

haser

número 17

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA APLICADA
INTERNATIONAL JOURNAL ON PHILOSOPHICAL PRACTICE

HASER

REVISTA INTERNACIONAL
DE FILOSOFÍA APLICADA

HASER

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA APLICADA

Número 17, 2026

"Haser" combina los verbos "hacer" y "ser". Su acentuación es aguda. El término apunta a la siguiente prescripción: "haz lo que eres y sé lo que haces", es decir, una suerte de imperativo existencial: "haz de ser eso que haces" o, como sentenciaba Píndaro, "¡Hazte el que eres!". Se funda en la evidencia de que toda acción se encuentra impregnada por el modo de ser de aquel que la realiza.

SEVILLA 2026

Redacción, edición, administración, secretaría e intercambio:

Grupo de Investigación “Experiencialidad”

(Grupo PAIDI de la Universidad de Sevilla. Referencia HUM 968)

Grupo de Investigación “Filosofía Aplicada: Sujeto, Sufrimiento, Sociedad” (Grupo PAIDI de la Universidad de Sevilla. Referencia HUM 018)

Despacho P-213 - C/Camilo José Cela, s/n 41018 Sevilla (España)

Tlfno. 633031026 - Email: haser@us.es

Web: <https://editorial.us.es/es/revistas/haser>

La Revista Internacional de Filosofía Aplicada Haser en las redes sociales:

www.facebook.com/revista.haser

Diseño de Cubierta:

Juan Antonio Rodríguez Vázquez

© José Barrientos Rastrojo

Universidad de Sevilla, 2026

HASER es una revista académica internacional de periodicidad anual que se encuentra indexada en ISI THOMPSON-Clarivate (Emerging Citation Index), SCOPUS, Elsevier, ERIH PLUS (European Research Index for Humanities), Latindex (cumple todos los criterios de calidad académica 33 de 33), CONACYT (nivel 1), Norwegian System for Scientific Journals (nivel 1), REDIB, The Philosopher's Index, ISOC-CSIC, EBSCO, Philosophy Documentation Center (International Directory of Philosophy), MIAR, Infobase Index (IBI Factor: 3.0), CIRC, DIALNET (Universidad de La Rioja) y REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) y está catalogada en COPAC (Reino Unido), SUDOC (Francia), Sherpa (University of Nottingham), ZDB (Alemania), OCLC WorldCat.

HASER es Q2 en JCR (2022), C1 en Dialnet (2022) y Q3 en SJR (2022).



Primer Premio Nazionale di Filosofia “Le figure del pensiero” 2013

Los editores y miembros de los comités de la presente publicación no se hacen responsables de las opiniones vertidas por los autores de los artículos en este número.

Este número ha recibido una ayuda del VII Plan de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla. (Resolución Rectoral 12/03/2024) para sufragar parcialmente gastos.

ISSN: 2172-055X

Depósito Legal: M-31429-2010

Director/Editor:

Prof. Dr. José Barrientos Rastrojo (Universidad de Sevilla)

Secretario/Secretary:

Prof. Dr. José Ordóñez García (Universidad de Sevilla)

Consejo de redacción/Editorial staff:

Prof. Dr. Ramón Queraltó Moreno († 2013, Universidad de Sevilla);

D. Francisco Macera Garfia, *secretario adjunto* (Asociación de Estudios Humanísticos y Filosofía Práctica X-XI);

Prof. Dr. José Ángel Rodríguez Ribas (Universidad Gales-EADE, Málaga);

Comité científico-asesor/Scientific committee:

Prof. Dra. Rosanna Barros (Universidade do Algarve, Portugal);

Prof. Ida Jogmann (Universidad de Amsterdam, Holanda);

Dra. Vaughana Feary (Fairleigh Dickinson University. Estados Unidos);

Ellen Duthie (Wonder Ponder, Inglaterra-España);

Dra. Angélica Sátiro (Universidad de Girona, España);

Prof. Dra. Concha Roldán (Directora Instituto de Filosofía, CSIC);

Prof. Dr. Jorge Humberto Dias (Atlântica - Instituto Universitário, Portugal);

Prof. Humberto González (Univ. Autónoma Baja California, Sur, México);

Prof. Dr. Mendo de Castro Henriques (Universidade Católica Portuguesa);

Prof. Dr. José Antonio Marín Casanova (Universidad de Sevilla);

Prof. Dra. Silvia Medina Anzano (Universidad de Sevilla);

Presidente Eugenio Oliveira (Universidade Católica de Braga – APEFP);

Prof. Dr. Young E. Rhee (Kangwon National University, Corea del Sur);

Prof. Dra. Conceição Soares (Universidade Católica do Porto);

Prof. Dr. Raúl Trejo Villalobos (Universidad Autónoma de Chiapas)

Listado de revisores de este número / Reviewers of this issue

Angel Alonso Salas (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Márcio José Andrade da Silva (Universidade de Sorocaiba, Brasil)

Omer Buatu Batubenge (Universidad de Colima, México)

Jose Mauricio Carvalho, (Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves, Brasil)

Zoran Kojcic (Sophia University, Bulgaria)

Federico Mana (Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina)

Patrizia Salvaterra (Universidad de Milán, Italia)

Soraya Tonsich (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

SUMARIO / CONTENTS

ESTUDIOS / ARTICLES

- Johanna Andrea Bernal Mancilla - Jorge Anibal Rojas Devia,** Una revisión de las prácticas filosóficas contemporáneas / A review of contemporary Philosophical Practice 13
- M^a Aránzazu Serantes López - Fernando Carbonell da Fontoura,** La Filosofía Clínica como singularidad: Una propuesta metodológica desde las humanidades / Clinical philosophy as uniqueness: a methodological proposal from the humanities 53
- Sergey Borisov,** Artificial philosophical counselor: A model for constructing a Socratic dialogue for AI systems / El filósofo-consultor artificial: Un programa para construir un diálogo socrático mediante sistemas de Inteligencia artificial 81
- Luis Alberto Triana Llano,** Transformando vidas en prisión: Filosofía Experiencial estoica del proyecto BOECIO. Modalidades virtual, presencial e híbrida / Transforming Lives in Prison: Stoic Experiential Philosophy of the BOECIO Project, Virtual, In-Person and Hybrid Modalities 105
- Declaración ética sobre publicación y buenas prácticas de la Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER y normas de publicación** 143

ESTUDIOS
ARTICLES

UNA REVISIÓN DE LAS PRÁCTICAS FILOSÓFICAS CONTEMPORÁNEAS

A REVIEW OF CONTEMPORARY PHILOSOPHICAL PRACTICES

JOHANNA ANDREA BERNAL MANCILLA

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-6641>

johannandre@gmail.com

JORGE ANIBAL ROJAS DEVIA

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9731-3465>

jorgeanibal.rojas@uptc.edu.co

RECIBIDO: 7 DE JULIO DE 2024

ACEPTADO: 16 DE SEPTIEMBRE DE 2024

Resumen: El presente texto tiene como propósito reflexionar sobre las prácticas filosóficas contemporáneas que han surgido en las últimas décadas en espacios como cafés, cárceles, consultorios, comités de bioética, etc., además de las plataformas virtuales; visibilizando los argumentos a favor y en contra de estas prácticas y la manera en que su aparición contribuye a repensar la enseñanza de la filosofía. Para ello, el documento se organiza en cuatro partes, en primer lugar, se trae a la discusión los planteamientos de Pierre Hadot y Guillermo Obiols con el fin de escudriñar la aparente dicotomía entre el discurso filosófico y la formación de la actitud filosófica; en segundo lugar, se presenta las primeras sistematizaciones alrededor de las prácticas filosóficas que se realizan fuera de la academia, en tercer lugar, se hace una revisión de las prácticas filosóficas que aparecen en certámenes y plataformas virtuales articulando diferentes agentes y escenarios y, por último, se señala algunas consideraciones finales.

Palabras clave: filosofía de la educación, enseñanza de la filosofía, prácticas filosóficas, actitud filosófica, discurso filosófico, filosofía.

Abstract: The purpose of this text is to reflect on the contemporary philosophical practices that have emerged in recent decades in spaces such as cafes, prisons, clinics, bioethics committees, etc., in addition to virtual platforms; making visible the arguments for and against these practices and the way in which their appearance contributes to rethink the teaching of philosophy. To this end, the paper is organized in four parts: first, it brings to the discussion the approaches of Pierre Hadot and Guillermo Obiols in order to scrutinize the apparent dichotomy between philosophical discourse and the formation of the philosophical attitude; secondly, the first systematizations of philosophical practices outside the academy are presented; thirdly, a review of philosophical practices that appear in contests and virtual platforms articulating different agents and scenarios is presented; and finally, some final considerations are made.

