones. “¿Estamos solos en el cosmos?”.

Lo que Platón empleó de forma indiscriminada para dar fuerza a sus diálogos filosóficos, se convirtió posteriormente en una especialidad con una estructura, una organización y un objetivo. Convencer.

Y dentro de esta especialidad, ya desde tiempos de Quintiliano, se ha estudiado el poder de la pregunta para sugestionar, convencer o atacar. Por ejemplo, Quintiliano, padre de la Retórica, ya expuso en el siglo II después de Cristo, que la interrogación era una figura de la oratoria que servía para probar algo. Pero también se planteaba la

pregunta como un tropo no precisamente para averiguar, “sino para dar más fuerza a lo que se dice”⁷⁴.

Y ponía como ejemplo, una de las preguntas más famosas de la historia, la de Cicerón a Catilina “¿Hasta cuándo has de abusar, ¡oh Catilina!, de nuestro sufrimiento?” (*Quosque tandem, Catilina, abutere patientia nostra?*). Quintiliano afirmaba que esta pregunta tenía “más fuego” que si se expusiera solamente enunciada: “Ya hace tiempo, Catilina, que abusas de nuestra paciencia”.

Con Quintiliano, se agruparon por primera vez en un texto todos los recursos de la retórica, de modo que las técnicas usadas por Platón podían estudiarse desde un punto de vista más académico.

Se clasificaron las preguntas según su interés y según el objetivo del orador. Por ejemplo, dentro del abanico de preguntas hechas “para dar más fuerza”, y no para averiguar, Quintiliano presentaba otras posibilidades.

Aborrecimiento:

¿A qué tierras me mandas me encamine?

(Medea en Séneca, verso 453)

Compasión:

¿Qué tierra, ¡ay triste! habrá que ya me pueda
en su seno admitir? ¿Qué mares pueden
servirme de refugio? (Eneida, II, 69).

Indignación:

⁷⁴ Quintiliano. Instituciones Oratorias. Libro IX. Capítulo II.

¿Y no habrá quien de Juno
la deidad reverencie? (Eneida, I, 52).

Admiración:

¡Oh hambre del dinero,
sacrílega y maldita,
a los mortales pechos
¿a qué males no incitas?

Para mandar de un modo más imperioso:

¿No haré que al punto se armen escuadrones?
¿No vendrá en pos de mí todo mi pueblo?

No responder o desviar la pregunta con una respuesta diferente, es una figura propia del arte de interrogar, particularmente en los juicios. Así, cuando un magistrado preguntaba a un reo si había asesinado a un hombre, el acusado podía responder: a un ladrón. Si se había apoderado de una propiedad en litigio, respondía: de la mía. O si un testigo le preguntaban si era verdad que el acusado le había molido a palos, podía responder: a mí, inocente.

También podía preguntarse y responderse uno mismo, como cuando habla Cicerón en defensa de Ligario:

“Mas, ¿en presencia de quién digo yo esto? Ciertamente ante aquél que sabiendo esto me restituyó no obstante a la república antes de verme”.

Otra forma consiste en presentar una sucesión de preguntas y respuestas sin esperar respuesta de otro:

“¿Te faltaba casa? Pero la tenías. ¿Te sobraba el dinero? Pero estabas necesitado.” (La figura se llama *per suggestionem* o sugerencia).

Fingir dudas no sabiendo por donde comenzar ni por donde acabar, suele dar consistencia a los argumentos. Quintiliano ponía como ejemplo, cuando Cicerón dice: “A la verdad, por lo que a mí toca, no sé adónde volverme. ¿Diré que no fue una infamia de un tribunal sobornado?”. (Cicerón, Pro Cluentio, número 4).

Una de las más socorridas y eficaces formas de preguntar, que se emplea en los debates de televisión modernos, es la *communicatio*: el locutor se dirige a su enemigo y le hace preguntas en voz alta. “Tú, hermano, y vosotros, amigos de su padre, ¿qué consejo es el que le dais?”.

O las preguntas que se dirigen directamente a los jueces, dejándolos en suspensión como cuando alguien exclama: “¿Qué aconsejáis? Y a vosotros pregunto: ¿Qué convino hacer por último?”.

Por último, Quintiliano afirma que la *communicatio* tiene una figura especial llamada *sustentationem* (que podríamos llamar suspense) que aparece cuando planteamos preguntas y retrasamos la respuesta. “¿Qué más? ¿Qué juicio es el que hacéis? ¿Pensáis acaso que fue algún hurto o algún robo? (Verrinas, VII, número 10). En efecto, Cicerón quiere acusar a Verres, el gobernador de Sicilia de irresponsabilidad porque tras detectarse una rebelión de esclavos, se les juzgó y condenó; y cuando se les ató a un palo para castigarles, fueron inexplicablemente soltados a la vista de todos porque Verres había sido sobornado. Quintiliano la llamaba a esta serie de preguntas

‘sustentación’ porque Cicerón no las respondía inmediatamente sino hacía esperar la respuesta contando la historia de los esclavos, y con ello mantenía suspendida la mente de los jueces (*suspendisset iudicum animos*) durante unos minutos.

5.2. LA RETORICA EN LOS TIEMPOS MODERNOS

En nuestro tiempo, uno de los tratados más completos de retórica es el escrito por Perelman y Olbrechts-Tyteca, *Tratado de la argumentación*. Para estos autores, una de las peculiaridades de las preguntas es que hacen un llamamiento “a la comunión con su auditorio”.

El mero hecho de formular una pregunta ya establece un contrato entre los interlocutores sobre lo que se va a hablar. “Responder a una pregunta es confirmar este acuerdo implícito”, dicen Perelman y Olbrechts-Tyteca en su *Tratado de la Argumentación*. Los diálogos socráticos, dicen los autores, nos enseñan mucho sobre esa utilidad “y los peligros de esta técnica dialéctica”⁷⁵.

¿Peligros?

Sí, porque es una modalidad de expresión del pensamiento que puede aclarar en unos casos, pero en otros simplemente “acorrallar al adversario”. Perelman y Olbrechts-Tyteca ponen el caso de los abogados, que emplean las preguntas en los procedimientos judiciales para posicionar el veredicto a su favor. Por ejemplo, la pregunta de “¿Qué hizo usted aquel día en tal sitio?”, ya presupone un tiempo y una situación al interpelado. Si responde, es que lo ha admitido y muestra su acuerdo. Quien responde acepta las reglas del juego.

⁷⁵ Perelman, Ch; y Olbrechts Tyteca, L. *Tratado de la argumentación*. Gredos Madrid. 1994. Pág. 255.

“A menudo, las preguntas solo son una forma hábil de iniciar unos razonamientos, especialmente usando la alternativa o la división, con la complicidad, por decirlo así, del interlocutor que se compromete por las respuestas a adoptar este modo de argumentación”.

Los presupuestos implícitos en ciertas preguntas hacen pensar a Perelman y Olbrechts-Tyteca que la forma interrogativa pueda considerarse “un procedimiento bastante hipócrita para expresar ciertas creencias”.

Por ejemplo, al decir “¿Qué es lo que ha podido inducir a los alemanes a entablar tantas guerras?”, la persona que pregunta no busca una respuesta, pues la misma ya está expresada en la pregunta. Quiere dar como sobreentendido que los alemanes son belicosos. No encontraremos más respuestas.

Para entablar un debate o una discusión, el que propone la pregunta parte con ventaja. “El hecho de poder preguntar, elegir como quiera las preguntas y el orden en el que se van a plantear, constituye una ventaja incontestable para quien argumenta”, dice Perelman y Olbrechts-Tyteca. “De la habilidad con se emplee este privilegio depende la eficacia del método socrático”⁷⁶.

Si no se conoce esta técnica, uno se puede ver atrapado por ella. Las preguntas obligan a elegir entre varias posibilidades, pero suele pasar que esas posibilidades, como las que plantea el mago en el escenario, son las que esperaba quien las plantea. Quien responde en el fondo o se está adhiriendo a las opiniones del orador, o bien está cayendo en su trampa.

⁷⁶ Op. Cit. Pág. 744.

Muy fácilmente el orador que plantea preguntas aparentemente abiertas, quiere arrastrar a sus oyentes hacia un objetivo predispuesto. Es una estratagema. Como las que usaba Platón.

5.3. LA RETÓRICA Y LAS PROPOSICIONES

En su ensayo sobre la forma de problematizar la filosofía, Michel Meyer toma algunos de estos textos de Aristóteles para afirmar que Platón degradó el arte de la interrogación. “Sócrates es considerado como el padre de la filosofía occidental en el sentido de que ha erigido la interrogatividad como un valor supremo del pensamiento. Esta idea no ha sobrevivido y su desaparición ha dado nacimiento, en su puesto, a la ontología y al logos del modelo proposicional”⁷⁷.

Meyer comenta que, hoy día, el arte de preguntar ha sido relegado al rango de “un accesorio de la retórica moderna o de la psicología”, y que poco a poco ha desaparecido de la escena filosófica. Con Sócrates se eclipsa una práctica que según Meyer no era fundamental. “A decir verdad, la interrogación no fue ni pudo ser convertida en teoría como tal”. Meyer va más allá, incluso, pues Platón, en contra de lo que se piensa, solo ha puesto en evidencia “las dificultades” del *logos* socrático. Se limitó a ser fiel a su maestro.

Pero Aristóteles no seguirá esta vía. De hecho, critica el arte platónico de interrogar por su imperfección y su falsedad.

Ninguna de las técnicas que muestran la naturaleza de algo es interrogativa: pues no es posible conceder una cualquiera de las dos partes [dos partes contradictorias]; en

⁷⁷ Meyer, Michel. *De la Problematologie*. Pierre Mardaga. 1986. Página 81.

efecto, el razonamiento no se forma a partir de ambas cosas. La dialéctica, en cambio, es una [técnica] interrogativa, y, si mostrara algo, evitaría preguntar, si no todas las cuestiones, sí al menos las primordiales y los principios adecuados a cada cosa: pues, si no se le concedieran, ya no tendría nada a partir de lo cual discutir contra la objeción⁷⁸.

Era, según Aristóteles, un método usado por los ignorantes, los cuales se esfuerzan en poner a prueba a los sabios mediante la dialéctica y la crítica. “Así, pues, todos refutan: pues participan sin técnica de aquello en lo que consiste técnicamente la dialéctica, y el que critica con la técnica del razonamiento es un dialéctico”⁷⁹.

Eran trucos sofísticos, muchos de los cuales estaban destinados a inducir al error y a la paradoja. Saber preguntar, o hacerlo de determinada manera, era la mejor forma de hacer refutaciones, pero eran refutaciones ‘aparentes’.

En lo tocante a mostrar que uno dice alguna falsedad y a llevar el argumento a una (consecuencia) no plausible (en efecto, esta era la segunda parte del programa sofístico), ello ocurre sobre todo al inquirir de determinada manera y por medio de las preguntas. En efecto, preguntar sin definir la cuestión respecto a ninguna cosa establecida es una buena manera de procurar aquello: pues los que hablan como les parece cometen más errores; y se habla como a uno le parece cuando no se tiene nada preestablecido. El preguntar muchas

⁷⁸ Aristóteles. *Tratados de Lógica I*. Gredos. Madrid. 1982. (Sobre las refutaciones sofísticas). 172a 15.

⁷⁹ Op. Cit. 172^a 38.

cosas, aunque el tema esté definido respecto a aquello que se discute, y el postular que se diga lo que uno opina, crea una cierta facilidad para inducir a la (consecuencia) no plausible o falsa, y, tanto si el preguntado afirma como si niega alguna de estas cosas, se le lleva a cuestiones a cuyo respecto hay abundancia de medios de ataque”⁸⁰.

La forma de preguntar “para aprender” también es una treta (por cierto, una de las fórmulas preferidas de Sócrates).

Un elemento para obtener [del adversario] algo falso o no plausible es no preguntar directamente ninguna tesis, sino declarar que se pregunta con intención de aprender: pues la investigación da así terreno para el ataque⁸¹.

Las preguntas pueden ser una trampa cuando las respuestas alternativas son, en ambos casos, un callejón sin salida.

Algunas preguntas comportan que la respuesta sea no plausible en ambos casos, v.g.: *si hay que obedecer a los sabios o al propio padre, y si hay que hacer lo conveniente o lo justo; y si es preferible ser injuriado o perjudicar*. Es preciso entonces llevar a lo contrario de (lo que dice) la mayoría y de (lo que dicen) los entendidos; si uno habla como los avezados en argumentaciones, hay que enfrentarlo a la mayoría, y si habla como la mayoría, a los sabios. En efecto, los unos dicen que el (que es) feliz es necesariamente justo, en tanto que a la

⁸⁰ Op. Cit. 172b 10.

⁸¹ Op. Cit. 172b 23.

mayoría le parece poco plausible que un rey no sea feliz. Ahora bien, llevar a este tipo de cosas no plausibles es lo mismo que llevar a la contrariedad entre lo conforme a la naturaleza y lo conforme a la ley: pues la ley es la opinión de la mayoría; en cambio, los sabios hablan conforme a la naturaleza y la verdad⁸².

5.4. EL ARTE DE PREGUNTAR DE SCHOPENHAUER

Schopenhauer, en *El arte de tener razón*⁸³ también expone una serie de estratagemas para triunfar en un debate con otra persona, despojando a la interrogación de cualquier contenido puramente filosófico. Lo llama 'el arte de discutir'. Es la erística, dentro de la cual las preguntas tienen un papel relevante. Pero no se emplean como estrategia educativa, sino como un arma para usar en un torneo dialéctico. Para tener razón "lícita o ilícitamente". Se trata de ganar un combate.

"Cuando la disputa se desarrolla en un estilo riguroso y formal y se desea que nos entiendan con perfecta claridad, el que ha presentado la afirmación y debe demostrarla procede contra el adversario haciendo preguntas para, de las admisiones del adversario, sacar como conclusión la verdad" (Estrategema 7).

Schopenhauer afirma que este método erotemático era particularmente usado entre los antiguos: era el método socrático. La estrategia número 9 dice: "Hacer las preguntas en un orden distinto del que exige la conclusión que de ellas se pretende, con cambios de todo género; así, el adversario no logrará saber dónde queremos ir y

⁸² Op. Cit. 173a 19.

⁸³ Schopenhauer, Arthur. *El arte de tener razón*. Edaf. Madrid.

no podrá prevenir los ataques. También podemos servirnos de sus respuestas para deducir conclusiones diversas, y hasta contradictorias, según las respuestas lo permitan. Este procedimiento es afín a la estratagema número 4, en cuanto trata de enmascarar el propio modo de proceder”⁸⁴.

En esta disputa dialéctica, Schopenhauer trata al interlocutor de contrincante, y nuestro objetivo tiene que ser desbaratarle no iluminarle. “Si advertimos que el adversario, de propósito, responde negativamente a las preguntas cuya respuesta afirmativa podría confirmar nuestra tesis, entonces se ha de preguntar lo contrario de la tesis de que uno quiere servirse, como si buscase su aprobación o, al menos, ponerle las dos a elección de forma que no advierta cual de ellas queremos afirmar” (estratagema 10).

Saber crear encerronas con preguntas es otra de las estratagemas que propone el filósofo alemán. “Si razonamos por inducción y el adversario admite los casos particulares en que esta se basa, no hay que preguntarle si admite también la verdad general que de estos casos se deriva sino que debemos introducirla enseguida como ya establecida y aceptada, pues a veces podrá creer que la ha admitido, y lo mismo puede suceder a los oyentes, ya que recordarán las muchas preguntas sobre casos singulares que ni pueden menos de llevar a la conclusión” (estratagema 11).

Si queremos que un adversario acepte la tesis, hay que presentarle también la contraria y dejarle que elija. Luego, hacerle una pregunta. “Por ejemplo, deseamos que admita que uno tiene que hacer todo lo que su padre dice. Para ello le preguntamos: ‘¿Se debe obedecer o desobedecer a los padres en todas las cosas?’ (estratagema 13).

⁸⁴ Schopenhauer, Arthur. *El arte de tener razón*. Edaf. Madrid, 1996, traducción Dionisio Garzón. Página 40)

Cuando el adversario ha respondido a muchas preguntas sin favorecer lo que teníamos en mente, dice maquiavélicamente Schopenhauer, entonces nosotros declaramos la conclusión que pretendíamos aunque ello no se deduzca de sus respuestas. (estratagema 14).

Para poner en marcha el famoso *argumentum ad hominem* o *ex concessis*, hay que hacer lo siguiente: “Si el adversario hace una afirmación, hay que preguntarle si no está, de alguna manera, y si es necesario aunque sea solo en apariencia, en contradicción con algo que anteriormente dijo o aceptó, o con los principios de una escuela o secta que ha elogiado o aprobado, o con el comportamiento de los miembros de esa secta, aunque solo sea de los miembros no auténticos o aparentes o con la misma conducta que el adversario. Si por ejemplo, defiende el suicidio, de pronto se le grita: “¿Por qué no te cuelgas”. (estratagema 16).

Y por último, si el adversario no da una respuesta directa a una cuestión o un argumento, o no toma una posición, sino que la evade con una contrapregunta, refugiándose en una proposición que no tiene que ver con el tema “y quiere así esquivar el ataque”, esto es un signo de que lo hemos puesto contra las cuerdas. En ese momento “hay que insistir sobre el tema que hemos planteado y no ceder” (estratagema 34).

En resumen, el arte de Schopenhauer de tener razón se parece mucho a la técnica socrática de preguntar. No se busca tener la razón, sino atacar y desarmar al adversario. ¿Cuántas veces hace eso Sócrates en *La república*? ¿Son todos sus argumentos sólidos? ¿Es ese arte la mejor manera de llevar a la verdad?

5.5. PREGUNTAS TRAMPA O EL ARTE DE ENGAÑAR

La argumentación se ha convertido en una técnica de moda tan demandada que proliferan los manuales y libros sobre esta cuestión: técnicas para lograr una encerrona del interlocutor, técnicas para presionar, técnicas para introducir pistas falsas, falacias, malos usos de la lógica...

En esos manuales se enseña a destapar esas técnicas en el mismo momento en que se detecten.

Uno de los manuales más vendidos ha sido el de Anthony Weston. *Claves de la argumentación*. Weston ofrece una relación de falacias, entre ellas la que denomina la falacia de la pregunta compleja. En realidad es la pregunta trampa. ¿Cómo funciona?

Exponer una pregunta o una cuestión de tal manera que una persona no pueda acordar o discrepar con usted sin obligarse con alguna otra afirmación que usted quiere promocionar. Un ejemplo simple: ‘¿Es usted aun tan egocéntrico como solía ser?’. Tanto si la respuesta es ‘sí’ o es ‘no’, se obliga a aceptar que usted solía ser egocéntrico. Un ejemplo más sutil: ‘¿Seguirá a su conciencia, en vez de a su cartera, y hará una donación para la causa?’. Con ello se logra que cualquiera que diga ‘no’, a pesar de sus verdaderas razones para no realizar el donativo, se sienta innoble. Cualquiera que diga ‘sí’, a pesar de sus verdaderas razones para realizar el donativo, se siente noble. Si usted quiere un donativo, pida simplemente un donativo⁸⁵.

⁸⁵ Weston, Anthony. *Las claves de la argumentación*. Ariel. Madrid. 1995.

5.6. EL MÉTODO TED BASADO EN PREGUNTAS

Pero no toda la retórica moderna diaboliza la técnica argumentativa de la pregunta. Las fórmulas oratorias recomendadas por las charlas TED (posiblemente las más reconocidas del mundo)⁸⁶, recomiendan usar profusamente las preguntas. “Formular una pregunta contundente es el tercer modo fiable para abrir un discurso. En cierto sentido, se trata de una variación de hacer una afirmación sorprendente, pero planteas de un modo más explícito sobre qué quieres que reflexionen los espectadores”⁸⁷, dice un manual que resume los mejores consejos de TED para hablar en público.

Las charlas o conferencias TED se han convertido en pocos años en el modelo de los oradores de todo el mundo por su técnica de atrapar la atención y su amenidad. Para dar una charla TED se necesita cumplir con algunos requisitos, entre los cuales está saber cómo usar las preguntas.

Si te adentras por la senda de la pregunta contundente, te recomiendo que formules tus interrogantes empezando con un ‘por qué’ o un ‘cómo’. Preguntar por qué es mucho más seductor, puesto que conecta con nuestra curiosidad natural de entender el mundo que nos rodea. Y una vez sabemos por qué suceden las cosas, entonces queremos saber cómo hacer

⁸⁶ Las charlas TED nacieron en 1984 en California como una convocatoria para hablar de Tecnología, Entretenimiento y Diseño (de ahí el nombre TED). Poco a poco, los organizadores fueron ampliando el panel de conferenciantes a filósofos, políticos o líderes religiosos. Hoy, sus métodos y sus vídeos se siguen en todo el mundo. Web: www.ted.com

⁸⁷ Donovan, Jeremy (2013). Método TED para hablar en público. Ariel. Barcelona. Pág. 37.

que nos sucedan cosas buenas y evitar que ocurran otras malas. Si el 'por qué' está implícito o sobre entendido, entonces puedes comenzar por un 'cómo'.

Jeremey Donovan, autor del citado manual de charlas TED, afirma que cuando nos dirigimos a una audiencia, la técnica de empezar con una pregunta personal al público es una de las más eficientes para conectar con el mismo: "Esta interpelación mágica transforma una buena pregunta en una pregunta fantástica, pues invita al público a entrar en un modo introspectivo. Lo que interesa es que los presentes reflexionen sobre sí mismos y sobre su mundo"⁸⁸.

Algunas décadas antes, Dale Carnegie escribió su conocido libro *Cómo hablar bien en público*, que se ha convertido en el manual más popular del mundo, y del que se siguen imprimiendo ediciones.

Carnegie recomendaba, entre otras cosas, comenzar un discurso con preguntas, como aquel estudiante que inició así su charla: "¿Sabían ustedes que hay diecisiete países en el mundo donde todavía hoy existe la esclavitud? ¿Hoy? ¿Diecisiete países? Parece increíble. ¿Qué países son?"⁸⁹.

Y continuaba Carnegie: "Despertemos la curiosidad de nuestro auditorio con la primera frase y habremos despertado el interés de su atención". También se podía comenzar con una afirmación cualquier que provocase una oleada de preguntas. ¿Por qué? ¿Cómo ha sido eso? ¿Cuándo?

⁸⁸ Como ejemplo de comienzo inspirador, Donovan expone la charla de un consultor llamado Simon Sinek, que iniciaba así su argumentación de por qué hay líderes inspiradores: "¿Cómo se explica cuando las cosas no salen como se supone? O mejor. ¿Cómo se explica cuando otros son capaces de lograr cosas que parecen desafiar todas las hipótesis? Por ejemplo: ¿por qué es Apple tan innovador?...".

⁸⁹ Carnegie, Dale. (1954). *Cómo hablar bien en público en influir en los hombres de negocios*. Ediciones Cosmos. Barcelona. Pág. 213.

Todo conferenciante, según Carnegie, debería ser fiel a la regla de “despertar la curiosidad” desde las primeras palabras. La curiosidad, como veremos en capítulos posteriores, estimula el planteamiento de preguntas de las que queremos conocer inmediatamente las respuestas.

CONCLUSIÓN DE LA PRIMERA PARTE

Como he intentado mostrar en esta primera parte, en el siglo V antes de Cristo se registraron una serie de coincidencias afortunadas que dieron pie al nacimiento del diálogo filosófico: la alfabetización de la sociedad griega, la difusión de libros (papiros), la democracia, el surgimiento de grandes dramaturgos, los espectáculos públicos, la expansión de la democracia y, especialmente ligado a lo anterior, la irrupción de los sofistas, personas que difundían ideas manejando el arte de la retórica, a veces confundiendo o manipulando a sus oyentes, tanto a viva voz como publicando libros.

Platón tenía la necesidad de encontrar una fórmula seductora para apartar a los jóvenes de los sofistas. Creó la dialéctica filosófica: una herramienta pedagógica y a la vez un instrumento de comunicación. En eso fue un innovador.

Como se ha visto, el estilo de Platón era una original síntesis de la técnica narrativa de los diálogos de las obras griegas de teatro. Para explicar este apartado me he basado en los estudios de Turner sobre la influencia de los libros en los siglos V y IV a. C., en textos de Jaeger sobre la evolución del teatro como *paideia*, en la obra de Charles Kahn y Wilson Nightingale sobre las características del diálogo socrático y especialmente el Giovanni Reale y Michael Erler sobre las aporías.

He dedicado un capítulo a la presencia de las preguntas en la literatura griega, desde *La Iliada* hasta los presocráticos. En este caso, he expuesto la evolución de las preguntas desde los primeros textos literarios y filosóficos hasta Platón. Con las limitaciones impuestas por una historia que solo ha recuperado fragmentos de algunas obras

filosóficas, se puede concluir que las preguntas apenas tienen presencia en la literatura y la filosofía griegas hasta que en el siglo V aparecen el drama y la comedia.

Asímismo, creo que la introducción de la esticomitia tuvo una influencia en el diálogo filosófico: como he mostrado, se trata de una técnica narrativa que acelera el diálogo de dos personajes en una obra de teatro mediante la alternancia de sus intervenciones. Usando una derivación de la esticomitia, los autores se valieron del juego de preguntas y respuestas para acelerar la tensión de la escena, y a la vez, excitar la atención del público. Eso tuvo, en teoría, un impacto en Platón como creador de literatura filosófica, como también lo tuvo la comedia de Aristófanes, tanto por su impacto en el vulgo, como por haberse burlado de su maestro, Sócrates.

Para probarlo, he empleado ejemplos sacados de las obras clásicas griegas, y he mostrado cómo usó Platón esta técnica en *La república*, lo que demostraría que él, como cualquier autor, estuvo influido por las corrientes literarias de su tiempo.

No he olvidado hablar de la aporía como ese conjunto de técnicas basadas en preguntas, acertijos y enigmas, en las que se basa toda la obra de Platón. Los ensayos de Erler, Aubenque, Szlezák y de Reale, especialmente, son cruciales porque es la interpretación más avanzada de nuestro tiempo, y como curiosidad, también relaciono la aporía con los manuales modernos de técnicas narrativas empleadas en la novela.

Sin embargo, ese estilo basado en las preguntas, que tanto éxito cosechó desde el principio, sufrió desde muy pronto con algunas críticas, como he recogido. Aristóteles fue tajante al decir: “Ninguna de las técnicas que muestran la naturaleza de algo es interrogativa”. Desde Quintiliano hasta Olbrechts-Tyteca y Perelman, o Weston, las

preguntas han sido tratadas como una figura oratoria que servía para dar fuerza a nuestros argumentos, pero también para engañar. La erística platónica quedó al nivel de una simple técnica argumentativa.

Aunque este ensayo no pretende reflexionar sobre la filosofía de Platón, ni en sus aparentes verdades o contradicciones, conviene recordar las críticas que Simon Blackburn hace tanto a la filosofía platónica como a sus métodos de razonamiento, en su estudio sobre *La república*.

[*La república*] se trata de una obra extensa, llena de meandros y digresiones. Descubriremos que sus argumentos lejos de ser sólidos, contienen grietas a veces tan grotescas que algunos intérpretes han sido incapaces de reconocerlos siquiera como argumentos pensados para sostener algo.⁹⁰

A pesar de ello, la influencia sigue siendo indiscutible tanto por los temas que toca, como por su forma de exponerlos. Esa exposición se basa en buena parte en la teatralización y en las preguntas. “Esta concepción dramática de la especulación platónica hace más difícil la crítica”, reconoce Blackburn. “Se puede criticar una conclusión, pero es mucho más difícil rechazar un proceso de apertura imaginativa, y si nos tomamos en serio la asociación con el drama, podría parecer tan absurdo como ‘rechazar’ *Hamlet* o *El rey Lear*”⁹¹.

Esa técnica retórica –el drama platónico–, con sus cualidades y sus defectos, tiene un poder extraordinario en cualquier oyente. Y en el caso de *La república* su influencia no ha escapado –como dice

⁹⁰ Blackburn, Simon. *La historia de La República de Platón*. Debate. Barcelona 2007. Pág. 28.

⁹¹ Blackburn. Op. Cit. Pág. 20.

Blackburn- a los grandes pensadores de la historia: Filón de Alejandría, Macrobio, Porfirio, Pseudo-Dionisio, Juan Escoto Eriúgena, Plotino, Agustín, Dante...

“A lo largo de los siglos, *La república* ha merecido probablemente más comentarios, y ha sido objeto de desacuerdos más radicales y apasionados, que cualquier otro de los grandes textos fundacionales del mundo moderno”⁹², dice Blackburn. Y añade que la historia de las lecturas del libro ya es una disciplina académica en sí misma. Ha tenido una influencia enorme en los poetas europeos, pero también en movimientos y épocas enteras. “Platón y el cristianismo, Platón y el renacimiento, Platón y los victorianos, Platón y los nazis, Platón y nosotros”⁹³.

Esa influencia, en muy gran medida, la logró Platón no solo por los temas que planteaba sino por desplegar una “técnica retórica” seductora: las preguntas. Tienen el poder de atrapar, inspirar, provocar y estimular la mente.

Algunos especialistas en retórica podrían desmontar las técnicas de Sócrates argumentando que eso no es filosofía, sino figuras retóricas cuyo objetivo es vencer en un debate. “Sócrates y los sofistas están de acuerdo en algo: preguntar, por sí mismo, no hace surgir el conocimiento”, escribía Michel Meyer⁹⁴.

No habría por tanto, detrás de los diálogos socráticos, una gran sustancia filosófica, como proponía Meyer. Serían recursos que servirían para la enseñanza o para las discusiones, pero detrás de la técnica interrogativa solo palparía el interés de convencer, no el de proponer verdaderos argumentos filosóficos. ¿Es realmente así?

⁹² Blackburn. Op. Cit. Pág. 21.

⁹³ Y hasta Platón y el Prozac.

⁹⁴ Meyer. (1986). Pág. 81

Como se verá en la segunda parte, la psicología cognitiva y la neurociencia nos darían una salida a ese callejón: sus experimentos explican en qué se basa el poder de persuasión de las preguntas retóricas, y del socratismo en general.

PARTE II. LOS DESCUBRIMIENTOS DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA Y DE LA NEUROCIENCIA SOBRE LAS PREGUNTAS

INTRODUCCIÓN

En la primera parte de este trabajo se ha tratado de exponer el origen, el desarrollo y las características de la técnica del diálogo filosófico iniciada por Platón.

Los análisis de la técnica literaria de Platón –el diálogo socrático– se han realizado desde muchos puntos de vista: desde el puramente histórico, hasta el hermenéutico y el literario. Y ese es el problema.

Emilio Lledó se quejaba de que, a pesar de la inmensa bibliografía sobre Platón, y de cómo nos han enriquecido esos trabajos, muchas investigaciones están llenas de “tópicos”. Y otras investigaciones, dice el filósofo español, han caído en un “primitivismo hermenéutico que se refleja en “la monotonía de respuestas que nos ha dado la historia de la filosofía”⁹⁵.

Lledó afirma que esa “monotonía de respuestas” de los investigadores sobre la obra de Platón se debe a que no se han planteado “preguntas originales”, sino simples “descripciones como recuento de filosofemas, de estereotipos teóricos, en los que se narraba lo que suele trivializarse como exposición de ‘pensamiento’ de un filósofo”. Y proponía que si pretendíamos encontrar nuevas respuestas en la tradición filosófica o literaria, solo había una salida: plantearlas

⁹⁵ Lledó, Emilio. *El origen del diálogo y la ética*. Gredos. Madrid. 2011. Página 18.

“con la diversidad de las preguntas que podemos hacerle”. Y añadía: “Investigar, entender, consiste sobre todo en preguntar”⁹⁶.

Precisamente, ese es el corazón de esta segunda parte. Preguntar. Hacerse preguntas sobre las preguntas. Preguntarse por qué preguntar es tan persuasivo, tan educativo, tan excitante.

Y tomando como ejemplo los diálogos de Platón, nos preguntamos: ¿por qué la técnica de las preguntas socráticas es tan eficiente? ¿Por qué los diálogos basados en esas preguntas han tenido a lo largo de los siglos esa seducción tan poderosa?

Para responderlo, hay que escapar de la “cárcel lingüística” y “saltar al otro lado del muro del lenguaje”, como proponía Lledó⁹⁷, para caer en otras disciplinas experimentales que han dado respuesta a esas preguntas con las técnicas más avanzadas que se conocen⁹⁸. Hay que mirar más allá.

La aparición de la psicología en el siglo XIX nos ha permitido dar un salto adelante en la comprensión de la figura de las preguntas y darle una base científica. El estímulo que produce una pregunta, y la respuesta que resulta de ello, es una actividad mental, y los nuevos especialistas de esta actividad se hicieron llamar psicólogos.

“Hasta el siglo XIX, el estudio académico de la actividad mental era una rama de la filosofía, y el principal método para entender la actividad mental era la introspección” (Kandel, Jessel & Schwartz, 1996). Posteriormente, la tradición introspeccionista fue dejando paso a estudios empíricos llevados a cabo por psicólogos que, con sus

⁹⁶ Lledó. Op.Cit. Página 19.

⁹⁷ Lledó. 2011. Pág. 31.

⁹⁸ Precisamente, una de las críticas más fuertes de los positivistas y de la filosofía analítica al lenguaje filosófico era que no tenía un sustento experimental ni científico. Aunque estas críticas se dirigían a los contenidos filosóficos, nosotros proponemos dirigir la atención hacia la técnica de expresar esos contenidos: las preguntas.

ensayos, impulsaron el surgimiento de una disciplina independiente llamada psicología experimental.

En sus comienzos, la psicología experimental se centró en el estudio de la sensación: el porqué un estímulo origina una respuesta subjetiva. “A finales del siglo XIX, los psicólogos volvieron a analizar las experiencias subjetivas: aprendizaje, memoria, atención, percepción y acción voluntaria”⁹⁹. Se desarrollaron medios experimentales para estudiar la memoria y el aprendizaje, así como los procesos mentales superiores, experimentos entre los que destacó Pavlov.

Ese movimiento convergió en el conductismo el cual se obsesionó con estudiar los aspectos observables de la conducta. Pero se dejaron algo importante. “Ignoraron en gran medida los procesos cerebrales constructivos que subyacen a la percepción, la acción, la planificación, el pensamiento, la atención y las formas complejas de la memoria”¹⁰⁰.

La llegada de los psicólogos cognitivos en los años sesenta (sumado a la teoría de la Gestalt) cambió esa perspectiva. “Señalaron que la percepción modela la conducta”¹⁰¹. Los psicólogos cognitivos se esmeraron en analizar los procesos cerebrales que intervienen entre el estímulo y la conducta. “Solo de esta manera, argumentan los psicólogos cognitivos, se puede esperar entender la relación entre las acciones de una persona y lo que dicha persona ve, recuerda o piensa. Según este punto de vista, cualquier estudio de la actividad mental que no considere el procesamiento y la representación internos de los fenómenos mentales es inadecuado para dar cuenta incluso de las formas más simples de conductas”¹⁰².

⁹⁹ Kandel, Eric; Schwartz, James H; y Jessell, Thomas M. *Neurociencia y conducta*. Prentice Hall. Madrid, 1997. Pág. 346.

¹⁰⁰ Kandel. Pág. 347.

¹⁰¹ Kandel. Pág. 347.

¹⁰² Kandel. Pág. 347.

Como veremos más adelante, algunos experimentos realizados por los psicólogos cognitivos con grupos de población seleccionados, permitieron extraer importantes conclusiones sobre los efectos de las preguntas para modelar (y controlar) la conducta. Por primera vez se dio una base científica a la persuasión. Platón, sin saberlo, había utilizado hace 2.400 años una técnica interrogativa cuya eficacia seductora por fin podía ser explicada científicamente.

Aunque existen muchas fórmulas para persuadir, en nuestro caso vamos a centrarnos en una en concreto: los efectos de las preguntas en las personas, y los mecanismos psicológicos que hay detrás de esta fórmula.

Pero no podemos darle tanto valor al arte de preguntar si lo que se pregunta es una tontería. ¿Pero se podía probar eso científicamente? Es lo que hace un experimento realizado por Burnkrant y Howard sobre el efecto de las preguntas fuertes y de las preguntas débiles en un grupo experimental. Hemos aplicado los resultados a los pasajes más débiles de *La república*. Y lo hemos relacionado con la denuncia de algunos eruditos que destapan errores en los argumentos platónicos.

Uno de los capítulos más destacados es aquel que trata de exponer por qué preguntamos. Básicamente, para saber más, para conocer más. Para Sócrates, las preguntas tenían la virtud de despertar el interés por la sabiduría. ¿Y tiene alguna base científica medible?

Sí. Las preguntas que excitan nuestra curiosidad nos hacen liberar dopamina: es un neurotransmisor que recompensa el conocimiento adquirido, lo que comúnmente llamamos “satisfacer la curiosidad”. En los últimos 30 años los estudios sobre la curiosidad en animales y seres humanos han ido creciendo de forma exponencial.

La curiosidad es el mecanismo básico del aprendizaje y de la educación. Pero para despertar la curiosidad en una persona, esa persona debe tener la sensación de que hay algo que necesita saber. Las reveladoras conclusiones de George Loewenstein sobre “la psicología de la curiosidad” en 1994 han dado pie a numerosos estudios y ensayos sobre uno de los aspectos más esenciales y desconocidos del comportamiento humano. Lo que nos mueve no es la certeza sino la incertidumbre.

Por eso, después de estudiar las demostradas reacciones en el cerebro de las preguntas, pasamos a detallar algunos experimentos cruciales sobre la curiosidad, el aprendizaje y las preguntas.

Eso nos permite entrar de lleno en el ámbito de la neurociencia para presentar sus experimentos reveladores. La neurociencia es una disciplina muy reciente. Estudia el cerebro humano usando poderosas computadoras para hacer simulaciones, y también emplea sistemas de registros de imágenes a través de la tomografía.

Por primera vez los humanos podemos ver las reacciones del cerebro ante determinados estímulos. En el caso que nos ocupa, veremos las reacciones del cerebro a las preguntas en pacientes en estado inconsciente (vegetativo), y consciente.

También veremos a escala neuronal los premios que recibe el cerebro humano cuando se estimula y se sacia su curiosidad: aumentan las conexiones. A ese proceso se le llama neurogeneración. De este modo, la pregunta excita la curiosidad, la curiosidad es el trampolín del aprendizaje, y el aprendizaje genera más conexiones cerebrales. ¿Y cuál es el fin?

