

**EL CONSULTORIO FILOSÓFICO COMO UNA ESTRATEGIA DE
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN ENTORNOS ESCOLARES**

MIGUEL ANGEL SANDOVAL TEQUIA

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
PROGRAMA LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS
BOGOTÁ
2023**

**EL CONSULTORIO FILOSÓFICO COMO UNA ESTRATEGIA DE
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN ENTORNOS ESCOLARES**

MIGUEL ANGEL SANDOVAL TEQUIA

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Filosofía y Letras

Asesor

P. EDWARD ANDRES POSADA GÓMEZ

Doctor en Filosofía

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
PROGRAMA LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS
BOGOTÁ
2023**

21 de agosto del 2023

**EL CONSULTORIO FILOSÓFICO COMO UNA ESTRATEGIA DE
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN ENTORNOS ESCOLARES**

“Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en ésta o en cualquiera otra universidad”.
Art. 92, párrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Firma del autor:

A handwritten signature in black ink, reading "Yiguel Angel Sandoval.", is written over a solid horizontal black line.

Agradecimientos

Doy gracias a Dios por su presencia en cada tramo del camino, por darme la fortaleza, sabiduría y confianza para no desistir, al igual que por todas aquellas personas que estuvieron presentes, siendo soporte y apoyo a lo largo de todo el proceso académico.

A la comunidad Salesiana por brindarme la oportunidad de estudiar esta Licenciatura, con la cual seguiré dando fruto abundante.

Agradecer hoy y siempre a mi familia, a mi mamá en especial por su apoyo y consejos que me han ayudado a que se cumplan paso a paso todos los objetivos propuestos.

A Sofía, por su apoyo incondicional, sus comprensión y paciencia; porque en su compañía todo es mucho mejor.

A Sergio por su apoyo incondicional, sus consejos y animo constante, los cuales han significado el buen camino y desarrollo de esta monografía.

Por último, y no menos importante, al P. Edward Andrés y la Docente Laura Correa por la revisión del trabajo y sus recomendaciones para el mejoramiento del mismo.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	7
1. Estado del arte: Un rastreo en las huellas del origen del consultorio filosófico	9
1.1. Emergencia de la consulta filosófica (<i>Philosophical counseling</i>)	9
1.2. Lou Marinoff y su versión del consultorio: contra la idea clínica de la asesoría y a favor del método PEACE.	12
1.3. Roxana Kreimer y las artes del buen vivir	18
1.4. El horizonte de Óscar Brenifier y la práctica filosófica: filosofar.	23
1.5. La búsqueda de la sabiduría: Mónica Cavallé y el enfoque sapiencial	28
2. La enseñanza de la filosofía como cuestión teórica	41
2.1. La constitución de un ambiente de aprendizaje como desafío.	41
2.2. La comunidad de indagación como arte del diálogo	42
2.3. ¿Por qué la enseñanza de la filosofía es un problema filosófico?	45
2.4. La disertación filosófica para el aprendizaje	47
3. Didáctica para el buen vivir. Del consultorio filosófico al aula filosófica como estrategia de enseñanza para estudiantes de educación media.	55
3.1. La enseñanza de la filosofía, entre la escolaridad y el vivir bien	55
3.2. El papel docente: estímulo del <i>pensar por sí mismo</i>	58
3.3. Esbozo de una metodología para el aula filosófica	66
3.4. ¿Cómo evaluar el proceso en el aula filosófica?	69
Conclusiones	70
Bibliografía	72

RESUMEN

Esta monografía busca indagar los fundamentos de la práctica del consultorio filosófico como una estrategia de enseñanza de la filosofía en entornos escolares de educación media. La intención es extrapolar algunas de las consideraciones internas de las propuestas del asesoramiento filosófico y, a partir de ahí, construir la idea del ‘aula filosófica’, como una experiencia de ambiente de aprendizaje o comunidad de indagación, que estimule una manera de enseñanza filosófica capaz de acercarse a ese horizonte de posibilidad necesario en una sociedad como la colombiana: aprender a *pensar por sí mismo*. Para ese fin se realizará una exposición panorámica del consultorio filosófico en la obra de autores y autoras reconocidas de esa propuesta epistemológica sobre la filosofía. Posteriormente se realizará un acercamiento al problema filosófico de la enseñanza de la filosofía a través del planteamiento de algunos conceptos y nociones que posibilitan dicha enseñanza. Finalmente se realizará la propuesta como tal basada en el papel del docente, las herramientas didácticas y metodológicas y un esbozo de evaluación del ‘aula filosófica’ como experiencia común en la formación de competencias para el buen vivir.

Palabras clave:

Consultorio filosófico, enseñanza de la filosofía, ambiente de aprendizaje, comunidad de indagación, disertación filosófica, didáctica del buen vivir.

Introducción

La enseñanza de la filosofía en Colombia, durante la educación media, es un tópico crucial en el despliegue de la formación educativa integral de seres humanos en las instituciones escolares, y merece, sin lugar a duda, una reflexión a profundidad. Las últimas décadas han traído para la sociedad colombiana, y el mundo en general, múltiples desafíos en el ámbito cultural. Cada vez más los referentes de socialización se han ampliado en cantidad a la vez que se han vuelto poco profundos; en otros tiempos, la familia, la iglesia o los medios de comunicación como radios y periódicos tenían un papel en la formación de un discurso, una opinión, una ética y un régimen de valores específico que guiaba el actuar y el pensar de hombres y mujeres. El tiempo contemporáneo se enfrenta a esos mismos referentes y a una constante merma en el papel que tiene la escuela en ese proceso; con menos fuerza, la institución escolar debe asumir los nuevos desafíos bajo paradigmas distintos, menos convencionales o tradicionales, pero, sobre todo, con menos influencia sobre las subjetividades. No se trata de disputar el sentido del pensamiento de una persona, faltaba menos, es algo que no puede realizar la escuela, aunque así se lo trazara, que tampoco sucede; más bien, se trata de complementar la socialización tomando en cuenta con un sentido crítico, racional y consciente, el contexto y la influencia de otros referentes, de otras representaciones y de otras miradas que inciden sobre los estudiantes en su vida cotidiana.

Debido a ello, este trabajo se plantea elaborar una propuesta de enseñanza de la filosofía en la educación media, que tenga en cuenta aspectos didácticos, pedagógicos y metodológicos, con el fin de construir una propuesta novedosa, capaz de tener en cuenta la situación de las sociedades contemporáneas sin por eso bajar el valor de la disciplina filosófica en los tiempos que corren. De alguna manera es ejercer ya una lógica filosófica: de qué modo pensamos el mundo contemporáneo para enseñarlo a partir de la filosofía. Para lograr ese cometido, la primera parte del texto buscará indagar algunas de las propuestas más significativas del consultorio filosófico, especialmente las de Mónica Cavallé, Roxana Kreimer, Lou Marinoff y Óscar Brenifier, autores que han logrado sintetizar la propuesta que emergió en la década de los ochenta a cargo del filósofo Gerd Achenbach. La razón de articular estas miradas en un seguimiento de las huellas de sus

propuestas es porque darán sentido, gracias a las miradas heterodoxas en torno a la visión de la filosofía, a consideraciones sobre el papel de la filosofía en la vida del ser humano.

En la segunda parte se realizará una construcción teórica a partir de la revisión y exposición de ciertas perspectivas teóricas y metodológicas para la enseñanza de la filosofía que permitirán establecer conexiones y afinidades con el consultorio filosófico. Pero no sólo eso, pues también la intención es construir un contorno teórico sobre la posterior propuesta que se hará. Así, se profundizará sobre algunas nociones conceptuales como ambiente de aprendizaje, comunidad de indagación y se plantearán preguntas como: ¿por qué la filosofía es un problema filosófico? O ¿cuáles herramientas permitirán formar las competencias necesarias para que los estudiantes alcancen ese noble objetivo: pensar por sí mismos?

Reflexionar sobre el papel de la enseñanza en una sociedad como la colombiana exige construir dicha propuesta, que será la tercera y última parte del texto. Allí se realizará una aproximación a la necesidad de la enseñanza de filosofía en el marco de la institución escolar, sus potencias, límites y desafíos; también se planteará la relevancia del docente en filosofía como pilar de la apuesta pedagógica y, por último, una exposición breve sobre el cómo llevar a cabo la idea del ‘aula filosófica’ y sus componentes didácticos. Por último, se hace una propuesta de evaluación basada más en la aspiración o la necesidad de la formación misma antes que plantear una valoración rasa y estandarizada.

1. Estado del arte: Un rastreo en las huellas del origen del consultorio filosófico

1.1. Emergencia de la consulta filosófica (*Philosophical counseling*)

En el año de 1981, en Bergisch Gladbach, ciudad alemana, el filósofo Gerd Achenbach inauguraría un consultorio privado con el propósito de brindar asesoría a todas las personas interesadas en un acompañamiento basado en el ejercicio reflexivo-filosófico acerca de la vida. El asesoramiento tomó, rápidamente, la suficiente fuerza debido al impacto que generaba en los consultantes y comenzó a expandirse hacia otras zonas de Europa hasta llegar a América, a Estados Unidos y Canadá, lugares en los que la acogida eclosionó la necesidad de preguntarse acerca de la práctica filosófica como metodología de tratamiento a personas con determinado tipo de problemas o quejas.

La inicialmente llamada consulta filosófica o práctica filosófica fue un ejercicio de cavilación filosófica con el diálogo o la conversación como puntos de partida que cuestionó seriamente el corto alcance temporal y la poca profundidad de enfoques clínicos como la psicología, la psiquiatría o el psicoanálisis, con metodologías de acompañamiento alejadas de la participación reflexiva del sujeto, y por ende, incapaz de acompañar los malestares y dificultades que produjo la sociedad contemporánea y su vertiginoso ritmo. Exceso de tipologías, diagnósticos y medicaciones que apenas alivianaban síntomas, lograron sustituir el esfuerzo intelectual, experiencial y, en definitiva, la mirada filosófica del ser humano por las preguntas vitales que le permitían vivir de conformidad consigo mismo. Para Achenbach, la reflexión filosófica sería una institución ante todo “para aquellas personas afligidas por ciertos problemas o preocupaciones que no son capaces de desenvolverse en su vida o que se encuentran en cierto sentido <estancadas>; personas agobiadas por problemas que no son capaces de responder y de los que no saben cómo desembarazarse; personas que a pesar de encontrarse bien instaladas en su cotidianidad, no se sienten lo suficientemente mal como para pedir ayuda; personas que tienen la impresión de que su vida real no se corresponde con sus posibilidades”¹.

¹ Achenbach Gerd, “«Breve respuesta a la pregunta <¿Qué es la práctica filosófica?>», *El Búho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía* n° 9 (2011):2.

De lo que luego se conocería como consultorio filosófico, inicialmente fue teorizado como un *espacio* de diálogo en el que el consultante se encuentra en la búsqueda de *aclararse*, esto es, un sujeto, una persona, que desea reflexionar sobre sus ‘circunstancias particulares’ o sus ‘problemas personales’ o también sobre el ‘ambivalente curso de sus vidas’, lo que puede traducirse, fácilmente, en seguir las huellas del deseo de entender y ser entendidos². De ese modo, no se trata ya de obturar los caminos posibles para el despliegue de las respuestas, sino de ofrecer perspectivas amplias, desde ángulos y enfoques múltiples para que así el ojo que vea (el de la persona que asiste a la consulta) no sólo detalle formas, sino también colores, y en el curso del proceso conozca también texturas y sabores para así mantener vivo el espíritu inicial de la reflexión filosófica, más cercana a la vida, podría decirse, que a la teoría, ya que no es un horizonte de la filosofía ser vista como una “medicina que pueda prescribirse”.

Para el filósofo alemán, precursor de este tipo de consulta, todo rodeo teórico y toda observación cargada de sofisticación es ya una tara más en el proceso, una piedra en el seno de la conversación, que debería ser otro: hacerse y comportarse como un compañero de pensamiento y sentimiento para el consultante. Sólo de esa manera podrá el filósofo consultado conseguir la modificación de las opiniones sobre la vida y las cuitas que aquejan a quienes acuden a ellos³ e incluso redobla la apuesta cuando dice: “esta es la forma en la que un filósofo se toma en serio a su consultante: no lo comprende mediante teorías –esto es, de forma esquemática– no como si fuera <un caso particular> sino más bien como lo que verdaderamente es: un ser único”⁴. Pero va más allá y plantea que la lógica del asesoramiento filosófico no se circunscribe o dispone de un único sentido positivo de una teoría aplicable a la vida del huésped, como lo llama Achenbach, sino que esboza que el proceso es una *metateoría practicante*, es decir, no parte de la teoría para analizar la realidad, más bien, en la realidad se moldea y se sitúa teóricamente, según necesidades o perspectivas⁵.

² Achenbach, “Breve respuesta”, 3.

³ Achenbach, “Breve respuesta”, 5.

⁴ Achenbach, “Breve respuesta”, 7.

⁵ Soldani Raffaella, “«Entrevista a Achenbach.»”, *Phronesis-semestrale di filosofia, consulenza e pratiche filosofiche* II, n° 2 (2004):132.

El oficio del filósofo, como lo sería el de un docente que enseña filosofía práctica o un consultante en un consultorio, es reflexionar sobre las acciones y actitudes de quien está frente a él, inmerso en una problemática. Y la herramienta utilizada para dicha reflexión es todo aquello enunciado discursivamente en ese puente preciado que es el diálogo. Es de ese modo que se abre como una atarraya el punto de vista del otro, visible casi cual rompecabezas o modelo para armar, para luego confrontar esas múltiples miradas. Confrontar al otro y a sí mismo, por medio de las preguntas que se elaboran en el continuo desarrollo de la conversación. El neologismo que acuña Achenbach es *Philosophische Praxis*, como un modo de exponer a la luz lo que el filósofo puede hacer *prácticamente* si se le mira en comparación como otros oficios, llámese abogado o médico. Otro modo de entenderlo, para delimitar lo que significa la emergencia de la práctica filosófica, es que el alemán abre el estudio de la filosofía a través del diván o del gabinete y ayuda a otros para orientarlos y la herramienta de la que se vale en esa empresa es la búsqueda de una respuesta filosófica conjunta entre el consultante y el consultado por lo que el asesoramiento filosófico sería

un modo de *pensar conjuntamente*. Sin duda, asociamos fácilmente esta noción al recuerdo de la tradición greco- latina. Organizada en confraternidades y grupos de amigos, la filosofía se practicaba como una forma de pensamiento, de vida y de relación comunitaria, y eso que hoy conocemos como “escuelas” adquirieron su prestigio no sólo como el desarrollo y reproducción de una “doctrina”, sino mediante *la formación de una comunidad de vida reflexiva*»⁶.

Por eso este punto de partida resulta determinante, ya que son los cimientos de la práctica filosófica, y en ese sentido, de nuevo, Achenbach, quien desde un principio ha insistido y resalta el papel relevante de la escucha como ejercicio activo de la consulta, que a la vez toma la forma de desafío. Bellamente plantea que escuchar es una manera de pensar o reflexionar dos veces: un repensar el problema enunciado no ya para traducirlo o volverlo a enunciar, sino para desmenuzarlo, y al descomponer sus partes, perseguir la búsqueda de la disolución del problema. A partir de ese proceso se entiende al otro en toda su dimensión con base en lo que dice –o no dice–. Allí habla de la teoría de los

⁶ Arnaiz Gabriel “«El estado de la cuestión: el «giro práctico» de la filosofía.»”, *Diálogo filosófico* 68 (2007):194.

espejos, cuando plantea que “la vista del otro, tal como lo tengo directamente frente a mí, cara a cara, debe ‘reflejar’ el diálogo –justamente como un espejo. Esto me permite entrever lo ‘sobre entendido de mi visitante’⁷. El diálogo resulta ser un ejercicio dificultoso para ambas personas incluidas en el espacio del consultorio filosófico o del aula de clases porque no sólo quien escucha tiene apuros para comprender al otro y sólo puede hacerlo en cierto marco, bajo los límites propios del que habla, pero, y esto es crucial, también quien habla *sufre* porque le resulta difícil hacerse entender y darse a conocer; además, también, lo logra cercado por ciertos límites, el de expresarse apropiadamente⁸.

1.2. Lou Marinoff y su versión del consultorio: contra la idea clínica de la asesoría y a favor del método PEACE.

La propuesta de Marinoff es una especie de retorno de la filosofía a las calles o al ágora o a los paseos mientras se conversa plácidamente sobre la vida y sus vicisitudes. Es, podría decirse, una apuesta por usos más cotidianos de la filosofía, alejados de la torre de marfil académica o de las salas de lectura silenciosas en las cuales se aprende la escritura de algún filósofo clásico en la soledad de las reflexiones individuales; a lo sumo como objeto de estudio y no ya en la aplicación posible. El punto de partida es que la reflexión filosófica ha dejado de ser mundana y ha pasado a ser un asunto de especialistas.

En cierto sentido, Marinoff arguye que la primera labor del filósofo profesional es desembarazarse de esa dinámica anclada a los estantes de las bibliotecas y llevar la filosofía, limpia del polvo acumulado en su lomo, para ponerla en manos de las personas que así lo necesiten. De lo que se trata, pues, es de articular las palabras filosofía y práctica como un modo de vivir, de relacionarse consigo mismo y de pensar. Hacer práctica la filosofía. El asesoramiento filosófico busca resolver situaciones del presente y trata de fijar la vista hacia lo que vendrá, en el futuro, más que desentrañar el pasado, en la busca de objetivos propios del corto plazo. El proceso de las sesiones de trabajo en la asesoría

⁷ Achenbach Gerd, “«El arte de saber conversar.»”(2005): 3

⁸ Achenbach Gerd, “El arte”, 4.

es más que un mero análisis de dificultades quizá resueltas con fragmentos precisos o no venidos de la historia de la filosofía, más bien “es el diálogo, el intercambio de ideas en sí mismo, lo que resulta pedagógico”⁹.

Todo lo anterior es una crítica y al mismo tiempo un viraje de las posturas clínicas de la psicoterapia basada en asesoramiento psicológico, psiquiátrico o psicoanalítico. Las frustraciones humanas son correlativas a la existencia de cada ser humano el cual debe hacerse cargo de ella inevitablemente. No todo problema personal es una enfermedad mental, este es un problema y un paradigma que debe ser superado. La consultoría busca entonces conceder mayor sentido y practicidad a la vida, con ayuda de los recursos filosóficos que respondan a las necesidades y dificultades individuales. De hecho, para Marinoff, el ideal es un trabajo conjunto, siempre y cuando exista una identificación oportuna de la queja de la persona con respecto a su existencia o modo de vida y así encontrar un tratamiento, asesoramiento o terapia que sea satisfactorio y evacúa el problema de la siguiente manera cuando afirma que “por desgracia, con demasiada frecuencia la psicología y la psiquiatría han aspirado a catalogar las enfermedades de todo el mundo, tratando de diagnosticar a cualquiera que entrara en sus consultas en busca del síndrome o trastorno que sería la causa de su problema”¹⁰. Allí se esboza una crítica de la sociedad «terapeutizada». A partir de ello, la práctica filosófica encuentra dos límites claros en la práctica clínica: por un lado la relación causa-efecto en la cual se sugiere que las decisiones o no tomadas en el pasado generan un efecto o *impacto* en el presente y hacia el futuro, y, por supuesto, el sujeto ya no tiene control sobre esa acción o inacción y sólo obtendría, como resultado de ese ejercicio, la etiqueta, la marca que lo acompañará de ahora en más, ahora consciente de las causas del malestar en el día actual, provenientes del pasado incontrolable. El otro límite es la concepción de un modelo médico de tratamiento, es decir, la elaboración de diagnósticos y el tratamiento como noción de cura de un mal arraigado en el cuerpo del otro¹¹ cuyo efecto es, justamente, la emisión de síndromes, trastornos o enfermedades que acompañan al sujeto sin potencial resolución o replanteamiento. Estos dos problemas pierden de vista, entonces, dos aspectos de singular

⁹ Marinoff Lou, *Más Platón y meno Prozac* (Nueva Jersey: Ediciones B, 2000), 12.

