

Acerca de la enseñanza de la filosofía en la crisis de las humanidades

Sobre o ensino de filosofia na crise das humanidades

About the teaching of philosophy in the crisis of the humanities

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
30 Abril 2024

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 Octubre 2024

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
10 Noviembre 2024

Teresa Evita Concha López

Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires
CABA-Buenos/ Argentina
teconcha@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-8390-3291>

Resumen

En este trabajo se propone una caracterización de la crisis de las humanidades y de la filosofía en la actualidad con el propósito de preguntarnos acerca del rol de la enseñanza de la filosofía. Un rol que rebasa la asignatura, y que nos sitúa en un lugar donde podemos vivenciar la crisis imperante como un lugar para decidir si queremos seguir en la repetición de la misma escuela, tal como la hemos conocido, o si resulta preciso, preguntarnos por la posibilidad de reinventar la escuela, que será fruto no solo de quienes hoy pensamos críticamente la escuela, sino que haga confluir una serie de voces de profesoras y de profesores de este presente y del pasado; de enseñantes y de aprendientes; y de todo aquel que vea en la escuela un lugar no mercantilizable, y justamente, por eso, preciso, para dar cuenta de una nueva realidad y de nuevas subjetividades y potenciarlas en libertad y dignidad.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, crisis de las humanidades, escuela, diálogos platónicos, cuerpo.

Resumo

Este trabalho propõe uma caracterização da crise das humanidades e da filosofia hoje com o propósito de nos perguntarmos sobre o papel do ensino de filosofia. Um papel que vai além do sujeito, e que nos coloca num lugar onde podemos vivenciar a crise prevalecente

Referencia para citar este artículo: Concha López, T. E. (2024). Acerca de la enseñanza de la filosofía en la crisis de las humanidades. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 12 (2), 15-29

como um lugar para decidir se queremos continuar a repetir a mesma escola, como a conhecemos, ou se necessário, perguntar-nos sobre a possibilidade de reinventar a escola, que será fruto não só de nós que pensamos criticamente a escola hoje, mas também que reúne uma série de vozes de professores do presente e do passado; de professores e alunos; e de todos que vêem a escola como um lugar não mercantilizável, e precisamente, portanto, necessário, para dar conta de uma nova realidade e de novas subjetividades e capacitá-las em liberdade e dignidade.

Palavras chave: crise das humanidades, ensino de filosofia, escola, diálogos platônicos, corpo.

Abstract

This work proposes a characterization of the crisis of the humanities and philosophy today with the purpose of asking ourselves about the role of the teaching of philosophy. A role that goes beyond the subject, and that places us in a place where we can experience the prevailing crisis as a place to decide if we want to continue repeating the same school, as we have known it, or if necessary, ask ourselves about the possibility of reinventing the school, which will be the result not only of those of us who think critically about school today, but also that brings together a series of voices of teachers from the present and the past; of teachers and learners; and of everyone who sees school as a non-commodifiable place, and precisely, therefore, necessary, to account for a new reality and new subjectivities and empower them in freedom and dignity.

Key words: teaching of philosophy, crisis of the humanities, school, platonic dialogues, body.

ACERCA DE LA NUEVA CRISIS TOTAL DEL SISTEMA MUNDO. LA CRISIS CIVILIZATORIA

En la experiencia de la crisis se manifiesta una relación con lo 'nuevo', porque lo que aspiramos no resulta de la mera repetición del pasado sino que depende de la decisión en el presente, que da forma y forma al futuro. Futuro que llega. (Pereira, 1983, 110)

En nuestros días, ha llegado a tal punto la crisis que vivenciamos como seres humanos, que ya no se habla sólo de crisis de modo particular, en economía, en educación, en salud, en vivienda, en seguridad, no se hace referencia sólo a la profunda crisis valórica y ética en política y de la "clase política", sino que hace un tiempo y sobre todo, luego de la experiencia sindémica de los años 2020 y 2021, se habla de una crisis civilizatoria, con arreglo a los estudios formulados por décadas en distintas áreas científicas del conocimiento, es decir, se alude a una concepción que da cuenta de la futura aniquilación absoluta de la vida como tal. Ya no solo se estudian los efectos catastróficos sobre nuestra existencia que ha tenido el modo de producción capitalista en su fase neoliberal, ni lo devastador que ha sido para la Tierra y su calentamiento global, sino que se prevé la desaparición de la vida.

