

"MIRA CÓMO MIRAS"

TALLER DE PRÁCTICA FILOSÓFICA SAPIENCIAL PARA ADOLESCENTES¹

Rafael Leiva Aguilera

Con esta ponencia, "Mira cómo miras", quiero plantear **el sentido y la necesidad de la práctica filosófica en la etapa educativa de la Educación Secundaria** y hacer visible su contribución a la mejora de nuestra praxis docente con los adolescentes. Abogaré, por tanto, en ella por **una enseñanza que se vaya alejando progresivamente de la filosofía teórica y especulativa y que se vaya acercando más a la práctica de la filosofía como enseñanza para la vida, tan necesaria en esta etapa de la adolescencia**. Una filosofía que, entendida como en sus orígenes, como búsqueda de la sabiduría para vivir, dote a nuestros alumnos adolescentes de unas herramientas que les enseñen a pensar desde sí mismos y por sí mismos en esa aventura permanente de vivir de una forma más auténtica, más buena y bella.

En un segundo momento, que será el grueso de la ponencia, propondré **un modelo de práctica filosófica** aquilatado durante más de una década en mis clases de filosofía con alumnos adolescentes: el taller "mira cómo miras". Plantearé los objetivos que persigo en él, esbozaré los presupuestos fundamentales del enfoque desde el que llevo a cabo esta práctica filosófica: el enfoque sapiencial y, por último, presentaré y fundamentaré filosóficamente cada una de las fases y etapas progresivas que jalonan el camino de autoconocimiento que propongo en dicho taller.

¹Leiva Aguilera, R. (2020). *Mira cómo miras. Taller de práctica filosófica sapiencial para adolescentes*. Wrocław. Ed. Amazon. Si estás interesado en asistir a un taller dirigido a profesores de filosofía escribe a rafaelleiva7@hotmail.com

“Mira cómo miras” es una invitación a iniciar un proceso de descubrimiento de las auténticas gafas con las que cada uno estamos mirando el mundo. Quizá esta haya sido siempre la tarea que ha movido desde sus comienzos la necesidad de filosofar y en lo que consista en esencia pensar: en sopesar, en **diagnosticar la propia visión del mundo para proponer unas gafas con las que mirar a la realidad -propia, de los demás y del mundo- de una forma más lúcida y menos distorsionada.**

INTRODUCCIÓN: Objetivos y enfoque de nuestra práctica filosófica

1. *Objetivos:* La filosofía operativa

1. Primero, **en dotar a los alumnos de herramientas que les capaciten para descubrir, conocer y cuestionar su filosofía operativa.** Sin esta capacidad, los alumnos serán siempre prisioneros de su propia visión del mundo inconsciente y acrítica. Pero antes de continuar se hace necesaria la aclaración del concepto **“filosofía operativa”**, ya que va a ser un concepto fundamental en nuestro taller y alrededor del que orbitarán el resto de los objetivos. Lo haremos de la mano de Mónica Cavallé:

“[...] nuestra vida es siempre la encarnación de una filosofía, pues nuestra experiencia no está constituida por hechos y circunstancias neutras, fría, sino por situaciones interpretadas, filtradas por juicios de valor. El mundo de cada cual no es un mundo de hechos brutos, sino un mundo interpretado, sentido, valorado, es decir, en buena medida, es un mundo mental. Las concepciones que tenemos sobre la realidad y sobre nosotros mismos constituyen el bagaje desde el que configuramos e interpretamos nuestra experiencia; son, por tanto, las que en gran parte explican el significado que otorgamos a las cosas, personas y situaciones y, consiguientemente, el que éstas nos frustren,

nos motiven, nos entristezcan, nos alegren o nos resulten indiferentes; son las que nos hacen sentir que debemos o no debemos, que podemos o no podemos, las que nos inclinan por una cosa o por otra, las que tornan nuestras conductas ecuánimes o altruistas, o bien contradictorias y destructivas.

Es importante advertir que esta filosofía operativa y encarnada, la que está en el trasfondo de nuestra experiencia cotidiana, no siempre concuerda con la filosofía que asumimos teóricamente y que creemos sostener. [...] Al filósofo asesor no sólo le ocupa lo que decimos que pensamos, sino, sobre todo, sacar a la luz nuestra filosofía operativa, la que está íntimamente entretejida en nuestras actitudes, emociones y conductas, pues sólo la clarificación de esta última tiene la capacidad de transformarnos al incumbir a los cimientos mismos de nuestros conflictos y vivencias cotidianas.” (Cavallé, 2007, pp. 23-24)

2. **Conocer e integrar de forma real en su vida la función originaria de la filosofía:** la búsqueda de la sabiduría para vivir “bien”, la filosofía como forma de vida (en el sentido en que la plantea Pierre Hadot). En este caso nos ayudaremos de Edgar Morín:

“El aprendizaje para la vida debe dar a la vez la conciencia de que la <<vida verdadera>>, para adoptar la expresión de Rimbaud, no se halla tanto en las necesidades utilitarias de las cuáles nadie puede escapar, sino en el cumplimiento de uno mismo y la calidad poética de la existencia; que vivir requiere de cada uno, a la vez, lucidez y comprensión, y de manera general la movilización de todas las aptitudes humanas.

La enseñanza de la filosofía podría revitalizarse para el aprendizaje de la vida. Podría entonces proporcionar como viático para el camino los dos productos más preciosos de la cultura

europaea: por una parte, la racionalidad crítica y autocrítica, que precisamente permite autoobservarse y facilita la lucidez; y, por otra parte, lo que aparecerá en el capítulo siguiente: la fe incierta.

De este modo, la filosofía recobraría grande y profunda su misión de contribuir a la conciencia de la condición humana y al aprendizaje de la vida. Como ya indican los gabinetes y los cafés de filosofía, la filosofía toca a la existencia de todo el mundo y a la vida cotidiana. La filosofía no es una disciplina, es una potencia de interrogación y de reflexión que no sólo versa sobre los conocimientos y la condición humana, sino también sobre los grandes problemas de la vida. En este sentido, el filósofo debería estimular en todas partes la actitud crítica y autocrítica, fermentos irremplazables de la lucidez, y animar por doquier a la comprensión humana, tarea fundamental de la cultura". (Morin, 2000, pp.68-69)

3. **Y, por último, en el caso de los alumnos** de secundaria, realizar **un aprendizaje significativo** real que parta de la filosofía operativa de cada alumno –sus ideas acerca quién soy yo, de los otros y de la realidad- para conectarla con las reflexiones acerca de las cuestiones últimas de la filosofía a lo largo de su historia.

2. **Enfoque de nuestra práctica filosófica: el enfoque sapiencial**²

A continuación, esbozaré los ejes y raíles fundamentales sobre los que se deslizará nuestro taller y que son los principios y presupuestos del enfoque sapiencial. En ellos irán engarzados los ejercicios y prácticas que planteemos a los alumnos para que de

²Tomado y adaptado de <https://escueladefilosofiasapiencial.com/por-que-sapiencial/> y del texto completo del que es un extracto esta página y que se inserta al final de la misma "Características y presupuestos del enfoque sapiencial" (pdf)

forma práctica, progresiva y sistemática adquieran los objetivos que hemos mencionado anteriormente.

1. **La filosofía es y ha de ser operativa**: el saber y la toma de conciencia que este permite son transformadores y operan en nuestra vida. Y considera como objetivo central **el autoconocimiento**, la comprensión y la transformación de uno mismo.
2. Que ese saber y toma de conciencia los lleva a cabo **a través el diálogo mayéutico**.
3. Que **ese diálogo filosófico** tendrá un **carácter tanto indagativo como contemplativo**, es decir, buscará tanto "ver" como "pensar", pero priorizará siempre la dimensión contemplativa de "ver", supeditando y poniendo el "pensar" al servicio de ese "ver".
4. Partiremos de los siguientes presupuestos:
 - a. El ser humano no se agota en su dimensión psicofísica, sino que ésta se encuentra integrada en una dimensión superior, **el "nous"** y nuestro taller, más allá de la toma de conciencia y cuestionamiento de los contenidos mentales, busca situar progresivamente al alumno en esta dimensión más originaria, profunda y desinteresada desde la que observar dichos contenidos.
 - b. Que **siempre buscamos el bien** en lo que hacemos (Sócrates), por lo que nuestras conductas erradas y nuestros afectos desordenados se deben a errores de juicio (Spinoza). Así, todo comportamiento humano

adquiere sentido y se comprende desde la filosofía que lo sustenta.

- c. Que existe una **filosofía experiencial** que concierne a intuiciones operativas que toda persona puede reconocer y confirmar en su propia experiencia.

Esbozados ya los objetivos que persigo con el taller y puestos a la luz los principios y presupuestos que organizarán y conducirán todo el proceso, pasaré ya a presentar cada una de las tres fases que vertebran el camino de autoconocimiento que propongo.

FASE I: ACERCA DE CÓMO TODOS LLEVAMOS GAFAS Y DE CÓMO CADA UNO PUEDE DARSE CUENTA DE QUE LAS QUE LLEVA. Los primeros pasos en el camino del autoconocimiento: el triángulo pensamiento-emoción-conducta, las primeras autoobservaciones y cuestionamientos.

Las etapas de esta primera fase serán el ancla sobre el que se sujetará todo el trabajo filosófico posterior. Sin esta base, la búsqueda de la filosofía operativa por parte de cada alumno puede caer en el autoengaño o en la filosofía teórica, de la que huimos. Y estarán precedidas de una etapa cero, que hará la función del colirio que nos suministra la enfermera antes de la consulta con el oftalmólogo, para que éste pueda inspeccionar bien nuestros ojos.

