



**ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO ARTE DE VIVIR.  
EDUCACIÓN FILOSÓFICA, EJERCICIO Y CUIDADO DE SÍ**

**GIOVANNY ANDRES AGUIRRE TABORDA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ  
2021**

**ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO ARTE DE VIVIR.  
EDUCACIÓN FILOSÓFICA, EJERCICIO Y CUIDADO DE SÍ**

**GIOVANNY ANDRES AGUIRRE TABORDA  
CÓDIGO: 2020190001**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de  
ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA**

**ASESOR:  
OSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ  
2021**

### *Agradecimientos*

*Mi profundo agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional, a toda la Facultad de Educación por abrirme sus puertas y permitirme realizar este proyecto. De igual manera agradezco a mis profesores y compañeros por su acompañamiento y apoyo durante este proceso educativo.*

*Finalmente, deseo expresar un agradecimiento especial al Dr. Oscar Orlando Espinel Bernal por acompañarme a lo largo del proceso completo, pues debido a su guía, orientación y conocimiento, me fue posible emprender y completar este proyecto.*

**ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO ARTE DE VIVIR.  
EDUCACIÓN FILOSÓFICA, EJERCICIO Y CUIDADO DE SÍ**

**GIOVANNY ANDRES AGUIRRE TABORDA**

**RESUMEN:** La educación en materia de filosofía ha sufrido varias transformaciones a través de la historia, sin embargo, su relación con la educación hoy en día parece distante. Debido a esto hemos decidido emprender un análisis documental mediante el cual esperamos recuperar algunas de las características de la filosofía desde una concepción práctica, para ello basándonos en la tradición greco-romana, y apoyándonos en aquellos autores que han profundizado previamente en el texto. Analizaremos distintas conceptualizaciones de la filosofía enfocándonos en su carácter más vital, buscando recuperar los conceptos que la convertían, en aquellas épocas clásicas, en un ejercicio central para la búsqueda de una buena vida (entendiendo este concepto desde un punto de vista activa, forma de vivir, arte de vivir). Haciendo uso de todas estas herramientas conceptuales es posible llegar hacia un desarrollo mucho más profundo en cuanto al papel de la filosofía y el filósofo. Con lo anterior podemos identificar algunos elementos, los cuales nos permitirán ver la relación del maestro y de la materia filosofía, con sus conceptualizaciones clásicas greco-romanas, resonando con una manera distinta de pensar en educación filosófica para la vida.

**PALABRAS CLAVE:** filosofía, educación filosófica, enseñanza, cuidado de sí, arte de vivir.

## TABLA DE CONTENIDO

CUERPO DEL ARTÍCULO .....	6
Introducción.....	6
Primer apartado: Educación Filosófica .....	8
Enseñar Filosofía desde la memorización .....	9
¿Enseñar Filosofía desde la práctica? .....	10
Más allá del salón de clase .....	12
Profesor de filosofía .....	14
Segundo apartado: Ejercicio Filosófico .....	17
Actividad, Práctica y Ejercicio .....	17
Discurso interno .....	20
Diálogo .....	23
Tercer apartado: Enseñar el cuidado de sí mismo .....	26
Cuidado de sí y ética .....	26
Cuidado de sí y educación.....	28
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32
ANEXOS.....	33
Anexo 1 .....	33
Modelo ficha de exploración.....	33
Algunos ejemplos de ficha de exploración .....	34
Anexo 2 .....	36
Modelo Ficha RAE .....	36
Ejemplo de una Ficha RAE.....	37

## **CUERPO DEL ARTÍCULO**

### **ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA COMO ARTE DE VIVIR. EDUCACIÓN FILOSÓFICA, EJERCICIO Y CUIDADO DE SÍ**

#### **Introducción**

Hablar de educación en filosofía plantea una gran cantidad de dificultades, debido a la naturaleza misma de la materia. A través de la historia de la filosofía se han podido observar algunos cambios en la forma en que es concebida, sin embargo, en el siguiente texto pretendo recuperar su concepción clásica greco romana, para poder reconciliar su papel dentro de la educación. A su vez, este análisis nos habrá de llevar por distintas conceptualizaciones de la filosofía, haciendo especial énfasis en su carácter de práctica y su relación con la vida. Con lo anterior podremos valorar distintos conceptos que se pueden apreciar dentro de las concepciones de práctica filosófica, así como su valor a la hora de explorar la figura del maestro.

Este análisis hermenéutico surge a partir de una preocupación por la práctica filosófica actual, pues, a través de un análisis específico de bibliografía centrada en la temática de educación filosófica, tomando como referente los artículos presentados por las revistas, *Nodos y Nudos*, *Pedagogía y Saberes*, y *Revista colombiana de educación*, se hacen evidentes unas nociones más enfocadas en el contenido, de cara a la tendencia actual. Con lo anterior, tomamos a autores como Michel Foucault y Pierre Hadot como principal apoyo para la

argumentación, pues sus desarrollos con respecto al tema de práctica filosófica encajan dentro del marco que se busca explorar y contrastar en este análisis.

Inicialmente se explorarán los contrastes entre una metodología dominante en cuanto a la enseñanza de la materia filosofía en comparación con un método práctico que vuelve sobre preceptos clásicos de la tradición greco-romana. Con esto se puede empezar ver una pregunta por el lugar de la filosofía, más allá de la actividad académica, además de empezar a preguntarnos por el lugar del maestro.

Luego, a manera de profundización, se indagará en la conceptualización existente en la filosofía vista desde la práctica, intentando rescatar las ideas más importantes a la hora de aclarar nuestros planteamientos con respecto al papel de la filosofía dentro de la vida, desde una perspectiva clásica greco-romana.

Finalmente abordaremos algunos conceptos correspondientes al cuidado de sí, los cuales surgen de la concepción de práctica filosófica, para intentar conectarlos con la educación, retomando así nuestra pregunta por el papel de la filosofía y el papel del maestro, ahora con las herramientas que nos provee la conceptualización de práctica filosófica o, de manera más específica, ejercicio filosófico.

## **Primer apartado:**

### **Educación Filosófica**

La filosofía se ha visto vinculada de manera directa con el ámbito educativo a través de la historia, basta con recordar la tradición grecolatina para poder observar el carácter educativo que se vertía en la actividad filosófica. Esto ya se ha venido rastreando desde distintos autores como Werner Jaeger (2010), Henri-Irénée Marrou (2004), Pierre Hadot (1998; 2006), e incluso, a su manera, Michel Foucault (2009), recordándonos esta característica de la filosofía antigua. A propósito, explicita Espinel (2020) “desde sus orígenes grecolatinos la filosofía ha tenido que ver con la formación; preparación para la vida en la *polis*, formación de los sujetos que habitarán y participarán del espacio público.” (Espinel, 2020, pág. 7) Aquí me parece importante subrayar el concepto de preparación para la vida, pues será muy importante al avanzar, pues, la idea de ver a la filosofía como una actividad de preparación en torno a la vida, es decir como algo más que una amalgama de teorías, nos obliga a examinar de cerca aquellas tendencias que nos presentan maneras muy distintas de educar en filosofía.<sup>1</sup>

A continuación, examinaremos dos posturas con respecto a la educación filosófica, a saber, la enseñanza de la filosofía desde la práctica, y la enseñanza de la filosofía desde la memorización.

Dos enfoques distintos con anotaciones disímiles. El primero, más cercano al enfoque filosófico que pretendemos potenciar, el segundo —el centrado en el aprendizaje— más cercano a cierta psicologización del acto educativo, en una actualización camuflada de la cosificación de la filosofía, su enseñanza y sus contenidos. Contenidos que, en el imperio de su transmisibilidad, fosilizan, asfixian e inmovilizan la vitalidad de la filosofía y la fuerza del ejercicio filosófico. (Espinel, 2020, pág. 8)

---

<sup>1</sup> Se subraya la filosofía en especial, debido su carácter de profundización reflexiva y práctica para la vida, pues, al considerar otras disciplinas, ninguna parece brindarle atención al vivir como un arte en sí mismo de la misma manera en que lo aborda el oficio filosófico.



Con lo anterior se observa una postura clara frente al enfoque cosificado de la filosofía y sus contenidos, y es vital detenerse sobre esta noción, pues, en ella podremos encontrar una vertiente del acto educativo que nos lleva a la memorización.

### **Enseñar Filosofía desde la memorización**

Cuando hablamos de una enseñanza desde el contenido de cara a la filosofía, el enfoque parece ubicarse sobre una compilación de datos de una materia llamada filosofía, al hablar de contenido se hace referencia a una recolección de planteamientos y autores siguiendo el recorrido histórico de la filosofía. Lo anterior, nos ubica entonces en un ejercicio de aula que se centra en la memoria, pues, aquí existe una preocupación imperante por la retención de datos y hechos específicos, en lugar de una actividad reflexiva. Con esto se abordan distintas temáticas, siendo una de las más importantes, la relación entre enseñanza y aprendizaje. “En el fondo, la bina enseñanza-aprendizaje se sustenta en la centralidad de la transmisión dentro del proceso educativo y, en consecuencia, reduce la enseñanza a la instrucción, la comunicación de información y la transmisión de paquetes de contenidos pre-hechos.” (Espinel, 2020, pág. 10) Aquí se toma la relación desde una perspectiva completamente condicional, se asume una relación directa entre enseñanza y aprendizaje, es decir, se enseña por ende se aprende. Lo anterior no da lugar a un proceso, o a puntos intermedios, dando como resultado una simplificación del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Ahora, al ubicarnos desde esta óptica sobre la filosofía, encontramos un terreno esterilizado en el cual no se dispone de energía suficiente para emprender una actividad filosófica, entendiendo actividad filosófica como una práctica que va más allá de la transmisión de datos.