¹⁰ Marinoff, *Más Platón y menos Prozac*, 13

¹¹ Marinoff, *Más Platón y menos Prozac*, 28

importancia en la vida de todo sujeto: la temporalidad hacia la cual debe trabajar su malestar y el carácter cotidiano del problema. Plantear una solución hacia el presente o el futuro en el día a día de lo que una persona siente, piensa y vive es lo que busca la práctica filosófica.

Evitar asociar los problemas a la enfermedad es una clave de lectura de la propuesta del autor canadiense. Las etiquetas de traumas, trastornos, complejos, equivalen a una amarga forma de ponderar la situación de un ser humano; la adversidad no puede tomarse como un elemento negativo de la realidad o de la trayectoria individual de cada persona. O para decirlo de otra forma: la inestabilidad vital, los conflictos tensos entre razón y emoción, las crisis de sentido o la sensación de estancamiento, no son una marca que sella el destino de alguien, solamente resuelto a través de la medicación o el tratamiento clínico, sino que siempre existe la posibilidad de entender, de ayudar a comprender al otro las situaciones que atraviesa. Es por eso que el asesoramiento filosófico se traza, temporalmente, el corto plazo como línea de meta, como punto de partida. No se refiere Marinoff a una cura instantánea porque lo que se trata son dolores emocionales, voluntades que no encuentran la ruta para movilizarse, proyectos sin horizontes que se quedan varados antes de iniciar o a mitad de camino. La filosofía como ‘lucidez’ o ejercicio luminoso a través de la conversación, de la guía espiritual de las palabras. El asesor permitirá un diálogo abierto que permita considerar al cliente salidas que se relacionen mejor con su forma de ser y existir. Un terapeuta debe ofrecer simpatía, empatía y apoyo moral, capacidad de escuchar, empatizar, comprender lo que dice la otra persona, plantear nuevos puntos de vista y ofrecer soluciones o esperanza. El asesoramiento filosófico estará centrado en el modo de actuar ante los problemas, tras la búsqueda de acciones, meditaciones o pensamientos que tengan consistencia con una filosofía personal que ejerce quien consulta para utilizar en el curso del tratamiento las mismas herramientas con las que concibe la propia vida. Sobre la visión de psicoterapia dice el Marinoff que:

“procede de dos palabras griegas: “therapeuein significa «prestar atención a» algo, mientras que psyché significa «alma», «aliento» o «carácter». Así pues, psicoterapia puede significar prestar atención al alma, lo que convierte a su párroco o rabino en un psicoterapeuta. También puede

significar prestar atención al aliento, lo que convierte a su instructor de yoga, profesor de flauta o maestro de meditación en un psicoterapeuta. También puede significar prestar atención al carácter, con lo que su consejero filosófico es a la vez un psicoterapeuta”¹².

En suma, el consultorio filosófico es una práctica terapéutica que emerge como una propuesta de redención de la filosofía en la vida práctica y como respuesta a la patologización y medicación excesiva. Rehuir de esa manera de abordar los problemas cotidianos para abordarlos eficazmente desde un enfoque filosófico, a partir de apelar a los anales de ideas que ha producido la humanidad a lo largo de la historia y al archivo emocional y experiencial del sujeto en su historia personal.

Con ese objetivo epistemológico y ético de los consultorios filosóficos, a partir de un enfoque inductivo y no normativo, Marinoff elabora una propuesta de metodología. El diálogo será el protagonista y así evita el diagnóstico como primer paso y en su lugar, el filósofo que participa en el asesoramiento, fundamenta y piensa una postura crítica de la vida que busca transmitir al consultante. El método PEACE (por sus siglas en inglés, traducido como paz), rompe la rigidez tanto de las asesorías clínicas como de la filosofía referido solamente a un ejercicio intelectual, mirado más bajo la forma de un arte y no de una ciencia, para dar un salto adelante, como proceso de reflexión –y acción– en cinco pasos que dan sentido al acrónimo del nombre: alcanzar la paz interior, PEACE. Tenemos, entonces que el método posibilita afrontar las dificultades de manera cognoscitiva y práctica así: Problema-Emoción-Análisis-Contemplación-Equilibrio.

Las dos primeras palabras y pasos son ejercicios casi naturales. El problema sería cualquier situación cotidiana que perturbe la calma o genere un estado de tribulación subjetiva. Por lo general es algo que aparece antes de la consulta ya que es una reacción emocional inmediata en el proceso de vivir y el correlato es la producción de una emoción o varias emociones, que, por supuesto, nadie estaría en condición de explicar desde el afuera del individuo. En este punto es crucial identificar, nombrar, acopiar y canalizar las emociones que produce el problema. El tercer momento, el análisis, exige la enumeración y evaluación de las opciones de intervención o resolución del problema a nivel externo e

¹² Marinoff, *Más Platón y menos Prozac*, 36

interno, es decir, esa articulación que existe entre el problema y las emociones que genera. Podría resumirse en los distintos caminos posibles que aparecen para avanzar en medio de la situación que se presenta. En cuarto lugar está la contemplación, traducida como la perspectiva que gana el sujeto con respecto a lo analizado de la situación que atraviesa. En este punto lo ideal es que exista una clasificación, una división y selección de las etapas del problema, y a partir de ahí un trabajo reflexivo para integrar cada una de esas etapas en un proceso de curación. Es el momento de evaluación por medio de una vista panorámica que dé cuenta del estado de la situación. En este punto está el terreno abonado para considerar métodos, sistemas y enfoques filosóficos para abordar la situación y “adoptar, mediante la contemplación, una postura filosófica que al mismo tiempo se justifique por méritos propios y esté en consonancia con la naturaleza de su persona”¹³ al ser el paso más cerebral o conceptual porque se interrelaciona intelecto y emoción. Por último, tras nombrar el problema y las emociones arraigadas a él, identificar un cúmulo de opciones y reflexionar sobre posibles soluciones desde distintas posturas filosóficas, es momento de la búsqueda del equilibrio. Sólo allí emerge la comprensión del problema, su esencia y dimensión, para que el sujeto afronte los cambios que exige la crisis.

De la propuesta de Marinoff resulta fundamental el rescate que hace de una “concepción extensiva del concepto” capaz de abarcar “globalmente la multiplicidad de las prácticas filosóficas”¹⁴. Esto hace referencia, principalmente, a un quiebre del consultorio en un sentido individual hacia uno colectivo, enmarcado en la tradición de la filosofía socrática y que se representa en dos experiencias manejadas por Marinoff: los cafés filosóficos y los diálogos socráticos. La primera de esas experiencias, los cafés, son reuniones periódicas lideradas por un filósofo que modera el espacio de encuentro y estimula la conversación, ahora, *colectiva*. Dice Marinoff que

en una sociedad tecnológicamente avanzada que progresa a un ritmo acelerado, la lujosa exploración ralentizada del mundo de las ideas se convierte en una atracción única. A todos los grupos que he dirigido o en los que he participado acudían toda clase de personas, pero su característica común era, a menudo, un sentimiento de alienación en la cultura de masas y la idea de que la

¹³ Marinoff, *Más Platón y menos Prozac*, 39

¹⁴ Arnaiz Gabriel “El estado de la cuestión”, 179

reflexión y el debate se están convirtiendo en un arte perdido, ya que el valor de pensar por uno mismo está a la baja¹⁵.

Es a través de esa metodología que se plantea la existencia de problemas o crisis o interrogantes comunes, capaces de forjar encuentros para el diálogo y la búsqueda de alternativas o simplemente, un punto de fuga al interior del ritmo frenético de la sociedad contemporánea. En cualquier caso no está de más la mención a esa característica del encuentro común que tiene el asesoramiento filosófico, ya no en un estricto sentido, sino como una opción más entre otras. Por supuesto existe un límite en la idea de café, que no es igual que la consulta en la medida que situaciones como la identificación del problema o la intensidad de la emoción, e incluso el análisis, no será una experiencia igualmente compartida. Pero sí debe tenerse en cuenta como refugio colectivo bajo una dinámica o metodología similar que queda resumida al decir que “el propósito principal de estos grupos es discutir asuntos que, por ser delicados, complejos o las dos cosas a la vez, no se discuten habitualmente”¹⁶.

El diálogo socrático, por otra parte, es una metodología más formal. Para el teórico canadiense, los diálogos, idealmente, deben hacerse en el encuentro de entre cinco y diez personas que participarán, capaces de garantizar una variedad de experiencias personales amplia que puedan exponer con el detalle suficiente sus consideraciones sobre el tema a discutir. Así que lo primero a decidir es la pregunta que encaminará el espacio, por lo general ancladas a la búsqueda sobre el significado de x o y cosa. En segundo lugar cada participante expone su visión alrededor del tema elegido y lo vincula con la experiencia de su vida o expone sus pensamientos en torno de la definición. Acto seguido el grupo elige uno de los discursos para discutir y opinar o dar posiciones al respecto con el fin de desglosar la historia aún más al detalle, hasta desmenuzarlo de tal manera que sea posible emitir una definición o un acuerdo sobre los términos para esbozar definiciones. Y así después con otros de los discursos previamente dados hasta llegar a una conclusión colectiva y acercarse a un punto en común sobre lo que consideran es el ejemplo de lo que han decidido discutir, por ejemplo, el significado de la palabra libertad o crisis¹⁷. El

¹⁵ Marinoff, *Más Platón y menos Prozac*, 232.

¹⁶ Marinoff, *Más Platón y menos Prozac*, 234.

¹⁷ Marinoff, *Más Platón y menos Prozac*, 237.

papel del moderador, es decir, del filósofo, resulta clave, ya que es quien guiará el camino que tome la conversación y aportará con sus conocimientos eruditos síntesis que permitan acercar las posiciones, más que alejarlas. La finalidad es encontrar un consenso usando un método bastante formal que obliga a las personas a tomar posición en medio de un debate.

1.3. Roxana Kreimer y las artes del buen vivir

Una vez más al centro del debate salta la necesidad de cambiar las connotaciones sobre la filosofía. Trascender esa asociación a ideas abstractas, lejanas a las vicisitudes de los hombres y las mujeres; tomar distancia de la filosofía como exégesis de textos escritos miles de años atrás, pero que no dicen nada en el mundo de hoy. Kreimer desea retornar a una idea sencilla pero potente: filosofar es el cultivo del arte del buen vivir. El afán contemporáneo de una filosofía en exceso especializada ha quitado valor al origen gustoso por pensar y contemplar hacia dentro y hacia fuera el mundo.

La filosofía práctica es vista como un dedal que hila ese ansiado regreso público de la filosofía, más allá de las aulas. El conocimiento filosófico debe estar dispuesto para hablar de los problemas cotidianos de las personas y no sólo para llenar páginas de tinta. En la línea de Marinoff, hay una apuesta por ofrecer una alternativa a la psicología o a la mirada clínica, haciendo énfasis en la agencia subjetiva para tramitar dilemas que no alcanzan el estatus de enfermedad mental o síndrome o trauma. La consultoría filosófica no se limita a explicaciones individuales, sino que ubica al sujeto en su contexto social y el accionar de sus hábitos y conductas, no para juzgarlas como para trabajar sobre ellas. Sobre esa crítica dice Kreimer

La Filosofía Práctica entiende a la ética como un arte de vivir comprometido con las cuestiones de justicia. No es un recetario prescriptivo ni está compuesto por una lista de prohibiciones conservadoras y fascistas, deudoras de dogmas religiosos. No pretende sustraer uno de los valores sustantivos de la ética, que es la creatividad de establecer qué resulta más conveniente hacer en cada caso. Prefiere las preguntas a las respuestas tajantes e inapelables. Por ello opté por el plural de *Artes del buen vivir*. No hay un único arte de vivir bien sino una

pluralidad de formas de vida que pueden convivir en paz. La Consultoría Filosófica se diferencia de algunas corrientes de la psicología, y en particular del psicoanálisis, en que no habla desde una presunta “neutralidad” relativa a los valores éticos. La “neutralidad” es el “ojo de dios” que precisó la ciencia para legitimar su verosimilitud y una idea de profesionalidad asociada a la imparcialidad. El asesor filosófico es consciente de que siempre se parte de cierto sistema filosófico de comprensión del mundo, y que por tanto existirán múltiples formas válidas de vivir bien. El asesor se aproxima al consultante desde ese lugar, y no pretende ocultar sus propios puntos de vista, necesariamente subjetivos¹⁸.

Kreimer se remonta a Sócrates y Platón, pero también a Lao-Tse y Confucio, como tradiciones filosóficas occidentales y orientales, respectivamente, que permiten una mirada amplia sobre ese horizonte: recuperar la filosofía como herramienta en la vida cotidiana, en la que el asesor ocupa un rol de guía o acompañante en la reflexión sobre tópicos que se consideran indispensables para atravesar la dureza de la vida en medio de una pugna de fuerzas sociales y culturales como lo es la sociedad.

Uno de los primeros fundamentos que sostiene Kreimer es que la Consultoría Filosófica, como ella lo llama, no es una práctica clínica, ni trabaja a partir de modelos médicos, ni usa el lenguaje ligado al síntoma o trastorno o enfermedad, ya que no es el modo en que se identifican o analizan los problemas y mucho menos la manera de abordar la solución o la cura. Incluso va más allá al decir que la consultoría bebe de la tradición anti psiquiátrica que cuestiona fuertemente la noción de enfermedad mental que asocia al sujeto con prácticas o conductas anormales para la correcta inserción del individuo en la sociedad bajo la mirada ética y política de las clases dominantes. Por eso, la irrupción de la consultoría se ve como una respuesta drástica a la desconfianza generada por el discurso médico¹⁹. Al mismo tiempo hay una crítica al carácter individualista de ciertas corrientes psicológicas que asocian los comportamientos, problemas y su respectiva resolución a un objetivo de adaptación del paciente a las exigencias de prestigio o urbanidad de la sociedad, mientras la consulta filosófica apela a una visión crítica, también del corpus

¹⁸ Kreimer Roxana, *Artes del Buen Vivir. Filosofía para la vida cotidiana* (Buenos Aires: Ediciones Anarres, 2002): 8.

¹⁹ Kreimer, *Artes del Buen Vivir*, 13.

social como un todo, en el que el sujeto debe desenvolverse sin demasiadas herramientas. Frente a corrientes psicoanalistas basadas en la introspección, la Consultoría Filosófica antepone el diálogo permanente por medio de las polifónicas voces de la tradición de la filosofía, sin cerrarle la puerta al consultante de que exteriorice la intimidad sin tapujos. Una vez más se prioriza el ser sujetos sociales antes que sujetos individuales sobre los cuales hay una carga traumática desde la infancia que aísla o acerca en la estricta propiedad de su trayectoria los problemas o vicisitudes a las cuales se enfrenta.

Kreimer ofrece una metodología de trabajo que vale la pena dilucidar y detallar porque permite comprender la función del consultorio filosófico. Ella lo divide en cinco sencillos pasos. El primer paso es lo que denomina como el ‘examen de los argumentos del consultante y sus justificaciones’ que puede entenderse como un dejar fluir la palabra sobre los tópicos de los cuales quiere conversar y a su vez sobre los cuales el asesor sistematiza o acopia, ordena o jerarquiza en conceptos y emociones. Este momento es importantísimo porque es el que define si el tratamiento es factible por medio del consultorio o debe remitirse a un psicoterapeuta. En segundo lugar aparece la ‘clarificación y análisis de términos y conceptos’ en el cual el asesor toma protagonismo al examinar el lenguaje usado por el consultante; indagar sobre el relato para identificar los dilemas, las reflexiones sobre los cuales tiene quejas. Por eso es una clarificación, ya que hay una iluminación o un foco sobre ciertos momentos de intensidad o relevancia de lo hablado. La ‘exposición de presupuestos implícitos e implicaciones lógicas’ refiere al papel del asesor en develar todo presupuesto que dirija el discurso del consultante, esto es, dar sentido a aquello sobre lo que hay que reflexionar más a fondo. En este punto es decisiva la interpretación del filósofo pues se pone de manifiesto el juego discursivo con respecto al papel de la filosofía en lo que se ha dicho. En pocas palabras, jugar con la pregunta ¿qué de lo hablado es un problema sobre el cual la filosofía tiene algo para decir? El siguiente momento es la ‘exposición de contradicciones e incoherencias’. Punto clave en el desarrollo del proceso. El lenguaje es un vaivén que siempre está diciendo algo. Acá el asesor trabaja sobre la lógica interna de quien le ha consultado, destaca, en caso de existir, contradicciones o tensiones de lógica en el discurso de la persona, pero no para generar un juicio sino para discutir, hablar abiertamente lo que no es coherente. Por último ‘el rastreo de teorías filosóficas’ que se emparenta con el tercer paso. En primera medida resulta importante conocer las concepciones y filosofías con las que el sujeto interpreta

el mundo o ejecuta acciones en medio de su convivencia social. Extraer todo tipo de categorías o conceptos que nombren su modo de ver la realidad o la valora o la cuestiona. En segunda instancia, sugerir teorías alternativas que amplíen el horizonte de reflexión. Esta etapa es tal cual como suena: ofrecer herramientas de trabajo que brinden una mirada más ancha del mundo o del tema específico que se ha abordado o del problema individual. Lo importante es extender el campo de visión de la trayectoria individual en ese preciso momento y de cara al futuro²⁰.

El asesoramiento filosófico es el proceso por medio del cual un asesor filosófico profesional, entrenado para acompañar a un consultante en la reflexión sobre diversos tópicos que pueden abarcar desde problemas personales hasta inquietudes vinculadas con el devenir social y cultural dialogan sobre la propia vida y el mundo. Es similar a la mayéutica socrática, en tanto interlocución llevada a cabo a través de preguntas para llegar a mayores niveles de entendimiento, “a la Consultoría Filosófica no se recurre exclusivamente a buscar respuestas vinculadas con determinados problemas, sino también a discutir ideas y perspectivas sobre la propia vida y el mundo”. Considera que la consultoría permite desarrollar una mirada más crítica, puesto que, a diferencia de los otros modelos de intervención, como la psicología o el psicoanálisis esta permite no adherirse a sistemas normalizadores o generalizados que lo único que buscan es introducir en el estatus quo de las dinámicas sociales, en vez de llegar a un ejercicio dialéctico del hombre en relación con el mundo²¹.

