

“El legado socrático: la educación de la philosophia como respuesta al problema de la filosofía de la educación.”

Alvarez, Guido.

Cita:

Alvarez, Guido (2017). *“El legado socrático: la educación de la philosophia como respuesta al problema de la filosofía de la educación. IV Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Universidad de San Martín, Buenos Aires.”*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guido.alvarez/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pHqW/knk>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

IV Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación a realizarse del 10 al 13 de octubre del año 2017, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.

Instituto Superior del Profesorado: “Dr. Joaquín V. González”

ALVAREZ, Guido Nicolás.

DNI 37277366

e-mail: guidonicolasalvarez@yahoo.com.ar

“El legado socrático: la educación de la *philosophia* como respuesta al problema de la filosofía de la educación”

RESUMEN

La figura de Sócrates abrió un camino para la humanidad: nos legó un modo de vida de acuerdo a la virtud, que precisamente por estar siempre atento a la contingencia y corrupción de lo sensible aspirando a lo alto, *áno odou*, por cuidar de sí mismo; exige un cuidado de los otros, exige una práctica educativa en la que el objetivo es señalar la importancia de vivir cuidando de sí, de nuestra alma, de perseguir la virtud.

Entendiendo que la preocupación de la filosofía de la educación es, a grandes rasgos, acerca del tipo de subjetividad que la educación coadyuva a conformar, en el presente trabajo fundamento la propuesta a retomar el norte de la pedagogía socrática para la formación humana y establecerlo como norte contemporáneo de nuestra *praxis* docente.

Para ello, comienzo con una demarcación del campo de la filosofía de la educación centrándome luego en la función *elucidadora* que la misma tiene. A partir de ella, doy cuenta del sistema de valores en el que la *praxis* docente se desarrolla: el binomio globalización – biopolítica de la infancia. Por último sostengo que en este marco árido para proceso educativo cabe desarrollar por parte del docente una actitud filosófica en la que se invite al alumno a perseguir juntos la formación de una subjetividad crítica como sumo ejercicio de libertad.

PALABRAS CLAVES

Filosofía como modo de vida – Filosofía de la educación *elucidadora*-

Globalización - Sociedad líquida - Biopolítica de la infancia – Capitalismo Infantil – Cuidado de Sí – *Gnotti Seauton* – *Epimeleia*.

LINEA TEMATICA

“La filosofía como modo de vida” – “La educación como acontecimiento ético”

I

La historia cultural del ser humano nos narra un hecho que no deja de sorprender. Cierta vez, los hombres que habitaban las costas del mar Mediterráneo, específicamente la ciudad de Atenas, inmersos en un contexto político democrático de plena publicidad de la vida social, isonomía entre los ciudadanos y asambleas como forma de toma de decisiones, entre otras características; desarrollaron una novedosa actitud de amor por el conocimiento (Vernant, 1992: 105-107). Sucede que, como explica Hadot, con el auge de la democracia ateniense en el siglo V, toda la actividad intelectual que ya había tomado curso, a saber: la búsqueda de una explicación racional del mundo expresada en Tales, Anaxímenes, Anaximandro y Parménides, entre otros; decide trasladarse hacia aquella ciudad (1998, 24).

Gracias al trabajo de Herodoto tenemos testimonio de este nacimiento (Ídem: 27-28). En sus textos narra la referencia al legislador de Atenas, Solón, hecha por el Rey de Lidia en su encuentro: “Mi huésped ateniense, el rumor de tu sabiduría (*spohiês*), de tus viajes, ha llegado hasta nosotros. Se nos ha dicho que teniendo el gusto de la sabiduría (*philosopheôn*), visitaste muchos países, movido por tu deseo de ver”.

En Atenas se gozaba de una nueva actividad intelectual, de un curioso interés por la ciencia y la cultura. Y por esto la ciudad estaba orgullosa, al punto que Pericles en el discurso en honor a los soldados que habían caído defendiendo a la ciudad remarca como elemento distintivo y loable y por el cual vale la pena luchar: el filosofar. Así, pronuncia: "cultivamos lo bello con simplicidad y filosofamos sin carecer de firmeza"(Tucídides: 2000). Es decir, esta ciudad se congratulaba por ser huésped de la disposición de los hombres al saber, de su consagración a él, de su interés por él.

La construcción del régimen democrático directo implicó el interés de los hombres por el *logos*, por la perfección del propio discurso, porque la excelencia en el ejercicio de la

función pública, la *areté* del ciudadano, era sinónimo de poder detentar tener el *sophos*.

Pero como todo fenómeno humano, no fue este lineal y uniforme. Entre los hombres que habitaron la ciudad existió uno del cual sólo tenemos registro a partir de lo que sus discípulos escribieron sobre él y, que por su propuesta ética-gnoseológica y por haber influenciado a una de las mentes más brillantes de la humanidad: Platón, habrá de ser un personaje crucial para la historia; estamos hablando de Sócrates.

Platón nos narra, precisamente en la *Apología de Sócrates*, la justificación de su maestro sobre su propio modo de vida y sobre su radical afirmación de que al hombre no le corresponde tener el saber sino buscarlo continuamente precisamente por ser este inasequible a él (20 d-e), frente a un clima generalizado de asegurar tener el saber.

Lo maravilloso de este emergente fenómeno tomándolo en su totalidad es que habrá de marcar su huella en un pasado continuo. Es que el movimiento de pensamiento que tomó lugar en Atenas entre el siglo V a.C y el siglo IV a.C habrá de ser fundamental para entender la evolución y desarrollo de los posteriores veintiséis siglos de historia y más aún, que aquella original postura, aún con vastas diferencias al interior de sí misma en su desenvolvimiento histórico, sigue siendo hoy recogida frente al problema del conocimiento.

En el presente trabajo nos inscribiremos dentro de aquella histórica corriente que es la filosofía y desde allí elaboraremos reflexiones sobre el problema de la educación.