Keywords: philosophy of education, philosophy teaching, philosophical practices, philosophical attitude, philosophical discourse, philosophy.

Introducción

La perspectiva de la filosofía como un saber, un ejercicio y una necesidad vital del ser humano permite movilizarla en espacios poco convencionales como las cárceles, cafés, consultorios, campamentos, comités de ética y bioética, además de la academia, en las sociedades contemporáneas. Dichos espacios se presentan como una alternativa para llevar la filosofía fuera de los muros de las escuelas y universidades, pues en estos últimos lugares la función e importancia de la filosofía tiende a ser cuestionada, banalizada, diluida y/o a desaparecer como ocurre en los currículos de la educación media en Brasil, Chile, Colombia, entre otros países. El presente texto tiene como propósito reflexionar sobre las prácticas filosóficas contemporáneas que han surgido desde la década de los ochenta visibilizando los argumentos a favor y en contra de dichas prácticas, y la manera en que su aparición nos ayuda a repensar la enseñanza de la filosofía. Para ello, se hizo una revisión documental que permitió sistematizar las prácticas filosóficas, especialmente en Colombia y otros países latinoamericanos en las últimas dos

décadas, en seis ejes que dan cuenta de los ejercicios filosóficos que se exponen en escenarios fuera o articulados a la académica. Así, el documento se organiza en cuatro partes, en primer lugar, se trae a la discusión los planteamientos de Pierre Hadot y Guillermo Obiols con el fin de escudriñar la aparente dicotomía entre el discurso filosófico y la formación de la actitud filosófica en la enseñanza de la filosofía; en segundo lugar, se presenta las primeras sistematizaciones alrededor de las prácticas filosóficas que se realizan fuera de la academia, en tercer lugar, se hace una revisión de las prácticas filosóficas que aparecen en certámenes y plataformas virtuales articulando diferentes agentes y escenarios en Colombia y otros países latinoamericanos y, por último, se señala algunas consideraciones finales.

La filosofía como forma de vida y la filosofía como discurso

Pierre Hadot, en sus libros *¿Qué es la filosofía antigua?* (1995) y *Ejercicios espirituales y la filosofía antigua* (1977), plantea una diferencia entre la manera de entender la filosofía en el mundo antiguo y la manera como se concibe y se enseña la filosofía en la actualidad. Para el filósofo e historiador francés concebir la filosofía como forma de vida, concepción retomada de los griegos, implica recordar que todo ejercicio filosófico es un ejercicio del pensamiento, de la voluntad y del ser en su totalidad, de manera que, hacer filosofía es poner en juego una progresión y conversión en la forma de ser y de estar en el mundo. Exigencia de conversión que parece diluirse en la Edad Media y la Modernidad cuando se le da más énfasis a la filosofía como un discurso para hacer exégesis de un lenguaje técnico, al cual, solo unos pocos pueden acceder. En sus palabras “La filosofía antigua propone al hombre un arte de vivir, al

contrario de la moderna, que aboga en primer lugar por la construcción de un lenguaje técnico reservado a especialistas”¹.

Hadot considera que para entender ese cambio es preciso revisar los inicios y el desarrollo histórico de la misma filosofía, por ello, se devuelve a la tradición griega donde encuentra que, desde Sócrates, la filosofía es concebida como un modo de vivir que no se separa del discurso filosófico, pues este último se origina como consecuencia de una elección de vida y no a la inversa. La filosofía en el mundo griego se entiende como una forma de ser y de estar en el mundo, una elección que no se hace en soledad sino en compañía, en esa medida resulta difícil concebir al filósofo y a la filosofía por fuera de la sociedad².

Los filósofos griegos comparten prácticas que permiten entenderla como un modo de vida, pues al exigir ciertos ejercicios espirituales, formular preguntas por la existencia, dialogar y/o buscar mantener la coherencia entre aquello que se dice con lo que se hace, la filosofía se convierte en un modo de vivir³ como se observa en los diálogos de Platón y las Escuelas Helenísticas. Por ello, siguiendo a Hadot, en este texto nos centramos en la vida de pensadores como Sócrates

¹ Hadot, P: *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela, Madrid, 2006, p.246.

² Hadot, P: *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de cultura económica. México, 1998.

³ Hadot indica que, tal vez, se puede ver una “excepción” de la filosofía como forma de vida en los estoicos. Para esta escuela, la filosofía toma la forma de una teoría de la lógica, una teoría de la física y una teoría de la ética en el momento de la enseñanza. Ellos construyen una primera forma del discurso filosófico que se acerca a una exposición teórico-pedagógica que tiene como fin presentar las razones por las cuales se debe vivir de determinada manera, sin embargo, hay que reconocerles que la filosofía sigue siendo una actividad que tiene efecto en la vida cotidiana, una actitud, una forma de ejercitación para alcanzar la sabiduría. Se ejerce la lógica pensando el mundo tal y como es, se ejerce la moral cuando se actúa en beneficio de los demás y se ejerce la física cuando se vive siendo consciente de que el sujeto es parte del cosmos. Hadot, P: *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela, Madrid, 2006.

y Diógenes de Sinope como un camino que permite comprender la idea de la filosofía como una forma de vida.

Un ejemplo claro de la relación entre la filosofía como modo de vida y el discurso filosófico es la vida y la muerte de Sócrates, ya que, el filósofo actuó y murió siendo consecuente con sus elecciones y sus preceptos morales. Hadot concluye que Sócrates nos muestra que el saber filosófico no es conjunto de proposiciones o fórmulas que puedan ser transmitidas, comunicadas o vendidas; no es un objeto fabricado, ni un contenido acabado que pueda ser transferido por medio de la escritura o el discurso. Para Sócrates el saber filosófico tiene que ver con una decisión y una actitud del individuo, un cuestionarse a sí mismo, pues no hay aprendizaje sin hambre y deseo de saber y destaca su labor como maestro quien se ocupa de crear las condiciones que permiten la emergencia del deseo de aprender. Sócrates con su vida y muerte muestra que el saber filosófico es ante todo una actitud, un filosofar que se hace con nosotros mismos, con los otros en la ciudad, en el día a día, durante el caminar. En consecuencia, la vida cotidiana se vuelve susceptible de entrar en ese ejercicio de filosofar.

Esta visión de la filosofía como un modo de vida implica, en primer lugar, una transformación interior del individuo, donde el sujeto debe conocerse y cuidarse a sí mismo antes de aspirar a conocer el mundo o transformar a otros. Foucault (2005), por ejemplo, retoma la noción socrática del cuidado de sí (*epiméleia*) para subrayar la importancia de trabajar sobre uno mismo a nivel mental, emocional y espiritual, de modo que el conocimiento no sea solo una acumulación de verdades abstractas, sino una práctica vital que transforma al sujeto. En este sentido, la filosofía no es un simple conjunto de conocimientos, sino una actitud hacia la vida, un modo de atención y actuación que permite al individuo alcanzar un mayor dominio sobre sí mismo y sobre su entorno. Este enfoque exige del filósofo un compromiso constante con su propio desarrollo y con la reflexión crítica de sus acciones y pensamientos.

Los ejercicios espirituales, definidos por Hadot (1998), constituyen uno de los pilares fundamentales de esta filosofía como forma de vida. Estos ejercicios, que abarcan desde la meditación hasta el control de las pasiones, buscan una mejora constante del individuo y una aproximación progresiva hacia la sabiduría. No se trata solo de una práctica física o intelectual, sino de una labor integral que involucra el alma, el cuerpo y la mente, orientada hacia la serenidad interior (ataraxia) y la libertad personal (autarkeia). En este sentido, la filosofía se convierte en una práctica transformadora que tiene como fin último la autorrealización y la mejora continua del ser humano. Así, los filósofos antiguos, a través de sus distintas escuelas desarrollan métodos diversos que comparten una misma finalidad: perfeccionar al sujeto mediante la reflexión y la introspección.

A lo largo de la historia, esta dimensión práctica de la filosofía fue perdiendo relevancia en favor de un enfoque más teórico y académico. Con el surgimiento del cristianismo y el auge de la escolástica, la filosofía fue desplazada en muchos casos a un segundo plano, enfocándose más en cuestiones metafísicas y teológicas que en el cuidado de sí. Desplazamiento particularmente notorio a partir del "momento cartesiano", cuando la filosofía comenzó a priorizar el conocimiento racional y objetivo sobre el trabajo espiritual y personal del individuo. No obstante, en la filosofía contemporánea, autores como Nussbaum (2012) y Nehamas (2006) retoman la idea de la filosofía como una herramienta para la transformación personal y social, reivindicando su carácter práctico y vital.