Detrás de ello, hay una conducta filogenética pues, al saber más, mejoramos nuestra condición como especie. Por eso concluimos ese

apartado con unas referencias a la biología del comportamiento humano que constatan por qué somos una especie curiosa.

6. PSICOLOGÍA DE LA PREGUNTA

En 1985, Arthur Graesser y John Black escribieron el libro *The psychology of questions*, donde por primera vez se reunieron diversos estudios que daban preeminencia al acto de preguntar desde el punto de vista de la psicología cognitiva.

Graesser lamentaba que, hasta entonces, los estudios experimentales sobre la interrogación hubieran sido tan escasos y estuvieran tan fragmentados. “Muy pocos investigadores han invertido serios esfuerzos en averiguar los procesos interrogativos como un objetivo directo de estudio”, afirma Graesser¹⁰³. Eso tenía una explicación: al estar relacionada e influida por otros campos del conocimiento como la lingüística, la inteligencia artificial, el análisis del discurso y, por supuesto, la filosofía (Graesser, 1990), la psicología cognitiva siempre corría el riesgo de fragmentarse en otras disciplinas cuando acometía un estudio cualquiera¹⁰⁴.

Peor aún: cuando se dedicaban a investigar los procesos del habla, los psicólogos cognitivos se entretenían con otras categorías como las afirmaciones, las órdenes y los agradecimientos. “No obstante, nosotros pensamos que [las preguntas] juegan un papel destacado en

¹⁰³ Graesser, Arthur. “Psychological research on question answering and question asking”. *Discourse Processes*. Volume 13. Issue 3. 1990. Págs, 259-260. Graesser editó con John Black el libro *The psychology of questions*. Hillsdale, N.J.; L. Erlbaum Associates. USA. 1985.

¹⁰⁴ Hoy en cambio los psicólogos aceptan que hay una psicología detrás de las preguntas. Y que muchas de ellas en realidad comunican un mensaje diferente al que plantean. Por ejemplo: “¿Estás seguro de que quieres hacer eso?”, en realidad es una afirmación: “Yo en tu caso no lo haría”. Es lo que dice el psicoterapeuta Ron Brafman en “What’s really behind a question?”. *Psychology Today*. 16 de agosto de 2008. “Las preguntas son una forma velada de comunicar algo que el paciente no quiere escuchar”.

la adquisición de conocimiento, en la coherencia de un discurso y en el flujo de la conversación entre hablantes”¹⁰⁵.

Sin quitar la razón a los fundados lamentos de Graesser, hubo algunos estudios experimentales originales basados en las preguntas que vale la pena comentar, y que arrojan mucha luz sobre el estilo socrático.

6.1. EXPERIMENTO CON JURADOS

En los años 70 y 80 del siglo pasado, los psicólogos cognitivos se esmeraron en aportar pruebas sobre las diferentes formas en que los seres humanos procesamos la información (*information processing*). Influidos en parte por el impacto de la publicidad en nuestras vidas, los psicólogos cognitivos se preguntaban en esencia de dónde procedía la eficacia de un mensaje. La rica literatura sobre la comunicación escrita que ha surgido desde entonces ha aportado muchas pistas científicas sobre cómo atrapar la atención con titulares llamativos, con párrafos introductorios y, en el caso que nos interesa, con las preguntas retóricas.

Hasta que la psicología cognitiva no se puso a hacer experimentos con extensos grupos de voluntarios, las teorías sobre el poder de persuasión de las preguntas se habían circunscrito a una parte de la retórica. Como vimos en la primera parte de este ensayo, esa literatura recomendaba plantear los argumentos con preguntas como una técnica (entre otras) para ganar debates. Pero, ¿por qué esa técnica era tan eficiente?

¹⁰⁵ Graesser, 1990. Pág. 259.

En 1972 el investigador cognitivo norteamericano Dolf Zillman reunió un jurado experimental para realizar el ensayo de un falso juicio. Se trataba de simular el juicio de un homicidio. El caso se denominó “el estado de Nueva York contra Johnny Myers” y estaba basado en un caso real de 1965. El jurado constaba de 15 voluntarios (en seis grupos, total: 90) a los cuales los abogados les planteaban preguntas retóricas o afirmaciones.

A los voluntarios que formaron el jurado se les entregó un dossier con todos los datos pertinentes: el acusado, el muerto, las declaraciones del sumario, los informes de la policía, así como los testimonios de una trabajadora social y del director de la escuela del homicida.

El jurado a continuación escuchaba una grabación que contenía las declaraciones del abogado defensor, quien argumentaba que Johnny Myers no tenía la intención de matar a su padre: se trató de un homicidio involuntario. Luego se les entregaba a los miembros del jurado un papel donde tenían que expresar qué tipo de pena prisión (número de años) recomendaban imponer al acusado.

A continuación, el jurado escuchaba una segunda grabación con los argumentos del abogado de la acusación. Después, los miembros del jurado recibían otro papel para que anotaran cuántos años de prisión recomendaban aplicar a Johnny Myers.

La parte más importante del experimento consistió en la forma en que se plantearon los argumentos de la defensa. A algunos grupos se les planteó con afirmaciones y a otros con preguntas.

Las respuestas del jurado se registraron en una escala del 0 a 7: desde ‘muy a favor’ (*favourable*) de imponer una larga pena de prisión a no muy a favor (*unfavourable*) de imponer una larga pena de prisión.

Cuando cruzó los datos, Zillman comprobó que los miembros del jurado tendían a suavizar la pena al acusado cuando escuchaban los argumentos del abogado expuestos con preguntas retóricas¹⁰⁶. Es decir, había una diferencia entre escuchar “Johnny es un chico pacífico”, a escucharlo de una forma interrogativa: “Johnny es un chico pacífico, ¿no les parece?”¹⁰⁷. Esta última forma gramatical tendía a ser más persuasiva y a ablandar al jurado.

Zillman demostró con este experimento que las preguntas retóricas pueden orientar las decisiones de los humanos a favor de quien las realiza. ¿Y qué mecanismos emocionales se desatan para hacernos cambiar de opinión cuando nos plantean preguntas retóricas? Según Zillman, esos mecanismos se basan en provocar un estímulo muy sencillo en la persona que escucha: cuando nos hacen preguntas retóricas, ‘parece’ que nadie nos está imponiendo una decisión, sino que somos nosotros mismos quienes tomamos esa decisión.

“El uso de preguntas retóricas crea la impresión de que no existe la mínima intención de persuadir. El emisor no solo plantea argumentos que pueden tomarse en cuenta, sino que, por la forma de preguntar, ‘deja que la gente decida’. Como consecuencia directa, el receptor se siente seguro y baja sus defensas, siendo más susceptible a la persuasión”¹⁰⁸.

Cualquier diccionario especializado sobre retórica define una pregunta retórica como una figura literaria que consiste en preguntar

¹⁰⁶ El experimento se realizó con seis grupos de 15 personas. En total, eran 90 estudiantes de Psicología de la Universidad de Wisconsin. El ratio hombre/mujer era 2:3. Se realizó a lo largo de un año y medio.

¹⁰⁷ Zillmann, Dolf. (1972). “Rhetorical elicitation of agreement in persuasion”. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1972. Vol. 21. Número 2. Págs. 159-165.

¹⁰⁸ Zillman. Op. Cit. Pág. 165.

algo sin la intención de obtener una respuesta. Es un erotema y se encuadra dentro de las figuras del diálogo. “[La interrogación retórica es una] figura del pensamiento por la que el emisor finge preguntar al receptor consultándolo y dando por hecho que hallará en él coincidencia de criterio”, dice el diccionario de retórica de Helena Beristáin¹⁰⁹. Y añade: “En realidad no espera respuesta y sirve para reafirmar lo que se dice”.

Se presupone que, cuando se pronuncia un erotema –“¿Verdad que el día es hermoso?”– la otra persona está de acuerdo. Y de hecho, lo está pues asiente con la cabeza o confirma la opinión de su interlocutor diciendo: “Claro, por supuesto, ciertamente...”.

Como vimos en la Primera Parte, la interrogación es uno de los mecanismos más empleados para ganar debates o discusiones. Para Beristáin, la interrogación retórica (o *communicatio*) “consiste en aparentar que se pide al público consejo respecto a la mejor forma de actuar”, y era considerada en la tradición latina un recurso retórico del orador frente al público.

Zillman considera que una pregunta es una propuesta que solicita confirmación o acuerdo. “En un debate, el medio más aparente de obtener respuestas de confirmación [*responses of agreement*] es hacer preguntas al oponente, exigiendo directamente un acuerdo. ‘¿No es esto así y así?’ puede ser considerada como el prototipo de una pregunta hecha para ser confirmada”¹¹⁰.

Sin haber hecho experimentos con jurados como los de Zillman, los abogados de todo el mundo emplean instintivamente las preguntas retóricas como una seductora estrategia jurídica cuando un juicio llega

¹⁰⁹ Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. Editorial Porrúa. México, 1995. Pág. 262 y 263.

¹¹⁰ Zillman. Pág. 159.

a su parte más culminante: la de los interrogatorios a los testigos, a los acusados o a los imputados.

El abogado y escritor norteamericano Steven H. Goldberg denomina a estos erotemas ‘preguntas con respuesta sugerida’¹¹¹. Según Goldberg, hay cuatro tipos de preguntas que un buen abogado debe emplear en un juicio: 1) las preguntas a las que debe responderse con una narración; 2) las preguntas que definen el tema de la respuesta; 3) las preguntas que reclaman una respuesta específica¹¹², y 4) las preguntas que sugieren la respuesta.

Estas últimas son la que más interesan a un abogado. “La pregunta con respuesta sugerida, ‘el automóvil era verde, ¿verdad?’, suministra al abogado un control máximo sobre el testigo, y limita la respuesta razonable del testigo a un ‘sí’ o un ‘no’, así como también limita a cero la posibilidad del testigo de relacionarse con el jurado”¹¹³. Para Goldberg, una pregunta que sugiere la respuesta, a pesar de que puede parecer “ambigua o capciosa”, otorga “control total” al que la formula¹¹⁴.

He aquí un ejemplo expuesto por Goldberg.

P. – Usted estaba de pie al costado de la calle, en el momento del accidente, ¿no es así?

¹¹¹ Goldberg, Steven. *Mi primer juicio oral*. Editorial Heliasta. Buenos Aires. 1994.

¹¹² Si imaginamos un accidente automovilístico con víctimas, las tres primeras serían: 1) Después de ver la colisión, ¿qué hizo?; 2) ¿Qué puede decirnos acerca del aspecto que tenía el automóvil después de la colisión?; 3) ¿De qué color era el automóvil que había sido chocado?

¹¹³ Goldberg. Pág. 148.

¹¹⁴ Beristáin califica esta técnica de “patética”. Dice que la interrogación retórica “es una pregunta que no entra en juego con la respuesta y está despojada de su función dialógica”. Para ella la pregunta retórica no establece un diálogo, lo cual nos resulta paradójico cuando nos referimos a los diálogos socráticos pues pretendían lograr todo lo contrario.

R. – Sí.

P. – Usted esperaba para cruzar la calle, ¿no es verdad?

R.– Sí.

P.– Según creo, ¿miraba usted al oeste?

R.– Sí.

P.– Había un árbol directamente al norte del lugar en que usted estaba, ¿no es así?

R.– Bien, no sé si miraba directamente al norte.

P.– Si usted hubiese girado un cuarto hacia su derecha habría visto directamente al frente un árbol, ¿no es así?

R.– Sí.

P. – Ese árbol estaba a una distancia de sesenta a noventa centímetros de usted, ¿no es verdad?

R.– Sí.

P.– Ese árbol tenía un ancho aproximado de un metro y medio, ¿no es verdad?

R.– No lo medí.

P.– Era un árbol grande, ¿no es así?

R.– Supongo que podía decirse que lo era.

P.– Usted estaba de pie a unos treinta metros del lugar del accidente, ¿no es así?

R.– No lo sé. No medí ese tramo.

P.– ¿Estaba usted más o menos a un tercio de manzana del lugar del accidente?

P.– Sí.

P.– Usted no habló con la policía, ¿verdad?

R.– No.

P.- Usted vio a otras personas cerca de la escena del accidente, ¿no es así?

R.- Sí.

P.- No dijo a ninguna de ellas que vio el accidente, ¿eh?

R.- No¹¹⁵.

La pregunta retórica o con respuesta sugerida o de confirmación era una de las herramientas más comunes del diálogo socrático y de los sofistas. La diferencia es que Platón desarrolló esta forma de interrogar sin hacer estudios de campo como los de Zillman, y sin reconocer que era una variante que daba a Sócrates el control total de la conversación o del debate.

A la luz de los conocimientos experimentales de la psicología moderna, ahora abordamos con otra perspectiva algunos diálogos socráticos hechos con 'preguntas con respuesta sugerida o acordada'. He aquí un pasaje de *La república*:

-Ahora bien, el asentir y el disentir, el tender hacia algo y el repelerlo, el atraer algo hacia sí y el rechazarlo: ¿no tendrás todas estas cosas como contrarias entre sí (trátense de acciones o de padecimientos, ya que en eso nada difieren)?

- Sí, son contrarias.

- Pues bien, la sed y el hambre y los apetitos en general, el deseo y la voluntad, ¿no los ubicarás en las clases de que acabamos de hablar? ¿No dirás, por ejemplo, que el alma de aquel que apetece tiende hacia aquello que apetece, o que atrae hacia sí aquello que quiere conseguir, o bien que, en la

¹¹⁵ Goldberg. Pág. 190-191.

medida que desea procurarse algo, se hace a sí misma un signo de asentimiento, como si alguien la interrogara suspirando por lograrlo?

- Sí, por cierto.

- Veamos ahora: el no-querer y no-desear ni apetecer, ¿no es lo mismo que rechazar y alejar del alma, y no deberíamos tener todas estas cosas por contrarias a las primeras?

-Sin duda.

-Si es así, ¿no diremos que hay una especie constituida por tales apetitos, y que los que de éstos saltan más a la vista son el que llamamos 'sed' y el que denominamos 'hambre'?

-De acuerdo.

-Uno es el deseo de bebida, otro el de comida. ¿No es así?

- Sí¹¹⁶.

“Desde los sofistas se ha considerado que quien lleva la palabra tiene ventaja si logra que su oponente muestre su acuerdo cuando se le adelantan los argumentos”, dice Zillman. “Se creía que asentir de forma continuada podría crear la impresión de que, quien tenía la palabra poseía un conocimiento y un razonamiento superiores, y eso empujaba a la audiencia a poner en duda la preparación y la credibilidad del rival”¹¹⁷.

Los experimentos de Zillman ‘probaron que las preguntas retóricas tienen un notable poder de persuasión, y dan el control a

¹¹⁶ La República. 437bcde.

¹¹⁷ Zillman, Op. Cit. Pág. 159.

quien las propone. Pero en los tiempos de Sócrates, esa persuasión se aprendía en el debate diario y surgía de forma natural.

Platón también había concluido (como Goldberg y cualquier abogado) que en los tribunales no importaba la verdad sino usar cualquier técnica retórica para persuadir y ganar.

No es necesario que, quien se prepara para ser orador de manera adecuada, esté en conocimiento de las verdades concernientes a las cosas justas y buenas, ni tampoco de las que conciernen a los hombres que por naturaleza y educación son tales. De hecho, en los tribunales a nadie le importa absolutamente nada la verdad en torno a estas cosas, sino que importa lo que es persuasivo. Y esto es lo verosímil: a ello ha de atenerse el que procure hablar con arte. Del mismo modo, a veces no deben siquiera exponer los hechos mismos cuando no se hayan desarrollado de manera verosímil, sino justamente solo los que sean verosímiles, tanto en la acusación como en la defensa. Y en general el que habla debe seguir lo verosímil y mandar a paseo, con muchos saludos, la verdad¹¹⁸.

Enfrentada a un buen retórico –sea abogado, político o demagogo–, una persona común puede ser víctima de técnicas persuasivas cuando estas se presentan en forma de preguntas. Cualquier aserción transmitida como pregunta retórica puede ser más persuasiva por el simple hecho de que no parece persuasión. Es un

¹¹⁸ Fedro, 272d-273a. Citado por Reale (2002). Pág. 121.

mecanismo que, usando un lenguaje más bélico, “debilita las defensas” del enemigo.

6.2. EXPERIMENTO CON PREGUNTAS FUERTES Y DÉBILES

En su búsqueda por encontrar los mecanismos en los que se basaba esta persuasión, los psicólogos cognitivos descubrieron que una de las claves de las preguntas es que aumentaban el grado de incertidumbre de las personas y provocan un deseo de saber, mientras que las afirmaciones producen el efecto contrario.

Imaginemos, que planteamos a un grupo de estudiantes una pregunta y una afirmación sobre un tema como los exámenes de reválida:

¿Los exámenes de reválida ayudan a mejorar en los estudios?

Los exámenes de reválida ayudan a mejorar en los estudios.

Al aportar más información, las afirmaciones resuelven el dilema y por tanto reducen el nivel de incertidumbre. No despiertan la atención. No hay un problema. Ya son una ‘conclusión’, como propusieron en un estudio de 1984 los psicólogos cognitivos Robert Burnkrant y Daniel Howard¹¹⁹. En cambio, las oraciones formuladas en modo pregunta obligan “a procesar el mensaje más intensivamente” y, en consecuencia, hacemos trabajar más a nuestra mente.

¹¹⁹ Burnkrant, Robert E. y Howard, Daniel: “Effects of the use of introductory rhetorical questions versus statements on information processing”. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol 47. No 6. 1218-1230. Ohio State University. American Psychological Association. Pág. 1.220.

Burnkrant y Howard dieron un paso más publicando un elaborado estudio sobre la forma que tenemos de procesar las preguntas: las preguntas débiles o tontas, conducen a un rechazo de los argumentos, y las preguntas sólidas e inteligentes, producen más aceptación.

Para demostrarlo, Burnkrant y Howard hicieron el siguiente experimento. Tomaron un grupo de 160 estudiantes de bachillerato a los que hicieron una batería de preguntas relacionadas con los exámenes de reválida (*comprehensive exams*).

La primera batería tenía una débil base argumental:

¿Deben los estudiantes realizar una reválida antes de graduarse?

¿Desean los estudiantes realizar test de reválida?

¿Ayudan los exámenes de reválida a prosperar después de obtener la graduación?

¿Los exámenes de reválida suponen una ayuda esencial para determinar cuánto han aprendido los estudiantes?

Como se ve, son preguntas con débil base argumental pues ningún estudiante quiere realizar test de reválida a menos que se demuestre que eso puede mejorar su prestigio. Tampoco se deduce de estas preguntas que los exámenes de reválida tengan relación con la prosperidad de un graduado, ni que se los considere una ayuda crucial.

La otra tanda de preguntas se preparó con mayor base argumental:

¿Los requisitos de los exámenes de reválida incrementan el prestigio de los alumnos y de su institución académica?

¿Aprobar un examen de reválida ayuda a aquellos estudiantes que quieren pasar a la universidad?

¿Pasar una reválida incrementa las posibilidades de encontrar trabajo?

¿Una examen de reválida aumenta la calidad de la enseñanza?

En este caso, la pregunta induce a pensar al estudiante sobre la conveniencia de incrementar la valía personal mediante la reválida. También les inclina a creer que los exámenes de reválida pueden ayudarles a superar las exigentes pruebas universitarias, encontrar un trabajo y, desde luego, planteadas así, nadie puede dudar de que aumentan la calidad de la enseñanza.

A continuación se les preguntó si estaban a favor o en contra de la reválida, y que valorasen la calidad de las preguntas, así como su grado de involucración con la respuesta.

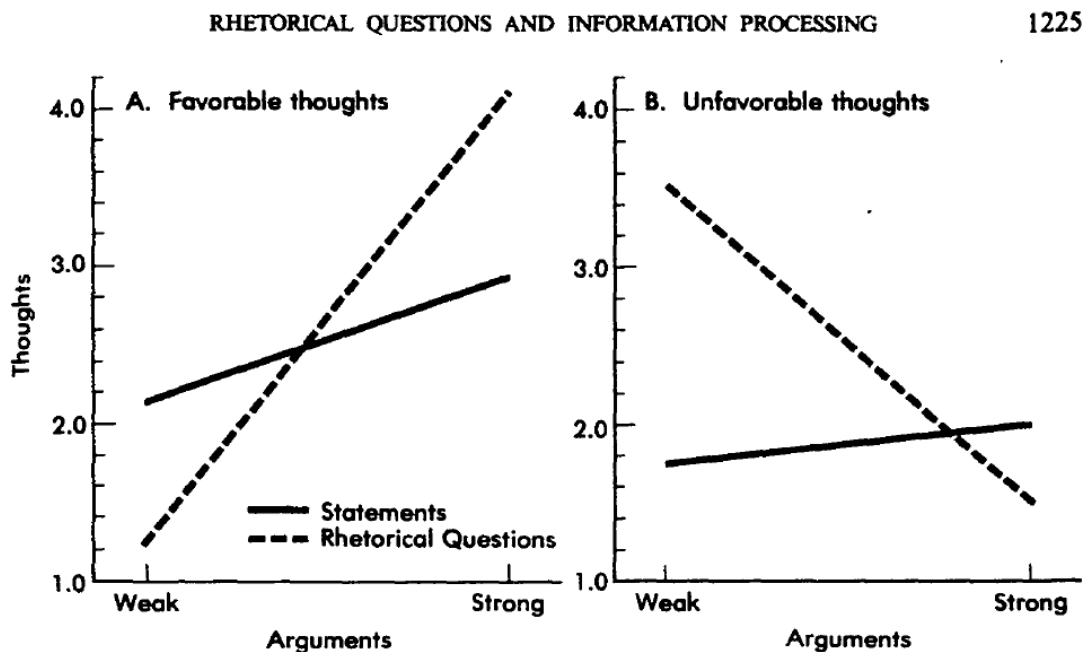
Lo que sucedió fue que las preguntas más inteligentes y elaboradas fueron mejor valoradas por los estudiantes pues las consideraban más creíbles: les incitaban a involucrarse más con la postura de estar a favor de la reválida. Y las preguntas débiles o con poca base argumental, producían respuestas desfavorables: involucraban menos a los alumnos y las consideraban menos creíbles.

Esto vendría a apoyar la idea de que las preguntas formuladas por Platón en sus diálogos filosóficos han sobrevivido al paso del tiempo porque plantean temas de interés, estimulan la inteligencia y son creíbles. Pero también, como veremos más adelante, hay pasajes de sus

diálogos con tan escasa base argumental que producen un pronto rechazo.

Los resultados de Burnkrant y Howard también mostraron que los estudiantes generaban más comentarios reflexivos cuando se les presentaba el test como pregunta, que cuando se les presentaba con afirmaciones. Eso justifica que en la actividad más reflexiva, la filosofía, el test o las preguntas sean una de las mejores herramientas de los maestros para invitar a los estudiantes a pensar.

“Las preguntas retóricas conducen a un procesamiento más intenso de los contenidos de los mensajes”, dicen los autores¹²⁰. Además, cuando los mensajes contenían argumentos sólidos, “las preguntas retóricas condujeron a la creación de más pensamientos favorables” a la reválida. Los mensajes débiles conducían a la creación de más “pensamientos en contra” de la reválida (ver cuadro).



Este gráfico de Burnkrant y Howard muestra los resultados de un estudio en un grupo de 160 estudiantes de psicología a los que se les preguntaba

¹²⁰ Op. Cit. Págs. 1.220 y 1.221

si estaban a favor o en contra de los exámenes de reválida. Como se ve en la línea continua, cuando se hacen test con afirmaciones, no hay muchas variaciones. Pero cuando se hacen test con preguntas (raya punteada) las reacciones son notables: tanto cuando los argumentos son sólidos (izquierda), como débiles (derecha). El cuadro de la izquierda muestra que los estudiantes se posicionaban a favor de los exámenes de reválida cuando se les planteaba una pregunta inteligente. El de la derecha, muestra que los estudiantes se oponían a los exámenes de reválida porque la pregunta tenía poca base argumental. Es decir, las preguntas – sea cual sea el caso-, obligan a reflexionar más a favor o en contra de algo. Las afirmaciones, mucho menos.

Burnkrant y Howard centraron su estudio principalmente en los usos de las preguntas retóricas en el mundo de la publicidad. “Está claro que las preguntas retóricas se emplean con frecuencia más que las afirmaciones en los eslóganes de los anuncios”¹²¹. Pero sus conclusiones se pueden llevar perfectamente a otros ámbitos de la comunicación, desde la retórica hasta la literatura filosófica. Al fin y al cabo, se trata de preguntas que un ser humano realiza a otro ser humano, un estímulo que busca una respuesta.

En resumen, desde el punto de vista cognitivo la combinación de una forma gramatical (pregunta retórica) con la calidad de los argumentos (razonamiento sólido), puede aumentar el grado de interés de los oyentes, así como su involucración en un tema de debate y su postura a favor del mismo.

6.3. CRÍTICAS A ALGUNOS PASAJES ‘DÉBILES’ PLATÓN

Tras la lectura de lo anterior, cualquier persona que haya dedicado una lectura atenta a *La república*, se habrá sentido

¹²¹ Op. Cit. Pág. 1.218.

desilusionada por la debilidad de algunos argumentos esgrimidos en sus diálogos. En algunos pasajes, Sócrates presenta unos razonamientos sin base o con escasa justificación. Platón conduce el diálogo socrático por la senda que desea y los interlocutores apenas plantean dudas. Desde el punto de vista retórico, usa falacias, y desde el punto de vista lógico, incurre en obviedades o en deducciones peregrinas. Al lector, estos errores le causan la impresión contraria a la que en su tiempo quiso causar Platón cuando inventó el diálogo filosófico.

En su análisis sobre los errores de Platón (*flaws*) en *La república*, Nicholas P. White expone como ejemplo el torpe desarrollo de la idea de justicia ¹²². Después de enumerar las tres virtudes que debe poseer el estado (moderación, valentía y sabiduría), Sócrates nombra una cuarta que es la justicia. “Los expertos han expresado con frecuencia su insatisfacción por la palpable ausencia de argumentos”, dice White. Primero, “¿cómo sabemos que el estado solo tiene cuatro virtudes?”.

Además, cuando Sócrates expone por qué la justicia debe ser una de las virtudes de la excelencia de la ciudad, aporta argumentos muy débiles que culminan con una pregunta retórica. Su mayor argumento es que la justicia consiste en que cada ciudadano haga “lo propio de uno, sin dispersarse en muchas tareas” (433a10). En otro pasaje afirma que también la causa de la injusticia es que a un artesano se le ocurra salirse de su clase social (434abc). Sus interlocutores aceptan estos razonamientos sin rechistar.

¹²² White, Nicholas P. *A companion to Plato's Republic*. Pág. 120. Hackett Publishing Company. Indianapolis. USA. 1979.

-Y en ese sentido habría que convenir que la justicia consiste tanto en tener cada uno lo propio como en hacer lo suyo.

-Así es.

-Mira ahora si estás de acuerdo conmigo. Si un carpintero intenta realizar la labor de un zapatero, o un zapatero la de un carpintero, intercambiando entre ellos las herramientas y las retribuciones, o si una misma persona trata de hacer ambas cosas, mezclándose todo lo demás, ¿te parece que eso produciría un grave daño al Estado?

-No mucho.

-Pero cuando un artesano o alguien que por naturaleza es afecto a los negocios, inducido por el dinero o por la muchedumbre o por la fuerza o cualquier otra cosa de esa índole, intenta ingresar en la clase de los guerreros, o alguno de los guerreros procura entrar en la clase de los consejeros y guardianes, sin merecerlo, intercambiando sus herramientas y retribuciones, o bien cuando la misma persona trata de hacer todas estas cosas a la vez, este intercambio y esta dispersión en múltiples tareas, creo, serán la perdición del Estado. ¿No piensas también tú lo mismo?

-Por cierto que sí.

-En tal caso, la dispersión de las tres clases existentes en múltiples tareas y el intercambio de una por la otra es la mayor injuria contra el Estado y lo más correcto sería considerarlo como la mayor villanía.

-Así es.

-Y la peor villanía contra el propio Estado, ¿no dirás que es 'injusticia'?

-Claro.

“Ninguno de estos argumentos parece muy sólido”, afirma White¹²³. Y su mayor debilidad, según este especialista, es que hay muchas razones para dudar de que los oponentes de Platón fueran a aceptar tan fácilmente estos argumentos. A esto mismo es a lo que se refiere el filósofo y ensayista británico Simon Blackburn cuando dice que algunos argumentos de Platón contienen grietas tan “grotescas” que los intérpretes se sienten incapaces de aceptarlos como argumentos sólidos.

Pero, claro, quien escribía esos diálogos era Platón. En sus puestas en escena filosóficas, él ponía en boca de los oponentes de Sócrates lo que más le convenía.

Esta debilidad argumental de *La república* y otros textos daría fuerza a la tesis de la Escuela de Tubinga según la cual, los escritos conocidos de Platón eran en el fondo, ejercicios universitarios, es decir, pruebas planteadas a sus estudiantes en la Academia que darían pie a debates más ricos durante las clases. En las *Leyes*, dice Reale, Platón confirma que considera sus propios diálogos como “un punto de referencia para la educación de los jóvenes”, fijados en la escritura, para que queden “a disposición de los maestros”.

A pesar de esos ‘errores’, los diálogos platónicos siguen influyendo en la filosofía occidental, los libros de Platón suelen estar entre los más vendidos en filosofía y es uno de los autores más fáciles

¹²³ White. Op. Cit. Pág. 120.

de entender en las facultades de Filosofía. Gran parte de esos logros se debe a los estímulos que Sócrates nos lanzaba para buscar respuestas. La pregunta socrática nos creaba incertidumbre. “La formulación de tal incertidumbre, paralizadora del fluir del discurso, viene preparada por un lenguaje que busca saltar al otro lado de su propia inseguridad”, dice Lledó de esta fórmula. Porque desde el momento en que se plantea una respuesta, va surgiendo una nueva pregunta “la nueva incertidumbre”.

Esa tensión constante entre incertidumbre y conocimiento tiene un nombre en nuestro vocabulario: satisfacer la curiosidad. Incluso se la llamó científicamente “curiosidad epistémica”. La curiosidad es una de las claves de la adquisición del conocimiento. Para conocerla, vamos a saltar al próximo capítulo.

“Lo importante es no parar de hacer preguntas.
La curiosidad tiene su propia razón de existir”
(Einstein).

7. ESTUDIOS SOBRE LA CURIOSIDAD Y LA PREGUNTA

En la década de 1950, el filósofo y psicólogo británico Daniel E. Berlyne fue uno de los primeros en orientar las investigaciones científicas hacia la curiosidad (Loewenstein, 1994, y Litman, 2017, le citan como pionero: *path-breaking*)¹²⁴.

Berlyne se preguntaba cómo era posible que el conocimiento humano ocupase tantas páginas, y la curiosidad humana tan pocas. “Pocos fenómenos han sido sujeto de más debates que el conocimiento humano. Pero estos debates no han prestado, en general, atención a los motivos que están en el sustrato del conocimiento”¹²⁵.

“¿Por qué los seres humanos invierten tanto tiempo y esfuerzo en la adquisición de conocimiento?”[...] “¿Por qué de la infinita panoplia de cosas cognoscibles en el universo, hay ciertas piezas de conocimiento que son más buscadas ardientemente y estamos más dispuestos a retenerlas que otras?”¹²⁶.

¹²⁴ Loewenstein, 1994. Pág. 77.

¹²⁵ Berlyne, D.E. “A theory of human curiosity”. *British Journal of Psychology*. 45:3 (agosto de 1954). Pág. 180.

¹²⁶ Berlyne. Op. Cit. Pág. 180.

Esas piezas buscadas y retenidas en la memoria eran fruto de una fuerza motora (*drive*) en el interior del ser humano: la curiosidad. “Los seres humanos tienden a mirar, buscar, preguntar y pensar sobre cosas incluso cuando nadie les obliga a hacerlo”¹²⁷.

Berlyne distinguía entre la ‘curiosidad perceptiva’ (más animal), y la ‘curiosidad epistémica’, propia de los seres humanos y a la que él dedicó sus estudios¹²⁸.

¿Cómo funcionaba la curiosidad? A animales y hombres les motivaba lo novedoso: eso les lanzaba a explorar e indagar. Cuando ya conocían esa actividad, se reiniciaba el proceso exploratorio. El trazo que quedaba en lo animales y seres humanos de esa actividad exploratoria se asentaba en la memoria en forma de “representaciones simbólicas”, las cuales según Berlyne, “son las manifestaciones de lo que llamamos conocimiento”¹²⁹.

¹²⁷ Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*. McGraw-Hill Book Company. New York. USA. Pág. 1.

¹²⁸ Berlyne se sorprendería de saber que la pregunta que más obsesiona a la gente es cómo adquirir más conocimiento. En 2009 se lanzó en Estados Unidos una red social basada en preguntas. Se llama Quora y los participantes plantean preguntas científicas, filosóficas, políticas o de cualquier saber, con la intención de que otros participantes les respondan o les ayuden a encontrar la respuesta. A diferencia de Yahoo! respuestas, el nivel de Quora es más universitario. Se denomina “servicio en línea de mercado de conocimientos”. La pregunta que tiene más consultas en Quora (en agosto de 2015) era la siguiente: ¿qué puedo aprender/conocer en diez minutos que me sea útil para el resto de mi vida? (What can I learn/know right now in 10 minutes that will be useful for the rest of my life?). Es decir, la pregunta más consultada no se refería a un saber en concreto como cuál es el tamaño del universo, sino que era una pregunta general para obtener más conocimiento: ¿qué debo aprender? Como se obtuvieron miles de respuestas, Quora las organizó en apartados del conocimiento: desde habilidades para usar internet o las computadoras, hasta consejos financieros o vitales. Esa pregunta tenía en agosto de 2015 más de 11 millones de consultas, lo que revela que nuestra principal pregunta en la vida está vinculada a aquel conocimiento que nos ayuda a asegurar nuestras condiciones de existencia. Se puede ver en <https://www.quora.com/What-are-the-most-viewed-Quora-questions>

¹²⁹ Berlyne (1954). Pág. 180.

El principio de todo ese proceso epistémico son las preguntas. Para Berlyne, la cadena de sucesos que involucraban la curiosidad empezaba por ciertos estímulos “verbales o no verbales” que pueden provenir de uno mismo –como una reacción a una situación percibida–, o de fuera, “en la forma de escritura, habla o referencias no lingüísticas (*non-linguistic cues*)”.

¿Cuál era el estímulo básico?

“El ejemplo [de estímulo] más claro, así como el más común en la práctica es la pregunta”¹³⁰, dice Berlyne. Los lingüistas lo denominan “interrogación específica”, para distinguirla de la pregunta sí/no.

Berlyne afirmó que nuestro grado de curiosidad aumentaba a medida que se nos hacían preguntas más sorprendentes y evocadoras. Claro que eso depende de lo que signifiquen para nosotros las preguntas evocadoras. Si alguien nos pregunta: “¿Cómo comen las estrellas de mar?”, la reacción puede ser de interés o no. Puede haber personas que piensen: “¿Qué más da cómo coman las estrellas de mar?”. Y si alguien se lo explica, olvidarán pronto la respuesta porque estará, según Berlyne, debajo de su nivel de curiosidad.

Pero hay respuestas que permanecen en la memoria y que recuperamos cuando las requerimos de nuevo. ¿Cuáles son estas respuestas? Según Berlyne, son las que nacen cuando la curiosidad es muy elevada¹³¹. “Las preguntas que en el pasado excitaron más nuestra curiosidad obtendrán probablemente una respuesta más adecuada cuando se nos planteen de nuevo”¹³². Y todo se deberá a que han permanecido en la memoria. Hemos aprendido.

¹³⁰ Berlyne (1954). Pág. 182.

¹³¹ En este universo, hay cosas que permanecen en el universo de lo inexplicable, dice Berlyne. “Los casos más sorprendentes de provocación de la curiosidad son los que conciernen a lo extraño, a lo inusual, a lo que nos confunde”. Pág. 184.

¹³² Berlyne (1954). Pág. 184.

Cuando se conoce la respuesta a una pregunta, el sujeto preguntado se dedica a otra actividad. Sin embargo, cuando el sujeto no conoce la respuesta el interés persiste, y seguirá un proceso de ensayo y error. La motivación que se enciende por las preguntas es para Berlyne “una forma de curiosidad epistémica”.

Para demostrar esa postura, Berlyne se valía de estudios de Skinner y de Hull¹³³ que postulaban que cuanto más intensa era la curiosidad, más intensa era también la cantidad de esfuerzo necesario para aplacarla (*quantity of drive reduction*). Ese factor (K) era el que determinaba la posibilidad de que, ante un mismo estímulo, respondiéramos con la respuesta aprendida¹³⁴.

Así se llega a la hipótesis de Berlyne: “La curiosidad es excitada (*aroused*) en un sujeto cuando se le hace una pregunta, ya sea por sí mismo o por un agente externo. Como resultado del sentido de la pregunta se produce un estímulo que procede de la respuesta, y eso es lo que actúa como un motor”.

Por último, Berlyne sostenía que la experiencia de cada día es el mejor campo de demostración de sus hipótesis sobre la curiosidad y el

¹³³ Se refiere a los libros de Hull, *Principles of behavior*. New York. 1943. Appleton Century, y *A behavior system*. New Haven. 1952. Yale University Press. Y al libro de Skinner, *Science and human behavior*. New York. 1953. McMillan, y *Verbal behavior*. William James Lectures. 1947. Harvard University.

¹³⁴ Berlyne también propuso algo muy socrático: que los conflictos y las controversias intelectuales, generan más curiosidad que el consenso. A raíz de esa propuesta, Lowry y Johnson realizaron en 1981 unos experimentos llamativos. Pusieron a trabajar a un conjunto de jóvenes estudiantes de bachillerato en temas en los que pudieran llegar a acuerdos intelectuales o, por el contrario, suscitar debates y conflictos epistémicos (*argument and epistemic conflict*). Una de las pruebas consistía en ver durante un receso una película relacionada con la clase. Resultado: el 45% de las personas que participaron en debates y controversias, aprovecharon el recreo para ver el film, mientras que solo el 18% del otro grupo (donde no hubo debates), se mostró interesado en ver la película .

poder de las preguntas¹³⁵. “Muchos afamados pensadores han sido lanzados a la meditación de por vida simplemente porque una vez se plantearon preguntas novedosas sobre cuestiones que habitualmente los seres humanos toman por normales”¹³⁶.