Con lo anterior ya se observa una clara limitante en la filosofía vista desde el enfoque en la memorización<sup>2</sup>, sin embargo, también se debe mencionar el camino que recorre este tipo de enseñanza. Aquí la enseñanza muestra una mayor instrumentalización, pues, está sometida a la realización de ciertos objetivos. “Enseñar, desde esta óptica, no es otra cosa que transmitir, ceder, donar, transferir y la enseñanza, a su vez, un proceso que puede ser medido,

---

<sup>2</sup> Utilizamos el enfoque de memorización como principal contraste en este texto debido a la preponderancia que ha cobrado, evidenciado en distintos artículos de investigación, Adicionalmente este enfoque se presenta como una comparación muy importante de cara a la educación filosófica vista desde la práctica, la cual se concibe como una práctica vital de formación integral.

parametrizado e incluso, con ayuda de la evaluación, ajustado de acuerdo a los resultados obtenidos o que se desea obtener.” (Espinel, 2020, pág. 10) Con la introducción de la evaluación definida como calificación, queda claro que el proceso de enseñanza aquí viene condicionado a ciertos parámetros preestablecidos los cuales deben cumplirse. Al hablar de un proceso cuantificable se cierra la puerta a una construcción constante de conocimiento, pues lo que se desea enseñar ya se encuentra establecido y estipulado, contenido, aquí no hay una búsqueda constante de conocimiento, sino una transmisión de contenido.

Ahora, al comprender este enfoque como una transmisión de contenido se pueden observar otras tensiones con respecto a la actividad filosófica, siendo crucial el papel del diálogo frente a la explicación. “La pretensión de querer explicar, la creencia respecto a que todo puede ser explicado, ha obliterado la potencia del diálogo cuando enfrentamos asuntos que, por su naturaleza, no pueden ser descifrados, delimitados, definidos” (Espinel, 2020, pág. 11). Es muy fácil observar una contraposición entre el objetivo de la explicación y la actividad de diálogo, pues la explicación sirve a un esquema definido y definitorio, no permite lugar a la duda y busca replicarse, es instrumental. Por otro lado, el diálogo busca la reflexión y el cambio, mediante la interacción de dos puntos que se encuentran en un camino intermedio. Si observamos la tradición filosófica, es claro que un enfoque hacia el diálogo se ha presentado desde la antigüedad como aquel que permite experimentar con mayor potencia la actividad filosófica. Sin embargo, no se debe tomar esto como un completo abandono del contenido, ya que, tomar el contenido como referente y punto de partida para el inicio de un diálogo, es válido e incluso recomendable como detonante de una actividad filosófica. “Aunque en una clase de filosofía transitemos por los mismos textos, los mismos interrogantes, las mismas formulaciones, depende de nuestra labor como profesores, como caminantes, el que los caminos se hagan distintos y los parajes aparezcan diferentes, nuevos, otros” (Espinel, 2020, pág. 17).

### **¿Enseñar Filosofía desde la práctica?**

Como ya se ha venido mencionando, existe otro enfoque con respecto a la enseñanza de cara a la filosofía, un enfoque al cual podría llamársele práctico. Sin embargo, este enfoque va más allá de la actividad de aula, pues, concierne a la filosofía como forma de vida “En este sentido, la finalidad del acto de educar no consistirá solamente en acumular conocimientos y teorías, sino en alcanzar un saber para la vida que posibilite la autonomía del ser y del pensar. Un saber ser. Un saber vivir” (Espinel, 2014, pág. 17). Ahora, la filosofía como preparación para la vida ya se ha mencionado, viene de la tradición griega, y nos muestra una vertiente mucho más potente con respecto a lo que se ha concebido desde la antigüedad cómo filosofía, a saber, como actividad. Ya hemos visto que la filosofía se presenta como una *formación para la vida*, sin embargo, es necesario examinar esta noción con cuidado. Este saber vivir se origina del dominio del pensar, mostrándose el campo de la filosofía como uno adecuado para desarrollar y ejercitar en los estudiantes las capacidades de pensamiento y reflexión necesarias para tal cometido. Con esto nos distanciamos del enfoque anterior, pues, cuando nos limitamos al recorrido histórico de la filosofía, aceptando las limitaciones del contenido, el ejercicio filosófico se reduce a una colección cronológica de pensamientos. Es muy importante distinguir el término, “ejercicio filosófico”, pues es el más adecuado para describir la actividad que se busca potenciar en la educación filosófica. “Se trata de una labor formativa ligada a la existencia, dentro de la cual la práctica filosófica ocupa un lugar fundamental. Una formación del espíritu que tiene que ver con el conocimiento de sí mismo, del cosmos y la transformación de las formas de vida en tanto gobierno de sí.” (Espinel, 2014, pág. 18). Aquí la filosofía, por definición, tiene la capacidad de ir más allá, y su labor está ligada con lo formativo desde varios ámbitos que no se agotan en el aula de clase.

Ahora, es importante definir de manera clara a qué se hace referencia aquí con el término ejercicio filosófico. Ya se han mencionado en varias instancias las palabras práctica y actividad para acompañar a la filosofía, sin embargo, al hablar de ejercicio se nos permite delimitar este concepto de manera más precisa. Al hablar de ejercicio filosófico, se hace énfasis en el carácter dinámico que posee, se trata de un movimiento, de una actividad que persigue algo. Abordar la educación en filosofía desde esta óptica implica también un giro con respecto al enfoque anterior.

Enfrentar de esta manera los interrogantes que nos convocan, nos lleva a ensayar un giro en la mirada y apuntar en una dirección distinta del problema. No porque la mirada desde la enseñanza y la enseñabilidad se consideren desacertadas, sino porque la cuestión asume una corporalidad singular cuando es proyectada desde la territorialidad del sujeto que aprende. Objeto problémico que resulta del desplazamiento de la pregunta por la filosofía entendida como saber erudito o conocimiento (*episteme*) hacia una concepción de la filosofía asumida como ejercicio (*ascesis*), como actividad y, fundamentalmente, como *práctica de sí* (*epimeleia heatou*) en sintonía con lo que Michel Foucault y Pierre Hadot han hallado en el mundo griego. (Espinel, 2020, pág. 7)

Como vemos, el ejercicio filosófico nos permite abandonar la limitante que impone el contenido<sup>3</sup>, nos permite observar la filosofía como algo más que una *episteme*, como algo vital. Y, al ser vital, implica una función para la vida, cuando se habla de *práctica de sí*, se hace referencia al ejercicio filosófico en función de un mejoramiento del ser, con esto se puede completar nuestro concepto. Entendemos entonces que, al hablar de ejercicio filosófico, se está hablando de una actividad constante, la cual se mueve hacia un mejoramiento del ser, constante porque aquí no se pretende determinar una meta definitiva.

### **Más allá del salón de clase**

Con todo lo anterior pareciera que se busca abstraer a los estudiantes hacia una nueva forma de vivir, sin embargo, no se debe tomar al ejercicio filosófico como un dogma, en lugar de ello se debe proyectar al mismo hacia la vida, y resaltar cómo su desarrollo es paralelo al desarrollo que se busca en cualquier estudiante.

---

<sup>3</sup> Entendemos aquí la limitante del contenido como un aspecto de profundidad, al hablar de relación con el contenido, se busca una reflexión interior desde aquel que lo aborda, siempre tratando de movilizar una práctica, ahí es donde reside el ejercicio filosófico, por ende al detenernos en los saberes nuestro concepto quedaría incompleto.

Así, la enseñanza de la filosofía puede ayudar a los educandos, incluyendo a los que no quieren ser filósofos, a que logren poner en práctica, mediante la lectura, la capacidad de tomar en serio su existencia y respetar las diversas aproximaciones que se encuentran en la tradición a diferentes problemas. (Vargas Guillén, Meléndez Acuña, & Herrera Romero, 2017, pág. 5).