Si revisamos un artículo del 6to *Dossier de Salud Internacional Sur Sur: Crisis civilizatoria. Impactos sobre la salud y la vida*, se refiere a esta crisis multidimensional:

Esta crisis civilizatoria se manifiesta en diversas aristas, y parte de lógicas que cosificaron la naturaleza, desconectaron y aislaron sujetos y los territorios donde vivimos. La tierra, los alimentos, los servicios, la salud, se han convertido en mercancías y espacios de acumulación de riqueza y especulación. (Feo Istúriz et.al., 2020, p. 6)

¿Y por qué citar un texto sobre la salud y vida en nuestra américa al interior de un texto acerca de la enseñanza de la filosofía en la escuela? Pues, consideramos que el escenario actual es cada vez más desgraciado para las mayorías y la educación cubre todos los ámbitos de nuestra vida, no solo lo relacionado a la escuela y a los contenidos mínimos que deberíamos saber para rendir en una prueba estandarizada. Y hoy, la normalidad es estar enfermos, lo normal es empastillarse para funcionar, lo normal es el negocio en todo, en las farmacéuticas y aseguradoras de salud, lo normal es la manipulación de nuestras emociones para que sigamos siendo consumidores, incluso cuando enfermamos, porque la enfermedad, también es una oportunidad de negocio.

La pregunta que anima este trabajo, entonces, es indagar en el rol de la filosofía y de su enseñanza en la educación institucionalizada en este momento de crisis, y para eso efectuaremos una caracterización acerca de lo que la crisis ha afectado y que afecta a las humanidades y a la filosofía y a su enseñanza. Una caracterización que nos ayudará a comprender los tiempos que atravesamos.

En el primer apartado se caracteriza la crisis en la cultura, en las humanidades y en la filosofía, tomando como referencia algunos aportes a esta materia realizadas por André, Sartori, Deleuze, Debord, entre otros. No está demás decir que solo tomamos un par de autores que nos parecen importantes para caracterizar esta crisis, y que lo hacemos con el fin de crear un marco, para en el segundo apartado, preguntarnos por el rol de la filosofía en la escuela, tomada la escuela genéricamente, tanto en enseñanza primaria, secundaria y universitaria.

En la segunda parte de este trabajo nos remontaremos a la historia de la filosofía muy acotadamente, específicamente a la pedagogía expuesta por Platón en algunos de sus diálogos, para vincular la enseñanza de la filosofía a la práctica dialógica, donde no habría escisión entre lo teórico y lo práctico y además la educación quedaría ligada consustancialmente a la ética y a la política.

Y al considerar la filosofía como un saber práctico de una comunidad pensante, al aparecer el diálogo como una práctica filosófica insustituible y necesaria en las escuelas, que nos interroga, nos hace dudar y nos vuelve a preguntar, un diálogo que nos invita, nos cita, nos interpela, nos hace pensar, pero también sentir, porque cuando dialogamos nos dejamos afectar en singular por la mirada de otro, nos estremece y nos permite fluir cuando estoy interesada en descubrir acerca de un tema, de saber cómo resonamos los unos y los otros y cómo un otro o una otra, nos puede hacer dudar, o sonreír o ratificar algo, o nos mueve a buscar otra pregunta u argumento involucrándonos desde nuestra corporalidad toda, desde un cuerpo vívido y presente, desde un cuerpo actuante y listo para improvisar, y adecuarse o contradecir al otro, pero no con un afán de quedarse con la razón, de ganar o dejar callado al otro como un adversario, sino que de intentar compartir y crear con otro, nuevas alternativas, otras imágenes que puedan unirnos, buscando lo común en los argumentos y siendo conscientes nuestras diferencias, y salvándolas como constitutivas de ese diálogo y de nuestras voces en conexión.

Cerramos este trabajo con algunas conclusiones provisorias pues este tema está siendo pensado y es interrogado desde hace mucho tiempo, por distintas escuelas de filosofía. Queremos aportar a ese diálogo para la democracia y la construcción de sujetos y sujetas políticas pensantes que puedan habitar, legislar, producir y gobernar de otros modos este planeta.

CARACTERÍSTICAS DE LA CRISIS DE LAS HUMANIDADES

Estar en crisis como seres humanos en distintos ámbitos de nuestra vida es una constante en estos tiempos, es incluso una forma de interpretar la historia, por decirlo así, en filosofía y en las ciencias humanas. Puede hacerse un recorrido pormenorizado acerca de esta visión de la decadencia civilizatoria en libros como *The Idea of Decline in Western History*, traducido en nuestro idioma como "Historia de

la Decadencia en Occidente” del historiador norteamericano Arthur Herman o en Walter Benjamin y en sus *Tesis sobre el concepto de historia* y en la Escuela de Frankfurt, también tenemos bastantes reflexiones acerca de la catástrofe en la historia humana.

Al darnos cuenta de lo amplio del tema de la crisis y de poner como horizonte el no horizonte, es decir, poner el colapso de todo como horizonte al modo de la conocidísima pintura de Paul Klee en las primeras páginas de las tesis sobre el concepto de historia de Walter Benjamín, decidimos poner límites a la crisis que caracterizaremos, aunque dichos rasgos toquen o vayan más allá de las humanidades y de la filosofía.