7.1. LA CURIOSIDAD Y EL DESEO DE SABER

Nuestra edad contemporánea no ha sido la única en ocuparse de la curiosidad. Algunos filósofos y pensadores habían reflexionado con

¹³⁵ Sin hacer referencia a Sócrates, Berlyne hace una definición muy socrática de la curiosidad. “Un buen maestro excita la curiosidad de su audiencia haciendo preguntas, quizá sobre fenómenos conocidos, pero que nunca se habían planteado”. Pág. 184.

¹³⁶ Camino al castillo de Vincennes, donde estaba recluso Diderot (el autor de la enciclopedia), Rousseau se tomó un descanso debido al calor que le agotaba y le impedía proseguir. Tomó un ejemplar de *Mercure de Paris* y leyó que la Academia de Dijon convocaba un concurso con la siguiente pregunta: “El progreso de las artes y de las ciencias, ¿está corrompiendo o depurando las costumbres?”. “Si alguna vez algo se ha parecido a una inspiración súbita, fue el movimiento que en mí se produjo ante aquella lectura: de golpe siento mi espíritu deslumbrado por mil luminarias: multitud de ideas vivas se presentaron a la vez con una fuerza y una confusión que me arrojó en un desorden inexpresable...”, dijo Rousseau en una carta a Malesherbes, (Segunda carta a Malesherbes, 12 de enero de 1762). La pregunta supuso para Rousseau una conmoción interna de gran magnitud. Dice a Malesherbes: “Oh, señor si alguna vez hubiera podido escribir la cuarta parte de lo que vi y sentí bajo aquel árbol, con que claridad habría hecho ver todas las contradicciones del sistema social, con qué fuerza habría expuesto todos los abusos de nuestras instituciones, con qué sencillez habría demostrado que el hombre es naturalmente bueno y que sólo por las instituciones se vuelven malvados los hombres”.

Aquella pregunta dio lugar a una inspiración febril que produjo el revolucionario Discurso de la artes y de las ciencias, donde Rousseau exponía que el progreso humano había corrompido las costumbres. Como escribiría posteriormente en su biografía, “después de esa lectura [de la pregunta], yo vi otro universo y me convertí en otro hombre”.

Aunque no corresponde a este ensayo, una línea de investigación de la historia de la filosofía podría ser recopilar las diferentes revelaciones que han excitado la curiosidad filosófica. Han existido lecturas que han abierto los ojos a un filósofo como el libro de los Evangelios que provocó la conversión de San Agustín; paisajes inspiradores como la Alta Engandina a Nietzsche; frases iluminadoras o preguntas leídas en un periódico como el caso de Rousseau.

anterioridad sobre este rasgo humano. Para Cicerón era “el amor innato de aprender”; para Kant, “el apetito de conocimiento”; para Freud, “la sed de conocer” y para Burke, “un apetito muy agudo que se satisface fácilmente” (Loewenstein, 1994).

En la década de los 70 y 80 proliferaron muchos estudios sobre la curiosidad desde todos los puntos de vista (Loewenstein, 1994). Unos la situaban detrás del comportamiento infantil básico; otros la habían enfocado como una herramienta del profesor para estimular el interés de sus alumnos; también había estudios que demostraban que la curiosidad impulsaba los descubrimientos científicos y el arte; otros relacionaban la curiosidad con algunas técnicas publicitarias, como por ejemplo, crear un halo de misterio en un anuncio que solo es revelado al final. Y hasta había ensayos que explicaban el voyeurismo y ciertos comportamientos sexuales anómalos con la curiosidad.

Para el economista del comportamiento George Loewenstein¹³⁷, la mayor parte de esos estudios adolecían de un error básico: “No ofrecían ninguna explicación plausible de por qué la gente se deja llevar por la curiosidad y fallaban en delinear los causantes de la curiosidad”¹³⁸.

A pesar de que parecía ser una “*driving force*” (una fuerza motriz) del comportamiento humano, y que se había estudiado desde muchas disciplinas, Loewenstein no estaba satisfecho ni con las teorías de los 70 y los 80, ni con las pruebas que realizaron.

¹³⁷ En inglés, *behavioral economist*. Esta escuela parte de las teorías sobre la toma de decisiones defendida por el premio Nobel de Economía Herbert A. Simon. Para Simon, el ser humano no busca obtener los máximos resultados de su comportamiento, sino se conforma con una mínima satisfacción.

¹³⁸ Loewenstein, George (1994). “The psychology of curiosity: a review and reinterpretation”. *Psychological Bulletin*. Vol. 116. N° 1.

En un ensayo que se ha convertido en el pilar de las nuevas corrientes sobre el tema, *The psychology of curiosity*, Loewenstein postuló en 1994 que la curiosidad solo pretende rellenar un agujero originado por dos fuerzas: “Lo que sabemos y lo que queremos saber”. Era una definición muy socrática pues encajaba con aquello por lo que Sócrates estaba “plenamente dispuesto a luchar tanto de palabra como de obra”: “Buscar lo que no se sabe para ser mejores”¹³⁹.

Para Loewenstein, lo que impulsa la exploración, la indagación y la investigación –desde la más sencilla a la más compleja-, es ese apetito por saber, ya fuese superficial o profundamente motivado. La curiosidad. No se puede demostrar que sea un instinto básico primario o secundario, pero parece claro que es una fuerza natural.

“La curiosidad puede convertirse en una fuerza motivacional poderosa. Al igual que la atracción sexual, la curiosidad a menudo genera un comportamiento impulsivo, así como desafíos al autocontrol”, dice Loewenstein (1994)¹⁴⁰. La literatura y la tradición estaba llena de ejemplos de los límites hasta donde nos puede llevar la curiosidad. “Los relatos sobre Pandora, Eva y la mujer de Lot, en los cuales la curiosidad empuja conscientemente a la gente (generalmente, mujeres jóvenes) a sufrir terribles consecuencias, son el tributo a ese poder emocional de la curiosidad”¹⁴¹.

¹³⁹ Menón. 86bc.

¹⁴⁰ Loewenstein (1994). Op. Cit. Págs. 7

¹⁴¹ La literatura ha representado la curiosidad desmesurada con hombres como el Prometeo de Esquilo o el Fausto de Goethe. Prometeo es condenado por los dioses a un suplicio eterno por haber caído en un exceso de curiosidad y haberles robado el fuego del saber. Fausto es un hombre insatisfecho constantemente y con un sentimiento desmesurado (hybris) de querer saber más. Cuando Dios pregunta a Mefistófeles si conoce a Fausto, el diablo responde: “Dentro de él hierve un fuego que a lo lejos le arrastra”. Porque el sufrimiento de Fausto procede de una desmesurada curiosidad nunca satisfecha. Ha estudiado todas las ciencias y filosofías, pero afirma: “No creo saber nada de modo correcto”. Se sumerge en las magias y en las ciencias esotéricas, “a ver si al fin conozco lo que al mundo en su

La tesis de Loewenstein es que las personas tratan de encontrar sentido a hechos y cosas usando la curiosidad. Cita los estudios de Hebb, Piaget y Hunt, según los cuales desde que somos niños, usamos la curiosidad para organizar y darle coherencia al mundo. Para Piaget, la curiosidad partía de un desequilibrio entre las estructuras cognitivas del niño, y sus expectativas¹⁴².

Todas esas teorías de la curiosidad se pueden resumir en lo que Loewenstein llama 'la incongruencia'. La curiosidad se dispara por expectativas defraudadas (Loewenstein cita concretamente a Hunt), es decir, es una "incongruencia cognitiva" que suscitaba la búsqueda para resolverla.

Y aquí es cuando aparece la pregunta, ese estado básico del ser humano en busca del conocimiento del que hablaba Berlyne. Los experimentos de los investigadores citados por Loewenstein mostraban que, llegados a este punto de incongruencia, la gente se hacía la pregunta básica de "¿por qué?" cuando se frustraban sus expectativas. Y era precisamente esa pregunta lo que les estimulaba a buscar una explicación¹⁴³.

Es decir, sentimos curiosidad cuando no sabemos algo que deberíamos saber, desde conocer quién es el criminal de una novela negra que estamos leyendo, hasta la pieza que falta para completar un puzle, dice Loewenstein. Pero para dar el primer paso, hay que tener cierta idea de lo que se quiere saber.

más hondo interior tiene encerrado", y afirma desconsolado: "Lo que ignoramos es justo lo que falta haría, y lo que sabemos, es lo que no se precisa" (Fausto, notación 1065).

¹⁴² Loewenstein cita el estudio de S. Kakar de 1976 titulado "Curiosity in children and adults. A review essay". *Indian Journal of Psychology*. 51. 181-201.

¹⁴³ Loewenstein. Pág. 83.

En un experimento realizado por Loewenstein y otros expertos, se pedía a un grupo de personas que acertaran cuál era el estado más oriental de EEUU. A uno se les daba información poco a poco, y a otros, solo al final. Los resultados llegaron a la conclusión de que el primer grupo demostró más curiosidad: era evidente que sabían un poco más que el segundo grupo¹⁴⁴.

La hipótesis de S. Jones citada por Loewenstein es que “los individuos tienden a ser más curiosos sobre temas que dominan algo, que sobre los que no dominan”. En nuestro caso, eso explicaría que los estudios de filosofía siempre interesan más a los que sienten cierta clase de perplejidad mundana, que a los que nunca se han preocupado por esos temas (en el punto 8.1 se describe el método de una escuela de Filosofía para estimular a los alumnos). Según Loewenstein, la gente que está henchida de confianza sobre un asunto, aunque en realidad no lo domine, es la menos dispuesta a saber más sobre ese asunto.

Todo ello sirvió a Loewenstein para proponer su definición de curiosidad. Esta surge cuando “la atención se centra en un agujero [gap] en el propio conocimiento”. La curiosidad era por tanto, “la sensación de privación que resulta de darse cuenta de ese agujero”¹⁴⁵.

Esa teoría tenía serias implicaciones en la educación, dice Loewenstein. Los educadores se han detenido demasiado en los resultados y poco en la motivación. ¿Se pueden establecer unas reglas nuevas de funcionamiento? Loewenstein las propone. Primero, para

¹⁴⁴ Siguiendo su argumento, una forma de despertar curiosidad es planteando preguntas que atraigan la atención del individuo y que susciten su interés. Los programas de televisión más longevos y de más éxito en todas las cadenas de televisión del mundo están basados en baterías de preguntas, al final de las cuales, si se responden acertadamente, hay un premio. Al demostrar que tiene conocimiento, el concursante recibe un estímulo en forma de recompensa económica.

¹⁴⁵ Loewenstein. Pág. 93.

sentir curiosidad por algo, hay que saber algo de ese tema. No basta con animar a los estudiantes a hacer preguntas, dice Loewenstein: es necesario ‘cebar la bomba’ (*prime the pump*), cuando no existe esa curiosidad inicial. (En capítulos posteriores se expone el caso de la Universidad de Boston).

En segundo lugar, «para estimular la curiosidad, es necesario hacer que los estudiantes sean conscientes de sus patentes deficiencias de conocimiento. La importancia de saber lo que uno no sabe quizá explique el éxito del ‘método de enseñanza socrático’, el cual, de acuerdo con Malone (1981), tiene la cualidad de ‘exponer sistemáticamente lo incompleto, lo inconsistente y la falta de cuidado en la estructura del conocimiento del que aprende’»¹⁴⁶.

Este método se basaba fundamentalmente en preguntas bien orientadas, como expone Platón en Menón, cuando Sócrates interroga a un esclavo para demostrar que puede adquirir conocimiento.

“¿Acaso no adquiriré conocimiento sin que nadie le enseñe, solo mediante preguntas, rescatando de sí mismo ese conocimiento?”.

“Sabes también que si se le continúa haciendo repetidamente o de distintas maneras las mismas preguntas, acabará adquiriendo un conocimiento sobre ellas tan cumplido como cualquiera” (85d).

En resumen, en su ensayo Loewenstein describe cómo adquirimos conocimiento gracias a la curiosidad: “A medida que la gente gane conocimiento en un área particular, no solo se darán cuenta de sus

¹⁴⁶ Loewenstein. Pág. 94.

carencias sino también esas carencias serán cada vez más pequeñas en relación a lo que ya sabe”¹⁴⁷.

La curiosidad definida por Loewenstein tenía un enorme parecido con la perplejidad socrática que sentía alguien cuando sabía “que no se sabe nada”. Eso conduce a la búsqueda de saber, y, como dice Sócrates, el alumno “va a ir descubriendo a medida que investiga conmigo, sin que yo haga otra cosa que limitarme a hacerle preguntas, en lugar de enseñarle” (84d).

Los estudios de Loewenstein supusieron un salto en la investigación de la curiosidad y la obtención del conocimiento. Sin embargo, pecaban de estar demasiado centrados en los trabajos de los psicólogos experimentales. A partir de los noventa, una nueva corriente de investigación impulsó el conocimiento basado en la curiosidad y en las preguntas.

7.2. EL APRENDIZAJE POR PREGUNTAS

La curiosidad es contagiosa. Desde el punto de vista cognitivo, un entorno familiar donde todos están acostumbrados a preguntar es mucho más rico para el desarrollo intelectual de los niños. Los niños también aprenden a preguntar. Es lo que expone el divulgador Ian Leslie en *Curious*, un libro sobre la curiosidad escrito en 2014.

Leslie dedica un capítulo a explicar la asociación entre curiosidad y el poder de las preguntas. Por ejemplo, las madres que tienen el hábito de sonsacar a sus vástagos información mediante preguntas,

¹⁴⁷ Ibid. Pág. 94.

tienen hijos más preguntones. “Hacer preguntas –dice Leslie- se convierte en algo contagioso”¹⁴⁸.

Pero no solo es importante hacer preguntas sino también cómo se hacen esas preguntas. Al igual que la pregunta retórica que usaban con tanta eficacia los abogados, para los niños hay una diferencia entre ordenar y educar. “Los niños que se daban cuenta de que sus padres estaban empleando el lenguaje como una herramienta cognitiva, más que para controlarles, se sentían más inclinados a imitar ese uso”¹⁴⁹.

Para probar el poder de las preguntas y la curiosidad estimulada, Leslie cita un determinante estudio de Annette Lareau¹⁵⁰, de la Universidad de California, que describe el experimento de un grupo de sociólogos que se incrustó literalmente en varias familias norteamericanas y convivió con ellas durante largas etapas¹⁵¹. Estaban allí cuando se levantaban y se preparaban para salir, cuando los niños volvían de la escuela, durante el almuerzo o cuando veían televisión. Les acompañaban a los partidos, al médico o a visitas del colegio, y eran testigos “de sus peleas, sus llantos, sus abrazos, sus conversaciones, juegos y sus cantos en la iglesia”¹⁵².

Lareau descubrió que algunas familias practicaban una especie de “educación concertada” (*concerted cultivation*), en la cual se implicaban profundamente en la formación de los vástagos para desarrollar al máximo sus cualidades. “Les ayudaban en sus tareas escolares, les implicaban en conversaciones intelectualmente avanzadas durante la

¹⁴⁸ Leslie, Ian (2014). *Curious: the desire to know, and why your future depends on it*. Quercus Edition. Great Britain. [Versión Kindle]. Capítulo 6: The Power of Questions. En la introducción dice que “la curiosidad es contagiosa”. Introduction: The Fourth Drive.

¹⁴⁹ Leslie. Capítulo 6: The Power of Questions.

¹⁵⁰ Lareau, Annette (2011). *Unequal childhoods*. University of California Press.

¹⁵¹ Leslie califica la obra de Lareau como un “testimonio del poder la curiosidad”.

¹⁵² Leslie. Capítulo 6: The Power of Questions.

hora de la cena, y constantemente sonsacaban sus pensamientos, opiniones y sentimientos”¹⁵³.

“Una de las primeras habilidades que aprende un niño en este entorno de educación concertada es que tiene que afrontar su propia manera de hacer preguntas”, dice Leslie. Eso quería decir que cuando debían enfrentarse a situaciones novedosas, tenían menos reparo que otros niños de su edad a hacer preguntas.

Cuando la señora Williams llevó a Alexander [su hijo] a hacer una visita rutinaria al médico, Lareau se les unió. Durante el viaje, la señora Williams le dijo a su hijo: “Alexander, deberías pensar en las preguntas que te gustaría hacer al doctor. Le puedes preguntar lo que quieras. No te avergüences”. Alex lo sopesó y dijo a continuación: “Tengo unos bultos debajo del brazo debido al desodorante”. ¿Ah, sí?, dijo la madre. “Bueno; deberías preguntárselo al doctor”. En la consulta, el doctor empezó a hacer lo que llamaba las ‘preguntas de rutina’. A medida que lo hacía, comentó que Alex estaba “en el percentil 95” en altura. Alex le interrumpió.

-ALEX: ¿En el qué?

-DOCTOR: Quiere decir que eres más alto que el 95 por ciento de los jóvenes cuando tienen... digamos diez años.

-ALEX: No tengo diez años.

-DOCTOR: Bueno, aquí alguien puso diez. Tienes nueve años y diez meses. Normalmente, se pone el año más cercano para hacer la gráfica.

¹⁵³ Leslie. Capítulo 6: The Power of Questions.

En ningún momento Lareau notó que Alex estaba siendo maleducado en su conversación con el médico o durante el resto de la consulta. Pero interrumpiendo a una autoridad con su pregunta, estaba desplegando el tipo de seguridad y presunción de su importancia que solo un chico de clase media puede poseer”¹⁵⁴.

Leslie destacaba que el estudio de Lareau se centraba en la forma en que las clases medias y bajas norteamericanas educaban a sus niños. Desgraciadamente, había diferencias.

“Las clases medias –decía el estudio de Lareau- son más propensas a provocar en sus hijos el hábito de hacer preguntas. Están constantemente haciéndoles preguntas (*quizzing them*), y les predisponen a estar disponibles para someterse a preguntas”. Con ello, dice Lareau, “están *entrenando a sus hijos para ser curiosos*” (en el original está entrecomillado)¹⁵⁵.

Los niños de las clases medias, según la investigadora citada por Leslie, usaban sus habilidades superiores en el lenguaje para adaptarse a cualquier situación. Posteriormente, en la vida, esto les servía “para hacerse un hueco en la vida a través del sistema educativo y luego, el mundo del trabajo”. Cuando los niños de esas clases sociales se convierten en adultos, tienen la capacidad de doblegar situaciones y estructuras a su voluntad, dice Leslie¹⁵⁶.

¹⁵⁴ Leslie. Capítulo 6. The Power of Questions.

¹⁵⁵ Leslie. Capítulo 6. The Power of Questions.

¹⁵⁶ Ian Leslie recuerda las consecuencias que puede acarrear el hecho de no hacer preguntas. Algunas pueden ser fatales. Cita el libro del profesor de negocios Robert Mittelstaedt titulado “Will Your Next Mistake be Fatal?”. Pearson Education. 2005. New Jersey. EEUU. Mittelstaedt expone que el error de no plantear preguntas puede llevar a desastres. En una parte del libro, este profesor cuenta lo que sucedió en el Titanic. “El Titanic recibió muchos mensajes entrantes avisándoles

El estudio pretendía demostrar que los niños que habían aprendido a hacer preguntas, estaban más preparados que otros de clases menos pudientes [que no hacían tantas preguntas] para afrontar los desafíos del mundo moderno. Les era más fácil adaptarse y sobrevivir a su entorno.

Y adaptarse y sobrevivir al entorno, ¿no era una cualidad ligada a la evolución?

Cuando la teoría de la evolución de Darwin empezó a filtrarse lentamente en la psicología –lo cual le llevó unas décadas después de la publicación de *El origen de las especies* en 1859–, hizo caer en la cuenta a los psicólogos de que el comportamiento depende de estructuras somáticas que han surgido del proceso evolucionario. Estas estructuras somáticas se han asentado porque su mera posesión favorece la supervivencia”¹⁵⁷.

Berlyne afirma que las ‘estructuras’ en las que, al principio, centraron sus esfuerzos los psicólogos, tenían que ver con los motores más vitales de la supervivencia como la crianza de los niños, comer, beber, aparearse, dormir, pelear, huir de los enemigos y escapar de agentes amenazadores. Los psicólogos se dieron cuenta de que eso valía para los animales superiores y los humanos. Pero cuando los

del hielo, pero no hay pruebas de su interés por preguntar a otros y actualizar la información. ¿Qué habría pasado si alguien hubiera sido lo suficientemente curioso como para preguntar a los barcos que estaban en esa área y obtener más información? Lo que resultó fue que muchos ingenieros y armadores responsables admitían haberse hecho preguntas sobre la seguridad del barco pero no las hicieron en presencia de sus colegas por temor a parecer tontos”. Capítulo 6: The Power of Questions.

¹⁵⁷ Berlyne (1960). Pág. 4.

animales no estaban amenazados, se dedicaban a recuperar fuerzas. ¿Y los seres humanos? Muy sencillo: se dedicaban a recrearse, entretenerse y a la curiosidad ociosa (*idle curiosity*)¹⁵⁸.

7.3. LA CURIOSIDAD Y LA SUPERVIVENCIA

Sobrevivir al entorno es lo que acerca a un ser humano de hoy a uno de hace 300.000 años: el cerebro tiene un interés especial en aprender porque podemos “maximizar” nuestra habilidad evolutiva a largo plazo en medio de los rápidos cambios de las condiciones ambientales. La diferencia con nuestros antepasados es que las estructuras sociales y culturales humanas pueden evolucionar mucho más rápido que la escala filogenética. Es lo que afirman los científicos cognitivos Pierre-Yves Oudeyer y Linda B. Smith¹⁵⁹ citando un estudio de Barto (2013)¹⁶⁰.

Los autores explican que cuando uno satisface una curiosidad, recibe un premio en el sentido de que ‘progresa en su aprendizaje’ pues puede predecir y controlar una actividad: reduce la incertidumbre de su entorno ¹⁶¹. Oudeyer y Smith señalan los

¹⁵⁸ Berlyne. (1960). Págs. 4 y 5.

¹⁵⁹ Oudeyer, Pierre-Yves y Linda B. Smith. (en prensa). “How evolution may work through Curiosity-driven Developmental Process. Topics in Cognitive Science”. Recuperado de <http://www.pyoudeyer.com/publications/>

¹⁶⁰ Barto, A. (2013) Intrinsic motivation and reinforcement learning En G. Baldassarre y M. Mirolli, editores. Intrinsicly Motivated Learning in Natural and Artificial Systems. Págs. 17-47. Springer.

¹⁶¹ En Estados Unidos se creó en 2006 un organismo llamada IARPA. Intelligence Advanced Research Projects Activity, algo así como el Departamento de Proyectos de Investigación de Inteligencia Avanzada del gobierno de EEUU. Es un organismo fundado por la NSA y la CIA en 2006 con un cometido llamativo: desarrollar nuevos métodos para los servicios secretos en la era post atentados del 11 de septiembre. Su cometido es prever la incertidumbre de gran escala que se puede cernir sobre el país y sobre el planeta. Eso incluye golpes de Estado, pandemias, incidentes nucleares, caídas de los mercados, los desastres naturales y los

experimentos de Singh et al., que mostrarían la existencia de un “marco óptimo de recompensa” cuando los individuos exploran y curiosoan. Esta actividad formaría parte de la evolución humana, y estaría impresa (built-in) en nosotros. “Es probable que el proceso evolutivo dio un valor positivo hedónico a la exploración, al juego, y al descubrimiento, porque estos comportamientos contribuyeron al éxito reproductivo largo de la evolución”, (Singh et al, 2010)¹⁶².

Eso se debe a que nuestra estructura cognitiva está puesta al servicio de la supervivencia de modo que si desplegamos un método eficaz de aprendizaje (como hemos visto, la curiosidad satisfecha mediante preguntas es uno de ellos), aseguramos nuestra existencia¹⁶³.

En esa línea, el célebre etólogo Konrad Lorenz afirmaba en los años 1970 que la tendencia a la curiosidad (*Neugierverhalten*) o la ‘actitud curiosa’¹⁶⁴ es de donde parten los orígenes del pensamiento conceptual o abstracto y que la curiosidad es una de las funciones que surgieron a lo largo de la evolución humana.

descubrimientos importantes". Uno de sus departamentos se denomina Oficina para Anticiparse a las Sorpresas. Sus equipos están compuestos por superpredictores, (superforecasters), personas con ciertas características psicológicas. Estas personas son sometidas a test basados en preguntas concretas como ¿Cree usted que el presidente de Rusia seguirá gobernando en enero del año que viene? Según varias informaciones contrastadas, el nivel de acierto de estas personas está muy por encima de la media, si bien, no se les somete a preguntas sobre cuestiones a largo plazo.

¹⁶² Singh, S., R. L. Lewis, et al. (2010). "Intrinsically motivated reinforcement learning: An evolutionary perspective." *Autonomous Mental Development, IEEE Transactions on* 2(2): 70- 82. Pág. 73.

¹⁶³ La esencia de los videojuegos más populares es la exploración y la curiosidad. El premio por haber aprendido algo nuevo es pasar a otro nivel superior. En el caso de volver al principio, se pueden superar etapas repitiendo protocolos conocidos porque ya hemos superado la incertidumbre de esos niveles. En su esencia, los desafíos de los videojuegos imitan los desafíos naturales.

¹⁶⁴ Lorenz, Konrad. *La otra cara del espejo*. Plaza Janés. Esplugas de Llobregat. 1974. Págs. 219 y 220.

La curiosidad, para Lorenz, no consiste en adoptar un aprendizaje destinado a cumplir un objetivo concreto, sino como sostienen Singh et al. (2010) algo menos específico como husmear, probar, hacer ensayos y errores: indagar. Lorenz explica esta “singular adquisición de saber” como un “comportamiento exploratorio o curioso” (*explorativem oder Neugierverhalten*)¹⁶⁵. Muchos animales lo ponen en práctica para reconocer el terreno o a sus enemigos. Una vez almacenado en la memoria, les incrementa las posibilidades de sobrevivir ante las amenazas.

Lo mismo sostiene el biólogo molecular John Medina (2008): seguimos patrones estrictamente darwinianos basados en amenazas y aseguramiento de fuentes de energía. Cualquiera de nuestros ancestros que no memorizase las experiencias amenazantes vividas o no recordase cómo adquirir alimento adecuadamente, no viviría suficiente para transmitir sus genes.

El cerebro, según Medina, presta mucha atención a estas preguntas:

“¿Me lo puedo comer? ¿Me comerá él?
¿Puedo aparearme con ella? ¿Se apareará conmigo?
¿Lo he visto antes?”¹⁶⁶.

Para Medina, esa tanda de preguntas formaba parte de un “sistema exquisitamente ajustado para aprovechar las oportunidades reproductivas y para percibir el riesgo”.

¹⁶⁵ En la traducción española, se usa el término ‘comportamiento inquisitivo’ para el alemán *Neugierverhalten*, en lugar de ‘actitud curiosa’ o simplemente ‘curiosidad’.

¹⁶⁶ Medina, John. *Brain Rules*. Pear Press. Seattle. 2008. USA. Pág. 81.

Debido a la extrema vulnerabilidad a que estaban sometidos nuestros ancestros trasladándose por inmensas llanuras, era muy importante aprovechar los primeros años de la formación de los niños para enseñarles todo lo que fuera posible, especialmente, todo aquello que pudiera garantizarles la supervivencia. Los adultos se convertían en profesores natos, y los niños, en aprendices natos¹⁶⁷. Suponemos que este intercambio de información estaría basado en las preguntas de los niños, en su curiosidad innata.

Medina coincide con Berlyne cuando habla del valor adaptativo del aprendizaje, pues en su artículo sobre la curiosidad en 1954, este último decía: “El aprendizaje que produce el conocimiento puede ser biológicamente de gran ayuda”. Berlyne se refería a que permitía al ser humano estar mejor preparado “y puede reforzar el reconocimiento de las señales de alerta, para evitar el peligro”¹⁶⁸.

7.4. EL APRENDIZAJE ACTIVA LAS CONEXIONES: KANDEL

El aprendizaje, sea cual sea su forma, se puede constatar físicamente por el aumento de las conexiones sinápticas. Como comprobó el neuropsiquiatra Eric Kandel, desde el punto de vista celular, al aprendizaje es una alteración permanente de la estructura de las neuronas, la cual está asociada a la simple adquisición de trozos de información.

Los experimentos realizados con la babosa de mar (*Aplysia* o caracol de mar) demostraron que cuando se la involucra en un proceso de aprendizaje (aplicándole una estimulación exterior), aumentan sus conexiones sinápticas. En cambio a aquellas babosas de mar a las que

¹⁶⁷ Medina. Op. Cit. Pág. 43.

¹⁶⁸ Berlyne (1954). Pág. 181.

no se les sometía a ninguna sensibilización exterior (una supuesta amenaza) mantenían sus terminales.

El experimento de Kandel consistió en hacer que la babosa (*Aplysia*), recibiera un estímulo externo nocivo, y ver su reacción. Como este ser vivo tiene muy pocas neuronas (unas 20.000) era más fácil comprobar qué pasaba en su sistema nervioso tras la estimulación.

Kandel se dio cuenta de que la *Aplysia* reaccionaba protegiendo las branquias. En función del estímulo, unas veces el aprendizaje duraba horas, y otras podía durar días o semanas. Ambas se podían tomar como memoria a corto y largo plazo y era lo más parecido a lo que denominamos aprendizaje.

Después de un solo estímulo nocivo en la cabeza o en la cola, se modifica el número de conexiones sinápticas, en el circuito neural, reflejo de retirada de la branquia, incluyéndose la de las neuronas sensoriales y las de las motoneuronas e interneuronas¹⁶⁹.

Kandel denomina a esa forma de reaccionar y aprender 'sensibilización'. Ese proceso se desata por un mecanismo que involucra enzimas, proteínas, genes, neurotransmisores y cargas eléctricas que viajan a 324 kilómetros por hora¹⁷⁰.

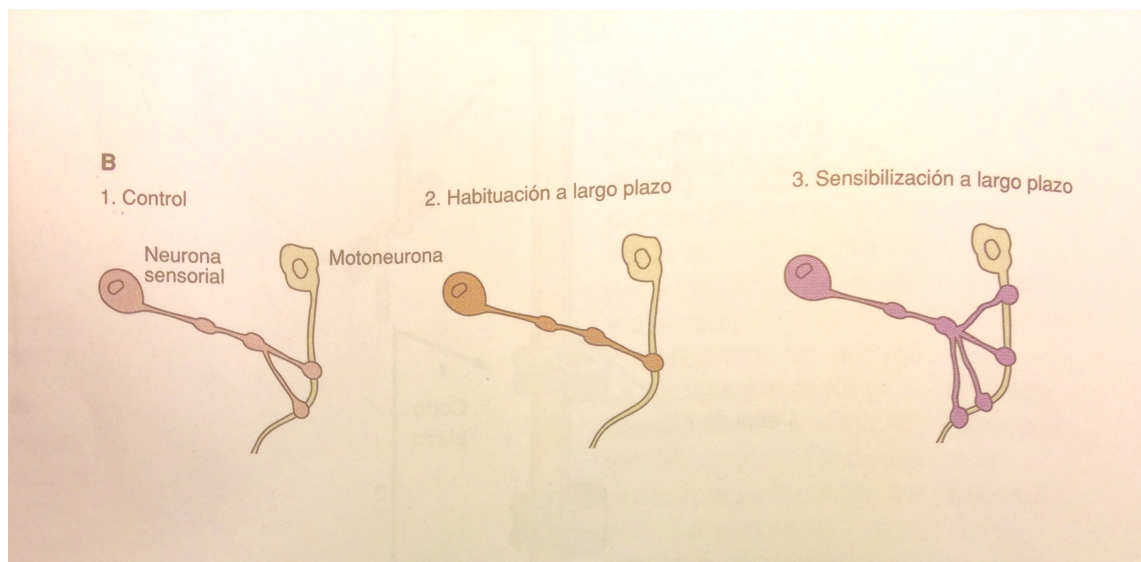
¹⁶⁹ Kandel, Eric; Schwartz, James H; y Jessell, Thomas M. *Neurociencia y conducta*. Prentice Hall. Madrid, 1997. Pág. 719.

¹⁷⁰ Sin saber nada de la química del cerebro, los místicos medievales también invocaban la electricidad para explicar la adquisición novedosa de conocimiento. A sus revelaciones las llamaban *fulguratio*. Nosotros, a un nivel más vulgar, hablamos de 'chispa', y a una escala más grave, de 'iluminación'.

La primera consecuencia es que se activa una proteína llamada quinasa y un fenómeno bioquímico llamado fosforilación, que es el mecanismo bioquímico de transporte de energía desde donde se produce hasta donde se necesita.

La segunda y más duradera consecuencia de la activación genética es el crecimiento de las conexiones sinápticas. Este cambio fue observado en las células sensoriales y motoras, implicadas en el reflejo de retirada de la branquia, por el examen con el microscopio electrónico de los terminales sinápticos¹⁷¹.

En cierta forma, lo que Kandel y sus socios pudieron ver al microscopio fue una imagen de nuestro aprendizaje (ver figura). Y eso le valió un premio Nobel en Fisiología o Medicina en 2000.



En esta imagen se observa la conexión entre la neurona sensorial y la motoneurona de una babosa de mar (1). La habituación a largo plazo produce una pérdida de sinapsis (2), pero la sensibilización a largo plazo (aprendizaje), aumenta la sinapsis (3). (Extraído 'Neurociencia y conducta', de Kandel, pág. 724).

¹⁷¹ Kandel et al. Pág. 725.

Eso quería decir que cada vez que aprendemos algo, nuestro sistema neuronal se modifica. Nuestro bosque de neuronas y la sinapsis que las conecta, están en constante modificación. Las neuronas cambian de tamaño, y gracias a la electricidad, sus terminales se dividen y se multiplican en función de lo que estemos aprendiendo y memorizando.

“El cerebro es como un músculo”, dice Medina. “Cuanta más actividad hagas, más grande y más complejo puede devenir”¹⁷².

Y no cabe duda, como hemos visto, que las preguntas generan una actividad neuronal palpable y medible. La curiosidad, entonces, es una habilidad biológica necesaria que, al desembocar en el aprendizaje, incrementa nuestras conexiones cerebrales. Y la falta de curiosidad disminuye esas conexiones.

Como explicaba Kandel, cuando la babosa de mar convertía lo aprendido en rutina, se estancaba su sistema neuronal. No crecían sus dendritas. “La habituación a largo plazo conduce a la pérdida de las conexiones sinápticas”, afirma¹⁷³.

Es decir, si la curiosidad es una forma de aprendizaje, no tener curiosidad es malo para la salud cerebral. El cerebro se empobrece. En el caso de la *Aplysia* (babosa de mar) “la inactivación de las conexiones funcionales entre las neuronas sensoriales y motoras reducen el número de terminales por neurona a un tercio”, afirma Kandel.

Por eso, es tan importante para los maestros, despertar la atención y la curiosidad de sus alumnos. En palabras del científico y

¹⁷² Op. Cit. pág. 58.

¹⁷³ Kandel, Eric; Schwartz, James H; y Jessell, Thomas M. *Neurociencia y conducta*. Prentice Hall. Madrid, 1997. Pág. 725.

catedrático español Tomás Ortiz, responsable del Centro de Magnetoencefalografía de la Universidad Complutense de Madrid:

Los maestros no deben olvidar nunca que la atención es el pilar más importante en el proceso de aprendizaje y de memoria: recientes investigaciones han demostrado que la atención es básica para la creación de nuevas conexiones neuronales y para la formación de circuitos cerebrales estables: el establecimiento de circuitos y conexiones neuronales estables y duraderos solo ocurre cuando se presta atención; lo que traducido al campo escolar, significa que la atención es básica para la consolidación de la memoria, por lo que es de suma importancia que los maestros consigan que estos niños con déficit de atención, y en general todos sus alumnos, [se desenvuelvan en] un ambiente en el que la atención sea uno de los elementos claves de la enseñanza. Si el maestro es capaz de que sus alumnos presten atención a un proceso de aprendizaje, que después sean capaces de repetirlo mentalmente, y mucho mejor, de visualizarlo, y al final de la clase son capaces de repetírselo verbalmente al profesor, se habrán conseguido nuevos circuitos neuronales y un método de aprendizaje excelente para el futuro¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Ortiz, Tomás. *Neurociencia y educación*. Alianza Editorial. Madrid. 2009. Pág. 71. Ortiz dedica el capítulo 2 a la atención, y a final se refiere a los niños con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El resto del capítulo está dedicado a explicar los problemas de atención escolar en general y a proponer soluciones. “Un factor importante para mantener la atención del alumno es la forma de enseñar, una enseñanza activa, dinámica, con ritmo, con muchas motivaciones y muchos cambios en la exposición favorecen la atención frente a la clase monótona o aburrida” (págs. 63 y 64).

Sin saberlo, cada vez que Platón, a través de Sócrates, formulaba sus preguntas en sus libros y en la Academia, activaba los neurotransmisores de la audiencia. Y estos, a su vez, incrementaban los terminales sinápticos de sus alumnos. Por decirlo de algún modo, el famoso método inquisitivo socrático -el *elenchos*-, le ayudaba a *conectar* con sus oyentes, y a su vez, ellos aumentaban sus conexiones neuronales.

7.5. CURIOSIDAD O PREGUNTAS: ¿QUÉ NACIÓ ANTES?

Pero, en esta secuencia del aprendizaje, a escala evolutiva, ¿qué nació antes: la curiosidad o las preguntas?¹⁷⁵

“Van de la mano”, dice Ilhan Inan, en su *The philosophy of curiosity*¹⁷⁶. “Después de todo, aunque no toda pregunta nace de la curiosidad, no deberíamos esperar que las interrogaciones hayan surgido antes que la curiosidad en la evolución del lenguaje humano. Ambas evolucionaron a la par, o la curiosidad evolucionó primero, pero ciertamente sería extremadamente sorprendente si los científicos vinieran a descubrir que la evolución de la curiosidad humana vino después de que creásemos las herramientas para hacer preguntas”.

Las preguntas, como las conocemos ahora, debieron formar parte de algún episodio evolutivo y estarían forzosamente ligadas a la voz¹⁷⁷.