Así, la relación entre el discurso filosófico y la vida práctica del filósofo se presenta como inseparable. Hadot (1998) sostiene que el discurso filosófico auténtico es aquel que surge de una elección de vida y que, a su vez, influye en la forma en que el sujeto vive y se comporta. Esto significa que la filosofía no puede separarse de la vida, pues la reflexión teórica solo cobra sentido si está acompañada de una práctica cotidiana que refleje los valores y principios que

defiende. En resumen, la filosofía como forma de vida es una práctica integral que involucra tanto la teoría como la acción, y que tiene como fin último la transformación del sujeto en un ser más consciente, libre y sabio. Situación contraria a la que se configura en la sociedad medieval donde la filosofía se construye bajo el ejercicio de discutir, escribir y profundizar en un sistema de pensamiento y termina por encerrarse en las universidades o en las sociedades modernas donde el saber se considera como un contenido que se pasa de quien sabe a quien no sabe, planteamiento que en la contemporaneidad es cuestionado por Rancière (2002) en su libro *El maestro ignorante* cuando indica que el maestro más que saber es aquel que permite que el otro construya su propio saber.

Otra figura que merece destacarse es *Diógenes de Sinope*, quien, en la interpretación de Michel Onfray, adoptó un comportamiento provocador que no solo rompía y desafiaba las convenciones sociales, sino que, también demostraba con su estilo de vida que la filosofía es una forma de ser y estar en el mundo. Según Onfray, el comportamiento de Diógenes permite:

inquietar, inquietar al fulano lleno de certezas, inquietar al clon que cree que piensa cuando se contenta con duplicar la panoplia de su tribu [...] inquietar al charlatán que actúa como espejo de su tiempo y de su época, inquietar al lorito del momento que vocaliza las órdenes lanzadas por una sarta de cretinos, formadores de opinión⁴

Diógenes, desde la mirada de Onfray, proporciona una lección de sabiduría cuando nos invita a seguir la naturaleza, a cuestionar la cultura, a despreocuparse por las conveniencias, las apariencias y, sobre todo, a reírse de la mirada y del juicio que construimos y que los otros construyen de nosotros. Estas actitudes son las que permitirían alcanzar la verdadera sabiduría. El estilo mordaz que maneja Diógenes se encuentra enmarcado en la trivialización y

⁴ Onfray, M: *Filosofar como un perro*. Capital intelectual, Argentina, 2013, p.8.

ridiculización de ciertas situaciones para generar en los individuos una reflexión más rica y profunda sobre aquello que defienden. De ello da cuenta Onfray cuando reconstruye la anécdota entre Diógenes y Platón:

Un día, hablando en público, [Platón] define al hombre como un bípedo implume. Sin alterarse, ni abandonar su seriedad, Diógenes le arroja a las piernas un gallo desplumado, que anuncia como su hombre, lo que obliga al filósofo de las ideas puras a precisar su concepto y agregar: de uñas planas... poco importa. Al ambiente filosófico del ágora de Atenas no le faltaba mordacidad. Entonces, se combatía las ideas puras, el idealismo y el intelectualismo platónico con mejores argumentos e interminables discursos⁵

Para Onfray, Diógenes es un filósofo y artista que con sus actitudes inesperadas inquieta a sus semejantes. Este personaje lleva un estilo de vida que nunca abandona la actitud filosófica seria, pues a pesar de sus “ridiculizaciones” propone a los hombres un camino para acercarse a la felicidad. Diógenes se preocupa por experimentar nuevas formas de existencia y como buen cínico toma ejemplo del artesano, del músico y del obrero, quienes muestran que para llegar al pleno dominio de un arte se requiere de la perseverancia, el hábito, el trabajo y el tesón; de igual manera, para “alcanzar la sabiduría” se requiere de numerosos intentos y prácticas⁶.

Los griegos conciben que el filósofo debería llevar una vida conforme a sus preceptos que le permitan sanarse a sí mismo y ayudar a sanar a los demás de las angustias del alma. Desde los inicios de la actividad filosófica, las decisiones y prácticas permiten una conversión del ser y del vivir apoyadas en un discurso que justifican esas elecciones. La vida de Sócrates y Diógenes nos

⁵ Onfray, M: *Las sabidurías de la antigüedad. Contrahistoria de la filosofía*, I. Anagrama, Barcelona, 2007, pp.133-134.

⁶ Onfray, M: *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados perros*. Paidós, Buenos Aires, 2002.

recuerda que el saber filosófico exige una transformación del sujeto de manera continua, una relación consigo mismo y con los otros, que este saber nunca surge de manera aislada, ni se agota, ni se opone al interés social.

La filosofía como forma de vida opera sobre el alma y el cuerpo, por ello, exige una serie de ejercicios espirituales⁷ entendidos como ciertas “(...) prácticas, que podrían ser del orden físico, como el régimen alimentario, o discursivo, como el diálogo y la meditación, o intuitivo, como la contemplación, pero que estaban todas destinadas a operar una modificación y una transformación del sujeto que las practicaba”⁸. Los ejercicios espirituales dan cuenta de los modos de relación del sujeto consigo mismo, modos que exigen realizar un diálogo interno y externo, que incitan a cuidar el régimen alimentario y el sueño, a controlar las pasiones y las preocupaciones, a develar los prejuicios humanos y las conveniencias sociales. Hadot organiza estos ejercicios espirituales en cuatro funciones básicas:

a) Aprender a vivir: la filosofía nos enseña a controlar las pasiones y recuperar la alegría por el simple hecho de existir. Algunos de estos ejercicios espirituales son la atención, la meditación, la rememoración, la lectura, la escucha, el estudio, el examen a profundidad, el dominio de sí, el cumplimiento de los deberes y la indiferencia ante las situaciones que no depende de nuestras decisiones.

b) Aprender a dialogar: supone un *auténtico* ejercicio de presencia y escucha atenta ante uno mismo y ante los otros.

⁷ Arnold Davidson aclara que cuando se habla de ejercicios espirituales, Hadot utiliza el término “espiritual” para hacer referencia a las prácticas destinadas a operar una transformación en el ser que van más allá del intelecto o de lo psíquico, es decir, aquellas que comprometen la existencia del sujeto, en tanto que, engloban el pensamiento, la imaginación, la sensibilidad y la voluntad. Hadot, P: *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Ediciones Siruela, Madrid, 2006.

⁸ Hadot, P: *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de cultura económica, México, 1998, p.15.

c) Aprender a morir: tiene que ver con cambiar la perspectiva ante aquello que es inevitable, tomar conciencia de las limitaciones, mantener la serenidad y valorar el momento presente ante las desgracias. Se trata de aprender a mor-ir, a dejar ir.

d) Aprender a leer: implica prestar la máxima atención a la actitud existencial y así evitar caer en un discurso dogmático. Se trata de aprender a dialogar con el texto para interpelarlo evitando someterse pasivamente a los efectos que tiene la lectura en uno mismo. Leer requiere liberarse de las preocupaciones, meditar tranquilamente, detenerse en las ideas para permitir que el texto hable y estar atento a escucharlo. No se trata solo de oír, sino de comprender -tomando el tiempo que se necesite- para que opere una transformación en uno mismo.

En una bibliografía más reciente tenemos la escritura como parte de los ejercicios espirituales, mencionada por Hadot y objeto de estudio de Michel Foucault. En el proyecto «Escritura como práctica de sí y escuela rural» desarrollado en Boyacá- Colombia por Paola Andrea Lara Buitrago y Óscar Pulido Cortés se puede observar como la escritura se convierte en una práctica de cuidado y conocimiento de sí. Los autores señalan que: “El propósito de la investigación fue reconocer la escritura de sí como posibilidad de transformación y encuentro de los sujetos de la escuela rural consigo mismos, a través de la escritura como el acto que permite la transformación”⁹. Ellos indagan sobre cómo la práctica de la escritura de sí en el contexto escolar permite la configuración y transformación del sujeto-estudiante durante el proceso formativo.

Los ejercicios espirituales mantienen su pertinencia en la actualidad, de ahí que, se puedan incluir en las prácticas de enseñanza de la filosofía como se referencia en el proyecto. Acercar a los niños, niñas, jóvenes y adultos al saber filosófico implica hacer apuestas

⁹ Lara, P. & Pulido-Cortés, O: “Escritura como práctica de sí y escuela rural”, en *Praxis & Saber*, número 25, volumen 11, Tunja, 2020, p.26. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10480>

que permitan mostrar que la filosofía además de un discurso que exige rigurosidad y disciplina en la lectura, también permite aprender a liberarse de cualquier preocupación del futuro o del pasado, le enseña al sujeto a alcanzar la serenidad del espíritu -como los estoicos y epicúreos-, nos muestra que como seres humanos la existencia de nuestro ser se sitúa en una perspectiva cósmica.