Pues esta crisis que es también una crisis en la cultura es generalizada y se torna patente al interior de las universidades y de las escuelas en general, al interior de los centros de investigación social y artística, y en todos los espacios donde se construye el conocimiento colectivamente. Esos son los escenarios en los cuales se desenvuelve la crisis del pensamiento crítico y del lenguaje, la crisis en filosofía como enseñanza.

En lo que respecta a la filosofía y su enseñanza hemos tenido que vivenciar como profesores la defensa de la filosofía en la escuela, y defenderla como un derecho, ya que bajo distintos gobiernos y de distintos colores políticos, se tiende a eliminar a la filosofía de la escuela o la renombran y la han buscado reabsorber como parte de temas relativos a formación ciudadana o incluso, la han dejarlo relegada a ser optativa. Y sabemos que los criterios en muchas escuelas no son pedagógicos, sino que más bien son criterios económicos, los que se imponen en decidir si se deja o no se deja, tal o cual asignatura.

Considerando lo anterior, nos basaremos en un artículo donde se formula con claridad y de modo general la caracterización de la crisis de las humanidades, precisamente su título es *A crise das Humanidades e as novas humanidades* (André, 2015). La crisis de las humanidades y las nuevas humanidades, en español. Incorporamos a este trabajo la configuración de esta crisis descrita por el filósofo portugués João Maria André, e iremos sumando algunas notas, a fin de estimar algunas otras referencias que puedan aportar a la caracterización de la crisis de las humanidades que se ha agudizado en estos últimos años.

Las humanidades y la cultura viven una aguda crisis, y con ello, también, viven en crisis las personas dedicadas a las humanidades y a la cultura y esta afirmación no es una novedad. Sin embargo, nos parece importante atender no solo a esta realidad en términos de lo que significa en términos negativos, donde no se visualiza salida posible, sino que volcarnos al origen etimológico de crisis, palabra que en su raíz contiene el verbo griego en infinitivo *krinein* que abarca un campo semántico que apunta a una decisión o al acto de emitir un juicio. Significa separación o escisión y también discriminación o el juzgar, en definitiva si consideramos la terminación de la palabra está nos indica que es un acto deliberativo, un acto de discernimiento o de decisión.

Sin ir más lejos, André también recupera el sentido etimológico de la palabra crisis, señalando los distintos contextos en que esta palabra se enraiza desde la antigüedad. Así, la decisión de un médico con respecto a una enfermedad, el juicio final en el Nuevo testamento, la decisión en un tribunal por la acción de un juez o el propio tribunal a la razón emprendido por Kant en sus críticas y de forma inaugural, en su *Crítica de la razón pura* (André, 2015, p. 59), vivifican y nutren los significados de una palabra que hoy tiene connotaciones no tan positivas.

Lo que es un hecho es que las humanidades y la cultura en general están en crisis, y la crisis como tal, no es solo un fenómeno actual, pues ya Guy Debord en 1967 en su libro *La sociedad del espectáculo*, preconizaba bastante acertadamente la mediatización de las personas a través de las imágenes o pantallas, y la acumulación de mercancías en este capitalismo posindustrial, donde se vive en incertidumbre y en riesgo constante, pues como naciones e independiente de las nuestras realidades locales, nos vemos afectados por el peligro constante de una escalada nuclear o catástrofes naturales cada vez más violentas producto del desastre climático.

Valga este excursus, solo para precisar que la crisis de las humanidades y de la cultura se viene agudizando hace décadas, y que el peligro de Chernobyl de 1986 o de los bombardeos nucleares de Hiroshima o Nagasaki de 1945, viven instalados como alternativa dentro del reordenamiento mundial de las naciones. Pese al Derecho Internacional, a los tratados internacionales y a la Declaración de los derechos humanos.

En ese sentido, es preciso recordar también *La sociedad del riesgo. En camino hacia otra sociedad moderna* de Ulrich Beck, libro de 1986, uno de los primeros sociólogos en reflexionar y advertir acerca de la crisis ecológica, la globalización y en ser un agudo crítico de la modernidad.

Pero volvamos a la crisis de las humanidades y de la cultura. Los siete rasgos¹ que caracterizaban la segunda década del siglo XXI son, según la mirada de André: la globalización, la telépolis, la primacía de la imagen, la primacía de lo técnico y científico de una racionalidad instrumental y la mercantilización de las cosas y de la vida, el paradigma de liquidez (André, 2015, pp. 61-63), además del surgimiento del cuerpo [Ese alter ego que el hombre contemporáneo viene rescatando, sobre todo desde los años sesenta del siglo pasado, dándole primacía en la configuración de su propio ser y en su relación con el mundo (Le Breton 1990 y Galimberti 2013)] (André, 2015, p. 63).