¹⁷⁵ Gadamer recuerda una conversación con Heidegger en la que se preguntaban cuándo y cómo se inició el lenguaje. “Heidegger habló del momento en que el primer hombre levantó la cabeza y se planteó una pregunta, es decir, del momento en que algo comenzó a ocupar la inteligencia humana. Discutimos: ¿quién fue el primer hombre que levantó la cabeza? ¿Adán o Tales de Mileto?”. Gadamer, Hans Georg. (1995). *El inicio de la filosofía occidental*. Paidós. Barcelona. Pág. 17.

¹⁷⁶ Ilhan, Inan (2012). *The philosophy of curiosity*. Routledge. London. (Versión electrónica enviada por el propio autor para realizar este trabajo).

¹⁷⁷ Hay muchas cuestiones que se pueden plantear. ¿Nos hacemos preguntas o empleamos una estructura sintáctica diferente cuando hablamos con nosotros

La observación de chimpancés en su entorno natural ha dado ciertas pistas sobre las formas elementales de comunicación basadas en sonidos. Los chimpancés manejan una serie de sonidos de aviso ante el peligro (*alert hoos*)¹⁷⁸, lo que hace pensar que, en un principio, los seres humanos se comunicaron con un rango estrecho de sonidos para alertar el peligro. Pero no sabemos qué pasó después para que se llegaran a crear los elementos de la lengua y las preguntas¹⁷⁹.

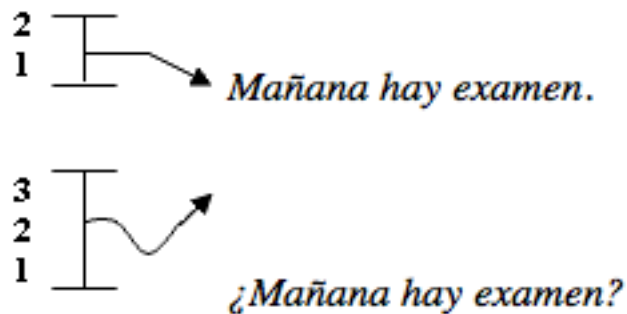
Lo que sabemos es que –desde el punto de vista de la entonación–, en casi todas las culturas la forma de preguntar es la misma. Para realizar una pregunta, los seres humanos finalizamos el enunciado con una entonación ascendente. En cambio, en los enunciados declarativos la entonación es descendente y tiene un tono más bajo.

mismos? ¿Imitamos el lenguaje aprendido o tenemos una tendencia innata a preguntar? El hecho de preguntar, ¿formaría parte de la ‘estructura profunda’ de Chomsky para construir frases? ¿La gramática generativa hizo generar preguntas en un niño en los albores de la humanidad o eso se produjo posteriormente?

¹⁷⁸ Crockford, Catherine; Wittig, Roman M; Mundry, Roger; Zuberbühler, Klaus. (2012) “Wild Chimpanzees Inform Ignorant Group Members of Danger”. *Current Biology*, 22. 142-146. January 24.

¹⁷⁹ Según probaron científicos evolucionistas del Instituto Max Planck en 2007, la curiosidad tiene una base genética en algunos animales. El herrerillo común posee un gen denominado *Drd4* que le impulsa a ser curioso y a explorar nuevos territorios. Los pájaros con este gen tienen mayor actitud exploratoria o curiosa que otros individuos de la especie. Tras seleccionar a herrerillos con *Drd4* durante cuatro generaciones y otros sin el gen, les sometieron a dos experimentos. El primero consistía en situarles dentro de una habitación con tres árboles artificiales, los cuales tenían que inspeccionar una vez abandonado el nido por primera vez. En el segundo experimento, situaban un objeto extraño junto a un receptáculo con comida. En ambos casos, los individuos dotados del gen de la curiosidad cumplieron las expectativas pues fueron más curiosos e inquietos que los pájaros que no poseían el gen. “Si eres una persona ansiosa o temeraria, esa diferencia individual en tu personalidad podría deberse en parte a los genes que llevas. En los seres humanos, es difícil probar la existencia de estos ‘genes de la personalidad’”, dice el artículo “Personality gene makes songbird curious”. Max Planck Gesellschaft. <http://www.mpg.de/research/personality-gene-makes-songbirds-curious>.

Es precisamente el tonema ascendente de la pregunta lo que nos hace ‘levantar las orejas’, prestar más atención y despertar nuestra curiosidad. Según los especialistas, esa figura entonacional de la pregunta, es universal, al menos en quienes han podido desarrollar el habla (posteriormente veremos la noción de pregunta en los sordos).



Este gráfico revela como cambia el tono entre una afirmación y una pregunta. En la pregunta, el hablante eleva el tono en la última palabra. Fuente: cervantesvirtual.

El etólogo Irenäus Eibl-Eibesfeldt afirma que existen categorías universales y programas establecidos en el lenguaje humano, es decir, en la comunicación hablada hay patrones que se repiten en todas las culturas. Recogió varios estudios que demostraban que en todas las culturas se podían identificar la mayor parte de las emociones a través de los mismos tonos e intensidades de voz¹⁸⁰. “Las variaciones de tesitura parecen atenerse a un patrón universalmente muy unitario”, afirma el etólogo. “Una tesitura baja o descendente al final de la frase expresa decisión, mientras que la ascendente y alta al final de la frase

¹⁸⁰ Se refiere a los trabajos de K. Sedlacek y A. Schyra titulados “Die Melodie als Factor des emotionellen Ausdrucks”. *Folia phoniatica*, 15, 89-98.(1963). Y “The method of Psychoacoustic Transformations applied to investigation of expression in speech and music”. En *Kibernetika Cislo 1. Rocnik 5* (1969).

denota indecisión e inseguridad, incluso *en las interrogaciones*¹⁸¹ [la cursiva es mía].

Eibl-Eibesfeldt se apoya en un artículo del lingüista e hispanista norteamericano Dwight Bolinger que sostiene lo mismo: “Las terminaciones [de las oraciones] son casi universalmente a la baja o en decadencia, cuando se termina una frase o para las afirmaciones, y altas o en elevación para lo contrario, incluyendo las preguntas sí o no”¹⁸².

A pesar de que reconoce que no puede aportar ninguna prueba de que la entonación tenga una base genética, Bolinger revela que todo indica que sí la tiene¹⁸³. Además, afirma que las melodías del habla relacionadas con significados específicos están tan difundidas en el hombre que habría que considerarlas un *essentialy human trait* (un rasgo esencial del hombre). “Lo cierto es que los hablantes humanos hacen esencialmente en todas partes lo mismo con una entonación fundamental”¹⁸⁴.

Bolinger lo bautizó como *Strong Universalis Hypothesis* (SUH) y lo definió como un rasgo universal que permitía a los humanos realizar preguntas en el lenguaje hablado. Pero como veremos, es solo una característica del lenguaje hablado. Un niño sordo no puede ponerlo en práctica y no lo desarrolla automáticamente. No entiende las preguntas porque no puede oír. Pero en teoría no carece de la habilidad de captar las entonaciones si pudiera escucharlas. De hecho, sabemos que los

¹⁸¹ Eibl-Eibesfeldt, Irenäus. *Biología del comportamiento humano*. Alianza. Madrid. 1993. Pág. 585.

¹⁸² Bolinger, Dwight. “Intonation across languages”. En *Universals of Human Language. Vol. 2 Phonology*. Stanford, Calif. (Stanford University Press). Pág. 471

¹⁸³ Op. Cit. Pág. 514.

¹⁸⁴ Op. Cit. Pág. 515.

sordos no hablan por que carezcan de esa habilidad sino porque no pueden escuchar.

7.6. LAS PREGUNTAS Y LOS SORDOS

Los sordos de nacimiento no han podido imitar el lenguaje de las personas que les rodean, de modo que su estructura lingüística carece de la sintaxis y la gramática de los idiomas conocidos. Se les llama sordos prelingüísticos y en otros tiempos se les llegó a calificar de ‘niños salvajes’.

Oliver Sacks relata en su libro *Veo una voz*, cómo Joseph, un sordo prelingüístico de 11 años, tenía una carencia total del lenguaje porque de pequeño le diagnosticaron ‘retraso’, luego ‘autismo’, y cuando se supo que era sordo, ni siquiera intentaron enseñarle un lenguaje¹⁸⁵.

Los niños que no aprenden a plantear ‘proposiciones’ –que es la construcción básica del lenguaje-, pueden sufrir serios problemas de comunicación. “El lenguaje debe transmitirse y aprenderse lo antes posible”, afirma Sacks, “porque, si no, puede quedar permanentemente trastornado y retardado su desarrollo”¹⁸⁶.

Joseph, el chico mencionado por Sacks, era bastante despierto como demostró en las primeras pruebas. Sabía dibujar y tenía unas ganas enormes de aprender cuando le enseñaron el lenguaje de signos. Pero arrastraba serias deficiencias. “Joseph no podía explicar, por ejemplo, cómo había pasado el fin de semana... en realidad *no podías*

¹⁸⁵ La nota la extraje leyendo el capítulo sobre Wittgenstein y el lenguaje en *Quién soy yo*, de Richard Precht. Ariel. Madrid, 2015. Pág. 102. El autor describe que el olvido de Wittgenstein del contexto social en el que se produce el lenguaje crearía niños como Joseph.

¹⁸⁶ Sacks, Oliver. *Veo una voz*. Anaya & Mario Muchnik. Madrid, 1991. Pág. 53.

*preguntárselo, ni siquiera por señas; ni siquiera podía entender la idea de pregunta, y aún menos formular una respuesta [la cursiva es mía]*¹⁸⁷.

Más adelante, Sacks reflexiona ampliamente sobre el agujero que representa para un sordo prelingüístico no saber qué es una pregunta. Trae como ejemplo las experiencias de una investigadora, Isabelle Rapin, que verificó lo siguiente:

“Al hacerles preguntas a los niños [sordos] sobre lo que acababan de leer, comprobé que muchos de ellos tienen una deficiencia lingüística sorprendente. No poseen ese instrumento lingüístico que proporcionan las formas interrogativas. No es que no conozcan la respuesta a la pregunta, es que no entienden la pregunta... Le pregunté a un niño: ‘¿Quién vive en tu casa?’ (Le tradujo la pregunta en lenguaje de señas su profesora.) El niño se quedó sin saber qué decir. Luego vi que la profesora convertía la pregunta en una serie de frases declarativas: “En tu casa tú, mamá...” Se le iluminó la cara con una expresión de comprensión súbita y me hizo un dibujo de su casa con todos los miembros de la familia, incluido el perro”¹⁸⁸.

Para Sacks, esta carencia de los sordos no solo es una carencia de nuestras esenciales formas interrogativas, sino una carencia “de técnicas lingüísticas, e incluso, de competencia en el dominio del

¹⁸⁷ Op. Cit. Pág. 61 y 62.

¹⁸⁸ El artículo de Isabelle Rapin al que se refiere Sacks es “Effects of early blindness and deafness on cognition”, publicado en *Congenital and Acquired Cognitive disorders*. Ed Robert Katzman. New York. Raven Press, 1979.

lenguaje muy característica de los escolares sordos prelingüísticos, una carencia tanto léxica como gramatical”¹⁸⁹.

No eran niños deficientes mentales, ni mucho menos. “Su inteligencia tenía el mismo alcance que la de los niños normales”, concluye Sacks. Pero la sordera les impedía aprender la estructura lingüística básica para impulsar su conocimiento del mundo y de sí mismos, les impedía incluso aprender preguntando, tal como lo hacen todos los niños del mundo que no padecen sordera. Esa ausencia es crucial en esas edades pues, como hemos visto antes, los niños se hacen una idea del mundo mediante un constante preguntar, aunque sea para elaborar un mundo fantasioso.

En cambio, para un niño sordo, cuya relación con el mundo es fundamentalmente visual, hay preguntas que pertenecen a un grado de esfuerzo mental más allá de lo que ha realizado jamás. Joseph entendía los conceptos visuales, dice Sacks, “pero no parecía ir mucho más allá, no podía retener en la mente ideas abstractas”. Cuando se salía de su mundo visual literal, para él era imposible acceder al ámbito de los conceptos, las relaciones y las hipótesis.

Las preguntas quién, dónde, qué, por qué, cuándo y cómo, que son los elementos más simples para preguntar, incluso en internet (las palabras claves más empleadas para obtener conocimiento en la red), son abstracciones tan potentes, que si nos exigieran dibujarlas, no sabríamos cómo hacerlo. Para un sordo, según Sacks, eran demasiado abstractas.

¹⁸⁹ Sacks. Op. Cit., 1991. Pág. 84.

8. EL IMPACTO DE LAS PREGUNTAS EN EL CEREBRO

En un artículo para el *Diccionario de las ciencias cognitivas* publicado en Francia, uno de los pioneros de las neurociencia cognitiva –Olivier Koenig¹⁹⁰–, explicaba el importante avance que ha supuesto para los investigadores del cerebro tener a su disposición dos tipos de herramientas: por un lado, las potentes computadoras; y por otro, la tomografía por emisión de positrones (PET Positron Emission Tomography), así como las imágenes por resonancia magnética funcional (RMF o IRM) y también la magneto encefalografía (MEG)¹⁹¹.

Las computadoras facilitaron el trabajo a los investigadores pues podían disponer de ellas para realizar “simulaciones de actividades cognitivas en redes de neuronas artificiales (la modelización conexionista)”. Y las herramientas de registro de imágenes cerebrales sirvieron “para observar la actividad del cerebro intacto, en el hombre y en animal, y determinar qué regiones están implicadas en tal o cual actividad cognitiva”, dice Koenig en el artículo citado.

La posibilidad de observar el funcionamiento del cerebro ‘en vivo y en directo’ fue, como dice Koenig, una revolución en el conjunto de las ciencias cognitivas. Admitiendo que existen aún muchos límites y

¹⁹⁰ En 1990, Koenig fue junto Stephen Kosslyn, autor de *Wet mind: the new cognitive neuroscience*, que se consideró un gran empujón a esta disciplina. Cinco años después el MIT publicó el voluminoso *The cognitive neurosciences*, dirigido por Michael Gazzaniga. Fue precisamente Gazzaniga uno de los grandes impulsores de la neurociencia cognitiva pues popularizó este saber a escala mundial con sus libros *The social mind*; *Mind matters*; y *Nature's mind*. Pero Gazzaniga ya tenía publicado en 1970 un libro especializado titulado *The bisected brain*.

¹⁹¹ Houdé, Olivier; Kayser, Daniel; Koenig, Olivier; Proust, Joëlle; y Rastier, François. *Diccionario de ciencias cognitivas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 2003. Pág. XV.

errores en este campo, los resultados de las observaciones están arrojando una luz sorprendente sobre la comprensión del cerebro.

Sin embargo, hay que ser cautos: la espectacularidad de las imágenes asociadas a reacciones a ciertos estímulos –fotografías en colores de zonas del cerebro–, ha producido una amplia bibliografía médica profesional, (y también de prensa científica y pseudocientífica), que no está exenta de falta de rigor. “Esas imágenes cerebrales han sido retratadas en los medios de comunicación como la localización de las áreas del cerebro asociadas con una amplia gama de funciones cognitivas, emocionales y espirituales, incluyendo la mentira, estar enamorado y creer en Dios”, afirma un trabajo publicado en *Cognition* por McCabe y Castel citando a Nicholson (2006)¹⁹².

Eso ha provocado que muchos científicos, neurocientíficos, psicólogos cognitivos y especialistas en ética, “estén preocupados acerca de cómo se interpretan los datos de los estudios de resonancia magnética funcional, sobre todo por los medios de comunicación profanos en la materia y por el público en general, quienes han mostrado una tendencia a simplificar en exceso y tergiversar las conclusiones de los estudios de imágenes cerebrales”, dicen McCabe y Castel.

La cobertura que han dado los medios a las neuroimágenes ha sido a veces tan exagerada e intensa, que algunos especialistas la han bautizado como el ‘neuro-realismo’, pues a ojos del público, se convierten en verdades las hipótesis y las suposiciones científicas, o los estudios inacabados.

¹⁹² McCabe, David P. y Caste, Alan D. “Seeing is believing: The effect of brain images on judgments of scientific reasoning”. *Cognition*. Number 107 (2008) Págs. 343–352.

Pero como dicen los autores de este estudio, no hay duda de que las pruebas basadas en imágenes cerebrales han dado también mucha credibilidad a esta parte de la neurociencia, y el interés que despiertan en el público en general puede dar un notable impulso a estas investigaciones¹⁹³.

¿Y qué tenían que decir las neuroimágenes cerebrales sobre las preguntas? ¿Se podía medir su efecto en los procesos mentales?

8.1. EL EFECTO DE LAS PREGUNTAS Y LA DOPAMINA

Un artículo publicado en octubre de 2014 en la revista *Neuron* arrojaba luz sobre las reacciones químicas del cerebro (la dopamina) cuando se despertaba la curiosidad por medio de preguntas¹⁹⁴. El estudio se basaba en unos experimentos concienzudos realizados con voluntarios.

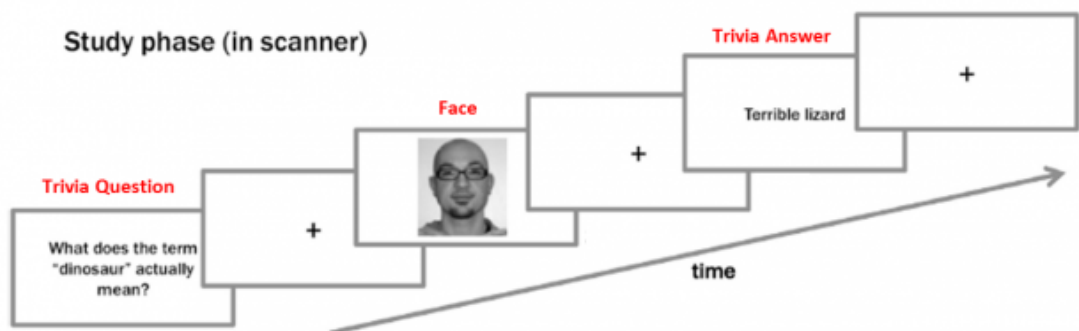
Primero, los participantes leían varias preguntas al estilo Trivial, por ejemplo: “¿Cuántas veces Alemania ha ganado el Mundial de Fútbol?”. A continuación, se les preguntaba si conocían la respuesta (0= nada; y 6=seguro). Luego, se les pedía que calificasen su grado de curiosidad por conocer la respuesta en una escala de 0 a 6: en la cual 0

¹⁹³ Un artículo que analiza el estado de la Magnetoencefalografía (MEG) y las promesas frustradas se encuentra en Maestú, Fernando; González-Marqués, Javier; Marty, Gisèle; Nadal, Marcos; Cela-Conde, Camilo José; y Ortiz, Tomás. “La magnetoencefalografía: una nueva herramienta para el estudio de los procesos cognitivos básicos”. *Psicothema* 2005. Vol. 17, no 3, pp. 459-464. “Las técnicas de neuroimagen funcional «prometieron», desde principios de la década de los ochenta, ofrecer el sustento fisiológico a todos los planteamientos de la ciencia cognitiva, así como contestar a las preguntas y formulaciones más profundas de la ciencia cognitiva, pero no lo consiguieron”. Pág. 459.

¹⁹⁴ Gruber, Matthias; Gelman, Bernard D.; y Ranganath, Charan. “States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit”. En *Neuron*, volumen 84, número 2. Páginas, 241-512. Octubre de 2014.

no les producía curiosidad; hasta 6, que quería decir que estaban muy interesados en saber si habían acertado.

En la fase siguiente, se les sometía a un escaneado cerebral introduciéndoles en una máquina de resonancia magnética. Los participantes volvían a leer una serie escogida de las preguntas anteriores, pero antes de exhibirles la respuesta, se les mostraba durante 14 segundos un rostro humano neutro y desconocido.



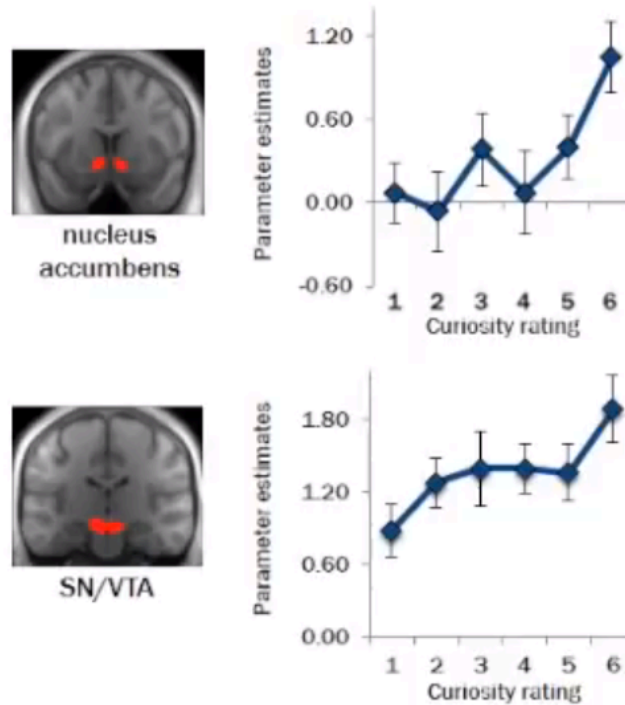
En la imagen se ve la fase del estudio de Gruber et al. donde, partiendo de la izquierda, entre las preguntas realizadas a modo Trivial, se exhibía un rostro. Cuando los participantes sentían interés en saber la respuesta recordaban al día siguiente mejor esos rostros. Cuando no mostraban mucho interés, perdían el rastro de los rostros. (Tomado del estudio de Gruber et al.).

En la última fase, se les hacían dos test sorpresa: uno sobre las preguntas y otro sobre los rostros.

El resultado fue que los participantes que sentían curiosidad por conocer determinadas respuestas, recordaban mejor las preguntas de Trivial. Segundo, que los mismos participantes que sentían más curiosidad, retenían mejor los rostros neutrales que se les presentaron durante ese estado de ánimo. Y en tercer lugar, eran más rápidos

recordando la encuesta, incluso si se les hacía un test sorpresa 24 horas después de la prueba.

El experimento continuó sometiendo la curiosidad de los participantes a un examen. Se necesitó de un escáner para conocer la transmisión de dopamina en el cerebro: el neurotransmisor.



En la fotografía superior de la imagen, aparece en rojo la reacción del núcleo accumbens del cerebro (asociado a la risa y a la recompensa), tras las preguntas que excitan la curiosidad. En la fotografía inferior de la imagen, aparece en rojo el mismo estímulo en el área tegmental ventral (VTA), donde se concentran células dopaminérgicas asociadas a la recompensa y a la motivación. Los gráficos de la derecha muestran el grado de estímulo ante aquellas preguntas que excitan la curiosidad en la prueba de Gruber, Gelman y Ranganath.

“Parece que la curiosidad pone al cerebro en un estado que le permite aprender y retener cualquier tipo de información, como un torbellino que succiona cosas y todo lo que gira a su alrededor, cuando

se siente muy motivado en aprender”, afirmaba en su estudio Matthias Gruber de la Universidad de California¹⁹⁵.

Charan Ranganath, psicólogo de la Universidad de California que participó con Gruber en el estudio, afirmó que cuando los participantes mostraban curiosidad por una pregunta, las partes del cerebro que regulan el placer y la recompensa se iluminaban. Las mentes curiosas mostraban mayor actividad en el hipocampo, el cual está relacionado con la creación de recuerdos.

En el momento en que se activa ese circuito, el cerebro libera dopamina. “La dopamina también parece jugar un papel en la mejora de las conexiones entre las células que están involucradas en el aprendizaje”, dijo Ranganath a NPR. Los participantes que habían desplegado más curiosidad tendían a recordar mejor. A aprender mejor.

8.2. LA QUÍMICA DEL CEREBRO

“La curiosidad puede involucrar tanto sensaciones placenteras estimuladas por las posibilidades de aprender algo interesante, así como experiencias de tensión asociadas con el sentimiento de privación de conocimiento” ¹⁹⁶.

En su ensayo sobre la curiosidad, Litman, nombra infinidad de estudios que muestran que la activación dopaminérgica juega un papel destacado en el cerebro animal cuando se acercan o inspeccionan algo

¹⁹⁵ En YouTube hay un video: <https://www.youtube.com/watch?v=w10EIFvPyiw>.

¹⁹⁶ Litman cita los estudios siguientes: Bardo, Neisewander, & Pierce, 1989; Besheer, Jensen, & Bevins, 1999; Bevins, 2001; Bevins et al., 2002; Dulawa, Grandy, Low, Paulus, & Geyer, 1999; File & Clarke, 1981; Panksepp, 1982, 1986, 1998, Peciña, Cagniard, Berridge, Aldridge, & Zhuang, 2003; Lukaszewska & Klepaczewska, 1997; van Abeelen & van den Heuvel, 1982.

novedoso. Tanto en humanos como en animales se ha demostrado que indagar y descubrir produce un estado de bienestar proporcionado por la dopamina.

La conclusión de Litman es que la curiosidad es un gran estimulante y que saciarla produce una recompensa igual que otros apetitos saciados. “El sistema volitivo y del gusto desempeñan un papel central en la estimulación de la curiosidad y las recompensas de la adquisición de conocimiento posterior, como lo hacen para otros apetitos y sus placeres asociados”¹⁹⁷.

Los estudios realizados con animales y humanos en las últimas décadas comprobaron que cuando los especímenes se encontraban ante el estímulo de la novedad, el sistema nervioso liberaba un neurotransmisor que actuaba como una recompensa: la dopamina. «Los aumentos leves, moderados y altos en la liberación extracelular de NAS DA [dopamina en el *nucleus accumbens septi*] pueden ser, respectivamente, asociados con los sentimientos subjetivos de 'curiosidad creciente', 'interés' y 'urgencia'», decía un estudio de Ikemoto y Panksepp¹⁹⁸.

La dopamina premiaba comportamientos relacionados con la curiosidad y que aumentaban el conocimiento, o dicho de otra forma, premiaba comportamientos que disminuían la incertidumbre. El cerebro recibía ‘premios’ de dopamina cada vez que aprendía algo nuevo¹⁹⁹.

¹⁹⁷ Litman, Jordan A. “Curiosity and the pleasures of learning: wanting and liking new information”. *Cognition and emotion*. 2005. 19 (6) 796-814.

¹⁹⁸ Ikemoto, Satoshi y Panksepp, Jaan. “The role of nucleus accumbens dopamine in motivated behavior: a unifying interpretation with special reference to reward-seeking”. *Brain Research Reviews*. 31 (1999). Pág. 30.

¹⁹⁹ Rosalind Picard, profesora del MIT, creó con un grupo de investigadores del Media Lab un guante que medía las emociones del público durante charlas o conferencias. El guante brillaba cuando el público sentía interés. Ese interés, según

La dopamina es una hormona producida por el sistema nervioso humano y uno de los mayores estimulantes del cerebro. Fue sintetizada artificialmente en 1910, pero solo se halló su virtud como neurotransmisor en 1952. A partir de ese momento, los estudios se esmeraron en conocer sus cualidades, aunque a día de hoy, todavía se puede decir que estamos en la infancia.

A pesar de todo lo que aún ignoramos del cerebro, algunos estudios han arrojado resultados sorprendentes, más propios de guiones de cine que de la ciencia. Pero por la seriedad con la que se hicieron, parecen indiscutibles.

8.3. LAS PREGUNTAS EN PACIENTES INCONSCIENTES

Entre noviembre de 2005 y enero de 2009 un grupo de investigadores asociados a centros hospitalarios y de neurología de Reino Unido llevaron a cabo un pormenorizado estudio sobre 54 pacientes con graves daños cerebrales. De ellos, 23 permanecían en estado vegetal, y los otros 31 con su actividad cerebral en mínimos.

A todos ellos se les sometió a pruebas evaluadas con IRM (Imágenes por Resonancia Magnética) y las respuestas se reflejaban en determinada actividad cerebral. El escáner mostraba diferente coloración según la valoración de las respuestas. Se les plantearon una serie de preguntas y entonces una parte del cerebro, por decirlo así, se activaba, lo cual se mostraba con un color determinado en las imágenes.

ella, se desataba cuando subía un nuevo conferenciante al estrado, cuando se hacía algún experimento o demostración en vivo, cuando había risas y cuando había preguntas y respuestas en vivo (*every time when there was a live Q&A or laughter, the audience glowed*). Charla en TEDxSF. Rosalind Picard. "Emotion technology". 10 de junio de 2011. Es fundadora de Affective Computing en The MIT Media Lab.

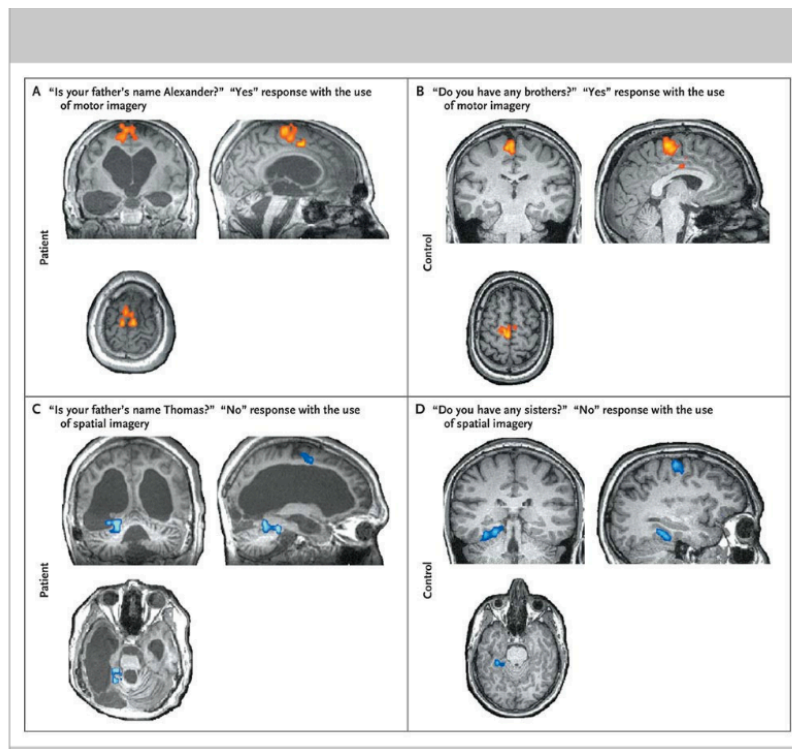
Pero los científicos se fijaron en un paciente en concreto, el número 23, que había mostrado una actividad cerebral destacada en las pruebas.

El paciente 23 había sufrido un accidente de tráfico. En el momento de ser sometido a la prueba de IRM habían pasado ya cinco años del suceso. Se le había diagnosticado un estado vegetativo permanente. Esto fue lo que pasó con la prueba:

A uno de los pacientes que mostró respuestas fiables durante las dos pruebas de imágenes (paciente 23) también se le pidió que respondiera con un "sí" o un "no" a seis preguntas autobiográficas, e incluso se le preparó para que respondiera mentalmente, adjudicando un tipo de imagen para una respuesta afirmativa, y otro tipo de imagen para una respuesta negativa.

La actividad comunicativa observada en este paciente en el escáner al responder cinco de las seis preguntas, coincidió estrechamente con la que se observaba en uno de los escáneres exploratorios. Por ejemplo, en respuesta a la pregunta "¿tu padre se llama Alexander?", el paciente respondió "sí" (correctamente) lo cual coincidió con la actividad observada en la exploración de la imagen motora en el localizador. En respuesta a la pregunta "¿tu padre se llama Thomas?", el paciente respondió "no" (también correctamente) coincidiendo con la actividad de la imagen en el escáner.

Los científicos se percataron de que el cerebro del paciente 23 acertaba la inmensa mayoría de las preguntas, aún permaneciendo en estado vegetativo. “Para esas mismas cinco preguntas, el patrón producido siempre coincidía con la respuesta objetivamente correcta”.



Estas imágenes muestran el resultado de un escáner cerebral en el paciente en estado vegetativo (izquierda, cuadros A y C) y en un paciente sano (cuadros B y D). A ambos se les hacían preguntas de las que se sabían las respuestas. En el caso del paciente vegetativo la pregunta fue: “¿Se llama su padre Alexander?” (en efecto, se llamaba así). El cerebro ‘respondió’ con un ‘sí’ activando las zonas marcadas de naranja. En el caso del paciente sano se le preguntó: “¿Tienes hermanos?” (lo cual era verdad), y su cerebro respondió afirmativamente, activando las mismas zonas del cerebro que el paciente 23. También se le preguntó al paciente vegetativo: “¿Tu padre se llama Thomas?”, y el cerebro respondió automáticamente que no, activando las zonas azules. Al preguntar al paciente sano si tenía hermanas (no las tenía), el cerebro activó las mismas zonas azules que el paciente en estado vegetativo. (Imágenes de The New England Journal of Medicine. Febrero, 2010. Número. 362).

El estudio no pretendía demostrar que el paciente era consciente o que ‘se daba cuenta’ de lo que pasaba a su alrededor. Ni siquiera demostraba que todos los individuos en estado vegetativo o con disminución de su actividad cerebral, pudieran comunicarse con los demás mediante esta técnica. Pero, a pesar de sus limitaciones, las preguntas y respuestas realizadas a este paciente llevaron a los neurocientíficos a una conclusión más avanzada de lo esperado:

“Este estudio demostró que en un paciente con deterioro grave de la conciencia, la resonancia magnética funcional establece la capacidad del mismo para comunicarse únicamente mediante la modulación de la actividad cerebral, habilidad que no se pudo conseguir cuando estaba reposando normalmente en su cama. En el futuro, este enfoque podría ser utilizado para hacer frente a preguntas clínicas importantes. Por ejemplo, a los pacientes se les puede preguntar si sienten algún dolor, y esta información podría ser útil para determinar si se les debe administrar compuestos analgésicos. Esta técnica, cuando se desarrolle, podría ser utilizada para que algunos pacientes expresaran sus pensamientos, controlaran su entorno, y aumentararan su calidad de vida”²⁰⁰.

8.4. LAS PREGUNTAS EN PACIENTES CONSCIENTES

²⁰⁰Monti, Martin M.D.; Vanhaudenhuyse, Audrey; Coleman, Martin R.; Boly, Melanie; Pickard, John D.; Tshibanda, Luaba ; Owen, Adrian M.; y Laureys, Steven. “Willful Modulation of Brain Activity in Disorders of Consciousness”. *The New England Journal of Medicine*. February, 2010. Number 362. Pages, 579-589.

A veces, las preguntas son la única forma de comunicarse con una persona que ha sufrido un daño cerebral, sin estar en estado vegetal.

Patricia H., una paciente que sufrió un masivo derrame cerebral, cayó en coma unos días y luego despertó. Pero no pudo recuperar el habla. Esta paciente, internada en un hospital de Estados Unidos, fue tratada por el eminente médico neurólogo y divulgador científico Oliver Sacks.

La parte izquierda de su cerebro había quedado profundamente dañada, lo cual afectó a la región de Broca, donde se construye y se comprende el lenguaje humano. “No podía expresar sus pensamientos ni sentimientos en palabras”, escribe Sacks. “Sólo podía mover los ojos, hacer mímica, señalar con el dedo o gestualizar. Su comprensión del habla, también había quedado dañada. En resumen, era afásica”²⁰¹.

La afasia impide tanto expresar como comprender, y tiene grados, por supuesto. El primer signo de que Patricia H. retenía una pequeña porción de entendimiento lingüístico surgió dos semanas después del derrame. Junto a la cama del hospital, una de sus hijas sostenía una Coca Cola Light y se fijó que Patricia echaba una mirada a la lata. La hija levantó la lata y preguntó: “¿Quieres un sorbito?”. Patricia asintió. “Todo cambió a partir de ese momento”, confesó la hija al médico.

Patricia no recuperó el habla pero sí la comunicación, y lo hizo de una forma básica. Lo más destacado, según cuenta Sacks, es que era capaz de responder preguntas. Las entendía. Se le preparó un libro con palabras y ella podía señalarlas cuando alguien le preguntaba. Por ejemplo, cuando Sacks le preguntó cuál era el sentimiento más predominante en ella, Patricia señalaba “felicidad”. Era la felicidad de

²⁰¹ Sacks, Oliver. *The mind's eye*. Picador. London, 2010. Páginas 33 y 34.

la mujer que poco a poco iba comunicándose con el mundo en un hospital para daños cerebrales en los que la mayoría de los pacientes estaban peor que Patricia H.

Cuando Sacks le preguntaba la edad, ella señalaba el día y la fecha exactas (aunque con gesto de disgusto). Y cuando el médico acompañó a la paciente y a dos de sus hijas a ir de tiendas, descubrió que era una mujer conocida en muchas de ellas. Al entrar en una zapatería, ella hizo signos para comunicar que deseaba un par de botas para el invierno. Una de sus hijas le preguntó: “¿qué talla? ¿La nueve?”. La madre hizo el signo de tijeras con los dedos: quería una ocho y medio.

9. LA PREGUNTA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

Los especialistas en técnicas de enseñanzas ofrecen muchas fórmulas para transmitir y memorizar el conocimiento usando las preguntas: unos recomiendan los autotest (self-testing) como una de las más potentes técnicas para aprender y retener. “Los mejores autotest hacen dos cosas: te obligan a escoger la respuesta adecuada de entre muchas posibilidades; y te dan un *feed back* inmediato sobre los aciertos o errores”, afirma Benedict Carey en un texto sobre cómo aprendemos los seres humanos. “Los exámenes autoimpuestos mejoran la retención y la comprensión mucho más que emplear todo ese tiempo en revisar”²⁰².

Hacerse preguntas mediante test no parece lo más recomendable para la filosofía. Es una materia eminentemente reflexiva y racional que requiere otro tipo de preguntas de mayor amplitud. Sin preguntas, no se entendería la enseñanza de la filosofía ni ahora ni cuando Platón fundó su Academia.

9.1. LAS PREGUNTAS EN LAS ESCUELAS DE FILOSOFÍA

En el Manual preparado por el profesor Philipp Huebl para ayudar a los estudiantes alemanes de filosofía, se propone un método argumentativo basado en preguntas. “En un ensayo filosófico, se debe discutir una tesis, *responder a una pregunta* [la cursiva es mía] o

²⁰² Carey, Benedict. *How we learn*. Random House. United States. 2014. (Edición electrónica por Pan Books en 2015).

buscar una solución a un problema [aporía]. La forma más típica consiste en formular primero la tesis, *la pregunta* o el problema”²⁰³.