Lejos de ser una práctica clínica o pretender asimilar formas y lenguajes médicos, es el ejercicio del pensamiento crítico desde cierta perspectiva cultural, social, individual e histórica. Disiente de enfoques psicologistas que se centran en la explicación y resolución individual de los problemas, por el contrario, entiende a los individuos como enmarcados en un entorno determinado. Ese contexto sugiere unos sistemas de ideas, unos códigos morales y valoraciones que toman formas disímiles en los consultantes. Kreimer afianza esa visión y plantea un paso adelante sobre el carácter focalizado en el individuo que tiene la psicología ya que a través de la mediación de la filosofía ella plantea que emerge “el mundo, la esfera social, cultural e histórica, en diálogo permanente con

²⁰ Kreimer, *Artes del Buen vivir*, 19

²¹ Kreimer, *Artes del Buen vivir*, 15.

las situaciones concretas acerca de las cuales se reflexiona”²² y también plantea una ruptura con el psicoanálisis al no anclarse en las visiones sobre la infancia o la introspección, y, de nuevo, no suscribe los problemas a los contornos individuales. Lo que acontece en los sujetos no sólo corresponde a la historia individual, sino también a cuestiones enmarcadas en un contexto histórico, social y cultural que le excede.

También en el camino de Marinoff, la filósofa argentina trae a colación el diálogo socrático para exponer el complemento de la metodología, a partir de la técnica mayéutica, por medio de la cual emergen nuevos pensamientos sobre algún tema debido a las preguntas constantes del asesor. Sobre este punto dice la autora:

A mi modo de ver el consenso no debe ser el objetivo de todo diálogo. Considero una riqueza -y un buen antídoto contra el dogmatismo- la posibilidad de mantener diferencias de criterio y enriquecerse con la perspectiva del interlocutor. El asesor no figurará hablar desde el lugar “neutral” promovido por el discurso científicista moderno -y en particular por el psicoanálisis-, ya que descrea de la existencia de ese “ojo de dios” y afirma que siempre estamos ubicados en cierta perspectiva respecto al universo de los valores, es decir, que siempre, explícita o implícitamente, tomamos partido por lo que consideramos “bueno” o “malo” en términos éticos y políticos. El consejero no entiende a la filosofía como un tribunal universal de la razón sino como el ejercicio del pensamiento crítico desde cierta perspectiva cultural, social, individual e histórica²³.

La tradición filosófica de más de dos mil quinientos años reúne discusiones y consideraciones asociadas a estrategias vitales que Roxana encuentra deseables para ser aplicadas en la experiencia cotidiana en la sociedad contemporánea. La filosofía práctica entiende la ética como un arte de vivir comprometido con las cuestiones de justicia y sobre eso dice que “las diversas éticas o artes del buen vivir se apoyan en la buena doxa

²² Kreimer Roxana, “Prácticas filosóficas para cambiar la persona y la sociedad”, en *En Arte de vivir, arte de pensar. Iniciación al asesoramiento filosófico* de Mónica Cavallé y Julián D. Machado (Sevilla: Desclee de Brower, 2007):85

²³ Kreimer, *Artes del Buen vivir*, 18-19

o buen sentido común, y hay quien las aplica “naturalmente”, sin necesidad de leer ningún libro.”²⁴.

Las artes del buen vivir serían, entonces, una posibilidad para el sujeto. Por eso son artes y no un arte en específico porque ofrece multiplicidad de caminos que contribuyen a enfrentarse a los dilemas vitales más inmediatos. Opta por el plural artes del buen vivir ya que no hay un único arte de vivir sino una pluralidad de formas de vida que pueden convivir en paz. La reflexión se plantea en torno a los distintos temas que hacen al desarrollo de la vida humana con los aportes de la filosofía y, por otro lado, a la forma como estos análisis operan en la práctica de la Consultoría Filosófica. Se presentan bajo la forma de herramientas, experiencias vitales de las cuales se puede aprender, componentes teóricos y componente narrativo o discursivo –al ser el modo en que se ejerce la conversación–. Kreimer distingue a la filosofía como arte del buen vivir, arte en cuanto que representa una actividad de irse haciendo, y buen vivir visto como la finalidad de esa actividad, que busca conformar la mejor manera de vivir para hombres y mujeres. Dicho esto, se intuye que cada sujeto constituye un arte de vivir distinto, así que la consultoría no pretende exclusivamente sugerir un modo de hacer o de vivir, sino, mediante el diálogo y los fundamentos filosóficos, entablar un diálogo comprensivo por medio del cual se examina el abigarrado sistema de creencias e ideas que impiden u obturan ese buen vivir. En una palabra, la filosofía práctica buscaría un diálogo que no tenga como línea de partida únicamente los problemas personales del consultante, sino sus intereses filosóficos, perspectiva más cercana a la educación que a la terapia o asesoría²⁵.

1.4. El horizonte de Óscar Brenifier y la práctica filosófica: filosofar.

Al igual que otros teóricos de la práctica filosófica, Brenifier encuentra un problema grave sobre el cual debe estacionarse un momento y es el carácter ‘ajeno’ de la filosofía para la sociedad. Pero posa su mirada en un punto particular: la lejanía que

²⁴ Kreimer, *Artes del Buen vivir*, 31.

²⁵ Kreimer Roxana, “Prácticas filosóficas”, 89.

genera el concepto de *práctico* cuando se habla de filosofía²⁶; incluso al sugerir que la palabra molesta en el ámbito académico en el cual se desenvuelve la disciplina filosófica. En ese contexto se da la emergencia de la práctica filosófica, como un modo de solventar una deuda o una falta intrínseca al oficio filosófico y lo hace sobre la base de una pregunta: ¿es la filosofía un discurso o puede tener una práctica distinta?²⁷ La definición de práctica entonces es crucial en el andamiaje de su argumentación y la plantea así:

Una práctica puede definirse como una actividad que confronta una teoría dada con una materialidad, es decir, una alteridad. Así sucede con el físico o el químico que, mediante experimentos específicos, verifica sus teorías. Avancemos la hipótesis de que la materia es generalmente lo que ofrece resistencia a nuestra voluntad y acciones. Así, la materialidad más obvia del filosofar es, primero, la totalidad del mundo, incluida la existencia humana, a través de las múltiples intuiciones y representaciones que tenemos de él. Un mundo que conocemos en forma de mitos (*mythos*) narración de eventos cotidianos, hechos, patrones concretos o en forma de explicaciones culturales, científicas y técnicas dispersas (*logos*), esquemas abstractos. En segundo lugar, materialidad es para cada uno de nosotros "el otro", nuestro semejante, con quien podemos entablar un diálogo y una confrontación, un "nosotros" o "yo ampliado". En tercer lugar, la materialidad es la coherencia, la consistencia, la unidad presupuesta de nuestro discurso o pensamiento, cuyas fallas y carencias nos obligan a confrontarnos con órdenes superiores y más completos de la arquitectura mental. Unidad o principio anhipotético, que puede llamarse trascendencia²⁸.

En cierto sentido, se entendería que el carácter práctico de la filosofía se podría ejercer en cualquier situación, ya sea individual, con otro o grupalmente y no existiría contradicción en ello. Se entiende a la filosofía como un *ejercicio*, una actividad mental con efectos inmediatos sobre la cotidianidad, es decir, la práctica es un acto o una acción encaminada a confrontar la teoría con la realidad, que no es otra cosa que un todo social

²⁶ Brenifier Óscar, *Filosofar como Sócrates: introducción a la práctica filosófica* (Valencia: Diálogo, 2011):37.

²⁷ Brenifier Óscar, *La consulta filosófica* (Alcofibras Ediciones, 2020): 30.

²⁸ Brenifier, "La consulta filosófica", 30-31.

al que se enfrentan los sujetos y en la cual se tensiona la voluntad y las acciones. La realidad es la existencia humana en toda su complejidad y dimensión, conformada por las distintas representaciones que los sujetos hacen de ella. Tenemos, entonces, que la práctica filosófica sería “una actividad constitutiva en sí misma y determinada por tres operaciones: la identificación, la crítica y la conceptualización”²⁹.

La identidad implica, obligatoriamente, una diferenciación con lo otro; se nombra algo para distinguirlo de otra cosa distinta. Es por eso que toda distinción en comunidad es necesaria para encontrar lo propio o lo diferente, lo cual indica que todo debe ser pensado en relación a lo otro, lo distinto. La crítica, por otra parte, es una suerte de inmersión en lo otro, para conocerlo y desde ese procedimiento negarlo, interrogarlo, compararlo o declinarlo y eso exige asimilar el modo de ser, pensar o estar de aquello que es distinto. Y si la identidad es pensar lo otro desde la mirada propia y criticar esbozar un pensamiento a partir de lo otro, conceptualizar sería pensar desde la mirada particular y en simultáneo con lo otro. Todo concepto, además, conlleva el planteamiento de una problemática que deviene en herramienta. El concepto es tratar un problema desde un nuevo foco que abre las puertas a la interrogación, la crítica y la distinción³⁰. Al ser el concepto la última etapa de una problematización, entonces es a la vez la inauguración del discurso como conciencia, como posibilidad de otra conciencia. En definitiva, la práctica filosófica sería entonces la capacidad de entablar un diálogo con todo lo existente porque todo está sujeto a una identificación, una crítica y una conceptualización capaz de hacerse palabra.

Brenifier tiene una apuesta que traza la importancia de la subjetividad. Reconoce que la filosofía muchas veces ubica su mirada en lo universal abstracto y deja a la deriva al sujeto. Y esa relación se da en doble sentido: desde el filósofo que conduce la consulta o la práctica filosófica y la persona que acude; en ambos casos la experiencia individual es rescatada, no antepuesta a la experiencia del mundo o la sociedad, sino como un énfasis, un gesto de reconocimiento del yo y del otro en el marco de un diálogo. Luego discurre en el planteamiento metodológico descrito de la siguiente manera

La naturaleza filosófica de nuestro proceso consiste en primer lugar en identificar en el sujeto, a través de sus opiniones, los presupuestos, no explicitados, a partir

²⁹ Brenifier, “Filosofar como Sócrates”, 43.

³⁰ Brenifier, “Filosofar como Sócrates”, 43-44.

de los cuales funciona, lo que permite definir y profundizar el o los puntos de partida. En segundo lugar, sirve para tener en cuenta la hipótesis contraria a estos presupuestos, con el fin de transformarlos de indiscutibles postulados en simples hipótesis. En tercer lugar, articular a través de conceptos identificados y formulados las problemáticas generadas. En esta última etapa -o incluso antes si vemos la utilidad- el filósofo práctico podrá utilizar las problemáticas “clásicas”, propias de un autor determinado, con el fin de valorar o identificar mejor este o aquel aspecto que surjan en el transcurso de la consulta³¹.

Por el camino de Marinoff, Kreimer y Cavallé, no es distinto el caso de Brenifier en la influencia del diálogo socrático, específicamente de la mayéutica. Una vez más el énfasis se da en la pregunta como base de todo el proceso. Es por medio de la indagación socrática sustentada en los interrogantes que el filósofo en medio de la consulta identifica aquello que aparece en el discurso de quien acude a consultarlo para luego conceptualizarlo hasta distinguir los elementos clave y luego problematizar por medio de una crítica. El filósofo debe lidiar con adversidades constantes en el trayecto de la práctica. Una de ellas es la frustración del otro asociada a las expectativas ligadas al diálogo, que puede pensarse como una posibilidad del consultante para explayarse sin contemplaciones, en un desahogo desenfrenado, cuestión contraria al espíritu del diálogo. Otra frustración es la severidad que puede tener el uso de las palabras, que siempre pueden regresar y parecer en contra del asesorado después del análisis. Una tercera frustración es la de la lentitud, ya que muchas veces quienes buscan asesoría desean resolver sus problemas de inmediato, sin escalas, atropellando el proceso por un exceso de discurso; es un destiempo con respecto a lo que propone el filósofo, que trata de ir lentamente a la búsqueda de respuestas, de una verdad que permita transformar. En cuarto lugar, puede aparecer una frustración por la traición bajo dos posibilidades: por un lado de las palabras que pueden decir aquello que un consultante no quiere decir y mucho menos saber, y toma la forma de una revelación ante los ojos del otro; en un sentido distinto, una traición de las palabras que no se emiten y no permiten expresar lo sentido, pensado o vivido. Por último, la

³¹ Brenifier, “La consulta filosófica”, 47.

frustración del ser, esto es, no *poder* ser aquello que se *desea* ser; por no alcanzar la verdad³².

Queda demostrado el valor de la palabra. Brenifier argumenta que replantear el diseño del discurso, punto de vista o pregunta del consultante posibilita abrir la percepción y abrir senderos hacia otras perspectivas, antes omitidas por el consultante, capaces de romper el férreo marco de la experiencia subjetiva, que además resulta una frontera rígida para mirar de otro modo el mundo. Es, podría decirse, una incitación a imaginar, a situarse en otra mirada que permita diluir la crisis subjetiva que atraviesa el consultante o, en este caso, el estudiante. Una vez más, queda claro que la objetividad no es vista como una deriva cientificista, sino como un elemento de aproximación a la realidad, como ruptura de la estricta experiencia subjetiva como medidora de la vida, para dar paso a perspectivas más abiertas para mejorar el tránsito por la vida³³. En la práctica que propone Brenifier la palabra es un punto de choque, de quiebre subjetivo, que obliga a desplazarse del lugar de enunciación una y otra vez. La palabra se sacraliza y está constantemente en revisión todo el lenguaje utilizado. Lo que interesa es el eco que producen las palabras, toda la resonancia posterior a lo enunciado que mucho tiene que ver con aquello que habita internamente a la persona que asiste a la consulta o a la práctica. Tanto así que en el proceso se le pide al sujeto “que juegue con las palabras de la forma más seria y rigurosa que pueda, con la mayor aplicación, exigiéndole un esfuerzo mayor que el habitual para construir su discurso”³⁴.

Bastante sugerente es la propuesta³⁵ sobre el filosofar con antinomias a modo de camino usual por el que transita el consultante. Las oposiciones en boca de las personas reflejan una mirada sobre el mundo, un modo de saborear la cercanía con las tensiones a las que cada persona se enfrenta en su propia vida, como individuo, ante la sociedad, el mundo o el mercado; aun así, valga decir, la riqueza se encuentra en elecciones que toma el consultante sobre los caminos que se le presentan. Indaga a través del preguntar mayéutico permitiendo que en el consultorio, el otro, se desenvuelva a sus anchas, en una

³² Brenifier Óscar, *El arte de la práctica filosófica* (Alcofibras Ediciones, 2018): 150.

³³ Zavala Carmen, “«La consulta filosófica de Ran Lahav, Oscar Brenifer y Ora Gruengard: ¿Aproximaciones incompatibles?»”, *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, nº 1 (2010):100.

³⁴ Brenifier, “La consulta filosófica”, 51.

³⁵ Brenifier, “El arte de la práctica filosófica”, 158.

primera fase de reconocimiento sin taras, en la cual la persona *hable* o *diga* tanto como le sea posible, presentándose a su manera. Es interesante porque se acepta que la libertad para exponer profusamente el problema es un elemento necesario y es labor del filósofo forjar el escenario que así lo permita. La labor del filósofo reside en estimular el uso del lenguaje, el ejercicio de habla, la estructuración de frases o la formación de un discurso y captar allí aquellos elementos que planteen disyuntivas. Es en este punto en el cual emergen todos los conceptos que funcionan como ladrillos de construcción con los que se erige el perímetro del vocabulario personal³⁶ que a su vez es un indicio de la filosofía propia y de la problemática atravesada por el sujeto. Ahora bien, existe otro perímetro que no hace referencia exclusivamente a lo que dice el consultante, sino que también tiene en cuenta lo que hace, como gestos, detalles o todo movimiento corporal ‘extraño’, elemento sobre los cuales recalar eventualmente

1.5. La búsqueda de la sabiduría: Mónica Cavallé y el enfoque sapiencial

El origen de la reflexión de Cavallé es una sencilla pregunta en dos partes: ¿por qué la filosofía es considerada inútil y ante los grandes retos y problemas de nuestro tiempo no es considerada una opción? La filosofía, como actividad reflexiva que permite comprender la realidad con el pensamiento como guía, se encuentra en crisis. Ya no ostenta un papel central en el mundo occidental y ya no circula sobre la sociedad más allá de los ámbitos académicos o profesionales/especializados³⁷ aislándose de la esfera pública sin poder ya incidir sobre ella. Pero ¿cómo la sociedad podría rechazar un saber tanpreciado culturalmente? ¿Qué lleva a esa crítica recepción social o popular de un conocimiento milenario? Una posible respuesta la da cuando afirma que

Si la filosofía ya no ocupa un lugar central en nuestra cultura es, en gran medida, porque ha perdido aquello que le confería un papel vital en el desarrollo del individuo y de la sociedad: su dimensión transformadora, terapéutica; en otras

³⁶ Zavala, “La consulta filosófica de...”, 97.

³⁷ Cavallé Mónica, *La sabiduría recobrada: filosofía como terapia* (Madrid: Ediciones Martínez Roca, 2002): 26.

palabras, porque ha dejado de ser maestra de vida y el conocimiento filosófico ya no es aquel saber que era, al mismo tiempo, plenitud y libertad; porque la esterilidad de muchas de las especulaciones denominadas filosóficas ha llegado a ser demasiado manifiesta³⁸.

La disertación de Cavallé discurre hacia un tema no menor que se articula muy bien con el problema de lo recientemente mencionado. El oficio del filósofo es consagrarse sin interés alguno por la búsqueda de la verdad; la actividad filosófica *quiere* la verdad, no por un provecho posterior o inminente. Indagar por la verdad es el impulso que todo ser humano sobre la tierra siente. El deseo por comprender es combustible de la acción cotidiana y lo opuesto, el no conocer o no comprender son signos de desespero; así, es la filosofía la que encausa el impulso hacia la verdad³⁹. Ahí aparece en juego el carácter terapéutico de la filosofía asociada a una lógica de placer o de tranquilidad cuando conocimiento y transformación propia se relacionan para construir una *explicación*, entendida como una pretensión de “dar respuesta a las preguntas *últimas*, las concernientes al *sentido* de la existencia”⁴⁰ y sobre ese terreno interrogarse sobre los porqués del mundo, de la sociedad, del yo interior, de las cuitas aún sin horizonte de resolución, etc. En gran medida, la filosofía se relaciona con la explicación, algo inherente al ser humano en su tránsito por la existencia; la filosofía es un saber profundo que permite acceder a la respuesta de las mencionadas preguntas o cualesquiera otras nuevas que una persona se formule. Para la filósofa española el sino de la filosofía es la sabiduría en una clave de comprensión. El proceso de aprendizaje, entrenamiento teórico o pensamiento con categorías y conceptos es un camino de profundización sobre aspectos de la sociedad o del mundo, bastante útiles para conocer sobre su funcionamiento, sus límites o desafíos y en ese curso de ideas, para ella, conocer algo es también *serlo* pues

tener información *acerca* de algo, no es conocer directamente ese algo –de lo primero se ocupa la mente; de lo segundo, nuestro ser (...) Hablamos de una unidad entre transformación y conocimiento mucho más radical. Lo que queremos decir es que ambas dimensiones son dos rostros de lo mismo, acontecen en un

³⁸ Cavallé, “La sabiduría recobrada”, 27.

³⁹ Cavallé, “La sabiduría recobrada”, 32.

⁴⁰ Cavallé, “La sabiduría recobrada”, 47.

único movimiento: *toda transformación permanente en nuestro ser se origina en una toma de conciencia o comprensión de algún aspecto de la realidad y, paralelamente, toda comprensión profunda nos transforma*⁴¹.