I.0. SALA DE ESPERA DEL OFTALMÓLOGO (colirio):
Acerca de cómo todos llevamos gafas –Diferencia realidad/mundo-

Tal y como ya hemos mencionado, nuestro taller de práctica filosófica en secundaria se llama "*mira cómo miras*". Dicho título no hace sino enunciar, de una forma diferente y con intenciones pedagógicas, la exhortación del oráculo de Delfos "*conócete a ti mismo*", exhortación que Sócrates convierte en la tarea central de su filosofía y de su vida. Éste será el centro alrededor del cual gravitará todo nuestro trabajo en su búsqueda por integrar de forma eficaz el estudio de la filosofía en la vida del adolescente: el conocimiento por parte del alumno de su propia visión del mundo.

Por eso, y siguiendo con la analogía de la mirada, antes de que nuestros alumnos entren en la consulta del oftalmólogo –a esta consulta la llamaremos *Sala de graduación*- para analizar qué tal anda su visión, deben permanecer en la sala de espera hasta que tengan claros una serie de presupuestos. Dichos presupuestos harán la función de un "colirio" que ayude a diagnosticar mejor los problemas de su visión cuando entren en la consulta y al que hay que dar un tiempo en la sala de espera hasta que los ojos de los pacientes lo asimilen. Sin el "colirio" de estos presupuestos carece de sentido entrar en la consulta. Los presupuestos de nuestro taller son los que detallamos a continuación y de los que debemos hacer conscientes a los alumnos a través de una serie de recursos y actividades; está claro, dada la línea práctica por la que venimos apostando, que estos presupuestos no se los planteamos directamente y de forma teórica, sino que plantearemos una batería de recursos para llegar a asimilarlos de forma práctica. Las gotas de este "colirio" son las siguientes:

1. Que el alumno tome conciencia de la **diferencia entre la realidad y mi visión acerca de ella**, entre el "territorio" y el "mapa" que yo uso para conducirme por él, entre el hecho y la interpretación.
2. Que podemos estar **prisioneros de una visión, de unas gafas sucias, mal graduadas...** de un mapa de la realidad limitado, inadecuado y erróneo.

3. Que esa caverna –**esa visión** o mapa limitados- en la que estamos encerrados **nos puede estar quitando libertad**, eficacia en nuestra relación con la realidad o nos puede estar **haciendo sufrir...**
4. Que ese mapa está construido fundamentalmente sobre tres coordenadas –**esa lente está compuesta por tres cristales superpuestos-: el del yo, el de los otros y el de la realidad.** Y hacer conscientes, especialmente cuando trabajamos con alumnos, que aquí estamos trabajando ámbitos de la filosofía (metafísica, antropología, ética y política)

Nuestra filosofía operativa se expresa y trasluce a través de todo nuestro ser: en lo que sentimos, en lo que pensamos, en lo que hacemos, en lo que decimos... Pero en nuestra andadura usaremos fundamentalmente las dos vías que vemos más fiables y eficaces para llegar a ella: la emoción y la palabra, ya sea dirigida hacia nosotros mismos o hacia los otros. Comenzaremos a caminar por el territorio más seguro, el de las emociones, para adentrarnos más tarde y poco a poco en el de la palabra, el del lenguaje. Una vez los recorramos, desembocaremos fácilmente en los territorios de los juicios y valores –que hay tras esas emociones y que se plasman a través de esas palabras en nuestros diálogos internos- y de las conductas que encarnan dichos juicios y valores. Pero comencemos por el principio...

I.1. LAS EMOCIONES. *De cómo esas gafas –que están hechas de ideas y creencias- condicionan nuestra forma de sentir y de actuar: "lo que perturba a los hombres no son las cosas, sino los juicios que hacen sobre las cosas"*

La vía más sincera, tal y como hemos apuntado anteriormente, **es la emoción. Las emociones no engañan**. Si yo me irrito, me asusto o me alegro con algo es porque pienso que realmente ese algo es objeto de ira, miedo o alegría. Otra cosa diferente es que la interpretación que hago de la situación, es decir, que mi pensamiento esté en lo cierto o no –de eso nos ocuparemos detenidamente muy pronto-. Pero de lo que no cabe duda es que mi emoción expresa y reacciona según lo que “realmente” pienso de ese objeto. Por eso, si vamos a buscar nuestra filosofía operativa, las creencias reales que tenemos, la forma más segura y honesta de rastrearla y de adentrarnos en ella no va a ser a través del intelecto, sino a través de las emociones; ellas serán la puerta de entrada más auténtica a nuestros pensamientos, porque las emociones expresan nuestra interpretación y evaluación de la realidad.

En esta primera fase –en la que entramos de lleno en nuestro trabajo con la relación entre pensamiento, emoción y conducta-, la labor de educación emocional de nuestros alumnos y el trabajo filosófico van a la par.

Los objetivos que vamos a perseguir en esta fase son:

- a) **que el alumno conozca y comprenda la interacción entre pensamiento, emoción y conducta;**
- b) que sea capaz de observar y ver dicha interacción funcionando en su vida diaria y no como algo que capta y comprende solo de manera meramente intelectual. Esto lleva aparejado un trabajo de **atención a los propios contenidos de conciencia**, el cual creemos de capital importancia para los alumnos de nuestra sociedad, hiperestimulados, apresurados y saturados de información;

b.1) que en dicho proceso adquiriera la competencia para reconocer e identificar las diferentes emociones y las reacciones corporales que las acompañan;

b.2) que se haga consciente de cómo es su pensamiento -su propio diálogo interno, lo que se dice a sí mismo, acompañado a veces de imágenes- el que provoca la emoción y adquiriera la competencia para detectar dichos pensamientos;

c) **que alcance la capacidad de realizar un primer cuestionamiento** de aquellos pensamientos que le provocan más sufrimiento emocional.

Si conseguimos alcanzar los objetivos de esta fase, el alumno habrá dado un primer paso en **la capacidad de distanciamiento y desidentificación de sus propios pensamientos y emociones**. Dicho **paso es esencial en la tarea filosófica**: sin distancia respecto a nuestros contenidos de conciencia –emociones, diálogo interno, etc.-, no puede darse un cuestionamiento ni una indagación filosófica honesta, razonable y eficaz.

Pues bien, el trabajo consiste en que cada alumno, durante las semanas siguientes, vaya llevando una especie de diario en el que, guiados por la brújula del sufrimiento emocional, vayan registrando, cada vez que sientan algún tipo de malestar emocional en su vida diaria:

- a. las situaciones o hechos que les provocan sufrimiento emocional,
- b. las emociones que les producen
- c. y los pensamientos que llevan aparejados dichas emociones.

El diario lo estructuraremos en unas hojas de registro divididas en tres columnas que abordan los tres conceptos clave que maneja la sentencia de Epicteto:

HOJAS DE REGISTRO

<p>FECHA Y SITUACIÓN</p> <p><i>"No son las cosas..."</i></p>	<p>EMOCIÓN Y REACCIONES FÍSICAS</p> <p><i>...las que nos perturban...</i></p>	<p>PENSAMIENTO</p> <p>(El diálogo interior que mantienes contigo mismo)</p> <p><i>...sino <u>nuestros juicios acerca de las cosas</u>"</i> <i>EPICTETO</i></p>	<p>CONDUCTA</p>
<p>1. Describe el acontecimiento o suceso que motiva la emoción desagradable. (Lo más objetivamente posible). También el estímulo puede ser interno, porque a</p>	<p>1. Especifica si te sientes ansioso/a, triste, enfadado/a, deprimido/a etcétera.</p> <p>2. Describe tus reacciones físicas (sudor en las manos, presión en el pecho, rubor, tensión en las manos, palpitaciones...)</p>	<p>1. Anota los pensamientos que preceden a la emoción y también las imágenes o recuerdos que te pasan por la cabeza. (Es como si le pusieras voz a la emoción, ¿qué diría esa emoción?)</p>	<p>¿Qué hago ante esta situación?</p> <p>Duración: tiempo que dura el proceso.</p> <p>CONSECUENCIAS</p> <p>¿Qué pasa después?</p>

veces, el desencadenante de una emoción negativa puede ser un pensamiento o un recuerdo que nos viene a la cabeza.			
--	--	--	--

Creo que esta fase es de capital importancia, tanto desde el punto de vista de la educación emocional de nuestros alumnos, como desde su vertiente filosófica:

- a) Desde la educación emocional, porque el alumno no solo conoce lo que es la emoción, sus funciones, su vinculación con el pensamiento, sino que adquiere la capacidad de escuchar, reconocer y nombrar sus emociones y, de forma muy especial, escuchar las emociones desagradables y no huir de ellas, lo cual les va educando en escuchar y asumir la realidad, su realidad concreta. Dadas las pretensiones de nuestro trabajo, no podemos detenernos en analizar toda la necesidad y las virtualidades de un trabajo de este tipo para nuestros alumnos de hoy.