En la lectura de Hadot, en la época Antigua la filosofía se ve como un camino hacia la sabiduría y, en consecuencia, se encuentran con su grandeza y la paradoja de su inaccesibilidad, pues esta nunca se termina de alcanzar, entre tanto, el cristianismo la convierte en una forma de vida anclada al logos del evangelio. La relación entre el cristianismo y la filosofía surge en el siglo II d.C., y va a mantenerse durante la Edad media, época en la cual la filosofía deja de ser considerada como la ciencia suprema y queda subordinada a la teología¹⁰, de manera que, la religión se consolida a partir de ciertos principios filosóficos que le permiten fundamentar la fe convirtiéndose en un conocimiento teórico y abstracto¹¹ que circula en los monasterios. Esta relación de subordinación, más o menos, se mantiene hasta finales del S.XVIII con la universidad escolástica. Sin embargo, en la lectura del filósofo Argentino Guillermo Obiols, la filosofía comienza a salir de los muros de los monasterios con pensadores como Descartes, Spinoza, Malebranche y Leibniz desde el S.XVI. Si bien, hay un proceso de independencia de la filosofía con relación a la teología, después de dicha ruptura se mantiene la

¹⁰ Según Hadot, el cristianismo adoptó elementos de la filosofía antigua haciendo coincidir el logos del evangelio con la razón cósmica estoica y con algunos principios aristotélico-platónicos; además, integró algunos ejercicios filosóficos a la vida cristiana tales como: la atención sobre uno mismo, la meditación, el examen de conciencia, la ejercitación para la muerte, y/o la valoración de la tranquilidad del alma. Hadot, P: *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela, Madrid, 2006.

¹¹ Hadot, P: *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela, Madrid, 2006.

concepción de la filosofía como la construcción de discursos filosóficos que se oponen unos a otros.

Así, la filosofía escolástica hereda a la filosofía moderna el privilegio del discurso filosófico, la formación de un cuerpo de profesionales, la ministración de cátedras y la realización de la exegesis de los textos. No obstante, Hadot hace la precisión que la filosofía moderna rescató, por otros caminos, aspectos existenciales de la filosofía griega como puede observarse con Descartes quien aboga, en sus *Meditaciones Metafísicas*, por volver a ejercicios como la meditación, al igual que, Spinoza quien en su ética enseña a transformar el ser del hombre para acceder a la beatitud. Ambos pensadores muestran que la filosofía es una ejercitación en la sabiduría. Para finales del S. XVIII, la filosofía y la universidad ya habían tejido una fuerte relación y constituido sistemas de pensamiento como se observa en las obras de Kant, Wolff, Fichte, Schelling y Hegel, relación que también se va a observar con Bergson, Husserl y Heidegger¹². Sobre ese fuerte vínculo entre filosofía y universidad se puede observar el siguiente efecto:

Reducida la filosofía (...) a mero discurso, acaba por desarrollarse definitivamente en otro ambiente, en una atmósfera distinta a la filosofía antigua. En las modernas universidades la filosofía ha dejado de entenderse evidentemente como una forma, como un género de vida, a menos que por eso se entienda el género de vida del profesor de filosofía que tiene por territorio, por espacio vital, las instituciones de enseñanza estatales, lo cual por lo demás siempre ha constituido y sigue constituyendo una amenaza para la independencia de la filosofía¹³.

Si bien, la filosofía logra separarse de la iglesia, en la modernidad se termina privilegiando el discurso encerrado en una institución y la

¹² Hadot, P: *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela, Madrid, 2006.

¹³ Hadot, P: *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela, Madrid, 2006, pp.243-244.

lectura exegética de las obras de los autores como ocurre en las instituciones educativas secundarias y de educación superior. Esta manera de entender y movilizar la filosofía ha contribuido a cuestionar su importancia y lugar en nuestras sociedades. De ahí, afirmaciones que aparecen en el informe de la UNESCO *La filosofía una escuela de libertad* publicado en el 2011 donde observan que una de las problemáticas recurrentes “(...) consiste casi siempre en el aprendizaje de las grandes doctrinas filosóficas que caracterizan la historia de la filosofía occidental y muy rara vez adopta un paradigma de problematización que haga hincapié en los problemas filosóficos y que enseñe a los alumnos a formularlos y encararlos”¹⁴. Enseñar a partir de la construcción de problemas filosóficos ha sido una propuesta adoptada en algunos planes de estudio de las universidades y es un tema trabajado por autores como Obiols, quien señala que pensadores como Kant, Hegel, Descartes, Nietzsche¹⁵ y Schopenhauer¹⁶ ya habían reflexionado dentro de sus obras sobre esa

¹⁴ Unesco: *La filosofía. Una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2011, p.2

¹⁵ Siguiendo a Obiols, pensadores como Descartes y Nietzsche coinciden en criticar el academicismo en la enseñanza de la filosofía. Para Descartes se puede leer a Platón y Aristóteles, pero si no se es capaz de producir un juicio propio y fundamentado no se le puede llamar filosofar. Para Nietzsche, las instituciones educativas sustituyeron el problema filosófico por la historia convirtiendo a la filosofía en filología, por lo cual, señala que sin desconocer el aporte de la filología, esta no puede convertirse en su fin. Obiols, G: *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.

¹⁶ Otra postura frente a la reflexión de la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas, según Obiols, la encontramos con Schopenhauer quien ve en la enseñanza de la filosofía un mal menor que en algunos casos le permite sobrevivir. Ni todos los filósofos fueron profesores de filosofía, ni todos los profesores de filosofía son considerados filósofos. La razón de despreciar la labor del profesor de filosofía es que este se ve obligado a seguir los intereses de otros, a hablar ante un público como si se tratará de una verdad, a mostrarse como aquel que sabe y tiene las respuestas a todas las preguntas. Esta crítica pone en evidencia

relación entre la enseñanza de la filosofía y el filosofar. En sus conclusiones señala que estas dos actividades, en algunos casos se ven como complementarias, en otros casos como actividades desligadas. Obiols destaca los planteamientos hechos por Kant frente al filosofar y la filosofía como discurso, así Kant en el *Tratado de pedagogía* (1803) afirma que la educación “es la que le permite al niño hacer uso de su capacidad de reflexión y de su libertad, guiado siempre por las leyes”¹⁷ en este sentido, habría una distinción entre el aprender filosofía y aprender a filosofar. Para el filósofo alemán aprender filosofía tiene que ver con acercarse a los sistemas filosóficos, en cambio, filosofar tiene que ver con cultivar el uso de la razón, en sus palabras, cuando se educa a los niños “No se trata aquí de justificar el adiestramiento, sino, sobre todo, de dirigirlo para enseñar a pensar a los niños”¹⁸. Retomando al filósofo argentino, la filosofía como un saber no está acabada, ni aceptada en su totalidad, pues todo saber filosófico es susceptible de ser cuestionado, ahora bien, la filosofía como una actitud, como un filosofar¹⁹ implica un aprender a cuestionar los sistemas filosóficos existentes. Aprender a filosofar tiene que ver con esa práctica racional y continua donde se estudia, analiza, critica y establece un diálogo con ese saber

la concepción de la enseñanza como un papel de transmisión de saberes, a través de la exposición oral, de quien sabe a quién no sabe. Obiols, G: *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.

¹⁷ Kant, E: *Tratado de pedagogía*. Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, 1985, p.13

¹⁸ Kant, E: *Tratado de pedagogía*. Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, 1985, p.9

¹⁹ Cerletti amplía esta relación entre filosofar y la enseñanza de la filosofía cuando señala que “filosofar se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas y buscar respuestas (deseo de saber) [...] el preguntar filosófico es, entonces, el elemento constitutivo fundamental del filosofar, por lo tanto, de enseñar filosofía” Cerletti, A: *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros el Zorzal, Buenos Aires, 2008. p.21.

filosófico²⁰. Esa actitud constante de la pregunta o del cuestionamiento puede darse sobre textos filosóficos, problemáticas filosóficas tradicionales o temáticas habituales abordadas desde una perspectiva filosófica.

Obiols también retoma a Hegel sobre esa distinción entre aprender filosofía y aprender a filosofar para indicar que no se puede sobreponer el filosofar sobre los contenidos filosóficos. Para Hegel no se puede aprender a filosofar sin contenido, ya que conocer el contenido de la filosofía permite filosofar, en otras palabras, el contenido de la filosofía es un requisito del filosofar. Esta exigencia evita caer en el siguiente prejuicio: si todos tenemos la capacidad de razonar o todos hacemos preguntas, todo razonamiento o pregunta ya se constituye en un argumento o una pregunta filosófica. Obiols aclara que el aprender los contenidos filosóficos para Hegel no es memorizar, ni aprender de forma servil, acrítica y al pie de la letra un contenido filosófico, más bien, tiene que ver con entablar un diálogo entre las ideas y la época de los autores, las ideas de nuestra época y nuestras propias ideas²¹.