En este punto emerge el carácter sapiencial de la filosofía. Hay matices cognoscitivos y discursivos valiosos en la tradición filosófica libresca, en la historia de las ideas; no obstante, el carácter unidimensional de ese conocimiento sostenido por el saber enciclopédico es lo que pone en tela de juicio Cavallé. La filosofía es también un discurso de conocimiento profundo, teórico, pero no es simplemente eso porque si así fuera, perdería la tradición sapiencial. Es la unión prudente de discurso y vida lo que, justamente, otorga ese lugar a la filosofía como forma de vivir, como arte de ser. De nuevo aparece la brecha entre lo conocido y lo transformado, traducido como la pérdida de la experiencia de la filosofía en la vida real, a través del proceso de transformación, reemplazado por un conocimiento que en *apariencia* enseña el conocimiento interno de la filosofía. Elementos tan valiosos como las ideas o las palabras o los conceptos encarnan un saber importante, pero sustituyen la comprensión que toma la forma de especulación. La filosofía sapiencial se entiende entonces como

arte de ser y práctica de sabiduría; la filosofía que aspira a despertarnos y aporta claves prácticas para este fin, y que solo es realmente comprendida tras esta transformación y no antes. Encontramos genuina filosofía sapiencial en todos los tiempos y en todas las culturas. En Occidente, si bien estuvo particularmente presente en la filosofía antigua grecorromana, nunca ha dejado de estarlo, por más que el viraje academicista de la filosofía desde el medioevo hasta el presente haya tendido a eclipsar su dimensión sapiencial⁴².

La tradición sapiencial retoma formas de comprender y practicar la filosofía por tradiciones filosóficas de culturas orientales y occidentales, en las cuales la sabiduría era

⁴¹ Cavallé, “La sabiduría recobrada”, 56-57.

⁴² Cavallé Mónica *El arte de ser. Filosofía sapiencial para el autoconocimiento y la transformación* (Barcelona: Editorial Kairós, 2017): 13.

la guía sobre toda acción. En ese sentido opera una concepción amplia de la filosofía⁴³. Se busca, por tanto, recuperar el propósito propio y auténtico de la filosofía; es una invitación al retorno a la concepción originaria de la filosofía. Aun cuando su viraje academicista haya eclipsado su dimensión sapiencial en Occidente, las principales tradiciones de pensamiento radical de Oriente nunca han dejado de ser sapienciales. Esta forma de entender y practicar la filosofía amplía y complementa el enfoque académico actualmente predominante e intenta recobrar, en contextos contemporáneos, el sentido integral y originario de esta actividad. Destaca el hecho de que las enseñanzas y prácticas sapienciales de Oriente y Occidente ‘relativas al arte de ser’ son intemporales. Poseen la capacidad de trascender el tiempo y lugar que las vio nacer, es por ello por lo que, son a la vez tan pertinentes para el individuo de hoy.

Cavallé dirige sus pensamientos hacia una lógica filosófica asociada a lo anteriormente mencionado. Pero encontrará, en su consideración, obstáculos para que la filosofía se realice como sapiencial. Uno de ellos es la existencia de tutores, como bien los llama, es decir, todo aquel anclado a la definición intelectual o libresca de la filosofía, quienes impiden, por medio de la mediación, un ejercicio auténtico y libre del saber, del conocimiento propio y del mundo. Los tutores representan un cetro de autoridad no del todo cuestionado, plagado de prácticas ajenas al aprendizaje como el énfasis en el error, la debilitación de la confianza y el arrebató del criterio del otro debido a la autoridad del conocimiento adquirido. Si bien Cavallé entiende que hay una experiencia en la tutoría nada despreciable, principalmente aquella que funge como guía mas no aplasta la voluntad o intención del otro, cuestiona, de fondo, el rol desde quien hace las veces de tutor. Pero sobre todo, es una apuesta radical por recuperar el discernimiento propio en el ámbito público mientras se ejerce la vida espiritual además de insistir en la confianza del sujeto sobre sí mismo. De ese modo esboza una crítica a los dogmas religiosos o científicos, antecedentes de una lógica tutelar que anula la subjetividad de manera más evidente, pero no agota ahí el cuestionamiento. Si bien la religión exige una doxa en el comportamiento y la ciencia profesa con el método científico como bandera, es un modo explícito de operar. No obstante, otra tutoría sobre la que ejerce la crítica es la medicina,

⁴³ Cavallé Mónica, “Escuela de filosofía sapiencial” (2020), consultado el 23 de julio de 2023, <https://escueladefilosofiasapiencial.com/por-que-sapiencial>.

la relación médico-paciente como relación de autoridad incontrovertible. En el proceso del cuidado de la salud es el médico, como tutor que guía sobre los hombros del conocimiento, quien lo dirige, mientras el paciente obedece y se remite a cumplir órdenes. No hay un estímulo por invertir ese rol en el tutor protagonista y el paciente pasa a ser un agente pasivo del cuidado de sí mismo⁴⁴. Esa reflexión la extiende hacia la relación establecida en los casos de las psicoterapias o terapias psiquiátricas y cuestiona las prácticas paternalistas de los terapeutas que pasan por encima de la visión que sobre sí tienen los pacientes y empieza un juego de verdad/corrección/sentido en el que la perspectiva o el criterio del tutor o terapeuta pesa más, sino es que pesa únicamente. La interpretación profesional tiene un peso significativo y muchas veces no negociable o disimulable en el marco de una consulta.

Una mirada interna también es importante para darle sentido a los problemas de la filosofía y del pensar por sí mismo. No encontrar motivos para confiar por distintas razones, ya sea no darle valor a lo pensado o dicho, restar importancia a las emociones que movilizan el cuerpo, no aclarar ideas y expresarlas ordenadamente llevan a un menosprecio por sí mismo. Ese sí mismo es el que Cavallé trata de poner en foco retomando la historia de la filosofía, consciente de que la autoconfianza es un modo de *confiar en nuestra Razón*, pero sobre todo que hay filosofías que buscaban eso como un sentido de la vida propia, no imbuida por lógicas agresivas, arrogantes o dogmáticas, sino como un “descanso en nosotros mismos”⁴⁵. Asimismo, pensar por nosotros mismos es una experiencia que debe saber convivir con la idea de que otro conoce más o mejor sobre algo y en el camino de la sabiduría han comprendido o se han acercado con más sutileza y esmero a ciertas temáticas. Sin embargo, justamente allí existe la semilla de una potencia o un problema más: siempre y cuando aquellos que han alcanzado un nivel de sabiduría mayor no reproduzcan una dinámica agresiva o perjudicial para el aprendizaje, cumplirán su rol de ‘hermanos mayores’ o de sabios capaces de ofrecer herramientas y no solamente obstáculos. Todo nivel avanzado de conocimiento tiene como principio ofrecer a otros las posibilidades de alcanzarlo, ya se trate de confianza, libertad y autonomía. Pero Cavallé insiste en que todo lo anterior no puede derivar en una tutoría

⁴⁴ Cavallé, “El arte de ser”, 34.

⁴⁵ Cavallé, “El arte de ser”, 52.

más; la filosofía sapiencial entrelaza un propósito de libertad en el conocimiento con jerarquías capaces de cuestionarse y disolverse. También cuestiona la pereza, la comodidad y la cobardía como obstáculos en el camino hacia pensar por *sí mismo* descritas como “apego a las aparentes ventajas secundarias que obtenemos de no pensar por nosotros mismos”⁴⁶. El quid de la crítica a estos factores que se presentan en el proceso reflexivo es que impide quebrar las inercias o las certezas con las que ya carga cada persona, impidiendo soltarlas como un paso necesario hacia un aprendizaje distinto de la vida.

Sobre este mapa de la razón filosófica que construye la filósofa española es que emerge la propuesta de la práctica filosófica sobre la cual Cavallé también hablará. El enfoque sapiencial, descrito al detalle más arriba, deviene en una práctica claramente definida y esbozada que es el asesoramiento filosófico, entendido como “una nueva modalidad de relación de ayuda por la que un filósofo se ofrece a acompañar a sus consultores o interlocutores en una reflexión dialogada orientada a clarificar, desde una perspectiva filosófica, sus preguntas, inquietudes o conflictos existenciales”⁴⁷. Dicho proceso es guiado por lo que se denomina como ‘filósofo asesor’, alguien cuya formación ha sido en la filosofía y confía en la capacidad de transformación que reside internamente en esa disciplina. La función principal del asesor es permitir que la reflexión fluya libremente en un examen vital de la trayectoria que hace el consultante sobre sí mismo, que, ante todo, rompe con toda aspiración de jerarquía y, por el contrario, estimula la autonomía de su interlocutor para que encuentre respuestas de manera consciente. Sobre este punto, acerca del proceso, Cavallé afirma que

el diálogo que estructura las consultas de asesoramiento filosófico tiene como *objeto* las concepciones sobre sí mismo y sobre la realidad que están en la base de las situaciones expuestas por el asesorado. En otras palabras, la reflexión que facilita el asesor se ordena a clarificar la filosofía personal de sus interlocutores, la que está latente en sus dificultades o inquietudes, y su meta es que dicha

⁴⁶ Cavallé, “El arte de ser”, 55.

⁴⁷ Cavallé Mónica “«Diálogos para una vida filosófica.»”, En *Arte de vivir, arte de pensar. Iniciación al asesoramiento filosófico*, de Mónica Cavallé y Julián D. Machado (Sevilla: Editorial Desclée de Bower, S.A., 2007): 23.

filosofía personal madure hasta el punto de poder constituirse en fuente por excelencia de clarificación de las mismas. El filósofo asesor nos ayuda a tomar conciencia de nuestras creencias y actitudes básicas, así como del modo en que éstas configuran nuestra experiencia cotidiana, y nos invita a reflexionar críticamente sobre ellas⁴⁸.

Una de las funciones más determinantes del asesor filosófico es desentrañar la filosofía operativa de las personas que acuden a la consulta. Más allá de escuchar activamente todo cuanto una persona dice o piensa, la asesoría es una revelación de las estructuras de *filosofar* internas de cada consultante, que viven en los modos de hablar, de ser, en actitudes o emociones; todo aquel es el material del que se construyen los conflictos, las encrucijadas, pero también las experiencias y las posibles salidas o resoluciones. El asesor, entonces, acompaña al ofrecer un foco sobre el cual el sujeto puede situarse para que reflexione sobre lo hablado y lo actuado. En ese sentido, el objetivo del asesoramiento filosófico sería favorecer la coherencia interna, madurez y amplitud de la filosofía personal del consultante y de esa manera forjar una armonía creativa con la realidad que atraviesa⁴⁹. Pero no sólo eso, sino que la reflexión tiene un carácter desinteresado el cual persigue única y exclusivamente la verdad, así que no se reduce a una búsqueda de bienestar o de objetivos a cumplir para llegar a algún estado aceptable, óptimo o ‘normalizado’. De esa manera, la consulta no se reduce a ningún tipo de cura o sanación para insertar al sujeto al status quo mental, social o cultural. Más bien, la reflexión filosófica es un fin en sí mismo, lejanos a toda cosmovisión de utilidad, es decir, no es redituable bajo valores que la sociedad impone, pues es valiosa por el proceso que ella misma reproduce en su ejecución. De nuevo, el único valor a considerar es el de la verdad, no como

verdad teórica única, absoluta y estática, sino como veracidad, como verdad vívida: como unidad o congruencia entre nuestro ser, convicciones profundas, palabras y acciones; como disposición a desenmascarar las distintas formas de autoengaño; como una actitud de respeto activo hacia la realidad, que excluye la

⁴⁸ Cavallé, “Diálogos”, 23.

⁴⁹ Cavallé, “Diálogos”, 25.

voluntad de manipular los hechos y situaciones a nuestra conveniencia; como disposición a rendirnos ante lo que en cada momento nos patentiza como más probable la evidencia y el uso desinteresado de la razón⁵⁰.

Así pues, el asesor se desenvuelve buscando la verdad del consultante. Y esa verdad está siempre atribulada por conflictividades en los distintos ámbitos de la vida; es atormentada por dolores e incertidumbres, que eventualmente deben ser desenmarañados gracias a la acción de quien asesora filosóficamente. No está de más sugerir que en Cavallé la apuesta, como parte de la tradición de la práctica filosófica, no es que el asesoramiento haga las veces de un modelo clínico de resolución de problemas; no opera la lógica de curación o tratamiento o reajuste, así que no se trata de transpolar en la filosofía los objetivos de la psicoterapia o la psicología en la cual el asesor pretende dar un dictamen sobre la salud mental de quien consulta. Lo anterior no quiere decir que no existe el efecto terapéutico de un ejercicio como el de la consulta, ya que todo proceso que se traza como horizonte de llegada la transformación necesariamente implica cierto tipo de catarsis, aunque esa idea de terapia asociada al asesoramiento filosófico tendrá siempre un sentido ‘metafórico’, no literal, asociado a su significado etimológico original: *therapéuein*, asociado al servicio o el cuidado, y no vinculado a la forma contemporánea en que se asocia la terapia al tratamiento de un trauma o conflicto asociado a la enfermedad⁵¹.

Existen métodos y procedimientos propios del asesoramiento filosófico que permiten realizar un diálogo fructífero, lejano de la improvisación, con un sentido claro en cada técnica o modo de interrogar, establecer un vínculo de confianza o reorientar la conversación para conseguir respuestas. A continuación se describirán uno a uno los métodos que propone Cavallé porque permite alcanzar una comprensión detallada de elementos metodológicos, sumamente importantes para asimilar con minucia la propuesta del asesoramiento. Además porque la autora no sólo ofrece opciones, sino que también un camino a seguir, a modo de pasos según experiencias disímiles.

⁵⁰ Cavallé, “Diálogos”, 26.

⁵¹ Cavallé, “Diálogos”, 30.

- *Escucha hermenéutica.* Es el modo de proceder del asesor en la primera sesión, aunque sea indispensable la constancia en el conjunto del proceso. El objetivo es comprender y reformular el conflicto o desafío que la persona lleva a la consulta. El consultante debe explayarse en su discurso y expresar las distintas formas y representaciones con las que nombra lo que le sucede, a pesar de la dificultad que pueda trazar en la interpretación. El asesor debe prestar atención a toda ramificación, reformulación en el discurso e incluso la gestualidad corporal al hablar, además de definir, al menos tentativamente, las líneas de indagación por las que discurre el problema del consultante. El asesor no interpreta en clave intelectual o erudita y tampoco son así las explicaciones que encuentra; más bien busca abrir la mirada del asesorado por medio de lo que el mismo asesor ha visto. La escucha comprensiva, es, entonces, una visión sencilla de lo que es el otro⁵². Resulta significativo para el proceso que la persona consultante se sienta escuchada y no juzgada, ya que sólo así atravesará ese primer umbral de la aceptación y confiará en sí mismo para dar paso a la reconciliación práctica con los dilemas vitales que tiene.
- *Reinterpretación o resignificación.* Bajo este camino, el asesor buscará, conscientemente y sin cesar, después de la escucha comprensiva, que las preguntas y sugerencias dirigidas hacia el asesorado desembarquen en una nueva mirada, un nuevo foco con el que pueda percibir la situación que vive. La reinterpretación o la búsqueda de un nuevo significado permite tomar conciencia y que la persona no sólo juzgue sus acciones o las decisiones elegidas en el pasado o que se abrume con la incertidumbre del futuro, sino que abra los caminos y las opciones posibles para lo que ya sucedió y lo que vendrá.
- *Descubrimiento de visiones del mundo latentes.* Tras la escucha lo que aparece a la vista son los modelos con los que el consultante narra el mundo y estos suelen ser contradictorios o fragmentados. Al asimilar la filosofía personal con sus actitudes cotidianas, las ideas que lo movilizan empiezan un ejercicio de construcción de visiones alternativas o el cuestionamiento de la lógica con la cual observaba el mundo⁵³.

⁵² Cavallé, "Diálogos", 37-38.

⁵³ Cavallé, "Diálogos", 48.

- *Mayéutica*. Es uno de los ejes del asesoramiento filosófico. Basado en la tradición de la filosofía socrática, se comprende como un modo en que el maestro guía la reflexión en una conversación. En ese sentido hay varias características asociadas: a. la reflexión dialogada como un compromiso por buscar la verdad; b. el diálogo como un gesto cooperativo, en contraposición al debate o a la competencia, con el fin de conseguir acuerdos comunes; c. el facilitador del diálogo debe reconocer el saber del otro como su punto de partida, independiente de cual sea ese saber; d. esgrimir argumentos, razones, como principio de la conversación; e. el diálogo no se circunscribe a las preguntas sino también a los planteamientos, sugerencias o digresiones.
- *Eléntica o arte de refutar* alude a un procedimiento negativo que se complementa o no con la mayéutica y consiste en la constante refutación mediante preguntas y respuestas para tratar de aclarar lo equivocada de una posición.
- *Clarificación de valores y objetivos*. La cosmovisión del consultante solamente se presenta al dilucidar los valores y objetivos, entendidos como aquello que moviliza cotidianamente o motiva o considera valioso y pone a disposición la voluntad para realizar acciones guiadas por esos elementos. En el asesoramiento “el diálogo filosófico permite esclarecer cuáles son los valores cardinales del asesorado: sus valores teóricos, es decir, aquellos que considera más importantes, y sus valores operativos, los que de hecho están dotándole de energía en su vida cotidiana e imprimiendo a ésta una dirección específica”⁵⁴.
- *Análisis de creencias*. Las creencias serían todas aquellas convicciones con un mayor o menor grado de firmeza que una persona tiene sobre la realidad. Este es un punto fundamental en el asesoramiento filosófico pues hace referencia al examen del modo en que se elige creer en el mundo, por lo tanto exige paciencia, resistencia a lo incierto y no rendirse en el proceso. Indagar sobre los patrones del pensamiento facultan al asesorado a adquirir un hábito de observación de sí mismo, sus pautas de emoción y decisión y a dominar las respuestas ante las circunstancias que sobre él recaen y en las cuales elige a través de lo que cree o no cree. Todo análisis de creencias se interrelaciona con los tres procedimientos de los que se hablará a continuación.

⁵⁴ Cavallé, “Diálogos”, 60.