- b) Desde la vertiente más filosófica, porque el alumno que sea capaz de detectar y conectarse con lo que está pasando realmente, sin negarlo ni huir, ha alcanzado ya un grado de distanciamiento y de desidentificación de sus contenidos de conciencia. Ello le va a proporcionar el grado de libertad necesario para poder verse a sí mismo, ver sus condicionamientos y aceptarlos y, por

supuesto, poder cuestionarse a sí mismo. De otro modo, estaría manejado por una forma de pensar que ignora, con la que está totalmente identificado sin saberlo, que lo tiene atrapado y que lo dirige de forma inconsciente. Tal y como venimos defendiendo, una persona así no podrá tener ni un pensamiento ni unos valores ni un proyecto de vida propios. Acabará, siempre y en última instancia, rendido y sometido a ese pensamiento interno que tiene asimilado, ante el que no tiene recursos para cuestionarlo y que lo tiene prisionero. Recordemos aquí, aunque insistiremos una y otra vez en ello, que uno de los significados de pensar, si no el más importante, es pesar, "sopesar", cribar, calibrar nuestros pensamientos. Hay muchas personas que confunden el manejar opiniones con pensar y libertad de pensamiento con libertad de expresión. Un proceso educativo que quiera ser una herramienta de libertad debería tomarse muy en serio esta cuestión y más si la educación está siendo filosófica (aquí, corriendo el peligro de que se nos llame pesados y reiterativos, invitamos a leer el opúsculo de E. Morín que hemos citado al inicio de nuestro escrito y a releer desde aquí el mito de la caverna). No me resisto a poner unas palabras que apuntan en este sentido del profesor Emilio Lledó y que nos ayudarán a que el sentido último de nuestro taller y de nuestro trabajo con los adolescentes se vaya aclarando:

La presión que ejerce ese inmenso imperio de información que nos asfixia y condiciona, acaba por marcar las direcciones de nuestra ideología, y crear, en nuestra capacidad de entender, grumos ideológicos en los que se atasca lo que vemos del mundo y lo que somos capaces de entender.

Ese atasco mental provoca violencias e injusticias desde la fanática ceguera de quienes no han sabido o podido liberarse de la presión de una educación

«condicionada». «El fruto más importante de la autarquía es la libertad» (Gnomologio vaticano, 77). Una libertad que es, por supuesto, la libertad de poder pensar. El ya tradicional tema de la libertad de pensamiento es, hoy, una de las cuestiones capitales de la sociedad y una de las frases hechas que habría que deshacer. Porque esa deseable libertad de pensamiento no tiene nada que ver con que podamos decir lo que pensamos, sino con que podamos pensar lo que decimos. Para ello es necesario que nuestra mente no esté corrompida por las informaciones recibidas a través de una formación sectaria, padecida en tantas escuelas, cuya misión no es formar seres humanos libres, sino secretarios de una ideología, fanáticos de una religión. (Lledó, 2013, pp. 17-18)

I.2. EL LENGUAJE. De cómo esas ideas y creencias pueden ser fruto de una forma de pensar distorsionada y causarnos daño. Y de cómo podemos descubrirlo a través del lenguaje **EN EL QUE SE MATERIALIZA NUESTRA FORMA DE PENSAR.** – **Distorsiones cognitivas y falacias-** (abstracción selectiva, sobregeneralización, anticipación negativa, los “deberías” ...).

Una vez que nuestros alumnos tienen adquirida la competencia para diferenciar en su propio funcionamiento cotidiano “las cosas” –para decirlo con Epicteto- de su “opinión acerca de las cosas”, vamos a dar un paso más y vamos a cuestionar esa “opinión”, representación o juicio, como diría nuestro autor, para ver si de alguna forma esta opinión, estas gafas con las que estamos mirando la realidad, están distorsionadas y “mal graduadas”, de tal manera que nos estén dando una visión muy deformada de la misma.

Las distorsiones acerca de nuestros pensamientos, juicios o representaciones las podemos abordar desde dos niveles:

- a) Desde su contenido, el significado de esos pensamientos y su eficacia para representar la realidad y para relacionarnos con ella de una forma medianamente funcional. (Aquí hay aspectos metafísicos y epistemológicos en los que no podemos detenernos acerca de la teoría de verdad y de realidad que estamos manejando). De este cuestionamiento nos ocuparemos en el apartado siguiente y, de forma muy especial, en las siguientes dos fases.
- b) Desde su estructura, desde la manera que tenemos de inferir, elaborar y adquirir esos contenidos en nuestra relación con la realidad y de la forma que tenemos de expresarlos en el lenguaje (de pensarlos, en definitiva). Se trataría de ser conscientes de la forma en que razonamos para llegar a esos contenidos como conclusión, a esos pensamientos y de lo que encierran las palabras en que los expresamos. Este es el terreno de las falacias informales y de las distorsiones cognitivas. Es el nivel más visible y detectable, ya que está plasmado claramente en las palabras que estamos empleando. Y también es el nivel en el que es más fácil ver la irracionalidad y cuestionarla; basta analizar las palabras y el discurso que articulas para ver las inferencias arbitrarias y la falta de una lógica mínima en las palabras que empleas. Por eso, comenzamos con él y, por eso también, no dejaremos de insistir a los alumnos en esta fase que indiquen las palabras concretas en las que está la distorsión o la irracionalidad y por qué.

Aunque ambos niveles van unidos –no podemos separar el continente y el contenido–, nosotros, como acercamiento pedagógico, vamos a separarlos para empezar por el nivel que nos parece más fácil de ver y comprender por nuestros alumnos, tanto cuando son ellos mismos quienes las cometen, como cuando las detectan en el discurso de los demás: el nivel de las falacias

informales y las distorsiones cognitivas. Pero de entrada hay que tener claro que toda falacia informal o toda forma distorsionada de acercarse a la realidad conlleva detrás unas creencias –contenidos ideológicos– concretas que hacen que se cometan tales errores estructurales o de forma, por llamarlos de alguna manera. Por ejemplo, si yo tengo la creencia de que la realidad es caótica, peligrosa y amenazante, es muy posible que cometa una y otra vez la distorsión de la anticipación negativa, anticipando una y otra vez peligros sin que haya ningún indicio racional de que puedan ocurrir.

Comenzaremos por este último nivel, el de la estructura, que se transmite y queda reflejada en el lenguaje, ya sea escrito o hablado, ya sea para nosotros mismos o para los otros. Así, lo que perseguiremos en esta fase será:

1. Que el alumno conozca **de forma teórica** las principales falacias y distorsiones cognitivas que cometemos a la hora de conocer la realidad, situarnos ante ella y darle significado.
2. Que cada uno las reconozca **en la práctica, tanto cuando incurren en ellas los demás** -análisis de casos prácticos- **como cuando las comete él mismo** en su monólogo interior...

Para finalizar, he de añadir que esta parte ha sido muy bien acogida y aplicada por los alumnos, incluso en los primeros cursos de la ESO. Muchas veces los profesores de filosofía dedicamos bastante tiempo a la lógica formal y descuidamos el dotar a nuestros alumnos de unas herramientas básicas y bien asimiladas para detectar en sus diálogos – internos o con los demás– formas irracionales de pensar, errores lógicos y distorsiones que acarrear en última instancia estilos de pensamiento y de vida tóxicos. Creemos que, esta tarea de hacerles sensibles desde el lenguaje al reconocimiento de irracionalidades, es otra de las grandes claves de nuestro taller:

- a) La primera clave es **descubrir la filosofía operativa** de la persona a través del trabajo con y **desde las emociones**.
- b) La segunda es descubrir eso mismo **desde el lenguaje, materializado en las palabras que utilizamos en nuestros diálogos**.

FASE II: ACERCA DE QUE PODEMOS VER QUE NUESTROS CRISTALES NO ESTÁN LIMPIOS NI BIEN GRADUADOS (sacar a la luz mi filosofía operativa personal)

El objetivo fundamental de esta fase es **buscar las principales creencias operativas** erróneas o, por lo menos, que nos causan daño emocional. Una vez encontradas,

- **verlas y observar** bien **cómo operan en nuestra vida diaria**, intentar observarlas como si fuésemos investigadores y no fuesen nuestras, "*me investigué a mí mismo como a uno de los seres*", dice Plotino siguiendo a Heráclito. Se trata de desidentificarnos de ellas para poder ver bien su funcionamiento;
- en un tercer momento de esta fase, trataremos de **comprenderlas y aceptarlas**.

Pero antes de comenzar es necesario que aclaremos bien lo que vamos a entender por creencia.

II.0. ¿Qué son las creencias?

Venimos hablando desde casi el comienzo de nuestro escrito acerca de las creencias operativas irracionales, erróneas o limitadas. Es el momento de matizar un poco más el concepto de creencia irracional de cara a que los alumnos no se pierdan en la búsqueda

de estas, cosa que no suele ocurrir, ya que casi todos captan dicho concepto de forma intuitiva.

Como antesala a la clarificación de lo que es una creencia irracional, habría que confirmar con nuestros alumnos que comprenden la distinción entre **un hecho y la interpretación** que hacemos de ese hecho. La **distinción entre lo que es la descripción de un hecho y el juicio que hacemos de ese hecho**, todo juicio implica ya una interpretación y una valoración de ese hecho en algún sentido. Esta destreza es de suma importancia no sólo para formular bien y darle precisión a nuestras creencias –y **no tomar la descripción de un hecho por un juicio limitado**– sino, también, como destreza filosófica que nos permite tomar conciencia de los supuestos que hay detrás de nuestros juicios, las relaciones que entablamos entre los conceptos que usamos en ellos, el sentido que le damos a los hechos y cómo resuenan en nosotros. Aunque este tema ya lo venimos tocando desde el comienzo, al plantear en la sala de espera de la Sala de Graduación que llevamos gafas, que los seres humanos vivimos en un mundo interpretado, es importante volver a refrescarlo aquí y a insistir en el tema.

Por creencias irracionales entendemos lo que llamaba Spinoza “ideas inadecuadas” o Epicteto “opiniones” (el autor de referencia con el que venimos trabajando por su sencillez y claridad para abordar este trabajo con la filosofía operativa personal con nuestros alumnos). Y, siguiendo de nuevo a Mónica Cavallé (2007), podríamos hacer la siguiente caracterización general de las mismas:

*Traduzcamos estas intuiciones al lenguaje contemporáneo. **Epicteto entiende por “opinión” o “juicio”** el modo en que interpretamos, significamos y valoramos lo que es y sucede —personas, cosas, hechos, experiencias, situaciones, estados externos e internos—, básicamente como bueno o malo, positivo o negativo,*

conveniente o inconveniente, beneficioso o perjudicial, agradable o desagradable.