Se puede ver claramente cómo el pensamiento sobre la filosofía busca un desarrollo activo hacia aquellos quienes la cursen, sin embargo, dicho desarrollo se revela aquí como un paso necesario para lograr que un individuo sea educado desde esta perspectiva. Con lo anterior se hace referencia pues a una formación que fomente el desarrollo del individuo de una manera que se distancie de una compilación de saberes<sup>4</sup>. Lo anterior ya plantea la relación entre la educación filosófica y lo que esto implica en la formación de individuos. Ahora, cabe mencionar que este tipo de educación filosófica continúa siendo susceptible de ser reducida hacia algunos papeles secundarios. Cierta tendencia actual ha optado por dejar a la filosofía como un mero ejercicio de lectura crítica que solo busca la interpretación del texto dejando de lado la reflexión propia, lo cual, reduce el ejercicio filosófico como una simple herramienta de lectura, sin dar espacio a lo que puede desprenderse de la reflexión posterior. “Solo saben repetir, recitar y describir medianamente lo que creen leer [...]” (Acuña Medina, 2017, pág. 6). Con esto no se pretende demeritar de ninguna manera el cultivo y el ejercicio de una lectura crítica, más bien, se busca señalar cómo este ejercicio es un paso importante, entendiendo que no debe ser el único, pues, la reflexión debe seguirle en toda ocasión. Ahora, esta reflexión se hace presente como un componente para la vida del individuo, más aún cuando este hace parte de una sociedad, es decir al ser ciudadano. “[...] como un ciudadano tiene que contar con una preparación básica en pensamiento matemático o físico, de igual modo requiere una educación filosófica que le habilite para reflexionar sobre sí mismo, sobre su entorno, sobre su relación con los otros” (Vargas Guillén, Meléndez Acuña, & Herrera Romero, 2017, pág. 6). Siendo pues la reflexión un punto que se ha venido reiterando en este escrito como uno de los procesos básicos para hablar de ejercicio filosófico, es obvio que

---

<sup>4</sup> Debe aclararse de que al hablar de distanciamiento, se hace referencia a una separación en cuanto a un reduccionismo de lo formativo como actividad acumulativa, se busca la reflexión sobre los contenidos, los saberes, pero nunca sin cuestionarlos.

esta apuesta educativa guarda un potencial que no solo concierne a los individuos, sino que trasciende para convertirse también en una postura de transformación para la sociedad. Si pensamos en educación filosófica desde este punto de vista, vale la pena visitar algunas propuestas que surgen al respecto.

[...] En efecto, consideramos que las humanidades desempeñan un papel relevante en la construcción de un nuevo país, pero este no puede reducirse al análisis textual como indicador de calidad de la educación o al fortalecimiento de la productividad económica. (Acevedo & Prada Dussán, 2017, pág. 21).

Esta propuesta busca una reivindicación de las humanidades por encima de un papel reduccionista y productivo, busca recuperar el valor formador que tienen las disciplinas humanas para formar ciudadanos que no solo sean productivos. Se observa entonces cómo la filosofía, incluida dentro del grupo de las humanidades, vuelve a proponerse como una pieza vital en lo que debe pertenecer a la educación de un ciudadano, poniendo al ciudadano en su capacidad de constructor de país. Con esta reivindicación se empieza a observar una preocupación por la racionalidad no solo a niveles individuales, sino que apuesta por un efecto de cambio que se genera desde aquel que reflexiona, pero que en su recorrido a través de todos aquellos individuos que forman parte de un contexto social, puede llegar a transformar el contexto mismo. Con esto se observa pues cómo la filosofía recupera aquí un aspecto similar a aquel con el que se le concebía en aquellas épocas clásicas, pues prepara para la vida en sociedad, en la *polis*.

### **Profesor de filosofía**

La anterior propuesta claramente se ocupa del papel de la filosofía como influencia en el contexto, sin embargo, existen otros problemas que deben ser atendidos, siendo uno de los más importantes el afrontar al profesor, al que enseña filosofía.

No se trata de que el profesor se exhiba como un sabio que domina la tradición sin importar lo que pase con las experiencias de los estudiantes; lo que interesa es que el estudiante pueda usar la tradición para solucionar los problemas hallados en sus experiencias.” (Vargas Guillén, Meléndez Acuña, & Herrera Romero, 2017, pág. 5) Así, el filósofo no es el sabio, sino alguien que, reconociendo sus limitaciones e ignorancia, su no saber, emprende la búsqueda de la sabiduría. (Espinel, 2014, pág. 29).

Las dos posiciones anteriores nos señalan algo muy importante con respecto al filósofo que en su momento debe también enseñar filosofía, y es el tomar distancia frente a la figura del sabio. Lo anterior implica un reconocimiento activo de la propia ignorancia y la capacidad de comprender las experiencias desde el punto de vista que ocupa a los estudiantes, manteniendo el conocimiento acerca de la tradición como una herramienta de referencia en servicio de los problemas que se presentan como actuales. Con este concepto podemos ver que la sabiduría que el filósofo busca no se detiene en la recolección de datos históricos, ni en el aprender a leer un texto adecuadamente, más bien obtiene estas dos como herramientas para el pensar constante. Este pensar es lo que lleva al filósofo a interpretar sus experiencias y poder reflexionar sobre los problemas que surgen de ellas, siendo el profesor aquel que guía a los estudiantes a la apropiación de este proceso, pero nunca un sabio que abandone este proceso para sí mismo.

Se ve entonces cómo el profesor de filosofía es central, pues de él depende llevar a cabo el giro, y desembarazarse de las limitantes de un enfoque restrictivo, para guiar a sus estudiantes a un proceso activo, hacia un ejercicio filosófico, a un diálogo. Y es en su papel de guía que el carácter de maestro resalta especialmente

“El pedagogo acompaña al niño, lo conduce, lo pone en movimiento” (Masschelein, 2020, pág. 25).

En este fragmento del elogio al profesor, Masschelein resalta ese carácter de acompañamiento que es propio en un pedagogo, no es sorpresa que sea también adecuado

rescatar este carácter en el maestro de filosofía. Cuando se habla de acompañamiento, vemos una relación directa con una búsqueda de acción en el estudiante, al hacer referencia a un poner en movimiento, se está sugiriendo una actividad que se da en el estudiante. Aparecen entonces distintas cuestiones alrededor del maestro de filosofía, siendo importante analizar el lugar que ocupa en relación con sus estudiantes y con su ámbito social, pero, para abordar estas cuestiones es necesario establecer primero el campo de la filosofía sobre el que se desenvuelve este profesor. Nos alejamos más del concepto de transmisión de conocimientos, para llegar a una actividad compartida, sin embargo, para hablar de actividad en términos filosóficos, debemos ahondar más en aquello que consiste una filosofía vista desde lo práctico, lo activo, desde el ejercicio, para luego retomar el papel del maestro desde una óptica iluminada por una visión más estructurada del ejercicio filosófico.



## **Segundo apartado:**

### **Ejercicio Filosófico**

Hemos venido mencionando de manera algo insistente el concepto de práctica filosófica a lo largo de este texto. Aquí servirán de apoyo múltiples planteamientos que nos ofrece Pierre Hadot al respecto de esta temática, incluyendo también algunas conceptualizaciones al respecto que nos provee Michel Foucault. De esta manera podremos mostrar la conceptualización que tomaremos aquí para el ejercicio filosófico, así como aquellas cuestiones que enriquecen su planteamiento.

#### **Actividad, Práctica y Ejercicio**

Lo primero que se debe aclarar aquí es que la práctica filosófica no funciona como una mera herramienta de aula para la mejor comprensión de algún planteamiento, en cambio, se aborda aquí a la actividad filosófica como un proceso que cultiva al sujeto. “La actividad filosófica no se sitúa sólo en la dimensión del conocimiento, sino en la del «yo y el ser: consiste en un proceso que aumenta nuestro ser, que nos hace mejores” (Hadot, 2006, pág. 25). Aquí se expone una distinción muy importante para el posterior desarrollo de la actividad filosófica, y es el reconocer que el contenido de la filosofía, entendida como saber, no conforma más que una parte. Se muestra entonces más allá del mero conocimiento de los temas filosóficos, existe una actividad del ser, un desarrollo interior que busca encaminarse hacia un estado que considera mejor que aquel en el que se encuentra. Sin embargo, no se trata de un proceso de simple transformación o cambio único, no se trata de llegar de un estado a otro, en lugar de eso se presenta un proceso de progreso continuo y sosegado. Aquí se encuentra la clave de la actividad filosófica, pues este proceso continuo ha de extenderse a través de la vida de quien decida embarcarse en esta empresa, no se trata pues del estudio de una materia para obtener un saber específico, un mero cambio entre un estado de no conocer un contenido a

un estado de conocerlo. Con esto podemos observar entonces cómo la actividad filosófica se revela como un ejercicio vital, una práctica para el vivir, para el buen vivir.

Con lo anterior se han de resaltar algunos términos que marcan a la filosofía, actividad, práctica y ejercicio. Ya Hadot ha demostrado cómo la filosofía en cuanto actividad trasciende un mero saber, convirtiéndose en un proceso, sin embargo, actividad filosófica parece ser un término mucho más amplio, por lo que debemos ser más precisos en nuestra conceptualización. Si hablamos de práctica filosófica, nos encontramos entonces con otro gran término, no se nos muestra aquello que conforma este modo de vida, se sospecha ya que hablamos de un proceso vital, un proceso de transformación, y qué mejor forma de referirnos a cualquier proceso de transformación vital que llamándolo ejercicio. Se llega entonces al término de ejercicio filosófico cómo aquello que queda marcado en la actividad y en la práctica filosófica de manera específica, mostrando su potencial y aplicación para la vida.