- *Análisis de conceptos.* Una búsqueda constante del significado concreto y preciso de los conceptos que emite el asesorado es parte básica del asesoramiento. Lo que se persigue es describir adecuadamente, con las palabras que se usan, todo aquello que nombraría la queja y la solución de los problemas.
- *Examinar los argumentos mediante el uso de la lógica.* Es un paso posterior al acopio de conceptos, argumentos, contradicciones y todo aquello relevante en el discurso del asesorado. El paso es, por medio de una lógica filosófica, valorar los razonamientos e identificar falacias o incorrecciones. Pero no sólo funciona en un sentido negativo o crítico de lo hablado por el asesorado, pues también puede ser una corroboración positiva de lo dicho.
- *Fundamentación de las opiniones verdaderas.* Hay pensamientos o formas de actuar que anteceden al asesoramiento y no son malos razonamientos o malas prácticas, sino actitudes loables o aceptables para el proceso del asesorado. De lo que se trata, entonces, para el asesor, es de hacerlo notar y buscar las formas de sostener en el tiempo esos razonamientos y no sean sólo producto de la inercia.
- *Reelaboración de la nueva cosmovisión.* Este es el paso de la opinión al verdadero saber a caballo de las nuevas comprensiones que el asesorado tiene para sí y las múltiples conexiones entre la filosofía interior y la historia de la filosofía. Es la filosofía personal del consultante la que se transforma como un todo orgánico que es deducido del diálogo mayéutico.
- *Traer ideas filosóficas a las sesiones* es uno de los pasos o recursos característicos del asesoramiento filosófico, acaso la distinción con respecto a todo el saber clínico. El objetivo es ayudar al pensamiento por sí mismo del asesorado, así que no es solamente un muestreo erudito de conocimiento por parte del asesor, sino la enseñanza de un paisaje de ideas que han sido dichas en otros tiempos para problemas no tan distintos. Bajo ninguna circunstancia este momento puede opacar la voz de la persona que asiste a la consulta.
- *Tecnologías del yo.* Es una herramienta para acudir a procedimientos que hagan del asesoramiento filosófico un ejercicio no erudito pero que sí incluya elementos conceptuales o discursivos. Estos ejercicios suelen ser útiles porque “alumbran, de forma implícita, una intuición filosófica” o también “implican un acrecentamiento de la conciencia, de la atención, de la lucidez” que “no están

- asociados a ninguna cosmovisión particular” que en modo alguno “restan protagonismo al procedimiento básico del asesoramiento filosófico: el diálogo”⁵⁵.
- *Experimentos del pensamiento: exploración mental de posibilidades.* Este paso refiere a la exploración a modo de pensamientos y proyecciones hipotéticas de una situación posible que se traduce en una experiencia interna, aún si no ha sucedido.
 - *Prácticas filosóficas.* Es una herramienta usada durante el proceso de asesoramiento para que en la vida cotidiana ejerza prácticas filosóficas que consoliden lo que realiza en la consulta porque el objetivo es que “la filosofía se convierta para el asesorado en un nuevo modo de vida, en un fin en sí mismo, en una búsqueda constante de la sabiduría” hasta que se desprenda de la idea de que la filosofía es “una mera práctica ocasional ligada sólo al contexto de las consultas y a dudas o conflictos puntuales”⁵⁶.
 - *Procedimiento fenomenológico* hace referencia a que el consultante se enfrente directamente con la experiencia de vida más inmediata, con todo aquello que está frente a él en el presente, sin evadirse o acercándose solamente teóricamente. Es un modo de sugerir que si bien el asesoramiento es un espacio de reflexión filosófica es la experiencia inmediata sobre la cual debe reposar el diálogo y no solamente sobre disertaciones intelectuales.
 - *Contemplación y escucha interior.* Toda indagación en el marco de un asesoramiento filosófico exige, necesariamente, una dimensión receptiva, es decir, escuchar al interlocutor, léase el asesor, para interiorizar toda conclusión producto del diálogo. Pero también es una escucha interna, reconocer en el discurso lo que hay de implicación práctica o no, y eso no pasa por cerciorarse de meditar pensamientos, ideas o emociones profundas, sino realmente destinar esfuerzos hacia la transformación. La asesoría, en buena medida, se orienta a estimular la escucha interna, la confianza sobre sí mismo, la apertura de ojos y el compromiso con la verdad, que conduzcan a experiencias transformadoras a través del conocimiento.

⁵⁵ Cavallé, “Diálogos”, 70

⁵⁶ Cavallé, “Diálogos”, 72.

El planteamiento de Cavallé se anida en una última consideración articulada con los procedimientos ya mencionados: el asesoramiento filosófico es un arte. En el diálogo filosófico sólo podrá transmitirse la utilidad del método y las herramientas recién descritas si hay una familiaridad y un manejo acertado y oportuno, que no mecánico, de cada paso o instrumento de indagación. Entre el grado de conocimiento de sí mismo, el bagaje filosófico, la devoción por la verdad y la madurez en el dominio de las herramientas se pone en juego el servicio que preste el asesor⁵⁷. Es el sentido vocacional y el modo en que se ejerce el oficio de la filosofía, en un orden sapiencial, el que abrirá camino a un proceso de aprendizaje colectivo entre asesor y asesorado. Sapiencial ligado a un estilo filosófico en que ésta, como ya se ha mencionado, no se asocia a una lógica ilustrada o académica, sino de la filosofía como punta de lanza en la transformación subjetiva de hombres y mujeres con tribulaciones en el contexto de las sociedades contemporáneas.

⁵⁷ Cavallé, "Diálogos", 78.

2. La enseñanza de la filosofía como cuestión teórica

2.1. La constitución de un ambiente de aprendizaje como desafío.

El tiempo actual ha traído nuevos retos para la educación como proceso de formación y socialización de jóvenes en el mundo contemporáneo. Un mundo en el que la información circula a gran velocidad, sin filtros, apurada por la inmediatez, ha generado un acceso instantáneo a un sinfín de ideas, conceptos, discursos y demás que incide en esa dinámica formativa de la juventud. La pedagogía, en ese sentido, tiene un desafío claro: constituir espacios, ambientes, contextos de aprendizaje que satisfagan las necesidades recientes que demandan los jóvenes; a nivel pedagógico los modelos previamente conocidos alcanzaron límites y es indispensable dar saltos y avanzar hacia nuevas formas que se adapten a un escenario en el que la escolaridad ha perdido terreno y ya no funge como hegemónica y otras instituciones sociales como la familia, la calle, los medios de comunicación forman tanto o más que las instituciones educativas⁵⁸.

Es un reto teórico y también pedagógico el de pensar un modelo adecuado de enseñanza. Aún más si de lo que se trata es de la enseñanza de la filosofía, que dicho sea de paso, es una disciplina y un oficio que se aprende junto a otros y no solamente a través de una recepción unidireccional o enciclopédica. No es la filosofía un conocimiento o saber exacto como en algunos casos de las ciencias naturales, entiéndase matemáticas, física o química, pero tampoco es un saber social, como tradicionalmente se asocia al conocimiento geográfico, histórico o político, asociado a maneras de conocer el mundo en formas, representaciones o conexiones vinculados a datos o información acumulada en libros de texto. El caso de la filosofía es distinto porque exige una participación activa, una ida y una vuelta entre quien aprende y quien enseña, ya que hablamos de un aprendizaje nada sencillo: aprender a pensar por sí mismo.

En ese terreno es que la idea de *ambiente* toma protagonismo y es indispensable delimitarlo y comprender a qué se hace referencia. Como punto de partida el ambiente está ligado a un espacio físico y a un tiempo compartidos, cotidiano, constante, en el cual conviven y coexisten distintos sujetos con trayectorias heterogéneas producto de los hilos

⁵⁸ Duarte Jakeline, “«Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual.»”, *Estudios pedagógicos*, n° 29 (2003): 98.

diversos que componen la familia, la ciudad, el campo, la extracción social, la violencia o la resistencia a la que han sido sometidos, los valores sobre los que fueron socializados, etc. Además de ello, el ambiente es un estímulo de relaciones sociales de distinta índole; en el espacio interactúan personas, construyen afinidades, diferencias, identidades y críticas, se establecen dinámicas de comprensión y también de conflicto. Finalmente, el ambiente de aprendizaje deriva en un ecosistema necesario de interacciones que hacen posible el despliegue de un horizonte curricular, no entendido solamente como un conjunto de temas a impartir, sino como una organización guiada de herramientas para *aprender* algo⁵⁹. Por eso todo rediseño de la propuesta del ambiente educativo exige una modificación y replanteamiento del proyecto mismo de educación que se lleva a cabo, pero sobre todo del modelo de interacción entre aquellos a quienes la educación va dirigida, otorgándole un papel con mayor protagonismo que facilite la articulación entre quienes aprenden y quien enseña, sin que eso indique una jerarquía o una distancia. Hablamos, entonces, de propiciar un escenario en que todo lo anterior sea posible por medio de materiales, reflexiones y actividades que estimulen “el aprendizaje, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general”⁶⁰. Entonces el desarrollo de un ambiente de aprendizaje óptimo exige tres pilares: lo lúdico, lo estético y lo cultural. Sólo así es posible maniobrar sobre la marcha del flujo de información contemporáneo. La relación con el saber exige una estrategia capaz de hacer frente a toda transformación de la sociedad, pero también construir un proyecto de sujeto y un nicho de relaciones e interacciones que priorice la dimensión afectiva.

2.2. La comunidad de indagación como arte del diálogo

En ese orden de ideas, otro concepto que permite delimitar el ambiente de aprendizaje es el de comunidad de indagación, es decir, un espacio de diálogo y práctica dispuesto para otros tipos de interacción y aprendizaje. La idea de una comunidad es un

⁵⁹ Duarte, “Ambientes de aprendizaje”, 102.

⁶⁰ Duarte, “Ambientes de aprendizaje”, 105.

involucramiento de todos los actores en el aula de clases y así romper lógicas anquilosadas. Es clave esa crítica a la forma clásica de enseñanza ya que

La visión tradicional del maestro en la cúspide de las relaciones escolares debe movilizarse hasta encontrar formas de relación menos verticales que propicien espacios de respeto, de esta manera, se pasa a formas de autoridad relativa en la que la voz y el actuar del estudiante se abren espacio como ejes fundamentales a la hora de los ejercicios en el aula. En consecuencia, para el desarrollo de conciencia sobre el trabajo en equipo, se hace necesario fomentar las potencialidades y habilidades en el diálogo para ello se entablan nuevas relaciones donde se deja atrás la recitación memorística de información y se da paso a la co-construcción dialógica. Estos cambios, se propician en una comunidad preocupada por indagar, más que por dar por hechos ciertos conocimientos⁶¹.

La comunidad se posa sobre un espíritu guiado por la indagación, en la cual los sujetos se exponen abiertamente a ejercicios de diálogo, retroalimentación, crítica y construcción desde los puntos de vista que manejan y se enriquecen del que otros ofrecen. La comunidad de indagación se convertiría en un ambiente de aprendizaje capaz de estimular el aprendizaje de las personas involucradas en el aula de clase. Aunque hace parte del desarrollo posterior en la propuesta formativa de este trabajo, la idea es que lo que se ha conocido como café filosófico o taller filosófico o consultorio filosófico se diseñe como un ambiente de aprendizaje. Tres serían los principios que guían esta propuesta. En primer lugar, la comunidad de indagación no es una propuesta carente de objetivos, más bien, es un proceso cuyo objetivo es producir *algo*, no en un sentido productivo sino creativo, en medio de un acuerdo o desacuerdo tras un debate. En segundo lugar, este proceso está guiado por el argumento, cosa no menor en un contexto en el cual se impone la fuerza o la ignorancia. Por último, la comunidad de indagación no halla su camino simplemente a través de una conversación como cualquier otra o una discusión estructurada o guiada, aunque también, sino que obtiene su recompensa al ser dialógica, es decir, como un proceso de dos carriles, necesariamente⁶². Acerca de esa visión del *diálogo* hay una bella definición que lo sintetiza como

⁶¹ Cruz, Iván Darío, Lizeth Ximena Castro, y Manuel Ojeda, “«Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta.»” *ducación y ciencia*, n° 24 (2020): 5.

⁶² Lipman Matthew, *Thinking in Education* (New York: Cambridge University Press, 2003):83.

a conversation is an exchange: of feelings, of thoughts, of information, of understandings. A dialogue is a mutual exploration, an investigation, an inquiry. Those who converse with one another do so cooperatively, like tennis players volleying genially and interminably as they practice. Those who engage in dialogue do so collaboratively, like law enforcement officers working together on the same case. The aim of those who volley is to extend the rally for as long as possible. The aim of the officers is to resolve the case in as short a time as possible⁶³.

Lo más importante en una comunidad de indagación, entonces, es la disposición al diálogo sobre la base del respeto y la solidaridad como principios rectores de la conversación; también la búsqueda de preguntas y *razonamientos* o argumentos que nutran toda discusión o disertación de carácter colectivo. Si se quiere puede entenderse como un “rescate de las cargas afectivas en las relaciones que se establecen en los ecosistemas escolares, estableciendo estos escenarios como los lugares propicios para las discusiones alrededor de problemas éticos⁶⁴. La comunidad también busca, a partir del pensamiento crítico y creativo, la posibilidad de charlar colectivamente sobre los problemas éticos a los que se enfrentan los sujetos públicos que asisten al aula; es decir, todo aquello que transcurre como dilema ético en la vida de los estudiantes, para que se dé un doble proceso en ida y vuelta: por un lado los estudiantes dialogan sobre aspectos cotidianos, problemáticas del día a día a las que se ven enfrentados; y, por otro lado, el clima escolar se torna ameno porque no se habla de datos, fechas, información abundante, sino que los temas tratados son la vida misma guiada a partir de una opinión fundamentada o formada como es la del profesor. Este último comentario no simplemente como detrimento del saber fáctico y acumulado, tan valioso para la filosofía porque, en buena medida, es la tradición de pensamiento. Es más la conciencia de que al interior del aula, potencialmente, el deleite durante el aprendizaje está atravesado por otros elementos como la anécdota, el juego, la identificación cotidiana con el problema propuesto, etc.

Un elemento significativo es el viraje actitudinal que deben ejercer los maestros, no ya sólo para enseñar filosofía, que también y por supuesto, sino en general debe existir

⁶³ Lipman, “Thinking”, 88.

⁶⁴ Cruz, Castro y Ojeda, “Comunidad de indagación”, 6.

una apuesta pedagógica arriesgada, alejada de los moldes. Para que la comunidad de indagación vaya en ese sentido es indispensable que desde los maestros se promueva el ambiente de aprendizaje de dilemas éticos por medio de detonantes constantes, de planteamiento de disyuntivas y escenarios sobre los cuales tomar decisiones. La buena disposición del vínculo maestro-institución resultará determinante en el proceso de constitución de cualquier comunidad de indagación. Por esa razón un deber de la escuela sería

reformular los principios éticos y morales sobre los que se funda; ha de suspender la estereotipación de formas correctas de comportamiento y la idea de la escuela como una copia a escala de la sociedad. La escuela como comunidad de indagación no impone comportamientos ni formas de hacer sociedad ya que la comunidad misma se asume, al igual que los conocimientos y saberes, como algo inacabado, lo que le permite suspender lo que pasa fuera de la escuela para experimentar nuevas formas de relación⁶⁵.

2.3. ¿Por qué la enseñanza de la filosofía es un problema filosófico?

La pregunta de entrada plantea un dilema colosal: comprender por qué enseñar filosofía es un problema de la filosofía y no –necesariamente– de la educación. En el centro de la escolaridad, podríamos aceptar sin ningún problema que la enseñanza de la disciplina filosófica es responsabilidad del currículum, de la institución específica en que se dictan las clases o, a lo sumo, del profesor a cargo de la asignatura. Pero eso no resolvería nada y ahondaría aún más la crisis de sentido que ahora mismo atraviesa la enseñanza de la filosofía.

Preguntarse por las condiciones de necesidad de la filosofía en la vida de los hombres y las mujeres implica interrogar el horizonte de la formación humanística y la curiosidad de los sujetos por su propia existencia. El saber filosófico es una experiencia cotidiana, aunque pueda parecer incómodo ponerlo en esos términos a cierto academicismo. Más que nunca, la vida contemporánea, la sociedad actual es un entramado de circunstancias que se le imponen a los sujetos contra su voluntad sin más

⁶⁵ Cruz, Castro y Ojeda, “Comunidad de indagación”, 15.

herramientas que la desidia, el escape o la reflexión sobre lo que acontece en el mundo que habita. De ahí resulta la importancia de abordar, como asunto indispensable y esencial para el ser humano, el paso por la vida a través de una actitud tan natural como la de filosofar. Rumiar preguntas ante la realidad que se nos presenta –y buscar alguna respuesta eventualmente– es apenas usual. La filosofía implica “no solo una profunda reflexión intelectual de la realidad, sino sobre todo un “estilo de vida” que nos conduce a la acción”⁶⁶.

Desde sus inicios clásicos, la filosofía como parte fundamental de la formación cultural se presentó como una “extraña forma de ser, de pensar, de sentir y de actuar, que rompió con las estructuras sociales planteadas y que sin duda fue (y sigue siendo) la vía de reflexión frente al acontecer histórico y a los problemas e interrogantes más profundos del ser humano”. De ahí, se considera que vivir bien es una expresión del filosofar. En efecto, de esta apreciación genuina y etimológica (amor a la sabiduría), se comprende las dificultades que acaecen para enseñar la filosofía, a saber, es un estilo de vida, una experiencia existencial que se forja en facultades superiores del alma, de la mente y del espíritu, por tanto, no es sólo un depósito de conocimientos y la asimilación de conceptos.

Por ese camino, filosofar es una actitud humana connatural, adherida a la capacidad de asombro, reflexión, problematización y, sumamente importante, acción, que dirigen al hombre por caminos liberadores, de emancipación incluso, capaces de formar alrededor de la autonomía, la responsabilidad y el pensamiento crítico, coherente y servicial. La filosofía solamente se aprende en el ejercicio de la misma, movilizándola, a través del cuerpo que la realiza, pero esa es una convicción que debe existir para la enseñanza, a nivel metodológico y de práctica educativa. El crecimiento acelerado en las sociedades, con avances tecnológicos cada vez más sofisticados, con la ciencia como bandera de todos los discursos públicos legitimados socialmente, con valores, lenguajes e ideologías que circulan como el pan, distintos y profundos problemas advienen y se presentan como catalizadores de rupturas subjetivas y colectivas⁶⁷. Todo lo anterior pone

⁶⁶ Correa Leticia, “«La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento.»”, *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, nº 12 (2012): 68.

⁶⁷ Correa, “La enseñanza de la filosofía”, 71.

en entredicho la filosofía y su utilidad práctica. Pero en este punto resulta clave articular, de nuevo, filosofía y enseñanza. En primer lugar, la filosofía reflexiona sobre el mismo proyecto de educación y sobre el proceso como tal al darle un fundamento, un sentido. En otras palabras, inscribe al ser humano en medio de un contexto cultural, que además es político, psicológico y social; pero no simplemente lo inscribe, sino que lo condiciona a la toma de decisiones. Podríamos decir, pues, que la filosofía tiene una primera utilidad en tanto que justifica su importancia a través del ejercicio de la misma; es, casi, un conocimiento que se realiza a sí mismo. También emerge la utilidad al pensar sobre la finalidad del proceso educativo. El fin de la enseñanza de la filosofía es que los estudiantes piensen por sí mismos, pero, sobre todo, que tengan una voluntad de pensar el espacio público, formando una conciencia crítica capaz de aspirar al estado de sabiduría en que el conocimiento será útil para transformar, a través de la práctica, todo aquello que interna o externamente se considere ajeno de valoraciones éticas, estéticas o políticas⁶⁸.

2.4. La disertación filosófica para el aprendizaje

Para la enseñanza de la filosofía en el aula de clase, un concepto tendrá un rol transversal en el ejercicio. La disertación como un instrumento que extienda la habilidad reflexiva en los estudiantes durante el desarrollo de un curso, tomando la forma, a la vez, de un proceso y un punto de llegada. La elaboración de una disertación, su composición es un esfuerzo articulador de argumentos estructurados, coherentes, con un sentido claro, no solamente una opinión o una síntesis de prejuicios. Toda disertación es la buena lectura de textos, trabajados pacientemente y con anterioridad⁶⁹. Es un trabajo filosófico en tanto exige un trabajo de pensamiento autónomo, asimilación de ideas venidas de distintas fuentes y concreción práctica; en el marco de la enseñanza, sería, entonces, un recurso didáctico para la puesta en marcha de lo trabajado. Acerca de ese vínculo entre filosofía y disertación este punto ilustra a la perfección la idea:

⁶⁸ Correa, “La enseñanza de la filosofía”, 74.

⁶⁹ Gómez Miguel Ángel *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: método y procedimientos* (Bogotá: Magisterio, 2005): 13.