Estas opiniones, que generalmente adoptan la forma de juicio de valor, van siempre **acompañadas de una respuesta emocional** (que será más o menos intensa en función de la mayor o menor intensidad de la evaluación). **Y de un impulso**. Si nuestra valoración de un hecho es positiva, nos sentiremos serenos, estimulados, confiados, alegres o eufóricos; si es negativa, sentiremos desánimo, desinterés, frustración, vergüenza, culpa, desprecio o ira. A su vez, la valoración emocional provocará en nosotros un impulso: un movimiento interno de deseo o rechazo, de atracción o repulsión, y un movimiento externo ordenado hacia el acercamiento o hacia la retirada.

En otras palabras, juicio, emoción e impulso -nos hace ver Epicteto- constituyen una unidad indisoluble. Toda emoción presupone un juicio de valor, un pensamiento o pensamientos y todo juicio sobre la realidad conlleva emoción. Nuestras emociones no son ciegas o arbitrarias, sino el reflejo directo de nuestra forma de interpretar lo que es y sucede. [...]

Ahora bien, reflexivos o irreflexivos, automáticos o no, esos juicios **son siempre operativos**, es decir, conforman de modo directo el modo en que nos sentimos y nos comportamos." (Cavallé, M. 2007, pp. 123-125)

A continuación, trataremos de concretar un poco más lo anterior y traducirlo a un lenguaje que ayude a nuestros alumnos a extraer sus juicios erróneos, "opiniones" o creencias irracionales. Llamaremos creencias irracionales a **ideas inadecuadas** (para usar la terminología de Spinoza)

- **que expresan**

a) **valoraciones** o evaluaciones, juicios de valor que no son ajustados a la realidad por vivirla de una forma demasiado distorsionada, catastrofista o tremendista...,

a) **suposiciones** irracionales, poco demostrables o acordes con la realidad

b) **o reglas**, "deberías", imperativos rígidos –juicios que adoptan la forma de mandatos y exigencias- que nos autoimponemos, exigimos a los demás o a la realidad,

- a los que **les doy mi asentimiento** y conformidad como algo de lo que estoy cierto y seguro (aunque no pueda demostrarlo estoy seguro de que la realidad es así)
- y que **operan en mi vida diaria** generando conductas mecánicas y compulsivas, que obstaculizan la resolución de nuestros problemas o la consecución de nuestras metas y objetivos, y emociones desagradables, de fuerte intensidad y larga duración.

II.1. ¿Cómo busco las mías?

Claro ya el concepto de creencia, vamos a comenzar nuestro proceso de búsqueda. Lo haremos principalmente partiendo de **la columna del pensamiento** de nuestras hojas de registro personales (se pueden plantear otros ejercicios). Se trata de entresacar los patrones de emoción o de conducta y los juicios que los sustentan (esas ideas que se repiten una y otra vez, aunque cambien las situaciones) que se van repitiendo una y otra vez a lo largo de las hojas de registro -que hemos ido rellenando durante

semanas en el proceso de autoobservación de la primera fase-
acerca de:

- **De mí mismo** –mi identidad y valía-: qué ideas reflejo en ellas acerca de quién soy yo y dónde pongo mi valía.
- **De los demás**: qué ideas reflejo en ellas acerca de cómo son o cómo creo que deberían ser o comportarse.
- **De la realidad** -llamémosle “la vida”, el mundo”: qué ideas plasmo en ellas acerca de cómo es o creo que debería ser.

Una vez tienen sus creencias erróneas claras y formuladas por escrito, y de la forma más fiel posible, les pedimos que las copien de nuevo y las introduzcan en una bolsa para que nadie sepa de quién es cada uno de los bloques de creencias. Así, las escribiremos y haremos un banco de creencias para trabajar con ellas desde el anonimato y para que vean que somos todos muy parecidos. Este momento me parece especialmente rico a nivel humano y a nivel educativo: es una joya el poder ver las ideas inadecuadas que tiene una clase y sentirse unido a los demás como seres humanos, como seres limitados y buscar desde el diálogo en grupo un planteamiento más razonable de las mismas.

Con el banco de creencias haremos un primer repaso entre todos para ver si están bien formuladas. Tal y como hemos apuntado antes, para esta tarea es fundamental que los alumnos diferencien bien los hechos de su interpretación, lo que ocurre del sentido que le damos a eso que ocurre. Por eso, como un ejercicio filosófico introductorio al trabajo con nuestras creencias, vamos a ir repasándolas una por una para ver si están bien formuladas o

simplemente describen hechos. También, ver si son realmente creencias irracionales o si hay que profundizar más para definir bien dónde está la creencia errónea y el problema. Tras esta labor, cada uno escribe de nuevo las suyas bien formuladas y volvemos a realizar de nuevo el banco con la nueva y definitiva formulación.

II.2. Las observo en mi vida diaria de forma desidentificada

El paso siguiente es dar un tiempo prudencial para que los alumnos vayan observando sus creencias en su día a día y viendo cómo operan en ellos. No se trata de sentarse a pensarlo, sino de observar cómo nos afectan en el transcurso de nuestra vida diaria. Se trata de verlas funcionar sin negarlas, reconociendo que son parte de nosotros y no queriendo, enseguida, quitarles importancia, pensar que vamos a mejorar. Este último sería uno de los patrones de evitación a los que nos referíamos antes. Porque solo lo que se ve atentamente y se comprende puede transformarse; aquello de lo que uno huye, acaba agrandándose y encontrándose aún más fortalecido (recordemos el mito de Edipo: huyendo de la profecía acaba cumpliéndola de forma inconsciente). Se trata de verlas, escucharlas y reconocerlas, aunque no nos gusten. Se trata de empezar a cultivar el hábito de observar los contenidos de nuestra conciencia, aunque no nos gusten, sin confundirnos con ellos. Recordemos de nuevo la importancia que tiene para nuestro enfoque sapiencial el “ver”, al que estará supeditado siempre el “pensar”. Además, para ir preparando el siguiente paso, les pedimos a los alumnos que vayan pensando qué intención positiva para nuestra vida subyace detrás esa creencia...

Pensamos que este es un paso filosófico muy importante, implica ya una gran desidentificación de nuestros pensamientos para verlos funcionar. Hay algún alumno que me ha comentado lo siguiente: “*Profe,*

desde que he visto y he tenido claras mis creencias irracionales, ya no me afectan tanto, es como si me las tomara menos en serio...”

II.3. Aceptación y comprensión de mis patrones

Aunque el tema de la aceptación suele salir casi desde el principio -cuando se ven las distorsiones cognitivas y los alumnos se percatan de que las vamos cometiendo casi todas y que incurrimos en ellas una y otra vez, o al hacerse conscientes de muchas de sus emociones y pensamientos haciendo las hojas de registro iniciales-, la tratamos aquí, de forma más específica, cuando tienen claras sus ideas inadecuadas más fundamentales y las emociones y conductas que llevan aparejadas. El primer paso para cambiar algo es aceptar que existe, lo que no es equivalente a que nos guste y lo aprobemos, y tratar de comprender su sentido.

Para tratar de comprender nuestras ideas inadecuadas y lo que buscan, vamos a partir de una serie de supuestos que hacen posible, o al menos facilitan, la aceptación y la comprensión de estas. El supuesto fundamental es que nos vamos a situar claramente en la línea de lo que hemos llamado -siguiendo a Mónica Cavallé, a la que seguimos casi al pie de la letra en este punto- *filosofías de la confianza*. Estas son filosofías que parten de que la realidad, el mundo, y nosotros como parte de él, tiene un sentido, un *LOGOS* -con esta palabra los griegos querían indicar, entre otras cosas, que la realidad tiene un *orden*, un sentido que invita a confiar y a descansar en ella-.

Principio metafísico subyacente a los supuestos que mencionamos a continuación: [...] “en el plano del obrar, en todo lo

que hacemos buscamos siempre lo que percibimos subjetivamente como un bien”;

Supuestos:

- “casi todos nuestros impulsos, conductas y emociones, incluso aquellos que nos resultan más desconcertantes e irracionales, ocultan concepciones sobre la realidad;
- no tenemos conductas e impulsos intrínsecamente “autodestructivos”, pues, aunque “objetivamente” nos perjudiquen, o incluso nos destruyan, a través de ellos siempre buscamos algo que “subjetivamente” percibimos como un bien;
- por lo tanto, todo comportamiento humano es comprensible, es decir, tiene un sentido y una razón de ser, a la luz de la filosofía personal (concepciones sobre uno mismo y sobre la realidad) que lo genera;
- que sea comprensible no significa que sea justificable, es decir, moralmente aceptable, ni implica negar la responsabilidad de cada cual por sus acciones.”³(Cavallé, 2007, pp. 40-41)

La experiencia que tenemos en este punto con los alumnos es que cuando hablamos de ese impulso de toda la realidad a afirmarse en su ser, de ese impulso de toda la naturaleza hacia la actualización, el perfeccionamiento, el bien o como queramos llamarlo, los alumnos lo aceptan fácilmente. Sin embargo, cuando el planteamiento se hace hacia el ser humano, que todos buscamos en nuestros actos el bien, aunque a veces a través de un mapa

³(2007). Diálogos para una vida filosófica. En Cavallé, M. y Machado, J. D. (Eds.). *Arte de vivir, arte de pensar*. (2a. ed.). (pp. 21-81). Bilbao: Ediciones Desclée De Brouwer.

mental erróneo, ahí no lo ven tan claro. Es preciso detenerse y dialogar tranquilamente ese aspecto, el cual es de máxima importancia, porque dependiendo de cómo se sitúen en él, así se verán como seres humanos ante sus actos, ante los actos de los otros, ante el perdón y ante la comprensión del otro, al que normalmente solemos enjuiciar desde nuestro mapa mental y muy pocas nos acercamos a él para preguntarle por su mapa mental, por las ideas y motivaciones que le llevan a actuar de una determinada manera.