Las preguntas ayudan a los estudiantes a centrar su tesis, a definirla y a aclarar sus propias ideas²⁰⁴. Una guía elaborada a partir de las experiencias de los doctorandos en Humanidades en la Universidad de la Plata, Argentina, recomienda igualmente plantear estas cuestiones antes de abordar la tesis.

- a) ¿Cuál es el tema que elegí?
- b) ¿Por qué elegí ese tema?
- c) ¿Por qué es importante el tema?
- d) ¿Qué quiero conocer?
- e) ¿Para qué quiero producir ese conocimiento?
- f) ¿De qué modo construiré mi objeto de estudio?
- g) ¿Cuáles son las preguntas centrales que me propongo responder?
- h) ¿Cómo me imagino responderlas?
- i) ¿Qué metodología emplearé para hacerlo?
- j) ¿Qué insumos –recursos, acceso a fuentes, competencias– necesito para realizar la investigación?

²⁰³ Hübl, Philipp. *Das Handwerk des Philosophischen Schreibens*. Universität Stuttgart. 2012.

²⁰⁴ No solo a los estudiantes de filosofía. En un trabajo sobre la forma de investigar de Kepler, Mika Kiikeri exponía que en ‘Astronomia Nova’, Kepler vio la luz a través de un proceso de preguntas y respuestas lógicas que desembocaron en sus revolucionarias leyes sobre los movimientos elípticos de los planetas. Para los lógicos, el modelo I de pregunta-respuesta es el ingrediente fundamental de la investigación. Los expertos llaman a esta técnica el modelo interrogativo de investigación (interrogative inquiring model o I-Model). Es un modelo que no solo se ha utilizado en la ciencia. “El enfoque interrogativo ha sido utilizado de hecho repetidamente a lo largo de la historia de la filosofía occidental”, afirmaba el filósofo y lógico finlandés Jaakko Hintikka. Kikkeri, Mika. “Interrogative reasoning and discovery: a new perspective on Kepler’s inquiry”. *Philosophica* 63. 1999. Págs. 51-87.

k) ¿En cuánto tiempo planteo hacerlo?

l) Provisoriamente ¿Cuál consideraría que es "la tesis" de mi tesis?²⁰⁵

Del mismo modo, el método de la escuela de filosofía de la Universidad propone algo con mucha más ambición. Crear un sistema especial narrativo y de preguntas para estimular a jóvenes que llegan a la filosofía con escepticismo y aprensión²⁰⁶.

Un amplio reportaje exhibido en la web de la universidad²⁰⁷ explica con todo detalle la fórmula que eligieron para enseñar a pensar a sus alumnos.

En primer lugar, se encontraron con que la mayoría de los estudiantes matriculados en filosofía no sabía muy bien lo que le esperaba de esa materia. Algunos venían con prejuicios, otros con miedo y, sobre todo, venían sin el hábito continuado de leer textos filosóficos de modo que cualquier escrito complejo les frustraba.

“Cuando la lectura no produce una comprensión inmediata, crece la frustración en muchos estudiantes. Incluso puede surgir resentimiento en algunos. Los estudiantes que están ansiosos,

²⁰⁵ Retamozo, Martín. “¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales?”. Ciencia, docencia y tecnología. N°48 Concepción del Uruguay. Mayo 2014.

²⁰⁶ Hasta el historiador británico R.G. Collingwood pensaba que el método de las preguntas era la base del método histórico. Lo llamó la “lógica de las preguntas-respuestas” (*logic of question and answer*), aunque no lo llegó a desarrollar plenamente.

²⁰⁷ Anne-Marie Bowery. (1998). “The Use of Reading Questions As a Pedagogical Tool: Fostering an Interrogative, Narrative Approach to Philosophy”. Paideia. Boston University.

escépticos o resentidos de estar en una clase de filosofía tienen menos probabilidades de beneficiarse de la investigación filosófica”²⁰⁸.

Peor aún, muchos de ellos habían escuchado que debían tener cuidado con la filosofía porque podría traer “ideas subversivas como el ateísmo o el agnosticismo”. Había estudiantes que pensaban que la filosofía se asociaba a cuestiones abstractas como ¿qué es la verdad?, o ¿qué es la realidad. También había alumnos que esperaban que la filosofía resolviera cuestiones esotéricas como “¿cuántos ángeles caben en la punta de una aguja?”, o “si cae un árbol en el bosque y nadie lo escucha, ¿la caída emite un sonido?”. Por último, muchos alumnos ni siquiera tenían la costumbre de realizar lecturas reflexivas de libros. Incluso, los que habían leído con más extensión, apenas poseían el nivel necesario para iniciarse en la lectura filosófica.

El punto de partida ya era un desafío para los maestros pues iniciarse a la filosofía requería ‘leer un montón’. Si no entendían los textos al primer intento, los estudiantes se iban a frustrar. Incluso iban a padecer resentimientos contra la asignatura.

Para superar todas esas dificultades, los maestros universitarios propusieron una estrategia basada en plantear “un enfoque interrogativo y narrativo de curso”.

¿Qué es una aproximación interrogativa y narrativa a la filosofía?

Interrogar es responder preguntas de alguien o algo. Usar un método interrogativo en la enseñanza de filosofía es procurar que ‘el arte de hacer preguntas’ sea la clave para que los estudiantes y los profesores se aproximen a los

²⁰⁸ Bowery, Anne Marie. “The use of Reading questions as a pedagogical tool: fostering an interrogative, narrative approach to philosophy”. *Teaching philosophy* 01/1999; 22(1).

textos. Enseñar filosofía interrogativamente encaja de forma natural con enseñar filosofía narrativamente porque ambas virtudes están orientadas a la pregunta fundamental: '¿Cómo vamos a vivir nuestras vidas?'. Nuestra experiencia indica que es bueno comenzar el curso focalizando la atención de los estudiantes sobre el marco narrativo y el método interrogativo. Así, el primer día de clase, comenzamos preguntándoles cosas como ¿qué es una narrativa o una historia? ¿Cuáles son los elementos básicos de una historia? ¿Cómo te aplicarías la noción de narración o de la historia? ²⁰⁹

La parte narrativa consistía en incitarles a contar historias propias sobre sus preocupaciones o sus opiniones. Relatos que ellos mismos encontraran locuaces, interesantes o asombrosos. A continuación, les preguntaban qué era para ellos la filosofía, cómo la sentían, qué significaba: ¿tiene riesgos? ¿Ventajas? ¿Les preocupa? "Haciéndoles estas preguntas directas, atraíamos su latente curiosidad intelectual", dice Anne Marie Bowery, en el mencionado artículo.

Para familiarizar a los estudiantes con el proceso de las preguntas, dice Bowery, al comienzo de las clases se utilizan preguntas muy generales sobre la naturaleza de la filosofía. "¿Qué es la filosofía? ¿Cómo la practicas? ¿Por qué haces eso? ¿Qué valor hay en hacerlo? ¿Cuáles son los beneficios de hacerlo? ¿Cuáles son los riesgos de hacerlo? ¿Por qué los estudiantes están preocupados por hacerlo?". "Como resultado, ganan un nivel inmediato de confianza en el método interrogativo. Están más dispuestos a participar en la narrativa de la filosofía", dice Bowery.

²⁰⁹ Bowery. III.

Cuando habla de ‘narrativa’, Bowery se refiere a tomar prestada de la literatura la estructura de los cuentos, y aplicarla a la enseñanza de la siguiente manera: la trama, los personajes, la escena y un tema o problema.

“El relato tiene un marco (la conversación intelectual derivada de textos filosóficos), unos personajes (Platón, Aristóteles, Agustín, Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Hegel, Kierkegaard, Nietzsche), una trama (la búsqueda de la sabiduría), y un tema (lo que es sabiduría y, por ejemplo, si creer en Dios es de sabios)”.

A continuación, se explica a los estudiantes que las lecturas escogidas constituyen episodios o momentos de la trama filosófica. En la clase de Introducción a la Filosofía, se les invita a preguntarse: ¿Cómo debería vivir yo? “Luego, seleccionamos los textos en función de cómo contribuyen al despliegue narrativo con posibles respuestas a esa pregunta”.

Por ejemplo, seleccionan la *Apología*, en la que Sócrates plantea esta pregunta crucial. O secciones de la *Ética* de Aristóteles o la *Política* en la que se sugiere que uno debe vivir en una comunidad humana vibrante y plena. O recurrir a las *Confesiones* de Agustín, “donde narra su viaje del pecado a la salvación. Les preguntamos a los estudiantes cómo está relacionada la búsqueda espiritual de Agustín con nuestra pregunta original”.

A continuación se les inicia en el método cartesiano y en la autonomía del ser humano frente al contexto cristiano-céntrico de San Agustín. A ello siguen los desafíos que representan para la

epistemología los ensayos sobre el conocimiento de Locke. Y los diálogos de Hume sobre la religión natural, lo cual tiene consecuencias devastadoras para la religión tradicional y la moralidad”. Siguiendo con el método narrativo-interrogativo, el estudio de Nietzsche y su *Crepúsculo de los ídolos* les hace entender un momento aún más duro en la historia del pensamiento pues los héroes, desde Sócrates hasta Jesús “se convierten en villanos.”

Posteriormente, se entra en una fase más elaborada del método de las preguntas, fase en la cual los estudiantes ganan en sutileza conceptual y en profundidad. La idea es que abandonen la costumbre de leer textos superficialmente, “como si vieran un partido de baloncesto”.

En esta fase, la escuela de Filosofía de la Universidad de Boston se dio cuenta de un error que cometen los maestros habitualmente: los profesores suelen recomendar a sus estudiantes afrontar los textos filosóficos con preguntas estandarizadas. ¿Cuándo se escribió? ¿Por quién? ¿En qué contexto histórico? ¿Cuál es el público objetivo y cómo puede diferir esa audiencia de la de un público contemporáneo? ¿Qué esperas aprender de la lectura de este texto? ¿Por qué lo has elegido?

No tenía sentido afrontar la lectura crítica de esa forma porque cada alumno poseía su criterio particular de interpretarlo. Había una enorme disparidad entre lo que esperaba el profesor y los hábitos de lectura de los estudiantes. Esa disparidad creaba una enorme frustración en ambos grupos.

De modo que se propusieron cambiar de modelo: plantear preguntas más específicas dirigidas a lecturas concretas y organizar debates. Por ejemplo, escoger el *Eutifrón* y orientar a los estudiantes hacia la toma de conciencia de algunos puntos en particular. ¿De dónde

viene este el diálogo? ¿Por qué Sócrates y Eutifrón están en casa del rey Arconte?

“Les pedimos que describan la personalidad de Sócrates y Eutifrón, y que encuentren lugares específicos en el texto que revelen sus respectivas personalidades. Estas preguntas son útiles porque proporcionan al alumno el conocimiento detallado que exige la lectura filosófica”, dice Bowery.

El paso siguiente consiste en plantear algunas preguntas con la idea de que los estudiantes preparen respuestas escritas formalmente. Se dedican por completo a este trabajo formando grupos pequeños. Cada grupo discute las respuestas escritas a las preguntas. “Les animamos a preguntarse unos a otros para defender sus respuestas y explicar por qué se escribieron esas respuestas”.

La calidad del debate mejora radicalmente debido a que, antes del mismo, los estudiantes se preparan respuestas escritas a las preguntas sobre los temas importantes.

En la Universidad de Boston todos participan en un auténtico intercambio intelectual porque todos han preparado algo. “Los estudiantes también se benefician de la comparación de sus respuestas con las preguntas de sus compañeros”, dice Bowery.

Por último, también utilizan este método interrogativo para investigar una cuestión planteada por un texto clásico, pero “haciendo el esfuerzo de relacionarlo con preocupaciones contemporáneas”. Estas preguntas pueden versar sobre el racismo, el sexismo, o explorar las diferencias generadas por las creencias y prácticas religiosas o políticas.

“Por ejemplo, hablamos de nuestros cambiantes puntos de vista culturales sobre roles apropiados para hombres y mujeres. Algunas

preguntas posibles son: ¿Votarías por una mujer para presidenta? ¿Para presidenta del Consejo Estudiantil? ¿Qué papel deben desempeñar las mujeres en las fuerzas armadas?”, afirma Bowery.

Y aquí los estudiantes de Boston se dan cuenta, indagando en los textos de Platón, de que la afirmación igualitaria de que las mujeres deben ser educadas junto con los hombres, no es un tema de debate actual. Era una antigua preocupación ateniense.

“A menudo usamos estas preguntas al comienzo de una discusión en clase. Por lo tanto, la discusión se inicia a nivel personal, donde los estudiantes se sienten seguros y cómodos. El entusiasmo por el tema luego se traslada a una discusión sobre los matices del texto filosófico que planteó estas preguntas provocadoras. De esta manera, las preguntas basadas en textos demuestran a los estudiantes que las lecturas filosóficas son importantes para sus preocupaciones cotidianas” ²¹⁰.

El método de la universidad de Boston, como se ve claramente, es el que practicaría un buen profesor. La Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular (Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD), una de las organizaciones educativas mundiales más innovadoras y avanzadas ²¹¹, propone para sus profesores afiliados un método similar definido como *active processing*. Se basa en la estimulación de los alumnos a través de *brain-based teaching*, que podríamos traducir como enseñanza mediante la estimulación cerebral. .

²¹⁰ Bowery. III.

²¹¹ La ASCD tiene 125.000 profesores asociados y está en 138 países. Su misión es desarrollar métodos, productos y servicios innovadores que permitan a los educadores tener éxito en su tarea. Es una asociación sin ánimo de lucro y apolítica. Tratan de aportar a los educadores herramientas para que aprendan, enseñen y lideren. Entre las publicaciones editadas por la Asociación está el libro de Caine & Caine citado en este trabajo.

“Es la consolidación y la internalización de información por el estudiante de una forma significativamente personal y conceptualmente coherente”. Para ser más claros, lo que proponen es un método socrático para ‘examinar’ y ‘reflexionar’ sobre un tema, haciendo que el profesor le desarrolle la habilidad de saber cómo preguntar.

En cualquier profesión, una de las máximas principales es que la llave para lograr el éxito no es conocer las respuestas sino saber cómo encontrarlas. De la misma forma, un ejecutivo asume que los empleados novatos empiezan dominar (*felt meaning*) sus tareas cuando empiezan a hacer preguntas penetrantes. Por eso, recomendamos que esa misma destreza sea aplicada por los profesores a los estudiantes como prueba de que ya dominan un tema (*a new subject*). Los indicadores que revelan que alguien ya domina un tema son: 1) Ser capaz de hacer las preguntas adecuadas. 2) Saber cómo encontrar las respuestas, y 3) Saber qué hacer con las respuestas²¹².

Uno de los últimos libros de cabecera de la Asociación se titula *Questioning for Classroom Discussion: Purposeful Speaking, Engaging Listening, Deep Thinking*²¹³. En la recomendación ofrecida por la Asociación a sus afiliados, se dice:

²¹² Caine, Renate N. y Caine, Geoffrey. (1991). *Making connections: Teaching and the Human Brain*. Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia. USA. Pág. 156.

Acree Walsh, Jackie y Dankert Sattes, Beth. (2015). *Questioning for Classroom Discussion: Purposeful Speaking, Engaging Listening, Deep Thinking*. ASCD. (en

Las preguntas (*questioning*) y el debate son componentes importantes de la instrucción en el aula que trabajan en conjunto para impulsar el aprendizaje hacia adelante e impulsar a los estudiantes de ser participantes pasivos a responsables activos.

[los autores afirman que] las destrezas que los estudiantes desarrollen mediante preguntas y debates son fundamentales para el rendimiento académico, el éxito profesional, y la participación ciudadana activa en una sociedad democrática. También [las destrezas] otorgan un gran potencial para involucrar a los estudiantes en los más altos niveles de pensamiento y el aprendizaje²¹⁴.

9.2. EL MÉTODO ACADÉMICO DE PLATÓN

Llama la atención el hecho de que todos estos métodos pedagógicos mencionados son muy similares al que, según los expertos (Szlezák, 1997), Platón instauró en su Academia. Es un diálogo permanente entre el profesor y los alumnos, y entre los mismos alumnos. Y dicho diálogo está basado en las preguntas inteligentes.

“[Los diálogos platónicos] serían primariamente escritos para discípulos de la Academia como método de ejercicios y como base para sus discusiones”, afirma Szlezák²¹⁵.

prensa cuando se elaboraba esta tesis). Los autores han escrito varios textos sobre el arte de preguntar.

²¹⁴ Recuperado de

<http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/Questioning-for-Classroom-Discussion.aspx>

²¹⁵ Szlezák, Thomas (1997). *Leer a Platón*. Alianza Universidad. Madrid. Pág. 45.

Cualquier profesor, especialmente en materias abstractas y conceptuales como la filosofía, sabe por la práctica que los libros de texto son un apoyo, pero sin el comentario a viva voz del profesor y el debate con los alumnos, la materia se queda en un lecho puramente mnemotécnico.

Los profesores de la Universidad de Boston plantean preguntas “para orientar al estudiante” y para que “se den cuenta” de algunos puntos en particular de la filosofía. “Les animamos a que se pregunten entre ellos, que defiendan sus respuestas, y que expliquen por qué escribieron así sus respuestas”. Es una técnica aporética basada en dejar que ellos resuelvan los enigmas.

Como se ve, una técnica muy parecida a la que, según Szlezák, Platón creó en su Academia. “En razón de su formación previa en filosofía platónica, los discípulos estaban ciertamente en situación de resolver los enigmas y aporías del texto y completar las fundamentaciones que faltasen”²¹⁶.

Igual que los profesores de Boston incitan a los estudiantes a preguntar, también los jóvenes estudiantes del ‘pensadero’ de Sócrates aprendían a preguntar:

“Ellos mismos [los estudiantes que le seguían] me imitan a menudo e intentan examinar²¹⁷ a otros, encontrándose, supongo, con una inmensa cantidad de personas que creen saber algo, cuando en realidad saben poco o nada. De ahí que, examinados, por ellos, se enfadan conmigo, en lugar de con ellos mismos, y van diciendo que ese tal Sócrates es un indeseable y que corrompe a los jóvenes”²¹⁸.

²¹⁶ Szlezák. Pág. 45 y 46.

²¹⁷ El verbo griego ἐξετά (exetá) significa examinar a alguien a fondo, someterle a preguntas, inquirirle: *to examine*, en inglés; *untersuchen*, en alemán.

²¹⁸ Apología a Sócrates. 23cd

No deja de ser paradójico que en las escuelas modernas de filosofía se enseñe a los jóvenes a usar el mismo método interrogativo que provocó la condena a muerte de Sócrates por corromper a los jóvenes. A Sócrates lo condenaron por enseñar a los jóvenes a preguntar a los demás, y a preguntarse a sí mismos. A poner en cuestión el mundo que les rodeaba. La esencia de la filosofía.

10. CRITICAL THINKING: EL SOCRATISMO MODERNO

Pensar sin prejuicios (o al menos detectarlos), evitar las opiniones no fundadas, apartar las emociones, sortear las trampas de la mente, y emplear las preguntas para descubrir la verdad, es el modelo que pretende practicar el llamado Critical Thinking. Una especie de socratismo moderno.

El Pensamiento Crítico como fórmula aplicable a la enseñanza, a cualquier actividad científica o empresarial se desarrolló en el siglo XX. No es una disciplina de la Lógica o una especialidad universitaria, sino un conjunto de reglas para el 'bien pensar'. Su práctica nos acerca a la verdad, y en el ámbito en que más se ha desarrollado ha sido en la universidad. En las instituciones británicas como Oxford y Cambridge, e incluso en la célebre London School of Economics, se habla llanamente del Critical Thinking como un método para que los alumnos aprendan a pensar²¹⁹.

El verdadero epicentro ha sido Oxford. Hace más de cien años se empezaron a estudiar a fondo los textos platónicos lo cual derivó en el llamado Oxford Tutorial. Una vez a la semana, entre uno y dos estudiantes se reúnen con un solo profesor fuera de clase para tratar un tema de su especialidad. El objetivo del maestro: enseñar a pensar a sus alumnos. El método que usa: hacerles preguntas. Los profesores, que en su juventud fueron alumnos, y que ahora 'enseñan a pensar', lo definen con tres palabras: *the socratic method*. Un profesor de Historia de Oxford reflexionaba de esta forma "La historia no es sólo una

²¹⁹ A escala empresarial, una variante es el *Knowledge Management*, y otras es el *Design Thinking*.

cuestión de conocimiento. Se requiere plantear una pregunta personal, un argumento lógico, la valoración de las pruebas y el uso de las mismas”²²⁰.

Un Tutorial de Oxford no es una clase donde uno toma apuntes, deja vagar la mente y recompone las notas para aprenderlas de memoria. “Los tutorales te obligan a pensar”²²¹. A pensar críticamente. Maestros y alumnos mantienen un diálogo personal, un debate, una discusión, y los alumnos pueden ser ridiculizados. “Puedes matar al tutor o desearle la muerte. Pero no puedes matar el método socrático”²²². En Oxford consideran que este Tutorial es “la joya de la corona”²²³. También lo llaman Critical Thinking o Pensamiento Crítico.

10.1. EL CUESTIONARIO DE JOHN DEWEY

Los trabajos sobre Pensamiento Crítico abundan cada vez más en la enseñanza universitaria, y muchos de ellos apuntan al filósofo práctico de origen estadounidense John Dewey como uno de los principales impulsores de esta corriente metodológica.

En su obra *How we Think* (cómo pensamos)²²⁴, Dewey afirma que cuando un ser humano se enfrenta a un problema, la mente puede moverse entre dos formas de pensamiento. El pensamiento al azar, sin rumbo, alegre y despreocupado. O el pensamiento canalizado. Este

²²⁰ Lane Fox, Robin. (2008). “Tutorial in Greats and History: The Socratic Method”. *The Oxford Tutorial: thanks, you taught me how to think*. Editado por David Palfreyman. OxCHEPS. Oxford. Reino Unido. Pág. 58.

²²¹ Lane Fox. Pág. 59.

²²² Lane Fox. Pág. 60.

²²³ Palfreyman, David. (2008). Introducción a *The Oxford Tutorial: thanks, you taught me how to think*. OxCHEPS. Oxford. Reino Unido.

²²⁴ Dewey, John. *The Later Works 1925-1953*. Volume 8: 1933. Southern Illinois University Press. Carbondale and Edwardsville. USA. 1986.

último funciona mejor y está más organizado cuando se plantean preguntas que son respondidas, y, a la vez, cuyas respuestas ofrecen soluciones.

Pone el ejemplo de un viajero que está atravesando regiones inhóspitas y que de repente se encuentra ante una división del camino. ¿Qué camino escoger? En ese momento está en suspenso entre un estado de incertidumbre y perplejidad. Puede hacer dos cosas: tomar un camino arbitrariamente, confiando alegremente en su suerte; o bien indagar algunas pistas que le indiquen que ese es el camino correcto. En el primer caso, el viajero no se hace preguntas. En el segundo, sí. Esa es la base de la reflexión y del pensamiento (del pensamiento crítico, diríamos nosotros). “Una pregunta que debe responderse (*a question to be answered*) –una ambigüedad que hay que solucionar–, fija un objetivo y mantiene la corriente de ideas dentro de un canal concreto. Cada conclusión sugerida se somete a prueba por su relación con este objetivo regulador, por su adecuación al problema que se trata. Esta necesidad de despejar una perplejidad también controla el tipo de búsqueda que se acomete”²²⁵.

El problema, entendido como pregunta, “fija el objetivo (end)”²²⁶ del pensamiento, y el objetivo controla el proceso del pensamiento”. En resumen, “donde no haya pregunta sobre un problema a resolver o una dificultad que superar, el curso de ideas fluye al azar”.

Dewey describió cuáles eran las líneas generales de un método para ayudar a los profesores a enseñar mejor. Preguntar era una de las

²²⁵ Dewey. (1986). Pág. 122.

²²⁶ El vocablo inglés ‘the end’ también se puede traducir como ‘finalidad’, pero he preferido traducir ‘the problem fixes the end of thought’ como que ‘fija el objetivo’, en lugar de ‘fija la finalidad’ porque me parece más claro y más visual. Incluso más visual sería decir ‘marca el objetivo’.

herramientas preferidas porque ponía al estudiante en ebullición. “El choque, la picadura de una pregunta obligará a la mente a ir adónde es capaz de ir”. Dewey afirmaba que había muchos dispositivos pedagógicos, algunos muy ingeniosos, pero solo la pregunta le provocaría al estudiante ese “ardor mental”. Ese desafío de un problema que debe ser resuelto es lo que “obliga a la mente” a investigar “el significado de la pregunta”²²⁷ .

El ‘arte de hacer preguntas’ en los debates escolares propuesto por Dewey, del que muchos se han basado para hablar de Pensamiento Crítico, está basado en varios pasos y preguntas:

1. Las preguntas deben obligar al estudiante a emplear el material de trabajo, pero no para que lo reproduzca en una charla, sino para que use esa información para emitir juicios y cultivar la originalidad.
2. Las preguntas deben servir para estimular la mente del alumno sobre el asunto en cuestión, más que a dar eternas respuestas mecánicas que espera el profesor.
3. Las preguntas deben estimular al estudiante a seguir desarrollando el conocimiento y dar pie a más debates, de un punto a otro, con nuevas preguntas sin cerrar esos debates enteramente.
4. Las preguntas deben periódicamente hacer un sumario de lo que se ha tratado, para evitar la dispersión y para comprobar que no se ha alejado de los temas principales.

²²⁷ Dewey. Op. Cit. Pág. 333.

5. Hay que culminar los debates con un resumen de lo que se ha aprendido y logrado, pero también con la sensación de que hay algo que está en el aire y que debería resolverse en posteriores debates²²⁸.

10.2. EL MÉTODO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En su Manual del Pensamiento Crítico de Richard Paul y Linda Elder dedican bastante espacio a ponderar el valor de las preguntas, uno de las herramientas esenciales del Pensamiento Crítico y sobre todo, de formación de los estudiantes universitarios.

El acto de pensar no está impulsado por las respuestas, sino por las preguntas. Si aquellos que sentaron las bases en cualquier campo [del conocimiento] no se hubieran hecho preguntas –por ejemplo, en la física o en la biología– ese campo nunca se habría desarrollado. Además, cada campo se mantiene vivo sólo en la medida en que se generan nuevas preguntas y se toman en serio como la fuerza impulsora en el proceso del pensamiento. Para pensar sobre algo o repensar cualquier cosa, hay que hacer preguntas que estimulen nuestro pensamiento ²²⁹.

²²⁸ Dewey. Op. Cit. Págs. 331 y 332. El último punto recuerda los textos socráticos que quedan sin respuesta, y que, según algunos expertos, demuestra que eran ejercicios que Platón introducía para crear debates en sus clases.

²²⁹ Paul, Richard W y Elder, Linda. (2000). *Critical Thinking: Basic Theory and Instructional Structures Handbook*. Foundation for Critical Thinking. California. USA. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/pages/the-role-of-questions-in-teaching-thinking-and-learning/524>

Las preguntas nos ayudan a definir tareas, expresar problemas urgentes y delinear temas. Las respuestas más valiosas, dicen Paul y Elder, son aquellas que generan una pregunta ulterior. Por eso, insisten, a los estudiantes hay que hacerles preguntas que generen más preguntas.

“Esta es la razón por la que sólo los estudiantes que se hagan preguntas, están realmente pensando y aprendiendo”. Son las preguntas profundas las que conducen nuestro pensamiento desde la superficie hacia el fondo de las cosas y nos obligan a tratar con la complejidad.

Hay muchos tipos de preguntas que propone el Pensamiento Crítico. Preguntas con propósito, de información, de interpretación, de asunción, de implicación, de punto de vista, de relevancia, de exactitud, de precisión, de consistencia y hasta de lógica.

No es que el Pensamiento Crítico haya sido el primero en crear un método de razonamiento, pero sí es el que más ha empleado la fórmula de las preguntas. Sería un sistema ideal para los profesores si se dieran cuenta del poder de las preguntas, dicen los autores. Desgraciadamente, “la mayoría de los profesores no son ‘generadores de preguntas y respuestas’; es decir, no están seriamente comprometidos con el pensamiento reflexivo”. Se conforman, dicen Paul y Elder, con extraer “preguntas y respuestas de otras personas, por lo general, de un libro de texto”.

Si queremos que los estudiantes piensen debemos estimularlos con preguntas que les lleven a otras preguntas. Debemos superar lo que la escuela ha hecho con su forma de pensar. Debemos resucitar mentes que están en gran parte muertas. Debemos dar a nuestros

estudiantes lo que podría llamarse ‘reflexión artificial’ (el equivalente intelectual de respiración artificial)²³⁰.

10.3. CÓMO ORDENAR IDEAS CON PREGUNTAS

Las preguntas no solo orientan sutilmente las opiniones en un juicio, o impulsan y mejoran la comprensión educativa. También son de enorme ayuda a la hora de trabajar con abstracciones. El Pensamiento Crítico se ha abierto paso en el mundo de la consultoría moderna con multitud de ensayos que ayudan a los ejecutivos a ordenar sus ideas, a saber exponerlas y a trabajar con categorías.

Uno de los manuales más buscados es el de Barbara Minto, ex consultora de McKinsey, la mayor firma de consultoría estratégica del mundo. Minto creó un método llamado “el principio de la pirámide”²³¹, que se funda esencialmente en las preguntas. Para algunos expertos, está considerado como “la Biblia” moderna del Pensamiento Crítico en el mundo de la gestión empresarial²³².

La gestación del libro se debió a un desafío con el que Minto se encontró en su carrera. En los años sesenta, fue destinada desde Estados Unidos a Europa para formar a los consultores de las nuevas oficinas de McKinsey y al llegar se encontró con un problema: muchos

²³⁰ Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/pages/the-role-of-questions-in-teaching-thinking-and-learning/524>

²³¹ Minto, Barbara. *The pyramid principle*. Pitman Publishing. London. 1987. UK. Tiene versiones posteriores con bastantes añadidos.

²³² El profesor de Filosofía de la Universidad de Melbourne Tim Van Gelder hizo una enumeración de los libros más destacados en Pensamiento Crítico y calificó al libro de Minto como “la Biblia” de la gestión por sus “profundas verdades sobre el pensamiento y la comunicación”, en un artículo escrito en 2007. *Critical thinking: were to start?*. Recuperado de: <http://timvangelder.com/2007/02/24/critical-thinking-where-to-start/>

de los profesionales que venían de diferentes culturas y países no sabían cómo construir linealmente sus documentos.

Al principio, Minto pensó que se debía a que no dominaban bien el inglés, pero luego cayó en la cuenta de que el idioma no era el problema: el problema era su estructura mental y su falta de conocimiento de técnicas expositivas. A eso se añadía la pesadez y el aburrimiento producidos por las exposiciones escritas o habladas de esos documentos, algo muy habitual en el mundo de la consultoría y de las empresas en general.

Para aquellas personas que trabajan con abstracciones, y que no están habituadas a presentar argumentos basados en las leyes de la retórica o de la lógica, elaborar un documento exponiendo procesos o estructuras, supone un esfuerzo que no siempre culmina en éxito. Les cuesta controlar incluso la secuencia en la que se van a presentar esos argumentos.

Minto percibió que la gente tiende a perder la atención rápidamente cuando ya sabe de lo que le van a hablar (lo que ya estudiaron los psicólogos cognitivos y los economistas del comportamiento)²³³. La gente solo presta atención cuando cree que hay algo que no sabe y que puede ser de interés. En ese caso, empieza a hacerse preguntas.

¿Se podría elaborar un método para responder esas cuestiones?, se interrogó Minto.

La ejecutiva se puso manos a la obra y dio a luz el llamado “principio de la pirámide” que hoy día se sigue enseñando a los nuevos

²³³ Loewenstein, George (1994). “The psychology of curiosity: a review and reinterpretation”. *Psychological Bulletin*. Vol. 116. Nº 1. Págs. 75-98.

empleados de McKinsey, y que han copiado otras consultoras como una herramienta básica para exponer argumentos atrayendo la atención de los oyentes o lectores.

El principio de la pirámide se basa en atrapar inmediatamente la atención del lector (o público) sobre un tema determinado. Y además consiste en relatar un argumento mediante una estructura lógica que sea fácil de entender y de recordar.

Minto expone que primero hay que concentrarse en una idea que deseamos explicar. Una sola. Eso dará lugar a una afirmación general que, se supone, el lector desconoce²³⁴. A partir de ahí comienza el diálogo mental o real basado en preguntas-respuestas, porque después de una afirmación, el lector se pregunta: “¿Por qué? ¿Cómo? ¿Es verdad eso?”.

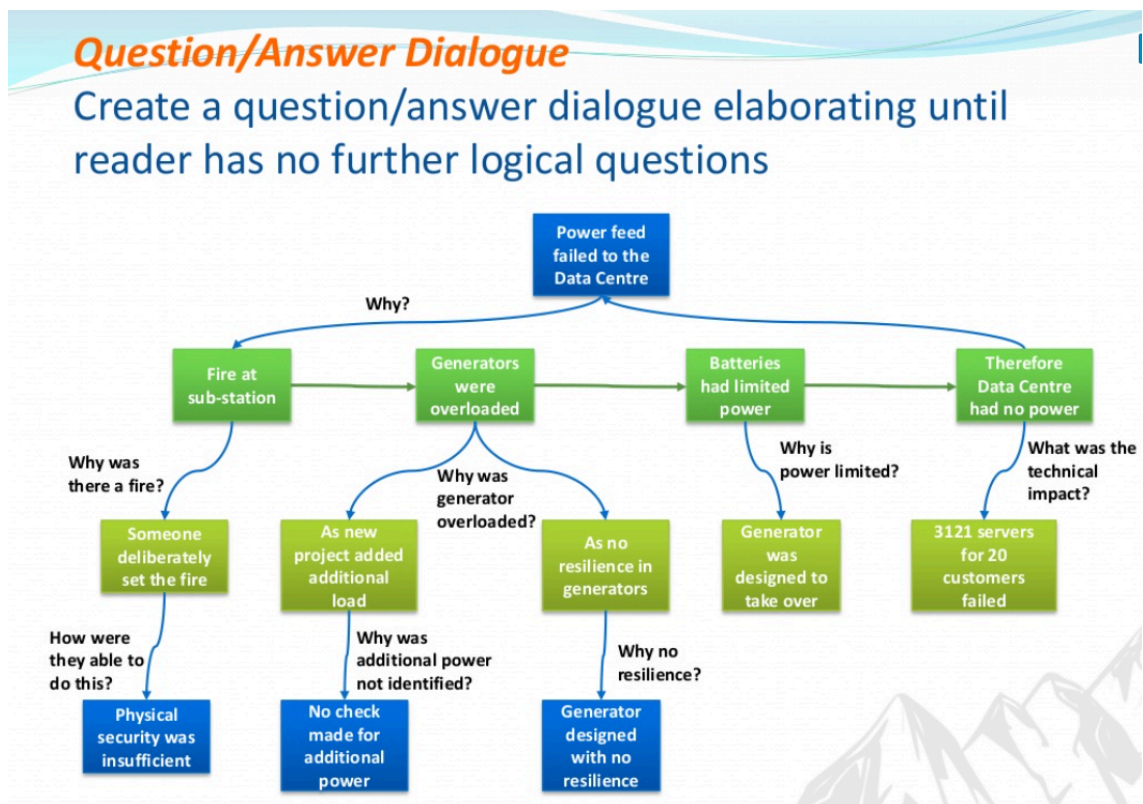
Organizado piramidalmente (y visualmente en cuadros), desde arriba (afirmación) hasta abajo (preguntas) se generan respuestas que a su vez, hacen nacer nuevas preguntas en el lector o en la audiencia.

A todo ello se le aplica la estructura del relato (*storytelling*) para darle una unidad y coherencia narrativas, y se razonan los argumentos linealmente para que todo esté encajado lógicamente. La estructura de cualquier relato literario, como se sabe, consiste en presentar las tesis partiendo de una ‘situación’, que a su vez cae en una ‘complicación’, la cual hace surgir una ‘pregunta’, que requiere una ‘respuesta’ hasta obtener la solución final²³⁵.

²³⁴ Minto. Pág. 14.

²³⁵ Hay mucha bibliografía sobre la estructura del relato. Las más destacadas son: Campbell, John. *El héroe de las mil caras*. FCE. México. 2001; McKay, Robert. *El guión*. Alba Editorial. Barcelona. 2002. ; y Propp, Vladimir. *Morfología del cuento*. Fundamentos. Madrid. 1971.

Esta relación piramidal y a su vez horizontal es la que ayuda a captar la atención de lector. “Te permite establecer un diálogo basado en pregunta–respuesta que le arrastrará con enorme interés hacia tus argumentos. ¿Por qué podemos estar tan seguros de que el lector va a estar interesado? Porque se verá obligado a responder lógicamente a tus planteamientos”, afirma Minto en su libro ²³⁶.



En el cuadro, se explica un problema y su exposición a través del relato basado en preguntas y respuestas según Minto. El ejemplo se refiere al incendio que afecta al centro de datos de una empresa. El cuadro superior expone el problema. A partir de ahí se elaboran más cuadros que responden a las preguntas ‘por qué’ y ‘cómo’. Esto debería servir a un especialista para elaborar su documento posterior en forma

²³⁶ Minto. Pág. 14.

de relato coherente y organizado. (Tomado de Mark Buckwell. "Using Logic for Productive Presentations and Reports". Fuente de la imagen: SlideShare).

Los temas se pueden construir siguiendo esa secuencia narrativa e interrogativa de forma inductiva o deductiva, que son las dos formas lógicas de organizar la relación entre los elementos.

“El escritor continuará haciendo preguntas y respondiéndolas hasta que llega a un punto en el cual juzga que el lector ya no tiene más preguntas lógicas”, afirma Minto. “La clave para asegurar la atención total del lector es, por tanto, abstenerse de plantear cualquier pregunta en la mente del lector antes de que estés preparado para responderla. O de responder preguntas antes de que las hayas planteado”.

10.4. UN COMPENDIO RECIENTE DE PENSAMIENTO CRÍTICO

En una línea menos analítica y más divulgativa, el periodista norteamericano Warren Berger escribió en 2014 el libro *A more beautiful question*²³⁷ donde exponía “el poder de la pregunta para hacer brillar las ideas”. El libro de Berger toca muchos aspectos del Pensamiento Crítico y del saber hacer ‘buenas preguntas’. Cuenta casos –sobre todo de empresa–, en los que las preguntas condujeron a una idea reveladora o a un invento importante.