Se afirma con frecuencia que el estudiante de filosofía, y el de cualquier asignatura, necesita cada vez más orden, rigor y claridad en la exposición escrita de sus ideas. La disertación se revela entonces como un instrumento didáctico de gran valor analítico y sintético que debería ser utilizado con mayor frecuencia y rigurosidad en nuestros sistemas educativos. Con la disertación se pretende comprobar el índice de comprensión y creación filosófica que se produce en el estudiante o alumno, porque en ella se encuentran de un modo sintético los elementos básicos de la labor de creación filosófica⁷⁰.

Queda claro que una disertación es una elaboración escrita posterior a una reflexión o a una práctica del pensamiento, que implica lectura, análisis, crítica, afinidad y conclusión. Es por ese camino que el diálogo toma sentido, pues toda idea de lectura, idealmente, es una lógica de conversación con el otro, el autor o la autora, que propone ideas, juegos del lenguaje, belleza poética y síntesis de ideas. Pero no sólo eso, sino que cualquier disertación tiene como punto de partida una pregunta, no sólo una lectura aislada, aunque llamativa o apasionante. Formar un interrogante o hacerse preguntas filosóficas exige los pormenores de la indagación; la curiosidad, al fin y al cabo, dirige el pensamiento hacia contenidos inéditos o desconocidos a los cuales es necesario acercarse, siempre y sin excepción, a través de preguntas.

La disertación filosófica, pues, acarrea varios elementos: a. es un ejercicio reflexivo personal e informado; b. una reflexión personal que debe responder a una pregunta previamente planteada; c. es informada porque acude a autores y autoras de filosofía, incorporando la tradición y el conocimiento a su propia elaboración; d. la resolución de dos condiciones clave: presentar los conocimientos de manera ordenada, racional y hallar una respuesta posible al interrogante planteado al inicio de la actividad; e. la disertación es, concretamente, un escrito⁷¹.

Lo anterior nos lleva a la noción de didáctica filosófica o didáctica de la filosofía, es decir, todo trabajo de carácter reflexivo que un saber hace alrededor de sus contenidos, fronteras, modos de aprender, campos de aplicación, entramado conceptual, parámetros

⁷⁰ Gómez, "Didáctica de la disertación", 13.

⁷¹ Gómez, "Didáctica de la disertación", 16.

metodológicos, teóricos o epistemológicos. En cierto sentido es una manera de transformar o traducir el saber científico de una disciplina, en este caso la filosofía, hacia un saber útil que pueda ser *usado*, aprendido por estudiantes noveles que están acercándose a una tierra baldía o desconocida, de la cual tienen que aprender sus secretos o sus generalidades. Una definición certera de didáctica y su vínculo con el papel del maestro sirve para comprender más a qué se hace referencia, además de establecer una necesaria distinción entre la didáctica y la pedagogía, no como visiones opuestas o superpuestas, sino para comprender la diferencia que hay entre ellas y la necesaria correlación que existe entre dos dinámicas inherentes a todo espacio escolar, como el aula o un taller filosófico o un café filosófico:

La didáctica reflexiona sobre la distancia inevitable entre la *formación* científica de un profesor y lo que él habrá de enseñar a sus estudiantes: se pregunta sobre las escogencias, los ángulos de ataque a privilegiar, las etapas por las cuales pasar. Tales son las tareas de la didáctica de una disciplina, que son también las de una didáctica de la filosofía, y que entre otras cosas, sirve para estudiar la iniciación filosófica que dan en el bachillerato. La didáctica de la filosofía no quiere en consecuencia sustituir a la filosofía misma. Ella es necesariamente secundaria y busca pensar la relación de la filosofía y su enseñanza. Ella busca hacer más consciente y por ello más eficaz la actividad del profesor, pensando las mediaciones posibles y necesarias para elaborar un trabajo escolar específico en el campo de la filosofía. La didáctica de la filosofía no quiere en consecuencia sustituir a la filosofía misma. Ella es necesariamente secundaria y busca pensar la relación de la filosofía y su enseñanza. Ella busca hacer más consciente y por ello más eficaz la actividad del profesor, pensando las mediaciones posibles y necesarias para elaborar un trabajo escolar específico en el campo de la filosofía⁷².

⁷² Gómez, “Didáctica de la disertación”, 19.

El proceso de aprendizaje-enseñanza de la filosofía se desarrolla por medio de una serie de paradigmas⁷³⁷⁴, que fungen como formas de hacer didáctica la experiencia de aprendizaje en el contexto de un sistema educativo o una aula de clases. La filosofía, al ser un campo del conocimiento cultural e históricamente relevante, debe ser enseñada a partir de metodologías didácticas claras, que permitan asimilar en los estudiantes el conocimiento de manera agradable y atractiva. Esas didácticas son comprendidas, por medio de los trabajos de Michel Tozzi, que Gómez sintetiza y resume en lo que se ha llamado como *paradigma organizador*, un modo de organización de la materia a ser enseñada. Sobre este paradigma ramifica una tipología descrita así:

- a. *Doctrinal o dogmático-ideológico*. La filosofía es vista como una respuesta previamente establecida, organizada en torno a un pensamiento unidimensional, doctrinal, en sentido único, esto es, en la que el diálogo se encuentra cerrado y es casi inexistente.
- b. *Paradigma histórico-patrimonial*. La filosofía aparece en su forma de alta cultura; es la expresión de la humanidad que ha logrado pasar del *mito* al logos, es decir, de la explicación metafórica o narrativa del mundo hacia un modo de entender la realidad como racional, científica podría decirse. La didáctica en este punto se manifiesta como una ‘historia de las ideas’, como un camino rígido, sin desvíos o creatividad, en la que se sigue el rumbo de los momentos, ideas fuertes y grandes nombres intelectuales de cada época de la civilización.
- c. *Problemático o problematizador*. Es un paradigma en el cual toda noción o texto filosófico se encuentra articulado, y es entendido, por medio de la relación establecida con problemas filosóficos. Toma importancia el pensar por sí mismo por medio de pensar dilemas asociados a la manera tradicional de la enseñanza de la filosofía, y se entiende el curso como una construcción; los textos no solamente

⁷³Gómez Miguel Ángel, “«La discusión en el campo de la educación y la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la resolución de conflictos.»”, *Revista Colombiana de Educación*, n° 55 (julio-diciembre 2008).

⁷⁴ Gómez Miguel Ángel, “«Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas.»”, *Cuestiones de Filosofía* 12 (2011).

como un canon incuestionable y recto; o los modelos de pensamiento o comprensión como verdades inamovibles. En este paradigma emerge la escritura como disertación o manera emblemática del aprendizaje de la filosofía.

- d. *Paradigma democrático-discutidor*. El horizonte de este paradigma reside en anidar el aprendizaje por sí mismo con un deseo de expandir la democracia. La enseñanza de la filosofía es vista como un modo de fortalecer el espíritu de la ciudadanía y la democracia, y, al educar a los ciudadanos, hay una convicción de que se fortalecerá el régimen democrático como cohesionador del espacio público y la sociedad. Ciudadanos reflexivos, críticos y capaces de resistir a los embates de la ignorancia, el engaño y el poder es la finalidad de este paradigma.
- e. *Praxeológico-ético*. El objetivo en este paradigma es la práctica. La reflexión, el aprendizaje, todo saber, tiene una exclusiva finalidad: la acción. Todo aprender es aprender a actuar y no suscribe solamente el conocimiento a pensar; y esto es así porque vivir bien es el sentido último del saber. En ese sentido “filosofar es adoptar, con conocimiento de causa, una cierta conducta ética. Aquí, el pensamiento no se basta a sí mismo para aclarar nuestra comprensión del mundo; éste apunta a un cierto tipo de vida *buena* conforme a la razón”⁷⁵.

En buena medida, esta tipología de paradigmas demuestra la baraja amplia de opciones que existen para la enseñanza de la filosofía. Por supuesto el paso del tiempo ha permitido cuestionar más algunas que otras, pero, en el fondo, lo que aparece es la innegociable pregunta sobre el porqué de la enseñanza y el respectivo cómo. El mundo contemporáneo ha sido testigo de una evolución y diversificación en el terreno escolar; la sociedad cambia y asimismo los métodos de enseñanza y el tipo de estudiante que aparece. No obstante, la filosofía, como una de las asignaturas de mayor complejidad para su enseñanza, ha sufrido sendos golpes debido al carácter abiertamente antipedagógico de la escolaridad, principalmente porque hay una dinámica excesivamente académica, libresca, canónica y memorística, que olvida la razón pedagógica en la práctica profesional de la enseñanza. Por otro lado, existe una oposición a la didáctica capaz de elaborar preguntas y dinámicas que tengan en cuenta la apuesta por renovar la enseñanza

⁷⁵ Gómez, “La discusión en el campo de la educación”, 171.

de la filosofía, que, entre otras cosas, proviene de una idea comúnmente aceptada en la cual la disciplina es capaz de alimentarse a sí misma o es autosuficiente en tanto amor al conocimiento o expresión de la sabiduría. Por eso la intención es continuar indagando caminos que promuevan prácticas de enseñanza renovadoras con respecto a las tradicionales o a todas aquellas que han resultado en prácticas de enseñanza estériles y poco seductoras para los estudiantes. La búsqueda es por sendas que enseñen a *aprender a filosofar*⁷⁶. En este punto aparece un último concepto clave en este conjunto teórico que sirve para dar el salto a la propuesta metodológica.

La discusión [filosófica] es una práctica social cotidiana, que abre las posibilidades para adentrarse en problemas que muchas veces tienen una identidad grupal y, así mismo, colectivo es el avance a la búsqueda de la resolución de esos dilemas. Es una tensión o confrontación entre opiniones distintas, siempre mediada por límites aceptables a partir de la convención social, basada en el respeto, la libertad y el culto a la opinión. Todo el tiempo en la vida social hay discusiones sobre cualquier tópico, desde la intimidad familiar o matrimonial hasta los salones de eventos en los que se congregan miles de personas, incluso en los noticieros y en las instancias de decisión gubernamental; sobre distintos espacios sociales la discusión recae como un modo de solventar la diferencia, o, sin dudas, de agudizarla. Para el caso de la enseñanza de la filosofía, la discusión es un elemento que permite trabajar de los temas en el curso impartido en el aula de clase o en las disertaciones escritas, a partir de tres elementos que le dan sentido a la mencionada discusión: 1. La obligatoria instancia de la explicación, que evita dar por sentado todo razonamiento o idea expuesta; 2. La legitimación ya que el ejercicio mismo de la discusión exige filosofar en la acepción del pensar constante, inmediato, sagaz; 3. Es un nuevo paradigma alrededor de la didáctica del aprendizaje de la filosofía, ya que al ser un punto de partida reglado por ciertas formas o normas exige adecuar el modo de pensar, hablar y escuchar⁷⁷. A su vez estos elementos acercan al espíritu propio de la discusión filosófica, que se enumerarán de la siguiente manera: a. la discusión filosófica incide sobre la relación educativa al ofrecer herramientas alternativas al aprendizaje, ajenas a las formas academicistas: memorizar, replicar o repetir; b. la discusión como modalidad

⁷⁶ Gómez, “La discusión en el campo de la educación”, 173.

⁷⁷ Gómez, “Enseñanza de la filosofía”, 9.

disciplinar de aprendizaje, es decir, la aparición de conflictos socio-cognitivos para expandir el límite de lo aprendido, o, al menos, problematizarlo constantemente; c. una educación en civilidad que acepte como punto de partida la discusión en el aula y en la vida escolar como un mecanismo de regulación de los conflictos y, de ese modo, aceptar la diferencia como parte constitutiva de la identidad; d. el aprendizaje del debate, e incluso de la disertación de la que ya se habló, como modos de dominar la lengua, al ser dos ejercicios, uno oral y otro escrito, que exigen herramientas didácticas de trabajo que conducen a un uso de la palabra como medio de relacionamiento con el otro; e. la valorización misma del debate como una expansión de la virtud democrática, al formar sujetos sociales que valoran al otro para discutir sin faltar al respeto o la tolerancia, estimulado por la discusión en temas filosóficos que amplía los horizontes de la razón individual para ponerla en diálogo con una razón colectiva, social.

Para la discusión filosófica, entonces, hacen falta ciertos atributos necesarios para llevarla a cabo. En primer lugar, un discutiador filosófico que establezca una relación con la verdad. El sentido filosófico de todo diálogo es acercarse a la verdad, y en este caso, no es menor que al entablar charlas con otros, sean individuos, grupos, la verdad debe ser el fin. Aceptar eso es comprender que toda opinión, todo punto de vista, es digno de ser refutado. En segundo lugar, debe existir una condición de realidad, es decir, toda discusión cobra valor si rodea temáticas que involucran el vínculo del hombre con el mundo: la experiencia salta a ser protagonista. En tercer lugar, toda pregunta en una discusión debe tener sentido para quienes discuten, es decir, debe ceñirse a un problema filosófico claro, sea la ética, la política o la estética, por ejemplo. Y, sobre todo, debe ser susceptible de provocar distintas respuestas, ser siempre abierta a debate, ya que la discusión no tiene como propósito ser clausular. Otro elemento es la relación con la libertad y con la razón en clave de comprometer a quien discute con dos situaciones: asumir una postura intelectual y moral con aquello que piensa y no permitir que el orden socio-afectivo altere el juicio racional. Este último punto se relaciona con el anterior y tiene que ver con la relación con el otro, ya que toda discusión busca co-construir, tolerar la diferencia y ampliar la mirada del mundo, por lo que es indispensable una ética comunicacional que compromete y obliga a enaltecer una ética de relacionamiento con

un grupo, con otros que están o estarán presentes cuando la discusión filosófica se lleve a cabo. Valorar la comunidad como un espacio de crecimiento del individuo⁷⁸.

Es a partir de este aparataje teórico y conceptual sobre el cual se construirá una propuesta de didáctica para el buen vivir. El consultorio o el café filosófico desplazado en su lógica interna hacia la construcción de una estrategia de enseñanza para estudiantes de educación media, para así delimitar un ambiente de aprendizaje y una comunidad de indagación que abrace el horizonte del aprender a pensar o pensar por sí misma a través de la disertación, la discusión y el diálogo. Enseñar filosofía como una herramienta de enseñar a vivir.

⁷⁸ Gómez, “La discusión en el campo de la educación”, 180-182.

3. Didáctica para el buen vivir. Del consultorio filosófico al aula filosófica como estrategia de enseñanza para estudiantes de educación media.

3.1. La enseñanza de la filosofía, entre la escolaridad y el vivir bien

Hasta el momento se ha hecho un doble recorrido: en un sentido, un seguimiento de la tradición teórica y práctica conocida como consultorio filosófico, entendida como una experiencia de ruptura metodológica alrededor de la filosofía como disciplina. En otro sentido, a partir de una consideración sobre lo que es la filosofía como problema de enseñanza, se abordaron distintos conceptos y problemáticas de ese vínculo entre el aprendizaje y la finalidad de la disciplina filosófica. El horizonte de todo el recorrido anterior es establecer una relación de diálogo entre ambos marcos temáticos, para acercarlos hacia un fin práctico, didáctico y pedagógico, a saber: explorar hasta qué punto los objetivos, métodos y procedimientos de un consultorio –taller o café– filosófico puede extrapolarse al aula de clases como una forma y estrategia de enseñanza con fines no solamente curriculares, sino, sobre todo, como una enseñanza performativa de la ética del buen vivir y del pensar por sí mismo.

En buena medida, es un trabajo de desplazamiento conceptual entre el consultorio filosófico, entendido como la práctica filosófica de búsqueda de sentido, hacia un ambiente de aprendizaje en el que se desarrolle una comunidad de indagación o reflexión teniendo como base la tradición de la enseñanza filosófica. Así, instrumentos como la disertación, la discusión, y todo tipo de conversación de carácter colectivo serán fundamentales en el desarrollo de objetivos, desarrollo metodológico y evaluación del proceso. Todo principio didáctico puesto en marcha tendrá propósito de marcar los ejes estratégicos para la enseñanza de la filosofía como un saber, un arte del buen vivir, una conversación en la discusión, etc.

Hablar de la enseñanza de filosofía implica esforzarse por pensar un qué y un cómo de ese modo de enseñar. ¿Qué se enseña exactamente? Es una situación incluso paradójica porque solamente se enseña filosofía a través de la filosofía misma. No es un conocimiento exterior a quien lo aprende, sino una asimilación. A diferencia de la física o la química o las matemáticas que tienen reglas internas, leyes, formas inamovibles que

eventualmente involucran al sujeto. Pero la filosofía es la práctica que se ejerce en sí mismo; para decirlo de alguna manera: no hay un conocimiento afuera que se pueda aprender, sino que aprender filosofía es aprender a filosofar y eso no es otra cosa que interrogarse sobre uno mismo y el mundo. Aprender a mirar, a escuchar y a pensar. Por eso, de entrada habría que rechazar, sutilmente, toda idea de programa de asignatura o currículo o pensum a revisar durante un curso o una clase de filosofía. La historia de las ideas filosóficas es un conocimiento concreto, digamos ya, saber cuáles son las meditaciones de Descartes o el significado de Dios para Spinoza, tal como el trinomio cuadrado perfecto o las Leyes de Newton o la Ley de Lomonósov-Lavoisier sobre la conservación de la materia, sería, un modo o un momento del aprendizaje de la filosofía. Sólo el discurso de las ideas filosóficas o sólo el vivir filosófico no serían estrictamente, el uno u el otro, filosofía en sentido clásico; sí lo sería, en cambio, ese entrecruce entre ambos modos. Saber filosofía, en parte, es conocer la tradición, pero sobre todo lo sería apropiarla, distinguirla como una faceta propia de la experiencia cotidiana. Por esa razón nunca hablamos de lo que es la filosofía, más bien, a través de toda pedagogía, didáctica o metodología de enseñanza, se busca que los estudiantes se apropien de la esencia de lo filosófico; es así como cualquier didáctica de la filosofía “debe ser *filosófica* porque se trata de su enseñanza” porque el terreno que se mueve es, justamente, el de la enseñanza, así que es deber “preguntarse éticamente sobre los valores que la fundan axiológicamente, sobre la voluntad de eficacia que la moviliza praxiológicamente y sobre los presupuestos de su actividad”⁷⁹.

Sin embargo, no puede soslayarse que la enseñanza de la filosofía aparece situada en un contexto claramente definido que es la escolaridad en el marco de una institucionalidad académica, así que está contorneada por programas curriculares, límites de horarios estrictos, proceso de evaluación, entre otros muchos factores. Todo ello incide, obligatoriamente, en las condiciones de posibilidad no sólo de la enseñanza sino también del aprendizaje. Al mismo tiempo, tener en cuenta el sinfín de elementos sociales y culturales que componen el aula de clase es un trabajo de indagación por parte de quien enseña; comprender el universo heterogéneo de experiencias vitales que acuden a un mismo lugar con un vago propósito de escolaridad supone un reto, un desafío que

⁷⁹ Gómez Miguel Ángel, *Introducción a la didáctica de la filosofía* (Pereira: Editorial Papiro, 2003): 71.

rápidamente debe convertirse a favor. Toda didáctica debe procurar centrarse en las mediaciones que puede generar en el ambiente de aprendizaje más que limitarse por las condiciones pedagógicas de su ejercicio⁸⁰.