Apoyándonos en Hadot, se observa el carácter de ejercicio rastreado en la tradición griega a través de múltiples ejemplos:

Según los estoicos filosofar consiste, por lo tanto, en ejercitarse en «vivir, es decir, en vivir consciente y libremente: conscientemente, pues son superados los límites de la individualidad para reconocerse parte de un cosmos animado por la razón; libremente, al renunciar a desear aquello que no depende de nosotros y que se nos escapa, no ocupándonos más que de lo que depende de nosotros una rectitud de acción en conformidad con la razón. (Hadot, 2006, pág. 30)

Este pasaje expone el lugar de la filosofía bajo la óptica que le provee la corriente estoica, sin embargo, aquí el carácter de ejercicio es resaltado, pues, se habla de filosofía como una actividad que prepara, que acondiciona a quien la desarrolla. Se habla entonces de una constante mejora en tanto al vivir, de esta manera se ejercita siempre al sujeto, y lo ubicamos dentro de aquello que concierne a lo filosófico, pues aún dentro de la óptica estoica, es claro que la acción se considera filosófica siempre que esté configurada por la razón. Es aquí, al hablar de una constante acción de transformación y preparación para la vida, vigilada bajo la razón, que encontramos la esencia de aquello que llamamos ejercicio filosófico, conteniendo aquí aquellas actividades que operan bajo estos principios.

Al hablar entonces de un arte de vivir, se corre el riesgo de caer en dogmatismos, sin embargo, la búsqueda de este arte de vivir (considerándolo una búsqueda de él bien para la vida) no responde a una creencia absoluta ni a la aplicación de leyes inmutables concernientes al comportamiento. Por el contrario, existe un énfasis en la constante examinación de la vida a través de la racionalidad, el cual, incluso cuando tome como punto de partida los postulados de una corriente definida de pensamiento, siempre alentará la búsqueda y la reflexión desde la meditación del individuo.

Podemos aquí contrastar las definiciones que propone Hadot bajo el nombre de ejercicios espirituales, con el concepto de espiritualidad que nos propone Michel Foucault.

Los ejercicios espirituales están destinados, justamente, a tal educación de uno mismo, a tal *paideia*, que nos enseñará a vivir no conforme a los prejuicios humanos y a las convenciones sociales (pues la vida en sociedad viene a ser en sí misma producto de las pasiones), sino conforme a esa naturaleza humana que no es otra sino la de la razón. (Hadot, 2006, pág. 49)

Al tomar esta noción, se puede ver cómo los ejercicios espirituales que propone Hadot pueden identificarse como ejercicios filosóficos, adicionalmente, recuperando la característica clásica de *paideia*, ya que se sugiere de manera muy potente la capacidad formadora del ejercicio filosófico para la vida. Con esto tenemos entonces un ejercicio que empieza ahora a sugerir sus elementos formadores, alejándonos aún más de una idea abstraccionista y aislante. Por otro lado, también se debe prestar atención a la definición que nos provee Foucault:

Denominaremos por tanto espiritualidad al conjunto de estas búsquedas, prácticas y experiencias entre las cuales se encuentran las purificaciones, la ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad. (Foucault, 1982, pág. 38)

Aquí existe una denominación más puntual sobre algunos ejercicios y métodos a los cuales se recurre durante el desarrollo de una vida filosófica, pero, es importante notar cómo aquí el concepto de espiritualidad también muestra un giro hacia lo vital. Los ejercicios aquí resaltan al estar en función de la transformación del sujeto que los lleva a cabo, se habla de búsqueda de la verdad para lo cual es necesaria una conversión, modificación de sí y preparación además de la disposición. Su lugar se ubica en el sujeto como aquel que ha de transformar la mirada, ha de transformarse él mismo para poder acercarse a la verdad, ha de ejercitarse para la verdad. Con lo anterior queda en evidencia que el ejercicio filosófico se presenta desde el interior, pues no puede surgir ni crearse fuera del sujeto.

### **Discurso interno**

Es importante resaltar cómo la disposición para la actividad filosófica se origina en el individuo, pero, esto no debe llevar a pensar en dicha actividad a manera de aislamiento del mundo. Aquí el ejercicio de meditación obedece plenamente a cierta coherencia interna, siendo guiado inicialmente por los principios racionales de una corriente de pensamiento específica. “Como puede observarse, los ejercicios de meditación intentan dominar el discurso interior para hacerlo coherente [...]” (Hadot, 2006, pág. 29). Con esto se enmarca de manera más clara la exigencia y rigor que implica ese tipo de meditación, pues, su búsqueda de coherencia obedece a las exigencias internas que se rigen acorde a una forma de vida filosófica.

Ahora, cuando se habla aquí de discurso interior se está mostrando claramente un origen reflexivo de la meditación, es interior porque debe posar la mirada hacia una examinación que se origina en el yo, y es discursiva, pues busca encauzar al individuo a través del ordenamiento y examen de su propio aparato racional. Lo anterior refiere pues a una constante vigilancia del pensamiento y la acción, surgiendo aquello siempre del interior, siendo esta una disposición al ejercicio filosófico en cuanto a la conducción de la vida. Es verdad que al momento solo se observa una constante en reflexión interior, lo cual pareciera

de alguna manera pasivo y alejado de la acción, especialmente de la acción cotidiana. Sin embargo, esta reflexión para la vida es precisamente una disposición al escrutinio continuo del propio pensar y actuar, la acción aquí permite un progreso más que pasivo, pues, hay en ella un afán de poder conducir el vivir de manera en que las acciones tomadas obedezcan a este deseo de progreso y estén gobernadas bajo el mismo principio racional con el que él individuo conduce sus meditaciones.

Al hablar de meditación reflexiva y de un proceso de transformación del individuo, se hace necesario repasar algunas ideas que se plantean desde dicho proceso. Hadot nos habla de este proceso en relación con la filosofía “En la Antigüedad la filosofía era entendida antes que cualquier otra cosa como una forma de conversión, es decir, de retorno a uno mismo, a su verdadera esencia, por medio de una violenta separación de un alienado inconsciente.” (Hadot, 2006, pág. 186) Con lo anterior vemos una caracterización más de la filosofía como ejercicio transformador, sin embargo, aquí hay un especial énfasis en el enfoque interior como manera de descartar un estado de inconciencia, hay pues una preocupación por salir de una percepción limitada. Se habla de enfoque interior una vez más, pues, la conversión que menciona Hadot no se lleva a cabo desde ninguna influencia externa y no se trata de un estado espontáneo, sino de un retorno, un regreso, una reflexión. También, es importante resaltar aquí el concepto de conversión, pues, nos da una clave muy importante a la hora de trabajar sobre la mirada educativa.

Las almas disponen de la posibilidad de contemplar esa luz del Bien. Pero su mirada está mal orientada, por lo que la tarea educativa consistirá en dirigir la mirada hacia la buena dirección. Entonces se producirá una absoluta transformación del alma. Si los filósofos se hacen con el gobierno de la ciudad, ésta será «convertida» a la idea del bien. (Hadot, 2006, pág. 179)

Hadot deja en evidencia la disposición que ofrece este concepto, ligando desde aquí al filósofo con un ser que educa, dándole un papel central con respecto a la transformación de los otros, utilizando el giro de la mirada cómo acercamiento inicial. Es este proceso de

cambio al que podemos referirnos en términos de conversión, siempre en disposición al bien, es importante conservar esta idea, pues volverá a aparecer más adelante en el texto.

Con lo anterior tampoco se pretende hablar de una verdad o estado virtuoso que se encuentra por defecto en nosotros mismos, no se trata de una capacidad intrínseca. Foucault nos lo deja ver en los siguientes términos: “En primer lugar, la verdad no le es concedida al sujeto de pleno derecho, sino que por el contrario el sujeto debe, para acceder a la verdad, transformarse a sí mismo en algo distinto.” (Foucault, 1982, pág. 38) Lo que se plantea aquí no es una verdad oculta en el interior, sino una disposición al ejercicio filosófico que permita acercarnos a dicha verdad, una disposición al cambio, a la conversión, una disposición que lleva a la preocupación por uno mismo. Al hablar de preocupación por uno mismo, teniendo en cuenta esta constante necesidad de transformación, se puede entrever una clara fricción en cuanto al tratamiento formal que parece cobrar vida en el ejercicio filosófico moderno.