A partir de las reflexiones mencionadas se ha dado varias discusiones más recientes frente a la aparente tensión que trae la distinción entre la filosofía y el filosofar. Sin embargo, para profesores como Óscar Pulido Cortés²², la distinción, en primer lugar, no debe llevar a una oposición, en segundo lugar, la enseñanza de la filosofía implica llevar la mirada de la filosofía más allá de una herramienta para abordar contenidos o desarrollar una actitud, la filosofía permite conceptualizar relaciones como se propone su

²⁰ Obiols, G: *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.

²¹ Obiols, G: *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.

²² Pulido-Cortés, O: “Editorial Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica”, en *Revista Praxis & Saber, volumen 10, número 23*, Tunja, 2019, pp.9-17.

proyecto filosofía e infancia donde se actualiza la filosofía con agentes diferentes y en diferentes campos como puede ser el escolar. Si bien esta separación entre filosofía y filosofar ha desembocado en algunos casos en una “dicotomía” entre: enseñar contenidos filosóficos o enseñar a filosofar en las instituciones educativas o en las prácticas filosóficas contemporáneas, dicha dicotomía parece ser más el efecto de una errada comprensión entre estas dos actividades que una legítima oposición. Así, Obiols propone romper esa dicotomía al señalar que no hay necesidad de separar la producción filosófica o el filosofar de la enseñanza de la filosofía, pues enseñar filosofía sería el ejercicio del maestro donde puede integrar ejercicios de investigación filosófica como ocurre en los seminarios donde los profesores exponen los avances de sus investigaciones. De modo que, Obiols cuestiona dos prejuicios: a) que la producción filosófica se realiza en solitario y b) que la enseñanza de la filosofía se reduce a una transmisión de saberes. En espacios como el seminario, el taller, el estudio monográfico, el profesor enseña filosofía, pero también incentiva el ejercicio filosófico. Así, la enseñanza también es un camino para la producción filosófica, por ello, esta no debería ser menospreciada. “Enseñar filosofía no es solo hablar, ni en la enseñanza de la filosofía habla solo el profesor, sino que hay un diálogo con los estudiantes y con la filosofía misma”²³. Ahora con relación a las prácticas filosóficas contemporáneas que surgen fuera de las instituciones educativas, por diferente razones, se puede decir que de acuerdo a su finalidad, algunas prácticas dan prioridad al ejercicio del filosofar como ocurre en el café filosófico, el taller, el consultorio filosófico, los campamentos filosóficos, los diálogos socráticos, el trabajo con cine y filosofía, etc., mientras que, en prácticas organizacionales como los comités de ética o la participación de profesionales de la filosofía en ONGs, proyectos

²³ Obiols, G: *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008, p.64

sociales y políticos que trazan políticas públicas, se procura mantener ese equilibrio entre los contenidos filosóficos y el filosofar.

Primeras prácticas filosóficas contemporáneas

Para hablar de los trazos en que la filosofía se presenta, se debe, en primera instancia, establecer los lugares de emergencia de nuevos modos de entender la filosofía y cómo estos se presentan en nuestros ámbitos cotidianos. Por ende, la emergencia de nuevos modos de entender el quehacer filosófico se presenta bajo la figura, acuñada por Arnaiz (2011a)²⁴, como prácticas filosóficas. La práctica filosófica se define como un conjunto de actividades cuyo propósito es aplicar el pensamiento filosófico a la vida cotidiana, trascendiendo el ámbito académico tradicional. Según Arnaiz (2007)²⁵, la práctica filosófica tiene un carácter activo y participativo, enfocándose en el diálogo, la reflexión crítica y el análisis de las creencias y valores que guían las decisiones individuales y colectivas. A diferencia de la filosofía académica, que se centra en la teoría y la abstracción, la práctica filosófica busca abordar problemas concretos y personales, promoviendo el autoconocimiento y la comprensión del entorno. En este sentido, la filosofía se convierte en una herramienta accesible para todas las personas, independientemente de su formación, ya que fomenta la reflexión y el diálogo como medios para enfrentar dilemas éticos y existenciales.

Asimismo, Arnaiz destaca que la práctica filosófica se puede aplicar en contextos como las organizaciones, donde se utiliza para mejorar la toma de decisiones, resolver conflictos y promover un ambiente

²⁴ Arnaiz, G: “¿Qué son las prácticas filosóficas?”, en *El búho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, número 9, Andalucía, 2011a, pp.1-6

²⁵ Arnaiz, G: “¿Qué es la práctica filosófica?”, en *A parte Rei: Revista de filosofía*, número 53, España, 2007, pp.1-4.

de trabajo más ético y reflexivo. En este contexto, el filósofo actúa como un facilitador que guía el diálogo y ayuda a las personas a examinar críticamente sus ideas y acciones. Esta perspectiva extiende el campo de la filosofía, integrándola en la vida social y organizacional, y subrayando su relevancia en situaciones cotidianas. A través de talleres, asesorías filosóficas y otras dinámicas, la práctica filosófica contribuye a la construcción de entornos más conscientes y reflexivos, donde las personas pueden explorar sus pensamientos y valores en un ambiente de diálogo abierto. Arnaiz (2011a) señala que las prácticas filosóficas no son solo un espacio para el cuestionamiento teórico, sino una oportunidad para el crecimiento personal y comunitario. La reflexión filosófica aplicada permite a los individuos replantearse sus perspectivas sobre el mundo y sus relaciones con los demás, generando una mayor conciencia sobre los principios éticos que guían su vida. A través de estas prácticas, las personas son invitadas a confrontar sus preconcepciones y explorar nuevas formas de entender su realidad, contribuyendo así a una transformación personal que también puede impactar en su entorno social. En este proceso, la filosofía se convierte en un recurso práctico para mejorar la calidad de vida, no solo a nivel individual, sino también en comunidades y organizaciones.

Pensar la filosofía y el filosofar por fuera de la academia, pensar en una filosofía para todos, según la Unesco, es un derecho y una necesidad que tienen las personas. En este sentido, las prácticas filosóficas contemporáneas responden a este derecho y necesidad cuando invitan a los sujetos a cuestionar, comprender y analizar su vida y su contexto. Arnaiz²⁶ establece seis metodologías que utiliza el filósofo práctico en diferentes contextos y finalidades: la Filosofía para Niños, el Café Filosófico, el Taller Filosófico, el Diálogo

²⁶ Arnaiz, G: “¿Qué son las prácticas filosóficas?”, en *El búho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, número 9, Andalucía, 2011a, pp.1-6

Socrático, la Orientación o Asesoramiento Filosófico y Filosofía en las Organizaciones. Aquello que tienen en común las prácticas filosóficas contemporáneas es que incitan al ejercicio del diálogo, el cuestionamiento, el aprender a pensar por uno mismo, rechazando el argumento de autoridad y dogmatismo.

Sin embargo, no se puede ignorar que las prácticas filosóficas también reciben algunas críticas como: a) Pretender afirmar una pluralidad y una glorificación de la opinión individual dejando a un lado el espíritu crítico. b) Realizar un diálogo que puede terminar atado a un intercambio de opiniones, es decir, carente de una interpellación crítica para evitar “ofender al otro”. c) Favorecer las buenas intenciones del discurso, la empatía y las buenas relaciones sobre la coherencia de las opiniones y la profundidad de los análisis. d) Evitar el conflicto en algunos escenarios donde se presentan argumentos y puntos de vista distintos por privilegiar la armonía. e) Permitir que los espacios sean dirigidos por personas no cualificadas, lo cual, le resta rigurosidad y sentido a la filosofía. Si bien, estas críticas recopiladas en el documento de la UNESCO son conocidas por quienes promueven las prácticas filosóficas fuera de las instituciones académicas, esto no les impide seguir llevando la filosofía y el ejercicio filosófico a diferentes espacios para conceptualizar esas relaciones que nos atraviesan como sujetos. Quienes defienden las prácticas filosóficas contemporáneas argumentan que como seres humanos nos resulta interesante acercarnos a saberes valiosos y útiles que invitan a pensarnos continuamente, de ahí que, dentro de la academia y fuera de ella se puede llevar a cabo una serie de reflexiones y proyectos que inviten a filosofar.