Se hace indispensable hacer la distinción del sentido educativo de la formación filosófica y la formación educativa como tal y no por ello yuxtaponer uno a otro. La formación integral, concebida como proceso institucionalizado, por un lado; por el otro, la formación filosófica entendida como un modo de “impregnar la vida de la escuela comprendiendo una formación amplia de los estudiantes que incluya aspectos académicos (cognoscitivos), morales prácticos (políticos), corporales y expresivos (estéticos)”⁸¹. En ese contexto de formación integral, en medio de un sinfín de medios de socialización como la familia, el barrio o la calle, los medios de comunicación, etc., la filosofía cumple la labor de forjar un pensamiento crítico, autónomo, del que ya hemos venido hablando, necesario, principalmente, en una dinámica contemporánea de resquebrajamiento de la capacidad por parte de los sujetos de pensar el mundo que lo rodea, la sociedad más inmediata al alcance de la mirada de los estudiantes. Aún más en una sociedad como la colombiana, atribulada por su propia historia, llena de desafíos por enfrentar. Ofrecer a los estudiantes herramientas, la capacidad de sostener una comunicación asertiva y crítica, construir opiniones argumentadas que sean capaces de devenir en justicia, solidaridad, belleza, cercanía ante el otro, es algo que la filosofía tiene como parte de su espíritu. Aprender filosofía es desarrollar potencialidades que pongan al sujeto en dilemas ante esos desafíos de la sociedad colombiana, que involucran problemáticas como la violencia, el dogmatismo religioso, la violación a los derechos humanos, la desidia ética y política frente al otro, en definitiva, la crisis de ciudadanía tan vasta a la que se enfrenta el devenir cotidiano de la nación colombiana. Formar en filosofía implica “implica la identificación de los supuestos, las creencias y las ideas previas de los que parten las interpretaciones que pueda elaborar el estudiante” con el propósito de que reconozca “los contextos

⁸⁰ Gómez, “Introducción...”, 73.

⁸¹ Ministerio de Educación Nacional, *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010.):23.

específicos en los cuales se reflexiona y se actúa para promover la apertura a nuevas opciones y alternativas”⁸².

Enseñar filosofía en la educación media es arar un camino que tendrá fruto a partir de las aptitudes conseguidas, sobre todo las herramientas comunicativas que se aprenden y se pulen en el marco de un debate o un diálogo o una pugna de ideas. El aula filosófica, en la cual, de forma dialógica, se intercambian opiniones sobre los temas más variados, forja el diálogo en un doble sentido: no hay un final en la conversación ya que toda charla filosófica se basa en preguntas inconclusas, así que todo el tiempo, en todo momento hay una búsqueda de la verdad y el conocimiento; por otro lado la argumentación es el tesoro más preciado del diálogo y este debe ser coherente y ordenado, además de respetuoso y cuidado, prácticas necesarias para la formación filosófica y del ser humano⁸³.

3.2. El papel docente: estímulo del *pensar por sí mismo*

El rol del profesor es, pues, una piedra angular de todo el proceso. Toda enseñanza de filosofía *necesita* como el agua la disposición profesoral hacia una indagación o examinación de ideas, persistir en el diálogo como un modo de comprender y aprender y el respeto al proceso de las experiencias diversas que confluyen en el aula. Saltar el libreto de la cátedra clásica, poco útil en el filosofar es importante; romper con el molde del desinterés hacia las intervenciones de los estudiantes, es decir, poca receptividad a estimular la conversación y la participación, son elementos que fracturan el aprendizaje. El profesor es un puente entre aquellos a quienes va dirigida la filosofía como disciplina y el filosofar en sí; por esta razón “el problema del desarrollo del currículum de la Filosofía en los niveles elemental y secundario consiste en traducir las obras filosóficas tradicionales a materiales que los niños puedan comprender fácilmente y discutir”⁸⁴. Situar el problema en clave del lenguaje permite comprender con mayor detalle el papel del maestro, ya que toda traducción es una reinvención de lo traducido para hacerlo legible, inteligible y asimilable; no hay sentido en la traducción del lenguaje filosófico de

⁸² Ministerio de Educación, “Orientaciones”, 24.

⁸³ Ministerio de Educación, “Orientaciones”, 25.

⁸⁴ Lipman, Matthew, A.M. Sharp, y F. S. Oscanyan, *La filosofía en el aula* (Madrid: Ediciones de la Torre, 1992): 102.

la historia de las ideas hacia un lenguaje academicista, lejano y hostil para los estudiantes. Al contrario, el ejercicio de traducción del conocimiento debe adaptarse al lenguaje conocido o construido en el aula de clase y eso refiere, estrictamente, a una indispensable identificación del ecosistema cultural, social y de habla que maneja el ambiente de aprendizaje, que, hay que reiterarlo, tiene unas dinámicas a priori de construirse pero también puede forjarse a partir del diálogo. Reconocer el modo en que otros requieren aprender es reconocer el lenguaje con el que asimilan el mundo y sus representaciones.

Una labor deseable en los docentes es la observación minuciosa del proceso como aprendizaje continuo para, sobre la marcha, estimular las capacidades filosóficas; cuestión que no puede hacerse de otra forma como no sea observando la dinámica del aula. Esas tres capacidades filosóficas de base son conceptualizar, problematizar y argumentar, a las que se llega, justamente, por medio de una motivación y despliegue de tres herramientas que también deben trabajarse: leer filosóficamente, escribir filosóficamente y disertar filosóficamente. En el caso de la lectura de un texto la intención es desmenuzar la problematización, conceptualización y argumentación internas de un contenido escrito; otra forma de decirlo es indagar por los secretos y formas con los que ha sido construido un texto. Para el caso de la escritura, una tarea de mayores quilates, se habla del papel de la disertación, descrito más arriba como un mecanismo de cavilación en torno a temas filosóficos; para este punto, es fundamental inducir al uso de un lenguaje no necesariamente académico como sí filosófico, no necesariamente conceptual como sí experiencial y vivencial del entramado de conceptos o nociones que provienen de la filosofía. No se trata de estructurar un ensayo, que también es una forma válida de escritura filosófica, pero no en este punto, por considerar que es más ambicioso y menos certero para el aprendizaje.

Es así como nos acercamos a la noción de ejercicio filosófico, que es todo aquello que se lleva a cabo en medio de un aula de clase. Todo ejercicio filosófico es, entonces:

un diálogo reglado, escrito u oral, o una mezcla de los dos. En él se trabajan simultáneamente las diversas competencias, siguiendo las consignas del profesor. Pero nos parece especialmente recomendable el ejercicio que trabaja competencias específicas, una a una. De esa forma es más fácil de manejar para el enseñante poco experimentado en la práctica filosófica, bien sea por falta de

conocimientos filosóficos, bien por falta de hábito de dialogar en clase; además, hace más visibles para los alumnos los diferentes movimientos del pensamiento que permiten profundizar, problematizar y conceptualizar. Cada ejercicio se centrará en competencias cognitivas específicas que habrán sido determinadas previamente para trabajarlas mejor. El taller de filosofía no es un lugar para la expresión personal. Todos tenemos opiniones en las que nos gusta abundar, sin darnos cuenta de que terminamos siendo sus prisioneros. Filosofar es mirar de cerca esas ideas, para examinarlas de manera crítica. Un taller filosófico es un momento en el que se aprende a producir y a comprender ideas, a profundizar en ellas mediante la argumentación y el análisis, a problematizarlas gracias al cuestionamiento y la objeción, a clarificarlas produciendo o identificando conceptos. No se trata de un intercambio de opiniones, o de una verificación de conocimientos adquiridos, sino de poner en marcha el pensamiento, examinar sus defectos y sus límites, y trabajarlo con el fin de elaborarlo de manera consciente y reflexiva⁸⁵.

Aparece, de esta manera todo lo elaborado y reflexionado en torno al consultorio filosófico o la práctica filosófica. En este caso hablamos de taller filosófico, que es la forma y el nombre más adecuado para asociarlo al aula de clase, en tanto no hablamos de un contexto en que *solamente* se hablará en el escenario de la pérdida o búsqueda de sentido o las crisis subjetivas, ni siquiera del impacto de la sociedad en el individuo, sino que todo aquello circulará como elementos satélites, más no serán la centralidad del diálogo. El caso del taller y el aula son referencias de formación en filosofía, mucho más dinámicas, y, sobre todo, vinculados a la experiencia grupal. En el aula de clases, como en el taller, el horizonte al cual se aspira es el de aprender un *pensar por sí mismo* y hacerlo un hábito duradero, o mejor, un hábito capaz de sobrevivir al límite de la frontera que tiene el salón de clases, la institución académica o el programa curricular.

Roxana Kreimer menciona que, bajo su experiencia, muchas personas se han acercado a su consultorio a hablar de problemas filosóficos y no de problemas personales; así, el consultante menciona sus temas de interés. Ella elabora una diferenciación

⁸⁵ Millon, Isabelle, y Oscar Brenifier, *Cuaderno de ejercicios filosóficos: 111 ejercicios de práctica filosófica* (Instituto de Prácticas Filosóficas, 2014).

interesante entre la experiencia de su café filosófico con una clase formal en esos casos específicos. Por supuesto, y esto es importante mencionarlo de cara a la reflexión venidera, una clase está atravesada por un programa, un conjunto de referencias teóricas y una participación activa y multitudinaria, a diferencia del café, que no se afina en consideraciones teóricas como punto de partida, aunque pueden existir, no hay un ejercicio de lectura por parte del consultante que guíe el diálogo. Lo que ocurre es, ante todo, una conversación, más allá del apuro de los exámenes o los certificados o cualquier obligación formal de la escolaridad. Se abre, pues, la posibilidad del ejercicio filosófico en la enseñanza escolar. La autora argentina pone sobre la mesa el ejemplo en un barrio marginal en Buenos Aires y la visita que hizo para hablar con los estudiantes. La situación socio económica marcaba un punto de partida para reflexionar en la medida que condicionaba el modo en que los niños habitaban el mundo, lo nombraban y se acercaban o se distanciaban de las posibilidades que les ofrecía. Preguntar y escuchar cómo veían el teatro del mundo ante ellos le permitió a Kreimer identificar los conflictos inherentes. El siguiente paso fue cuestionar los presupuestos sobre los que se posicionaban, a manera de abrir aún más el discurso y el conjunto de palabras que componían aquello que los cuestionaba o afectaba o problematizaba. La filosofía práctica saltaba a la acción como un modo útil para pensar o nombrar los problemas. Ahí se estableció la distinción entre estudiar filosofía y estudiar la cronología de la historia del pensamiento filosófico, marcando, claramente, la distancia entre un saber o una reflexión escolarizada y un ejercicio de adentro hacia afuera como base para vivir bien, sin alejarse de los problemas sino sumergiéndose en ellos para resolverlos no individualmente o no solamente así. Para dar un ejemplo escribe ella:

La profesora de historia, que es quien tiene a su cargo la clase de filosofía, tuvo la buena idea de sugerirles el día anterior que anotaran en un papelito, en forma anónima, los temas que los preocupaban. Un alumno escribió que se sentía culpable por haber decidido ir a bailar una semana después que murió su madre. Cuestionamos la posibilidad de que la distracción equivalga necesariamente al olvido, planteamos las dificultades que implicaría seguir viviendo si cada segundo tuviéramos presentes nuestras desdichas y las del mundo que nos rodea. Otros manifestaron su miedo de

volver a convertirse en adictos. Comentamos que todas las culturas han tenido sustancias alucinógenas, mientras que lo característico de la nuestra es que muchas de ellas pueden provocar la muerte. A propósito de este tema, hablamos de una virtud caída en desuso, de vital importancia para la juventud, que paga con lágrimas de sangre la dificultad de ponerle límite a la omnipotencia de su deseo: la templanza o temperancia, que es la inteligente administración de los placeres, la posibilidad de apuntar a un goce pleno no comprando placeres al precio de dolores⁸⁶.

El anterior fragmento ilustra gratamente el proceso, la ruptura de situaciones de culpabilidad a través de la escucha activa y de la propuesta de soluciones enmarcadas en la tradición del pensamiento filosófico. La filosofía, en los contextos escolares, deja su lugar estático de polvorientos pergaminos para consultar fraseos antiguos y pasa a convertirse en una caja de herramientas útiles para contextualizar y permitir pensar problemas cotidianos, concretos. Es así como el punto de partida de la propuesta de una enseñanza de la filosofía en educación media será apostar por una educación integral, una educación para la vida, más allá de los objetivos de aprendizaje dictaminados por las legislaciones curriculares internacionales, nacionales, regionales y locales, que acompañe el propósito de una visión compartida sobre un aprendizaje de la ética o del vivir bien. Incluso es posible aspirar a una interrelación entre la lógica escolar situada en el pensum académico, construido en una tradición de enseñanza lejana a la que acá se propone, pero adaptable, en su contenido, a la propuesta. Un recorrido por la historia de la filosofía podría hacerse en el marco de una contextualización sobre la experiencia vital o subjetiva de aquellos a quienes se dirige la enseñanza: los estudiantes. Es ahí donde toda la elaboración teórica previa en torno al consultorio filosófico debe tomar forma o reinterpretarse bajo la idea del aula de clase o de espacios creados para la enseñanza formal. No es una tarea sencilla y no pasa simplemente por imaginar que reemplazar consultante por estudiante o consultor por docente se resolvería inmediatamente, aunque es un paso necesario para asimilar, al menos, la posibilidad de que sea así.

Resulta indispensable reconocer la dinámica del taller filosófico y la dinámica del aula filosófica. Tampoco se encuentran en un plano de exclusiones. De lo que se trata,

⁸⁶ Kreimer, "Prácticas filosóficas", 95.

entonces, es de elaborar una propuesta, además, pedagógica, lúdica y didáctica. El propósito de la enseñanza de la filosofía, entonces, es y deberá ser, responder a las necesidades vitales y existenciales de los estudiantes, atendiendo a sus problemas, dilemas y circunstancias, con su contexto diario como caja de resonancia. Por esa razón, toda didactización deberá tener como punto de partida los sentimientos y los pensamientos de los estudiantes en su cotidianidad y no la historia del pensamiento filosófico como un fantasma que perdura en las aulas pero no dice nada. Por el momento el esfuerzo de este trabajo será esbozar una metodología que permita alcanzar ese propósito. Por esa razón el énfasis tan marcado en el aula filosófica como herramienta didáctica que permite volver a insertar en el espacio público a la filosofía, y de esa manera proponer la necesidad de los sujetos por filosofar sobre su vida, por pensar crítica y sustancialmente su experiencia. Además del bagaje cultural venido de la historia de las ideas filosóficas, esencial para hacer filosofía, incluido un conocimiento de las escuelas, tradiciones y posturas filosóficas, necesario en todo conocimiento filosófico, el énfasis del aula estaría en la experiencia del aprendizaje del arte de vivir, sin por ello restar mérito al discurso filosófico que es legado de la tradición de enseñanza de la filosofía, o más bien, que es una herencia de milenios de filosofía como práctica de la vida, también desde el saber de lo que otros han dicho antes.

Definido el para qué es momento de hablar sobre el cómo, o lo que es lo mismo, la apuesta metodológica del aula filosófica. De cara a ese desafío, valdría la pena preguntarse: ¿debe el docente de filosofía ser un asesor/tallerista/consultor filosófico? O bien: ¿acaso sola y estrictamente el docente es quien utiliza las metodologías del consultorio filosófico? Ante estos interrogantes, esta apuesta investigativa opta por seguir el único sendero posible: la relación entre docente de filosofía y estudiantado puede constituirse en una relación pedagógica mucho más potente si se utilizan elementos propios de la tradición filosófica que hay internamente en el consultorio o la práctica filosófica. Para eso, lo primero que debe cuestionarse es la relación que existe entre docente y estudiantes en torno a fundamentos como la verdad, la ética, e incluso, el poder.

Mónica Cavallé y Julián Machado reflexionan sobre la labor del filósofo y es útil para relacionar el aula de clases con el procedimiento del asesoramiento filosófico. Es un acercamiento bastante pedagógico sobre la labor del asesoramiento, que permite hacer

una semejanza en el proceso de enseñanza de filosofía. Para Cencillo el filósofo asesor, que haremos el esfuerzo de asemejarlo a un docente, no es llanamente un filósofo que conoce teorías y las expone, sino alguien que “clarifica” y “hace crítica de lo mal enfocado o mal estructurado” y posibilita “organizar conceptos, valores y prioridades” y su punto de partida es “situarse en el enfoque del consultante”⁸⁷. El asesor –el profesor– se mueve por zonas que exigen de él creatividad, ya que sólo desde ahí es factible organizar la situación que enuncia la polifonía de voces que sería el aula filosófica, sus motivaciones, los deseos y valores que le guían a través del mundo. Es trabajo constante del asesor o docente es:

a. co-elaborar nuevos enfoques, puntos de vista, criterios y orientaciones, menos estrechas y unilaterales. b. tratar de disolver constelaciones emocionales demasiado cerradas. c. co-elaborar para abrir vías de canalización de impulsos o de tendencias reiterativas (...) d. presentar – más en una línea filosófica erudita, si ello gusta al consultante y él mismo lo demanda– cómo afrontan la comprensión de lo humano y de sus mundos los sistemas e ideas-madre de la historia del pensamiento. Pues en tal historia están las raíces de nuestra ética y de nuestra mentalidad, tan compleja y mixta, y ello tanto para aclararla, como para superarla. Y sobre todo para completarla⁸⁸.

El aula de clases es un espacio para *aclararse* colectivamente, en muchos casos situaciones de distinta índole, abarcando un espectro amplio, que discurre desde la visión sobre lo que es o no verdadero, las posibilidades existentes en situaciones distintas a la hora de tomar una decisión, las vicisitudes vitales asimiladas en medio de una discusión común, la validez de x o y deseo o acción para un proyecto de vida, los valores que guían o los valores que se encuentran en entredicho debido a los contextos heterogéneos y la consistencia propia del actuar individual de cada persona, su ética y las identificaciones

⁸⁷ Cencillo Luis, “«La creatividad filosófica exigida por el asesoramiento.»” En *Arte de vivir, arte de pensar. Iniciación al asesoramiento filosófico*, de Mónica Cavallé y Julián D. Machado (Sevilla: Desclee de Brower, 2007).

⁸⁸ Cencillo, “La creatividad filosófica”, 105.

que genera con toda representación del mundo. La gama de posibilidades es extensa y todo eso acontece en el aula; similar a la vida, un ambiente de aprendizaje como el que se propone supone sacar de toda zona de confort tanto al educador como a los estudiantes. En ese camino, el docente de filosofía debe hacerse cargo de lo que significa para *cada una de las vidas* todo lo anterior. Emerge un dilema pedagógico: cómo afrontar en el aula filosófica esa situación. Allí los ejercicios filosóficos, las capacidades y herramientas de aprendizaje juegan un papel sustancial. La escritura, el dibujo, el habla, la lectura, toda variante creativa permiten acceder a un lenguaje, un vocabulario común en el aula. En ese abigarrado mundo de circunstancias se establece una dinámica de ambiente de aprendizaje y tres son las cuestiones prácticas a tratarse. Por un lado el problema de lo verdadero, entendida la verdad como algo gradual, saltando la trampa indeseada de la absoluta verdad o lo pleno falso, y además como un elemento no propiamente lógico sino vital y ético. Otro aspecto es el problema de lo debido. El docente y el aula deben comprender que se habita un mundo en constante interacción con otros sujetos –en marcos grupales– y los procesos naturales o psicosociales que es la praxis de cada persona. Es decisivo que el profesor recree circunstancias sobre las cuales distintas posibilidades se supediten a cargas de valor sobre lo debido y discutir las. El mal, el bien, lo mejor o peor, lo mediato o inmediato, lo urgente o lo fácil. En ese orden de ideas la ética salta de un conjunto de normas inamovibles, más cercana a la moral en realidad, y se convierte en salidas posibles, decisiones posibles entre varias y un instante de elección conforme a lo pertinente o destructivo⁸⁹.