Ahora bien, siendo la filosofía una actividad cuyo origen se remonta a dos mil seiscientos años hacia el pasado pero que retomamos en el presente, es necesario definirla, ya que si bien el término efectivamente remite a una disciplina que se desarrolla, con sus características, en el presente; la historia ha variado su contenido y esto, frente a un ojo poco observador, podría ser entendido como ambiguo¹. Precisamos entonces proponer una respuesta a la pregunta ¿qué significa hacer filosofía – en tanto actividad histórica- de la educación?

Siguiendo la propuesta de Saviani, entenderemos a la filosofía de la educación como un abordaje con actitud filosófica del problema de la educación; esto es, una actividad en la que se trabaja reflexiva, crítica y normativamente la cuestión de lo educacional (1979). ¿Cuál es esa cuestión? ¿Cuál es ese problema?

¹ Cabe aclarar que no pretendo con esto clausurar la pregunta por qué es la filosofía sino simplemente encuadrar una propuesta de trabajo.

En las palabras de W. Cohan:

“En estos días se vuelve particularmente relevante la pregunta sobre el tipo de subjetividad que la educación contemporánea contribuye a constituir: ¿cuál es el sujeto que las instituciones educacionales en nuestros días coadyuvan a conformar? (...) Así, la filosofía de la educación procura comprender aquello que la educación, en su particularidad frente a otras prácticas sociales, constituye en una de sus funciones más salientes: la conformación de determinado tipo de sujetos” (1996: 150)

Cabe aclarar que en tanto se aborda la *realidad* educacional, ese abordaje, como nos muestra W. Cohan, es histórico. Así, sus propuestas y críticas están íntimamente ligadas a nuestra situación social².

En sus palabras, refiriéndose a la filosofía de la educación:

“su propia comprensión, sus métodos, sus problemas y preguntas se construyen y varían de acuerdo al contexto histórico, dado que toda reflexión de un filósofo se da en un marco que le otorga sentido y significación” (1996: 141-151).

Tras realizar las presentadas aclaraciones epistemológicas, nos encontramos en posición de avanzar sobre lo que nos ocuparemos. El *leitmotiv* del presente trabajo será la pregunta por el tipo de subjetividad que la educación, en tiempos contemporáneos, coadyuva a conformar y si es esta deseable o no. Para ello, tendremos en cuenta el sistema de valores en el que opera siendo esto una de las tres funciones que G. Avanzini le entrega a la filosofía de la educación: la elucidadora (1994: 15-20). Más adelante ofreceré como posible respuesta a la cuestión de la formación de la subjetividad, la práctica educativa que la *philosophia* socrática tiene en sí misma.

II

Al momento de intentar elucidar el sistema de valores en el que se da la práctica educativa podría decirse que nos encontramos con un visible contrasentido: mientras que la enseñanza inicial, primaria y media anuncian que tienen por objetivo la formación de una

² Es importante resaltar dicho aspecto dado que la propuesta que haré de retomar el norte de la pedagogía socrática se inscribe en los límites contemporáneos a la *praxis* docente.

subjetividad autónoma a partir de la alfabetización y de la intelección y comprensión del lenguaje matemático y del lenguaje natural; los resultados de su praxis van en sentido contrario³. Y más aún, si admitimos que las capacidades arriba mencionadas son fundamentales para la posibilidad de pensamiento complejo, para la autonomía, para realización cultural propia de cada ser humano ¿Deberíamos pensar por consiguiente que los docentes no cultivan subjetividades autónomas? ¿Acaso los profesionales de la educación no forman conciencias libres capaces de darse a sí mismas proyectos de vida valiosos?

Sin lugar a dudas esto no es así y sería desconsiderado con quienes se dedican a la educación, así evaluarlo. Sin embargo, esta situación nos conduce a repensar la totalidad de la estructura de valores. Por consiguiente, podríamos preguntarnos ¿Será que la actividad docente se estructura y desarrolla en un sistema de valores que la determina a formar sujetos serviles antes que individuos? ¿No hay lugar para el pensamiento en las instituciones escolares? Pero ¿no decíamos que en los programas de estudio figuran los valores iluministas como estructurantes de la educación? Entonces ¿cómo explicar el contraefecto del que hablamos al principio siendo que tanto la praxis docente como las instituciones educativas se proponen tal objetivo? ¿Qué es aquello que no nos permite categorizar, a secas, al sistema de valores como fundamentado en la autonomía?

Quizás deberíamos abstraernos del foco en el plano educativo ampliando la mirada a la totalidad del marco *superestructural* (Gramsci:1975) y preguntarnos ¿Hay algo en la *sociedad civil*⁴ (Gramsci: 1999) que nos permita entender la crisis en la formación de individuos capaces de agencia⁵?

³ Esto se da al menos en América Latina, África y algunos países de Asia. De hecho, para nuestro país, basta con observar los resultados de la prueba de evaluación nacional “Aprender 2016” en la que se concluyó, por ejemplo, que 46,4% de los alumnos de 5° y 6° año del secundario no comprende un texto básico, mientras que el 70,2% no puede resolver cuentas o problemas matemáticos muy sencillos. Ver nota “Aprender 2016: los principales "hallazgos" que dejó el primer informe de resultados” disponible en www.infobae.com.ar 22/03/2017 fecha de consulta 25/03/2017.

⁴ Tomo el concepto de sociedad civil tal como lo define Gramsci en sus *Cuadernos de la cárcel* para pensar la estructura en la cual se da la educación, no por fuera del Estado sino siendo parte fundamental en tanto contenido ético del mismo, en tanto lugar de dirección ideológica de la estructura social, de creación de hegemonía; pero también de posibilidad contrahegemónica.