Una forma de comenzar con los alumnos es acudiendo a un diálogo en clase acerca del texto de Platón en *Menón*, 77b-78b (que adjuntamos en la parte de ejercicios) y plantear abiertamente la cuestión de si podemos desear hacer el mal. Aquí se toca el planteamiento ético de Sócrates, su mal llamado según nuestra autora intelectualismo moral, que habría que aclarar y dialogar muy bien con ellos antes de seguir adelante. Y, de nuevo, me remito a Mónica Cavallé:

"Esta intuición es nítida en el pensamiento socrático y es la base de su mal denominado "intelectualismo" ético, según el cual la raíz última del mal no es la pura mala voluntad (algo contradictorio en sí mismo, pues el objeto de la voluntad es siempre lo percibido como bien), sino la ignorancia, de modo que cuando aparentemente se desea el mal es porque se espera obtener de él un beneficio, por lo que, en realidad, no se está conociendo realmente lo malo como malo." (Cavallé, 2007, p.47)

Y, en una nota al pie de esa misma página, añade:

"Considero inapropiadas expresiones "intelectualismo ético" o "intelectualismo socrático" porque confunden las creencias reales y operativas con las meramente intelectuales.

De hecho, la mayoría de las críticas a esta posición socrática parten de dicha confusión.”

Sería muy interesante realizar en este momento el ejercicio de ver la intención positiva que late tras alguno de los patrones que han anotado los alumnos, para constatar en la práctica lo que estamos dialogando de una forma más teórica. Es muy simple: se trataría de que cada alumno cogiese uno de sus patrones y tratase de ver qué es lo que busca de positivo en el fondo para él, de buscar la intención positiva que subyace detrás del patrón. Se trata de hacer caer en la cuenta a los alumnos de que siempre buscamos lo mejor para nosotros, solo que muchas veces lo hacemos guiados por creencias equivocadas o limitadas acerca de cómo conseguir o de dónde se encuentra ese pretendido bien. Esto ayudará a ser más comprensivos y compasivos con nuestras limitaciones y con las de los otros, y a tomar conciencia de ese impulso hacia lo mejor que hay en nosotros.

FASE III: ACERCA DE CÓMO ESOS CRISTALES PUEDEN GRADUARSE (cuestionar a través del diálogo mayéutico mis ideas inadecuadas y buscar una comprensión más amplia de mi filosofía operativa)

III.0. *Qué vamos a cuestionar*

Como ya sabemos, vamos a cuestionar **las principales creencias erróneas o ideas inadecuadas que cada uno ha descubierto** en este proceso que llevamos hecho de búsqueda de la propia filosofía operativa. Y, como es un trabajo en grupo y no podemos detenernos en las creencias concretas y específicas de cada uno, vamos a agruparlas, siguiendo a Mónica Cavallé (2017),

en torno a los dos bloques⁴: el bloque **acerca de dónde pone cada uno su identidad y su valía** y el bloque **acerca de nuestra relación con la realidad**. Así, cada alumno deberá ver con qué bloque y vertiente del bloque están relacionadas sus creencias específicas. Creemos que dichos bloques y las vertientes que hemos reseñado en cada bloque son lo suficientemente representativos como para que puedan desembocar en ellos las creencias específicas de todos y cada uno de los alumnos.

Aunque los dos bloques están bastante relacionados e interconectados, creemos que es esencial el trabajo en profundidad con el bloque referido a la pregunta por quién soy yo: por el sitio donde cada uno pone su identidad y su valía. Dicho cuestionamiento, si bien es esencial a cualquier edad, se hace imprescindible al tratar con nuestros alumnos, que se encuentran en plena adolescencia, etapa evolutiva clave en la búsqueda y construcción de la identidad. Dada la importancia de este bloque, lo dejaremos para un segundo momento y, como propedéutica a ese trabajo con la identidad, comenzaremos abordando el bloque de nuestra relación con la realidad.

⁴Extraído de Cavallé, M. 2017, p. 216. Aunque nosotros lo hemos modificado en vistas a hacerlo más pedagógico para los alumnos, de forma que distingan bien los dos grandes focos de creencias limitadas, el de la identidad y el de nuestra relación con la realidad. En esas páginas, Mónica enuncia los juicios limitados básicos de la siguiente forma:

- *Creer que depende de nosotros lo que no depende de nosotros.*
- *Creer que no depende de nosotros lo que depende de nosotros.*
- *Creer que lo que no depende de nosotros es intrínsecamente malo o bueno.*
- *Creer -una creencia latente en los juicios anteriores- que nuestra identidad central radica en algo que no es nuestro Principio rector*

III.1. Graduando el cristal acerca del yo en su relación con la realidad -lo que depende y lo que no depende de mí- o "la mirada desde lo alto"

El ser humano, a diferencia de los animales, no viene programado por sus instintos para interactuar de una forma determinada con la realidad. Debe ayudarse de sus facultades cognitivas –percepción, memoria, imaginación e inteligencia- para conseguir dicho objetivo, así como de sus estados afectivos – sentimientos, emociones y pasiones-, que le informarán de si la relación entablada con la realidad está siendo eficaz, si le está permitiendo conseguir sus objetivos y vivir en armonía con ella o, por el contrario, le está acarreando frustración y sufrimiento emocional. En este sentido ya apuntamos, al introducir las distorsiones cognitivas, que el ser humano, para situarse en la realidad, darle un significado y ponerla a su servicio, realiza una serie de operaciones mentales –generalización, selección, anticipación y proyección- que le ayudan en dicho propósito. Pues bien, dichas operaciones, imprescindibles y muy eficaces para la relación del ser humano con la realidad, pueden también ser las causantes de una relación torpe, confusa y distorsionada con ella, tal y como vimos en el mencionado apartado de las distorsiones cognitivas.

El foco principal donde se generan la mayor parte de dichas distorsiones es el deseo. Pero esa "máquina de desear" que es el ser humano -y que le lleva a superarse, a ser creador, que le lleva a elevarse por encima de la mera naturaleza, transformándola, poniéndola a su servicio y creando maravillas con ella,- es la misma máquina que a veces se vuelve loca, infantil, caprichosa y que, espoleada por el ansia de mejora y de plenitud o por el miedo (en el fondo es lo mismo), pretende que la realidad –que tiene sus propias leyes- se acople y responda a sus deseos humanos, a su voluntad infantil, egocéntrica y fantasiosa. Mucho de nuestro

sufrimiento como adultos está generado por mirar el mundo desde la perspectiva infantil de un niño que llora porque no le traen la luna.

Junto con este tipo de juicios, que no tienen en cuenta las leyes de la realidad y sostienen que podemos intervenir en aspectos de la realidad que no están en nuestras manos, se da también la actitud contraria, la de pensar que hay situaciones y facetas de la realidad, ya sean de la nuestra, de la de los demás o de la realidad del mundo, ante las que pensamos que no podemos hacer nada, cuando efectivamente sí que hay ámbitos de ellas en los que podemos intervenir y está en nuestra mano hacer determinadas cosas o tomar determinadas decisiones. Este último tipo de juicios es causa, también, de mucho sufrimiento.

Agruparemos, siguiendo la clasificación y el análisis que hace Mónica Cavallé (2017) de las principales ideas inadecuadas que encarnan esta confusión, en los siguientes bloques:

En primer lugar, la formulación general que resumiría todos los tipos de juicios que se van a exponer a continuación sería: **creer que depende de mí lo que no depende de mí y viceversa, creer que no depende de mí lo que, en última instancia, sí depende.**

A. **Creer que depende de mí lo que no depende** de mí. Tal y como venimos señalando, los juicios asociados a esta creencia general son propios de no aceptar el ritmo ni las leyes de la realidad, de no asumir aquellas facetas inevitables de la realidad como la enfermedad, la muerte, el dolor inevitable propio de la existencia, los fracasos o reveses en nuestros proyectos, la acción de los demás, o aquellas cosas que ya se han dado y que, como tales, no

podemos cambiar. Estos juicios provocan miedo, preocupación, inseguridad y ansiedad por el dolor que nos pueda causar la vida o las torpezas y limitaciones propias y de los demás, y emociones derivadas de la necesidad de controlar todo para que esas cosas anteriormente señaladas no ocurran⁵.

A.1. Una creencia muy recurrente y básica –por eso la reseñamos aparte y de forma especial- perteneciente a esta vertiente generadora de juicios limitados es: **aquí y ahora las cosas deberían ser** – ontológicamente, no como aspiración ética de que las cosas mejoren- **de una determinada manera** en mí (el yo ideal)⁶, en los demás o en la realidad. Son exigencias y “deberías” rígidos que aplicamos pensando que la realidad “ya debería ser así”. Tal y como hemos apuntado, estas creencias no tienen que ver con el deseo ético, legítimo y sano, de que las cosas mejoren y de hacer “lo posible” para ello. Tienen más que ver con querer que la realidad, en mí, en los otros o en el mundo, funcione y sea “ya” como yo pienso que debe ser y funcionar.