La idea de escribir el libro le nació a Berger de sus encuentros con “los líderes mundiales de la innovación y las mentes creativas”.

²³⁷ Berger, Warren. (2014). *A more beautiful question: the power of inquiry to spark breakthrough ideas*. Bloomsbury. New York. USA. Existe una versión en alemán: *Die Kunst des Klugen Fragens*. Piper Verlag. Berlin. 2014.

“Cuando me fijé cómo se enfrentaban a los desafíos, vi que no había ninguna fórmula mágica, o un razonamiento sencillo, para explicar su éxito. Pero al buscar un denominador común entre todos estos brillantes revolucionarios, una cosa que descubrí es que muchos de ellos eran excepcionalmente buenos haciéndose preguntas” ²³⁸.

En el origen de grandes inventos o de soluciones radicales a problemas difíciles podía encontrarse una pregunta que estos revolucionarios se plantearon y se respondieron a tiempo. Entonces Berger se dio cuenta de que “preguntarse cosas parecía estar dondequiera que yo mirase”. A pesar de que muchos líderes le reconocían que todo partió de una pregunta, a Berger le sorprendió que en el mundo de la empresa, pocas compañías hubieran instituido el arte del preguntar de una forma seria. “No había departamentos o programas de entrenamiento centrados en preguntar; ni políticas internas, líneas a seguir o mejores prácticas. Más bien lo contrario: conscientemente o no, habían establecido rutinas que tendían a desterrar cualquier duda en forma de pregunta, como por ejemplo, “¿por qué estamos haciendo esto de esta manera?” ²³⁹.

Berger también se pregunta en su libro cómo es posible que los niños hagan tantas preguntas, y cuando entran en la escuela, olviden esa costumbre. Critica que los sistemas educativos no fomenten las preguntas.

“En cierta forma, deberíamos saber –como un ejecutivo y un maestro deberían saber–, que las preguntas son importantes y que deberíamos prestarles más atención, especialmente a las que tienen

²³⁸ Berger. Pág. 1.

²³⁹ Berger. Pág. 2.

sentido. Los grandes pensadores han estado diciéndonos esto desde los tiempos de Sócrates”²⁴⁰ .

El libro de Berger tiene el valor de ser uno de los testimonios más extensos y más recientes sobre el arte de preguntar. Recopila entrevistas y ejemplos –basados en sus encuentros como periodista para *Fast Company* y *Harvard Business Review*–, que hasta ahora no habían aparecido juntos en un libro. Cita a ejecutivos, a fundadores de empresas (Polaroid, Nike, Intel), a psicólogos y a ensayistas. Menciona los trabajos de neurólogos como Ken Heilman ²⁴¹, quien destaca que escáneres cerebrales nos están revelando cómo funciona el cerebro. “Los neurólogos pueden decirnos –afirma Berger–, qué pasa en el cortex cerebral cuando soñamos despiertos, cuando vemos un anuncio o cuando resolvemos un crucigrama, pero, extrañamente, ninguno tiene mucho que decir respecto de los procesos mentales implicados en formar y hacer preguntas” ²⁴².

Aunque el libro de Berger está más centrado en exponer la psicología de la creatividad y los defectos del aprendizaje escolar, la profusa bibliografía de citas basadas en su trabajo periodístico, lo convierten en uno de los documentos más completos sobre la técnica interrogativa.

Es lo que se ha tratado de plantear en la segunda parte de este ensayo, aportando estudios científicos y experimentos concluyentes.

²⁴⁰ Berger. Pág. 3.

²⁴¹ Heilman, Kenneth. (2005). *Creativity and the Brain*. Psychology Press. New York.

²⁴² Berger. Pág. 17.

11. GADAMER Y LA HERMENÉUTICA DE LA PREGUNTA

Y desde el punto de vista filosófico, ¿cuál es el valor de la pregunta? Para Hans Georg Gadamer, la pregunta es la base misma de la experiencia hermenéutica. “Es claro que en toda experiencia está presupuesta la estructura de la pregunta. No se hacen experiencias sin la actividad del preguntar”²⁴³.

¿A qué se refería Gadamer con la experiencia hermenéutica? En primer lugar, dice que la experiencia “enseña a reconocer lo que es real”. Para conocer lo real uno debe tropezar y desengañarse. Y para obtener ese conocimiento de que “algo es así y no como uno creía”, tenemos que haber pasado “por la pregunta de sí es o no es así”.

La misma estructura de la experiencia tiene estructura de pregunta porque cuando nos abrimos a la experiencia nos plantamos ante la interrogación de que las cosas sean “así o de otro modo”. Cuando nos enteramos que las cosas no eran del modo que esperábamos, es cuando viene la aporía. “Es la famosa *docta ignorantia* socrática que descubre la verdadera superioridad de la pregunta en la negatividad extrema de la aporía”.

De ahí que Gadamer proponga “profundizar en la esencia de la pregunta” si queremos comprender qué es la experiencia hermenéutica.

Para empezar, lo esencial a la pregunta es el sentido, es decir, la orientación pues se apunta en una dirección cuando se pregunta. Pero al hacerlo, ponemos al ser en duda, introducimos “cierta ruptura en el ser de lo preguntado”. Para Gadamer, uno de los más importantes

²⁴³ Gadamer, Hans Georg. *Verdad y método I*. Eds. Sígueme. Salamanca. 1993. Traducción de Ana Agud de Aparicio y Rafael Agapito. Pág. 439.

descubrimientos de Platón es que demuestra que preguntar es más difícil que contestar.

Los que hablan solo para “tener razón” piensan que es más fácil preguntar porque no les interesa darse cuenta en verdad de “cómo son las cosas”. “El que está seguro de saberlo todo no puede preguntar nada”, dice Gadamer, en consonancia con los estudios que hemos mostrado en este trabajo. Este tipo de personas no corren el peligro “de dejar a deber una respuesta a alguna pregunta”. Aquí es donde se contraponen el habla inauténtica con el habla auténtica.

El habla auténtica procede de aquel que quiere saber porque sabe que no sabe. “Y en el intercambio cuasicómico de preguntas y respuestas, de saber y no saber, que muestra Platón, se puede reconocer que para todo conocimiento y discurso que quiera conocer el contenido de las cosas, *la pregunta va por delante* (itálica en original)”²⁴⁴.

Si la experiencia hermenéutica es un abrirse a conocer, entonces el hecho de preguntar está estrechamente ligado pues “preguntar quiere decir abrir”.

“El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta solo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. La verdadera pregunta requiere esta apertura, y cuando falta no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de la pregunta”.

²⁴⁴ Op. Cit. Pág 440.

Sumergiéndose en la esencia de las preguntas, Gadamer expone que una pregunta es un camino hacia el saber. “La esencia del saber no consiste solo en juzgar correctamente sino en excluir lo incorrecto al mismo tiempo”.²⁴⁵ ¿Cuándo se desvela la cosa? “Solo llega a saberse cuando se resuelven las instancias contrarias y se penetra de lleno en la falsedad de los contraargumentos”.

La dialéctica nos permite abrirnos paso a ese saber porque penetra en lo contrario. “Sólo puede poseer algún saber el que tiene las preguntas, pero las preguntas comprenden siempre la oposición del sí y del no, del así y de otro modo”.

Con ello, Gadamer justifica el método dialéctico de Platón, pues “el saber es fundamentalmente dialéctico”. Y añade: “El ejemplo de Sócrates enseña que en esto todo depende de que se sepa que no se sabe. Por eso, la dialéctica socrática que conduce a este saber a través de su arte de desconcertar, crea los presupuestos que necesita el preguntar. Todo preguntar y todo querer saber presupone un saber que no se sabe, pero de manera tal que es un determinado no saber el que conduce a una determinada pregunta”²⁴⁶.

²⁴⁵ Op. Cit. Pág. 442.

²⁴⁶ Op. Cit. Pág. 443.

12. CONCLUSIÓN DE LA SEGUNDA PARTE

Cualquier psicólogo o neurocientífico sabe que las preguntas estimulan el cerebro y aumentan el nivel de cognición. Lo que se ha pretendido exponer en este trabajo es relacionar las revelaciones de la neurociencia, el *brain imaging* y la psicología cognitiva en torno a la eficacia de las preguntas, con una técnica interrogativa puesta en marcha hace 2.400 años por primera vez de forma académica y literaria. Platón fue el primer filósofo en emplear las preguntas por sistema. El primero en darse cuenta de su eficacia pedagógica, y el primero en advertir su utilidad para la filosofía. Ya fuera mediante preguntas retóricas o preguntas directas, el filósofo griego revolucionó la forma de pensar y de aprender a pensar. Dio un giro radical a la filosofía y a la literatura filosófica, y si persiste hasta nuestros días era porque fue el pionero de una técnica que, como ha demostrado la neurociencia, es mucho más penetrante y poderosa de los que se piensa.

La curiosidad y las preguntas están estrechamente relacionadas y son impulsoras del aprendizaje y del conocimiento. Pero no son lo mismo. Se puede ser curioso sin hacerse preguntas, es decir, se puede curiosear, indagar, husmear y probar, sin necesariamente estar haciéndose preguntas. Pero también es verdad que las preguntas pueden motivar la curiosidad, o como se dice vulgarmente, 'despertar la curiosidad'.

Preguntar es querer saber. Desde un punto de vista evolutivo, querer saber nos sirve, como hemos visto, para disminuir la

incertidumbre y los riesgos. Y cuanto menos incertidumbre, más aprendemos y conocemos nuestro mundo.

Hay muchas lagunas sobre el origen evolutivo de la pregunta, pero sí parece quedar claro que es una de las herramientas más poderosas del lenguaje para adquirir conocimiento.

También parece quedar claro que en casi todas las culturas hay denominadores comunes como la entonación ascendente y que se pueden distinguir el momento de la pregunta en una oración y en un idioma desconocido, solo con escuchar el tonema.

Pero la fuerza de los diálogos de Platón no estaba basada solo en preguntas. La claridad y la belleza expositivas de Platón –sus metáforas, sus analogías y ejemplos–, influyeron en su popularidad, mientras que la complejidad y la abstracción de otros filósofos, así como la ausencia de preguntas, entorpecieron la divulgación de su pensamiento a pesar de la profundidad del mismo.

Es el caso de Ludwig Wittgenstein.

“Ha llegado a pensarse muchas veces que cuanto más difícil
pareciese un pensamiento, más profundo y jugoso era”

(Emilio Lledó)

PARTE III. WITTGENSTEIN Y LOS LÍMITES DEL LENGUAJE

INTRODUCCIÓN

Platón y de Wittgenstein tienen tantas coincidencias que podrían componer un capítulo de *Vidas Paralelas* de Plutarco.

Platón tuvo como maestro y mentor al filósofo más destacado de su tiempo: Sócrates. Le respetó, le admiró y le rememoró en sus obras. Wittgenstein disfrutó de la protección y el buen consejo de Bertrand Russell, considerado como uno de los grandes filósofos de la historia. A pesar de sus disputas, Wittgenstein le guardó profundo respeto y le pidió que realizara el prólogo a su única obra publicada en vida: el *Tractatus*.

Platón creó un nuevo estilo en la filosofía –el diálogo filosófico.– influido por la irrupción de la nueva forma de narrar creada por el drama teatral griego. Con ello elevó la escritura filosófica a una esfera hasta entonces desconocida.

Wittgenstein, a su vez, influido por la lógica formal de Russell y su *Principia Mathematica* (un libro revelador para él), dio un giro al lenguaje filosófico, proponiendo una aproximación basada puramente en inferencias y en la lógica formal. Solo así, según él, se podría hablar de filosofía.

Platón fue un maestro consumado y respetado. Creó una escuela de pensamiento –la Academia–, y se puso al frente de una institución destinada a enseñar a pensar a los jóvenes griegos. Gracias en buena

parte a las copias de las notas de sus estudiantes, el pensamiento de Platón ha sobrevivido hasta nosotros.

Wittgenstein fue uno de los maestros de filosofía más destacados de Cambridge. Las notas tomadas por los estudiantes que asistían a sus clases, fueron convertidas en libros que, con el *Tractatus*, ejercieron una enorme influencia en el pensamiento del siglo XX²⁴⁷.

Platón era un devoto admirador de las matemáticas hasta el punto que, según Aristóteles, en la entrada estaba escrito: “No entre nadie que no conozca la geometría”. Además, estuvo muy influido por las ideas matemáticas de Pitágoras.

Wittgenstein se pasó de la ingeniería a la filosofía cuando se obsesionó con encontrar fundamentos lógicos a la matemática. Sus maestros intelectuales en la lógica matemática fueron Russell y Frege.

Algunos expertos siguen creyendo que hubo dos Platón: el que conocemos y el que mantuvo una ‘doctrina no escrita’, que ignoramos²⁴⁸.

Los biógrafos viven confundidos porque hay diálogos que no terminan en ninguna conclusión, porque riega aporías por doquier y porque critica duramente a la escritura.

Peor lo tienen los seguidores de Wittgenstein, que vieron cómo había dos Wittgenstein: el que escribió el *Tractatus* y el que reconoció

²⁴⁷ Norman Malcolm, que asistió a sus clases y se convirtió en su amigo, afirmó que Wittgenstein “siempre consideró sus clases como una especie de publicación”. Prólogo de James C. Klage y Alfred Nordman a Ludwig Wittgenstein (1997). *Ocasiones filosóficas*. Cátedra. Madrid. Pág. 11. Se refieren a la obra de Malcolm, *Ludwig Wittgenstein: A Memoir*. 2ª Edición. Nueva York y Oxford. Oxford University Press. 1984. Pág. 48.

²⁴⁸ Es otra coincidencia con Wittgenstein pues en una carta a Ludwig von Ficker, llega decir sobre el *Tractatus*: “Mi trabajo consta de dos partes: la expuesta en él más todo lo que no he escrito”. Prades Celma, J.L y Sanfélix Vidarte, V. (1990). *Wittgenstein: mundo y lenguaje*. Editorial Cincel. Pág.23.

que estaba plagado de errores, y escribió otro libro diferente: *Investigaciones Filosóficas*.

Se pueden establecer más paralelismos entre ambos pensadores: se dejaron cautivar por estados autoritarios (Platón por Esparta; Wittgenstein, por la Unión Soviética); sus mentores fueron perseguidos por sus ideas (Sócrates, por agitar a la juventud; Russell, por pacifista)...

Muchos dirán que esos paralelismos se pueden encontrar entre varios pensadores a lo largo de la historia. Ciertamente, pero tantos paralelismos...

Uno de los mayores paralelismos es que ambos han pasado a la historia del pensamiento por revolucionar el lenguaje filosófico. Pero, y aquí viene lo sorprendente, con estilos radicalmente diferentes: Platón con la puesta en escena 'visual' de sus diálogos como dramas filosóficos, fácilmente asimilables. Y Wittgenstein por lo contrario: por haber propuesto un método para filosofar mediante "proposiciones de la ciencia natural" (lógicas), un estilo desnudo, frío, nada visual y conceptualmente difícil de asimilar y mucho menos de imaginar.

El primero ha logrado resistir el paso del tiempo y hoy día aún, se le considera el 'número 1'. Es el filósofo más popular, más leído, más debatido, y seguramente, sobre el que se han escrito más ensayos.

El segundo, en cambio, ha quedado como uno de los filósofos más importantes de la historia, pero con una obra enigmática, oscura y poco accesible para el gran público. Si los coleccionables de Filosofía pudieran servir de medidor, Wittgenstein no está en la lista de los 10 principales. Está mucho más atrás porque su estilo, lo que dice y cómo lo dice es difícil de comprender.

En esta tercera parte del ensayo, dedicada a Wittgenstein, se habla de ese estilo, al igual que la primera parte se dedicó al estilo platónico.

Se explica de dónde tomó Wittgenstein su estilo lógico formal, así como del peso de las corrientes de pensamiento en la Viena de su tiempo, de la aparición de su obra más influyente –el *Tractatus*–, del impacto en las escuelas de filosofía, y de la opinión que el propio Wittgenstein tuvo de este libro a lo largo de su vida.

También se hace un análisis de esta obra ‘oscura’, y se trata de establecer una relación entre esa dificultad de comprensión, y la ausencia de determinadas técnicas literarias o retóricas que sí sirvieron a Platón para expresarse: por ejemplo, las preguntas. Para ser más claros, se compara el estilo lacónico del *Tractatus* con escritos posteriores de Wittgenstein donde las preguntas formaron parte esencial de estos últimos.

13. EL TIEMPO DE WITTGENSTEIN

W. K. C. Guthrie escribió que un historiador “no puede escapar enteramente de su propia situación en la historia”. Del mismo modo, un filósofo tampoco puede escapar de los valores, ni la moda o la visión de su tiempo. Tampoco del lenguaje.

A Wittgenstein le tocó nacer y crecer en una época en las que las corrientes artísticas e intelectuales estaban rompiendo radicalmente con el pasado, una época de tensiones profundas donde lo viejo debía enterrarse. Pero además, le tocó nacer en un lugar especial: Viena, el epicentro de los grandes cambios, como describieron con enorme originalidad Janik y Toulmin en el libro *La Viena de Wittgenstein*.

¿Fue solamente una coincidencia que los orígenes de la música dodecafónica, de la arquitectura ‘moderna’, del positivismo legal y lógico, de la pintura no figurativa y del psicoanálisis [...] tuviesen lugar simultáneamente y estuviesen concentrados, en tan gran medida, en Viena?²⁴⁹.

Aquella Viena de *fin-de siècle* daba la preocupante impresión de que se habían secado las fuentes tradicionales de la cultura y de la civilización. Ray Monk, uno de los grandes biógrafos de Wittgenstein, lo resume así:

El sistema atonal de Schoenberg estaba basado en la convicción de que el viejo sistema de composición había

²⁴⁹ Janik, Allan y Toulmin, Stephen. (1998). *La Viena de Wittgenstein*. Taurus. Página 20.

agotado sus vías; el rechazo de Adolf Loos a la ornamentación estaba basado en la evidencia de que los adornos barrocos de los edificios se habían convertido en un escudo vacío y sin significado alguno; las teorías de las fuerzas inconscientes de Freud estaban basadas en la percepción de que, bajo las convenciones y costumbres sociales, había algo real e importante que estaba siendo reprimido y negado”²⁵⁰.

La Viena de Wittgenstein era como la Atenas de Platón. En el caso de Atenas, en el siglo V a. C. Homero dejó de ser visto como algo sagrado, los libros y la alfabetización expandieron las ideas y agitaban los debates, los griegos se cuestionaron los dioses, y los sofistas se colaron por las ciudades como potentes provocadores de opinión.

Pero había más coincidencias. Pensar, opinar, filosofar era la pasión preferida de los atenienses: en Atenas “se reflexionaba en la calle, en los gimnasios, en el ágora. Se pensaba en voz alta. Todo pensamiento era inevitablemente transformado en lenguaje”, afirma Emilio Lledó²⁵¹.

Pero también era la ocupación de los vieneses. “En la Viena de Wittgenstein toda persona instruida discutía sobre filosofía”, escriben Janik y Toulmin²⁵².

Desde el punto de vista filosófico, en Viena (como en Atenas) también se estaban rompiendo los moldes del pasado para dar lugar a algo nuevo. El notable desarrollo de las ciencias naturales en Europa obligaba a la filosofía a constituirse en ‘ciencia rigurosa’ (Abbagnano) para adaptarse a los “hechos demostrados” y a sistematizarlos, así

²⁵⁰ Monk, Ray. (1990). Pág. 10.

²⁵¹ Lledó, Emilio. *El origen del diálogo y la ética*. Gredos. Madrid, 2011.

²⁵² Janik y Toulmin. Op. Cit. Pág. 30.

como a adoptar procedimientos científicos para que la actividad filosófica tuviera una “organización conceptual” rigurosa²⁵³. Eso significaba someter al mismo lenguaje filosófico a la duda. ¿Era el adecuado para pensar? Las poderosas invectivas de Nietzsche contra los sentidos y contra el lenguaje habían dado impulso a una *sprachkritik* que ya no se podía detener.

Estos sentidos, que también en otros aspectos son tan inmorales, nos engañan acerca del mundo verdadero. Moraleja: deshacerse del engaño de los sentidos, del devenir, de la historia [Historie], de la mentira –la historia no es más que fe en los sentidos, fe en la mentira. Moraleja: decir no a todo lo que otorga fe en los sentidos, a todo el resto de la humanidad: todo él es “pueblo”²⁵⁴.

Para Nietzsche, nuestro lenguaje era simplemente una “vieja mujer engañadora”: una forma con que el débil ser humano –el hombre común- se enfrentaba al mundo para hacerlo a su imagen y semejanza²⁵⁵.

Por su génesis, el lenguaje pertenece a la época de la forma más rudimentaria de la psicología: penetramos en un fetichismo grosero cuando adquirimos consciencia de los

²⁵³ Abbagnano cita los planteamientos de Ricardo Avenarius (1843-1896), quien deseaba construir una filosofía “que sea una ciencia rigurosa como las ciencias positivas de la naturaleza y que por esto excluya toda metafísica y se limite al reconocimiento y a la elaboración de la *experiencia* pura.

²⁵⁴ Nietzsche, Friedrich. (1982). *El crepúsculo de los ídolos*. Alianza. Madrid. Traducción Andrés Sánchez Pascual. Pág. 46.

²⁵⁵ Nájera, Elena. (2008). “Filosofía y silencio: Las miserias del lenguaje en el fin-de-siècle”. En *Cultura contra civilización: en torno a Wittgenstein*. Pretextos. Valencia. Página 109.

presupuestos básicos de la metafísica del lenguaje, dicho con claridad, de la *razón*. *Ese fetichismo* ve en todas partes agentes y acciones: cree que la voluntad es la causa, en general; cree que en el 'yo'; cree que el yo es un ser, que el yo es una sustancia, y *proyecta* sobre todas las cosas la creencia en la sustancia-yo – así como *crea* el concepto 'cosa'²⁵⁶.

Las críticas de Nietzsche²⁵⁷ y de Mauthner, acabaron por mostrar esas “miserias del lenguaje” (Nájera, 2008), y en esas miserias se incluía el lenguaje lógico. Para Nietzsche, el intelecto se creó para fingir y para conservar al individuo, y en el momento en que el individuo tiene que convivir en sociedad, se inventa “una forma universalmente válida y obligada de designar las cosas, y el código lingüístico le suministra asimismo las primeras leyes de la verdad”²⁵⁸.

Para Mauthner, el lenguaje era una “invención útil”, un recurso antropológico “que vela por la supervivencia de la humanidad”²⁵⁹.

²⁵⁶ Nietzsche. *Crepúsculo*. Pág. 48.

²⁵⁷ Al hablar de que el lenguaje ve por todas partes “agentes y acciones”, Nietzsche lo reviste con el poder de seducción de un cuento. La neurología moderna ha mostrado cómo nuestro cerebro nos engaña creando “historias” o “relatos”. El neurólogo Michael Gazzaniga hizo un experimento con pacientes con daños cerebrales y averiguó que el cerebro (el hemisferio izquierdo) es un gran fabricante de historias: lo único que hace es conectar las cosas que ve y oye para “fabricar cuentos”. Interpreta la realidad a su modo y envía estos mensaje a la conciencia. Gazzaniga llamó al hemisferio izquierdo, que decodifica el lenguaje, “el intérprete”. Citado en Carey, Benedict. (2014). *How we learn*. (Libro electrónico). Random House. EEUU. Capítulo I: The Story Maker. En la misma línea, Jonathan Gottschall explica la habilidad humana de contar historias y cita estudios neurocientíficos. Su libro *The Storytelling Animal* (editado en 2012 por First Mariner) habría encantado a Nietzsche. Cita también a Gazzaniga, al cual considera un “pionero de la neurociencia del cerebro dividido”. Dice Gottschall: “El hemisferio izquierdo es un inagotable cuentista, y fabricará una historia antes que dejar algo sin explicación”. Capítulo: Splitting the brain.

²⁵⁸ Nietzsche, Friedrich. (1998). *Verdad y mentira en sentido extramoral*. Grupo Editorial Marte. Madrid. Pág. 5.

²⁵⁹ Nájera. Op. Cit. Pág. 110.

Aquellas influyentes opiniones desembocaron en una necesaria puesta a punto de la filosofía: tenía que pasar por el taller y purificar su lenguaje. Se pensaba que los problemas tradicionales de la filosofía y, sobre todo, los de la metafísica, dejarían de existir una vez hechos los oportunos arreglos.

Junto con la *sprachkritik*, a mediados del siglo XIX se inició también una corriente crítica de la matemática que tendría una enorme influencia décadas después sobre Wittgenstein. La meta: encontrar el rigor en la construcción del saber matemático. Es decir, buscar una lengua o cálculo universal “capaz de expresar las verdades de todas las ciencias” (Abbagnano).

En ese momento apareció Gotlob Frege (1848-1925), fundador de la lógica moderna. Su proyecto consistía en producir un idioma carente de ambigüedad en el que debían redactarse los textos matemáticos. Así lo dejó plasmado en su obra más notable, *Grundgesetze der arithmetik*.

Frege salió a la busca de un idioma formal enteramente transparente, que se rigiera por leyes visibles en el sistema de las escrituras en que se expresa (Châtelet).

Pero faltaba que alguien uniera estas dos corrientes: la de la crítica del lenguaje y la de las ciencias naturales. Esa culminación correspondió a la poderosa mente de Bertrand Russell,

Russell y Frege estaban de acuerdo en algo: cualquier proposición contiene únicamente variantes y constantes lógicas. Para pensar bien, hay que pensar lógicamente. Su libro *Principia Mathematica* (escrito con Alfred North Whitehead), facilitaba el planteamiento lógico del mundo. Esta obra había supuesto para Russell un esfuerzo intelectual de tal calibre que le dejó agotado. “Mi intelecto nunca acabó de

recobrase del esfuerzo”, escribió en su autobiografía²⁶⁰. Pero gracias a este esfuerzo, Russell se puso a la cabeza de una nueva corriente, la filosofía analítica, que trataba de limpiar al lenguaje filosófico de sus defectos de forma. Para ello, solo bastaba servirse de las matemáticas, porque sus leyes eran incuestionables. Y a su vez, detrás de las matemáticas, se erguían unos cuantos principios lógicos fundamentales.

“Toda la matemática pura trata exclusivamente con conceptos definibles en términos de un número muy pequeño de conceptos lógicos fundamentales, y todas sus proposiciones son deducibles a partir de un número muy pequeño de principios lógicos fundamentales”²⁶¹.

Gracias a Russell y a Whitehead, hacer filosofía sería a partir de ese momento algo más riguroso porque los argumentos filosóficos, como la lógica matemática, se podían demostrar de una forma más clara. Bastaba con aplicar la lógica para proceder a su análisis. Russell no buscaba un método para aplicar al lenguaje filosófico, sino una fundamentación de las matemática.

Pero uno de sus alumnos llamado Ludwig Wittgenstein sí pensaba que podía encontrar un método para el lenguaje filosófico.

²⁶⁰ Citado por Monk (1997). Pág. 50.

²⁶¹ Russell, Bertrand. (1902). *The principles of mathematics*. Cambridge at the University Press. Prefacio. Pág. v.

13.1. LA FORMACION DE WITTGENSTEIN

Ludwig Wittgenstein era 17 años más joven que Russell. Había nacido en Viena, en el seno de una familia que se había enriquecido con negocios siderúrgicos.

En la primavera de 1908 Wittgenstein –con 19 años–, viajó a Manchester para continuar sus estudios de aeronáutica, una ciencia naciente y que despertaba enorme interés: el primer vuelo a motor de la historia había sido realizado por los hermanos Wright cinco años antes.

Pero, en realidad, más que un joven estudiante de ingeniería aeronáutica, Ludwig Wittgenstein era un joven agobiado por enigmas filosóficos y morales.

Había influido mucho en él la lectura de los artículos morales de la revista *Die Fackel* (La antorcha), editada por Karl Kraus, promotor de un espiritualismo apolítico que protegiera el valor de la verdad. También influyó en el joven Wittgenstein la provocadora obra de Otto Weininger *Sexo y carácter*. Y, sobre todo, la piedra miliar de su cosmovisión la había puesto *El mundo como voluntad y representación*, de Schopenhauer, un texto pesimista muy propio para jóvenes que atraviesan problemas de creencias²⁶².

Pero Schopenhauer no servía para solventar las ecuaciones a las que se enfrentaba un joven estudiante investigador. Esa fue la razón por la que Wittgenstein se fuera desviando poco a poco hacia las

²⁶² Markus Gabriel, el ‘filósofo de moda’ en Alemania, sostiene que, como Wittgenstein, él también resultó en su juventud muy influido por ese libro de Schopenhauer. Citado en: Salas, Carlos (2014). “El filósofo de moda en Alemania dice que el mundo no existe”. *lainformación.com*. 6 de junio de 2014. Recuperado de: http://noticias.lainformacion.com/religion-y-credos/filosofia/markus-gabriel-el-filosofo-de-moda-en-alemania-dice-que-el-mundo-no-existe_sBFirZ0hk04zVlKnoSq105/

matemáticas puras. Empezó a asistir a clases de teoría del análisis matemático en Manchester, y un día a la semana, se reunía con otros alumnos para discutir cuestiones relacionadas con la materia. En una de esas discusiones se dieron cuenta de que las matemáticas necesitaban un fundamento lógico. Entonces, uno de los colegas de Wittgenstein le comentó que cinco años antes se había publicado un libro escrito por Bertrand Russell titulado *Los principios de la matemática* (luego se transformó en *Principia Mathematica*)²⁶³ que proponía soluciones a ese dilema.

La propuesta de Bertrand Russell coincidía con las preocupaciones del grupo de Wittgenstein: toda la matemática se puede derivar de algunos principios lógicos. “La intención de Russell era proporcionar una demostración estrictamente matemática de tal cosa haciendo todas las derivaciones necesarias para probar cada teorema del análisis matemático a partir de unos pocos axiomas triviales y evidentes”, dice Monk²⁶⁴.

Leer el libro de Russell fue “un acontecimiento decisivo en la vida de Wittgenstein”, dice Monk²⁶⁵, porque era justamente lo que estaba buscando el joven austriaco. Bajo esa influencia, Wittgenstein se fue inclinando cada vez más hacia la lógica y la filosofía, y fue abandonando la ingeniería. “Había encontrado un tema con el que podía quedarse tan absorto como su hermano Hans mientras tocaba el piano”²⁶⁶. Pero había algo más que le catapultó hacia la lógica. Russell planteaba al final de su libro un desafío lógico: solventar una dificultad

²⁶³ Aunque sea una curiosidad, para ilustrar sus deducciones lógicas Russell usa el caso de Sócrates 122 veces a lo largo del libro. Eso sería empleado a su vez por Wittgenstein, quien cita dos veces a Sócrates en *Tractatus*.

²⁶⁴ Monk. (1997). Pág. 45.

²⁶⁵ Monk. (1997). Pág. 45.

²⁶⁶ Monk se refiere a Hans Wittgenstein, que fue un talentoso pianista de su época.

que no había logrado descubrir, y que afectaba a los fundamentos del razonamiento.

La totalidad de todos los objetos lógicos o de todas las proposiciones supone, al parecer, una dificultad lógica fundamental. Cuál pueda ser la solución de esta dificultad es algo que yo no he conseguido descubrir: pero ya que afecta a los fundamentos del razonamiento, recomiendo investigarlo seriamente a los estudiantes de lógica²⁶⁷.

Picado por este desafío, Wittgenstein se empeñó en solucionar la paradoja. Se sumergió en los *Principios* de Russell y en las *Grundgesetze* de Frege. Meses después envió la solución a un amigo de Russell. No se la aceptó.

Wittgenstein intentó volver a su vocación de ingeniero aeronáutico, pero la obsesión por resolver los problemas del lenguaje filosófico que le había despertado Russell acabó por imponerse. En el verano de 1911 decidió dar por terminados sus días como ingeniero aeronáutico. Fue entonces cuando trazó las ideas básicas de un libro de filosofía en medio de un estado de “indescriptible perturbación” (Monk).

²⁶⁷ Russell, Bertrand. (1902). *The principles of mathematics*. Cambridge at the University Press. Pág. 528. Recuperado de archive.org. <https://ia700402.us.archive.org/20/items/cu31924001610421/cu31924001610421.pdf>. En esta web se puede encontrar la obra de Russell en cualquier formato electrónico, pero los más fieles al original son, lógicamente, los pdf.

Wittgenstein viajó a Jena, habló con Frege y le mostró sus avances por escrito. El sabio matemático le hizo una dura crítica, pero le alentó a conocer a Bertrand Russell en la Universidad de Cambridge²⁶⁸.

Al volver a Inglaterra, en el mismo año, Wittgenstein por fin conoció a Bertrand Russell, su gran maestro: fue un encuentro más que providencial porque “en el mismo momento en que Wittgenstein necesitaba un mentor, Russell necesitaba un protegido”, dice Monk. Si pudiera hacerse la comparación, se estableció entre ellos la misma admiración que suponemos que existió entre Platón y Sócrates. Y en ambos casos, el alumno dio muestras de que podía superar al maestro.

Wittgenstein se presentó en el Trinity College de Cambridge, donde daba clase Russell. Al escucharle hablar en un inglés empedrado, y al ver cómo le discutía sus lecciones, Russell le describió progresivamente en su diario como “un desconocido alemán”, luego “mi amigo alemán”, “mi ingeniero alemán”, “mi ex ingeniero alemán”, y al final “mi feroz alemán”. Le tachó de ser “un castigo”, “discutidor”, “necio”, “loco” y confesó que hablar con ese estudiante era “una pérdida de tiempo”.

Eso revela el tipo de relación dialéctica que se estableció entre el mentor y el protegido.

En esas clases, el joven vienés fue gestando pacientemente su obra por medio de anotaciones, lo que se han llamado los manuscritos *pretractatus*, las cuales presentó a Russell en enero de 1912²⁶⁹. Tras

²⁶⁸ “Sabemos que Frege no atinó a comprender las preguntas de Wittgenstein y se las pasó a Russell con la esperanza de que éste pudiese hacer con ellas algo mejor”. Janik y Toulmin. Pág. 32.

²⁶⁹ Eran las *Notas sobre lógica*, “una serie de reflexiones sobre problemas de filosofía de la lógica tales como el de la naturaleza de la proposición y de los elementos de que ésta consta –o sea, de los así llamados indefinibles– o el del *status* de la verdad lógica”. Prades y Sanfélix. Pág. 30.

leerlas, el maestro confesó que era mucho mejor de lo que hacían sus alumnos ingleses. En realidad era “muy bueno”.

Según el biógrafo Ray Monk, hasta entonces Wittgenstein no sabía si valía para la filosofía pero unas palabras de aliento de Russell le salvaron: acabaron con ocho años de soledad y sufrimiento “durante los cuales había pensado en el suicidio”²⁷⁰, según confesó a su amigo David Pinsent.

Aquel año de 1912, antes de finalizar el curso, Russell reconoció que Wittgenstein ya había aprendido todo lo que tenía que enseñarle. Y el “feroz y necio” alemán pasó a ser “un gran acontecimiento” en su vida. Más aún: un genio.

Wittgenstein ha sido tal vez el ejemplo más perfecto de genio, entendido en el sentido tradicional, con el que me he tropezado en mi vida: apasionado, profundo, intenso y dominante²⁷¹.

En realidad, el día en que el joven vienés le presentó sus notas, Russell se dio cuenta de que había encontrado a su sucesor.

Le aprecio y tengo la sensación de que resolverá los problemas que yo ya no puedo solucionar por ser demasiado viejo... Él es el joven que uno espera encontrar²⁷².

²⁷⁰ Monk. (1997). Pág. 54.

²⁷¹ Baum (1998). Pág. 61. Se refiere a o que Russell cuenta en sus *Memorias*.

²⁷² Monk. (1997). Pág. 54.

14. NACIMIENTO DEL TRACTATUS

El 7 de agosto, diez días después de que estallara la Primera Guerra Mundial, Ludwig Wittgenstein se alistó en el ejército austriaco para combatir con las potencias centrales contra la Triple Entente. Se la llamó entonces la Gran Guerra.

No se alistó especialmente para defender a su país, sino porque sentía “un intenso deseo de asumir algo difícil sobre sí mismo y hacer algo más que un simple trabajo intelectual”, según confesó su hermana Hermine (Monk). Quizá su estado de ánimo estaba influido por un libro que no tenía nada que ver con la lógica, pero que asomaría misteriosamente en algunos pasaje de *Tractatus*.

Se trataba del texto de William James titulado *Variedades de la experiencia religiosa*, un libro, que según confesó Wittgenstein en 1912, le influyó profundamente, pues en él se afirmaba el valor de una muerte heroica. “Ahora tengo la oportunidad de convertirme en una ser humano decente”, escribió Wittgenstein en sus diarios en tiempos de guerra²⁷³.

Intelectualmente Wittgenstein estaba produciendo ya el *Tractatus* y su entrada en combate no detendría la elaboración del mismo. Durante los años de la contienda y en los periodos de permiso, el joven filósofo se dedicó a perfeccionar el texto hasta tal punto que ya contaba con una versión final antes de ser capturado, y enviado a un campo de prisioneros en Montecasino, en Italia, en noviembre de 1918.

²⁷³ “En el heroísmo –dice James– sentimos que se oculta el supremo misterio de la vida”. Y más adelante, añade unas oraciones que bien pueden haber influido sobre Wittgenstein: “No importa cuáles puedan ser las debilidades de un hombre, si él desea arriesgarse hasta la muerte, y si, aún más, la padece heroicamente al servicio que ha escogido, ese hecho le consagra para siempre”. James, William. (1985). *The varieties of religious experience*. Penguin Classics. London. Pág. 364

En los meses que estuvo confinado, Wittgenstein dirigió varias cartas a su amigo y mentor Bertrand Russell. En una le avisaba que había dedicado los últimos seis años a escribir el *Tractatus* (aunque lo titulaba en alemán). Con ese texto, decía, había solucionado “todos nuestros problemas en esencia”, y por lo tanto, la verdad que estaba comunicando en el *Tractatus* era “intocable y definitiva”.