Así, podemos ver una primera sistematización de las prácticas filosóficas contemporáneas por Alexander Volpone²⁷ en 14

²⁷ Volpone, A: “Pratiche Filosofiche, Forme di razionalità, modi del filosofare contemporaneo”, en *Kytéton*, número 8, Italia, 2002, pp.12-36.

categorías, las cuales, se reagrupan en torno a cuatro finalidades por Gabriel Arnaiz (2007):

- Terapéutico-curativa: el filósofo trabaja con personas de manera individual, aunque también puede hacerlo con parejas y grupos sobre temas relacionados con resolución de problemas personales y existenciales como ocurre en la consultoría filosófica.
- Lúdico-recreativa: el filósofo trabaja por grupos en espacios como cafés filosóficos, talleres de filosofía o diálogos socráticos.
- Formativo profesional: se desarrolla dentro de organizaciones públicas, privadas o sin ánimo de lucro en actividades como la consultoría o la capacitación.
- Mediático-divulgativa: corresponde a la difusión de la filosofía en los medios de comunicación de masas (libros, revistas, artículos científicos, radio, televisión, páginas web, etc.)²⁸

Teniendo en cuenta que cada práctica filosófica es una manera distinta de incitar el ejercicio filosófico, la clasificación de Arnaiz es un ejercicio pedagógico para efectos de una mejor comprensión, sin embargo, algunas de estas prácticas filosóficas se vinculan con diferentes espacios o responden a más de una finalidad de las planteadas anteriormente. Por lo cual, estas no son excluyentes entre sí, más bien, se cruzan, se complementan y pueden aparecer en diferentes espacios como una institución educativa, un hospital, una cárcel, una organización, etc.

A continuación, presentamos una revisión de las prácticas filosóficas contemporáneas, especialmente en Colombia. Cabe aclarar que algunas de ellas ya han sido registradas tanto por el estudio de la UNESCO como por aquellos autores que tienen interés de rastrear los lugares y propósitos por los cuales se moviliza la filosofía y que

²⁸ Arnaiz, G: “¿Qué es la práctica filosófica?”, en *A parte Rei: Revista de filosofía*, número 53, España, 2007, pp.1-4.

el orden responde a una cuestión temporal, más que, a una pretensión de jerarquización.

En primer lugar, podemos hablar del *Diálogo Socrático* estudiado inicialmente por Leonard Nelson (11 julio 1882 – 29 octubre 1927), filósofo y matemático alemán y Gustav Heckmann, filósofo y profesor alemán (22 abril 1898 – 8 junio 1996). Ellos le dan fuerza al método empleado por Sócrates al privilegiar la pregunta, el cuestionamiento, antes que, la respuesta y la clase magistral. El Diálogo Socrático aparece por primera vez en un texto que presentan el 11 de diciembre de 1922 en la Sociedad Pedagógica de Gottingen y que se traduce al inglés en 1949 bajo el título *Socratic Method and Critical Philosophy* por la Universidad de Yale. En español se encuentra bajo los títulos: *El método socrático; el método regresivo* (2008) y *Cuatro ensayos de filosofía crítica*.

En segundo lugar, se encuentra el Programa *Filosofía para Niños* del profesor norteamericano Matthew Lipman. Esta propuesta de la enseñanza de la filosofía en la escuela (1969 y 1974) busca que los niños, niñas y jóvenes construyan una comunidad de investigación apoyada en la reflexión y la indagación filosófica. A partir de las novelas gráficas organizadas en diferentes niveles, los niños, niñas y jóvenes cuestionan acerca de las ideas o prejuicios de la cultura, exponen sus análisis, realizan distinciones conceptuales, reflexionan sobre los acuerdos y desacuerdos, etc., constituyendo lo que el autor llama una comunidad de indagación. Cabe resaltar que, esta propuesta de la enseñanza de la filosofía concibe el aprendizaje como el acto de filosofar, más que, la memorización de una serie de conceptos, autores y sistemas propios de la filosofía. Uno de los puntos fuertes del programa es el desencadenamiento de discusiones entre estudiantes que contribuyen a desarrollar el razonamiento y la argumentación, a la vez, que se renueva la enseñanza de la filosofía en el aula.

La Filosofía con Niños ha emergido como una de las prácticas más influyentes en la enseñanza del pensamiento crítico a nivel global.

Esta metodología, originada por Matthew Lipman, ha sido implementada en diversos países con el objetivo de desarrollar habilidades de indagación y diálogo desde edades tempranas. Según Pineda (2013)²⁹, el impacto de esta práctica ha sido evidente en la forma en que los niños abordan problemas complejos, formulando preguntas filosóficas y participando activamente en la construcción de conocimiento. La filosofía deja de ser una disciplina reservada para adultos y se convierte en una herramienta para que los niños reflexionen sobre el mundo que les rodea, cuestionando sus realidades y proponiendo nuevas formas de entenderlas.

En el caso de Colombia, la Filosofía con Niños ha cobrado especial relevancia en el ámbito educativo. Pineda (2014)³⁰ destaca que se han realizado importantes esfuerzos para traducir y adaptar novelas filosóficas y manuales que faciliten su implementación en las escuelas. Estas traducciones han permitido que docentes de diversas regiones del país puedan aplicar esta metodología, enriqueciendo las discusiones en el aula y fomentando un espacio donde los estudiantes son los principales actores en el proceso de aprendizaje. La adaptación de estos recursos ha sido clave para garantizar que los materiales sean culturalmente pertinentes y accesibles, lo que ha permitido una mayor apropiación de la filosofía por parte de los niños. Además, la Filosofía con Niños en Colombia no solo ha sido una herramienta pedagógica, sino que también ha contribuido a la transformación de las prácticas educativas en general. Pineda señala que esta metodología ha impulsado un cambio en la relación entre maestros y estudiantes, promoviendo un enfoque más colaborativo y menos jerárquico. Los docentes se convierten en facilitadores del diálogo, mientras que, los estudiantes son incentivados a expresar

²⁹ Pineda, D. A., Santiago, D., González, N., & Rojas, V. (2013). Filosofía para Niños en Colombia, en *Revista Internacional de los centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y Filosofía para Crianças*, 8, pp.216-219.

³⁰ Pineda, D. A: (2014). Filosofía para niños: un acercamiento, en *Universitas Philosophica*, 19, Santa Fé de Bogotá, diciembre 1992, pp.103-121.

sus ideas y cuestionamientos, creando un ambiente de aprendizaje más horizontal. Así, la Filosofía con Niños ha generado un impacto significativo en el sistema educativo colombiano, aportando al desarrollo de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno.

En tercer lugar, exponemos la *Consejería u Orientación Filosófica*. En 1981 se abre el primer gabinete filosófico en Alemania donde se ofrece asesoría a todas aquellas personas que tienen interés en reflexionar sobre cuestiones personales o de índole existencial. Uno de los principales representantes es el alemán Gerd Achenbach (1981 y 1989). La función del asesor filosófico es proveer de un diálogo filosófico donde el consultante obtenga una mayor comprensión de la propia existencia, realice la transformaciones y liberaciones pertinentes. Esta práctica filosófica hoy se conoce con otros nombres como: asesoramiento, orientación, consultoría y en la actualidad algunos filósofos profesionales participan de ella. Para Monica Cavellé (1967) en España, la consultoría se presenta como una alternativa a la terapia clínica, sin llegar a reemplazarla, se trata de servirse de los planteamientos de la filosofía para entender los comportamientos y los problemas de la realidad cotidiana, por medio del diálogo socrático, se indaga, profundiza y potencia las posibilidades de vida de los seres humanos.