[Para la forma moderna de la filosofía] Ocuparse de uno mismo no constituye simplemente una condición necesaria para acceder a la vida filosófica, en el sentido estricto del término, sino que, como vamos a ver, como voy a intentar mostrar, este principio se ha convertido en términos generales en el principio básico de cualquier conducta racional, de cualquier forma de vida activa que aspire a estar regida por el principio de la racionalidad moral. (Foucault, 1982, pág. 34)

Con esto Foucault desborda los límites del concepto “ocuparse de sí mismo” más allá de la filosofía vista como disciplina, para ubicarlo en la vida, en la acción. Del mismo modo carga al discurso interno con un componente moral, el cual se sirve del principio de la ocupación de sí mismo (que se mueve desde la preocupación de sí mismo) para poder sustentar el proceso hacia algo que pueda llamarse arte de vivir. En contraposición a lo anterior, este componente moral cambia irremediabilmente cuando la base de transformación de sí mismo se pierde “[...] a partir del momento en el que el filósofo o el científico, o simplemente aquel que busca la verdad, es capaz de reconocer el conocimiento en sí mismo a través exclusivamente de sus actos de conocimiento, sin que para ello se le pida nada más, sin que su ser de sujeto tenga que ser modificado o alterado” (Foucault, 1982, pág. 40). Al inmovilizar al sujeto, tratando de convertirlo en una constante dentro de una formalización

de la moral a través de conocimientos fijos, la moral se reconfigura en una verdad estéril, se aleja de lo vital y pasa a perder su factor transformador en el sujeto. Aquí ya no existe una moral viva que guíe al sujeto hacia un constante ejercicio filosófico sobre sí mismo desde la racionalidad, pues la racionalidad ya no puede vigilar ni obrar sobre el sujeto “El sujeto actúa sobre la verdad, pero la verdad ha dejado de actuar sobre el sujeto”. (Foucault, 1982, pág. 40). Con todo esto, tratamos entonces de alejarnos del esquema formalizador moderno, tratando de volver la mirada sobre la concepción del ejercicio filosófico clásico (entendiendo que la discusión entre el paradigma clásico y moderno corresponde, y merece un análisis propio y detallado que no podrá ser abarcado en estas páginas).

Siguiendo la concepción clásica de procedencia greco-romana, pareciera que abandonamos posibilidades formales y generalizadas para beneficiar únicamente a los individuos, dando de alguna manera una apariencia de aislamiento al filósofo. Sin embargo, en ningún momento se ha mencionado al ejercicio filosófico como actividad ermitaña, pues, una parte muy importante, y que sitúa aún más al ejercicio filosófico en lo vital, es su capacidad dialéctica.

## **Diálogo**

Con lo anterior ha habido un énfasis en la reflexión nacida de la meditación individual, pero, el ejercicio filosófico no está necesariamente reducido a la meditación en solitario. Es aquí donde podemos recuperar esas características tan propias de la tradición filosófica de la antigüedad, específicamente se hace referencia a la dialéctica, pues, en la actividad del diálogo existe también una disposición al conocimiento de sí mismo. “El diálogo socrático se nos aparece, pues, como un ejercicio espiritual practicado en común y que invita al ejercicio espiritual interior, es decir, al examen de consciencia, a dirigir la atención sobre uno mismo, en pocas palabras, a ese célebre «conócete a ti mismo.” (Hadot, 2006, pág. 34) Con esto se presenta aquí la tradición socrática como estandarte de la dialéctica vista como ejercicio para la vida filosófica (entendemos aquí dialéctica en calidad de ejercicio filosófico de argumentación y ordenamiento del discurso interno mediante el diálogo, con el objetivo de busca de la verdad y el bien). El ejercicio dialéctico aquí se presenta como una

introducción hacia esa mirada interior que ya se ha mencionado, un encuentro con el otro que permite dirigir con ayuda el examen de conciencia.

Al hablar pues de un encuentro cómo facilitador del examen de conciencia, del autoconocimiento, se nos presenta una nueva dimensión con respecto al ejercicio filosófico, no nos encontramos pues frente a un simple problema de análisis que puede ser abordado al azar y sin una preparación adecuada. Esto no debe entenderse como una negación del análisis en solitario, o de la meditación que pueda emprender un individuo en solitario, más bien se trata de una preparación para dichos procesos.

“Sólo quien es capaz de un verdadero encuentro con el otro está en disposición de encontrarse auténticamente consigo mismo, resultando lo contrario también verdadero.” (Hadot, 2006, pág. 36)

Esta distinción nos permite ver cómo la actitud dialéctica se presenta como una disposición necesaria para poder lograr un verdadero examen interno, lo que aquí se llama un encuentro con uno mismo, por ello se habla pues de una disposición al diálogo interior. Se recupera aquí la exigencia racional, pues es claro que esta exigencia está resaltada en la posición de aquel que dialoga dispuesto a examinarse a sí mismo a través de la exposición de su discurso ante el otro, a través de su encuentro con el otro. Esta exposición es necesaria en la dialéctica, pues, implica el aceptar cualquier transformación que pueda devenir a su discurso interior, fruto del análisis profundo e implacable a la luz de la constante búsqueda de progreso, de verdad.

Puro ejercicio dialéctico, el diálogo platónico funciona exactamente como un ejercicio espiritual, y ello por dos razones. En primer lugar, conduce de modo discreto, pero invariablemente, a que en el interlocutor (y en el lector) se produzca la conversión. En efecto, el diálogo sólo es posible si el interlocutor aspira verdaderamente a dialogar, es decir, si aspira realmente a dilucidar la verdad, si aspira, desde lo más profundo de su espíritu, al Bien, aceptando someterse a las exigencias racionales del Logos. (Hadot, 2006, pág. 38)



Aquí Hadot muestra el ejercicio espiritual, filosófico, que aborda la corriente dialéctica platónica, se observa claramente como la disposición al diálogo y la aceptación de la transformación se hace presente. En este contexto lo que se ha denominado aquí vagamente como una búsqueda de progreso o búsqueda de mejora obtiene una denominación mucho más contundente y es la búsqueda del bien. Se ve aquí como esta disposición hacia el bien se presenta completamente ligada a una exigencia de coherencia interna, la cual obedece al *Logos*, estando por encima de cualquier absolutismo ideológico. Así al ejercitarse en esta actividad filosófica el mundo antiguo extendía una invitación a la duda, no como incertidumbre, sino como oportunidad de mejora, de conversión constante. “[...] el hombre, antes de la conversión filosófica, se encuentra inmerso en un estado de confusa inquietud, víctima de sus preocupaciones, desgarrado por sus pasiones, sin existencia verdadera, sin poder ser él mismo.” (Hadot, 2006, pág. 49) El ejercicio filosófico se muestra aquí cómo un catalizador que permite la liberación del sujeto, cómo un ejercicio que le permite llegar a una manifestación más deseable de su ser, a una autonomía, demostrándonos así como la filosofía no ha de agotarse como el mero contenido de un saber que se quiere aprender.

Con lo anterior se observa entonces la clara necesidad de un encuentro con el otro en el camino de ese ejercitar filosóficamente. Se denota entonces cómo la dialéctica, representado aquí el primer encuentro de nuestra razón con el otro, se convierte en un paso hacia esa búsqueda interna, tal y cómo Foucault lo anuncia “Para que la práctica de uno mismo dé en el blanco constituido por ese uno mismo que se pretende alcanzar resulta indispensable el otro.” (Foucault, 1982, pág. 57) Aquí ya existe formulada una pregunta por el uno mismo, la cual se alcanza a través del encuentro con el otro, dotando al ejercicio filosófico de un carácter social definido. Desde aquí es que la filosofía cómo actividad se embarca en el cuidado de uno mismo, sin ser solipsista, pregunta por el cuidado de uno mismo desde una relación estrecha con el cuidado de los otros. “La filosofía es el conjunto de los principios y de las prácticas con los que uno cuenta y que se pueden poner a disposición de los demás para ocuparse adecuadamente del cuidado de uno mismo o del cuidado de los otros.” (Foucault, 1982, pág. 61).

## **Tercer apartado:**

### **Enseñar el cuidado de sí mismo**

A continuación, se debe tratar con más cuidado la relación del maestro, entendiendo su papel como el de un guía a través de este proceso de educación filosófica, siendo el estudiante y su desarrollo un punto central. Ya se ha venido remarcando en el texto la necesidad de evitar una caída en reduccionismo de la filosofía, sin embargo, hablar en términos de educación conlleva afrontar algunos de sus problemas instrumentales, los cuales deben ser navegados con cuidado. La posibilidad de caer en un construccionismo (entendiendo construccionismo como una noción de transferencia prefabricada de saberes hacia un estudiante inmóvil) asecha en cada paso del proceso.

En este apartado buscaré ahondar en la noción del cuidado de sí mismo, se procederá a mostrar ciertas comparaciones en cuanto a la propuesta de una educación filosófica en relación con el cuidado de sí mismo (noción foucaultiana), y algunos planteamientos de Philippe Meirieu con respecto al papel del maestro.

#### **Cuidado de sí y ética**

Ahora, es necesario volver sobre ese concepto que Foucault anuncia, el cuidado de sí mismo, pues juega un rol muy importante a la hora de hablar de la enseñanza de la filosofía. Cuando se habla de un cuidado de sí, se intenta hacer alusión a una práctica, la cual no debe ser vista como una reclusión individualista o egoísta, tal como se ha presentado en algunas ocasiones. “Ocuparse de uno mismo ha sido, a partir de un determinado momento, denunciado casi espontáneamente como una forma de egoísmo o de interés individual en contradicción con el interés que es necesario prestar a los otros o con el necesario sacrificio de uno mismo” (Foucault, *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*, 1984). Si tomamos el cuidado de sí desde una óptica clásica, podremos encontrar que su carga con

respecto a la ética reside en otro lugar. Aquí se hace muy relevante esa celebre sentencia griega, *Gnóthi Seautón*, pues el conocimiento de sí mismo (entendiendo siempre esta noción en su contexto clásico greco-romano, es decir, en función de un arte de vivir al que cual pertenece el cuidado de sí) es central para esta concepción del cuidado de sí mismo, en especial si existe una mirada desde la ética.