Estos rasgos se han ido acentuando y profundizando en la última década y se agudizaron exponencialmente con la pandemia mundial; el contacto presencial o la presencia rostro a rostro se restringió severamente, y se declaró en la mayoría de los países un estado de emergencia o una estado de excepción (Agamben, 2020), estado que se ha vuelto permanente o un estado de normalidad en

¹ André refiere a un artículo del año 2011, donde se ahonda y se profundiza en cada uno de los rasgos nombrados, titulado: "O papel das Humanidades na sociedade actual".

² Traducción propia.

algunos países en la actualidad, exacerbando las sociedades de control (Deleuze, 2006) y legitimando el uso de la violencia e incluso, la violación de derechos humanos por parte de algunos países de América del Sur.

Y luego del paréntesis pandémico, ha triunfado la virtualidad, la telépolis, la ciudad a distancia, y no solo la ciudad, la educación a distancia, ha triunfado la universidad a distancia, la forma de vida a distancia, siendo normal vivir la vida humana mediatizada por las pantallas encendidas del mundo. Vidas humanas ávidas de información basura, repletas de estímulos visuales y auditivos, una sociedad, como adelantara Debord, del simulacro, de la apariencia y de los perfiles de las redes sociales, donde el *Big Data*, Google, etc saben todo de las personas y a gran escala, y las personas van cada más consumidoras de fibras ópticas, de megabits, de conexiones tan líquidas como instantáneas. Y «se habla» favorablemente de la sociedad del conocimiento, que se ha democratizado la cultura y el acceso a información, que antes nunca hubiésemos podido conocer.

Lo anterior es puesto en duda por autores como Byung Chul Han, quienes han tomado distancia ante tanta maravilla. La información no es conocimiento ni cultura. En *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*, libro publicado en español el año 2022, Han alude al proceso de digitalización que se vive en la actualidad y cómo esta ha afectado lo que entendemos o entendíamos por espacio público y/o espacio político. Así, para vivir encerrados, ya no solo se necesitan espacios físicos reales, sino que el engaño de una falsa libertad de produce en la interacción simultánea e inmediata con otros y otras, y la creación de redes digitales, donde abunda la información falsa, y reinan las noticias falsas y la manipulación de un gobierno de la información, sería una degeneración de la democracia (Han, 2022, p. 25). Y en cuanto a los mecanismos de control, hoy no sólo son sociales sino que también digitales, sobreponiéndose unos a otros. Todo lo anterior produce una renuncia de las mayorías, a la verdad y a la capacidad de decisión, existe una gran masa de personas acríticas, lo cual, influye decididamente en la política y en la elección de sus representantes.

Respecto a la diferencia entre información y cultura, nos parece valiosa la distinción efectuada por André, quien señala:

[Porque la información no es cultura, ya que sólo es cultura la información de la que nos apropiamos y que somos capaces de transformar en el cuerpo de nuestra relación simbólica con el mundo y con los demás y porque la sociedad en red es, en esencia, una sociedad desterritorializada, de la información, pierde el significado de memoria (además memoria es una de las palabras más utilizadas, aunque de manera inapropiada, cuando se habla de bases de datos de la sociedad en red) y pierde su terreno, el terreno de la cultura, que es el terreno de su hogar y habitación, cuestionando así la propia el ethos de las Humanidades] (p. 62)

³ Traducción propia.

Y vivimos desterritorializadamente, se vive sin memoria y en un presentismo constante. Se vive sin pertenencia a un territorio pero se vive también, sin un cuerpo, pues, pese a que existe una emergencia del cuerpo, el último rasgo descrito por André y que sería transversal a todos los demás rasgos, como dice este autor, y si bien el cuerpo es una temática en las universidades y en sus facultades de artes y de humanidades, no deja de estar distante de nuestras aulas escolares, lejano a la presencia de uno mismo y de los demás, borrado casi en las facultades en las universidades y escuelas a distancia, e incluso borrado de la clase presencial, pues es distinto estudiar la idea del cuerpo en la tradición filosófica, histórica o de las humanidades, en general, que vivir o habitar este cuerpo, el mío o el tuyo.

Y es así como, pese a los cambios de época, y pese al proceso de digitalización, sigue primando un canon de cuerpo y de belleza asociada a cierto cuerpo. Un cuerpo estandarizado y hegemónicamente bello, es decir, joven y bello, es decir, liso y delgado, sigue primando como imagen ideal y permanece sin ser tocado, permanece distante en una vitrina o mejor, aún, sigue siendo mirado en la pantalla del celular, permanece frente de nosotros pero sin nosotros.