De manera similar, Nave, L. & Bazzanella, G exponen que el *Counseling filosófico*, a diferencia de la terapia psicológica, no tiene la pretensión de realizar diagnósticos, clasificar el malestar en enfermedades o utilizar técnicas terapéuticas de tratamiento, más bien, su propósito es brindar un “cuidado” en el sentido de acompañar y asistir al individuo o el grupo en la indagación de sus pensamientos, creencias, valores, sentimientos y necesidades. En el asesoramiento filosófico lo que se busca es aprender esas prácticas

de cuidado de sí y cuidado del Otro para poner en cuestión esa visión de mundo que se ha tejido³¹

En cuarto lugar, se puede indicar la *Filosofía de las Organizaciones* que, en términos generales, hace referencia a la aplicación de la filosofía al ámbito profesional y empresarial para la resolución de conflictos, el asesoramiento en temas como la ética, bioética, derechos humanos, ética empresarial y gestión del conocimiento. Uno de los iniciadores en este campo en 1990 es Jos Kessels quien fundó *Dialogue Consultans*, a partir del trabajo en New Trivium (www.hetnieuwetrivium.nl) en 1999, una empresa consultora que crea junto con Erik Boers y que se expande en Holanda, Alemania y Bélgica. Horst Gronke también crea la compañía Pro Argumentis (2002) especializada en consultoría para empresas y diálogos socráticos en instituciones penitenciarias. El profesor español José Barrientos-Rastrojo con su proyecto BOECIO también ha sido un referente del trabajo en instituciones como las cárceles de España, Brasil, México, Colombia y Argentina, lugares de encierro que, en palabras del filósofo práctico, paradójicamente despliegan la libertad del pensamiento. Este Proyecto está dirigido a las personas con riesgo de exclusión social apuesta por la formación del pensamiento crítico, el gobierno sobre las pasiones y la ejercitación en la resiliencia³². Arnaiz señala que la orientación filosófica en las organizaciones mantiene la premisa que toda comunidad prefiere estar conformada por individuos virtuosos, no por individuos viciosos, y es allí donde puede ayudar con la asesoría filosófica a las organizaciones³³. Ingrid Sarmiento en su artículo “Repensar la

³¹ Nave, L & Bazzanella, G: “Prácticas filosóficas en Italia: Orientaciones y perspectivas desde sus orígenes hasta la actualidad”, en *HASER Revista Internacional de Filosofía Aplicada*. Número 8, España, 2017, p.32.

³²Boecio: “Boecio. Filosofía experiencial con P.R.E.Sos”, disponible on-line en <https://institucional.us.es/boecio/que-es-el-centro-boecio/> (último acceso 5 de julio de 2024).

³³ Arnaiz, G: “La práctica filosófica en las organizaciones: Una aproximación”, en

formación carcelaria desde una perspectiva filosófica” (2023) realiza una interesante reflexión sobre la formación moral y ética de las personas que están privadas de la libertad en Colombia. La autora señala su preocupación ante la vulneración de los derechos humanos y la invisibilización de la condición humana en estos espacios y aboga por favorecer la actitud crítica, reflexiva y analítica de la relación consigo mismo y con la sociedad como una manera de aportar a la resocialización de esta población. Allí cita la extensión e inspiración que ha tenido el proyecto Boecio para trabajar filosofía en las cárceles de países latinoamericanos como Brasil, México, Argentina. En Colombia destaca los trabajos realizados por la Universidad Minuto de Dios de parte del grupo de investigación Marfil y la incursión de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD con *Una clase de filosofía ERÓN* en el pabellón de máxima seguridad de la cárcel La Picota y la clase virtual *Filosofar como entrenamiento para la vida*³⁴.

En quinto lugar, exponemos los *Cafés Filosóficos* que inician con Marc Sautet (1992-1995) en Francia siguiendo los pasos de Achenbach. Sautet divulga en una entrevista realizada en radio que se reunía cada domingo en la mañana en un café con amigos a dialogar y filosofar y, para su sorpresa, al café terminaron por acudir varias personas interesadas en dichos encuentros. La práctica se popularizó hasta convertirse en discusiones públicas abiertas de temas diversos donde cualquier persona puede participar, sin caer en la pretensión de realizar divulgación filosófica o una historia de la filosofía, más bien, se trata de “hacer filosofía”. Pascal Hardey y Oscar Brenifier también realizan *Cafés Filosóficos* en Francia, ellos tienen como objetivo establecer un debate organizado para un

El Búho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía, número 5, Andalucía, 2008. pp.114-124

³⁴ Sarmiento, I: “Repensar la formación carcelaria en Colombia desde una perspectiva filosófica”, en *HASER Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, número 14, España, 2023, pp.36-37.

intercambio filosófico mediante el diálogo socrático, donde cada participante puede hacer uso de la palabra y se procura pasar de la opinión al pensamiento, es decir, discutir sobre conceptos dando lugar a una forma de investigación colectiva. La regla del diálogo, la interacción y la construcción entre todos, sin importar el origen socioeconómico y cultural, da lugar a una forma de investigación colectiva³⁵.

En sexto lugar, encontramos los *Talleres Filosóficos* desarrollados por Oscar Brenifier en Francia. Estos inician con una pregunta, la discusión es dirigida por un *filósofo profesional* quien se encarga de centrar la discusión y darle la rigurosidad filosófica necesaria. La persona que toma el papel de moderador se le da el nombre en francés de *animateur*, mientras que los anglosajones prefieren darle el nombre de *facilitator*. Estos talleres son desarrollados con diversos métodos y mantienen algunas reglas como: a) todos tienen que participar. b) Hay una obligación de desprenderse de las opiniones (situación que no necesariamente pasa en el café). c) Ponen a prueba -mediante los análisis y la problematización- la exigencia filosófica. El taller filosófico puede desarrollarse en cualquier ámbito como los hospitales, las cárceles, las instituciones educativas entre diversas poblaciones y, a diferencia del café filosófico, puede utilizar el texto como punto de enclave para propiciar los diálogos. La discusión del café puede ser informal y libre, mientras que, el taller exige unas reglas de funcionamiento específicas y formalizadas en el grupo³⁶. Para Arnaiz, el taller filosófico es el espacio para reflexionar cooperativamente con los otros, es decir, este espacio se construye en el cruce de la lectura, la formulación de preguntas, la reflexión continua, de modo que, se

³⁵ Brenifier, O: *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica.* Editorial Diálogo, España, 2011, pp.77-92

³⁶ Brenifier, O: *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica.* Editorial Diálogo, España, 2011.

ejercita la mente como cuando se ejercita el cuerpo cuando se aprende un nuevo arte³⁷.

Certámenes, eventos y plataformas: ¿se pueden convertir en ejercicios filosóficos?

En este subtítulo quisiéramos compartir algunos cuestionamientos frente a la relación entre la enseñanza de la filosofía y las prácticas filosóficas contemporáneas: ¿en qué medida algunas de las prácticas como el café filosófico, el diálogo socrático, los programas audiovisuales, los certámenes se podrían articular con los currículos de las instituciones educativas para fomentar la actitud filosófica?, ¿cómo manejar esa aparente “dicotomía” entre el saber filosófico y la actitud filosófica en la escuela?, ¿de qué manera las prácticas filosóficas contemporáneas nos permiten replantear la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas?, ¿de qué manera el ejercicio que se realiza en las instituciones educativas alimenta esos otros espacios que hoy enmarcamos como prácticas filosóficas contemporáneas?

Con la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la red de Internet y sus diferentes plataformas, y la necesidad de fortalecer vínculos entre las universidades y la comunidad han surgido otras prácticas que buscan llevar la filosofía a otros espacios y agentes. Así, encontramos, en séptimo lugar, los *Eventos de filosofía con fines formativos y experienciales* como las Olimpiadas filosóficas, concursos, certámenes y campamentos filosóficos que articulan el interés por el saber filosófico, el diálogo, la lectura y la escritura con diferentes agentes. En Colombia se desarrollan Olimpiadas filosóficas en

³⁷ Arnaiz, G: “¿Qué es un taller filosófico?” en, *P@kenredes. Revista Digital del CEP de Alcalá de Guadaíra, volumen 1*, número 9, Sevilla, 2011b, pp.1-7.

varias instituciones educativas de básica, media y superior como: la Universidad Javeriana en Bogotá, el Colegio San Ignacio de Loyola y la Universidad de Antioquia en Medellín, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en Tunja, esta última cuenta con doce versiones³⁸.

El trabajo realizado en la UPTC, en cabeza de las investigaciones del Grupo de investigación Filosofía, Sociedad y Educación y el Grupo de investigación Aión, ha generado un impacto en la formación de nuevos maestros que piensan e indagan en la relación *Filosofía e Infancia*. Las comunidades de indagación filosófica promovidas por los grupos de investigación han estimulado en los estudiantes una mayor curiosidad, pensamiento crítico y colaboración, transformando las aulas y fortaleciendo el rol del maestro como facilitador de aprendizajes colectivos, donde la reflexión y el diálogo se convierten en ejes centrales. Así, el proyecto ha demostrado ser un motor de cambio en la concepción de la enseñanza filosófica, impactando tanto en el desarrollo personal de los docentes y estudiantes como en la construcción de nuevas dinámicas educativas.

Al involucrar a los maestros en un proceso de formación filosófica, se ha logrado generar un enfoque crítico sobre el poder y las dinámicas en el aula, transformando los espacios educativos en escenarios de creatividad y diálogo. Esto ha permitido el crecimiento de los estudiantes en términos de la formación del pensamiento crítico y el fortalecimiento de las comunidades educativas en su conjunto, de esta manera, la filosofía se consolida como una

³⁸ Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: “XII Olimpiadas filosóficas. Jóvenes en diálogo con la filosofía. Filosofía y Literatura: una conversación”, disponible on-line en https://www.uptc.edu.co/sitio/portal/cal_not_eve/eventos/det/XII-Version-Olimpiadas-Filosoficas-Uptc-2024-2024.08.29/?instanciatedate=1724936400000 (último acceso el 9 de mayo de 2024)

herramienta fundamental para el cambio social y educativo en Boyacá³⁹.