El cuidado de sí es el conocimiento de sí – en un sentido socrático-platónico –, pero es también el conocimiento de un cierto número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones. El cuidado de sí supone hacer acopio de estas verdades: y es así como se ven ligadas la ética y el juego de la verdad. (Foucault, 1984, pág. 5)

Con esto se observa a la ética bajo un carácter práctico, el cual surge del individuo y actúa sobre él. Es gracias a este desarrollo de la ética que se puede hablar claramente de un cuidado de sí mismo desde un punto de vista dinámico y en disposición de lo bueno, de una forma de vivir filosófica. “No pretendo afirmar con esto que la ética sea el cuidado de sí, sino que, en la Antigüedad, la ética, en tanto que práctica reflexiva de la libertad, ha girado en torno a este imperativo fundamental: *cuida de ti mismo*” (Foucault, 1984). Se habla de una forma de vivir filosófica, pues, la identificamos con una forma de vivir ética bajo el concepto de arte de vivir.

Como vemos, existe una vitalidad extrema al hablar de ética bajo esta óptica, Hadot provee una pista más al respecto, exponiendo una idea socrática que es la siguiente: “*no podrá comprenderse jamás lo que es la justicia si no se vive justamente*” (Hadot, 2006, pág. 88). Aun refiriéndose específicamente al concepto de justicia, el énfasis está en la práctica para la vida, pues, solo se comprende la justicia a través de la práctica de vivir justamente. Esto puede extrapolarse siguiendo el mismo principio al hablar del cuidado de sí mismo, pues, quien vive ocupándose de sí mismo puede acercarse a lo verdadero, al bien. Ahora, al comparar esto con una concepción moderna, Hadot nos dice: “*cuando se reflexiona en lo que implica la vida filosófica, uno se da cuenta de que existe un abismo entre teoría filosófica y el filosofar como acto existencial*” (Hadot, 2006, pág. 239). Con lo anterior se intenta marcar

la importancia que tiene esta carga ética para el ejercicio filosófico, lo habita constantemente e impulsa su búsqueda de progreso en favor de sí mismo para los otros.

Aquí los otros son un factor determinante, pues esta vida filosófica, este cuidado de sí es siempre un acto que busca afectar positivamente el entorno. “[...] Este intento de vivir al servicio de la comunidad humana, este intento de actuar en conformidad con la justicia, resulta un elemento esencial de toda vida filosófica” (Hadot, 2006, pág. 248). Se habla de justicia, sin embargo, no se debe asumir este término de manera limitada, pues cuando se habla de justicia al servicio de la comunidad humana, no se trata simplemente de obediencia ciega a un conjunto de normas legislativas. Al hablar de justicia, asumiremos una mirada mucho más amplia, la cual nos permita integrar a nuestra forma de vivir aquellos principios que constantemente examinamos en nosotros mismos. Tratamos de vivir en acuerdo con aquellos principios aplicándolos a nuestra relación con el mundo, sin asumir nunca que hemos obtenido o descubierto un método infalible, dudando y reexaminado, siempre en búsqueda de refinar nuestros principios y nuestro actuar en conformidad a los mismo. Es de esta manera que podemos tomar el vivir en concordancia con la justicia, sirviendo a su vez a la comunidad humana a través de nuestro constante actuar y examinar del mismo, así pues, la vida filosófica nunca abandona sus dimensiones éticas.

Con lo anterior ya se hace explícita la relación del cuidado de sí, con el cuidado del otro. Sin embargo, todavía no es del todo clara la relación específica que tiene el sujeto que cuida de sí mismo con los otros, pues el lugar del filósofo parece muy amplio con respecto a su actuar. Foucault lo define muy bien “el filósofo juega el papel de consejero de la existencia” (Foucault, 1982, pág. 62).

### **Cuidado de sí y educación**

Al hablar del filósofo como guía y consejero, se puede ver fácilmente el carácter formador, por ende, podemos empezar a relacionar de manera más potente el papel del filósofo con el papel del maestro.

[...] el cuidado de sí implica también una relación al otro en la medida en que, para ocuparse bien de sí, es preciso escuchar las lecciones de un maestro. Uno tiene necesidad de un guía, de un consejero, de un amigo, de alguien que nos diga la verdad. De este modo el problema de las relaciones con los demás está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí. (Foucault, 1984, pág. 7)

Ahora, al hablar de maestro es necesario pensar entonces en aquellas dificultades que implica la educación con respecto al ejercicio filosófico ilustrando algunas de las tensiones más evidentes. Meirieu ilustra una primera tensión en cuanto a las implicaciones que conlleva la idea misma de educar, especialmente hablando desde nuestro contexto temporal, “Educar es, pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos...” (Meirieu, 1998, pág. 25). Aquí Meirieu sintetiza muy bien la responsabilidad del educador actual al ser encargado de introducir a su estudiante en un contexto cultural que crece y multiplica su complejidad a medida que la sociedad avanza a pasos cada vez más apresurados, produciendo cambios y desajustes generacionales. Con ello, incluso dentro de lo filosófico, se hace muy complejo el intentar dejar atrás las ideas prefabricadas por el contexto. En este sentido, los prejuicios humanos y convenciones sociales parecen ser imposibles de evitar, sin embargo, en ningún momento se ha negado la posibilidad de aplicar aquí también el examen de conciencia. “[...] no una fabricación por acumulación de conocimientos o por hábiles manipulaciones psicológicas, sino la construcción de un ser por sí mismo a través de la verticalidad radical de los interrogantes que plantea la cultura en su forma más elevada” (Meirieu, 1998, pág. 70). Si trasladamos este planteamiento al campo del ejercicio filosófico encontramos una apuesta por el cuidado de sí mismo, en este caso llevado al estudiante. De la misma manera en que se fomenta una actitud inquisitiva del estudiante con respecto a la cultura, de la misma manera se fomenta su ejercicio filosófico y su propio examen de conciencia con respecto a las convenciones e influencias a las que está inscrito, pero que no son incuestionables. Aquí podemos encontrar una reconciliación en cuanto a la exigencia antigua greco-romana que Hadot llamó ejercicio espiritual y la propuesta de la educación filosófica, no se trata pues de descartar nuestro lugar dentro del mundo, pero tampoco se trata

de enclavarnos en una posición predeterminada por el contexto. Aquel que vive de manera filosófica debe ser capaz de observar el lugar en que se encuentra, cuestionándolo en todo momento y examinando su trayecto a medida que enriquece su posición y se despoja de aquello que le impida seguir su camino. “Sea cual fuere el aspecto bajo el que se presenta, la conversión filosófica conlleva siempre el acceso a la libertad interior, a una nueva percepción del mundo, a una existencia auténtica” (Hadot, 2006, pág. 187). Con esto el papel del maestro coincide ya con el papel del filósofo, pues educar implica siempre una conversión en función del estudiante.

Podemos ver cómo el cuidado de sí por parte del estudiante vuelve a arrebatarnos de manera impetuosa, y es que la educación exige de esta manera el asegurar el desarrollo intelectual del estudiante sin caer en el adoctrinamiento. Al apostar por una educación filosófica entendida como ejercicio, se abandona la apariencia de un sabio o de una fuente de saberes específicos para dar lugar al interlocutor dialéctico. La posición de educador en filosofía se convierte aquí en la de aquel que busca activamente encontrarse con el otro, procura el cuidado de sí en el otro mientras cuida que su discurso interno se encamine al vivir filosófico, sin señalar nunca donde se encuentra la meta, pero siempre dispuesto a iluminar el camino. “La pedagogía es praxis. Es decir: ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto” (Meirieu, 1998, pág. 140). Nuevamente la pedagogía se identifica aquí como práctica, como movimiento y adaptación. El maestro se identifica aquí con bastantes elementos que pertenecen al filósofo, pues, al ser un guía, debe procurar el cuidado de sí mismo antes de iniciar su labor educativa.

Existe toda una tendencia a practicar, a difundir, a desarrollar la práctica de uno mismo fuera del marco de la institución filosófica, fuera incluso de la profesión filosófica, y a convertirla en un cierto tipo de relación entre los individuos transformándola en una especie de principio de control del individuo por los otros, de formación, de desarrollo, de establecimiento para el individuo de una relación consigo mismo que va a encontrar su punto de apoyo, elemento de mediación, en u otro que no es necesariamente un filósofo de profesión , aunque, por supuesto, el hecho de

haber pasado por la filosofía y de poseer nociones filosóficas resulte indispensable.  
(Foucault, 1982, pág. 62)

Foucault nos recuerda la manera en que el cuidado de uno mismo en función del otro se origina siempre en base a un individuo que guía, el cual puede proveer dicha orientación gracias al ejercicio filosófico que él mismo mantiene. El maestro que incita cuidado de sí ha de vivir de la misma manera, ha de vivir de forma filosófica, especialmente el maestro de filosofía, pues, como ya lo dijo Hadot “En las modernas universidades la filosofía ha dejado de entenderse evidentemente como una forma, como un género, de vida, a menos que por eso se entienda el género de vida del profesor de filosofía” (Hadot, 2006, pág. 244).