14.1. PROBLEMAS DE PUBLICACIÓN

Al terminar la guerra, el escrito pasó por la editorial vienesa Jahoda & Siegel, por la del editor Wilhem Braumüller y por las manos de Ludwig von Ficker, editor de la revista *Der Brenner* (El encendedor), sin obtener éxito. Wittgenstein también lo intentó con la editorial Reclam de Leipzig pero, después de varios intentos, no se llegó a ningún acuerdo.

Luego, según varios testimonios, Wittgenstein le pidió a Frege que lo ayudara para publicarlo en la revista *Beitrage zur Philosophie der deutschen Idealismus*, pero no logró convencerle²⁷⁴.

En Gran Bretaña, Cambridge University Press rechazó el original, a pesar de estar recomendado por Russell. Russell lo intentó con Wilhelm Ostwald el editor alemán de *Annalen der Naturphilosophie*, y por fin logró que el *Tractatus* saliera en original en alemán, con un comentario del propio Russell.

²⁷⁴ Tampoco había tenido mucho éxito el propio Frege con su *Grundgesetze* pues tras verla publicada “había sido una obra en parte olvidada”, dice Monk “Pocos se habían molestado el leerla, y menos aún en comprenderla” (1997, Pág. 46). Solo Russell la rescató de este olvido, aunque le hizo varias correcciones lógicas a sus axiomas que desbarataron el fundamento lógico de Frege.

Al año siguiente, la editorial británica Kegan Paul lo publicó en 1922 en inglés con traducción de C.K. Ogden y F.P. Ramsey. Como se verá más adelante, la traducción fue tortuosa.

14.2. EL OBJETIVO DE WITTGENSTEIN

El libro contiene siete temas numerados. Allí están encadenadas sus tesis principales en forma de aforismos lógicos, de los cuales se derivan más inferencias. Su tesis principal es lo que puede y no puede expresarse con el lenguaje pues “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”.

La filosofía sería aclarada, sus problemas resueltos de una vez y, encima, no solo ofreciendo nuevas respuestas a viejas preguntas sino mostrando que aquellas viejas preguntas estaban más hechas, y procedían de nada menos que de ‘la falta de comprensión de la lógica de nuestro lenguaje’²⁷⁵.

Ya Russell había soñado, quizá como Platón, con una escuela de filósofos con “mentes exactas” –entrenados en matemáticas–, que resistieran la tentación de las “generalizaciones”, la mayor parte de las cuales eran falsas, afirma Monk.

Wittgenstein quería demostrar que todos los puntos de vista filosóficos se asentaban sobre una errónea concepción de la naturaleza de las proposiciones. Incluso, tratar de responder a una pregunta

²⁷⁵ Monk, Ray (2005). *How to read Wittgenstein*. WW. Norton. New York. Pág. 17

filosófica “era un grave error”. Lo que hacía falta era una correcta comprensión de la lógica de nuestro lenguaje, añade Monk.

Cuando tuviéramos ese mecanismo, no surgirían preguntas filosóficas porque las preguntas surgen de una confusión de la lógica del lenguaje. La tentación de preguntar dejaría de existir²⁷⁶.

Para explicar su propuesta, Wittgenstein tenía antes que exponer qué era lo que nosotros llamábamos mundo, y cómo nos relacionábamos con él mediante el lenguaje

La comprensión del *Tractatus* se hace más fácil si la mente del lector comienza por figurarse lo mismo que se figuró Wittgenstein en 1914, cuando una lectura al azar le dio la pista sobre cómo tenía que trabajar en su *Tractatus*: una revista informaba que un tribunal francés había recompuesto la historia de un accidente de coches en París con figuras de juguete. Y la razón de esta figuración es que el tribunal quería tener una mejor percepción visual del mismo.

Eso dio pie a Wittgenstein a dar con una solución al problema de la lógica del lenguaje: las proposiciones que empleamos en nuestro lenguaje son como las figuras del accidente: representan la realidad.

Si nos imaginamos un accidente de vehículos con víctimas en una ciudad, pensamos en ‘objetos’ (*Gegenständen*): coches, personas, calles. Luego, la relación de los mismos entre sí, es decir, la posición de cada uno en el espacio y en el tiempo es el ‘estado de esas cosas’ (*Sachverhalten*). Y, por último, todo ese conjunto sería un apilamiento de cosas sin sentido, de no ser por aquello que le da sentido (*sinnvolle*), es decir, un accidente: eso es ‘el hecho’ (*der Tatsache*).

Cuando hablamos de ese accidente, empleamos todos aquellos elementos por medio de figuras del pensamiento a las que

²⁷⁶ Monk (2005). Pág. 17.

relacionamos con la realidad. En eso consiste el lenguaje y con ese lenguaje creamos el mundo. Por eso, Wittgenstein empieza su crítica del lenguaje desde una distancia sideral: define al mundo como “la totalidad de los hechos”. ¿Y qué es un hecho? Es la coexistencia de “estados de cosas”, las cuales, son, a su vez, “combinaciones de objetos”.

Si ahora nos referimos al lenguaje, veremos que el nombre significa (describe) el objeto. Dado que las proposiciones elementales del lenguaje son combinaciones de nombres, entonces la lógica del lenguaje nos dará la forma misma del mundo. Es la forma del mundo.

Puesto que Wittgenstein solo deseaba “fijar un límite a la totalidad del lenguaje” practicando la filosofía como una “crítica del lenguaje”²⁷⁷, esto solo lo podía lograrse mediante los enunciados de la ciencia de la naturaleza, pues son los únicos que se pueden verificar.

Despojada así de la palabrería, a la filosofía solo le quedaría una tarea: la clarificación lógica de los pensamientos (&4.112). “Concebida como una especie de terapia conceptual, sólo le competará curar los errores que ella misma creaba mediante un estudio detallado de la manera como el lenguaje ordinario funciona”²⁷⁸.

Para ello tiene que emplear un método, y no salirse de las reglas de ese método.

§6.53 El método correcto de la filosofía sería propiamente éste: no decir nada más que lo que se puede decir; o sea, proposiciones de la ciencia natural –o sea, algo

²⁷⁷ Prades y Sanfélix. Op. Cit. Pág. 22.

²⁷⁸ Introducción de Vicente Sanfélix Vidarte al libro de Ernst Gellner (2002), *Lenguaje y soledad: Wittgenstein, Malinowsky y el dilema de los Habsburgo*. Editorial Síntesis Madrid. Pág. 11.

que nada tiene que ver con la filosofía-, y entonces, cuantas veces alguien quisiera decir algo metafísico, probarle que en sus proposiciones no había dado significado a ciertos signos. Este método le resultaría insatisfactorio –no tendría el sentimiento de que le enseñábamos filosofía-, pero sería el único estrictamente correcto.

Wittgenstein cerraba su gran ensayo con una frase final que ha sido la más repetida por los historiadores, los filósofos y los no especialistas.

§7 De lo que no se puede hablar, hay que callar²⁷⁹.

Con su aparente sencillez, esta sentencia ha dado pie a comentarios literarios, políticos, filosóficos y sociales a pesar de que mucha gente no haya entendido exactamente a qué se refería el filósofo vienés.

Wittgenstein solo pretendía crear un método para filosofar, usando un nuevo y certero lenguaje filosófico. Pero sus consecuencias fueron más allá de lo que imaginaba.

14.3. LA NUMERACIÓN DECIMAL DEL ‘TRACTATUS’

²⁷⁹ Por cierto que Nietzsche tiene una frase bastante parecida: “No hay que hablar más que cuando no puede uno callarse, y no hablar más que de aquello que se ha superado; todo lo demás es palabrería, ‘literatura’, falta de disciplina”. *Verdad y mentira en sentido extramoral*. Prefacio a *Miscelánea de Opiniones y Sentencias*. Op.Cit. Pág. 23.

La edición original del *Tractatus* ocupaba poco más de setenta páginas, y sus argumentos se presentaban por medio de una serie de proposiciones numeradas.

Las notas, seleccionadas de una serie de alrededor de siete tomos escritos a mano, aparecen numeradas con el fin de establecer una jerarquía en la cual, digamos, la nota 2.151 es una ampliación de la 2.15, la cual a su vez amplía la anotación hecha en el punto 2.1, etcétera²⁸⁰.

La idea de elaborar un libro de lógica desbrozándolo con un sistema numeral, era lo mismo que había hecho Frege con sus *Grundgesetze*, y Russell con sus *Principia*. Era lo más lógico para un lógico.

De la misma manera que el diálogo filosófico creado por Platón nació de la eclosión del diálogo teatral griego, el estilo lógico-matemático de Wittgenstein no nació de la nada. “El proyecto de Wittgenstein es desarrollar las doctrinas de Frege y Russell, prestando atención a los problemas en ellas surgidos, y ofreciendo rectificaciones necesarias para su solución”, afirma María Cerezo en su estudio sobre la génesis del *Tractatus*²⁸¹.

Pero hay más. Wittgenstein escribió anotaciones o inferencias muy cortas, tan cortas como aforismos. Y eso también era una imitación del estilo de Lichtenberg, un profesor de filosofía natural alemán del siglo XVIII que recuperó una enorme popularidad en la

²⁸⁰ Monk, Ray. (1990). *Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius*. Jonathan Cape. London. Pág. 156.

²⁸¹ Cerezo, María. (1998). *Lenguaje y lógica en el Tractatus de Wittgenstein*. Navarra. Pág. 16.

Viena de aquellos años. “Lichtenberg empleó un estilo filosófico aforístico que se puso de moda en esa época; los aforismos del *Tractatus* son una ilustración”, dicen Janik y Toulmin²⁸².

Al igual que Platón²⁸³, también Wittgenstein copió el estilo que estaba imperando en otras disciplinas creando un conjunto de aforismos proposicionales ordenados decimalmente.

Y esta técnica, ¿era la adecuada?

“El objetivo de tal notación no parece ser otro que el de indicar al lector la manera en que debe relacionar las diferentes tesis del libro”²⁸⁴.

Wittgenstein pensaba que en su obra eran necesarios estos números porque “ellos solos dan lucidez y claridad al libro y sería un revoltijo incomprensible sin ellos” (Monk)²⁸⁵.

Desde el punto de vista cognitivo, la técnica de presentar los argumentos de forma numeral (o decimal) tiene la ventaja de que facilita el orden y el resumen mental del escritor, según la consultora Barbara Minto (citada en la segunda parte de este ensayo). Para tratar temas abstractos y exposiciones complejas, se considera que la numeración es una de las técnicas más eficientes.

En el periodismo, la numeración o las listas de ideas también se emplea profusamente para resumir o exponer noticias en poco espacio. Los norteamericanos lo llaman *listicles* (listículos) o artículos de listas. Son reconocibles porque, desde el principio, prometen ofrecer mucha información en poco tiempo y de forma concreta. “Cinco razones para

²⁸² Janik y Toulmin. Op. Cit. Pág. 222.

²⁸³ Nos referimos a lo que hemos comentado en la primera parte, los diálogos teatrales llenos de preguntas, y a la intervención de personajes que se preguntan y responden.

²⁸⁴ Prades y Sanfélix. Pág. 31.

²⁸⁵ Monk. (1997). Pág. 178.

entender qué pasa en Ucrania”; “Historia de Palestina en ocho fechas clave”, “Los quince mayores enigmas de la física”; “Platón, en diez frases”²⁸⁶.

Para Minto, un texto presentado numéricamente y con puntos destacados, “no solo te ahorra palabras y hace las ideas más fáciles de entender, sino que te ayuda a comprobar que estás diciendo claramente lo que querías decir”²⁸⁷. Desde el punto de vista lógico, la organización numerada es seguramente la forma más rápida y adecuada de exponer una idea de forma clara. Los ojos del lector van al grano y su mente relaciona los puntos rápidamente y en orden lógico. Ahorra tiempo.

A Wittgenstein desde luego se lo ahorró porque *Tractatus* no es un libro extenso. Todo lo contrario. Ocupa pocas páginas y emplea un vocabulario bastante sencillo. Se lee en pocas horas. (Otra cosa es entenderlo, como se explicará más adelante).

Pero Minto expone algunas desventajas de este sistema decimal. “La excesiva numeración indexada tiende a interrumpir la concentración del lector sobre el contenido del documento, o sobre una sección cualquiera, como un todo”. Es decir, la información numerada es buena para resumir, pero se vuelve contra el lector

²⁸⁶ Periodísticamente hablando, el éxito de esta fórmula de escribir se ha comprobado con la fulgurante ascensión de *BuzzFeed*, una web que en pocos años (nació en 2009) se ha convertido en una de las más rentables, más visitadas y más populares de EEUU.

²⁸⁷ La exposición numerada no es nueva. Desde ‘Los diez mandamientos’, tenemos testimonios escritos de que es una forma clásica y eficiente de exponer argumentos. A principios del Renacimiento una de las mayores conmociones de la historia occidental sucedió por la explosión ordenada de argumentos contra los métodos de recaudación de la iglesia y la corrupción de las costumbres cristianas. El monje Martin Lutero expuso sus ‘95 tesis’ en frases cortas en latín que, como se diría hoy, cabrían en un tuit. La leyenda afirma que un papel conteniendo las ‘95 tesis’ fue colgado en los portones de la Iglesia de Wittemberg. Su difusión fue inmediata y masiva. El texto de Lutero se convirtió en la mayor y más sangrienta escisión de la Iglesia en toda su historia.

cuando pasan páginas y páginas con índices y subíndices. Se pierde la atención. “Tienen un inconveniente práctico concreto, pues cualquier enmienda a la copia final que suprima un párrafo o similar, puede requerir reenumerar todos los párrafos siguientes”²⁸⁸.

Max Black en su *Companion* para entender el *Tractatus*, llegó a calificar el sistema numeral de “chiste” (*joke*). Dice: “Posiblemente influido por un sistema parecido de referencias en *Principia Mathematica*, el invento es aquí tan desconcertante [*misleading*] como para sugerir que se está tomando el pelo al lector”²⁸⁹.

Lo que parece cierto es que ese estilo ayudó a Wittgenstein a resolver su propio problema de escritura: le resultaba muy difícil escribir de filosofía. Ordenar sus pensamientos era una tarea hercúlea. Por ejemplo, en el prólogo de *Investigaciones Filosóficas*, confesó cómo le torturaba escribir sus pensamientos.

Tras varios intentos desafortunados de ensamblar mis resultados en una totalidad semejante, me di cuenta de que eso nunca me saldría bien. Que lo mejor que yo podría escribir siempre se quedaría sólo en anotaciones filosóficas; que mis pensamientos desfallecían tan pronto como intentaba obligarlos a proseguir, contra su inclinación natural, en una sola dirección. Y esto estaba conectado, ciertamente, con la naturaleza misma de la investigación. Ella misma nos obliga a atravesar en zigzag un amplio dominio de pensamiento en todas las direcciones. Las anotaciones filosóficas de este libro son como un conjunto de bosquejos

²⁸⁸ Minto. Op cit. Pág. 74.

²⁸⁹ Black, Max. (1971). *A Companion to Wittgenstein Tractatus*. Cambridge University Press. EEUU. Pág. 2.

de paisajes que han resultado de estos largos y enmarañados viajes²⁹⁰.

Una vez que había terminado de escribir un punto, lo retocaba continuamente. Cuando esbozaba cuadros, diagramas o dibujos, reconocía que “estaban mal dibujados o carecían de personalidad, aquejados de todos los defectos de un torpe dibujante”²⁹¹.

²⁹⁰ Wittgenstein, Ludwig. (1999). *Investigaciones filosóficas*. Altaya. Barcelona. Pág. 5.

²⁹¹ Wittgenstein. (1999). Pág. 5. Wittgenstein afirmó que *Investigaciones filosóficas* parecía más bien un álbum. Reconoció que había abandonado la idea de publicar este libro.

15. EL IMPACTO DEL TRACTATUS

En cualquier caso, el impacto de Wittgenstein en el mundo de la filosofía analítica fue gigantesco no tanto por su sistema expositivo decimal sino por algo que sorprendió a los lógicos: la “estructura cristalina”, donde cada proposición se expresa con el tipo de finalismo “que sugiere que son parte de la misma verdad incontrovertible”²⁹².

El libro impulsó las teorías del Círculo de Viena y del grupo de los filósofos analíticos que pensaban que la metafísica tenía que desaparecer definitivamente de la filosofía, y con ella todo su lenguaje no lógico. Lo que es decible solo es aquello “de lo que se puede aducir pruebas científicas”²⁹³. Cuando el *Tractatus* cayó en sus manos, Wittgenstein se convirtió de repente “en uno de los principales precursores del neopositivismo”.

Moritz Schlick llegó a denominar el libro de Wittgenstein un *turning point* en la filosofía²⁹⁴. Para los neopositivistas lógicos, el *Tractatus* era algo más que su hoja de ruta: era la constatación de que estaban en lo cierto. La metafísica no tenía significación alguna (*meaningless*) porque no empleaba un lenguaje lógico matemático. Todo lo que no era verificable, no era científico, y la filosofía, en concreto la metafísica, era pura palabrería.

En cambio, la ausencia de palabrería en el *Tractatus*, su presentación en forma de aforismos y su estructura lógica, era precisamente lo que necesitaban los positivistas para fundamentar sus

²⁹² Monk. Pág. 156.

²⁹³ Baum. (1998). Pág. 89.

²⁹⁴ Shanker, S.G. (1987) *Wittgenstein and the turning point in the philosophy of mathematics*. Croom & Helm. London. Great Britain. Pág. 1. Schlick dijo: “Estoy convencido de que estamos en el presente en medio de un cambio último en la filosofía... el giro decisivo fue primeramente logrado por Ludwig Wittgenstein”.

posturas académicas: una biblia que expusiera cuáles eran los problemas de la filosofía, y un texto seminal que contuviese los mandamientos de la nueva forma de lenguaje. “Positivistas lógicos como Carnap y Ayer apretaron la obra contra su pecho y la trataron como biblia del empirismo”²⁹⁵.

El *Tractatus* llegó en el momento adecuado: desde el punto de vista histórico, era el momento de las ciencias; desde el punto de vista de la lengua filosófica, era el momento de la lógica; y hasta desde el punto de vista del ‘estilo filosófico’, era el mejor momento para ordenar los pensamientos con aforismos numerados, sin revestimientos, sin disfraces, sin rodeos metafísicos. Al grano.

Pero a pesar de su técnica numerada, y de emplear un alemán sencillo, *Tractatus* no es un libro fácil de leer. Es difícil de entender. Es terriblemente oscuro.

15.1. LAS DIFICULTADES PARA ENTENDER ‘TRACTATUS’

“Los primeros en no comprenderle fueron, en cualquier caso, los editores”, cuentan Muñoz y Reguera en la introducción del *Tractatus* al español (Alianza), que refieren todas las peripecias que atravesó el libro para ser publicado.

Porque una de las mayores dificultades del *Tractatus* es que es un libro tortuoso. “Se trata de un libro breve pero difícil hasta rayar en lo enigmático”²⁹⁶, dicen Prades y Sanfélix, dos autores que han dedicado varios ensayos a la obra del vienés. “Uno bien puede leerlo tranquilamente en una tarde, pero tampoco se extrañará, después de hacerlo, al saber que hay quien ha dedicado más de veinte años a la

²⁹⁵ Janik y Toulmin. Pág. 27.

²⁹⁶ Prades y Sanfélix. Pág. 31

tarea de descifrarlo”. De ahí que dichos autores califiquen su estilo de “austero”, y muchos de sus presupuestos de “insostenibles”.

En una carta de agosto de 1918 a Russell, Wittgenstein reconocía que era un libro oscuro porque le costaba escribir sobre lógica: “Esta es la razón de que mi libro sea tan corto y, consecuentemente, tan oscuro. Pero no puedo hacer nada por evitarlo”²⁹⁷. Angustiado por su incapacidad para ser comprendido, reconoce: “¡Es... amargo pensar que nadie lo entenderá aunque se publique”.

Wittgenstein reconocía que al propio Russell no le sería fácil entenderlo “sin una explicación previa, ya que está escrito en forma de observaciones harto cortas”. Y añadía entre paréntesis: “Esto significa, por supuesto, que *nadie* lo comprenderá; a pesar de que creo que todo él es claro como el cristal”²⁹⁸.

Saúl Kripke, que dedicó enormes esfuerzos para hablar de otra obra de Wittgenstein (*Investigaciones Filosóficas*), calificó al *Tractatus* de “una de las obras de filosofía más difíciles”²⁹⁹.

Hasta los traductores tenían problemas para entenderlo. Brian McGuinness, alumno y traductor de una versión al inglés, afirmaba al profesor alemán de filosofía Wolfgang Kienzler que algunas frases de la vieja traducción de Ogden no tenían sentido en inglés si no se hacía referencia a su original alemán. McGuinness afirmaba que era tan difícil de traducir que “se torturaba a la terminología para que tuviera cierta consistencia”³⁰⁰.

²⁹⁷ *Tractatus*. Pág. iii.

²⁹⁸ Wittgenstein, Ludwig. (1999). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Alianza. Madrid. Pág. ii.

²⁹⁹ Kripke, Saul. (2006). *Wittgenstein: a propósito de reglas y lenguaje privado*. Tecnos. Madrid. Pág. 84.

³⁰⁰ Kienzler, Wolfgang. (2007). “Die Sprache der Logisch-Philosophischen Abhandlung: klar oder deutlich?”. Pág. 17. Universidad de Jena. Recuperado de: <http://www.ifp.uni-jena.de/ifpmedia/PDF/Die+Sprache+der+Abhandlung2.pdf>

El profesor Kienzler se preguntaba en un ensayo si el *Tractatus* es un libro claro. Para él más bien “es difícil” que peca de tener a “problemas de comprensión”. “La forma externa y el lenguaje en que está escrito, plantea a los intérpretes cada vez más problemas”³⁰¹.

En el prólogo del *Tractatus*, Wittgenstein ya avisaba al lector de las dificultades con las que se iba a topar. “Posiblemente sólo entienda este libro quien ya haya pensado alguna vez por sí mismo los pensamientos que en él se expresan o pensamientos parecidos”³⁰².

Cualquier persona con cierta preparación filosófica pero que nunca haya leído a Wittgenstein, se encontrará ante serias dificultades de comprensión, tal como previó Wittgenstein.

Por ejemplo, a escala conceptual, un aforismo de Nietzsche es fácilmente comprensible: “Lo que no me destruye me fortalece”.

Un aforismo de Wittgenstein, como el que abre el *Tractatus*, es sintácticamente incriticable y no comete ninguna irregularidad gramatical. “El mundo es todo lo que es el caso”.

Pero, ¿qué sentido tiene? ¿Qué quiere decir?

El libro discurre entero con esa marea de aforismos abstractos y conceptualmente difíciles. Razón por la cual muchos expertos advierten que el *Tractatus* está lleno “concepciones enigmáticas”³⁰³.

En concreto, una de las sentencias más enigmáticas es la número 6.54: ha provocado ríos de tinta y hasta una rica doxografía, lo que

³⁰¹ Kienzler es profesor del Instituto de Filosofía de la Universidad de Jena. Buena parte de sus artículos y trabajos los ha dedicado a Wittgenstein, a Frege y a la lógica matemática. Se puede consultar su obra en http://www.ifp.uni-jena.de/Webseiten+der+Mitarbeiter/Kienzler_+Wolfgang_+PD+Dr_.html

³⁰² *Tractatus*. Pág. i.

³⁰³ Ricketts, Thomas. (1996) “Pictures, Logic, and the limits of sense in Wittgenstein’s *Tractatus*”. *The Cambridge Companion to Wittgenstein*. The Press Syndicate of the Cambridge University Press. New York. USA. Pág. 59.

recuerda a “la sentencia” de Anaximandro que provocó un profundo estudio de Heidegger para elucidarla³⁰⁴.

La sentencia enigmática de Wittgenstein dice así:

Mis proposiciones esclarecen porque quien me entiende las reconoce al final como absurdas, cuando a través de ellas – sobre ellas– ha salido fuera de ellas. (Tiene, por así decirlo, que arrojar la escalera después de haber subido por ella).

Tiene que superar estas proposiciones; entonces ve correctamente el mundo.

Es decir, “cualquier lectura satisfactoria del *Tractatus* debe ser capaz de comprender la insistente y algo enigmática conclusión de Wittgenstein de que sus 'elucidaciones' han sido solo una tontería”³⁰⁵ (Hutchinson y Read, 2006).

³⁰⁴ Heidegger, Martin. (2010). *Caminos de bosque*. “La sentencia de Anaximandro”. Alianza. Heidegger comienza diciendo: “Pasa por ser la sentencia más antigua del pensamiento occidental”.

³⁰⁵ Hutchinson, Phil y Read, Rupert. (2006). “An Elucidatory Interpretation of Wittgenstein’s *Tractatus*: A Critique of Daniel D. Hutto’s and Marie McGinn’s Reading of *Tractatus* 6.54”. *International Journal of Philosophical Studies*. Vol. 14 (1), 1–29. Pág. 2. Los autores analizan los trabajos de Hutto y McGinn sobre el párrafo 6.54 de Wittgenstein, uno de los más enigmáticos pues parece como si el autor invitara al lector a “lanzar lejos el *Tractatus*” así como sus ‘elucidaciones’ porque al final del texto uno ya ha conseguido “ que esas proposiciones le hayan elucidado”. Pero la verdad es que Nietzsche dice algo parecido cuando habla de que sus obras hablan solo de sus “superaciones” y que las ha dejado atrás. Prefacio a *Miscelánea de Opiniones y Sentencias*. Op. Cit. Pág. 23.

15.2. EL ENIGMA ÉTICO DEL TRACTATUS

El texto del *Tractatus* es tan interpretable que se habla incluso de dos sentidos, ninguno de los cuales parecen tener mucho en común: la interpretación lógica y la interpretación ética.

El punto de vista de su libro –según él mismo insistiese debidamente– es un punto de vista ético; son sólo sus técnicas formales lo que procede de la lógica proposicional.³⁰⁶.

Wittgenstein no pensaba que era un libro de lógica, sino de ética. Precisamente hay algo que desconcierta a los wittgenstenianos y a cualquier lector que se aproxime al *Tractatus*: después de haber llevado a sus extremos los límites del lenguaje, y después de haber empleado tablas de verdad, inferencias y deducciones para demostrar que no hay nada fuera del lenguaje, Wittgenstein cambia de rumbo y al final del libro se torna místico. Da un giro radical. Habla de inmortalidad, de Dios, de ética y de mística.

§ 6.41 El sentido del mundo tiene que suceder fuera de él.

§ 6.421 Está claro que la ética no resulta expresable.

La ética es trascendental.

§ 6.4311 La muerte no es un acontecimiento de la vida. No se vive la muerte.

³⁰⁶ Janik y Toulmin. Pág. 213.

§ 6.4312 La inmortalidad temporal del alma del hombre, esto es, su eterno sobrevivir tras la muerte, no solo no está garantizada en modo alguno, sino que, ante todo, tal supuesto no procura alcanzar en absoluto lo que siempre se quiso alcanzar con él. ¿Se resuelve acaso un enigma porque yo sobreviva eternamente? ¿No es, pues, esta vida eterna, entonces, tan enigmática como la presente? La solución del enigma de la vida en el espacio y el tiempo reside *fuera* del espacio y del tiempo.

§6.432 Cómo sea el mundo es de todo punto indiferente para lo más alto. Dios no se manifiesta en el mundo³⁰⁷.

Janik y Toulmin califican ese giro como algo que quedará en la historia de la filosofía como “cosa misteriosa”.

Parece que se nos disloca la cabeza ante una ristra de tesis dogmáticas sobre el solipsismo, la muerte y ‘el sentido del mundo’ que ‘debe hallarse fuera del mundo’. Dada la clara desproporción del espacio que se dedica respectivamente a los preliminares lógico-filosóficos y a estos postreros aforismos teológico-morales, la tentación ha sido despachar las proposiciones finales como *obiter dicta*; como si fuesen casuales nuevas ideas puestas por su efectismo al final de un juicio legal y que no poseen fuerza alguna valedera subsiguiente, por no tener conexión jurídica con el caso en cuestión. ¿Pero está realmente justificada esta lectura del *Tractatus*? ¿Eran estas últimas reflexiones sobre la ética, el

³⁰⁷ Wittgenstein. *Tractatus* Alianza.

valor y 'los problemas de la vida' meros latiguillos, contrapesos, o personales reflexiones tardías?

En otro punto, antes del final, Wittgenstein da un giro religioso desconcertante al decir que "el sentimiento del mundo como todo limitado es lo místico".

En realidad, Wittgenstein estaba tratando de resolver un problema que le preocupó desde muy joven y que orientó el destino del *Tractatus*: ¿cómo conjugar el lenguaje lógico y proposicional, con su misticismo religioso? Para ello, tenía que "encontrar un método y una manera de reconciliar la física de Hertz y Boltzmann con la ética de Kierkegaard y Tolstoi dentro de una única y coherente exposición"³⁰⁸.

No se debe olvidar que, en plena guerra, Wittgenstein tuvo una conversión religiosa tras atravesar una crisis existencial que estuvo a punto de llevarle al suicidio. Y le salvó la lectura de un libro de Tolstoi³⁰⁹.

Fue, como si dijéramos, salvado por el verbo. Durante su primer mes en Galitzia, entró en una librería, donde sólo pudo encontrar un libro: *Resumen del Evangelio*, de León Tolstoi. El libro le cautivó. Para él se convirtió en una especie de talismán: lo llevaba allí donde iba, y lo leía con tanta

³⁰⁸ Janik y Toulmin. Pág. 213.

³⁰⁹ Janik y Toulmin, escriben: "Para Wittgenstein, al igual que para Tolstoi, las exigencias de una integridad personal iban asociadas al reconocimiento de la obligación teórica de un igualitarismo absoluto y de una entera preocupación por sus hermanos los hombres. Con todo, esta obligación se quedaba en gran medida en estado de teoría. Sus costumbres normales eran las de un recluso, y fue solamente durante la Segunda Guerra Mundial cuando sus convicciones tuvieron la oportunidad de expresarse en la práctica con su resolución de asumir el trabajo de la guerra en la más baja de las ocupaciones, como practicante y porteador de un hospital". Pág. 223.

frecuencia que se llegó a saber párrafos de memoria. Llegó a ser conocido entre sus camaradas como ‘el hombre de los Evangelios’³¹⁰.

Wittgenstein también quedó muy influido desde muy joven por el libro de William James, *Las variedades de la experiencia religiosa*. Lo cita varias veces en sus diarios. Y en cierta ocasión, como recoge su biógrafo, confesó a Russell lo siguiente:

Este libro me hace *mucho* bien. No quiero decir que vaya a convertirme en un santo, pero no estoy seguro de que no vaya a mejorar un poco en el sentido en que a mí me gustaría mejorar *muchísimo*: por ejemplo, creo que me ayuda mucho a liberarme de la *Sorge* [preocupación, angustia]³¹¹.

La preocupación era tan intensa y constante, que una noche que Wittgenstein estaba en la habitación de Russell caminando de un lado para otro con angustia, el inglés le preguntó: “¿Está usted meditando sobre la lógica o sobre sus pecados?”.

Wittgenstein respondió: “Sobre las dos cosas”, y siguió caminando³¹².

³¹⁰ Monk. (1997). Pág. 121. Por cierto, recuerda mucho la revelación que sufrió San Agustín cuando abrió los Evangelios, y que hemos comentado en la segunda parte de este ensayo. Punto 6.1 La curiosidad y el deseo de saber. Es una nota a pie de página.

³¹¹ Monk. (1997). Pág. 63.

³¹² Baum, Wilhelm. (1988). *Ludwig Wittgenstein*. Alianza. Madrid. Página 61. Baum lo recoge de las *Memorias* de Russell.

16. CRÍTICAS AL FONDO DEL TRACTATUS

Desde el principio, sus intentos de reconsiderar la lógica del lenguaje han fascinado a los lectores del *Tractatus*³¹³. Pero también se le han dedicado duras puyas porque encerraría muchas trampas.

Ernst Gellner, uno de sus mayores críticos, decía lo siguiente del *Tractatus* :

En él [el *Tractatus*] las ideas se presentan no como una opinión, que pueda ser argumentada frente a otras visiones alternativas o frente a la mera duda, o como un caso entre otros, sino más bien como un conjunto de verdades incuestionables y autoevidentes, que no permiten legítimo cuestionamiento y cuyo estatus esta de algún modo mucho más allá de cualquier afirmación mundana³¹⁴.

La frase que cierra el *Tractatus* (“De lo que no se puede hablar, hay que callar”), era para Gellner el ‘Argumento de la Impotencia’. “Lo que dice es: ¿qué otra cosa podría ser la filosofía, salvo el estudio de las palabras y cómo las usamos?”.

Si eso era así, ¿dónde quedaba la orientación, el consejo y la explicación del mundo?, se preguntaba Gellner. ¿Dónde quedaban nuestras formas de entender lo que pasa? ¿Dónde quedaba la actividad del pensar?

³¹³ Ricketts. Pág. 59.

³¹⁴ Gellner, Ernst. (2002). *Lenguaje y Soledad: Wittgenstein, Malinowsky y el dilema de los Habsburgo*. Editorial Síntesis. Madrid. Pág. 100.

“La filosofía, hablando en claro, es la discusión sobre temas fundamentales, de las características centrales y los problemas del universo, de la vida, del hombre, del pensamiento, de las ciencias”, bramaba Gellner³¹⁵. Y eso se hacía enseñando filosofía en las universidades, haciendo socratismo, no encerrándose en los problemas del lenguaje. “A diferencia de la técnica socrática, ésta [la forma de enseñar de los profesores de Filosofía Analítica] no desentierra verdades: sus matronas desentierran confusiones”³¹⁶. Porque, claro, si el profesor wittgensteniano se dedica a decirle al alumno que de lo que no se puede hablar, hay que callar, entonces, no hay preguntas, no hay debate, no hay discusiones. Solo hay terapias de grupo.

Los cónclaves de los filósofos lingüísticos tiene mucho en común con los grupos terapéuticos y con algunos grupos religiosos, en el sentido de que su actividad consiste ampliamente en confesiones: en realidad no son confesiones de los pecados, recuerdos y emociones de uno, sino confesiones de los conceptos de cada uno...

Otra posible comparación con los grupos terapéuticos es la idea asumida de que el líder tiene acceso a una teoría o conocimiento que tiene poderes curativos, pero sin que esta verdad sanadora pueda ser directa o sucintamente comunicable”. Tiene que emerger de forma intangible durante la sesión de confesiones³¹⁷.

³¹⁵ Gellner, Ernst. (1959). *Words and things*. London. Victor Gollancz. Pág. 247.

³¹⁶ Gellner (1959). Pág. 244.

³¹⁷ Gellner (1959). Pág. 243.

Wittgenstein y toda su filosofía del lenguaje basada en lo inefable, la comunicación evasiva, la oscura visión interior oscura y el camuflaje³¹⁸, había creado una corriente antisocrática donde los alumnos y el profesor, en lugar de encontrar la verdad a través del cuestionamiento, formaban un grupo esotérico de debate (*esoteric discussion group*).

El papel del filósofo era plantear cosas de las que hablar. No lo que estaba haciendo la filosofía analítica.

Siguiendo los pasos de Frege y Russell, Wittgenstein argumentó que toda oración con significado debe tener una estructura lógica precisa, la cual, sin embargo, generalmente está oculto bajo el ropaje de la apariencia gramática de la oración y requiere, por tanto, un extenso análisis lógico para hacerla evidente³¹⁹.

El estilo impersonal del lenguaje wittgensteniano contrastaba desde luego con el drama filosófico ‘montado’ por Platón. En el *Tractatus* no había personajes. No había diálogo. No había escenario. Sólo un monólogo: el de un prisionero en su celda. En su afán por no salirse de lo que se podría probar, Wittgenstein se limitó a quedarse en las fronteras de lo que el lenguaje podía decir. “Si el lenguaje resultara ser diferente de lo que el libro afirmaba, podría haber una salida... Pero no había en sí mismo ningún uso para ella. No había ningún sitio adónde ir”, dice Gellner. El *Tractatus* era “una jaula de hierro”³²⁰.

³¹⁸ Gellner (1959). Pág. 244

³¹⁹ Sluga, Hans. (1996), “Ludwig Wittgenstein: Life and work. An Introduction”. The Cambridge Companion to Wittgenstein. The Press Syndicate of the Cambridge University Press. New York. USA. Pág. 10.

³²⁰ Gellner. (2002). Pág. 144.

Wittgenstein reconocería muchos años después que el *Tractatus* estaba lleno de “graves errores”³²¹. Debía reconsiderar algunas cosas “y explicar sus pensamientos”. Juntando los viejos del *Tractatus* con los nuevos, “recibirían su correcta iluminación con el contraste”, de lo cual nació *Investigaciones filosóficas*.

Renunció a gran parte de lo que había escrito en el *Tractatus*, sumiendo a la filosofía analítica y a sus seguidores en un profundo desconcierto. Es más, lo que sostuvo al final de su vida, desde el punto de vista tanto filosófico, como de la filosofía del lenguaje, tenía poco que ver con el *Tractatus*.

La nueva filosofía de Wittgenstein implicaba el rechazo de algunos de los pensamientos fundamentales del *Tractatus*. Abandonó la teoría del lenguaje basada en la imagen, la doctrina de que todas las proposiciones significativas eran funciones de verdad de proposiciones elementales, y la doctrina de lo inefable. Se podría decir que algunas de estas ideas fueron en cualquier caso reemplazadas por desarrollos filosóficos posteriores a la publicación del *Tractatus*³²².

Según Von Wright, todo eso tuvo lugar en 1933, cuando ocurrió un “cambio radical” en el pensamiento de Wittgenstein. Más aún: “Los cambios en la obra de Wittgenstein marcaron un alejamiento radical de los caminos de la filosofía que existían entonces”.

³²¹ Wittgenstein. *Investigaciones filosóficas*. Pág. 5.

³²² Von Wright, Georg Henrik. (1955). “Ludwig Wittgenstein, A Biographical Sketch”. *The Philosophical Review*. Vol. 64, No. 4 (Oct., 1955). Págs. 527-545. Pág. 538.

Sin embargo, *Tractatus Logico-Philosophicus* sigue siendo una de las obras clave de la filosofía. A pesar de todas estas contradicciones.