Nos hemos convertido en los portadores de un cuerpo del cual sólo tenemos noticia cuando enfermamos, un cuerpo que no conocemos o que no experimentamos porque hay fármacos para todo, incluso para evitar sentir. Y sentir dolor, sentir todo tipo de sensaciones no solo las agradables, casi todos quieren evitarlo. pues además, que es un gran negocio el dolor y el cómo evitamos el dolor con fármacos.

El cuerpo real no es el de carne y de sangre, el cuerpo real se presenta mediado por pantallas, es un cuerpo real y corregido, reconfigurado de rostro y de brazos y de abdomen, es un cuerpo filtrado y sin arrugas, y se acumulan millones de cuerpos cada día, millones de cuerpos normados y exitosos, con millones de reacciones, de *Me gusta*; cuerpos subidos a la red instantáneamente y que son almacenados en la nube o en nuestros dispositivos. Y esos cuerpos reales de hoy, van vacíos y no podía ser de otro modo. Esta caracterización de nuestros cuerpos hoy, la retomaremos para el siguiente apartado acerca de la enseñanza de la filosofía como práctica dialógica y corpórea. En definitiva, lo virtual, el vivir frente a una pantalla y conectarse con otros, sigue siendo parte de la rutina de muchas personas y lo seguirá siendo, pensamos.

De este modo, las sociedades de control, de vigilancia, del cansancio, del espectáculo, del riesgo, las sociedades digitales, se van superponiendo, se suman unas a otras en medio de un caos frenético, donde poco lugar hay para el silencio, la palabra y su valor en tanto diálogo.

Este escenario virtual se ha deslumbrado espectacularmente con la asombrosa masificación de la IA y el chat GPT (30 de noviembre de 2022, fue su lanzamiento). El *homo videns* de Sartori, donde predomina la imagen y lo visual, como el hombre característico de la

época, abre paso al *homo digitalis* de Cendoya y ha habido, en este último tiempo, bastante producción filosófica en torno a pensar las nuevas tecnologías de inteligencia artificial (Franco Bifo Berardi, Eric Sadin, entre otros).

LA FILOSOFÍA, SU ENSEÑANZA COMO PRÁCTICA

En diferentes países de Latinoamérica y del mundo, los profesores y profesoras, las académicas y los estudiantes de las escuelas de filosofía, han llevado desde hace un tiempo una defensa de la enseñanza de la filosofía, como decíamos. Tanto es así, que una de las constantes de la filosofía ha sido tener que definirse, explicar sus sentidos de fundamentación y así pasa históricamente en su historia. Y así, ocurre, cuando entramos a una sala de clases y tenemos que responder a la pregunta de nuestros estudiantes, pero qué es la filosofía. Como sabemos, el solo plantear esta pregunta es un tema por sí mismo, y las respuestas son distintas, por lo que nos limitamos sólo a enunciar que ha llegado a tal punto la crisis de las humanidades, y de la filosofía, que hasta podríamos decir que el pensamiento crítico, también está crisis. (Standish y Thoilliez, 2018).

Y la filosofía y su enseñanza está en crisis, afirmamos, por causas que le son externas, o aparentemente externas, pero también, porque cada día el discurso de la utilidad se apodera no solo de las aulas, sino de la cotidianidad. Borges (2005), el poeta argentino, aludiendo a la poesía, decía:

Dos personas me han hecho la misma pregunta: ¿para qué sirve la poesía? Y yo les he dicho: bueno, ¿para qué sirve la muerte? ¿para qué sirve el sabor del café? ¿para qué sirve el universo? ¿para qué sirvo yo? ¿para qué servimos? Qué cosa más rara que se pregunte eso, ¿no? (p.16).

Pero, pese a que hay respuestas que nos dejan pensando en el sentido de la vida, y que podríamos haber citado a filósofos o filósofas para responder acerca de lo útil incluso de lo inútil, como argumentaba Ordine, nos quedamos con la respuesta de Borges, nos quedamos preguntando por el sentido del sabor de una taza de café y de su goce, por el sentido de nuestra vida en tanto si creamos relaciones cariñosas y cuidadas con los demás. Nos quedamos quizá, parados en la pregunta ¿Será pertinente preguntar, siquiera, por lo útil, cuando hablamos de filosofía?

Y más que quedarnos frenados en responder, pues, podemos hallar múltiples respuestas, nos situaremos en un encuentro filosófico, que puede darse en cualquier escuela, de esta época o de épocas pasadas. Viajaremos en nuestra imaginación a la Atenas de Platón, para esbozar algunas características de la pedagogía en los diálogos de Platón. Podríamos escoger otras épocas y hacer lo mismo. Por una cuestión de forma, pues Platón escribe en diálogos, acudimos a su filosofía y nos interesa recoger esta forma de escritura, no solo

porque tiene efectividad como discurso donde interviene más de un personaje, y porque eso, supone, ritmo, pensamiento, maduración de una respuesta, sino que también, porque queremos poner sobre relieve, la corporalidad de los diálogos de Platón, como una forma de enseñanza filosófica no imitativa, no se trata de vestirse como Platón y Protágoras y actuar, no. Se trata de crear una representación en nuestras aulas o fuera de ellas, pero en la escuela, de volver a presentar, de una puesta en escena de nuestras ideas, de ponerlas a circular en el aire para que poder encontrar en la oralidad una vía distinta de expresión, incluso, considerando la explosión de copias, de discursos articulados y coherentes que fácilmente nos entrega el chat GPT. Y la oralidad, requiere improvisación, requiere de otros tiempos, de otras evaluaciones, implicaría quizá, otra forma de hacer escuela.

Además, debemos mencionarlo, nos interesa Platón, pues en su filosofía existe una vinculación de política, ética y educación, y la educación cobra una vital importancia en la formación de las y los ciudadanos de un país, así como para preparar futuras y futuros gobernantes. A propósito, Ballén (2010) apunta: “para Platón el tema de la educación es vital en la conducción del Estado. Más que la economía o la guerra, la educación debe estar al servicio del Estado, y el Estado debe estar al servicio de la educación” (p. 35).

La filosofía de la educación platónica queda plasmada en muchos de sus diálogos, incluso en algunos de sus diálogos «menores» y canónicamente conocidos como diálogos socráticos, y que no son del Platón de la madurez, sino del Platón que aún aprende e interroga a su maestro Sócrates. No haremos una lectura pormenorizada de este o aquel diálogo, pues eso supondría un desarrollo singular que nos desvía, por el momento, de nuestro eje principal. Nuestro propósito en esta parte es ayudar a concebir la filosofía como un saber práctico y dialógico, para lo cual, tomamos de ejemplo a Platón y a sus interlocutores como una posibilidad performática de los textos del filósofo griego.

Poner en escena los diálogos de Platón en nuestros diálogos, aprehender su lógica dialéctica, no de modo mimético, sería imposible, sino que empleando nuestra imaginación y la oralidad en nuestras prácticas filosóficas para recuperar el diálogo.

Un diálogo considerado colaborativamente y no de modo competitivo. La cotidianidad que vivimos en América y su discurso público, está saturado de violencia y descalificación, hay una espectacularización de burlas e improperios que no debieran ser parte, pues la democracia no es un pugilato de ideas, donde ofensas personales, sino que, precisamente debiera sostenerse en el diálogo, en un «entre logos», un punto de encuentro, una tierra común, o un fuego que nos alumbre para compartir entre quienes dialogan.

Según Ballén (2010) y siguiendo su lectura, Platón:

En sus diálogos Hipias (368b-d), Filebo (55e), Laques (197 d), Cármides (163d), Menón (91a-e) y Teeteto (167c) se ocupa del tema pedagógico. Sin embargo,

es en el Protágoras, en la República y en las Leyes donde formula con mayor fuerza una filosofía de la educación. La educación es, para Platón, el instrumento necesario para formar al hombre (p. 36).

Platón, dentro de su plan de formación educativa, incluso, marca las edades de inicio y de cierre de cada una de las etapas que conforman la educación de un político o de un gobernante, pues, el fin último de la educación es formar buenos ciudadanos y futuros gobernantes ¿Pero qué sería educación, qué entiende Platón por tal? Una de las definiciones que señala Platón es definir la educación como virtud. A propósito expone Platón:

Se llama educación a la virtud que surge en los niños por primera vez. Si en las almas de los que aún no pueden comprender con la razón se generan correctamente placer, amistad, dolor y odio y si cuando pueden captar la razón, coinciden con ella en que han sido acostumbrados correctamente por las costumbres adecuadas, esta concordancia plena es la virtud (Platón, 1999, 242).

Otro aspecto importante en la educación, para Platón, es el cultivo del alma y del cuerpo. Si bien es conocida su visión idealista, donde prima la idea como perfección, más que la realidad, que sería una copia del mundo inteligible o de las Ideas y en ese sentido, Platón, menosprecia el cuerpo como la cárcel del alma en el *Fedro*, diálogo de su tiempo de madurez. Según Platón, debemos elevarnos y purificarnos, alejarnos de la corrupción del cuerpo para conocer la verdad, y justamente, dentro de su programa pedagógico contempla la actividad física y el cuerpo ha de ser cultivado, incluyendo en su formación gimnasia, música y danza, sobre todo en la etapa infantil y en la adolescencia. “Los trabajos corporales que se practican bajo coerción es posible que no produzcan daño al cuerpo, en tanto que en el alma no permanece nada que se aprenda coercitivamente” (Platón, 370)

Y es admirable la conciencia de Platón respecto al daño que se puede causar al alma cuando está obligada a aprender, por lo tanto, lo recomendable según Platón es la acción lúdica, sobre todo en niñez y juventud. Este es otro aspecto que recibimos muy entusiasmadamente, sobre todo pensando en las infancias y las posibilidades que se abren para la enseñanza de la filosofía como lo han venido gestando hace años, Guillermo Obiols, Walter Kohan, Alejandro Cerletti, Gabriela Frigeiro, Ana María Couló, Gustavo Ruggiero, solo por citar, filósofos y filósofas de Argentina.