Finalmente, con esta expresión solo queda preguntarnos si es realmente posible volver verdaderamente al vivir filosófico, de tal manera que llegue a ser maestro todo aquel que realmente se embarque en una forma de vida filosófica y, a su vez, que todo maestro se embarque en el cuidado de sí en servicio del otro, *“y es sin duda el hombre que se preocupa del cuidado de los otros quien adopta la posición particular del filósofo”* (Foucault, 1984, pág. 8)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, D. M., & Prada Dussán, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, N° 72, 15-37.
- Acuña Medina, A. (2017). Jóvenes: ¿qué se preguntan? Una propuesta para la enseñanza de la filosofía. *Nodos y Nudos Volumen 5 N° 43*, 87-98.
- Espinel, O. (2014). Sobre la idea de una educación filosófica. *Pensar a la interperie*.
- Espinel, O. (2020). enseñanza y filosofía. una mirada desde la perspectiva del aprender. 1-22.
- Foucault, M. (1982). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (20 de 01 de 1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. (R. Fornet-Betancourt, H. Becker, & A. Gómez-Muller, Entrevistadores).
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- Masschelein, J. (2020). Hacer escuela. La voz y la vía del profesor. En K. C. Jorge Larrosa Bondia, *Elogio del profesor*. Buenos Aires: Miño y Dávila Srl.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Vargas Guillén, G., Meléndez Acuña, E., & Herrera Romero, R. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía . *Pedagogía y Saberes N° 47*, 65-77.



# ANEXOS

## Anexo 1

### Modelo ficha de exploración

NÚMERO				
AUTOR				
TÍTULO				
CIUDAD	EDITORIAL		AÑO	
PERIODICO O REVISTA		CIUDAD	MES/AÑO	
UBICACIÓN ORIGINAL		FECHA HISTORICA		
PALABRAS CLAVE				
RESUMEN			CATEGORIA	
COMENTARIOS				
FUENTES				

## Algunos ejemplos de ficha de exploración

NÚMERO	Vol. 5 Núm. 43					
AUTOR	Alfonso Acuña Medina					
TÍTULO	Jóvenes: ¿qué se preguntan? Una propuesta para la enseñanza de la filosofía					
CIUDAD	Bogotá D.C	EDITORIAL	Universidad Pedagógica Nacional	AÑO	2017	
PERIODICO O REVISTA	Nodos y Nudos		CIUDAD	Bogotá D.C	MES/AÑO	
UBICACIÓN ORIGINAL				FECHA HISTORICA		
PALABRAS CLAVE	área de filosofía, enseñanza, aprendizaje, preguntas problematizadoras, lectura, escritura, pensamientos					
TEXTO				CATEGORIA		
<p>La búsqueda permanente de escenarios distintos y novedosos para enseñar filosofía podría ser un componente que aporte condiciones para mejorar los logros de aprendizajes de jóvenes de educación Básica y Media. Esta propuesta de enseñanza del área de filosofía se apoya en tendencias pedagógicas constructivistas que consideran el aprendizaje como una construcción activa entre sujetos, maestro/estudiante. La experiencia pedagógica la iniciamos con la selección de las estudiantes que participaron voluntariamente, todas del grado décimo. Hablo de niñas porque las que más avanzaron y fueron registradas en la experiencia son de este sexo. Seguidamente explicitamos la perspectiva teórica y metodológica, así como la selección de las preguntas problematizadoras y la puesta en común de las lecturas por realizar, a partir de las cuales se desencadenan procesos de escritura y re-escritura de textos por parte de las participantes, con la revisión del maestro. El texto que comparto es un avance de los logros alcanzados hasta ese momento de desarrollo del año escolar con el décimo grado. Aunque esperaba continuar el proyecto en el undécimo grado, esto no fue posible. Al año siguiente tuve que abandonar la experiencia puesto que me asignaron un rol distinto. No</p>				<p>construcción activa entre sujetos, constructivismo.</p>		
COMENTARIOS						
<p>Interesante manera de representar el ejercicio de aula del maestro de filosofía, habla de constructivismo, y da una perspectiva de la filosofía como materia desde algunos puntos de la práctica de aula.</p>						
FUENTES						
<p><a href="https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/8527">https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/8527</a></p>						

NÚMERO	Vol. 4 Núm. 40					
AUTOR	Ana Isabel Durán					
TÍTULO	Estado del arte sobre talleres de escritura filosófica					
CIUDAD	Bogotá D.C	EDITORIAL	Universidad Pedagógica Nacional	AÑO	2016	
PERIODICO O REVISTA	Nodos y Nudos		CIUDAD	Bogotá D.C	MES/AÑO	
UBICACIÓN ORIGINAL				FECHA HISTORICA		
PALABRAS CLAVE	Filosofía, talleres de escritura filosófica, escritura, lectura, creatividad					
TEXTO				CATEGORIA		
<p>En este estado del arte se presentan corrientes dominantes de la realización de talleres de escritura filosófica. El criterio utilizado para clasificar los talleres es el lugar que la escritura tiene en dicha práctica y se han identificado tres grandes corrientes. Una primera corriente busca generar en los participantes habilidades de redacción y de argumentación para poder presentar ensayos y textos académicos destinados a la publicación y a la evaluación. En un segundo momento encontramos los talleres que al salir del ámbito académico buscan un conocimiento de sí mismo a partir del diálogo con la filosofía y con otros. Finalmente en un tercer momento se presentan los talleres en los que se busca generar las habilidades para razonar correctamente.</p>				<p>Estado del arte, escritura filosófica, conocimiento de sí mismo, diálogo, razonar.</p>		
COMENTARIOS						
<p>Se habla de las corrientes dominantes en la filosofía actual en forma de taller, revela una categoría de actividad filosófica y deja en evidencia algunas de las tendencias con respecto a la educación en filosofía contemporánea.</p>						
FUENTES						
<p><a href="https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/5243">https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/5243</a></p>						

<b>NÚMERO</b>	Núm. 47
<b>AUTOR</b>	Oscar Espinel-Bernal, María Isabel Heredia
<b>TÍTULO</b>	Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica
<b>CIUDAD</b>	Bogotá D.C.
<b>EDITORIAL</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>AÑO</b>	2017
<b>PERIÓDICO O REVISTA</b>	Pedagogía y Saberes
<b>CIUDAD</b>	Bogotá D.C.
<b>MES/AÑO</b>	
<b>UBICACIÓN ORIGINAL</b>	FECHA HISTÓRICA
<b>PALABRAS CLAVE</b>	práctica pedagógica, formación de maestros, pedagogía, filosofía de la educación, práctica discursiva, táctica.
<b>RESUMEN</b>	
<p>Este artículo, derivado de una investigación, presenta algunos análisis orientados a reactivar la discusión frente a la práctica y sus complicadas relaciones con los campos de la formación y la pedagogía. Para ello retoma las discusiones consideradas ya clásicas en torno a la práctica, además de los debates académicos nacionales relativamente recientes. Igualmente ofrece otras posibles miradas sobre la práctica y pone en tensión algunas tendencias de los discursos actuales con la ayuda de herramientas filosóficas. Derivado de ese análisis el artículo muestra el lugar de la práctica en la historia de la formación de maestros, indaga sobre sus relaciones con la teoría o la acción y explora sus posibilidades con la formación, la educación y la pedagogía.</p>	
<b>CATEGORÍA</b>	
Relación entre la filosofía y la práctica, conjunción entre lo práctico y lo teórico.	
<b>COMENTARIOS</b>	
Se habla de la noción de práctica filosófica, se habla de la incidencia del modelo clásico en las nociones de filosofía práctica y actividad filosófica, además de mostrar una diferencia entre la teoría y la actividad en términos de filosofía.	
<b>FUENTES</b>	
<a href="https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6457">https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6457</a>	