B. Creer que no depende de mí aquello que sí depende de mí. Aquí surgen toda una serie de juicios relacionados con creernos totalmente pasivos y a merced de ciertos estados o situaciones de la realidad. Le damos a esos acontecimientos o estados, especialmente si están relacionados con factores externos que escapan a nuestro

⁵Invitamos a leer a Cavallé, M. 2017, p. 217-218 y lo que apunta acerca de este primer grupo de emociones disfuncionales procedentes de los juicios errados acerca de nuestra relación con la realidad

⁶Abordaremos el tema del “yo ideal” en el apartado siguiente, el apartado referente a la identidad.

control, un poder absoluto, olvidando que, en última instancia, la forma en la que nos relacionamos con las cosas que nos pasan, incluso aquellas inevitables, es un asunto nuestro, es una decisión que depende de nosotros. Son todos aquellos juicios que minimizan nuestra capacidad de intervención llevándonos a emociones como la resignación ante cosas en las que podríamos tener una actitud activa, a la impotencia o al victimismo, cuando no a la desgana, la apatía o a la depresión por creer que no podemos ser en gran parte seres activos y creadores de nuestra vida. De esta forma, ponemos nuestra serenidad, felicidad o conductas al servicio del exterior y nos situamos de una forma totalmente pasiva y reactiva ante él⁷.

- C. Asociada al primer tipo de creencias, las de creer que dependen de nosotros cosas que no dependen, está la idea de **creer que lo que no depende de mí es intrínsecamente un Bien o un Mal**. Es verdad que, si nos encontramos con que fracasamos en nuestros proyectos, caemos enfermos o nos causan daño otras personas, eso lo vivimos como un mal. Pero, de forma absoluta, no sabemos si van a ser al final para nuestro bien y, en última instancia, estas cosas podemos convertirlas – a nivel moral- en un bien, en factores que nos hacen crecer a nivel moral. Lo que nos hace mejores o peores no es lo que nos pasa, sino nuestra respuesta moral a lo que nos pasa. Aquí hay creencias relacionadas con la respuesta que demos a la pregunta acerca de si podemos confiar en el fondo benéfico de la realidad o, por el contrario, la realidad es caótica, dañina y peligrosa.

⁷Aconsejamos en este punto continuar con la lectura, mencionada anteriormente, de Cavallé, M. 2017, pp. 218-222.

Por tanto, las principales líneas de trabajo que habría que abordar para cuestionar, clarificar y ampliar la filosofía operativa de los alumnos referente a la relación del yo con la realidad serían las siguientes:

- En primer lugar, distinguir de forma nítida “lo que depende de mí de lo que no depende”, por decirlo con palabras de Epicteto:

“Epicteto establece una diferencia decisiva, implícita en todo lo dicho hasta ahora: la existente entre “lo que depende de nosotros” —aquello que está sometido al albedrío, que nunca nos puede ser arrebatado y que se resume en el uso correcto de las representaciones— y “lo que no depende de nosotros” —todo lo demás, es decir, lo ajeno al albedrío: la fama, la aprobación ajena, la salud, la riqueza, nuestra suerte y la de nuestros seres queridos, etc.—. Epicteto circunscribe dentro de “lo que depende de nosotros” sólo aquello que siempre y en todo caso va a depender de nosotros. Y sostiene que, si bien los hechos y situaciones de nuestra vida dependen de nosotros en grado variable (a veces mucho, a veces poco, a veces nada), lo que siempre va a estar en nuestra mano es cómo interpretemos esos hechos y situaciones y, por tanto, el tipo de relación que establezcamos con ellos, es decir, la actitud con que los afrontemos.

Según Epicteto, aquello que no depende de nosotros es, desde un punto de vista ético, “indiferente,” es decir, no es intrínsecamente “bueno” ni “malo”. Que las cosas que no dependen de nosotros (salud o enfermedad, reconocimiento externo o ausencia de él, etc.) sean

indiferentes no significa, obviamente, que no constituyan bienes y males relativos y que no sean, por tanto, preferibles o indeseables; significa que no tienen la capacidad de afectar a nuestro regente.” (Cavallé, 2007, p. 128)

- Abordar en el proceso de dicha distinción la cuestión de la aceptación –de la realidad, de los otros, de mí mismo- de aquello que no depende de nosotros (tal y como ya hemos apuntado hay aquí un tema muy importante para el adolescente: el “yo ideal”, que dejaremos para el bloque donde se trabaja el yo; allí se verá por qué se genera y cómo impide que nos vivamos en nuestra verdadera identidad).

- Habría que abordar la actitud que tenemos ante aquellas cosas inevitables y que no podemos cambiar. Si nos creemos totalmente pasivos ante ellas o tenemos interiorizado que, en última instancia, la decisión acerca de cómo nos relacionamos con las cosas inevitables de la realidad es nuestra.

- La pregunta por si aquello que no depende de nosotros es un Bien o un Mal en sentido absoluto y, por tanto, si debemos confiar en el fondo de la realidad o no.

- Y la pregunta por cómo vivimos esta aceptación en otras dimensiones que la suponen: la felicidad y las condiciones que ponemos a nuestra felicidad, si son cosas que dependen de nosotros y en las que podemos intervenir o son cosas que no dependen de nosotros; si ponemos nuestra serenidad, nuestra paz o nuestra felicidad en cosas que no dependen de nosotros es muy probable que no alcancemos dichos estados. Lo mismo pasa con los resultados de nuestras acciones, en

nuestras manos está lo que hacemos, pero el resultado de nuestras acciones ya no nos pertenece, está en manos de la vida. Nuestra vivencia del tiempo, es decir, la pregunta por si aceptamos y vivimos el presente - abrazándolo plenamente y tal y como es, aunque no nos guste- o éste es un mero instrumento para llegar a un futuro mejor; etc.

- En definitiva, cambiar la perspectiva con la que miramos la realidad: de una mirada infantil, caprichosa y fantasiosa a una mirada que acepta y respeta las leyes de la realidad viviendo en armonía y en comunión con ella. Para decirlo con Pierre Hadot, pasar "*de una visión "humana" de la realidad, visión en la cual los valores dependen de las pasiones, a otra visión "natural" de las cosas que sitúa cada acontecimiento en la perspectiva de la naturaleza universal.*" (Hadot, 2006, p. 26)

Lo que buscamos con toda esta labor de cuestionamiento y de diálogo es colocar la comprensión y la vivencia del alumno en su relación con la realidad en una perspectiva más amplia.

Y que, finalmente, los alumnos acaben reformulando sus ideas inadecuadas relacionadas con este bloque⁸

⁸Este planteamiento de reformular lingüísticamente la nueva comprensión, para retenerla, meditarla y repetírmola, hasta incorporarla y asimilarla plenamente de forma vivencial, lo he practicado y aprendido con Mónica Cavallé, tanto en mi asesoramiento filosófico personal, como en diferentes talleres, baste citar el último: Cavallé, M. (2020, enero-junio) "*Curso de Formación en Asesoramiento Filosófico Sapiencial*".

III.2. Graduando el cristal acerca del yo **-dónde se reside mi identidad y mi valía-** o "el sujeto que mira detrás de las gafas"

La mayoría de las personas cifran su identidad en su autoimagen, es decir, se identifican con una serie de ideas e imágenes sobre sí: su imagen corporal, su concepto de sí mismos ("soy así o asá, inteligente o torpe, extrovertido, compasivo...") y su máscara social. Nos confundimos con frecuencia, por tanto, con cierto constructo mental al que denominamos "yo". Ahora bien, ¿puede radicar nuestra identidad en una autoimagen? Es evidente que no, que nuestro sentido de identidad no puede proceder de una imagen cambiante que solo existe, de hecho, cuando pensamos en ella. El sentido de ser se corresponde, en consecuencia, con una presencia ontológica real, no con una construcción mental; con una sensación de ser como experiencia directa de nuestra propia presencia, no con una idea sobre quiénes somos.

La imagen que tenemos de nosotros mismos ha cambiado desde que nacimos y seguirá cambiando. También nuestro cuerpo y los contenidos de nuestra mente han cambiado. Solo lo que nos permite sentir en cada momento "yo soy" es perfectamente autoidéntico. Por eso, es lo único que merece ser denominado, en un sentido radical, Identidad. No se trata de la identidad de un ente o de un contenido de conciencia consigo mismo, sino de la identidad de algo que no es "algo" —pues la mente no lo puede objetivar—, sino acto y presencia pura de ser. Esta distinción queda patente en la diferencia existente

entre el yo (el sentido puro "yo soy" sin atributos) y el mí o yo objetivado (mi cuerpo, mis pensamientos, mis emociones, mi biografía, etcétera.). ¿Quién dice "mi..."? Yo. (Cavallé, 2017, pp. 70-71)

En primer lugar, recordemos de nuevo la importancia que tiene el trabajo acerca de las ideas inadecuadas referentes a la propia identidad y a la valía en una etapa como la adolescencia, momento evolutivo clave para la búsqueda de esta. Si somos capaces de crear el espacio filosófico para que nuestros alumnos saquen sus preguntas referentes acerca de "quién soy yo y dónde está mi valía" a la palestra y se arriesguen a adentrarse en un proceso de indagación y comprensión serio, les estaremos poniendo las bases para que adquieran unas herramientas que los liberen no solo de las cavernas en las que quieran aprisionarlos los demás, sino también, y más importante, de aquellas cavernas en las que nos encerramos nosotros mismos con nuestros miedos y apegos.