⁵ Tanto el concepto de *agencia*, como el de *cognoscibilidad de la acción*, son tomados de las recomendaciones epistemológicas que A. Giddens realiza en *Profiles and critiques in social theory* para el estudio en ciencias sociales. El autor sostiene que para entender los procesos sociales es necesario dar cuenta de que la estructura social es creada (libertad del actor) y recreada (preeminencia normativa) por los actores. Es decir que el cientista social no podrá comprender cabalmente su objeto de estudio si no parte de que, aún

Sin pretender dar con una respuesta acabada y exhaustiva, por no ser este el objetivo del trabajo, podríamos avanzar en el análisis del sistema de valores describiendo al menos tres grandes factores que, como veremos, escarpan el mutuo camino del docente y el alumno neutralizando la cognoscibilidad de la acción.

En primer lugar una crisis de libertad (Han: 2014, 11 - 37) derivada de lanzar nuestra subjetividad a un proyecto que asumimos como propio pero que más bien responde a una forma eficiente de subjetivación y sometimiento; yendo así de la subjetividad al sujeto, o en otras palabras: convirtiendo nuestra posibilidad de elección en el primer paso a nuestro sometimiento.

En segundo lugar, una ceguera moral (Bauman y Donskis: 2015), una imposibilidad de ver, distinguir, delimitar qué es bueno y qué es malo, de utilizar la facultad objetiva de la razón subsumiéndonos únicamente a la instrumental (Horkheimer: 2007) tras la constatación del fracaso de los últimos tres proyectos, que aunque distantes entre sí se proponían conseguir la equidad social: el Estado de bienestar keynesiano del bloque occidental, el Estado socialista propio del bloque oriental, y por último el neoliberalismo de autores como Friedrich von Hayek.

Y en tercer lugar, una falta de referencias en el marco de un *mundo líquido* (Bauman: 2015), de objetivos universalmente aprobados y duraderos, de señales; propiamente de caminos que nos indiquen por dónde avanzar.

Esos tres aspectos, a saber: dificultad para fijar un propio rumbo, miopía para evaluar lo bueno, y por consecuencia para evaluar si el rumbo fijado es bueno, y ausencia de caminos socialmente aprobados a los que seguir, tienen lugar en lo que identifiqué como una *ideología confusa*. Técnicamente, constituye un oxímoron la noción de ideología confusa ya que si nos enfocamos por ejemplo en la definición de Althusser, la ideología supone la unificación y renovación en sí misma de anteriores y distintos elementos ideológicos a fin de permitir la reproducción de una determinada formación social (2003). De tal manera la ideología siendo dominante, es, a grandes rasgos, concisa, cerrada y completa.

dentro de estructuras prefijadas, los sujetos, en tanto actores, tienen capacidad de dar cuenta de su acción y por ende, en última instancia, de recrear la estructura.

Si bien no realizó aquí un trabajo dentro de las ciencias sociales, sí considero importante de destacar la agencia como característica antropológica en el marco del pensamiento sobre lo social.

Sin embargo, podríamos considerar que lo propio de la estructura de valores de hoy en día es la confusión. Es decir, la introducción y promoción de proposiciones contradictorias dentro de un mismo esquema ideológico: democracia sin participación⁶, principio de la libertad de conciencia y publicidad o *marketing*, trabajo sin transformación de la materia, objetividad en la comunicación de los *Mass Media*, ataques (intervenciones bélicas) defensivos, globalización homogeneizante, Derecho a la caridad, donación de la ganancia, arte publicitario, y familias desvinculadas, entre otras. En otras palabras, podríamos decir que antes que a la caída y desaparición final de las grandes ideologías del pasado siglo, asistimos a la asimilación de las mismas en una englobante y por ende contradictoria concepción del mundo: la *globalización*.

Según U. Beck este concepto "es a buen seguro la palabra (a la vez el *slogan* y la consigna) peor empleada, menos definida, y probablemente menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos -y probablemente también de los próximos- años" (1998, p. 40). Esto se debe a que, mientras que la Real Academia Española en su vigésima segunda edición, define a la globalización como la: "Tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales"; Noam Chomsky propone que " 'globalización' es integración internacional, y -de hecho- la gente no se opone a eso, a lo que se opone es al modelo de globalización de las personas que tiene el control concentrado de la riqueza" (2005) dándole así un sentido radicalmente distinto y evaluando las consecuencias peyorativas de la internacionalización de los mercados financieros. Al respecto, resulta interesante citar a Joachim Hirsch, quien, en principio da cuenta del binomio formado por el problema de la desigualdad económica y posibilidad de resolverlo globalmente, y tras esto define al proceso como un tiempo de esperanza. En sus palabras: "la globalización al mismo tiempo en el que hay dependencia, simboliza la esperanza de progreso, paz, la posibilidad de un mundo unido y hasta se considera la posibilidad de un gobierno democrático mundial" (1997).

Retomando el hilo anterior, paradójicamente la inconsistencia mentada del concepto

⁶ Esta paradoja que presento podría radicalizarse si consideramos que según Žižek "la tiranía hoy imperante adopta nuevos disfraces; la tiranía del siglo XXI se llama *democracia*. Por eso los gobernantes del mundo del Cuarón no son grises y orwellianos burócratas totalitarios vestidos de uniforme, sino administradores ilustrados, democráticos, cultos, cada uno son su propio estilo de vida" (2009: 41)

nos habla mucho de él. Si pensamos que la caída del muro de Berlín en 1989 cierra un proceso abierto de tres décadas de caídas, es decir si consideramos interpretable el período comprendido entre el fin de la Segunda Guerra Mundial y el fin de la Guerra Fría como un período de caídas en el cual con Auschwitz cae el ideal del positivismo científico hacia una civilización realizada, con la caída de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviética cae el sujeto social histórico que permitía la utopía de un cambio socialista y el proyecto político e ideológico alternativo al sistema capitalista; caen definitivamente los gobiernos populistas clásicos de América Latina, cae el Estado de Bienestar (crisis del petróleo) y arrastra en su caída el sistema capitalista de inversión industrial iniciando un período de plan económico neoliberal, cae la idea de sociedad de trabajo y los métodos que plantea el "Consenso Ortodoxo" para el estudio en Cs. Sociales, inclusive cae el concepto de arte (Danto: 2001). Cae el partido burocrático de masas en el contexto de una crisis en la capacidad de actuación en su forma tradicional ya que cualquier partido político que aparece asumiendo el Estado cumple el mismo programa casi sin diferencias que otro, y por último, cae el muro de Berlín en 1989 y junto con él el mundo bipolar, cerrando el período; luego podemos preguntarnos ¿Qué emergió tras las caídas?