<b>NÚMERO</b>	Núm. 76
<b>AUTOR</b>	Germán Vargas Guillén, Emiliano Roberto Sesarego Acosta, Mary Julieth Guerrero
<b>TÍTULO</b>	Formación ética y normas trascendentales de la razón. El problema de la educación ciudadana
<b>CIUDAD</b>	Bogotá D.C.
<b>EDITORIAL</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>AÑO</b>	2019
<b>PERIÓDICO O REVISTA</b>	Revista Colombiana de Educación
<b>CIUDAD</b>	Bogotá D.C.
<b>MES/AÑO</b>	
<b>UBICACIÓN ORIGINAL</b>	FECHA HISTÓRICA
<b>PALABRAS CLAVE</b>	prácticas, experiencia moral, filosofía educativa, conducta prosocial, valores democráticos, trasfondo cultural, ética, autonomía personal
<b>RESUMEN</b>	
<p>Este artículo sitúa la pregunta por la formación ética desde la detranscendentalización de las normas ético-morales, específicamente, a partir de las categorías valicepción y pasividad. Se propone la posibilidad de la formación ética mediante la pragmática del lenguaje, capaz de evitar el nihilismo, el relativismo y los totalitarismos de diferente tipo. Finalmente, se retoma la noción de alteridad como idea regulativa de la ética. En la introducción, se examinan las variantes del problema con sus perspectivas de solución. En adelante, se dan cuatro pasos en la exposición: primero, se explicita el alcance del título detranscendentalización en el contexto de la ética; segundo, se muestra el enlace entre la formación ética y la pragmática del lenguaje; tercero, se mira la mutua implicación de verdad y razón, y, cuarto, se caracteriza la alteridad como idea reguladora de la ética en los procesos de formación.</p>	
<b>CATEGORÍA</b>	
Formación ética, ética en relación directa con el lenguaje.	
<b>COMENTARIOS</b>	
Formación ética y cuestiones de moralidad, relación con el lenguaje, descentralización de normas. Con este texto se abre una pregunta por la naturaleza de los imperativos y se trata de solucionar el problema mediante la relación de estas con la normatividad del lenguaje. estudio de la formación ética desde el uso del lenguaje.	
<b>FUENTES</b>	
<a href="https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7951">https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7951</a>	

## Anexo 2

### Modelo Ficha RAE

1. Información General	
Tipo de documento	
Acceso al documento / Link	
Año	
Autor(es)	
Ciudad	
Datos de citación/referencia (Normas APA)	
Palabras Claves	

  

2. Descripción (Resumen General)

  

3. Fuentes Bibliográficas

  

4. Categorías de Análisis

  

5. Metodología

  

6. Conclusiones

## Ejemplo de una Ficha RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo
Acceso al documento / Link	<a href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512062978031">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512062978031</a>
Año	2020
Autor(es)	Espinel, Oscar
Ciudad	Rio de janeiro
Datos de citación/referencia (Normas APA)	Espinel, O. (2020). enseñanza y filosofía. una mirada desde la perspectiva del aprender. 1-22.
Palabras Claves	Aprender; enseñanza; aula de filosofía; experiencia; estudio

2. Descripción (Resumen General)
<p><b>Resumen provisto por el artículo:</b></p> <p>la pregunta por la enseñanza de la filosofía implica dos tipos de interrogantes, a saber, ¿qué significa enseñar? y ¿qué se entiende por filosofía? Este artículo, producto del proyecto de investigación <i>Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia</i>, toma como punto de partida el primero de esos interrogantes alrededor del tópico de la enseñanza y el enseñar. Sin embargo, en medio de las indagaciones en torno a nociones como traducción, “plagio”, repetición y creación, emerge la potencia metodológica de estudiar el enseñar desde la arista que propicia el aprender. ¿Qué tipo de relación vincula el enseñar con el aprender y al aprender con el enseñar? En otras palabras, ¿Qué tanto requiere el aprender del enseñar? ¿Qué tanto del aprender hay en el enseñar? ¿Puede pensarse el enseñar y el aprender de manera independiente? ¿Qué sucede en un aula de filosofía? En suma, ¿Qué significa pensar la relación entre filosofía y enseñanza desde la óptica del aprender? De esta manera, tal como puede apreciarse, la puesta del interrogante en el eje del aprender, sitúa la discusión en la esfera de la experiencia, el ejercicio y las prácticas de sí; una dimensión distinta a la marcada por la emulación, la explicación y el monólogo.</p>

3. Fuentes Bibliográficas
<p>Cerletti, Alejandro. (2008). <i>La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico</i>. Buenos Aires: Libros del Zorzal.</p> <p>Chevallard, Yves. (1991). <i>Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado</i>. Buenos Aires: Aique.</p> <p>Deleuze, Gilles. (2009). <i>Diferencia y repetición</i>. Buenos Aires: Amorrortu.</p> <p>Deleuze, Gilles &amp; Parnet, Claire. (2013). <i>Diálogos</i>. Valencia: Pretextos</p> <p>Espinel, Oscar. (2011). La actividad filosófica según Wittgenstein. Confusiones conceptuales e investigación gramatical. En: <i>Polisemia</i>, No. 12, pp. 102 - 112.</p> <p>Espinel, Oscar. (2014). Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. En: <i>Revista Fermentario</i>. N° 8, Vol. 2, pp. 1-16.</p> <p>Espinel, O. &amp; Pulido Cortés, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica</p>

y ensayo. En: *Universitas Philosophica*, 34(69), pp. 121-142.

Espinel, O. & Pulido Cortés, O. (2019). Ejercicio filosófico: "esfera" del aprender y el enseñar filosofía. En: Díaz, J. G., & Espinel, O. (Comp.). *Fragmentos. Leer, traducir, dialogar*. Bogotá: UNIMINUTO.

Foucault, Michel. (2009). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gallo, Silvio. (2016). *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora

Hadot, P. (1998). ¿Qué es la filosofía antigua? México: Fondo de Cultura Económica.

Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ediciones Siruela.

Hadot, P. (2007). *Wittgenstein y los juegos del lenguaje*. Valencia: Pretextos.

Havelock, Erick. (2002). Prefacio a Platón. Madrid: Antonio Machado Libros.

Heidegger, Martin. (2010). ¿Qué significa pensar? Madrid: Editorial Trotta.

Jaeger, W. (2010). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kohan, W. O. (2011). Desafíos para pensar... la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 11. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.649>

Kohan, Walter. (2016). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Caracas: Ediciones del solar.

Larrosa, Jorge. (2003). *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

Marrou, H.-I. (2004). *Historia de la educación en la antigüedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pulido, O., Espinel, O., Gómez, M. Á., & (Comps.). (2018). *Filosofía y Enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Tunja: UPTC.

Rancière, Jacques. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros el Zorzal.

Ruvituso, Mercedes. (agosto de 2019) *Giorgio Agamben. El proyecto Homo sacer: entre biopolítica y uso del cuerpo*. Conferencia realizada en Uniagustiana, Bogotá.

Sloterdijk, P. (2010). *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*. Madrid, España: Siruela.

Wittgenstein L. (1968). *Los Cuadernos Azul y Marrón*. Traducción de Francisco Gracia Guillén.

#### 4. Categorías de Análisis

Categoría enseñanza: A lo largo de este texto se problematiza la enseñanza y su relación específica con el aprendizaje lo cual encamina hacia un número de cuestiones con respecto a los sujetos que aprenden.

Enseñar, desde esta óptica, no es otra cosa que transmitir, ceder, donar, transferir y la enseñanza, a su vez, un proceso que puede ser medido, parametrizado e incluso, con ayuda de la evaluación, ajustado de acuerdo con los resultados obtenidos o que se desea obtener. (Espinel, Oscar, 2020)

Esta referencia funciona como base para un análisis de la forma en que se enseña usualmente (transferencia).

Categoría filosofía vital: Se presenta la vitalidad de la filosofía como opción frente al modelo imperante, una nueva forma de ver a la filosofía, especialmente en contextos educativos.

Dos enfoques distintos con anotaciones disímiles. El primero, más cercano al enfoque filosófico que pretendemos potenciar, el segundo —el centrado en el aprendizaje— más cercano a cierta psicologización del acto educativo, en una actualización camuflada de la cosificación de la filosofía, su enseñanza y sus contenidos. Contenidos que, en el imperio de su transmisibilidad, fosilizan, asfixian e inmovilizan la vitalidad de la filosofía y la fuerza del ejercicio filosófico. (Espinel, Oscar, 2020)

Se habla de una contraposición de enfoques, esta cita ayudara a analizar la diferencia entre distintos métodos de formación en filosofía.

Categoría diálogo: Existe un planteamiento con respecto al diálogo y su capacidad formadora para la filosofía.

el conversar, el dialogar, desprendidos de la obsesiva preocupación por teorizar, explicar, definir, por paradójico que luzca, nos permite adentrarnos en este extraño mundo y asomarnos a aquello que queremos apreciar, bordear, abordar. Aproximarnos a ese devenir que somos. (Espinel, Oscar, 2020)

Aquí el diálogo tiene una doble función pues explora la enseñanza desde la teoría, pero también desde el auto descubrimiento.

OTRAS CATEGORÍAS EMERGENTES: Surgen aquí distintas categorizaciones como la diferencia entre enseñanza y aprendizaje además de encontrar peso en la tradición clásica, aspectos que requieren más atención.

## **5. Metodología**

Se está siguiendo un método de análisis documental, el cual lleva a la exploración de diversos artículos, debido a esto el surgimiento de distintas categorías empieza a presentar diversas líneas conductoras.

## **6. Conclusiones**

Con este escrito se puede empezar a evidenciar una clara ruptura entre la enseñanza de la filosofía y un método más activo, se muestra la distancia que existe entre la actividad filosófica clásica y la actividad en el aula de filosofía. El concepto de memorización parece imperar en la enseñanza contemporánea, incluyendo la materia de filosofía, con esto se ve otra ruptura entre teoría filosófica y vida filosófica. Con todo lo anterior se puede empezar a pensar en una propuesta de filosofía para formación de vida de una manera más vital, siguiendo un método clásico griego.