Desde un punto de vista estrictamente psicológico, nuestras ideas y creencias acerca de quiénes somos y de nuestra valía se originan fundamentalmente en nuestra infancia, en nuestro proceso educativo, de aprendizaje y en conexión con todo un cúmulo de acontecimientos psicobiográficos que nos llevan a interpretarnos e interpretar el mundo de una determinada manera. Pero recordemos que nuestro objetivo es filosófico: estamos buscando graduar nuestra forma de mirar el mundo, estamos buscando comprender la cosmovisión que tenemos, la verdad que hay en la filosofía operativa que mantenemos acerca de quiénes somos y de nuestra verdadera realidad. Y aquí vemos desde el punto de vista filosófico dos elementos fundamentales, que surgen a raíz de este proceso psicológico, pero que van más allá del mero avatar psicológico de cada persona.

a) El primero es que acabamos convirtiendo nuestra identidad en una imagen mental acerca de nosotros mismos y acabamos viviéndonos y valorándonos desde la imagen mental, generada en ese proceso que hemos descrito anteriormente, acerca de quiénes somos y de cómo deberíamos ser (por ejemplo, pienso que *yo soy insuficiente y para ser valioso debo lograr ser muy competente y tener éxito en mi trabajo y en mis relaciones sociales*, y no me vivo a mí mismo como una realidad que soy, sino que me identifico con esa idea de lo que soy y de lo que debería ser, y me vivo desde ella). Hemos convertido nuestra identidad, nuestra realidad, en una idea con la que acabamos relacionándonos.

b) Y el segundo, totalmente vinculado al anterior, es que se produce una desconexión ontológica de nuestro verdadero ser, de nuestras cualidades esenciales reales descritas anteriormente –de nuestra inteligencia, de nuestro afecto y de nuestra energía-, ya que no nos estamos viviendo desde nuestro yo profundo, sino desde una idea, una autoimagen. Y esta desconexión ontológica, esta desconexión de nuestro verdadero ser, va a generar unos vacíos en nosotros, vacíos de los que hablaremos más adelante.

Veamos detenidamente cada uno de estos dos elementos.

a) El paso a vivirnos e identificarnos con una imagen. Es muy interesante el análisis que hace Blay, A. (2006)⁹ acerca de cómo esos patrones y creencias que

⁹Blay, A. (2006). SER. *Curso de psicología de la autorrealización*. Barcelona: Ed. Índigo. Es muy interesante leer completas las partes I y II y ver

construimos en nuestra infancia acaban convirtiendo nuestra identidad en un yo superficial, en una idea que forjamos acerca de quiénes somos y dónde radica nuestra identidad y valía. Según Blay, estos patrones e ideas asociadas responden a un modelo que asumimos, tal y como hemos señalado, en la infancia y de la mano de nuestros padres, y con el que, como niños que somos y viniendo de nuestros seres más cercanos y amados, nos identificamos y desde el que nos valoramos. Así, esta confusión hace que nos hagamos una idea inadecuada de nosotros mismos y que, además, nos "identifiquemos" (nuestra identidad no está puesta ya en una realidad, sino en una idea que nos hemos hecho acerca de nosotros mismos al compararnos con ese modelo que nos transmiten nuestros padres) con esa idea: lo que él llama el "yo-idea". Y, a partir de ahí, de "identificarnos" con una idea, vamos construyendo un "yo ideal" –la identidad que deberíamos tener para sentirnos valiosos y dejar de ser ese "yo-idea" nefasto que creemos que somos-, al que queremos llegar y con el que nos estamos midiendo y comparando continuamente. Ese "yo ideal" no deja de ser sino otra idea más –la opuesta al yo idea y a la que quiere compensar-; una idea abstracta, estática y que proyecta hacia un futuro mejor la imagen acerca de cómo deberíamos ser para ser suficientes, valiosos y dignos de ser vistos, reconocidos o amados. Pero este punto pertenece ya a las compensaciones que buscamos para escapar de estas amenazas y que abordaremos más adelante y detallaremos un poco más de la mano de Mónica Cavallé.

b) La desconexión ontológica y los vacíos que genera. Así, al vivirnos como una idea e identificarnos con ella, nos desconectamos de nuestra identidad real, de nuestra

detenidamente todo el capítulo 3 y, de forma muy especial, las páginas 81-97.

verdadera esencia. Y de ser “realmente” fuente de cualidades básicas como inteligencia, afecto y energía, y de vivirnos desde ahí, desde estas cualidades intrínsecas que poseo, nos desconectamos de esos canales que somos y nos empezamos a vivir desde la imagen que hemos construido acerca de quiénes somos. Esa desconexión del fondo real de nuestra identidad hace que se generen una serie de vacíos en nosotros, vacíos relacionados con nuestras cualidades esenciales:

Un vacío de ser, que se traduce en sentimientos de insignificancia, de vergüenza, de infravaloración, de no ser suficiente, en pérdida de confianza básica en la realidad.

Un vacío de energía y de fuerza esenciales: mengua la vitalidad, la capacidad de jugar y de expresarse por el gusto de hacerlo, el entusiasmo y la pasión; hay impotencia, pérdida de voluntad y de asertividad, inhibición de la combatividad.

Un vacío de afecto: disminuye la capacidad de amar, de gozar, de crear y de percibir la belleza, de sentir alegría de vivir.

Un vacío de inteligencia: se debilita la propia capacidad de ver por uno mismo y de vivir en conformidad con lo que se ve, lo que se traduce en inseguridad, desorientación y falta de criterio.

Etcétera. (Cavallé, 2017, p. 104)

La salida a esos vacíos. Ya hemos mencionado, al exponer muy sintéticamente el planteamiento de Blay, cómo elaboramos un yo-ideal con el que buscamos **compensar** todas las deficiencias que vemos en nosotros, en el yo-idea, en la idea que nos hemos hecho de nosotros mismos y de nuestra identidad. En definitiva, según

Mónica Cavallé (2017), construimos una “película” acerca de quiénes somos a partir de una o varias creencias erróneas básicas y centrales, película que nos desconecta de nuestra verdadera identidad, de nuestras cualidades esenciales y que provoca una serie de vacíos fruto de esa desconexión. Y, como consecuencia, generamos unos patrones de comportamiento que van a buscar huir del malestar y la angustia que provocan esos vacíos, van a buscar llenarlos y compensarlos o van a fingir cualidades falsas porque estamos desconectados de nuestra valía intrínseca, de nuestras cualidades esenciales.

Detallaremos un poco más las salidas a estos vacíos de la mano de nuestra autora. Ella habla, en la misma dirección que venimos señalando, de tres formas fundamentales con las que tratamos de llenarlos o eludirlos:

- a) **Buscando que el exterior llene esos vacíos.** Y quedamos a merced del exterior. Y, de ser fuentes activas de inteligencia, amor y energía, nos convertimos en sujetos pasivos que dependemos del exterior para que nos aporte esas cualidades de las que creemos carecer. Y todas nuestras conductas se vuelven dependientes, se ponen al servicio del exterior para, de alguna forma, comprar, adquirir, esas cualidades -amor, reconocimiento, aprobación, valía, seguridad, etc.- que creemos que nos faltan y que necesitamos para llenar compulsivamente esos vacíos que nos provocan angustia.

- b) **Proyectando nuestra plenitud en un futuro a través del yo ideal.** Antonio Blay plantea (2006), tal y como hemos reseñado anteriormente, que a partir de esa imagen negativa **de lo que creemos ser, de ese yo-idea**, por ejemplo, “soy poco valioso...”, construimos un yo ideal, “seré valioso si logro

ser o hacer tal cosa...”, “cuando llegue a ser de tal otra...”, que proyectamos hacia el futuro y que será la cara opuesta de ese yo-idea negativo; y ese modelo ideal de **lo que queremos llegar a ser** será por el que vamos a enjuiciar todo lo que hacemos y nuestro yo actual. Aquí, además de hacia fuera, la compensación se dirige hacia adelante, voy a mejorar en un futuro, “cuando tenga...”, “sea...”, “consiga que...”, negando y despreciando la realidad presente del sujeto. Así, desde su perspectiva, no se trata tanto de comprar –amor y protección- o fingir falsas cualidades –bondad, valía...- sino de **proyectar en un futuro un ideal** lo que queremos conseguir para superar la idea negativa acerca de nosotros –que es en lo que hemos convertido nuestra identidad, en una idea fabricada a partir de los modelos con los que nos han educado en la infancia-. Queremos escapar de ese “yo-idea” tratando de mejorar en el futuro, de llegar a “ser” otra idea –el ideal que nos hemos construido-.

*El juego entre el yo-idea y el yo-ideal, entre lo que creemos ser y lo que creemos que hemos de llegar a ser, define un argumento vital, un talante, una forma de funcionar y de estar en el mundo: lo que A. Blay denomina “personaje”, y nosotros denominaremos **yo superficial**. Consciente o inconscientemente, orientamos nuestra vida a la consecución de ese yo idealizado, lo que establece unos objetivos y una escala de valores desde los que evaluamos e interpretamos todo como positivo o negativo para nuestra identidad. De hecho, el yo superficial es perfectamente predecible y reactivo: le alegrará y motivará todo lo que confirme su yo-ideal, y le desalentará lo que lo niegue o lo cuestione. Se alegrará y entristecerá, se motivará o*

desmotivará, luchará arduosamente o se amedrentará, en definitiva, por meras ideas e imágenes mentales que nada tienen que ver con su verdadera realidad. (Cavallé, 2017, pp. 106-107)

- c) **Imitando falsas cualidades.** Ya hemos señalado, también, cómo al desconectarnos de nuestras cualidades esenciales y creernos carentes de valía o bondad esenciales, las pretendemos imitar a través del perfeccionismo o aparentando bondad y siendo muy serviciales con los demás. Remitiéndonos de nuevo a nuestra autora:

Por ejemplo, la pérdida de conexión con nuestra inteligencia profunda se puede suplir con la acumulación de conceptos y teorías, con un exceso de erudición y de racionalización. Muchas personas que pasan por intelectuales están en realidad desconectadas de su inteligencia profunda, de su capacidad de visión directa, de su comprensión intuitiva; han suplido la angustia que les produce esa desconexión, la falta de criterio íntimo, con la erudición y la hiperintelectualización.