Según el rastreo documental, para el año 2020 se realizó la Primer Olimpiada Colombiana de Filosofía organizada por la Red de enseñanza de la filosofía, la Universidad del Quindío y auspiciada por la Sociedad Colombiana de filosofía⁴⁰. En el año 2024 se realizó la segunda Olimpiada Nacional de Filosofía encabezada por la Universidad del Norte y la Universidad de Antioquia, en el instructivo del evento se afirma que: “Las Olimpiadas Colombianas de Filosofía (OCF) son un certamen académico que implican el desarrollo de ejercicios competitivos entre los participantes. Se conciben y desarrollan como fiesta del pensamiento con sentido ético, formativo, equitativo, inclusivo y de carácter nacional”⁴¹.

Anterior a estas Olimpiadas en Colombia se puede encontrar la primera Olimpiada Internacional de Filosofía *IPO* que se realizó en 1993, organizada bajo el auspicio de la Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie (FISP) y apoyada por la UNESCO, donde participaron estudiantes de Bulgaria, Rumania y Turquía. Posteriormente, se incorporaron otros países como Alemania y Polonia. La *IPO* se organiza cada año en el mes de mayo bajo la organización de uno de los países participantes de la Federación

³⁹Suárez-Vaca, M. T., & Pulido-Cortés, O. (Coordinadores): *Diagramas y Polifonías. Experiencias de Pensamiento*. Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC, Tunja, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19053/9789586604789>

⁴⁰ Universidad del Quindío: “I Olimpiadas Colombianas de Filosofía. Filosofía un diálogo entre naturaleza y tecnología, 2021”, disponible on-line en chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgkclefindmkaj/https://www.socofil.org/images/scf/noticias/2021/octubre/OLIMPIADAS_DE_FILOSOFIA_programa_activo_REV.pdf (último acceso 5 de julio de 2024).

⁴¹ Universidad del Norte: “II Olimpiadas Colombianas de Filosofía. La filosofía y la crisis ambiental: ¿Cómo hacer frente al Antropoceno?, 2024”, disponible on-line en <https://www.uninorte.edu.co/es/web/eventos/w/ii-olimpiadas-colombianas-de-filosofia> (último acceso 5 de julio de 2024).

Internacional de las Sociedades de Filosofía y se dirige a estudiantes de todos los países del mundo que se encuentren cursando educación secundaria en el momento de la competencia. El comité nacional organizador del país anfitrión usualmente decide el tema para la Olimpiada⁴². De igual manera, se encuentran las Olimpiadas Filosóficas de Brasil organizadas en diferentes Estados del país desde el año 2008, las Olimpiadas filosóficas Uruguayas organizada por la Asociación filosófica del Uruguay desde 1999, la primera Olimpiada Argentina de Filosofía que se realizó en Buenos Aires en 1997⁴³ y la I Olimpiada de filosofía en Andalucía (España) en el 2014⁴⁴.

Al lado de las Olimpiadas Filosóficas encontramos otro tipo de certámenes que se pueden reunir bajo el nombre de *Concursos de filosofía*, estos se constituyen en espacios de participación y competencia con reglas definidas. En Colombia encontramos el Concurso Intercolegial Filotube de la Universidad del Rosario desde el año 2017, en este espacio el video es el centro de atención y aborda mediante la imagen un problema filosófico⁴⁵. También se encuentra el Concurso de ensayo filosófico para colegios de la Universidad Agustiniana que como su nombre lo indica se centra en la escritura,

⁴²Institute of Competition Sciences ICS: “International Philosophy Olympiad”, disponible on-line en <https://www.competitionsiences.org/competitions/international-philosophy-olympiad/> (último acceso el 2 de noviembre de 2023)

⁴³ Lobato de Andrade Ferra, L. S: *Olimpiadas de filosofia do Rio de Janeiro: o pensamento na roda*. NEFI, Rio de Janeiro, 2022, pp.67-81.

⁴⁴Asociación Andaluza de Filosofía (AAFI): “I Olimpiada Filosófica de Andalucía. 2014”, disponible on-line en <https://web.archive.org/web/20140429122314/http://olimpidafilosoficadeandalucia.wordpress.com/> (último acceso 5 de julio de 2024)

⁴⁵Universidad del Rosario: “II Concurso intercolegial del Filotube”, disponible on-line en <https://www.urosario.edu.co/Periodico-NovaEtVetera/Nuestra-U/2do-Concurso-intercolegial-FiloTube-Explica-un-pro/> (último acceso 30 de noviembre de 2023)

para el año 2022 presenta su cuarta versión⁴⁶. El Concurso de creatividad reflexiva 2022 “Filosofías del campo, aproximaciones del quehacer filosófico” de la Universidad del Externado que busca hacer de la filosofía una práctica desde las artes y la interdisciplinariedad⁴⁷.

En cuanto a los *Campamentos filosóficos internacionales y nacionales*, en el ámbito internacional, el primer campamento filosófico registrado es el Philosophy and Critical Thinking (PACT) Summer Camp del departamento de filosofía de la Universidad Estatal de Ohio. Este se realizó en junio de 2017 bajo el tema “derechos y libertad”, allí los participantes realizaron actividades como: elaborar un proyecto, dos debates formales, un viaje a la biblioteca de dibujos animados, una proyección de películas, una búsqueda del tesoro y asistencia a conferencias de varios filósofos de OSU⁴⁸. En Colombia se registra el Campamento filosófico organizado por los grupos de investigación GIFSE y AIÓN - de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)- quienes se constituiría como pioneros de dicha práctica en el país. El primer campamento filosófico, bajo el tema *Pensando el Universo*, se concibe como un espacio para reflexionar y construir experiencias filosóficas con jóvenes desde los grados 5º hasta 7º de las

⁴⁶Uniagustiniana: “IV Concurso nacional intercolegiado de ensayo filosófico”, disponible on-line en <https://www.uniagustiniana.edu.co/eventos/animate-y-participa-iv-concurso-nacional-intercolegiado-de-ensayo-filosofico-uniagustiniano> (último acceso el 20 de octubre de 2023)

⁴⁷Universidad del Externado: “Concurso de creatividad reflexiva”, disponible on-line en <https://sociales.uexternado.edu.co/filosofia/concurso-de-creatividad-reflexiva-2022-filosofias-de-campo-aproximaciones-al-quehacer-filosofico/> (último acceso el 20 de octubre de 2023)

⁴⁸Ohio State University: “Philosophy and critical thinking (PACT) Summer camp”, disponible on-line en <https://philosophy.osu.edu/pact> (último acceso el 2 de noviembre de 2023)

Instituciones Educativas públicas y privadas del departamento de Boyacá como reseñan en la página web⁴⁹.

El *Campamento Filosófico* que surge desde el año 2015 y para el año 2024 completa la novena (9) versión en Boyacá, Colombia se plantea como una estrategia pedagógica lúdica que trasciende el aula tradicional para promover el pensamiento filosófico desde la infancia. De acuerdo con Ladino y Castellanos (2022)⁵⁰, este espacio permite generar encuentros donde el diálogo, el juego y la reflexión crítica son los ejes centrales, lo que facilita el desarrollo de habilidades de pensamiento y el cuidado de sí en los niños. Los campamentos crean escenarios donde los participantes, tanto niños como educadores, se enfrentan a nuevas formas de ver y cuestionar la realidad, fomentando el asombro y la curiosidad. A través de actividades como diálogos filosóficos y juegos, se propicia un ambiente que favorece el aprendizaje colaborativo y la interacción entre diferentes perspectivas (Ladino & Castellanos, 2022). Este enfoque permite que la filosofía llegue a la infancia de manera accesible, pero profunda, potenciando la capacidad crítica y reflexiva desde una edad temprana.

Por otro lado, Ladino y Castellanos (2022) señalan que estos campamentos transforman la manera de pensar de los niños y maestros, quienes asumen un rol más dialógico y menos directivo. Los educadores, al participar en estas actividades, desarrollan nuevas metodologías que integran el juego y la reflexión filosófica, generando un aprendizaje significativo para los estudiantes. En este sentido, el *Campamento Filosófico* se convierte en una herramienta

⁴⁹Ajón. Tiempo de la infancia: “Campamentos filosóficos”, disponible on-line en <https://grupoaiion.com/campamentos/> (último acceso 23 de febrero de 2024)

⁵⁰Quiroz, W. O. L., & