

08

DOCENCIA Y FILOSOFÍA

María Raquel Fischer
Francisco Martín Diez

PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS



Editorial de la Universidad Católica Argentina

DOCENCIA Y FILOSOFÍA

**MARÍA RAQUEL FISCHER
FRANCISCO MARTÍN DIEZ**

**DOCENCIA
Y FILOSOFÍA**



Editorial de la Universidad Católica Argentina

Fischer, María Raquel

Docencia y filosofía / María Raquel Fischer ; Francisco Martín Diez ; Dirigido por Gabriel Limodio. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Educa, 2024.

Libro digital, EPUB - (Programa de Formación para Profesores Universitarios / Gabriel Limodio ; 8)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-620-595-5

1. Educación. 2. Filosofía Clásica. I. Diez, Francisco Martín II. Limodio, Gabriel, dir. III. Título.

CDD 371.10201



**EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA ARGENTINA**

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
A. M. de Justo 1400 • P.B., Contrafrente • (C1107AAZ)
Tel./Fax 4349-0200 • educa@uca.edu.ar
Buenos Aires, agosto de 2024

ISBN: 978-987-620-595-5

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Printed in Argentina - Impreso en la Argentina

DOCENCIA Y FILOSOFÍA

Introducción

Este libro es el resultado del curso de formación docente organizado por la Universidad Católica Argentina y dirigido a sus profesores con el objetivo de brindar capacitación en áreas relacionadas con el ejercicio docente (pedagogía, herramientas didácticas, liderazgo, filosofía, etc.). El curso, con una duración de cuatro encuentros, se llevó a cabo durante el mes de mayo de 2024. Su dictado se enmarca en una serie de cursos de filosofía que comenzaron en el año 2019 bajo modalidad presencial y que luego continuaron de manera *online*. Las temáticas de estos cursos han variado cada año. Se han abordado diversas problemáticas filosóficas de interés para los docentes, tales como: “La pregunta sobre la trascendencia”, “Filosofía de lo cotidiano”, “La aventura humana: ¿Qué podemos esperar?”, “El tacto y la vida social”, “La humanidad en búsqueda de su mirada” y “Confianza y esperanza: un espacio para la cordura”.

A diferencia de años anteriores, la temática del presente curso, “Docencia y filosofía”, surgió de las propuestas que generaron mayor motivación entre los propios docentes. A través de un formulario de consulta, se identificaron varios temas de interés: la búsqueda del sentido, la identidad del sujeto en filosofía, la cuestión de la verdad, la libertad del pensamiento. También surgieron propuestas metodológicas y con intereses históricos como escuelas filosóficas, pensamiento crítico y reflexivo, y métodos contemporáneos de pensamiento. Otro grupo de propuestas se centró en la relación entre filosofía y ciencias, en especial, su vínculo con la matemática, la biología, la ingeniería, la ecología y con nuevas realidades como la inteligencia artificial. Con el objetivo de abarcar la mayor parte de estas inquietudes, se formuló el título general de “Docencia y filosofía” con cuatro subtemas, cada uno abordado en un encuentro

diferente: 1) “¿Tiene sentido pensar?”, 2) “La filosofía como escuela para la vida”, 3) “El docente y la filosofía: encantar la vida”, y 4) “Cultivar los talentos: un servicio de la filosofía”. A continuación, desarrollamos cada una de las temáticas.

1. ¿Tiene sentido pensar?

La pregunta se dirige a la conjunción que estructura el título del curso “Docencia y filosofía”. Según la lógica gramatical, una conjunción copulativa (y) tiene por finalidad juntar en una sola unidad funcional dos elementos, indicando adición o suma. La docencia unida sumativamente a la filosofía y viceversa. ¿En qué consiste esa unidad funcional? La filosofía, ¿ayuda a pensar la docencia? La docencia, ¿supone una práctica de la filosofía? Entre los posibles modos de abordar la conjunción, la pregunta “¿tiene sentido pensar?” se interroga por el sentido del esfuerzo que hace el docente cuando enseña a pensar; esfuerzo que involucra al filósofo bajo la cuestión qué es pensar.

La búsqueda de respuestas para la pregunta “¿tiene sentido pensar?” se inició con la consulta a los propios docentes, asistentes al curso. Ante la interrogación, su respuesta fue unánime. Entre sesenta consultados, la totalidad respondió que sí; pensar es una actividad que tiene sentido. Si bien la pregunta no detallaba el sujeto de la acción, pensar se consideró una actividad intrínsecamente valiosa para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si los sujetos de la pregunta fueran los estudiantes, “¿tiene sentido que nuestros estudiantes piensen?”, la unanimidad de las respuestas revela su sentido para el elemento del proceso que un estudiante protagoniza: aprender. Junto con la tarea de adquirir conocimientos, cada estudiante debe aprender a pensar, pues la consecución de cualquier contenido requiere ser capaz de pensar por sí mismo los temas y problemas que supone. Si los sujetos de la pregunta fueran los propios docentes, “¿tiene sentido que los docentes piensen?”, la respuesta unánime revela el estrecho vínculo entre pensar y el elemento del proceso que un docente protagoniza: enseñar. El docente, cualquiera sea su *expertise*, debe pensar para enseñar a pensar. La obviedad de las respuestas moviliza el intento de responder la pregunta filosófica de fondo. Si pensar es tan valioso para la tarea docente, ¿qué es pensar? Intentamos dar respuesta a esta compleja pregunta a través de tres momentos: 1. Interpretar la pregunta, 2. ¿Qué y quién piensa? y 3. Pensar hoy.

1.1. Interpretar la pregunta

El análisis de la pregunta “¿tiene sentido pensar?” motiva un primer trabajo sobre el lenguaje. ¿Qué dicen las palabras contenidas en la interrogación? Un análisis gramatical y etimológico ayuda a la comprensión de lo que queremos cuestionar. La pregunta contiene dos verbos (tener, pensar) y un sustantivo (sentido). Por una parte, la etimología del verbo “pensar” proviene del latín *pendere*, que significa colgar, pesar, comparar dos pesas en una balanza. El origen de la palabra ya indica una primera dirección de respuesta. Pensar es un verbo que indica “sopesar”, es decir, examinar las ventajas y desventajas de un asunto, de manera que permita “formar en la mente una idea, juicio u opinión sobre algo”. Esa es la definición que encontramos en cualquier diccionario. Por otra parte, el verbo “tener” proviene del latín *tenere*, que significa dominar o retener. Está asociado a la raíz *ten-*, que refiere a “ir en una dirección”, presente en otros verbos cercanos como atender, pretender, intentar. En la pregunta que nos ocupa, “tener” está dirigido hacia el sustantivo “sentido”, cuya semántica remite a estar “provisto de sentir” pero que suele tomarse como sinónimo de “significado”. El vínculo entre el verbo (tener) y el sustantivo (sentido) se revela en la búsqueda de expresiones equivalentes. ¿Cuáles son posibles sinónimos de “tener sentido”? Por ejemplo, “¿vale la pena?”, “¿de qué sirve tanto esfuerzo?”, “¿es posible llegar a un resultado más o menos convincente?” El debate sobre las expresiones equivalentes revela algo más de la pregunta que nos conduce: ¿vale la pena pensar?, ¿de qué sirve?, ¿se justifica la ardua tarea que implica? Frente a las crecientes dificultades que los docentes experimentan en la tarea de enseñar a pensar a sus estudiantes, todas estas preguntas muestran la importancia de formularlas, más allá de la evidencia y unanimidad de las respuestas, para dar sentido al núcleo del trabajo docente que se desarrolla en clase.

A partir de los aportes que ofrecen las expresiones equivalentes, pasamos a un segundo momento que es abordar la pregunta en diálogo con textos y obras de arte. En una de las obras más clásicas de la filosofía griega, dedicada a la etimología, el *Crátilo* de Platón, Sócrates ofrece una definición de lo que el hombre es a partir de lo que su nombre significa. *Anthropos* (hombre en griego) es aquel que examina atentamente (*anathrei*) lo que está viendo o mirando (*opope*). El significado etimológico revela un poco más la tarea de pensar que se asume en la docencia. En el aula, el docente

hace que sus estudiantes vean cosas (las muestra en el pizarrón o a través de sus palabras) para que ellos sean capaces de examinarlas atentamente. El recurso a otro texto clásico especifica los resultados de esta tarea. En *Antígona* de Sófocles, el coro dice: “Mucho hay de inquietante, pero nada es más inquietante que el hombre”¹. ¿En qué reside lo inquietante del hombre? ¿Por qué somos inquietantes? ¿Qué nos inquieta? Las respuestas son diversas pero se pueden vincular fácilmente al pensar. Pensar inquieta. Quien examina lo que ve, se inquieta. Somos seres inquietantes porque pensamos. Aquí no se trata solo del tópico socrático, hay que examinar nuestra propia vida para que valga la pena vivirla, sino de los modos de realizar una tarea que no podemos dejar de hacer y constituye lo que somos. ¿Podemos dejar de pensar? ¿Podemos no examinar lo que vemos? A pesar de lo inquietante que pueda resultar, dejar de pensar parece imposible. Su carácter inevitable conduce a otro aspecto de la reflexión. Si bien no podemos dejar de pensar, es claro también que podemos hacerlo de formas diversas. ¿Cualquier modo de pensar vale la pena? ¿Hay que evitar aquellos modos que nos inquietan al punto de paralizarnos? ¿Cuáles son los modos de pensar que nos movilizan? La tarea docente supone que algunas formas de pensar son más productivas y/o saludables que otras. Entonces, ¿cómo hacer mejor lo que no podemos dejar de hacer? En suma, ¿cómo enseñar a pensar? Las preguntas abren a un texto de Agustín de Hipona en la *Ciudad de Dios* que dice así: “No existe ninguna otra causa para pensar a no ser esta: que el hombre sea feliz”². ¿Cómo enseñar a pensar para ser feliz o, al menos, para no ser infelices nosotros ni los estudiantes? ¿Pensando críticamente? ¿Revelando el sustrato de creencias de todo pensamiento? ¿Un poco de ambas? Estas preguntas, que dan qué pensar sobre cómo pensar, se concretan en el examen de una escultura, el “Pensador”, de Rodin (1840-1917).

1. Sófocles, *Antígona*, Madrid, Ed. Gredos, 1981, 332-333, traducción modificada.

2. Agustín de Hipona, “La Ciudad de Dios”, en *Obras de San Agustín*, Tomo XVI, Madrid, BAC, 1958, XIX, 1, 3.



La escultura condensa la figuración del pensar en un gesto reflexivo que representa nuestra propia acción al comienzo del curso. Preguntarse “¿tiene sentido pensar?” es pensar sobre el pensar. La re-flexión es un acto de volverse sobre sí, común al cuerpo y a la mente. El movimiento de flexionarse para pensar cómo pensamos, es decir, para entender cómo hacer mejor lo que ya hacemos, invo-

lucra también a nuestra corporalidad. Nuestro cuerpo y el de los estudiantes piensan juntos en el aula desde posiciones físicas distintas: parados, sentados, caminando, inmóviles. En la conciencia de esos gestos diversos, donde mente y cuerpo se pliegan, se amplía la mirada. No se trata solo de una reflexión puramente académica, sino personal y existencial, tal como recuerda Píndaro: “Ciegos son los pensamientos del hombre cuando busca el camino con ingenios del intelecto sin escuchar a las musas”. Junto a los gestos corporales de flexión, ¿hay algo más para pensar cómo pensamos? ¿Cuáles serían las musas griegas que guiarían al pensamiento en el camino hacia sí mismo si las reactualizáramos hoy? De todas las respuestas posibles (desde maestros que han sido modelos hasta *influencers* de redes sociales) tomamos una, la del director de teatro contemporáneo, Peter Brook. En su libro *Hilos de tiempo* dice así: “No saber no es resignación, sino una apertura a la sorpresa”³. El pasaje propone un cambio en nuestras expectativas de pensamiento. Pensar el pensar incluso cuando fracasa, es decir, cuando “no se hace bien”, no cae en un sinsentido que invalida su ejercicio. El valor del fracaso del pensar revela un cambio de actitud que abre a dimensiones insospechadas de lo real; de allí, el valor de la sorpresa. Sorprendernos por no haber encontrado una respuesta a la pregunta *qué* es la actividad que realizamos con mayor cotidianidad, ni estar seguros de *cómo* debemos hacerla para que tenga sentido, ya es una respuesta que pone en movimiento al pensar y al cuerpo. Podríamos decir, retomando a Platón, que saber que no sabemos es el inicio del saber o, retomando a Agustín, que una búsqueda de la felicidad moviliza a seguir pensando qué es pensar. La sorpresa es una buena inquietud. Quizás el logro no esté al final de un camino, sino en las maravillas que conlleva el camino de un pensar que se sorprende incluso de sí mismo. Siguiendo a Tomás de Aquino, podríamos decir que en nuestra naturaleza más íntima hay una suerte de “*ex-spectatio*”, esto es, una expectativa o suspenso que pone entre paréntesis todo fracaso como un destino trágico, insoslayable y ya cumplido, para pensar que tal vez allí nos espera una sorpresa.

3. Brook, P., *Hilos de tiempo*, Madrid, Ed. Siruela, 2003, p. 284.

1.2. ¿Qué y quién piensa?

Atendiendo al análisis gramatical que hemos asumido, hacemos girar la pregunta “¿qué es pensar?” hacia otra interrogación, “¿quién piensa?”. El giro es bastante corriente en la filosofía contemporánea. Filósofos como Ricoeur y Heidegger han ensayado un giro de la pregunta por la cosa (*qué*) a la pregunta por el sujeto de la cosa (*quién*). Considerando que, en principio, pensar es una actividad atribuida a una sola clase de sujetos (los seres humanos), ¿qué aclara el sujeto del pensar sobre la acción que realiza? ¿Y cómo se atribuiría esta actividad a otra clase de sujetos, naturales (animales) o artificiales (IA)? Se trata de pensar el pensar a partir de la diferencia entre el pronombre demostrativo en clave interrogativa “qué” y el pronombre personal “quién”. No para descartar el primero, sino para elucidarlo, aunándolo con el segundo: “¿qué piensa quién piensa?”. Desde la antigua etimología griega de hombre (*anthropos*), abrimos el juego a otros sustantivos usuales para responder a la interrogación “¿quién piensa?": el “sujeto”, la “conciencia”, el “cogito”, la “razón”, el “ser humano”, y tal vez uno tan polémico como decisivo, la “persona”. Para analizar las ventajas y desventajas de cada sustantivo, nos servimos de la “economía gramatical” propuesta por el filósofo francés Stanislas Breton. Si organizamos la gramática desde una perspectiva económico-social, los sustantivos pertenecerían a la clase rica y acomodada en tanto poseen numerosas significaciones. Su riqueza está respaldada por las herencias semánticas establecidas en los diccionarios. Los verbos serían la burguesía porque “motorizan” la economía gramatical con la inversión de sus significaciones, por eso se “conjugan”, es decir, “juegan con” otros actores del lenguaje. Finalmente, los pronombres y las preposiciones serían los pobres de la gramática porque sus significaciones (entre, por, desde, ante, qué, quién, dónde) resultan de las articulaciones que hacen de las significaciones poseídas por otros (sustantivos y verbos).

Sobre la base de esta economía gramatical, cabe reconocer que el pronombre personal interrogativo “quién” se ha respondido históricamente suplantándolo por sustantivos –con los riesgos epistemológicos que esta sustitución ha originado al pensar al hombre. Ante la pregunta ¿quién piensa?, “el sujeto” ha sido una de las respuestas más corrientes entre los docentes. Sujeto es el sustantivo que ejerce activamente la función de pensar, es decir, el “sustrato” que protagoniza la acción paradigmática de esos sujetos. Se trata de un sustantivo muy ligado a la forma moderna que la filosofía tiene de responder

a la pregunta “¿quién piensa?”. A partir de Descartes, la filosofía estuvo estrechamente fundada sobre la subjetividad que piensa en primera persona, es decir, que asume el pronombre personal “yo” como sujeto en voz activa del pensamiento: yo pienso. Otros sustantivos como alma (*psyche*), conciencia, *cogito*, mente, razón, cerebro se fueron enriqueciendo en la modernidad como “sujetos” de ese pensar que no solo piensa algo, sino *se* piensa a sí mismo y se auto-fundamenta pensándose. En la posmodernidad, la crisis de este sujeto condujo al cuestionamiento de los sustantivos y, por tanto, del pensar como actividad de una subjetividad⁴. En nuestra época posmoderna, la filosofía tiende a pensar al personaje del pensar desde lo que lo excede como subjetividad y al pensar como un acontecimiento que nos sucede. El sujeto moderno, demasiado cerrado sobre sí mismo y autorreferencial, da paso a la alteridad posmoderna que se concreta de diversas maneras: la corporalidad, la sensibilidad, las emociones y otros elementos no-yoicos que hasta ahora quedaban al margen de todo criterio válido de “pensar objetivo”. En este contexto actual, nuestro interés es pensar como protagonista del pensar al sustantivo “persona” en razón de su articulación inherente con la alteridad a través de los pobres de la gramática.

El énfasis en el sustantivo “persona” es un movimiento propio de la filosofía contemporánea, por ejemplo, al considerar a la persona como acción más que como sustantivo (Mounier), estrechamente ligada a la corporalidad y a procesos de fundamentación no activos del yo (Marcel, Husserl, Merleau-Ponty), articulada por movimientos pronominales entre yo-tú (Buber), como nosotros originario (Apel, Gadamer) o como sí mismo como otro (Ricoeur). En el desarrollo de estas perspectivas, idiomas como el francés son

4. No es posible describir aquí los factores que determinan la crisis de la modernidad, vinculados a la crisis cultural de Occidente entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Podemos señalar dos indicadores de este quiebre histórico que aún se está produciendo en nuestro siglo XXI. Por un lado, la crisis se refleja en algunas obras paradigmáticas del período: *El malestar de la cultura*, *La decadencia de Occidente*, *La genealogía de la moral*, *El capital*, *La crisis de las ciencias europeas*. Por otro lado, Freud ofrece una síntesis de las tres grandes heridas narcisistas del yo que, a la largo de la modernidad, lo ponen en crisis y dan paso a nuestra época posmoderna. Al inicio de la modernidad, la herida cosmológica de que la tierra no sea el centro del Universo (Copérnico); en el inicio del fin de la modernidad, la herida biológica de que el hombre descienda del mono (Darwin) y, en el inicio de la posmodernidad, la herida psicológica de que la conciencia esté fundada sobre el inconsciente (Freud).

especialmente productivos para la filosofía actual. Permiten pensar al yo (*je*) como un yo (*moi*) que se dona a sí mismo (*soi*) desde su alteridad (Levinas, Marion), es decir, el sí mismo se constituye como otro desde un otro. La alteridad donataria puede ser otra persona, el propio cuerpo e incluso la conciencia que dice yo. Que el “yo” reciba su “ser yo” de otro no es una novedad. Replica a nivel filosófico lo que ya sucede en nuestra constitución física y psíquica. La mismidad se erige gracias a la alteridad y está atravesada por ella, por eso cualquier proyecto de auto-fundamentación fracasa y se abre a procesos de génesis pasiva e intersubjetivos. Desde esta perspectiva, el pronombre “sí mismo” es hoy en día una figura privilegiada para pensar a la persona como un “*cogito* quebrado” (si retomamos la terminología moderna) por la alteridad. La persona es el personaje del pensar, descentrado de su propio poder, porque recibe de otro la posibilidad de realizar la actividad más propia. En última instancia, la donación del pensar, ¿no es la tarea que el docente encarna, constituyendo el yo profesional y personal de sus estudiantes?

Lo que se nos da a pensar sobre este *quién* del pensar se revela en la movilidad pronominal escondida en la doble etimología latina del sustantivo “persona”. 1) *Per-sonare* es el nombre latino que significa lo que “suena” (*sonare*) “a través de” (*per*). La etimología remite, antiguamente, a que *personare* era el nombre de la máscara que utilizaban los actores en el teatro. Con una cavidad a la altura de la boca, la máscara permitía a la voz resonar a través de todo el espacio teatral sin necesidad de otra amplificación. Así, el término griego *prósopon*, literalmente “delante de la cara”, da lugar al término latino *personare*, “sonar a través de”. El verbo sonar se moviliza gracias a la preposición *per*. La persona es la movilización de una voz *a través de* una máscara y de un espacio. La etimología revela dos aspectos de lo que hoy llamamos persona en español. Por un lado, supone un cierto ocultamiento inevitable en virtud de la máscara. La persona se resguarda en la intimidad y no puede revelar del todo su rostro. Por otro, la intimidad de ese ser se pone de manifiesto parcialmente al movilizarse *a través de* la voz y de lo que decimos a través de ella (el docente suele ser una persona consciente de la mediación que se juega en su voz y lo que dice). Si retomamos la metodología gramatical, podemos decir que la preposición *per* es la protagonista del hacerse sonido de la persona, es decir, de su parcial aparecer. *Per* es una preposición de transitividad que, al mismo tiempo que permite el tránsito, deja al resguardo. No todo pasa, por eso todo lo profundo ama la máscara, dice Nietzsche. Sin embargo, la persona

es un personaje enmascarado a través del cual transitan las acciones, entre ellas, la de pensar tan ligada a su decir. 2) Una segunda etimología refuerza la movilidad preposicional del sustantivo. La persona es *per-se-una*. Esta estructura gramatical tiene tres instancias, todas preposicionales y pronominales, que reflejan la movilidad articuladora de su significado. La preposición *per*, de la cual ya hemos hablado, indica también aquí transitividad. El pronombre *una* refiere obviamente a la unidad. Y el pronombre reflexivo *se* decide, a nuestro entender, el juego del *per* y del *una*. El *se*, si bien no impide la transitividad del *per*, reajusta los términos en cuestión. Retrotrae el movimiento “a través de”, es decir, dirigido hacia afuera, y lo reconduce hacia la interioridad. Esta reconducción no es meramente lingüística, sino decisiva para ser persona. Podríamos decir que la movilidad etimológica constituye hasta tal punto a la persona que la simple unidad del “una” se invierte en algo mucho más decisivo, su “unicidad”. Gracias a la forma particular de volver-se, pasando “a través de” hacia sí misma, la persona es única, irremplazable e insustituible, con nombre propio y no una pura referencialidad numérica. Desde esta perspectiva, se podría reinterpretar la célebre definición que Boecio da de la persona: “substancia individual de naturaleza racional”. Plagada de sustantivos esconde por debajo la movilidad re-flexiva hacia sí misma; un movimiento de diástole y sístole, de perpetuo partir y salir “a través de” para regresar a sí y tener lugar. El ritmo particular de ese movimiento configura su unicidad tanto corporal como psíquica. Cada cuerpo se mueve con ritmo y Freud dice “la psique es extensa, pero nada sabe de eso”. Si la psiquis también es corporal, aunque lo ignore, su ritmo es un movimiento personal único que se concreta en sus modos de pensarse. Para dar un marco textual a estas afirmaciones, vale la definición que ofrece Guardini en *Mundo y persona*: “Persona” significa que en mi ser mismo no puedo, en último término, ser poseído por ninguna otra instancia, sino que *me* pertenezco a *mí*⁵. El doble pronombre “me” y “a mí” muestra que mi pertenencia no es una posesión auto-fundante del yo pero tampoco una dependencia total de otro. En mi ser se juega el movimiento de mismidad y alteridad que me constituye en mi singularidad más propia. Lo más íntimo a mí mismo es ese movimiento pronominal que me hace *per-se-una* a través de la alteridad. ¿Qué dice mi unicidad de la forma en que asumo quién soy en ese

5. Cf. Guardini, R., *Mundo y persona*, Madrid, Ed. Guadarrama, 1963, p. 179.

juego entre mismidad y alteridad? ¿Cómo esa unicidad que soy se refleja en tanto docente en la relación con otros que son estudiantes? ¿Cómo ayudamos con nuestra tarea de enseñar a pensar a ese movimiento articulador del ser de otros “a través de” y hacia sí?

Estas ideas anticipan dos problemáticas que son insoslayables a la hora de hablar de la persona humana como protagonista del pensar y del pensarse. La persona es impensable sin abordar dos elementos de alteridad que le son constituyentes en tanto donantes de sí misma: el cuerpo y el corazón. Respecto al primero, ya lo hemos anticipado en la re-flexión del *per-se-una*. Su presencia es inherente al vínculo entre la experiencia de pensar-se y la de sentir-se. Hasta ahora nosotros somos seres que *se* piensan en cuerpos que *se* sienten. El filósofo francés Merleau-Ponty ha puesto de relieve esto al considerar la corporalidad como génesis pasiva del yo. En *Fenomenología de la percepción*, describe al cuerpo como “un objeto que no me deja”, es decir, algo que tiene carácter de alteridad (por ejemplo, se enferma sin que yo quiera). Por esa alteridad debería poder ser puesto delante de mí (*ob-jectum*). No obstante, no puede serlo, porque no me deja. Yo no puedo separarme de él. “Decir que siempre está cerca de mí, siempre ahí para mí, equivale a decir que nunca está verdaderamente delante de mí, que no puedo desplegarlo bajo mi mirada, que se queda al margen de todas mis percepciones, que está *conmigo*”⁶. La particularidad de este “cuerpo propio o vivido”, como se suele traducir la expresión de *Leib* que Merleau-Ponty toma de Husserl, no solo refiere a que el cuerpo se constituye así en condición de toda percepción manteniéndose él mismo al margen, sino que además su aparecer se da indirectamente a través de la reversibilidad de su sentir. A través del cuerpo siento algo y, al sentirlo, *me* siento sintiéndolo. El ejemplo paradigmático es el tacto. El tacto no es solo genéticamente el más antiguo y complejo de los sentidos, sino que es paradigma de las otras modalidades perceptivas (vista, oído, etc.) porque revela la reversibilidad originaria de toda percepción. Su reversibilidad consiste en que es imposible tocar sin ser tocado. Mi cuerpo, al sentir táctilmente, se siente a sí mismo sintiendo. Toco algo caliente y *me* quemó. Aprieto algo puntiagudo y *me* pinchó. *Mi* cuerpo se hace “mío” por ese sentirse presente en todo sentir. No obstante, se vuelve “mío” en un sentido de “apropiación” que no significa un dominio

6. Merleau-Ponty, M., *Fenomenología de la percepción*, Buenos Aires, Planeta-Agostini, 1993, p. 108.

sobre él, sino más bien una obligación al diálogo constante con ese otro que *me dona a mí mismo*. Así mi cuerpo encarna la extraña pregunta *¿quién soy? ¿Quién es ese que formula la pregunta?* De aquí se suscitan cuestiones apasionantes. Solo, a modo de ejemplo, ¿cómo sería un ser que se piense sin tener un cuerpo que se sienta? Si los desarrollos de la inteligencia artificial continúan su camino, ¿cómo será un ser consciente de sí pero sin cuerpo sintiente? ¿Quiénes llegaremos a ser si alcanzamos algo de eso? Hasta ahora la pregunta imbrica nuestra flexibilidad como doble reversibilidad de “pensarse y sentirse”.

El otro tema insoslayable a la hora de hablar de la persona como protagonista del pensar es el tema del corazón. Mucho se ha hablado y se habla del “corazón”, pero poco en el ámbito de la filosofía. La filosofía, incluso la del giro afectivo, suele estar más interesada en las razones de la razón, a pesar de que la palabra “corazón” implique “con-razón”. El lenguaje cotidiano es bien ilustrativo al respecto. Por ejemplo, decimos: “me duele el corazón”, “me tocaron el corazón”, “te quiero con todo mi corazón”, “me robaste el corazón”, “ser duro de corazón”, “sigue a tu corazón”, “eres el dueño de mi corazón”, “donde el corazón te lleve”, “con el corazón en la mano”, “a corazón abierto”, “de corazón”, o repetimos la famosa frase de Pascal, “el corazón tiene razones que la razón no entiende”. La cantidad de expresiones existentes ya dice algo sobre la importancia del corazón que se confirma con los numerosos emoticones que ofrecen WhatsApp y las redes sociales (corazones rojos, amarillos, azules, rosas, dobles, rotos, encendidos, etc.). Cuando un signo, palabra o imagen es tan abundante y utilizado, está indicando algo significativamente valioso. ¿Qué es? El corazón es un órgano vital del cuerpo *a través del cual* pasa la sangre haciendo posible la vida, pero también coincide con un espacio significativo en el centro constituyente de la persona. Nos encontramos en una tradición que acentúa la cultura del corazón como órgano de sabiduría y eso refleja el lenguaje. Tan solo para ilustrar en algo esta temática cultural hacemos referencia a una conferencia de Nazareth Castellanos sobre las culturas cardio-científicas y el descubrimiento reciente de neuronas en el corazón⁷. Rescatamos algunas de sus reflexiones. Las culturas más antiguas han sido cardio-científicas. Por ejemplo, los egipcios consideraban al corazón

7. Castellanos, N., “En cada latido del corazón el cerebro recuerda quien soy”; disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=1nv1K4sjkUI>

como el lugar para guardar todo lo importante. De ahí re-*cordar* (del latín *cor- cordis*, corazón), es decir, volver a guardar en el corazón los testimonios y experiencias fundamentales que “atesoramos” como si se tratara de un cofre. Los recuerdos son tesoros. En la cultura tibetana, se señala al corazón para referir a la acción de pensar porque Buda es el maestro que habita en el interior. En la modernidad occidental, con la consolidación de los tratados de anatomía, el corazón pasó a ser una bomba hidráulica que reparte la sangre por el cuerpo. Esta concepción moderna aún se mantiene vigente, pero comenzó a declinar en los últimos años cuando se descubrió, por ejemplo, que el corazón cambia su variabilidad cardíaca y su flexibilidad en aquellas personas que se dedican a la meditación. Los meditadores se concentran en la respiración y los latidos del corazón, y así logran regular los campos eléctricos que interactúan entre cerebro y corazón⁸. Asimismo, las neurociencias han descubierto que en el corazón hay neuronas, es decir, células que reciben y envían mensajes. Su presencia justificaría muchos de nuestros usos lingüísticos referidos a un saber de corazón, esto es, a “corazonadas”. Propiamente no se trataría de una expresión metafórica o, por lo menos, sería una metáfora que revela una realidad inesperadamente cercana con la literalidad. Así, poco a poco, el corazón comienza a revelarse como una puerta de interpretación de la realidad. No es solo el lugar de anclaje para sentimientos fundamentales como el amor, sino un lugar desde donde ordenar la actividad mental de pensar. Guardini, un autor al que ya hemos hecho referencia, en su libro *Panorama de la eternidad*, que es un comentario a la *Divina Comedia* de Dante, dice sobre el corazón: “Con ello entramos en el centro mismo de la filosofía

8. En la interacción cerebro-corazón, la respuesta del cerebro al latido cardíaco se considera el marco de la subjetividad de nuestras experiencias, la autoconsciencia y los sentimientos emocionales. Cuanto más fuerte responde nuestro cerebro a los latidos del corazón, más pensamos en nosotros mismos. A esa interacción se la denomina *Heart Evoked Potential*, es decir, la respuesta neuronal evocada por los latidos cardíacos. Cada vez que el corazón late, la actividad de las neuronas cambia su dinámica. La interacción cerebro-corazón es alta cuando después de latir el corazón las neuronas cambian mucho su actividad, y a la inversa. En la meditación, esa interacción disminuye. A modo ilustrativo remitimos al estudio: Haiteng Jiang, Bin He, Xiaoli Guo, Xu Wang, Menglin Guo, Zhuo Wang, Ting Xue, Han Li, Tianjiao Xu, Shuai Ye, Daniel Suma, Shanbao Tong, Donghong Cui, “Brain-Heart Interactions Underlying Traditional Tibetan Buddhist Meditation”, *Cerebral Cortex*, Volume 30, Issue 2, February 2020, Pages 439-450, <https://doi.org/10.1093/cercor/bhz095>

dantesca, es decir, su idea de ‘corazón’. Lo que esto significa para él, no tiene nada que ver con el concepto moderno de sentimiento. Posee la rigurosidad del espíritu y la plenitud de posibilidades de la materia. En él, espíritu y materia se tocan, pero de una manera simpática, fecunda, de suerte que el mero espíritu se convierte en ‘alma’ y el mero cuerpo en ‘cuerpo humano viviente’. En el corazón nace el hombre”⁹. El corazón es el lugar de constitución de la persona que se forja en el modo de regreso a sí mismo a través del vínculo con la alteridad. Va constituyéndose poco a poco en el lugar y modo de nuestro pensar que responde a la pregunta, a la vez, universal y personal: *¿quién piensa y desde dónde?*

1.3. Pensar hoy

La pregunta formulada en presente del indicativo, “¿quién piensa y desde dónde?”, involucra directamente al presente en la expresión “pensar hoy”. En diálogo con los profesores, se revelan las dificultades que hoy tienen para motivar a sus estudiantes a pensar. Enseñar a pensar es un desafío enorme por diversas problemáticas vinculadas a la falta de capacidad de atención, la distracción y entretenimiento disponibles en los teléfonos, la baja tolerancia al fracaso, los déficits de formación provenientes del nivel secundario, entre muchas otras. A partir de estas situaciones contemporáneas, hacemos un recuento de nuestra época histórica que hace más urgente una tarea sincera de pensar reflexivo. Sin menospreciar los grandes avances de nuestra civilización científico-técnica, el siglo XX nos ha dejado como herencia grandes hipotecas (dos guerras mundiales, amenazas nucleares, totalitarismos) y algunos legados (eclosión espiritual, conciencia planetaria). En el primer cuarto del siglo XXI, ya llevamos varios países en guerras, pandemia, catástrofes climáticas y pobreza extrema. Una reflexión situada en torno a “pensar hoy” exige reconocer la tradición histórica de la que procedemos y configura nuestra situación actual para enseñar a pensar. Esa reflexión conduce, como final del primer encuentro, a un doble recurso al arte para darnos qué pensar: una pintura de Rembrandt y una obra musical de Mozart.

9. Guardini, R., *Panorama de la eternidad*, Buenos Aires, Emecé, 1963, p. 100.

La obra de Rembrandt es el cuadro “El retorno del hijo pródigo”. Al ver y examinar la pintura se abren varios caminos posibles para pensar nuestro tiempo en clave de esperanza, es decir, justificando nuestro esfuerzo y el sentido de enseñar a pensar.



El cuadro representa al padre que acoge a su hijo con las dos manos. Como si no alcanzara solo con la mano derecha, recurre a

la mano izquierda, la del corazón, para mostrar toda su ternura y agradecimiento por el regreso. Atendiendo al texto bíblico que está detrás, frente a los reproches del hijo mayor que tiene las manos cerradas, la respuesta del padre es: “Hijo, tú siempre estás conmigo, y todo lo mío es tuyo, pero convenía celebrar una fiesta y alegrarse, porque este hermano tuyo estaba muerto, y ha vuelto a la vida; estaba perdido y ha sido hallado”. En perspectiva docente y en el contexto del curso, acontece, con este cuadro, una reflexión. Un padre que no reclama, que no se enoja, que se conmueve y abre las manos al encuentro. Los legítimos derechos a disponer de la herencia no parecen ser lo que le importa al padre sino mostrar que el otro es hermano, reconciliando una fraternidad hipotecada. En relación con esta imagen, la figura del docente se presenta como el que sabe recibir con ambas manos, la diestra para pensar y la del corazón para sentir. Ambas manos se cruzan en una sola tarea, aprender a pensar y a pensarse desde centros constituyentes atravesados por la alteridad.

Finalmente, la obra musical, que es el *Canon* de Mozart. Se canta en las puertas de Brandemburgo cuando se declara la guerra entre Ucrania y Rusia. Todos los conservatorios de música de Berlín fueron convocados para pedir por la Paz. Fraternidad y paz, tal vez, sean dos buenos sustratos para despertar en los estudiantes el gusto de pensar.

2. La filosofía como escuela para la vida

El tema del segundo encuentro, “La filosofía como escuela para la vida”, concreta la relación entre docencia y filosofía en torno a la figura de las escuelas filosóficas que enseñan a pensar. Desde antiguo, la filosofía ha deseado ser una “sabiduría” que ancla en la vida, es decir, que la piensa para ayudar a vivir mejor. Así, la cuestión del encuentro anterior, “¿tiene sentido pensar?”, se retoma bajo un nuevo tópico “pensar *para* la vida”. ¿Cómo pensar para vivir una vida mejor o más feliz? Aquí entran lemas clásicos de la filosofía desde el autoconocimiento, la reflexión crítica, la búsqueda del sentido y el cuestionamiento de lo evidente, hasta el desarrollo de la capacidad de diálogo y debate en vistas de una ampliación de horizontes y de un desarrollo de la sabiduría vital. Esta segunda temática la abordamos también a través de tres momentos: 1. Escuela y vida, 2. Lenguajes del mundo de la vida y 3. Entender la vida.

2.1. *Escuela y vida*

Asumiendo la metodología gramatical, examinamos la conjunción copulativa “y” en la expresión “escuela y vida”. La conjunción puede ser reemplazada por dos preposiciones que orientan hacia significados que son de uso corriente: escuela “de” vida y escuela “para” la vida. Las preposiciones “de” y “para” refieren a dos movimientos que, de forma diferente, vinculan a la filosofía y al pensar con la vida. La filosofía como escuela “de” vida y como escuela “para” la vida. En el primer caso, la vida es propietaria de un saber que se lo ofrece a la filosofía y ella tiene la obligación de recoger y elaborar en sus propias reflexiones. La vida es escuela para la filosofía. En el segundo caso, la filosofía ofrece un saber “para” la vida y ella tiene su sentido más pleno en la posibilidad de pensar la vida y de darle un sentido en la medida de sus posibilidades. Se forma así un cierto círculo del saber que nace en la vida y vuelve a ella para ofrecer una constante clarificación y orientación de sentido como búsqueda del pensar filosófico. Esa particularidad la esclarece el libro de Max Scheler, *La esencia de la filosofía y la condición moral del saber filosófico*. No hay auténtico “pensar filosófico” sin condiciones actitudinales y conductuales que lo avalen. No como condiciones extrínsecas, socialmente aceptadas, que pueden ser dejadas de lado, sino como condiciones que penetran el propio saber y lo orientan en la búsqueda vital de la verdad. Rescatamos tres condiciones fundamentales para Scheler: el gusto por la verdad, la humildad para poder reconocerla y el autodominio para no enturbiar el examen de lo que se ve. Otros términos como autenticidad, sinceridad, fidelidad, honestidad y transparencia, refieren también a un modo de vivir necesario para comprender las verdades de la vida. Aquí saber y sabor se acercan bajo el principio de que un saber de la vida es un cierto gusto por la vida. En resumen, pensar *para* la vida es más que motivar ideas sobre la vida que ayuden a vivir, es trabajar condiciones actitudinales donde modos de pensar y de actuar son inseparables.

Sobre la conjunción devenida en preposición, abordamos ahora los sustantivos “escuela” y “vida” a través de sus etimologías. Por un lado, “escuela” proviene del latín *schola* y esta del griego *schole*. Ambas procedencias se relacionan con la raíz indoeuropea *segh-* (sostener) y refieren al tiempo libre y de ocio, es decir, al momento necesario de libertad y distancia de las preocupaciones que capturan el tiempo de aprendizaje. Es bien sabido que para poder asistir a la

escuela y aprender es indispensable tener las preocupaciones y necesidades básicas satisfechas. Aprender y enseñar a pensar son grandes esfuerzos que requieren de tiempo libre “sostenido” a lo largo de muchos años. Solo basta hacernos una idea de la cantidad total de horas que hemos pasado en la escuela durante los doce años de educación formal, para comprender por qué la palabra guarda estrecha etimología con “tiempo disponible”. Por otro lado, “vida” proviene del latín *vita* y comparte su raíz con el griego *bíos*. La palabra detrás es *vis*, que significa fuerza (de allí vitalidad y virilidad) y, en griego, se atribuye a la naturaleza (*physis*). Podríamos decir que, desde su etimología, la vida es una fuerza que crece, se desarrolla y se transforma. La creencia fundamental de nuestro sistema educativo es que la escuela es el tiempo disponible para hacer crecer la fuerza de la vida. Su fortalecimiento exige una disponibilidad de tiempo sostenida en el tiempo.

Una de las cuestiones centrales supuestas entre escuela y vida es la noción de “experiencia”. Sea en la educación formal o informal (la escuela como institución o vida), la palabra experiencia aparece estrechamente vinculada al proceso de aprendizaje vital. Como palabra “experiencia” se puede desglosar en las tres partículas latinas que la componen: *ex-per-ire*. *Ex* es una preposición que indica un *desde donde* se viene; *per*, la preposición *a través de donde* se pasa, e *ire* es el verbo *ir* que da sentido a las dos partículas. Si le damos crédito a la etimología, la experiencia es un saber que se adquiere a través de la vida, con un vivir que viene desde lejos, que va atravesando la existencia y va en dirección de alguna meta. Para ilustrarlo ofrecemos dos ideas. Una de Ortega y Gasset, de su libro *La idea del principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*. Allí afirma que hay que dejarle decir a la vida lo que es tener saber de sí misma. Somos vivientes y la vida sabe de sí a través de nosotros. Entonces, pensar puede no ser tanto la actividad que yo realizo sobre mí mismo, sino la actividad que la vida realiza en mí en tanto se piensa a sí misma. Lo que nos acontece en la vida es el pensarse de la vida en nuestra singularidad. Otra idea es el recurso a la experiencia en Teresa de Ávila, cuando afirma “lo sé por experiencia”¹⁰. No se trata de un saber arbitrario por ser personal, sino que constituye un saber válido aun cuando no tenga la forma universal de un saber

10. Teresa de Ávila, *Libro de la vida*, Madrid, Real Academia Española, 2014, 18, 8.

científico. La experiencia es una fuente fundamental de saber vital, incluso con autoridad sobre otros tipos de saberes. El compromiso con la experiencia es una condición del saber que la vida puede tener de sí misma, válido tanto para docentes como para estudiantes.

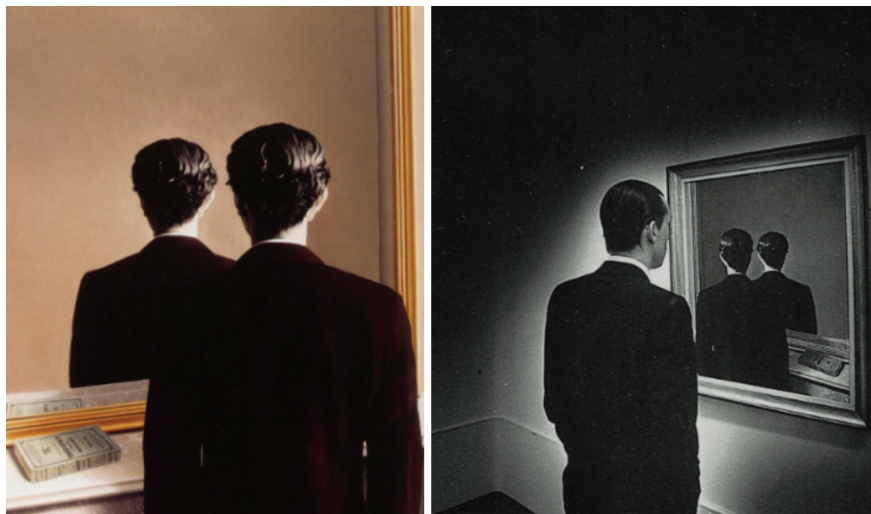
Otra cuestión central en la conjunción entre escuela y vida son las imágenes posibles que la vida ofrece como escuela. Desde las infinitas reservas de nuestro imaginario, traemos cuatro imágenes. Una primera figura es la vida como un río que Heráclito describe en su célebre sentencia: “No puedes sumergirte dos veces en el mismo río”. Al igual que el río, la vida pasa una sola vez. Para expresar ese pasar en una sola dirección, Jankélévitch forjó la expresión “primúltima”. Todo en la vida sucede por primera y última vez. Ese modo de fluir ya exige por sí mismo una experiencia fundamental de aprendizaje. No hay posibilidad de revertir lo vivido, ni de corregirlo volviendo atrás. Toda posibilidad de revertir es hacia adelante; de ahí el valor de pedir perdón y de aceptar consecuencias. Tampoco el mero fluir hace por sí mismo sabio a quien lo vive, pues no todo anciano es sabio solo por el hecho de sus años pasados. Otras dos imágenes son el árbol y la naturaleza. El árbol es una figura clásica que ha sido utilizada como sinónimo de las etapas de la vida: sus raíces hundidas en la tierra, su tronco firme que se eleva y la arborescencia fecunda de sus ramas. Según Moore, en *El reencantamiento de la vida cotidiana*, el árbol refleja también un modo de asumir la vida, esto es, nuestra necesidad de arraigo y de tener raíces, pero también de florecer para proyectarnos: “Hay momentos en la vida de cualquiera en que ser como un árbol, alto, recto, fértil, arraigado, enramado, expresivo y sólido, sería la mejor terapia”¹¹. La imagen de la naturaleza contiene distintas figuras para pensar la vida, una de ellas son los animales. La imagen de los animales como escuela de vida la ofrece la poeta norteamericana Jane Hirshfield, al recordar la vida de Francisco de Asís: “Creo que fue de los animales que San Francisco aprendió que es posible abandonarse a la misericordia de la tierra y vivir”¹². Aunque podamos argumentar que la vida en tanto pensada es exclusiva del hombre, la vida en sí misma no lo es necesariamente, ni tampoco lo es el saber por experiencia que conseguimos de ella. Los animales nos enseñan

11. Moore, T., *El reencantamiento de la vida cotidiana*, Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1996, p. 47.

12. Citado por Moore, T., *El reencantamiento de la vida cotidiana*, op. cit., p. 23.

conocimientos fundamentales de la vida. Aprender a alimentarse, interactuar, comunicarse son todos aprendizajes vitales que compartimos con ellos y podemos aprender de ellos. Finalmente, una última imagen surge de una cita de Agamben en su libro *Pinocho*. La imagen es la del juego: “Una gran parte de los juegos que conocemos está conectada de alguna manera con la esfera de lo sagrado, deriva de antiguas ceremonias, danzas, luchas rituales y prácticas de adivinación”¹³. El juego y la vida están estrechamente enlazados desde los orígenes más remotos. Por momentos, la vida parece enseñarnos de un modo lúdico en un movimiento de vaivén inesperado y sorprendente.

Estas imágenes, junto con una infinidad de otras posibles, permiten visualizar y, en cierto modo, comprender en qué sentidos la vida puede ser una escuela y cómo los modos de pensarla forman parte de los modos de vivir su enseñanza. Nada de eso invalida su dificultad para el pensamiento que describimos a través de dos obras: una pintura, *La reproducción prohibida* (1937), de Magritte, y una fotografía de esa pintura, *La reproducción prohibida de Magritte* (1984), de Mentzel.



Ambas obras reflejan la multiplicación de la imposibilidad que anida en el intento de apre(he)ndernos a nosotros mismos mientras

13. Agamben, G., *Pinocho. Las aventuras de un títere dos veces comentadas y tres veces ilustradas*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2022, p. 126.

estamos vivos. En la pintura de Magritte, un hombre de espaldas al espectador se mira frente a un espejo que paradójicamente refleja su espalda. El pensamiento que se piensa nunca se alcanza. La pregunta *¿quién soy yo?*, yo que pienso, no la puedo responder acabadamente. Pensarse esconde esa mirada que se vuelve pero no puede verse a sí misma a la cara. La fotografía de Mentzel multiplica las espaldas. Lo que pretendemos mirar y examinar se hace aún más inalcanzable: nosotros mismos, en suma, la vida. Mientras vivimos, de la escuela de la vida no egresamos jamás.

2.2. Lenguajes del mundo de la vida

El infinito intercambio educativo con la vida abre a la posibilidad de pensar el pensar como una conversación con la vida. Ya desde Platón el pensamiento se describía como un diálogo del alma consigo misma. En ese diálogo, la vida suele ser un interlocutor fundamental. A partir de los acontecimientos que nos suceden, se genera un diálogo interior con la vida que constituye un modo central del pensar reflexivo. Sobre todo frente a las malas experiencias y a las situaciones dolorosas y trágicas esos diálogos se ponen serios y profundos. Reclamos, quejas, exigencias, resentimientos, injusticias, son manifestaciones corrientes en la conversación con la vida. Para abordar ese intercambio educativo, asumimos la figura del lenguaje. ¿Acaso, ante ciertos sucesos, no nos preguntamos qué nos quiere decir la vida con esto? O ¿cuál es su mensaje? La imagen del lenguaje la desdoblamos en dos: el lenguaje del mundo y el lenguaje del hombre, es decir, el lenguaje con el que la vida nos habla y el lenguaje con el que nosotros le hablamos a la vida.

2.2.1. Lenguajes “desde” el mundo

El lenguaje con el que la vida nos habla parece ser sumamente diverso. A lo largo de la historia de la humanidad, nuestra experiencia de “su decir” ha dado lugar a representaciones muy diferentes que van desde la voz trágica del destino hasta la ironía del capricho. Cada una conlleva modos particulares de pensar la vida. Entre sus lenguajes posibles, asumimos tres: el destino, el azar o la suerte y las fracturas o quiebres con que la vida nos habla.

Al destino o necesidad los griegos le daban el nombre de *Moiras* (*Parcas* para los romanos). Eran las diosas encargadas de repartir a cada ser la parte, lote o porción de vida que le tocaba en suerte. Estas diosas regían los destinos inevitables tanto de los hombres como de los dioses. A modo ilustrativo solo basta recordar el destino de Cronos que iba a ser destronado por uno de sus hijos y que intenta evitarlo devorando a cada uno después de su nacimiento; o la vida de Edipo que, conociendo su destino trágico (matar a su padre y casarse con su madre), al intentar evitarlo, lo cumple. El destino es la figura de lo inexorable. Las *Moiras* se solían representar a través de tres figuras: Cloto, portando una rueca que representa las condiciones ineludibles de nuestro nacimiento (haber nacido en tal país, provenir de tales padres, etc.); Láquesis, con una vara o pluma extiende el hilo de la vida, es decir, el arco de tiempo que se nos otorga para vivir; y Átropos, con unas tijeras, encarna el final indefectible de la vida.



Frente a esta representación, Guardini describe en *Libertad, gracia y destino* la realidad del destino de la siguiente manera: “Entendemos por necesidad aquello de lo que nosotros sabemos y experimentamos que tiene que ser, quizás aun comprendiendo porque no puede ser de otra manera. [...] La necesidad puede experimentarse también como coacción e impotencia contra la cual la vida individual se subleva”¹⁴. Más allá de las figuras míticas, nuestra experiencia de la vida es que nos habla en un lenguaje categórico e

14. Guardini, R., *Libertad, gracia y destino*, Buenos Aires, Lumen, 1994, pp. 146-148.

inquebrantable. Las condiciones de nuestro nacimiento, los acontecimientos de nuestra vida y la muerte son manifestaciones de lo que necesariamente sucedió, sucede y sucederá. La conjugación de los tiempos verbales es la aceptación de ese destino por parte de nuestra gramática. Aquí también se pueden considerar las leyes de la naturaleza que están supuestas en la labor de las ciencias. Necesario es todo aquello que no puede ser de otra manera. Es el lenguaje de la vida que habla con sentencias inapelables.

A la necesidad, Gardini le opone la realidad del hecho, es decir, “todo aquello de lo que no se puede afirmar que ‘tiene que ser’, pero que es. Con otras palabras, hecho es todo aquello que proviene de la libertad. Es hecho porque el ejecutor lo quiere. Podría también no haberlo querido, pero desde el momento que lo quiso es inevitable”¹⁵. A diferencia de la necesidad, el hecho supone en su origen el ejercicio de la libertad humana, pero una vez ejercida las consecuencias son inevitables. Un ejemplo sencillo son aquellas cosas que hacemos y sabemos de sus consecuencias irrevocables. Con el final de un poema de Orozco (“Les jeux sont faits”), le dejamos decir a la poesía cómo se siente la conjugación entre los hechos, el destino y lo inevitable:

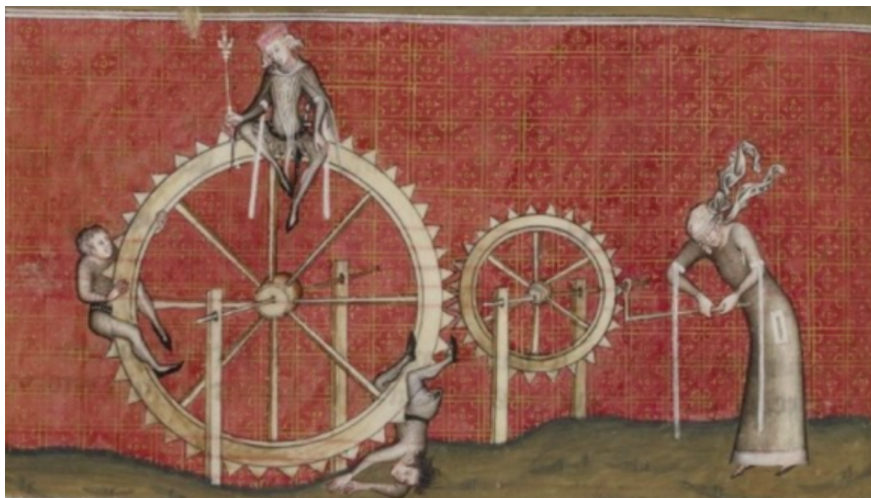
“Tanto esplendor y tanto desamparo.
 Sé que la luz delata los territorios de la sombra y vigila en suspenso,
 y que la oscuridad exalta el fuego y se arrodilla en los rincones.
 Pero ¿cuál de las dos labra el legítimo derecho de la trama?
 Ah, no se trata de triunfo, de aceptación ni de sometimiento.
 Yo me pregunto, entonces:
 más tarde o más temprano, mirado desde arriba,
 ¿cuál es en el recuento final, el verdadero, intocable destino?
 ¿El que quise y no fue?, ¿el que no quise y fue?
 Madre, madre,
 vuelve a erigir la casa y bordemos la historia.
 Vuelve a contar mi vida”¹⁶.

El azar o suerte es otra figura paradigmática con la que pensamos cómo nos habla la vida. La palabra “azar” viene del árabe

15. *Ibíd.*, p. 150.

16. Orozco, O., “Les jeux sont faits”, en *Poesía Completa*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2014, pp. 428-429.

hispano *azzahr* y, a su vez, del árabe donde significa “casualidad”, “caso fortuito”, “desgracia imprevista”. Su sinónimo “suerte” proviene de la palabra latina *sortis*, que indicaba los dados empleados para el reparto de los lotes de tierra con que se premiaba a los soldados romanos. Esas parcelas eran del mismo tamaño, pero no de la misma calidad. Dependiendo de la suerte del soldado, podía tocarle un terreno más o menos fértil (de allí la etimología de lotería). Los romanos representaban esa suerte con una figura divina. La diosa Fortuna era la encargada de repartir los bienes y los males entre los hombres. Su capricho se encarnaba en una mujer con ojos vendados que hacía girar la rueda de la fortuna.



En *La consolación de la filosofía*, Boecio hace hablar a la diosa y dice: “Esta es mi fuerza, juego a este juego sin interrupción: giro la rueda con rotación caprichosa, tengo el placer de cambiar las cosas efímeras por las más elevadas y las más elevadas por las efímeras. Asciende, si te place, pero de acuerdo con la ley de no calificar el descenso, tal y como exigiría mi manera de divertirme, de injusticia. ¿O es que acaso ignorabas mi carácter?”¹⁷. A lo largo del tiempo, su carácter caprichoso dio lugar a un énfasis de sus favores positivos; entonces, “fortuna” se convirtió en sinónimo de “riqueza”. En *Liber-*

17. Boecio, *La consolación de la filosofía*, Almería, Ediciones Perdidas, 2005, p. 63.

tad, gracia y destino Guardini explica la realidad del azar que ella representa: “Hay algo que no se fundamenta ni en la necesidad de las cosas, ni en la responsabilidad de la libertad. A pesar de todo se da la percepción del acaso (azar) y no solo como un sentimiento psicológicamente válido, sino como un verdadero dato de experiencia”¹⁸. El azar es cuando la vida nos trae algo que no parece responder a ninguna necesidad, tampoco implica el ejercicio de la libertad y sin embargo sucede. En la perspectiva de Guardini, tal vez está presente aquí un sentido casi religioso de la suerte, como lenguaje del mundo que escapa a nuestra comprensión y al que los creyentes dan nombres y sentidos diversos (providencia divina, karma). En la perspectiva de otros autores, como Borges, lo que llamamos azar podría ser solo nuestra ignorancia de la compleja maquinaria de la causalidad.

El tercer lenguaje con el que la vida nos habla son los quiebres o fracturas del mundo. En *Mundo y persona*, Guardini lo describe así: “A través del mundo parece correr una sola cisura verdadera: la cisura entre altura axiológica y fuerza real, sentido y poder, bien y felicidad, justicia y éxito. En verdad ambos sectores deberían coincidir. El hombre bueno tendría que ser feliz; el puro, hermoso; el justo, triunfador; en términos generales, lo valioso tendría que ser real. Pero sin embargo no es así; que sea así constituye más bien el contenido sin más de las fábulas”¹⁹. A los lenguajes con que nos habla el mundo, la necesidad, los hechos, el azar, se le suma así una realidad que, de algún modo, da fundamento a los lenguajes anteriores. Todo aquello que no entendemos del mundo o que no alcanzamos a darle un sentido definitivo, queda fundamentado en lo que percibimos como el error de una ecuación que reclamamos que funcione: el hombre bueno y justo debería ser feliz. Por el contrario, la vida parece mostrar muchas veces lo contrario. El injusto parece feliz; el malo triunfa. De aquí surgen dos aspectos fundamentales de nuestras culturas. Por un lado, el contenido correctivo de fábulas y cuentos que encarnan también los finales de las clásicas películas de Hollywood. En ellos, el malo nunca triunfa y el bueno siempre gana. Por otro, ciertas profesiones como la abogacía y la psicología surgen de los reclamos y quejas legítimas ante las injusticias de la vida. De ahí también que el hombre no se quede callado y reaccione con sus

18. Guardini, R., *Libertad, gracia y destino*, op. cit., p. 154.

19. Guardini, R., *Mundo y persona*, op. cit., p. 115.

propios lenguajes frente a las vicisitudes con las que la vida le habla y pretende enseñarle.

2.2.2. Lenguajes “hacia” el mundo

Ante la infinitud de lenguajes de la vida hacia los hombres, hay otra infinitud con la que los seres humanos se dirigen a la vida. De toda la variedad posible, recogemos cuatro muy comunes en los discursos humanos: el lamento y la protesta, el humor y el agradecimiento.

El lamento y la protesta suelen ser las reacciones más corrientes frente a las adversidades de la vida y sus pretendidas enseñanzas. Nuestro lenguaje está bien dotado de palabras y expresiones para lamentarse y protestar: ¡qué pena!, lo lamento mucho, ojalá las cosas fueran diferentes, no puedo creer que haya pasado esto, ¡esto es inaceptable!, ¡siempre es lo mismo!, estoy harto/a de esta situación, ¡esto no tiene sentido!, ¡ya basta!, ¡qué desastre!, nunca funciona nada, ¡es una vergüenza!, ¡no es justo! Como sostiene Agamben, el lamento es un grito casi ritual cuya finalidad última es “hacer frente a la crisis de la presencia provocada por la muerte”²⁰. La protesta, en cambio, es cuando estar en el mundo cobra el modo existencial de “no sentirse en casa”²¹. La protesta como el lamento son formas lingüísticas de reclamo que encarnan una forma de pensar la vida y de hacer frente a lo que ella cree que tiene para enseñarnos.

El humor y el agradecimiento son otros modos lingüísticos de responder a las palabras de la vida. El humor tiene expresiones muy diversas que pueden ir desde la silenciosa sonrisa inocente hasta la jocosa ironía sarcástica. Cada uno de ellos suele indicar formas distintas de pensar la vida. Sin entrar en sus matices, tener humor ante la vida podría comprenderse con las palabras de Arnold Hauser: “Tener humor significa, en el sentido corriente de la expresión, mantener la distancia, tener sentido de la proporción, ver las cosas en la perspectiva exacta, es decir, considerarlas a la vez desde dos lados distintos, no perder la cabeza bajo el peso de los golpes del destino, en caso de infortunio pensar que Dios aprieta pero no ahoga,

20. Agamben, G., *Pinocho. Las aventuras de un títere dos veces comentadas y tres veces ilustradas*, op. cit., p. 37.

21. Heidegger, M., *Ser y tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 189.

y que todo puede arreglarse todavía. Humor significa no exagerar la importancia de una mala experiencia, de una ofensa, de una injuria, de un daño; tener siempre ante la vista lo insignificante de las pequeñas inconveniencias de la vida y aun en el caso de verdadera desdicha, saberla reducir a sus debidas proporciones”²². Otra forma de responder a la vida es el agradecimiento. Sin duda, suele ser una forma difícil de adoptar en la inmediatez de las desgracias. Parece operar mejor en retrospectiva, y quizás, a la larga, sea más saludable. La palabra proviene del latín *ad-* (“hacia”), *gratus* (“grato” o “bien recibido”) y los sufijos *-ecer* (que indica cambio de estado duradero) y *-mentus* (resultado). Agradecimiento sería el resultado duradero hacia el bien recibido. No es solo dar las gracias, sino vivir agradecidamente y pensar los distintos acontecimientos de la vida desde ese estado. A modo de ilustración, valga un pasaje de *Cartas al Greco*, de Kazantzakis: “Escucha, abuelo, el relato de mi vida, y si en verdad he combatido a tu lado, si he sido herido sin que nadie lo advirtiera, si jamás di la espalda al enemigo, dame tu bendición”²³.

2.3. Entender la vida

Si el objetivo de “la filosofía como escuela para la vida” era pensar la vida *para* la vida ya hemos comprendido que se trata de una tarea infinita con muchos condicionamientos y respuestas diferentes. “Entender la vida” es siempre un atisbo que quizá cada uno logra en distintos momentos, y lo mismo cabe para el docente que para el estudiante. Sobre la precariedad de esta tarea, dedicamos un tiempo a interpretar nuestras propias imágenes de la vida. Tres obras de arte nos parecen ilustrativas para mostrar algunos modos de pensar la vida como escuela, vigentes en los últimos siglos: la “Anunciación”, de Fra Angélico (siglo XV); “El jardín de las delicias”, del Bosco (siglo XVI) y “El país de los juguetes” (siglo XIX), una ilustración del libro *Pinocho*, de Collodi.

22. Hauser, A., *El manierismo: crisis del Renacimiento y origen del arte moderno*, Madrid, Ed. Guadarrama, 1965, pp. 168 y ss.

23. Kazantzakis, N., *Cartas al Greco*, Buenos Aires, Ed. Lohlé Lumen, 1995, p. 18.



La “Anunciación” de Fra Angélico es una pintura del siglo XV. Se trata de la primera gran “Anunciación” que el Angélico realiza hacia 1430 por pedido de su comunidad y que hoy se conserva en el Museo del Prado de Madrid. Mirando la imagen se nos presenta un tríptico que interpretamos en perspectiva de nuestra temática: pensar la vida. La primera sección, a la izquierda de la tabla, ilustra la escena original de lo que se llama “la expulsión del paraíso”. Mas allá de la explicación religiosa, lo que se ve es una humanidad que expresa en el arte la conciencia de una fractura o quiebre en el orden que lleva a cuestras en su memoria ancestral. Sin embargo, en la segunda y tercera sección no es un “recuerdo cerrado” al devenir de la historia, sino que, desde ese mismo lugar, surge un rayo de luz que llega al destino final y alcanza a la figura de una mujer orante. En la sección central, la figura del mediador compagina lo que vemos con lo que escuchamos en el relato de la Anunciación.



La pintura “El jardín de las delicias” es un tríptico del siglo XVI del pintor Gerónimo Van Aken, llamado el Bosco. Se sabe poco de él. Su obra se conserva también en el Museo del Prado pero, a diferencia de la anterior, produce una desestabilización en la búsqueda de un sentido. Con tan solo un siglo de diferencia con el Angélico, la imagen de la vida parece haber cambiado radicalmente. Como sostiene Michel de Certeau en *La fábula mística*, “el cuadro se organiza de manera que provoca y decepciona a cada una de las trayectorias interpretativas. No se establece solamente en una diferencia en relación con todo sentido, él mismo produce su diferencia haciendo creer que oculta sentido”²⁴. La pintura del Bosco, aunque pueda conservar un sentido, produce un cambio en los esquemas de inteligibilidad. Para nuestro tema nuevamente conviene destacar la imagen inicial que se conserva, de una fractura originaria, que a medida que pasa el tiempo la humanidad lo guarda en su memoria ancestral, aun cuando se vayan transformando los modos estéticos y conceptuales de expresar los lenguajes con los que la vida enseña.

24. De Certeau, M., *La fábula mística*, México, ITESO, 2010, pp. 65 y ss.



Finalmente, una de las ilustraciones del *Pinocho* de Collodi, titulado “El país de los juguetes”. La ilustración da pie a pensar en la imagen de la vida en el siglo XIX, muy cercana a nuestra época. Aquí todo es juego. La vida es jauja y la catarsis a la fractura originaria se exorciza en un retorno al mundo lúdico. La falta de sentido se compensa con un “todo es posible”. Quizá la imagen puede interpretarse como antesala de la realización de una vida totalmente virtual, pensada lúdicamente, de la que solo nos separan unos pocos pasos tecnológicos.

Estas imágenes se completan con el lenguaje musical en una escena visual. El aria de Rigoletto, “Piedad Señor”, tal como se ve al inicio del film “Maestro de Música” (1988) de Gérard Corbiau. La razón por la cual elegimos esta obra se debe a que estamos frente a un cantante que ha dedicado toda su vida al escenario, a la fama, a través de su voz (protagonizado por José van Dam). Retomando la clásica imagen de la vida como teatro, podríamos pensarla como una vida dedicada a la gloria y a la fama. De pronto, decide transformar ese estilo y fundar una escuela de música. Escoge a uno de sus estudiantes que roba frutas en la feria de la vida. Habría muchas cosas a tener en cuenta tan solo en la breve introducción de los dos primeros minutos. Por un lado, se podría hacer una hermenéutica

de los nombres de cada personaje que no son por cierto elegidos al azar, Juan y Sofía. Por otro, el paso del escenario a la escuela se da a través del aria de Rigoletto, “Piedad Señor”; en suma, un lenguaje muy humano ante el dolor que marca el tránsito de lo banal del teatro a lo sagrado de la escuela.

3. El docente y la filosofía: encantar la vida

Entre las temáticas de los dos primeros encuentros, “¿tiene sentido pensar?” y “la filosofía como escuela para la vida”, y la temática actual, “el docente y la filosofía: encantar la vida”, intentamos dar un giro epistemológico. ¿En qué consiste? Los dos primeros encuentros se centraron en comprender lo mejor posible qué es pensar, quién lo hace y cómo esta tarea filosófica sirve para pensar la escuela de la vida. La problemática del tercer encuentro aborda, en cambio, una cuestión más práctica, ¿cómo ejercer el pensar filosófico para la vida? La pregunta atiende especialmente a los que siendo docentes enseñan a pensar pero no tienen por profesión la filosofía. ¿Cómo practicar un pensar filosófico? ¿Cuál es su valor? La filosofía se orienta a convertirse en una herramienta de formación personal que, como sugiere el título, “encante” a docentes y estudiantes; por eso, la expresión adecuada tal vez no sea “giro epistemológico” sino “giro práctico” del pensar filosófico. Esta tercera temática la abordamos también a través de tres momentos: 1. Docente y encanto, 2. Pensar y comprender de otro modo y 3. Ventajas del encantamiento.

3.1. Docente y encanto

El título del encuentro “El docente y la filosofía: encantar la vida” contiene dos particularidades que concretan el giro respecto a las temáticas anteriores y justifican el subtítulo de este punto. Por una parte, la predilección por el sujeto concreto, el “docente”, por sobre el sustantivo general, la “docencia”, que venimos utilizando desde el título del curso. Por otra, el verbo “encantar” que representa la novedad del giro práctico de este apartado y que, en el subtítulo, se sustantiva “encanto”. “Docente y encanto” es una nueva expresión conjuntiva que une elementos diversos y que abordamos recurriendo a la etimología.

La palabra “docente” proviene del verbo latino *doceo*, que significa enseñar, instruir, anunciar, pero también conducir. Sus significados describen la tarea docente de orientar y poner en dirección al pensar. Otra palabra emparentada con *doceo* es el adjetivo *docilis*, que significa dócil, instruido, humilde. En nuestro contexto, ambas etimologías se cruzan en el modo de encarar la docencia. Instrucción, humildad y docilidad son necesarias para orientar y dirigir hacia el pensar. Como solía decir un gran docente argentino (Octavio Derisi): “Cuando uno es joven, enseña más de lo que sabe; cuando uno es adulto, enseña lo que sabe; y cuando es viejo, enseña lo que los estudiantes pueden aprender”. La tarea de orientación que encarna el docente mejora con la cuota de humildad y docilidad que dan los años.

La palabra “encanto” proviene del latín *incantare*, compuesto por la preposición *in-*, que indica entrada o invitación y *-cantare*, que significa “cantar”. La etimología refiere al canto que invita o hace entrar, es decir, casi un sinónimo de hechizo que envuelve. El sentido de la palabra genera en seguida la pregunta ¿qué tiene que ver el encanto con la docencia? La función del docente, ¿es hechizar o cautivar a los estudiantes? Creemos que la respuesta se clarifica a través de un texto de *El reencantamiento de la vida cotidiana*, de Moore: “Gramática remite a un asunto bastante rígido, lleno de reglas y tradiciones, pero en algún momento de la historia la palabra se metamorfoseó en ‘glamour’ (encanto), cuyo significado original era encantamiento o hechizo”²⁵. La gramática es la primera y más elemental lógica de nuestro modo de hablar y pensar. Cada vez que habla, el docente está recurriendo secretamente a ella para enseñar a pensar. Al explicar un tema, enseña a sus estudiantes a desarrollar la estructura lógico-gramatical y la capacidad de razonamiento y argumentación en torno a ese tema. Entonces, ¿por qué docente y encanto? Porque la gramática es la herramienta de glamour y de encantamiento con la que el docente cuenta para dirigir hacia el pensar. Sea más o menos consciente de ella, el diálogo pedagógico con los estudiantes es posible y operativo gracias a la gramática. La gramática es la estructura del movimiento lógico en el lenguaje que reúne y cautiva a los pensamientos distintos. Tal vez sin hechizo gramatical no habría diálogo ni pensar.

La extraña etimología que acerca docente y encanto da paso a un modo central de practicar el pensar filosófico: el diálogo o la

25. Moore, T., *El reencantamiento de la vida cotidiana*, op. cit., p. 12.

conversación. El diálogo es un recurso lingüístico originario de la filosofía de Platón en adelante. Más allá del tema o problema que se aborde, es un modo de poner en obra y en práctica a la filosofía. La filosofía se comienza a escribir en forma de diálogos. Pensar es un diálogo interior del alma consigo misma y también un diálogo con otros. En perspectiva de encantar la vida, exploramos dos prácticas dialógicas de la filosofía, con la literatura y con las ideas, que esclarecen qué es pensar en diálogo como práctica de encantamiento.

Los diálogos de la filosofía con obras literarias se pueden ejemplificar a través de una infinidad de textos. Elegimos dos. En *Mi vida*, Isadora Duncan confiesa: “Les he dado los impulsos más secretos de mi alma. Desde el primer momento, yo no he hecho sino bailar mi vida”²⁶. La danza es una figura productiva para pensar no solo la vida, sino la conversación. Los movimientos de baile siguen un ritmo al igual que toda conversación. En cualquier diálogo, hay un movimiento de ir y venir entre palabras y silencios, con los que se intenta seguir con otros un ritmo. Nace, crece, decae, alcanza sus clímax, se acerca al final. Por esa cercanía con el baile se comprende que, en general, los diálogos no se planifican. Tienen un carácter inesperado de buen o mal entendimiento que muchas veces sorprende. En la tarea docente, la conversación con los estudiantes no es la excepción. En cada momento, los diálogos pedagógicos en torno a distintos temas siguen ritmos. Parecen lograrse o malograrse. Esa coreografía dialógica puede haber sido más o menos planificada, pero siempre mantiene un margen inesperado respecto a la consecución del objetivo de enseñar a pensar. Otro texto es un pasaje del *Don Quijote*, de Cervantes. En una encrucijada, cuando Don Quijote es interrogado por su Dulcinea les dice a los desconocidos que le hablan: “Si os la mostrara, replicó Don Quijote, ¿qué hiciérades vosotros en confesar una verdad tan notoria? La importancia está en que sin verla lo habéis de creer, confesar, afirmar, jurar y defender”²⁷. En diálogo con este pasaje, la filosofía revela la confianza necesaria en la tarea de pensar en diálogo. Una creencia básica es indispensable para enseñar y aprender a pensar. El ejemplo más claro es la propia figura del docente. Ningún estudiante ha visto sus títulos ni ha examinado su currículum, sin embargo, lo escucha y le cree, quizá por el simple

26. Duncan, I., *Mi vida*, Buenos Aires, Ed. Losada, 2006, p. 9.

27. Cervantes, M., *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Lemir 19, 2015, L.1, c. 4.

hecho de haber entrado al aula y haberse sentado en el escritorio. Los estudiantes le han de creer si quieren aprender a pensar. Lo mismo cabe respecto a los libros que lean. Todo diálogo requiere de una confianza primaria en el otro que, una vez otorgada, exige ser honrada para lograr la tarea de pensar críticamente.

Los diálogos de la filosofía con las ideas se ejemplifican a través de dos textos. En *A la espera de Dios*, Simone Weil afirma: “Para admirar realmente el universo, el artista, el hombre de ciencia, el pensador, el contemplativo, deben traspasar esa película de irrealidad que lo vela y lo convierte para la mayoría, a lo largo de casi toda su vida, en un sueño o un decorado de teatro”²⁸. El texto parece ofrecer una idea común a los diálogos que enseñan a pensar. Se trata de ayudar a correr un velo; de allí, una de las etimológicas más conocidas de verdad como “de-velar”. Enseñar a correr ese velo que cubre la realidad para pensarla es una tarea que el docente confía a sus diálogos con los estudiantes. ¿Hasta dónde lo alcanza cada año? ¿Con qué estudiantes cree haberlo logrado? Hay un cierto misterio en la consecución de ese develamiento que coincide con el carácter inesperado de todo diálogo. El segundo texto corresponde a Kant en *Prolegómenos*, cuando afirma: “Es tan poco probable que el intelecto humano abandone por completo las investigaciones metafísicas como el que, para no seguir aspirando siempre aire impuro, prefiriéramos dejar de respirar por completo”²⁹. El texto es claro. Pone en evidencia que los diálogos más profundos, “metafísicos” o filosóficos son inevitables y no cesan nunca para los seres que piensan. ¿Hay alguien que no se pregunte por el sentido de la vida, la felicidad, el significado de las tragedias y sus tristezas? ¿Por qué los seres humanos actúan como lo hacen? ¿Qué podemos esperar de la vida? ¿Qué sentido tienen los esfuerzos que hacemos, por ejemplo, enseñar o estudiar? Más allá de los logros en develar las respuestas a estas preguntas, de aciertos y desencuentros en los diálogos, preguntar y preguntarse son ejercicios humanos inevitables. Quizá hacerse esas preguntas sea la razón por la que conversamos y la razón por la cual, aunque nunca tengamos la certeza de un encuentro, no dejemos de intentarlo.

28. Weil, S., *A la espera de Dios*, Madrid, Trotta, 1993, pp. 98-99 y 105; citado por Guardans, T. y Fradera, M., *La séptima dirección: El cultivo de la interioridad*, Barcelona, Editorial Claret, 2008.

29. Kant, I., *Prolegómenos a toda metafísica futura que pueda presentarse como ciencia*, Madrid, Ediciones Istmo, 1999, soluc., N° 367.

3.2. *Pensar y comprender de otro modo*

En el ejercicio y la práctica del diálogo, la filosofía presenta un modo particular de comprender el pensar que puede describirse a través de dos aspectos. Por un lado, la inevitable necesidad de preguntarnos supone que constantemente dialoguemos para pensar con nosotros y con otros. Este continuo movimiento del pensar no termina nunca, pues siempre estamos intentando comprender. Por otro lado, en filosofía, son los mismos temas y preguntas los que pensamos una y otra vez. ¿Qué es la vida? ¿Qué es el ser humano? ¿Qué es la felicidad? ¿Qué es el pensamiento? Pensar constantemente lo mismo pareciera ser el fracaso del pensamiento. Sin embargo, al pensar las mismas problemáticas y hacerse las mismas preguntas la filosofía ofrece otro modo particular de entender el pensar. Pensar es la capacidad de comprender lo mismo, cada vez, de otro modo. Se trata de aprender a comprender de otros modos posibles incluso el mismo tema. ¿No nos sucede eso como docentes cada vez que tenemos que volver a enseñar lo mismo cada año? ¿No lo comprendemos un poco de otro modo? Y en diálogo con los estudiantes, ¿no nos aportan ellos con sus preguntas y opiniones otros modos posibles de comprenderlo? Entender un mismo tema desde otras perspectivas revela su complejidad y su riqueza; y eso también se corresponde con el modo de comprendernos a nosotros mismos en tanto estamos atravesados por la alteridad. En el diálogo pedagógico, ayudar a pensar “mejor” un mismo tema es comprenderlo “desde otras perspectivas posibles”, y con ello *nos* pensamos *mejor*, es decir, de otras maneras. ¿Alguna vez los modos de pensar algo se agotan? En filosofía, difícilmente; ese es el éxito de su modo de concebir y practicar el pensamiento.

Para ejemplificar el pensar de otros modos, acudimos a la historia de la filosofía. La filosofía ha nacido en Grecia como un intento por pensar de otro modo los problemas que ya tenían respuesta en los mitos. Los propios mitos griegos fueron también modos diferentes de comprender las preocupaciones humanas. A través de sus distintas versiones, que eran resultado de las variaciones que sufrían en su transmisión oral, ofrecían modos diferentes de pensar un mismo tema. A modo de ejemplo, tomamos tres relatos míticos: Prometeo, Sísifo e Ícaro.

El mito de Prometeo condensa distintos modos de comprender temas tan diversos como la creación del hombre, la civilización, la existencia del mal y el sentido de la esperanza. Prometeo era famoso por su inteligencia y astucia, por eso la etimología de su nombre

(*pro*, antes; *metis*, sabiduría, pensamiento, educación) refiere “al que piensa con anticipación”. Su hermano era Epimeteo, es decir, “el que piensa después”. En algunas versiones del mito, Prometeo moldea con arcilla a los primeros seres humanos; en otras, más conocidas, los dioses los crean y Prometeo es el encargado de repartir los bienes y dones a todos los seres. Prometeo encarga esta tarea a su hermano que, por pensar después de hacer, no reparte equitativamente los bienes y dones y, cuando llega a los seres humanos, no tiene nada para darles. A fin de subsanar el error de su hermano, Prometeo roba el fuego a los dioses y se lo entrega a los hombres. Ese don no es solo el inicio de la civilización como símbolo del conocimiento, poder y progreso, sino el origen del mal, es decir, de las fracturas del mundo. El robo de Prometeo desató la ira de Zeus que ordenó que Prometeo fuera encadenado a una roca en el Cáucaso. Cada día, un águila (símbolo de Zeus) venía y le devoraba el hígado, que se regeneraba cada noche, asegurando que Prometeo sufriera un tormento eterno, del que fue liberado luego por Hércules en uno de sus doce trabajos. En otras versiones del mito, la acción de Prometeo motiva, como castigo de Zeus, la creación de la primera mujer, Pandora. Según el relato, Zeus la creó muy bella y le puso la curiosidad en el corazón, dándole una caja que contenía, según una versión del mito, todos los males del mundo y, según otra versión, todos los bienes. Zeus envió a Pandora de regalo, pero Prometeo sospechó y no la aceptó. Sin embargo, su hermano Epimeteo aceptó el regalo y se quedó con Pandora. Cuando Pandora abrió la caja liberó todos los males al mundo, por los cuales los hombres enferman, mueren, cometen y sufren injusticias. Según la otra versión, al abrir la caja, Pandora liberó todos los bienes que volvieron al cielo y no quedó ninguno en el mundo. Si bien el resultado es el mismo, las dos versiones son significativas porque, en ambas, Pandora logra cerrar la caja y solo queda una cosa dentro de ella, la esperanza. La esperanza puede ser comprendida, entonces, de dos modos posibles bien diferentes, como un mal o como un bien.

El mito de Sísifo es otro de los célebres y profundamente simbólicos relatos de la mitología griega. Sísifo era el rey de Éfira, famoso por su inteligencia y astucia para engañar tanto a dioses como a hombres. Una de las historias más famosas cuenta que engañó a la muerte en dos ocasiones. La primera vez, Sísifo capturó a Tánatos (la personificación de la muerte) y lo encadenó, impidiendo que los mortales murieran. Esto causó un gran desorden en el mundo, y finalmente Ares, el dios de la guerra, tuvo que liberar a Tánatos. En otro

episodio, cuando finalmente Sísifo murió, engañó a Hades, el dios del inframundo. Le pidió que le permitiera regresar al mundo de los vivos para castigar a su esposa por no realizar correctamente los rituales funerarios. Hades accedió, pero una vez de vuelta en el mundo de los vivos, Sísifo se negó a regresar al inframundo. Continuó viviendo hasta una edad avanzada, disfrutando de su vida gracias a su ingenio. Finalmente, Sísifo fue capturado y llevado de nuevo al inframundo, donde fue condenado a un castigo eterno por sus constantes engaños. Su castigo era empujar una enorme roca cuesta arriba por una empinada colina. Cada vez que estaba a punto de llegar a la cima, la roca rodaba de nuevo hacia abajo, y Sísifo debía comenzar de nuevo. Este castigo es una alegoría de la condición humana, del esfuerzo, la resistencia y la aceptación. Pensar lo mismo de otro modo queda directamente interpelado. ¿Se trata de un esfuerzo y perseverancia continuas ante la riqueza de lo que debemos comprender o de un ciclo interminable, inútil y sin sentido que no vale la pena?

Finalmente, el mito de Ícaro es una de las historias más conocidas de la mitología griega. Ícaro era el hijo de Dédalo, un inventor excepcionalmente hábil. Dédalo fue encargado por el rey Minos de Creta para construir el laberinto con el fin de encerrar al Minotauro. El laberinto era tan complejo que nadie que entrara podía encontrar la salida. Después de que Teseo matara al Minotauro con la ayuda de Ariadna, hija de Minos, el rey, furioso por la traición de su hija y sospechando de la implicación de Dédalo, decidió encarcelar a Dédalo y a Ícaro en una torre, aislándolos del mundo exterior para evitar que revelaran los secretos del laberinto. Dédalo, decidido a escapar, utilizó su ingenio para crear dos pares de alas hechas de plumas y cera. Enseñó a Ícaro a usarlas y le advirtió que debía volar a una altura intermedia: no demasiado bajo, para evitar la humedad del mar, y no demasiado alto, para que el calor del sol no derritiera la cera que mantenía unidas las plumas. Dédalo e Ícaro se lanzaron al aire y comenzaron a volar. Ícaro, embriagado por la euforia de volar, olvidó las advertencias de su padre y ascendió, acercándose al sol. El calor derritió la cera de sus alas, cayó al mar y se ahogó. Por sí mismo, el mito es toda una alegoría para pensar nuestro tiempo y su desarrollo técnico. ¿Cómo pensar el poder que tiene nuestra civilización actual para determinar los modos de pensar? Guardini sugiere una idea interesante al decir que el hombre tiene hoy un inmenso poder, pero no tiene el poder en su poder. El poder que hoy nos ofrece la técnica multiplica la necesidad de pensarlo de otros modos para lograr tener el poder sobre el poder.

3.3. *Ventajas del encantamiento*

Pensar de otros modos un mismo problema es una de las mayores ventajas que la práctica del pensar filosófico puede ofrecer para la vida y el encantamiento. Sorprenderse y encantarse pensando las cosas de otros modos posibles es una práctica del pensar que crea futuro. Como ejemplo final del encuentro ofrecemos una obra musical. La primera parte de la Sinfonía N° 9 de Beethoven. Por un lado, porque el 7 de mayo de 1824 se estrenaba en Viena y, durante el dictado del curso, se cumplieron sus doscientos años. Por otro, porque Beethoven, ya completamente sordo e incapacitado para dirigir su propia obra, concreta en ella un largo recorrido interior que culmina con la musicalización del poema de Schiller “*An die Freude*”, literalmente “A la alegría”. Para nuestra temática, y recordando la ambigüedad del poder, es una obra que se utilizó en 1937 para festejar el cumpleaños de Hitler, en 1972 fue el himno de la Unión Europea y en 1989 fue interpretada para celebrar la caída del muro de Berlín. La misma obra obliga a practicar el ejercicio de pensarla cada vez de otros modos diferentes para comprender su encanto.

4. Cultivar los talentos: un servicio de la filosofía

Pensar de otro modo es un modo de pensar que requiere práctica. Demanda un gran esfuerzo educativo por parte del docente y de los estudiantes: adoptar nuevas perspectivas al momento de cuestionar un tema, abordar el mismo problema de maneras diferentes a la habitual, encontrar nuevas preguntas, utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje distintas, ejercitar otros métodos y herramientas de investigación. Se trata de un modo de comprender y comprenderse que requiere salir del horizonte cotidiano, donde operan nuestros (inevitables) prejuicios de comprensión. Ese cambio de cuadro no es sencillo de hacer más allá de lo rutinario o novedoso de la temática. No obstante, el esfuerzo parece tener sentido, de otro modo, ¿para qué conversaríamos e intercambiaríamos opiniones? ¿Con qué fin leeríamos libros, veríamos películas o escucharíamos historias? Si solo nos interesara validar nuestro sesgo de confirmación, ¿para qué enseñar y aprender a pensar?

El cultivo de esta destreza para pensar de otro modo es un servicio que la filosofía puede ofrecer a los profesionales de otros saberes. El examen de este cultivo lo abordamos a través de tres momentos:

1. Cultura y cultivo, 2. Otros modos de filosofar y 3. Miedos de la filosofía.

4.1. Cultura y cultivo

Cultivo es casi sinónimo de educación. En su sentido estricto de “trabajar la tierra para que fructifique”, la palabra comprende diferentes modos de cultivo (tradicional, intensivo, extensivo, hidropónico, orgánico). Su diversidad de referencia concierne también a la educación en sus distintas maneras (tradicional, activa, basada en competencias, diferenciada, inclusiva). Todos los modos de cultivo tienen en común un vínculo estrecho con la palabra cultura que también atañe al término educación. El binomio de la expresión conjuntiva “cultura y cultivo” esconde, en verdad, por su referencia intrínseca a la educación, un trinomio: “cultura, cultivo y educación”. Para comprender aquí el servicio de la filosofía desentrañamos el movimiento triádico a través del recurso a una pintura y a una serie de textos sobre los que ejercitamos interpretaciones diversas.



Una interpretación de la pintura “Las espigadoras”, de Millet, pone en evidencia la diversa y compleja relación entre cultivo y educación. ¿Qué relación las une? Las posibilidades de respuesta son enormes: la preparación de una tierra propicia, la tarea de siembra, el cuidado del crecimiento, el trabajo de la cosecha. Todas las comparaciones ilustran aspectos y momentos distintos del proceso educativo. Otras veces la relación se revela por las dificultades compartidas: falta de herramientas básicas, condiciones adversas, catástrofes inesperadas. En cualquier caso, los tiempos de espera son largos y muchas veces los resultados exigen una fe quijotesca.

A partir de esta relación, aparece la reunión con la palabra cultura. Cultivo y cultura son dos palabras muy estrechamente ligadas desde su origen. Ambas provienen del latín *colere*, que significa cultivar. “Cultivo” remite a la acción de trabajar la tierra y cuidar las plantas para que fructifiquen. Originariamente “cultura” refería a esa tarea de cultivar la tierra, de allí, agri-cultura. Luego se extendió a la formación y desarrollo del pensamiento, de las habilidades y costumbres humanas, por lo cual hoy hablamos de un “hombre cultivado”.

En esta cercanía se establece una cierta relación circular de las tres palabras conjuntadas. Por un lado, la tarea de cultivo parece tener como resultado la cultura. La cosecha del trabajo de cultivo es la cultura, por eso hablamos también de “hombres cultos”. Por otro, la cultura remite al sustrato o suelo a partir del cual es posible el cultivo. La cultura de un momento histórico, de un país, de una sociedad, de una comunidad comprende las costumbres, normas y formas de pensar que se van forjando a lo largo de los años y a las que pertenecen las personas que se cultivan. Expresiones tales como “la cultura de una época”, “la cultura del esfuerzo”, “la cultura tumbara”, “la cultura *under*”, “la realización cultural”, remiten a esa objetivación que es el sustrato desde el cual se educan las personas. La cultura es así un horizonte desde donde cada comunidad y cada individuo comprende, se comprende y se forma. En síntesis, la relación circular entre cultura y cultivo consiste en que la cultura es el resultado del cultivo y el cultivo se realiza sobre el sustrato cultural. En este ir y venir educativo, se juegan modos diferentes de comprenderlos y articularlos.

Algunos de esos modos posibles se revelan a través de un texto de Mandrioni que dice así: “No es el hombre el que se acerca a las cosas para dominarlas, sino que son las cosas las que, desplegando una atmósfera de serenidad, envuelven al hombre en su calma y lo

hacen crecer”³⁰. La tarea de cultivo para que resulte en cultura no se realiza a través de un dominio sobre los estudiantes con una actitud que “fuerce el suelo” de siembra. Son las cosas mismas, sobre las que educamos, las que despliegan una atmósfera de serenidad y calma que hace posible el cultivo. ¿No sucede eso cuando presentamos el aspecto problemático de un tema? Un problema que planteamos a los estudiantes, ¿no es una pregunta que buscamos que hagan propia para que los movilice? El tema mismo sale al encuentro, los envuelve con su encanto y los despierta a la curiosidad para que crezca en ellos el ejercicio de pensar en primera persona del singular “yo” y del plural “nosotros”. Aquí se podría decir que los estudiantes y los docentes no “poseen” conocimientos, sino que “se dejan poseer” por la cultura.

Otras perspectivas del círculo entre cultura y cultivo son aportadas por textos de otros saberes como el arte, la literatura filosófica y las ciencias. El pintor Joan Miró (1893-1983) recuerda en un texto a un “hombre de cultura”. Miró admiraba la pedagogía de su maestro Francese Gali (1880-1965). Explica cómo Gali le enseñaba a pintar haciendo mucho más que eso. Le enseñaba a entrenar su ser poniendo en juego todas las capacidades: música, poesía, atención sostenida, exploración perceptiva. El esfuerzo del maestro por desarrollar todas las capacidades de sus estudiantes era una “verdadera escuela de vida”³¹. El hombre de cultura desarrolla un talento no solo enseñando técnicas, sino formando la destreza de pensar de otros modos posibles que movilizan al ser personal.

Un texto de Simone Weil presenta la importancia de atrapar la atención en la formación de los hombres de cultura. “La atención consiste en suspender el pensamiento, dejarlo disponible, vacío y penetrable al objeto”³². La necesidad de estar disponible, sin otras prioridades que una apertura al tema o al problema, es clave tanto para estar en la escuela como para pensar de otros modos. Si estamos preocupados o distraídos, no es posible atender al tema, y menos aún ver otras de sus aristas para abordarlo de maneras diferentes. Por raro que parezca el acto de suspensión del pensar es un presupuesto indispensable para pensar. En el estado de quietud mental, no

30. Mandrioni, H. D., *Introducción a la Filosofía*, Madrid, Ed. Guadarrama, p. 25.

31. Citado por Guardans, T., *La verdad del silencio. Por los caminos del asombro*, Barcelona, Herder, 2009, p. 65.

32. *Ibíd.*, p. 83.

se generan juicios ni interpretaciones inmediatas. Tomamos distancia de ideas preconcebidas que empobrecen el objeto de atención y reducen las formas de pensarlo. Vaciar el pensamiento es mantenerse abierto y receptivo para el aprendizaje más profundo que transforma sus estructuras, por eso en todo acto de atender hay una cierta ética. Prestar atención a un tema o a una persona es un acto de reconocimiento reclamado por su alteridad. Sin ese vacío, es imposible pensar; demasiadas razones fatigan a la verdad.

El impacto en la atención que despierta a ser hombres de cultura lo esclarecen tres textos de científicos. El primer pasaje es del físico David Bohm (1917-1992) y dice: “Mucho antes de que un científico sea consciente de los detalles de una idea nueva, puede ‘sentirla’ vibrando en su interior de maneras que son difíciles o imposibles de verbalizar”³³. Por su parte, Albert Einstein afirma: “Los que solo saben de los resultados y efectos prácticos de la ciencia se equivocan respecto del estado de ánimo de esas personas que han sido capaces de ir abriendo camino, rodeadas de escepticismo. Solo aquel que haya podido calibrar los enormes esfuerzos y la absoluta dedicación desligados de toda finalidad práctica inmediata puede llegar a apreciar la fuerza y la profundidad de ese tipo de sentimiento”³⁴. Finalmente, el matemático Yefim Zelmánov dice: “El motivo, para mí, es la belleza. Como también lo era para aquellos que desarrollaron la teoría de los números o de las curvas elípticas que luego estuvieron en la base de aplicaciones importantes. Los problemas importantes son bellos, elegantes”³⁵.

A través de estos tres textos, el impacto de la atención en la cultura se podría pensar en sus distintas perspectivas desde el fenómeno de la repercusión. ¿Qué se siente al estar disponible a una idea? ¿Cómo se llega a ver la belleza de un problema? La repercusión es un fenómeno vibrante del campo audio-táctil. Como sustantivo tiene tres significados: (1) choque atronador que llena un espacio (del latín *percutĕre*, “conmocionar o herir”); (2) consecuencia o efecto duradero de ese ruido; y (3) llamar la atención o producir una reacción en el público. El primer sentido de choque remite a la vibración referida por Bohm. La tarea docente plantea problemas y temas que, si repercuten en los estudiantes, los hacen vibrar y movilizan a pensar por sí mismos, incluso antes de poder darle palabras a esa vibración.

33. *Ibíd.*, p. 77.

34. *Ibíd.*, p. 57.

35. *Ibíd.*

El segundo sentido es el efecto de ese choque y refiere a la ausencia de finalidad formulada por Einstein. Repercutir en los estudiantes requiere dedicación y esfuerzo. No tiene siempre una finalidad práctica inmediata más que la de movilizar sus estados de ánimo y abrirles caminos en medio del escepticismo. Finalmente, el tercer sentido, llamar la atención y extender su efecto en el público, puede ser comprendido como la belleza propuesta por Zelmánov. Lo que repercute y se expande resonando se siente en el modo atrayente de la belleza. Es el “poder de reverberación” que amplifica el saber de formas inesperadas y abre el camino de la cultura.

4.2. Otros modos de filosofar

La cultura y el cultivo de la filosofía tiene una imagen que ya hemos abordado, la escultura del “Pensador”, de Rodin. La volvemos a examinar a través de los tres temas del punto anterior: los hombres de cultura, la disponibilidad de la atención y las repercusiones que abren camino. La razón de esta breve recapitulación es mostrar que el arte, la literatura y las ciencias hacen requerimientos a la filosofía. Le exigen mostrar un cambio de paradigma en la forma de pensar y, por tanto, de enseñar. No piden elaborar esquemas rígidos de pensamiento, sino ofrecer estructuras que hagan posible la apertura a otros modos de pensar incluso el pensar. Pareciera que todo saber no filosófico, toda actividad cultural, exige actitudes de apertura que hagan posible otras formas de comprender. Sobre esta base, explicamos, casi adelantando una posible respuesta, el texto que acompaña la escultura de Rodin. Se trata de un pasaje de Anselmo de Canterbury que dice: “No es feliz quien no ama lo que tiene”³⁶. La posibilidad de pensar de otras maneras exige amar la manera que ya se tiene, es decir, el propio horizonte de pertenencia. Como vimos con Scheler, se trata de una condición del ejercicio filosófico. Lo que tenemos y somos es una perspectiva que ofrecemos al diálogo con otros y, por extraño que parezca, la enriquecemos abandonándola, es decir, poniéndonos disponibles en una forma que ya la supone. Otro filósofo contemporáneo, Michel Foucault, lo resume así: “Filosofía es una forma de pensamiento que intenta determinar las condiciones y

36. Anselmo de Canterbury, “De Casu Diaboli”, en *Obras Completas*, Madrid, BAC, 1952, cap. 22.

los límites de acceso del sujeto a la verdad. Si denominamos a todo esto filosofía creo que se podría denominar espiritualidad a la búsqueda, a la práctica, a las experiencias a través de las cuales el sujeto realiza sobre sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad”³⁷. El giro práctico de la filosofía reconoce estas condiciones tanto como sus limitaciones para dar una respuesta a la cuestión “¿qué es pensar?” y, por tanto, “¿qué es la educación?”

4.3. Miedos de la filosofía

A modo de conclusión, la filosofía confiesa sus miedos. No tiene resueltas las preguntas. Ese reconocimiento acrecienta su incertidumbre. Comparte con otros saberes el temor al fracaso de su propio modo de pensar. Destacamos cuatro miedos filosóficos: 1. No encontrar la felicidad; 2. El poder de la tristeza; 3. El triunfo del escepticismo; 4. No encontrar serenidad. Cada uno de estos miedos se puede ilustrar con el grabado de Durero, titulado “La Melancolía”.



³⁷. Foucault, M., *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1994, p. 38.

El grabado representa a una mujer con su cabeza apoyada sobre la mano del corazón, mirando al suelo, con varios instrumentos des-parramados e inscripciones numéricas que, a la luz de ciertas interpretaciones, harían referencia a la fecha de muerte de su madre. El grabado puede ser interpretado como un símbolo de la filosofía que lleva a cuestas esos miedos que pueden entristecer a los que la practican. Lo acompañamos con un texto de Tomás de Aquino que dice así: “La tristeza se mitiga con la contemplación de la verdad”³⁸. La presencia de miedos y tristezas se mitiga con lo que apela a levantar la mirada, a una nueva actitud de disponibilidad, a una apertura a comprender de otros modos. Ese esfuerzo, que es una elevación del corazón humano, puede transformar la melancolía en alegría gracias a la existencia de otras aristas de lo real.

A esa alegría la ejemplificamos con el final de una película, “La fiesta de Babette” (1987), dirigida por Gabriel Axel y basada en un relato de Isak Dinesen. En la última escena, la “cena embrujada”, se “resuelven” los problemas y miedos de sus personajes³⁹. A cada uno se le plantean debates y miedos diferentes. Respecto al arte, cabe la pregunta ¿fracaso o plenitud del talento? Respecto al trabajo, ¿el poder como profesión o la plenitud del amor? Respecto a la existencia, ¿clima espiritual o sin sentido de la vida? Aquellos que conocen las glorias del mundo y del poder, en las profundidades, viven la lucha entre los éxitos de la tierra y las apetencias del amor. Lo mismo para los artistas y para cualquier ser humano. La escena final de la comida compartida les muestra a todos que el camino es necesario recorrerlo hasta el final. En los instantes decisivos, el sentido de lo que nos sucede no se encuentra solo dentro de nosotros, sino en una conjunción entre cosmos personal y comunitario. Se descubren pruebas y también resurrecciones. “Cielo” no es solo una altura definitiva a la que se accede por la muerte, es el lugar interior de resurrecciones simbólicas frente a miedos, temores y discusiones. Esa es la madurez espiritual de los personajes a través de la revelación sucesiva de la figura de la chef, Babette: “Todo lo que hemos elegido nos ha sido concedido, y todo lo que rechazamos también nos fue concedido. Hasta recibimos lo que rechazamos. Porque la piedad y la verdad van juntas y la justicia y la dicha se abrazarán”.

38. Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, Madrid, BAC, 2022, I-II, 38, 4.

39. Cf. Fischer, R., “La fiesta de Babette o el camino de lo eterno”, *Revista Criterio*, 1990, N° 2054, pp. 409-413.

ÍNDICE

Introducción	7
1. ¿Tiene sentido pensar?	8
1.1. Interpretar la pregunta	9
1.2. ¿Qué y quién piensa?.....	13
1.3. Pensar hoy	20
2. La filosofía como escuela para la vida	22
2.1. Escuela y vida.....	23
2.2. Lenguajes del mundo de la vida.....	27
2.3. Entender la vida.....	33
3. El docente y la filosofía: encantar la vida	37
3.1. Docente y encanto	37
3.2. Pensar y comprender de otro modo.....	41
3.3. Ventajas del encantamiento	44
4. Cultivar los talentos: un servicio de la filosofía	44
4.1. Cultura y cultivo	45
4.2. Otros modos de filosofar	49
4.3. Miedos de la filosofía	50