Cómo respuesta podríamos pensar que no algo nuevo y superador, pero si algo distinto, una asimilación de las ideologías en una ideología confusa en la que se combinan en simultáneo el capitalismo financiero con la búsqueda de terminar con la pobreza a escala planetaria, y la preferencia por la democracia seguida de intervenciones militares, por ejemplo.

En tal sentido, no corremos con la suerte de quienes vivieron en los mediados del siglo XX tiempos en los cuales tanto la ideología del bloque oriental como la del occidental respondían a la pregunta por cómo ser libre, qué es lo bueno y qué camino seguir⁷; sino que tras constatar que la apuesta por la solidaridad colectiva devino en totalitarismos y la libertad individual en promoción de dictaduras; las respuestas a esa tríada resultan verdaderamente confusas y esto, antes que en libertad, nos sitúa en un letargo en el que el aspecto táctico o cognoscibilidad de la acción en relación a la estructuración de la

⁷ Podríamos decir que la ideología del bloque occidental asimilaría a la vida en libertad como la vida en democracia, lo bueno como la libertad individual y el camino seguro a seguir: el mercado y la ley; mientras que el bloque oriental respondería a la pregunta por la vida libre la vida en sociedad sin clases, lo bueno: la solidaridad colectiva y el camino seguro: el trabajo y el desarrollo en el partido.

estructura (valga la redundancia) (Giddens: 1982), se ve apaciguado. Y así, nuestra libertad para elegir un proyecto propio, o en otras palabras nuestra autonomía queda limitada, deviene *líquida*.

Como vemos el marco para ejercitar la responsabilidad sobre la acción es volátil.

Ahora bien, no podemos dejar de presentar que, específicamente en la infancia, es decir en el alumno que está formándose a la vez que siendo formado, toma lugar un agravante. De acuerdo al estudio de Eduardo Bustelo en *El recreo de la infancia*, mientras que la infancia⁸ bien puede identificar un tiempo de gestación original, de iniciación de la personalidad; sucede que combinando elementos de la *gubernamentalidad* podríamos dar cuenta de que la *biopolítica* (Foucault: 1977, 173) en la infancia clausura esta posibilidad de concebirla como otro comienzo habilitante de un proceso emancipatorio (2007, 16-25).

El autor toma el concepto de biopolítica de Michel Foucault para dar cuenta de dispositivos o elementos externos a la personalidad pero que organizados bajo relaciones de poder construyen la subjetividad. El infante entonces internaliza, concientiza, lo externo. Lo problemático es que el factor externo desgrana la posibilidad emancipatoria.

El primer dispositivo biopolítico que nuestro autor analiza es el más radical: el poder directo sobre la vida como negación de la misma y su importancia, inaugurando el *status* de *niño sacer*⁹ (25-26). Es decir, la magnitud de millones de muertes de niños y niñas o su sobrevivencia bajo las formas más exasperantes, como son la figura del niño soldado o el trabajo infantil, se complementan con la constatación de que esos hechos permanecen impunes (51) no implicando ninguna medida de urgencia para resolverlo. De esto se sigue que la vida de infantes de cierta categoría dejaría de ser importante y por ende se clausura no la posibilidad de la infancia como otro comienzo sino la misma posibilidad de la infancia.

El segundo dispositivo analizado se presenta en aquellos niños y niñas que avanzan en la vida pero en situación de pobreza. Es el dispositivo de la vida sobreviviente, o sea la

⁸ El autor utiliza el término para referirse, acorde con la Convención Internacional de los Derechos del Niño, a todas aquellas personas menores a 18 años. Pero agrega que esta demarcación cronológica no debe ser taxativa.

⁹ Aquí el autor parafrasea el concepto de *homo sacer*, una figura del derecho romano pero utilizado por Agamben para comprender la posibilidad de matar a un hombre y que esto no sea considerado un homicidio. Agamben advierte que con aquel error de pensamiento se inaugura la posibilidad del Holocausto. (2003, 93-97)

asociación del vivir al sobrevivir, situación expresada, como veíamos, por la pobreza y la indigencia (29). Lo que aquí analiza Bustelo es que un niño en situación de pobreza no sólo se ve despojado de determinados bienes materiales, sino también de la posibilidad de ejercitar plenamente su ciudadanía ya que o es imposible su ingreso a servicios de salud y educación pública o bien ingresa a través de niveles de baja calidad (30). Entonces en esta categoría y con este dispositivo sí se presenta la clausura de la posibilidad de pensar la infancia como otro comienzo.

El tercer dispositivo tiene que ver con la construcción de legitimidad de una visión hegemónica que asocia la infancia con la compasión y la inversión (35). Es decir se legitima una visión en la que, por un lado, bajo la idea de solidaridad, el niño antes de ser concebido como una persona de creciente autonomía y subjetividad responsable, es un “desprotegido” a ser ayudado por un benefactor voluntario anulando sus derechos y el fundamento de su ciudadanía (38) ; y por otro lado, bajo la noción de “capital humano”, el niño es pensado como una inversión, la infancia es educada no por el valor que esto supone en sí mismo sino por su rentabilidad, por su tasa de retorno (45)..

Al legitimarse la compasión y la inversión, la infancia deviene en sumisa¹⁰.