17. CÓMO USABA WITTGENSTEIN LAS PREGUNTAS

Wittgenstein no incluyó muchas preguntas en su único libro editado en vida: solo 29. En cambio en *La república* hay 1.780 preguntas. Si *Tractatus* tuviera la misma extensión que *La república*, debería tener por los menos 348 preguntas para igualarle: pero tiene doce veces menos³²³.

Sin embargo, en sus libros *post mortem* había bastante más preguntas que en *Tractatus*. Por ejemplo, en *Investigaciones Filosóficas* había más de mil preguntas. Otras obras de Wittgenstein se encuentran plagadas de preguntas debido, en parte, a que eran las notas que sus alumnos recogían en clase.

Por ejemplo, en las notas recogidas por Rush Rhees y Margaret McDonald, se revela un profesor que emplea constantemente—como Sócrates— la pregunta retórica como ‘herramienta de comunicación’³²⁴.

¿No podríamos decir...?

¿Qué significa que...?

¿Pero por qué...?

Por eso poseen la misma belleza formal que los diálogos socráticos, solo que Wittgenstein no crea personajes, sino que habla a

³²³ El cálculo se ha hecho tomando las versiones en inglés de ambos y aplicando el contador de caracteres con espacios: *Tractatus* tiene 124.099 caracteres y *La república*, 633.350. Luego se aplica una regla de tres para saber cuántas preguntas debería tener el *Tractatus* si tuviera el mismo número de caracteres de *La República*.

³²⁴ Wittgenstein, Ludwig. “The language of sense data and the private experience.”. Notes taken by Rush Rhees of Wittgenstein’s Lectures 1936. En Wittgenstein, Ludwig. (1993) *Philosophical Occasions*. Hackett Publishing. Pág. 290.

un auditorio. Es un lenguaje educativo con preguntas realizadas para aclarar³²⁵ o para activar la mente.

Cuenta Von Wright que las clases de Wittgenstein se paralizaban cuando se lanzaba una pregunta.

Desde el comienzo de 1930, con algunas interrupciones, Wittgenstein dio conferencias en Cambridge. Como era de esperar, sus conferencias fueron muy "poco académicas". Las impartió en su propia habitación o en las habitaciones de un amigo en la universidad. No llevaba un manuscrito o notas. Reflexionaba antes de empezar clase. Daba la impresión de estar sometido a una tremenda concentración. La exposición, por lo general, comenzaba con una pregunta, a la que la audiencia tenía que sugerir una respuesta. Las respuestas, a su vez, se convertían en punto de partida para nuevas reflexiones, las cuales conducían a nuevas preguntas. En gran medida, dependía de la audiencia si la discusión se tornaba fructífera y si el hilo conductor se mantenía claro de principio al fin de una clase, y de una clase a otra. Muchos de sus oyentes fueron personas altamente cualificadas en sus especialidades³²⁶.

³²⁵ Una de las formas pedagógicas más eficaces es el uso de ejemplos. *La República* está llena de ejemplos lanzados por Sócrates para explicar claramente una postura, una opinión o una tesis. En *Tractatus*, en cambio, apenas hay ejemplos. Pero las clases de Wittgenstein sí estaban plagadas de ellos. Sus alumnos McDonald y Rhees recogieron multitud de ellos, sin los cuales a un maestro le sería muy difícil explicarse: "Supongamos que..."; "Imagínese..."; "El caso más claro es aquel que..."; "Considérese que tengo...". *Philosophical Occasions*. Págs. 290 y ss.

³²⁶ Von Wright. Pág. 540.

Sabemos que Wittgenstein reflexionó sobre las preguntas en *Tractatus*.

§ 6.51 El escepticismo no es imbatible, sino manifiestamente absurdo, cuando quiere dudar allí donde no puede preguntarse.

Porque sólo puede existir duda donde existe una pregunta, una pregunta solo donde existe una respuesta, y ésta, sólo donde algo *puede* ser dicho.

§ 6.52 Sentimos que aun cuando todas las posibles cuestiones científicas hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales todavía no se han rozado en lo más mínimo. Por supuesto que entonces ya no queda pregunta alguna; y esto es precisamente la respuesta.

§ 6.521 La solución del problema de la vida se nota en la desaparición de ese problema. (¿No es ésta la razón por la que personas que tras largas dudas llegaron a ver claro el sentido de la vida, no pudieran decir, entonces, en qué consistía tal sentido?)³²⁷.

Posteriormente, en *Investigaciones Filosóficas*, dedicaría una reflexión a las preguntas retóricas y a un lenguaje ideal.

Imagínate un juego de lenguaje en el que B, respondiendo a la pregunta de A, dé parte del número de losas o cubos que hay en una pila, o de los colores y formas de las piedras de construcción que están aquí y allá.— Así, un

³²⁷ Tractatus. Págs. 181-183

parte podría sonar: “Cinco losas”. ¿Cuál es entonces la diferencia entre el parte o la aserción, “Cinco losas”, y la orden, “¡Cinco losas!”?— Bueno, el papel que la emisión de estas palabras juega en el juego de lenguaje. Probablemente también será diferente el tono en que se pronuncian, y el semblante y muchas otras cosas. Pero podemos también imaginarnos que el tono es el mismo –pues una orden y un parte pueden pronunciarse en varios tonos y con varios semblantes– y que la diferencia reside sólo en el empleo. (Ciertamente también podríamos usar las palabras “aserción” y “orden” para designar una forma gramatical de oración y una entonación; como llamamos de hecho a “¿No hace hoy un tiempo espléndido?” una pregunta, aunque se use como aserción). Podríamos imaginarnos un lenguaje en el que todas las aserciones tuviesen la forma y el tono de preguntas retóricas; o toda orden la forma de la pregunta: “¿Querrías hacer esto?” Quizás entonces se diría: “Lo que él dice tiene la forma de una pregunta, pero es realmente una orden” –esto es, tiene la función de una orden en la práctica del lenguaje. (Similarmente se dice “Harás esto” no como profecía, sino como orden. ¿Qué la convierte en una cosa y qué en la otra?)”³²⁸.

¿Habría sido el *Tractatus* un libro más claro si hubiera incluido más preguntas? No tiene por qué serlo. Muchos libros bien escritos en la historia del pensamiento no están trufados de preguntas.

³²⁸ Wittgenstein, Ludwig. *Investigaciones filosóficas*. Altaya. Barcelona. 1999. Página 14.

Las preguntas, como hemos visto en la segunda parte, aumentan el interés y la curiosidad, y son una buena herramienta para retomar el hilo conductor de un debate o para implicar a los alumnos en la filosofía.

Pero si el *Tractatus* hubiera estado plagado de preguntas, no sería el *Tractatus*. Sería algo completamente diferente. El libro mayor de Wittgenstein expone argumentos basados en proposiciones y emplea la lógica formal para demostrarlas. A pesar de su vocabulario sencillo, la construcción de sus oraciones se aleja del relato, tanto por su estilo numeral como por el mismo sentido de las proposiciones.

No deja de sorprender que una de sus mayores propuestas, como decía Von Wright, fuera que “el lenguaje es una figura de la realidad”³²⁹, pero el lenguaje de Wittgenstein en el *Tractatus* es poco figurativo, por no decir nada figurativo.

§2.1 Nos hacemos figuras de los hechos.

§2.11 La figura representa el estado de cosas en el espacio lógico, el darse y no darse efectivos de estados de cosas.

§2.12 La figura es un modelo de la realidad.

Estas expresiones, a pesar de que hablan claramente de que nos representamos la realidad mediante ‘imágenes’ o ‘figuras’, y que ello

³²⁹ Muñoz y Reguera traducen *Bild* como ‘figura’. La traducción inglesa es ‘picture’, que se parece más a ‘imagen’ que a ‘figura’. En ese sentido la traducción inglesa parecería estar más cerca de lo que Wittgenstein quería decir. Pero como dicen Janik y Toulmin, el correcto concepto de ‘imagen’ en alemán se expresa con la palabra *Vorstellung*. “Esta es la palabra que corrientemente usan los filósofos alemanes para denotar la imagen mental de un dato sensorial”, Janik y Toulmin. Pág. 176.

constituye el lenguaje, se ciñen a una expresión tan conceptual, que hasta para los expertos en filosofía resultan lejanas.

No deja de ser contradictorio que Wittgenstein dedicara tanto interés a la figuración del lenguaje y del mundo, y que haya sido tan poco inteligible. Sobre todo porque el lenguaje figurativo es una de las cualidades de los libros de Platón, unido a la técnica coloquial-teatral, y a las cuestiones de fondo que interroga. Uno se puede ‘imaginar’ lo que dicen y se preguntan los personajes en sus obras, y participar en el debate. Imaginar algo así en el *Tractatus* es difícil. Casi imposible.

En cualquier caso, ese análisis queda fuera de las pretensiones de este trabajo. Correspondería a otros estudiar la relación de metáforas, ejemplos, símiles, imágenes, alegorías y relatos que emplean ambos autores para hacerse entender. Y relacionar todo ello, como hicimos en la segunda parte, con la neurociencia. De hecho, existen múltiples ensayos de la psicología cognitiva sobre el impacto de las metáforas en la mente humana³³⁰.

Esa tarea es todo un campo por descubrir.

³³⁰ Sólo por citar algunos: Inhoff, Albrecht W; Lima, Susan D.; Carroll, Patrick J. (1984). “Contextual effects on metaphor comprehension in Reading”. *Memory & Cognition*. 1984, 12 (6). Págs. 558-567.; Gagné, Christina; Friedman, Alinda; Faries, Jeremiah. (1996). “Effects of Priming on the Comprehension of Predicative Metaphors”. *Metaphor and Symbolic activity*. 11 (2). Págs. 125-143; Ortony, Andrew ; Schallert, Diane L.; Reynolds, Ralph E.; y Antos, Stephen J. (1978). “Interpreting metaphors and idioms: some effects of context of comprehension”. Center for the study of reading. University of Illinois. Technical report N° 93. Y por supuesto todos los trabajos de la filosofía del lenguaje de George Lakoff sobre las metáforas.

18. CONCLUSIÓN DE LA TERCERA PARTE

Complejo o no, el *Tractatus* ejerció una poderosa influencia en su tiempo y está considerado como una de las piedras angulares de la filosofía. Si hubiera que escoger una frase de Wittgenstein para definir el impacto de su obra, estaría en otra obra, al final de la introducción de *Investigaciones filosóficas*, cuando dice con modestia:

Que este trabajo, en su miseria y en la oscuridad de este tiempo, esté destinado a arrojar luz en un cerebro u otro, no es imposible; pero ciertamente no es probable³³¹.

Siendo *Tractatus* una obra escrita para esclarecer la filosofía, sorprende las piedras que se encuentran en el camino de su interpretación, como hemos visto en esta tercera parte. Sobre todo, sorprende si se tiene en cuenta que el libro está expuesto en forma lógica, es decir, la forma que toda proposición debe poseer para que tenga sentido y para que pueda representar la realidad.

Si un filósofo con tan profundo poder de penetración lógica como Russell no entendía lo que quería decir Wittgenstein, ¿lo podemos entender nosotros? La prueba es que el joven vienés se quejaba en una carta a su mentor de que éste no había entendido nada cuando le mostró el *Tractatus*.

Me temo que no has comprendido mi aseveración fundamental, respecto a la cual todo el asunto de las

³³¹ Wittgenstein. (1999). Pág. 6.

proposiciones lógicas es mero corolario. El punto fundamental es la teoría de lo que puede ser expresado (*gesagt*) mediante proposiciones –esto es, mediante el lenguaje– (y, lo que es lo mismo, lo que puede ser pensado) y lo que no puede ser expresado mediante proposiciones sino solo mostrado (*gezeigt*); creo que esto es el problema cardinal de la filosofía³³².

Comparado con *La república* de Platón, la obra cumbre de Wittgenstein es menos popular y más incomprensible. Si se aplicara el método narrativo-interrogativo de la escuela de filosofía de la Universidad de Boston que vimos en la segunda parte, ¿lograrían los estudiantes avanzar? ¿Les frustraría? ¿Podrían sostener debates?

Pero hay que reconocerle que detrás del *Tractatus* “encontramos un tremendo esfuerzo por llevar adelante esa difícil síntesis entre rigor conceptual y profundidad especulativa” y por eso “es difícil sustraerse al sentimiento de que en él se expresa una visión valiosa del mundo y de la vida capaz de sobrevivir a todo naufragio teórico”³³³.

³³² Citado en la introducción del *Tractatus* (1989) por Muñoz y Reguera. Pág. viii

³³³ Prades y Sanfélix. Pág. 31.

19. CONCLUSIÓN

A pesar de las dudas sobre algunos pasajes de Platón, de los enigmas que rodean su obra, de las críticas a la técnica retórica, y del paso del tiempo, Platón sigue siendo el número 1. Lo que he intentado probar en este trabajo es que buena parte de esa posición relevante se debe al empleo de una técnica –el método de las preguntas socráticas–, cuya eficacia persuasiva sigue en vigencia 2.400 años después.

Esta tesis se centra especialmente en la técnica de la pregunta. Dado que la pregunta es una de las formas del diálogo, explico en primer lugar las circunstancias históricas, culturales y sociales que influyeron en Platón para crear esta “técnica de comunicación” (Havelock). Por una parte, Platón copió la técnica del diálogo de los dramaturgos griegos –y especialmente, del comediógrafo Aristófanes– (Kahn, Wilson, Reale), los cuales habían desarrollado una derivación del diálogo teatral llamado esticomitia (Di Marco). La esticomitia se basa en el intercambio coloquial de dos actores, intercambio caracterizado por las oraciones cortas, y las preguntas y respuestas.

A continuación expongo la evolución de las preguntas en la literatura y en la filosofía griegas desde *La Iliada* hasta los presocráticos. Con Platón, la pregunta se convirtió en una herramienta pedagógica de primer orden, pues sólo en *La república* Sócrates la emplea 1.780 veces para despertar la curiosidad de los interlocutores, y darles paso al conocimiento.

Sin embargo, para algunos especialistas, las preguntas son simplemente figuras de la retórica, y como tales, su fin principal es ganar un debate. Los trabajos desde Quintiliano hasta los más

modernos de Olbrechts-Tyteca y Perelman encuadran a las preguntas en ese marco académico: una herramienta para seducir o engañar.

Pero el poder de sugestión de las preguntas es más profundo de lo que se piensa. Para intentar demostrarlo, he tenido que saltar de disciplina y aportar los trabajos de la psicología cognitiva (Berlyne) sobre el efecto de las preguntas retóricas en grupos escogidos de voluntarios (Burnkrant). Los experimentos realizados en varias universidades demuestran que las preguntas retóricas (el método socrático), son más persuasivas que las afirmaciones, y pueden modelar el comportamiento humano de forma inconsciente.

Desde mediados del siglo pasado, los psicólogos han estudiado la curiosidad tanto en animales como en seres humanos. La conclusión es que necesitamos despejar nuestras incertidumbres, y que lo hacemos en parte haciéndonos preguntas permanentemente (Loewenstein).

Los psicólogos cognitivos asocian las preguntas con un impulso natural muy humano: la curiosidad. Esta fuerza motora está detrás de nuestro deseo de saber y es una de las bases del aprendizaje. Cada vez que aprendemos algo, se generan nuevas conexiones neuronales, como han demostrado los experimentos al microscopio de los neurocientíficos (Kandel).

Es otra prueba visual de que las preguntas, la curiosidad, el aprendizaje y el conocimiento por medio del método socrático no es una simple técnica retórica: los científicos pueden probar que tiene un impacto neurológico palpable.

Las preguntas activan en el cerebro un neurotransmisor llamado dopamina. Se puede rastrear el impacto de la dopamina en el cerebro, gracias a las imágenes obtenidas por escáneres (Gruber, Ranganath) . Algunos experimentos realizados con pacientes en estado vegetativo

revelan que las preguntas activan determinadas partes del cerebro, a pesar de estar en coma (Monti et al).

Finalizo la segunda parte de la tesis recordando ciertas escuelas de filosofía emplean el método socrático de las preguntas para iniciar a los estudiantes a esta disciplina. Y también cito las corrientes de pensamiento analítico modernas (*Critical Thinking*) que, basadas en el Tutorial de Oxford, tratan de convertir el método socrático en una herramienta del buen pensar.

Por último, al comparar a Platón y su lenguaje visual y socrático, con el lógico formal de Wittgenstein, solo he querido jugar al contraste de dos pensadores con vidas paralelas, pero con lenguajes distintos, y con una dispar influencia a escala divulgativa. Como prueba de esa diferencia, basta mostrar el interés que Platón y *La república* siguen despertando en nuestros días en comparación con Wittgenstein y el *Tractatus*.

La organización mundial que adjudica la numeración a los libros – el ISBN–, registró 60 ediciones en España de *La república* desde 1970 y 17 ediciones del *Tractatus*. De esta última, casi cuatro veces menos. La más antigua en de 1981.

Además, Platón sigue siendo el filósofo de cabecera en los coleccionables que pretenden divulgar la filosofía. La colección se denominaba ‘Biblioteca Descubrir la Filosofía’ (2015) preparada por Manuel Cruz, catedrático de Filosofía la Universidad de Barcelona, dedicó el primer tomo a Platón, “El número uno” según el diario. La colección continuaba con biografías de Nietzsche, Kant, Aristóteles, San Agustín, Descartes, Marx y Schopenhauer.

Wittgenstein ocupaba el puesto 21 en la cronología.

“Si hiciéramos una encuesta callejera de urgencia preguntando por grandes filósofos conocidos por un público no especializado, Platón aparecería muy bien situado”, dice Cruz para esta tesis. “Constituye, incluso para el menos familiarizado con la filosofía, la representación más clara de un clásico de la disciplina”.

Platón es el filósofo occidental más popular de la historia y la prueba es que “siempre hay alguien, en alguna parte que lee *La república*”, decía M.F Burnyeat.³³⁴ En cambio casi nadie sabría decir quién era Wittgenstein y cuál fue su obra principal.

Si aplicáramos al *Tractatus* el mismo análisis cognitivo basado en los estudios del cerebro que he recogido en este trabajo, comprobaríamos en qué se basa su dificultad comprensiva. No posee ninguno de los elementos que según la neurociencia nos estimulan a entender, a aprender y a satisfacer nuestra curiosidad.

Es verdad que Wittgenstein no pretendía reflexionar sobre temas tan universales y accesibles al vulgo como el bien, los ideales, la justicia o el buen gobierno. Solo crear un método para fundamentar el lenguaje filosófico.

Platón también creó un método. La diferencia es que la dialéctica filosófica basada en pregunta-respuesta se reveló como una tecnología pedagógica que tiene el poder de despertarnos con más fuerza al conocimiento del mundo.

Como he intentado demostrar con los trabajos científicos de la psicología cognitiva y las pruebas visuales de la neurociencia, el método socrático (y el lenguaje de Platón) es una técnica basada en

³³⁴ Citado por Simon Blackburn en *La historia de la República de Platón*. Debate. Barcelona. 2007. Página 22. Se refiere a una frase de M.F. Burnyeat en “Plato as Educator of 19th-century Britain”. En *Philosophers on Education*. Edición de Amélie Oskenberg Rorty, Routledge, Londres, 1998.

despertar la curiosidad y el conocimiento útil. Y en consecuencia, como han probado los científicos, desde el punto de vista evolucionista, quien sabe más (y más certeramente), está mejor preparado para afrontar los desafíos de la vida, de la organización humana, de la política y a conocerse a sí mismo.

De modo que la curiosidad socrática, la mayéutica, la erística y el arte de preguntar, tienen una explicación neurológica y evolutiva. Platón, con interrogaciones, sus analogías, sus metáforas y sus ejemplos, no solo se convirtió en un maestro destacado, sino que creó una forma brillante de escribir filosofía. Eso explica su popularidad.

Me hubiera gustado ampliar el estudio de las técnicas narrativas de Platón tratando de exponer los trabajos de la neurociencia sobre el impacto de las metáforas y las analogías en el cerebro humano, y en cómo acentúan la comprensión humana. Pienso que hay pocos estudios que lo aborden desde el punto de vista de la neurociencia. Pero estoy convencido de que aportaría mucha luz sobre el tan estudiado lenguaje de Platón y el método socrático.

La eficacia del este método narrativo y pedagógico es tan palpable que hoy, 2.400 años después, las obras de Platón siguen manteniendo su seducción entre jóvenes y adultos.

20. BIBLIOGRAFÍA

-Altman, William H. (2012). *Plato, The Teacher*. Lexington Books. United Kingdom.

-Aristófanes. (1993). *Comedias*. Ediciones Clásicas. Madrid. Traducción, introducción y notas de Luis M. Macía Aparicio.

-Aristóteles (1982). *Tratados de Lógica I*. Gredos. Madrid.

-Aubenque, Pierre. (2004). "Sócrates y la aporía ontológica". *Azafea*, Revista de Filosofía. Salamanca. Número 6.

-Barto, A. (2013). "Intrinsic motivation and reinforcement learning". En G. Baldassarre y M. Mirolli, editores: *Intrinsically Motivated Learning in Natural and Artificial Systems*, pp. 17-47, Springer.

-Baum, Wilhelm. (1988). *Ludwig Wittgenstein*. Alianza. Madrid.

-Berger, Warren. (2014). *A more beautiful question: the power of inquiry to spark breakthrough ideas*. Bloomsbury. New York. USA.

-Berlyne. D.E. (1954). "A theory of human curiosity". *British Journal of Psychology*. 45:3 (agosto).

- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*. McGraw-Hill Book Company. New York. USA.

-Bernabé, Antonio. (1988). *De Tales a Demócrito: fragmentos presocráticos*. Alianza. Madrid.

-Blackburn, Simon. (2007). *La historia de La república de Platón*. Debate. Barcelona. Traducción de Ramón Vilá Vernis.

-Bowery, Anne Marie. (1998). "The use of Reading questions as a pedagogical tool: fostering an interrogative, narrative approach to Philosophy". University of Boston. Twentieth World Congress of Philosophy, August. Boston. Massachusetts. También en *Teaching philosophy* 1-1999.

-Brun, Jean. (1976). *Heráclito*. Edaf. Madrid.

-Brun, Jean. (1981). *Platón y la Academia*. Editorial Universitaria Buenos Aires. Buenos Aires.

-Burnkrant, Robert E. y Howard, Daniel. (1984). "Effects of the Use of Introductory Rhetorical Questions Versus Statements on Information Processing". *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol 47. No 6. 1218-1230. Ohio State University. American Psychological Association.

- Caine, Renate N. y Caine, Geoffrey. (1991). *Making connections: Teaching and the Human Brain*. Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia. USA.

-Campbell, John (2001). *El héroe de las mil caras*. FCE. México.

-Carey, Benedict. (2014). *How we learn*. Random House. EEUU. (Edición electrónica por Pan Books).

-Carnegie, Dale. (1954). *Cómo hablar bien en público en influir en los hombres de negocios*. Ediciones Cosmos. Barcelona.

-Cavallo, Guglielmo. (1995). *Libros, editores y público en el mundo antiguo*. Alianza Editorial. Madrid. Traducción de Juan Signes Codoñer.

-Cerezo, María. (1998). *Lenguaje y lógica en el Tractatus de Wittgenstein*. Navarra.

-Charalabopoulos, Nikos G. (2012). *Platonic drama and its ancient reception*. Cambridge University Press. United Kingdom.

-Crockford, Catherine; Wittig, Roman M; Mundry, Roger; Zuberbühler, Klaus. (2012). "Wild Chimpanzees Inform Ignorant Group Members of Danger". *Current Biology*, 22. 142-146. January 24.

-Dewey, John. (1986). *The Later Works, 1925-1953*. Volume 8: 1933. Southern Illinois University Press. Carbondale and Edwardsville. USA.

-Di Marco, Massimo. (2000). *La tragedia greca*. Caroci Editore. Roma.

- Donovan, Jeremey (2013). *Método TED para hablar en público*. Ariel. Barcelona.

-Eibl-Eibesfeldt, Irenäus (1993). *Biología del comportamiento humano*. Alianza. Madrid.

-Erler, Michael. (1991). *Il senso delle aporie nei dialoghi di Platone*. Vita e pensiero. Centro di Ricerche di Metafisica. Milano. Traduzione di Claudio Mazzarelli.

-Fang-Ying Yang, Chun-Yen Chang, Wan-Ru Chien, Yu-Ta Chien, Yuen-Hsien Tseng. (2013). "Tracking learners' visual attention during a multimedia presentation in a real classroom". *Computers & Education*. Volume 62, March 2013, Pages 208–220.

-Fidler, Andrew E., Van Oers, Kees, Drent, Piet J., Kuhn, Sylvia, Mueller, Jacob C., y Kempenaers, Bart. (2007). "Drd4 gene polymorphisms are associated with personality variation in a passerine bird". *Proceedings of the Royal Society London*. B, 2. Mayo.

-Gaarder, Jostein. (1995). *El mundo de Sofía*. Siruela. Madrid.

-Gaarder (1995), entrevistado en la publicación *Philosophy Now*. "Gaarders World". Recuperado de https://philosophynow.org/issues/12/Gaarders_World.

-Gadamer, Hans Georg (1993). *Verdad y método I*. Eds. Sígueme. Salamanca. Traducción de Ana Agud de Aparicio y Rafael Agapito.

-Gadamer, Hans Georg. (1995). *El inicio de la filosofía occidental*. Paidós. Barcelona.

-García Calvo, Agustín. (1992). *Lecturas presocráticas*. Ed. Lucina. Zamora.

-García Santos, Cristina. (2014). *Los escritos de Gadamer sobre Platón: un diagnóstico de Verdad y Método*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía. UNED.

-Gellner, Ernst. (1959). *Words and things*. London. Victor Gollancz.

-Gellner, Ernst. (2002). *Lenguaje y soledad: Wittgenstein, Malinowsky y el dilema de los Habsburgo*. Editorial Síntesis. Madrid.

-Giannantoni, Gabriele (2005). *Dialogo socratico e nascita della dialettica nella filosofia di Platone*. Bibliopolis. Napoli. Italia.

-Goethe, Johan. (2010). *W. Fausto*. Abada Editores. Madrid, 2010. Traducción de Helena Cortés Gabaudan.

-Goldberg, Steven H. (1994). *Mi primer juicio oral*. Editorial Heliasta. Buenos Aires. Traducción Aníbal Leal.

-Gottschall, Jonathan (2012). *The Storytelling Animal*. First Mariner. (Versión en libro electrónico).

-Gottlieb, Jacqueline; Oudeyer, Pierre-Yves, Lopes, Manuel, y Baranes, Adrien. (2013). "Information seeking, curiosity and attention: computational and neural mechanisms". *Trends in Cognitive Science*. Volumen 17. Número 11. Noviembre de 2013. Páginas 585-593.

-Graesser, Arthur. (1990). "Psychological research on question answering and question asking". *Discourse Processes*. Volume 13. Issue 3. 1990.

-Griffith, Mark. (1977). *The authenticity of 'Prometeus bound'*. Cambridge University Press, London.

-Gruber, Matthias; Gelman, Bernard D.; y Ranganath, Charan. (2014). "States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit". En *Neuron*, Volumen 84, número 2. Páginas, 241-512

-Havelock, Eric (1994). *Prefacio a Platón*. Visor. Madrid.

-Heilman, Kenneth. (2005). *Creativity and the Brain*. Psychology Press. New York.

-Herbig, Jost (1997). *La evolución del conocimiento*. Herder. Barcelona.

-Hübl, Philipp. (2012). *Das Handwerk des Philosophischen Schreibens*. Universität Stuttgart.

- Hutchinson, Phil y Read, Rupert. (2006). "An Elucidatory Interpretation of Wittgenstein's Tractatus: A Critique of Daniel D. Hutto's and Marie McGinn's Reading of Tractatus 6.54". *International Journal of Philosophical Studies*. Vol. 14 (1), 1–29.

-Ibañez, Rafael. (2007). "Curiosidad: la motivación cognitiva". (Tesis doctoral inédita). Departamento de Lógica, Historia y Filosofía de la Ciencia de la UNED.

-Inan, Ilhan. (2012). *The philosophy of curiosity*. Routledge. London. (Libro electrónico enviado por el autor para esta tesis).

-Jaeger, Werner (1978). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México.

- James, William. (1985). *The varieties of religious experience*. Penguin Classics. London.

-Kahn, Charles H. (1996). *Plato and the socratic dialogue*. Cambridge University Press. United Kingdom.

-Kandel, Eric; Schwartz, James H; y Jessell, Thomas M. (1997). *Neurociencia y conducta*. Prentice Hall. Madrid.

-Kienzler, Wolfgang. (2007). "Die Sprache der Logisch-Philosophischen Abhandlung: klar oder deutlich?". Pág. 17. Universidad de Jena. Recuperado de: <http://www.ifp.uni-jena.de/ifpmedia/PDF/Die+Sprache+der+Abhandlung2.pdf>

-Kirk, G.S, Raven, J.E, y Schofield, M. (2003). *Los filósofos presocráticos*. Gredos. Madrid.

-Kripke, Saul. (2006). *Wittgenstein: a propósito de reglas y lenguaje privado*. Tecnos. Madrid.

- Lane Fox, Robin. (2008). "Tutorial in Greats and History: The Socratic Method". *The Oxford Tutorial: thanks, you taught me how to think*. Editado por David Palfreyman. OxCHEPS. Oxford. Reino Unido.

-Lareau, Annette (2011). *Unequal childhoods*. University of California Press. USA.

-Leslie, Ian (2014). *Curious: the desire to know, and why your future depends on it*. Quercus Edition. Great Britain.

-Litman, Jordan A. (2005). "Curiosity and the pleasures of learning: wanting and liking new information". *Cognition and emotion*.19 (6) 796-814.

-Litman, Jordan A. (2007). "Curiosity as a feeling of interest and feeling of deprivation: the I/D model of curiosity". *Issues in the psychology of motivation*. Paula L. Zelic Editor. Nova Science Publishers. New York. Capítulo 10. Pág. 147-156.

-Lledó, Emilio. (2011). *El origen del diálogo y la ética*. Gredos. Madrid.

-Loewenstein, George (1994). "The psychology of curiosity: a review and reinterpretation". *Psychological Bulletin*. Vol. 116. Nº 1. Págs. 75-98.

-Lorenz, Konrad (1974). *La otra cara del espejo*. Plaza Janés. Esplugas de Llobregat.

-Macknik, S.L. y Martínez-Conde, Susana. (2012). *Los engaños de la mente*. Destino. Barcelona. 2012. Con Sandra Blakeslee.

-Maestú, Fernando; González-Marqués, Javier; Marty, Gisèle; Nadal, Marcos; Cela-Conde, Camilo José; y Ortiz, Tomás. (2005). "La magnetoencefalografía: una nueva herramienta para el estudio de los procesos cognitivos básicos". *Psicothema*. Vol. 17, no 3, pp. 459-464.

- McKay, Robert. (2002). *El guión*. Alba Editorial. Barcelona.

-Medina, John (2008). *Brain Rules*. Pear Press. Seattle. USA.

-Meyer, Michel (1986). *De la Problematologie*. Pierre Mardaga. Bruxelles.

-Minto, Barbara. (1987). *The Pyramid Principle. Logic in writing and thinking*. Pitman Publishing. London.

-Mittelstaedt, Robert. (2005) *Will Your Next Mistake be Fatal?* Pearson Education. New Jersey. EEUU

-Monk, Ray. (1990). *Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius*, Jonathan Cape. London.

-Monk, Ray (1997). *Ludwig Wittgenstein: el deber de un genio*. Anagrama. Barcelona.

-Monk, Ray. (2005). *How to read Wittgenstein*. WW. Norton & Co. New York.

-Nájera, Elena. (2008). "Filosofía y silencio: Las miserias del lenguaje en el fin-de-siècle". En *Cultura contra civilización: en torno a Wittgenstein*. Pretextos. Valencia.

-Neumann, Harry. (1966). "On the Comedy of Plato's Aristophanes". *The American Journal of Philology*, Vol. 87, No. 4 (Oct., 1966), pp. 420-426. The Johns Hopkins University Press.

-Nietzsche, Friedrich. (1998). *Verdad y mentira en sentido extramoral*. Grupo Editorial Marte. Madrid.

-Nietzsche, Friedrich. (1982). *Crepúsculo de los ídolos*. Alianza. Madrid

-Ortega, Francisco. (1997). “La interpretación de Platón desde la escuela de Tubinga”. *Themata*. Número 18. Págs 217-225.

-Oudeyer, Pierre-Yves y Smith, Linda B. (en prensa). “How evolution may work through Curiosity-driven Developmental Process. Topics in Cognitive Science”. Recuperado de <http://www.pyoudeyer.com/publications/>.

-Palfreyman, David. (2008). *The Oxford Tutorial: thanks, you taught me how to think*. OxCHEPS. Oxford. Reino Unido.

-Paul, Richard W y Elder, Linda. (2000). *Critical Thinking: Basic Theory and Instructional Structures Handbook*. Foundation for Critical Thinking. California. USA. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/pages/the-role-of-questions-in-teaching-thinking-and-learning/524>.

-Perelman, Ch; y Olbrechts-Tyteca, L. (1994). *Tratado de la argumentación*. Gredos. Madrid.

-Picard, Rosalind. (2011). “Emotion technology”. TEDxSF. Charla en TED San Francisco. 10 de junio de 2011. Recuperado de: <http://tedxtalks.ted.com/video/TEDxSF-Roz-Picard-Emotion-Tech>

-Plato. (1997). *Apology*. Aris & Philips. Warminster. England. Translation Michael C. Stokes.

-Platón (2004). *Apología de Sócrates, Menón, Crátilo*. Alianza. Traducción de Oscar Martínez García. Madrid.

-Platón. (1989). *El banquete*. Alianza. Madrid. Edición de Carlos García Gual.

-Platón. (2008). *La república*. Alianza Editorial. Madrid. 2008.

-Platón. (1988). *La república*. Gredos. Madrid. Traducción Conrado Eggers.

-Platón. (1987). *Menón*. Gredos. Madrid. Traducción F. J Olivieri

-Platón. (1988). *Fedro*. Gredos. Madrid. Traducción y notas de Emilio Lledó.

- Prades Celma, J.L y Sanfélix Vidarte, V. (1990). *Wittgenstein: mundo y lenguaje*. Editorial Cincel

-Propp, Vladimir. (1971). *Morfología del cuento*. Fundamentos. Madrid.

-Quintiliano. *Instituciones Oratorias*. (Libro electrónico de cervantesvirtual.com)

-Quintiliano. *Institutiones*. (Libro electrónico de Thelatinlibrary.com)

-Rabkin, Eric S. (1971) *Narrative suspense*. Ann Arbor. The University of Michigan Press. United States.

-Reale, Giovanni. (2001). *Platón: en búsqueda de la sabiduría secreta*. Herder. Barcelona.

-Reale, Giovanni. (1994). *Per una nuova interpretazione di Platone*. Vita e Pensiero. Centro di Ricerche di Metafisica. Milano.

-Retamozo, Martín. (2014). “¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales?”. *Ciencia, docencia y tecnología*. Nº.48 Concepción del Uruguay. Mayo.

-Ricketts, Thomas. (1996). “Pictures, Logic, and the limits of sense in Wittgenstein’s Tractatus”. En *The Cambridge Companion to Wittgenstein*. Cambridge University Press.

-Russell, Bertrand. (1902). *The principles of mathematics*. Cambridge at the University Press. Recuperado de archive.org. <https://ia700402.us.archive.org/20/items/cu31924001610421/cu31924001610421.pdf>

-Sacks, Oliver. (1991). *Veo una voz*. Anaya & Mario Muchnik. Madrid. Traducción de José Manuel Álvarez Flórez.

-Sacks, Oliver. (2010). *The mind’s eye*. Picador. London.

-Scholes, Robert, y Kellogg, Robert. (1976). *The Nature of Narrative*. London. Oxford University Press.

-Schopenhauer, Arthur (1996). *El arte de tener razón*. Edaf. Madrid. Traducción de Dionisio Garzón.

-Scodel, Ruth. (2014). *La tragedia griega*. Fondo de Cultura Económica. México.

-Shanker, S.G. (1987). *Wittgenstein and the turning-point in the philosophy of mathematics*. Croom & Helm. London. Great Britain.

-Singh, S., R. L. Lewis, et al. (2010). "Intrinsically motivated reinforcement learning: An evolutionary perspective." *Autonomous Mental Development*, IEEE Transactions on 2(2): 70- 82.

- Sluga, Hans. (1996), "Ludwig Wittgenstein: Life and work. An Introduction". *The Cambridge Companion to Wittgenstein*. The Press Syndicate of the Cambridge University Press. New York. USA

-Steadman, Geoffrey. (2009). "Plato's Symposium: greek text with facing vocabulary and Commentary". Edición de John Burnet. Oxford University Press. La traducción del griego al inglés está basada en la versión de 1905.

-Szlezák, Thomas (1997). *Leer a Platón*. Alianza Universidad. Madrid.

-Turner, E.G. (1995). "Los libros en la Atenas de los siglos V y IV a.C." Citado en Cavallo, Guglielmo. *Libros, editores y público en el mundo antiguo*. Alianza Editorial. Madrid. Traducción de Juan Signes Codoñer.

-Von Wright, Georg Henrik. (1955). "Ludwig Wittgenstein, A Biographical Sketch". *The Philosophical Review*. Vol. 64, No. 4 (Oct., 1955). Págs. 527-545.

-Weston, Anthony. (2001). *Las claves de la argumentación*. Ariel.

-White, Nicholas P. (1979). *A companion to Plato's Republic*. Pág. 120. Hackett Publishing Company. Inidanapolis. USA.

-Wilson Nightingale, Andrea. (2000). *Genres in dialogue: Plato and the construct of philosophy*. Cambridge University Press. Cambridge. United Kingdom.

-Wittgenstein, Ludwig (1989). *Tractatus Logico Philosophicus*. Editorial Alianza. Traducción y notas de Isidoro Reguera y Jacobo Muñoz. Madrid.

-Wittgenstein, Ludwig. (1993). *Philosophical Occasions*. Hackett Publishing.

-Wittgenstein, Ludwig. (1997). *Ocasiones filosóficas*. Cátedra. Madrid.

-Wittgenstein, Ludwig. (1999). *Investigaciones filosóficas*. Altaya. Barcelona. Traducción de Alfonso García Suárez y Ulises Moulines.

-Zillmann, Dolf. (1972). "Rhetorical elicitation of agreement in persuasion". *Journal of Personality and Social Psychology*. 1972. Vol. 21. Número 2. Pág. 159-165.