Otra característica de la pedagogía platónica es el empleo de la mayéutica y la dialéctica como formas o métodos para descubrir la verdad. La metáfora para hacer referencia a la mayéutica que emplea Platón es decir que Sócrates actúa como una partera y ayuda a dar a luz el conocimiento del otro. Por su parte, la dialéctica, que es la materia más difícil y que solo pueden recibir los estudiantes cuando han pasado varios años de estudio, y que etimológicamente proviene de la unión de *dialektiké* y *tékhne*, que es el arte de la conversación,

consiste en poner a prueba una intuición y oponer argumentos, de un lado y de otro, con el fin de ir elevándose a planos más perfectos y verdaderos y contemplar la verdad o el conocimiento de la esencia de las cosas, según la filosofía de Platón.

Antes de cerrar, enunciemos algunas consideraciones finales, pero que nos abren y motivan para seguir investigando respecto del cuerpo y su relación práctica y teórica con el conocimiento y que surgen a partir de lo planteado acerca de Platón, pero que surgen, a raíz de nuestra propia práctica pedagógica y que por lo tanto, aún en ciernes, buscan ser esbozos de propuestas prácticas y filosóficas.

Si ponemos el cuerpo, como un tópico que viene año tras año generando adherencia e inquietud por parte de las ciencias sociales y del arte, podemos situarlo en relación a los diálogos de Platón, pero no solo como una forma de escritura sino que recuperar el diálogo como una práctica o puesta en escena del lenguaje oral, como la presencia corpórea y situada en un encuentro real de personas, de un colectivo de personas, de aprendientes y enseñantes, un encuentro que pasa por experimentar como individuos, la unidad mente y cuerpo, pues al interactuar desde la práctica estamos ensayando y poniendo en escena lo que pensemos. El lenguaje oral es pensamiento hablado, y en el cual la atención está en lo que decimos en ese momento.

Además, recuperamos el diálogo no solo como una forma de escritura y de expresión corporal, sino como una instancia para aprender a escuchar filosóficamente a otro, o de escuchar, sin más; dialogar es una instancia fecunda para que se cree el silencio entre quienes participan, para poder ser vistos y sentidos como sujetos, para tocar a otro mediante la mirada o la palabra, palabra que pregunta con honestidad acerca de este u otro tema.

Y en ese sentido la filosofía es un encuentro pero un encuentro aún más completo, cuando es corporal, cuando nos disponemos conscientemente en una relación de apertura al otro, con todos nuestros sentidos perceptivos, no solo es una relación mental o intelectual la que se genera en un diálogo filosófico. Y entonces, ese encuentro, siempre es filosófico, independiente de la materia que tratemos, y ha sido leído por distintos filósofos y filósofas de modo distinto. En el enseñar y el aprender cualquier saber, existe un acto de hospitalidad con el otro, un recién llegado que es recibido y acogido por quien enseña. Y existe en esta relación una práctica filosófica con un profundo sentido ético y político:

"Sólo desde el cuidado del otro en cuanto otro, sabiéndonos en este sentido "vulnerables", podemos entender el sentido más genuino de la justicia, el amor, la amistad, el respeto, y desde esta base entender el sentido ético político de la educación, en general, y de la docencia, en particular". (Cullen, 2015, p. 107)

Porque, no olvidemos que la filosofía y el filosofar como práctica, se "encuentran unidos" y que por lo tanto, la enseñanza de la filosofía y el filosofar son el despliegue filosófico de la misma tarea, conformando un espacio común de pensamiento (Cerletti, 2008).

Por su parte, Kohan citando a Deleuze (*Diferencia y repetición*, 2002) observa que la filosofía es una disposición, donde no se puede a priori afirmar que resolveremos tal o cual problema. Tal disposición estaría dada por cierta apertura a la sensibilidad, abrirse a lo que no pensamos lo cual es difícil de enseñar y de aprender (Kohan, 2008). Cerletti, utiliza el concepto de actitud: "la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar" (Cerletti, 2008, p. 28). "De lo que se trata es de recrear las preguntas filosóficas convirtiéndose éstas en problemas bidireccionales: hacia la singularidad de cada uno en el preguntarse (y la búsqueda personal de respuestas) y hacia la universalidad del preguntar filosófico (y las respuestas que los filósofos se han dado a lo largo del tiempo). En un curso filosófico, esas direcciones confluyen y se alimentan mutuamente" (Cerletti, 2008, p. 32).