En conclusión, la estructura en la que se desarrollan los actores procurándose autonomía resulta adversa y por supuesto esto tiene implicancias para una práctica educativa con tal fin, y más aún si cotejamos lo dicho sobre la biopolítica de la infancia.

De tal manera si en nuestros tiempos, la estructura se presenta al agente como una niebla al caminante, entonces necesitamos aprender a caminar viendo en ella y a través de ella el propio camino; necesitamos una didáctica *en y de* la autonomía. Una propuesta de formación que frente a la confusión para responder qué es lo bueno y cuál el camino justo, no se resigne a clausurar las preguntas sino que inste a los educandos a hacer uso del pensamiento y atreverse a dar una respuesta en aras a la construcción del bien común.

III

¹⁰ Cabe reafirmar la aclaración metodológica que presentaba al comienzo. Lo que he hecho hasta aquí es rastrear qué elementos estructurales, antes que coyunturales, pueden ayudarnos a comprender la falta de consecución de autonomía, y es por esto que hice hincapié en la descripción de los mismos. Ahora bien, no debe seguirse un *pars pro toto* de lo expuesto y considerar que, por ejemplo no existirían marcos estructurales para pensar a la infancia como otro comienzo. Lo realizado es una descripción y no una proscrición.

“Reconociendo que el alma es capaz de todos los males como de todos los bienes, hemos de marchar siempre por el camino que nos conduce a lo alto, practicando en toda forma la justicia con ayuda de la inteligencia para ser amados por nosotros mismos y por los dioses.”

Platón, República (621 c-d)

La figura de Sócrates dejó una fuerte impronta en el desarrollo de la *philosophia* que fue recogida principalmente por su discípulo Platón y entregada así a la humanidad.

Este último habría presenciado el juicio a su maestro y tras esto la ejecución de su castigo: la pena de muerte. A partir de allí decide escribir los diálogos que su maestro tuvo a lo largo de su vida con sus conciudadanos a fin de asentarlos en la historia.

Empero, no solamente recompuso en registro textual los diálogos que su maestro habría tenido, sino que también “transcribió” la propia defensa que Sócrates habría hecho de sí mismo en dicho juicio. En este texto, coherentemente titulado *Apología de Sócrates*, nos encontramos con un elemento más que interesante: el filósofo justifica su accionar. Sócrates da cuenta de su vida, sustenta su praxis; y en esa operación intelectual, al afirmar que lo que ha hecho es justo (28b-29b), al asociarlo con el deber ser podemos entender que necesariamente lo universaliza, lo propone como válido para todos (29e). Así, la praxis del filósofo, o en otras palabras: su modo de vida, deviene en *el* modo de vida exigible tanto para sí mismo (28b) como para los demás (36c) y para la educación de sus propios hijos (41e). De allí se sigue su sentencia: “una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre” (38 a).

Presenciamos entonces un giro en la ruta de aquellos que *philosophien*. De acuerdo a lo escrito por Platón, Sócrates entiende que la *philosophia* ni es simplemente un discurso racional sobre un tema, un ejercicio de la facultad argumentativa del hombre que se goza en sí misma; ni mucho menos es una práctica en la que el interés: *philo*, radica en *tener* el saber: *sophia* para resolver el deseo de reconocimiento en el marco de una cultura democrática. Sino que supone una evaluación racional en pos de orientar los propios actos y pensamientos a la verdad, lo bello y lo bueno; que si bien son inasequibles para la

naturaleza del hombre esto no implica que no podamos avanzar en su dirección (Hadot: 1998, 59). La verdad y lo bueno operan como faros en la noche que nos instan a orientarnos por su luz y de acuerdo con esto poder predicar, no que el hombre ha sido justo, sino que su camino ha sido justo.

La filosofía es concebida como modo de vida antes que como actividad.

Ahora bien, esta línea interpretativa ya ha sido desarrollada por Pierre Hadot en su texto *¿Qué es la filosofía antigua?* Lo que me interesa trabajar aquí, y es esta una de las hipótesis del trabajo, es que este modo de vida es docente. Es decir, que el legado socrático, que Platón redacta, para el desarrollo ulterior de la filosofía es: además de la definición de filosofía como modo de vida de acuerdo al *logos*, la implicancia de este modo de vida con la actividad docente, en otras palabras, que este modo de vida se realiza en la práctica pedagógica.

Platón pone las siguientes palabras en boca de Sócrates:

“Yo, atenienses (...) mientras aliente y sea capaz, es seguro que no dejaré de filosofar, de exhortaros y de hacer manifestaciones al que de vosotros vaya encontrando, diciéndole lo que acostumbro: Mi buen amigo (...) ¿no te avergüenzas de preocuparte de cómo tendrás las mayores riquezas y la mayor fama y los mayores honores, y, en cambio no te preocupas ni interesas por la inteligencia, la verdad y por cómo tu alma va a ser lo mejor posible? (...) En efecto, voy por todas partes sin hacer otra cosa que intentar persuadiros, a jóvenes y viejos, a no ocuparos ni de los cuerpos ni de los bienes antes que del alma ni, con tanto afán, a fin de que ésta sea lo mejor posible” (29d-30b)

Con estas palabras, la figura de Sócrates expone en primer lugar, que la filosofía es el modo de vida que él eligió, siendo que sólo la falta de *aliento* podría interrumpirlo; pero a su vez, y aquí lo interesante, da por sinónimo de filosofar la palabra exhortar¹¹. Si filosofar es sinónimo de exhortar, entonces filosofar significa influir, dar consejo,

¹¹ Como sabemos, el trabajo con una traducción al español del griego clásico supone una pérdida de sustancialidad de en los términos. Por tal motivo me gustaría precisar la dimensión del verbo *exhortar*. Aquí lo traductores J. Calogne Ruiz, E. Lledó Íñigo y C. García Gual han utilizado un verbo que se lo categoriza como de influencia, es decir pertenece a la familia de verbos que, como aconsejar, obligar u ordenar, expresa una acción que tiene como objetivo influir en alguien para que haga o deje de hacer algo.

sugestionar a otro a que adopte o abandone cierta actitud; en última instancia, participar en la formación de la subjetividad, asumirse responsable de la misma, o bien: educar.

Sócrates antes que sabio es maestro, o más precisamente: formador¹².

Así es que tanto la calumnia pública que Sócrates trae a luz en su defensa como la acusación formal que se le hace, relevan este aspecto. De acuerdo a la primera “Sócrates comete delito y se mete con lo que no debe al investigar las cosas subterráneas y celestes, al hacer más fuerte el argumento más débil y al *enseñar* estas mismas cosas a otros” (19b), mientras que la segunda dice: “Sócrates delinque *corrompiendo* a los jóvenes y no creyendo en los dioses en los que la ciudad cree, sino en otras divinidades nuevas” (24b).

Esto último no es menor, Sócrates es juzgado, entre otras cosas, por enseñar siendo que esta enseñanza corrompe a los jóvenes. Nos enfrentamos aquí a dos de las preguntas fundamentales en la construcción de todo ordenamiento social: ¿Quién tendrá derecho a enseñar? y ¿Qué tipo de formación daremos a los jóvenes?

Del texto podemos extraer, a ciencia cierta, dos respuestas: “Sócrates no” y “precisamente no la formación socrática”, respectivamente. Más adelante podremos preguntarnos ¿Por qué la propuesta socrática fue considerada injusta y llevada a juicio? ¿Qué aspecto del ordenamiento social se vería amenazado?

En resumen, en términos socráticos, la filosofía es un modo de vida, que por estar justificado, validado, ser universalizable, deviene en *el* modo de vida y precisamente aquí, en su universalización, implica realizarlo en la docencia, en la formación de otros.

Estamos en condiciones ya de profundizar lo dicho preguntándonos ¿De qué se trata esta propuesta que si la pensamos inversamente es la docencia como modo de vida? ¿Cómo podemos entenderla? ¿En qué contexto se da?

Retomando el trabajo sobre la *Apología*, allí Platón no solamente presenta la propia defensa de la figura socrática proponiéndose como ejemplo de vida virtuosa sino que también, a fin de dar cuenta de los móviles de su acción, narra el camino a través del cual Sócrates se forja como modelo. Y dado que la filosofía es concebida como forma de vida, en la explicitación del camino encontramos el contenido de su propuesta.

¹² Retomo aquí la distinción que realiza Diaz Genis entre “formación” y “educación”. La autora prefiere la utilización de la palabra formación antes que educación ya que pretende referirse a la conformación de una subjetividad en concomitancia con un modo de vida antes que a una mera instrucción en un tópico (2016: 14).

Sócrates comienza por relatar como primer acontecimiento, una revelación. Uno de sus conciudadanos, Querefonte preguntó si había alguien más sabio que Sócrates y la Pitia respondió que no (21a). Sin embargo, este último se considera a sí mismo como “no-sabio, ni poco ni mucho” (21b). ¿Cómo es posible entonces que el más sabio entre los hombres sea el que no se sabe sabio?

En realidad, no hay ninguna contradicción allí sino una profunda hipótesis gnoseológica con correlato antropológico. El más sabio entre los hombres es aquel que efectivamente enuncia una verdad: que la Verdad no se le presenta al hombre de manera definitiva sino que esta supone un proceso de reevaluación y reflexión constante en aras a conseguirla. Sócrates sabe; sabe que no es sabio, dado la sabiduría es una propiedad que sólo pueden tener los Dioses (23a) . Sabe que no le pertenece la *sophia* sino que más bien se consagra, *philos*, a ella. Sabe de la “sabiduría propia del hombre” (20d).

Esto último resulta de suma importancia. Los Dioses le reconocieron a Sócrates que su asunción de sí mismo como *philo-sopho* es verdadera y de allí el obtuvo, no sólo el fundamento de su concepción gnoseológica sino también su tarea en la vida, su vocación, su servicio a los Dioses; esto es: enseñarle a los hombres que no son sabios (23b).

Esto no debe ser entendido en clave negativa, sino justamente en clave positiva: Sócrates se propone examinar, indagar las bases de los argumentos para dar cuenta de que las conclusiones que se tenían por verdaderas son más bien imprecisas o efectivamente falsas. Y a su vez por que da la posibilidad al individuo de ser partero del propio conocimiento, de engendrarlo.

Así, Sócrates propone reevaluar nuestras concepciones, desnaturalizar definiciones y si en ese momento se percibe y se abandona la vanidad por el saber, comienza la indagación.

Esta operación socrática queda clara en uno de los diálogos de Platon reconstruye denominado *Menon*. Allí Sócrates plantea que justamente esta forma de indagación, que sigue de haber llegado a un momento lleno de dudas (80a), nos hace activos y proclives; nos pone en situación de descubrir la verdad (84d), y también nos invita a hacerlo solidariamente (86c).

De allí las implicancias éticas de esta práctica: salir de la vanidad del propio saber, o de la vanidad de sí, implica ejercer un cuidado de sí. De tal manera en Sócrates observamos

que el cuidado de sí, implica un cuidado de los otros a que adopten la misma práctica.

Al respecto, Díaz Genis interpreta que la respuesta que Sócrates da al *gnōti seauton* (conócete a ti mismo) implica la *epimeleia heautou*. Es decir, que de haber obtenido su gran misión filosófica y tras esta, su tarea pedagógica, el maestro de Platón práctica una actitud frente a sí mismo y los otros, una atención y una mirada y una serie de ejercicios que transforman o transfiguran la subjetividad en cierto sentido (2016:34).

En sus palabras:

“Sócrates insta a que los otros se ocupen de sí mismos, y esto está ligado a que puedan tener inquietud de sí o que la generen a partir de una relación particular y amorosa con el maestro filósofo y que procedan a partir de allí a un autoexamen que los ayude a conocerse a sí mismos” (2016: 33)

Como hemos visto, en la figura de Sócrates se combinan tres esferas: la gnoseológica (20d - 21a), la política¹³ (31b) y la ética (38a). Precisamente por combinarse en ella dicha tríada es que la vida del *philosopho* será, como decíamos, *el* modo de vida, que podríamos decir en términos contemporáneos: da sentido a la vida. El filósofo sabe que no tiene el saber, por eso lo ama, lo busca eróticamente dirá en otros de sus diálogos reconstruidos: *El banquete* (204a), y desprende de allí el ímpetu a instar a los demás a esta búsqueda haciendo que cuiden de sí, vuelve a la caverna a proponerle a los demás (504c) que practiquen su autonomía, que revean y reflexionen sobre sus pensamientos y su accionar como condición de posibilidad de orientar la sociedad hacia lo justo.

Este es el norte de la pedagogía socrática: la justicia. En otras palabras, la comprensión global de la imposibilidad de *tener* el saber y por ende de estar seguro de que el propio acto es justo y la consecuente invitación a reevaluar y reflexionar constantemente y en diálogo, dos *logos*, si obramos o no de acuerdo a ella.

La cita con la que abre este apartado corresponde al final de *República* donde Platón escribe acerca del diálogo sobre la justicia y en particular sobre cuál sería el tipo de régimen más justo.

Haciendo una lectura de ella podemos ver en Platón la fuerte influencia de su

¹³ Debido a la pluralidad de acepciones del término *política* aclaro que lo utilizaré como: que se refiere a la organización de la *polis*. Es decir que tiene influencia en la vida social ateniense, que tiene impacto en la toma de decisiones, que será considerado a la hora de evaluar cómo construir el bien común.

maestro. En primer lugar enuncia a la posibilidad de reconocer como la condición *sine qua non* para la consecución de nuestra potencialidad ontológica; en otras palabras que habiendo reconocido que el hombre es un ser que cuenta con alma y que esto opera como suelo de posibilidad para acciones tanto buenas como malas; debemos practicar lo justo: allí la potencialidad ontológica. Debemos vivir de acuerdo al *logos*, marchar siempre persiguiendo la *areté*, practicando en toda forma la justicia como forma de avanzar un contexto de crisis política. El hombre debe perseguir la justicia y para ello ser educado y educar en ella. De esta manera es amado por la sociedad, en plano inmanente, y por los dioses, en plano trascendente¹⁴.

IV

Dado que en la estructura se combinan la clausura a la posibilidad de pensar la infancia como otro comienzo (Bustelo: 2007) y una ideología de paradojas que deviene en *ceguera moral* (Bauman y Donskins: 2015), nos urge enarbolar la herencia de Sócrates: una pedagogía en la que se forma al alumno en el cuidado de sí y de los otros; nos urge retomar su postura ética: una enseñanza que por instar al individuo a perseguir la justicia haciendo uso de su autonomía, deviene en emancipadora.

Hannah Arendt, en *La tradición y la época moderna*, nos ha dicho mostrado la íntima relación entre la posibilidad del mal y el pensamiento. Según la autora, los crímenes de *lesa humanidad* deben ser atribuidos a la ausencia de pensamiento, a la emergencia de regímenes totalitarios en los cuales se elimina toda independencia de pensamiento frente a la ley sancionada por el poder dominante (1996, 33). Es decir, según esta hipótesis, para que un campo de exterminio tome lugar en la historia, es necesario que los funcionarios de allí conciban la matanza de un hombre de manera impersonal, como una tarea a cumplir, que supriman su empatía a partir de autoconvencerse de que no están matando, de que lo otro que está siendo aniquilado es “no-humano”, es “no-consciente”, es “des-almado”, es basura. En tanto se comete tal error de pensamiento, se llega a una conclusión tan evidentemente falsa, podemos entender que para que un campo de concentración tome lugar es necesario suspender el pensamiento. Así, la radicalidad del mal deviene de la suspensión del juicio.

¹⁴ Quizás podamos en términos contemporáneos ubicar esa posibilidad de trascender en la Cultura.

No cito lo dicho en sentido apocalíptico, es decir como posible consecuencia del diagnóstico de la falta de autonomía, sino como justificación ética de la misma. Así, la formación en autonomía no sólo es deseable, también es necesaria y como tal exigible a fin de evitar una posible ampliación global de la racionalidad instrumental que Weber observaba para Occidente acotada al ámbito local.

Por consiguiente, la pregunta por el tipo de subjetividad que la educación coadyuva a conformar debe ser respondida con una apuesta por el norte socrático¹⁵.

Cabe citar a M. Bolaña quien propone que:

“Si pensamos que la escolarización abre puertas culturales, debemos ir más allá de lo que se impone como moda, lo que determinan las estructuras económicas, las redes de la producción y la especulación financiera. La escuela debe proponer un amplio marco cultural que permita a los sujetos pensarse a sí mismos, su relación con la comunidad, proyectar futuros, construir procesos de vida, reconocerse como sujetos de derecho. (2010: 4)

Es necesario entonces una enseñanza que retome la interrogación socrática y busque generar situaciones de conflicto cognitivo poniendo al alumno en situación de construcción de significado social y más aún de comprensión de situación en la que vive a fin de que pueda proyectarse en ella.

Litwin llama a esta propuesta didáctica “enseñanza para la crítica” (1996: 111) por su potencialidad de enjuiciar las opciones o respuestas en un contexto dado.

Ahora bien, la práctica de esta didáctica también requiere de un docente reflexivo. En sus palabras: “no es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar” (Ídem).

PALABRAS FINALES:

¹⁵ Se podría objetar de anacrónica esta propuesta y ciertamente de aplicar el método socrático al siglo XXI, sería un problema. Pero no es ese el objetivo, de lo que se trata es de retomar y poner en práctica una enseñanza que ponga como primer problema la consecución de la virtud.

La apuesta por una *praxis* docente que procura la autonomía del educando no es sólo un intento de consecución de un objetivo pedagógico y ético, sino también histórico y político. Es una apuesta de superación histórica y de construcción del bien común.

El siglo XX ha sido el siglo de la violencia¹⁶, de los opuestos binarios, de las alternativas que se afirman en exclusión mutua.

Grupos que se autoproclamaron portadores de una verdad ética universal y únicos realizadores de la misma se alzaron en armas frente a quienes consideraban que rechazaban o retrasaban la realización de aquella verdad. Sus mártires han sido: Lenin y Trotsky, Gramsci, Fidel Castro y Ernesto “Che” Guevara, Emiliano Zapata, Ho Chi Minh; entre otros. Sus detractores: Hitler, Mussolini, Franco, los dictadores latinoamericanos, Stalin, y otros. El dato es que quienes se consideran mártires o detractores no lo han sido por el uso o no de la violencia, sino dando por natural el mismo, se los evaluó por el objetivo perseguido. La violencia quedó naturalizada, y podemos considerar que en ese contexto, Auschwitz era esperable.

Es tiempo de poner como eje de la práctica la decisión del servicio a partir de la no-violencia. Ahora bien, la práctica de la no violencia, de revisión ética constante de los propios actos, supone anteriormente una persona capaz de ejercerla. Y siendo esa capacidad, adquirible; la no-violencia requiere enseñanza.

Esta educación que se requiere apunta, a su vez, a la formación humana en consonancia con la libertad plena. Es una pedagogía de formación de agentes capaces de ejercer su libertad negativa, en tanto ausencia de conscripción reconociéndose como agentes portadores de Derechos y exigiendo por ellos; su libertad positiva como posibilidad de darse a sí mismo historicidad (Berlin, 1969) y su libertad como ausencia de dominación (Pettit, 1997), dado que en tanto que se comprende y ejercita el cuidado de sí se asume como responsable de todas sus acciones imposibilitando la banalidad del mal (Arendt: 2006).

Si florecen personas autónomas capaces de ejercer sus Derechos y de darse a sí mismos proyectos de vida valiosos que se orienten al servicio y a la práctica de la bondad perenne en pos de realizar su historicidad, e inclusive de proteger su libertad de obrar bien

¹⁶ Salvo, claro está, loables y no menos importantes excepciones como fueron las manifestaciones de Martin Luther King y Mahatma Gandhi, entre otros.

aun bajo una orden impropia, estaremos en el alba de una sociedad que realiza lo que siempre deseamos.

Bibliografía:

AGAMBEN, G. (2003) *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia. Pre-textos.

ALTHUSSER, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (pp. 115-156). Fondo de Cultura Económica.

ARENDT, H. (1996). *La Tradición y la Época Moderna*. Península, Barcelona.
(2006). *Los orígenes del totalitarismo (1951)*. Alianza, Madrid.

AVANZINI, G. (1994). *Les trois fonctions de la philosophie de l'éducation. Pour une philosophie de l'éducation*. Dijon: CNDP-CRDP de Bourgogne.

BAUMAN, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.

BAUMAN, Z., & DONSKIS, L. (2015). *Ceguera moral: la pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Grupo Planeta (GBS).

BECK, U. (1998) *¿Qué es la globalización?*, Paidós, Barcelona

BERLIN, I. (1969). *Four essays on liberty*.

BUSTELO, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*, Buenos Aires, Siglo XXI.

BOLAÑA, Marisa (2010) "Prácticas de enseñanza: prácticas políticas de distribución de conocimientos" En *Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES Educación especial: encuentros y desencuentros en los discursos y las prácticas Escuela de Humanidades – UNSAM, ISBN 978-987-1435-25-8*.

CHOMSKY (2005) "Acerca de la globalización, Irak y estudios sobre Oriente Medio", entrevista realizada por Danilo Mandic.

DANTO, A. C. (2001). *Después del fin del arte: el arte contemporáneo y el linde de la historia*.

DIAZ GENIS, A. (2016). *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, Cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*.

COHAN, W. (1996). *Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales*.

FOUCAULT, M. (1976). *Historia de la sexualidad vol. I. La voluntad de saber*.

Madrid: siglo XXI.

GIDDENS, A., & Dallmayr, F. R. (1982). Profiles and critiques in social theory. Univ of California Press.

GRAMSCI, A. (1999). Cuadernos de la cárcel (Vol. 2). Ediciones Era.

GRAMSCI, A. (1975) Notas sobre Maquiavelo, N. . sobre política y sobre el Estado moderno. México, Juan Pablos.

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

HAN, B. C. (2014). Psicopolítica. Barcelona: Herder.

HIRSCH, J. (1997) "¿Qué es la globalización?" Revista "realidad económica" n° 147, Buenos Aires.

HORKHEIMER (2007) Crítica de la Razón Instrumental. La Plata. Terramar

Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. Corrientes didácticas contemporáneas, 91-115.

PETTIT, P. (1997). Republicanism: a theory of freedom and government. OUP Oxford.

PLATON (1982) Diálogos I. Madrid. Gredos

(1982). El banquete. Aguilar. *Buenos Aires*, 250..

(1998) República. *Ediciones Eudeba, Buenos Aires*

(2007) *Protágoras, Gorgias, Menón*, Madrid, Edaf.

SAVIANI, D. (1979). Função do ensino de Filosofia da Educação e de história da educação. Reflexão (Campinas), 4, 5-13.

TUCIDES, H. D. L. G. D. (2000). Peloponeso, 3 vols. Madrid: Gredos [Biblioteca Básica].

VERNANT, J.P. (1992) *Los orígenes de pensamiento griego*, Madrid, Ed. Paidós.

Žižek, S. (2009). Sobre la violencia: seis reflexiones marginales (Vol. 1). Grupo Planeta (GBS).