Un foco actual exige prestar atención a la formación de competencias más que de actitudes y conocimientos. En el caso del filosofar, algunas de ellas, tales como las competencias comunicativas o ciudadanas, hacen parte de todo proyecto de enseñanza de la filosofía. Una competencia se entendería como una “potencialidad que se actualiza o se expresa de manera concreta en una serie de acciones o desempeños”⁹⁰. Bajo esta mirada, en la filosofía se deben desarrollar competencias concretas ligadas a la visión crítica del mundo, a un pensar por sí mismo a través de un uso autónomo de la razón, capaz de poner en entredicho todo dogma, opinión equivocada o cualquier engaño ideológico o político, capaz, constantemente, de evaluar los razonamientos ajenos y

⁸⁹ Cencillo, “La creatividad filosófica”.

⁹⁰ Ministerio de Educación, “Orientaciones”, 31.

propios como un punto de partida de la reflexividad crítica; una competencia dialógica, en la que filosofar estimule la intersubjetividad de la conversación por medio de la emocionalidad, la razón, y, especialmente, la construcción de visiones de mundo enriquecidas por la escucha de lo que otro tiene por decir; por último, la competencia creativa, es decir, una práctica de la reflexión filosófica que motive a los estudiantes a representar el mundo de distintas maneras desde la mirada subjetiva que han construido de él, esto es, interpretar el contexto para luego recrearlo estéticamente⁹¹.

3.3. Esbozo de una metodología para el aula filosófica

En este punto no está de más mencionar varios elementos que se han trazado en exposiciones más arriba pero que vale la pena recordar para comprender la propuesta. Por un lado, la formación de un ambiente de aprendizaje y la búsqueda de una comunidad de indagación exige que se plantee explícitamente desde un principio. No a partir de ese lenguaje, sino como una declaración de intenciones del aula, por medio de la lectura colectiva del programa curricular, que pueda ser comprendido públicamente. Todo gesto en el aula es un gesto que invita a establecer las fronteras del ambiente. Durante un tiempo, en un espacio concreto se buscará cumplir un objetivo específico que lleve a una dinámica de integración y confianza entre los estudiantes. Por esa razón la propuesta de programa es ya el inicio de una dinámica de reconocimiento del aprendizaje de la filosofía. Es una disposición de problemáticas que sintetizan la idea central de toda la propuesta: la filosofía no se aprende, sino que se aprende a filosofar.

De ese modo toda unidad didáctica y temática estará dividida en cuatro momentos:

1. Elementos detonantes escogidos en un acuerdo entre estudiantes y docentes a partir de la experiencia cotidiana. El papel del profesor es promover el trabajo de los estudiantes desde el primer minuto para que se comprenda la intención de la dinámica: plantear discursivamente problemáticas cotidianas, cercanas, capaces de pensarse pública y colectivamente, entendido el problema como una situación

⁹¹ Ministerio de Educación, “Orientaciones”, 34.

de crisis a causa de una conflictividad interior al sujeto, entre el sujeto y el mundo u objetiva, que requiere de una solución⁹².

2. Exploración. Se establecen preguntas que movilizan la discusión y la exploración de saberes en comunidad. Al ser la filosofía una disciplina que busca pensar y ofrecer respuestas críticas ante la realidad, sólo puede ser por medio de interrogantes y desafíos intelectuales el modo de trabajarla para la toma de decisiones. De ese modo debe reconocerse que hay una condición de desconocimiento frente a los problemas y el objetivo es iniciar un proceso para la búsqueda de ese conocimiento; además, la pregunta debe comprenderse como un modo de examinar e identificar las contradicciones en la realidad para así determinar lo que es falso; las preguntas estimulan el razonamiento, el despliegue de habilidades cognoscitivas, la argumentación, explicación y eliminación de contradicciones para acercarse con mayor claridad a la elección⁹³.
3. Un tercer momento es el recorrido de senderos, en los cuales se establecen los tiempos concretos en que se lee, analiza, dialoga y produce la discusión. En un principio, el reconocimiento exige trabajo de discusión en grupos pequeños que luego se socialicen para el conjunto del aula. La intención es construir los insumos necesarios para el bagaje en el diálogo colectivo sin apresurarse a saltar etapas. El aula debe ganar en confianza, capacidad discursiva, escucha, reflexión y exposición de los argumentos. Las preguntas trabajadas en los grupos son ejes de organización e integración según los problemas; además las preguntas son ejes de investigación, de búsqueda, y por eso es clave que el docente indague para ubicar los núcleos problemáticos; por último, las preguntas serán ejes para desarrollar la autonomía y en este punto resultan claves pues al trabajar los núcleos problemáticos en los grupos hay una participación activa y un avance en los procesos de aprendizaje, siempre progresivos, además de comprender la importancia de la colaboración, el reconocimiento del otro y la capacidad deliberativa como transversal en el aprendizaje⁹⁴.

⁹² Gómez, “Introducción a la didáctica de la filosofía”, 94.

⁹³ Ministerio de Educación, “Orientaciones”, 101-102.

⁹⁴ Ministerio de Educación, “Orientaciones”, 102.

4. Los avances. Debe entenderse como un seguimiento constante al proceso y avances de los estudiantes en el aula filosófica. Es entendible la dificultad de un manejo más personal de los procesos, en la medida que la educación tiene un componente más homogéneo; no obstante, no está de más trabajar una bitácora de seguimiento particular, así sea a modo de desafíos o retos que cada estudiante presenta según avanza el trabajo de diálogo colectivo. Esto va más allá de una evaluación formal, de la que luego se hablará, y se implica mejor con una búsqueda de certeza en la consecución de las destrezas y habilidades para después adquirir las competencias necesarias de la enseñanza de la filosofía. Si se quiere, el punto de llegada se inscribe en dos sentidos: aprender a pensar por sí mismo y aprender a expresar lo pensado ante otros en un aula de clase. Una discusión no es otra cosa que un imán de atención en el contexto de una conversación colectiva. Es importante que el ejercicio no gire en torno a una personalidad que brille sobre las otras, sino que circule el lenguaje y la palabra y las preguntas. La reflexión teórica debe anclarse a la práctica, y, sobre todo, debe estar ilustrada por elementos que circulan en la vida cotidiana: el cine, la literatura, la televisión, las series, los noticieros. Siempre existe un momento de pausa, justamente en el cual se toma café. Por supuesto en un aula de clases no debería ser lo que acompaña la pausa, sino un espacio de encuentro distinto como escuchar una canción, degustar una comida o beber un jugo.
5. Productos finales de la discusión. Tomar el hábito de la toma de nota a partir de una relatoría resulta provechoso en estos ejercicios. Siempre será rotativa y permitirá afinar la escucha y la síntesis de posiciones. Luego de eso, cada estudiante o cada grupo elaborará un protocolo, entendido como un texto escrito que sintetiza, críticamente, la relación de toda la discusión con los argumentos y contra argumentos esbozados. Por último, este material servirá de insumos para elaborar un ensayo final, preferiblemente de carácter individual, en que se expone el resultado de la participación en el diálogo grupal.

3.4. ¿Cómo evaluar el proceso en el aula filosófica?

Por supuesto en un aula de clases la dinámica debe tener un viraje. El propósito no debería ser el engrosamiento del conocimiento teórico, aunque no está de más, sino la incursión sobre problemáticas concretas atadas a los tópicos. Incluso sobre cuestiones del orden local, regional o nacional, para así abrir preguntas que *potencialmente* se intersecan con la realidad que atraviesan los estudiantes. Es un camino, principalmente, lento y paciente, pero que sigue el curso de encontrar en la discusión grupal, en el diálogo y en situaciones cercanas los problemas, individuales o colectivos.

Por esa razón evocamos, una vez más dos cuestiones. Por un lado, la lectura y análisis de textos filosóficos, que no debe perderse de vista. Es una herramienta importantísima ya que el desarrollo de competencias para filosofar se encuentra, en buena medida, allí. Todo ejercicio filosófico necesita también la voz de los filósofos, de la historia de las ideas filosóficas, principalmente para que no se considere que todo habrá que descubrirlo o inventarlo, sino como referente de preguntas hechas ya siglos atrás. Por supuesto la finalidad no es una repetición acrítica de palabras de otros, sino una interiorización, apropiación y elaboración propia de pensamientos. No hay que perder de vista que

la lectura filosófica es, siempre, una relectura. Los textos filosóficos no son para leerlos sino para estudiarlos, para encontrar su estructura, para pensar detenidamente sus tesis y sus argumentos, para contrastar las ideas con otros filósofos. La lectura filosófica, como toda buena lectura, es un excelente ejercicio para pensar. Para el desarrollo ideal de la lectura filosófica encontramos una serie de propuestas que pueden ser apropiadas por el profesor de acuerdo con el texto estudiado, con las características de los alumnos (no es lo mismo la lectura realizada por estudiantes neófitos en la Filosofía que por alumnos avanzados) y con las pretensiones del maestro⁹⁵.

Para llevar a cabo ese proceso es indispensable cerciorarse de varias preguntas clave: ¿qué dice el autor? ¿Cómo lo dice? ¿Qué quiere decir? ¿Qué es lo que no dice el filósofo? ¿Por qué y para qué lo dice? ¿Dónde, en qué circunstancia lo dice? Todas son

⁹⁵ Ministerio de Educación, "Orientaciones", 107.

interrogantes guía que acercarán a una comprensión más honda de lo planteado en un texto y acerca al objetivo de toda lectura: comprender, adquirir la disciplina de la reflexión filosófica y aprender a reflexionar a través del aprendizaje de una lectura reflexiva⁹⁶.

Pero la lectura tiene un punto de llegada o de condensación que ya hemos nombrado: la disertación filosófica, que es un ejercicio de orden escritural en el cual se tratan preguntas filosóficas relevantes de modo cuidadoso, trabajado y riguroso. Ya que la filosofía “es una actividad creadora y crítica, la disertación se convierte en la materialización o expresión de esta actividad del pensamiento cuyo objetivo es ofrecer una respuesta argumentada a la pregunta planteada por el autor”⁹⁷. En este punto cada estudiante pone en juego los distintos aprendizajes en el aula filosófica, recupera voces de compañeros o compañeras y va hacia la lectura de la filosofía como una guía para el tratamiento de su texto. Todo debe circular el trabajo escrito, que debe irse preparando, pacientemente, no como una tarea a cumplir, sino como un horizonte de llegada de un largo proceso de trabajo intelectual. Toda disertación debe ser una demostración de verdad de algún tema, debe ser conciso en la digresión y los argumentos, procura la coherencia, y, sobre todo, la toma de posición. Los tres momentos de una disertación son: problematización de un tema, a modo de interrogante, y ese ser su punto de partida para empezar a examinar las partes de la pregunta y los modos de responderla; el cuerpo de la disertación, que es la organización conceptual y ordenada de la demostración, y en la que se expresan todos los caminos posibles para llegar a una demostración clara y luego tomar una posición; finalmente, la constitución de la disertación en la que se redacta el texto a partir de la pregunta problema, se escriben las tesis, los argumentos y la conclusión, en la que se devela la respuesta a la búsqueda de la pregunta.

Conclusiones

Ante todo, la conclusión más importante a la que podemos llegar es que la filosofía sólo es posible aprenderla filosofando. Esto significa que no hay un conocimiento

⁹⁶ Ministerio de Educación, “Orientaciones”.

⁹⁷ Ministerio de Educación, “Orientaciones”, 109.

filosófico duro o estático o ya escrito sobre piedra. Hay indicios, pistas, huellas que deben ser olfateadas con cuidado; todo aquello que conocemos como la filosofía que hace referencia a los grandes nombres a las grandes obras, no es otra cosa que un faro que permite llegar a ciertos destinos. Sócrates o Platón, Descartes o Spinoza, Nietzsche o Schopenhauer son senderos de interpretación, tamices con los cuales filtrar un exceso de preguntas o información. Por eso el punto de partida siempre será la interrogación; saber hacer la pregunta adecuada ante un dilema, situación o encrucijada concreta. La filosofía se enseña a través de la práctica de la misma.

Eso lleva a una segunda conclusión más concreta. La enseñanza de la filosofía exige una convicción en las metodologías, didácticas y procedimientos de enseñanza. Para dar un ejemplo, uno de los aspectos con los que trabajamos, la disertación filosófica en los terrenos escrito y oral, conducen al estudiante a desafíos consigo mismo. Escribir una composición que trabaje un tema específico, una situación dilemática de la sociedad o de la comunidad propia en que se desenvuelve, exige pensamiento. Escribir es dialogar con los pensamientos; en una primera instancia dialogar con un autor y luego consigo mismo; es ejercer la crítica y la auto-crítica. Pero la escritura resulta ser una inmersión en el aprendizaje, desde la elección de la palabra, hasta la elección del argumento, pasando por la elección de la coma y el punto. Un lenguaje aparece ante los ojos de quien escribe una disertación y aquello hace nido en la memoria que no olvida ya que un esfuerzo así fue hecho. Pero luego viene el segundo momento, tan dramático como satisfactorio: exponer ante otros y otras lo pensado, lo escrito y lo sentenciado. Aquí se abre otra forma del diálogo: el de carácter colectivo. Enseñar a otros y otras la escritura propia es un camino difícil, pero a partir de allí se abre la disposición a la tolerancia, al cuestionamiento de las ideas propias, al debate y la defensa de una posición, a ceder. Exponer una disertación públicamente es un viaje hacia la fortaleza del espíritu porque es desnudarse en el pensamiento y hacerse vulnerable ante la posibilidad del cuestionamiento, pero lo importante es dar apertura al desarrollo de habilidades. No obstante, entra en juego la capacidad docente de construir un ambiente de aprendizaje y una comunidad de indagación empática, afectiva, capaz de entregar a otro algo más que hostilidad: una sensación de bienestar común o social. Los otros no son peligro, sino apoyo.

Todo esto lleva a una conclusión breve y final. El ‘aula filosófica’, como hemos llamado a esta propuesta entre pedagógica y didáctica ha tenido tres pilares y es la búsqueda de toda enseñanza de la filosofía: a. aprender el arte de la comunicación; reconocer el diálogo como único destino para tramitar la diferencia en el terreno que sea. La reflexión dialógica en filosofía no es sólo la mejor argumentación o el lenguaje mejor usado, es también la capacidad de tender puentes constantes y encontrar en el otro algo que también pertenece a sí mismo; b. *pensar por sí mismo*. Esta propuesta de enseñanza trata de aportar a construir una comunidad democrática, y eso implica, obligatoriamente, ciudadanos más libres, menos absorbidos por la inmediatez de la información y la banalidad del entretenimiento, el ocio o la recreación, sin por eso restar valor a lo trivial, pero siempre mediado por una crítica y no por simple aceptación. El horizonte de que cada quien piense por sí mismo es un horizonte también emancipador. c. una articulación de las dos anteriores: la formación en competencias para el buen vivir o para la vida. Todo cuanto se haga en el ‘aula filosófica’ tiene como destino la vida, la experiencia vital de los estudiantes, su cotidianidad y todas las vicisitudes inherentes a ella.

Bibliografía

- Achenbach, Gerd. «Breve respuesta a la pregunta <¿Qué es la práctica filosófica?>» *El Búho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, nº 9 (2011).
- . «El arte de saber conversar.» Würzburg, 2005. 1-10.
- Arnaiz, Gabriel. «El estado de la cuestión: el «giro práctico» de la filosofía.» *Diálogo filosófico* 68 (2007): 170-206.
- Brenifier, Óscar. *El arte de la práctica filosófica*. Alcofibras Ediciones, 2018.
- . *Filosofar como Sócrates: introducción a la práctica filosófica*. Valencia: Diálogo, 2011.
- . *La consulta filosófica*. Alcofibras Ediciones, 2020.
- Cavallé, Mónica. «Diálogos para una vida filosófica.» En *Arte de vivir, arte de pensar. Iniciación al asesoramiento filosófico*, de Mónica Cavallé y Julián D. Machado, 21-82. Sevilla: Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2007.

- . *El arte de ser. Filosofía sapiencial para el autoconocimiento y la transformación*. Barcelona: Editorial Kairós, 2017.
- . *Escuela de Filosofía Sapiencial*. 2020. <https://escueladefilosofiasapiencial.com/porque-sapiencial/> (último acceso: 23 de Julio de 2023).
- Cavallé, Mónica. «La práctica filosófica.» *Apuntes Filosóficos* 20, nº 39 (2011): 101-150.
- . *La sabiduría recobrada: filosofía como terapia*. Madrid: Ediciones Martínez Roca, 2002.
- Cencillo, Luis. «La creatividad filosófica exigida por el asesoramiento.» En *Arte de vivir, arte de pensar. Iniciación al asesoramiento filosófico*, de Mónica Cavallé y Julián D. Machado, 102-117. Sevilla: Desclée de Brower, 2007.
- Correa, Leticia. «La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento.» *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, nº 12 (2012): 68-82.
- Cruz, Iván Darío, Lizeth Ximena Castro, y Manuel Ojeda. «Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta.» *Educación y ciencia*, nº 24 (2020): 1-17.
- Duarte, Jakeline. «Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual.» *Estudios pedagógicos*, nº 29 (2003): 97-113.
- Gómez, Miguel Ángel. *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: método y procedimientos*. Bogotá: Magisterio, 2005.
- Gómez, Miguel Ángel. «Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas.» *Cuestiones de Filosofía* 12 (2011): 1-22.
- . *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Editorial Papiro, 2003.
- Gómez, Miguel Ángel. «La discusión en el campo de la educación y la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la resolución de conflictos.» *Revista Colombiana de Educación*, nº 55 (julio-diciembre 2008): 166-187.
- Kreimer, Roxana. *Artes del Buen Vivir. Filosofía para la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Anarres, 2002.
- Kreimer, Roxana. «Capítulo 2. Prácticas filosóficas para cambiar la persona y la sociedad.» En *Arte de vivir, arte de pensar. Iniciación al asesoramiento filosófico*, de Mónica Cavallé y Julián D. Machado, 83-100. Desclée de Brower, 2007.
- . *El sentido de la vida*. Buenos Aires: Ediciones Anarres, 2012.

- Kreimer, Roxana. «Prácticas filosóficas para cambiar la persona y la sociedad.» En *arte de vivir, arte de pensar: iniciación al asesoramiento filosófico*, de Mónica Cavallé y Julián D. Machado, 83-100. Sevilla: Desclée De Brouwer, 2007.
- Lipman, Matthew. *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press, 2003.
- Lipman, Matthew, A.M. Sharp, y F. S. Oscanyan. *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992.
- Marinoff, Lou. *Más Platón y menos Prozac*. Nueva Jersey: Ediciones B, 2000.
- Millon, Isabelle, y Oscar Brenifier. *Cuaderno de ejercicios filosóficos: 111 ejercicios de práctica filosófica*. Instituto de Prácticas Filosóficas, 2014.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010.
- Soldani, Raffaella. «Entrevista a Achenbach.» *Phronesis-semestrale di filosofía, consulenza e pratiche filosofiche II*, nº 2 (2004): 127-142.
- Tozzi, Michel. «Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar.» *Diálogo Filosófico*, nº 68 (2007): 207-215.
- Zavala, Carmen. «La consulta filosófica de Ran Lahav, Oscar Brenifer y Ora Gruengard: ¿Aproximaciones incompatibles?» *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, nº 1 (2010): 91-119.