PALABRAS FINALES

La crisis se presenta entonces como un terreno en el cual podemos asentarnos e intentar resistir con todo el trabajo que diversos filósofos, pedagogas, aprendientes y enseñantes, han venido pensando hace décadas una escuela, otra escuela. No partiremos de un terreno seco, aunque a veces, en la cotidianidad veamos que transitamos por mucha oscuridad y que no hay tierra donde sembrar. Creemos que la metáfora de la tierra es muy necesaria en nuestro contexto, creemos que en conjunto a la defensa de otra escuela, está el vernos impulsados a defender la Tierra dentro de esta gran crisis de humanidades, de la filosofía y de lo humano. Ir con los tiempos de la naturaleza, nos parece que la escuela que aún no existe, pero que se ha venido gestado, debiera recuperar la temporalidad del crecimiento de las semillas, del nacimiento de las flores, de la maduración de los frutos de un árbol.

Y esta escuela que aún no existe, pero que se ha venido gestando a la luz de otro tiempo, por diferentes profesores y profesoras y de una larga e imperiosa labor de enseñanza, ha de ser un cambio en la concepción de las facultades de conocimiento y su división, con una lógica verdaderamente inclusiva que contenga la contradicción de nuestra América, de ser colonizada, hasta hoy, replicando lógicas colonialistas e imperialistas.

Como veremos, la filosofía como tal, no será lo suficientemente transformadora, sino se hace necesario un trabajo comunitario y político, desde y para una colectividad territorialmente situada, pero sin perder de vista, que las problemáticas que trabajamos en filosofía, tienen una singularidad en el mundo concreto, en este caso, en tal escuela o universidad, de tal o cual ciudad, pero que, en conjunto con esa determinación o nota específica, hay elementos universales en la crisis de las humanidades y la cultura de los pueblos y que, por lo tanto, ha de buscarse la relación en tanto diálogo fecundo con otras latitudes y dentro de este territorio para buscar una incidencia política real en los cambios que necesita la escuela. Por lo tanto, el rol de la filosofía y

de su enseñanza, rebosa los límites de la asignatura, para preguntarse acerca de la escuela que queremos construir colectivamente, donde todos los intervinientes tengamos cabida.

REFERENCIAS

- André, J. M. (2011). O papel das Humanidades na sociedade actual. *Biblos*, IX (2.ª série), 287-304.
- André, J. M. (2015). A crise das Humanidades e as novas humanidades. *Biblos*, I(3ª série), 57-78.
- Ballén, R. (2010). La pedagogía en los diálogos de Platón. *Revista Diálogo de Saberes*, (35), 35-54.
- Borges, J. L., & Ferrari, O. (2005). *En diálogo* (Vol. 1). Buenos Aires: Siglo XX.
- Cendoya, R. (2018). *Revolución. Del Homo sapiens al Homo digitalis*. Madrid: Sekotia.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2015). Didáctica aleatoria de la filosofía, didáctica del aprendizaje filosófico. En A. Cerletti & A. Couló (Orgs.), *Didácticas de la filosofía, entre enseñar y aprender a filosofar* (pp. 15-32). Buenos Aires: Noveduc.
- Cullen, C. A. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En I. E. E. Ramírez Hernandarias (Comp.), *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 103-112). México D.F.: Ediciones del Lirio, CLACSO.
- Debord, G. (1998). *La sociedad del espectáculo*. Santiago de Chile: Ediciones Naufragio.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Deleuze, G. (1990). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, (13). Publicado el 14 de agosto de 2012. Consultado el 25 de abril de 2024. <http://journals.openedition.org/polis/5509>
- Feo Istúriz, O., et al. (2020). Crisis civilizatoria: impactos sobre la salud y la vida. En *VI Dossier de Salud Internacional Sur Sur*. Ediciones GT Salud Internacional CLACSO.
- Han, B. C. (2022). *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Madrid: Taurus.
- Kohan, W. (2004a). *Infancia entre educación y filosofía*. Buenos Aires: Laertes.
- Kohan, W. (2004b). *La paradoja de aprender y de enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Platón. (1988). *Diálogos IV: República*. Madrid: Editorial Gredos.

Platón. (1999). *Diálogos VIII: Leyes*. Madrid: Editorial Gredos.

Pereira, M. B. (1995). La crisis del mundo de la vida en el universo mediático contemporáneo. *Revista Filosófica de Coimbra*, 4(8), 217-281.

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.

Standish, P., & Thoilliez, B. (2018). El pensamiento crítico en crisis: Una reconsideración en tres movimientos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 7-22.