La pérdida de la fuerza esencial puede taparse ocultando la propia vulnerabilidad y haciendo alardes de fuerza.

El vacío del amor puede compensarse con sentimentalismo y con muestras externas de excesiva solicitud amorosa.

El vacío ocasionado por pérdida de contacto con nuestro valor incondicional puede llenarse representando perfección, eficiencia y utilidad.

La desconexión con la voluntad esencial puede compensarse con tozudez, con una conducta obstinada.

El vacío de dignidad intrínseca puede suplirse con orgullo o vanidad. Etcétera. (Cavallé, 2017, pp. 108-109)

Hasta aquí llega nuestra exposición sobre la génesis de las ideas inadecuadas que sostenemos acerca de nuestra identidad y el planteamiento que proponemos de la misma. Planteamiento que, lejos de perderse en teorías, puede ser constatado y experimentado por cada uno. Sólo nos queda un último apunte, recordar que tras esta exposición puede parecer que estamos hablando de algo muy difícil para los alumnos, pero ya tenemos mucho camino andado con ellos: todos o la mayor parte de nuestros alumnos han visto y observado en su vida diaria las pautas y creencias fundamentales de su yo superficial, de su personaje, y del sufrimiento emocional asociado a dichas pautas y creencias; algunos de ellos manifiestan, incluso, ansiedad por quitarse este personaje de encima, reconocen su falsedad, por lo menos teóricamente; se han distanciado de él un poco y son capaces de reconocer rápido que ellos son fundamentalmente esas cualidades esenciales de las que venimos hablando. Pienso que si hacemos ese recorrido con nuestros alumnos, es ya más que suficiente en el camino del autoconocimiento y de la vivencia de la propia identidad.

III. 3. 2.a.3. Líneas de trabajo fundamentales

El trabajo lo centramos fundamentalmente, siguiendo de nuevo a Mónica Cavallé (2017), en torno a dos ejes que se complementan y se reclaman como si fuesen las dos caras de una misma moneda:

- Por una parte, el eje que se dirige a cuestionar aquellas ideas inadecuadas y limitadas que tenemos cada uno acerca de quién soy yo: **cuestionar y VER AQUELLO QUE NO SOY**, pero en lo que he puesto mi identidad y mi valía. Ver, tal y como hemos descrito con anterioridad, cómo -fruto de nuestra educación, de la cultura y la sociedad en la que vivimos, y de todos nuestros condicionamientos psicobiográficos- hemos construido una identidad condicionada por una serie de ideas, miedos y deseos, y que dicha identidad no es sino una vivencia muy superficial de nuestro yo, identificándonos plenamente con una imagen mental de lo que es y de lo que debe ser nuestro yo.

Aquí se trataría de que cada alumno entienda con claridad la génesis de ese yo superficial o personaje -en palabras de A. Blay-, que sea consciente del suyo y que comience a cuestionarlo. Es importante, en este sentido, articular una batería de ejercicios que vayan en la dirección de problematizar aquellas ideas en las que solemos poner nuestra identidad y nuestra valía.

En cuanto a cómo plantear a los alumnos la génesis y consolidación de los patrones y creencias asociadas a ellas que acaban configurando ese yo superficial, no apporto nada en la propuesta de ejercicios porque dependerá del nivel de madurez del grupo. A veces basta con empezar a trabajar los ejercicios que les propongo en la dirección que he indicado en el párrafo anterior y dejar que vayan saliendo cosas a través de la reflexión y el diálogo. A otros grupos se les puede presentar tranquilamente la descripción que he venido haciendo en el punto anterior. Todo dependerá del nivel del grupo y de las problemáticas que más incidan en ellos. Lo que sí quiero aclarar es que, una vez que han extraído y tienen claras sus creencias erróneas fundamentales, las reconocen y las observan en su funcionamiento diario, no les

cuesta nada comprender los lugares generadores de creencias inadecuadas acerca de la identidad, así como las compensaciones que buscamos para salir de ahí. La mayoría de los alumnos son capaces de reconocer cuáles son los patrones y las creencias asociadas a ellos en los que personalmente son "especialistas". Pienso que el alumno que llega aquí y es capaz de cuestionarse esas creencias y patrones ha alcanzado ya un grado de libertad considerable en su vida.

También quiero aprovechar para aclarar que es desde aquí, desde este desvelamiento de los condicionamientos y mecanizaciones del yo, y su cuestionamiento posterior, desde donde cabe afrontar -de una forma consciente y con bases sólidas- tanto una crítica a los condicionamientos sociales, culturales y políticos, como un planteamiento ético o político. De otra forma, corremos el peligro de hacer constructos ideales de cultura, de sociedad, de política, de ética, etc., que no hagan sino reforzar los mecanismos de ese "yo superficial" y que estén a su pleno servicio y manejados por él, antes que guiados por una razón crítica y consciente de sus propios condicionamientos y servidumbres.

- Por otra, el eje que se dirige a buscar y a apuntar hacia el lugar desde el que podría vivir mi identidad y mi valía de una forma más auténtica: **situarme y VIVIR LO QUE SOY**, vivirme ontológicamente desde mi verdadero centro y no desde ningún tipo de imagen mental. En este sentido se trataría de ejercicios que situasen al alumno como sujeto consciente de su propia experiencia y no como alguien enajenado en respuestas mecánicas y reactivas; que lo sitúen en un lugar que está más allá de su cuerpo y su psique, y capaz de observar y asumir estas dos dimensiones, pero sin identificarse con ellas. Es lo que en su concepción trina del ser humano -junto a *soma* y *psique*- llamaban los

antiguos –Platón, Aristóteles, los estoicos, etc., - *nous*, *hegemonikón* u otras tradiciones han llamado el *Testigo* (Cavallé, 2006) o el *Yo observador*. Y que desde ahí es capaz de dar respuestas libres y creativas a su entorno; pero no como reacción compulsiva al entorno, sino como manifestación y actualización de sus potencialidades a nivel de inteligencia, de afecto y de energía. Dicho de otra forma, en el estudio que realiza Pierre Hadot sobre Marco Aurelio:

"En consecuencia, este movimiento de delimitación del yo opera una distinción entre lo que creemos que es nuestro verdadero yo (el cuerpo, pero también el alma, como principio vital, con las emociones que experimenta) y nuestra posibilidad de elegir. Lo que creemos nuestro verdadero yo nos lo ha impuesto el Destino, pero nuestro verdadero yo se eleva por encima del Destino [...]"

A la toma de conciencia por medio de la cual se descubre el yo psicológico, con sus cualidades y sus defectos determinados por el Destino, se opone la toma de conciencia del yo como principio director capaz de acceder a la esfera de la moralidad." (Hadot, 2013, pp.214-215)

Aquí, entran en ya juego ejercicios de carácter más contemplativo, ejercicios que busquen propiciar vivencias de estas dimensiones y cualidades. Siempre dependiendo del nivel y las características del grupo, pero con casi cualquier grupo se puede hacer un ejercicio en el que se sitúen y tomen conciencia en ellos de esta tercera dimensión –de este “Yo observador”, o ejercicios que propicien el atender y situarnos en nuestra capacidad de amar o en nuestra energía vital...

En resumen, que el alumno sea capaz de:

- a) descubrir y vivirse progresivamente desde esa posición libre del "hegemonikón"
- b) y que se viva como un foco de inteligencia, amor y energía, y no identificado con una idea acerca de quién piensa que es o que debe ser.

Creo que es importante que lleguemos, en la medida de lo posible, a que el alumno haga esos dos descubrimientos, más allá de todos sus condicionamientos. Al principio, yo tenía reparos en presentar y trabajar esa posición del "Yo observador" con ellos, porque podría parecerles algo demasiado ajeno y extraño. En la práctica con ellos no ha existido ningún problema, ya que no es, ni más ni menos, que la conclusión lógica del proceso de desidentificación de las creencias limitadas que hemos venido realizando.

BIBLIOGRAFÍA

- Blay, A. (2006). *SER. Curso de psicología de la autorrealización*. Barcelona: Ed. Índigo.
- Cavallé, M. (2004). *La filosofía, maestra de vida*. Madrid: Aguilar.
- . (2006). *La sabiduría recobrada*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- . (2007). Diálogos para una vida filosófica. En Cavallé, M. y Machado, J. D. (Eds.). *Arte de vivir, arte de pensar*. (2a. ed.). (pp. 21-81). Bilbao: Ediciones Desclée De Brouwer.

- . (2007). Las emociones: aplicación de las enseñanzas de Epicteto. En Cavallé, M. y Machado, J. D. (Eds.). *Arte de vivir, arte de pensar*. (2a. ed.). (pp. 119-141). Bilbao: Ediciones Desclée De Brouwer.
- . (2017). *El arte de ser. Filosofía sapiencial para el autoconocimiento y la transformación*. Barcelona: Kairós.
- Cavallé, M. (s.f.). Recuperado el 24 de julio de 2020 de <https://escueladefilosofiasapiencial.com/por-que-sapiencial/>
 - Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ediciones Siruela.
 - . (2009). *La filosofía como forma de vida*. Barcelona: Ediciones Alpha Decay.
 - . (2013). *La ciudadela interior*. Barcelona: Ediciones Alpha Decay.
 - Leiva Aguilera, R. (2020). *Mira cómo miras. Taller de práctica filosófica sapiencial para adolescentes*. Wrocław. Ed. Amazon.
 - Lledó, E. (2013). Sobre el epicureísmo. En García Gual, C., Lledó, E. y Hadot, P. *Filosofía para la felicidad. Epicuro*. (pp. 7-24). Madrid: Errata naturae editores.
 - Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
 - . (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.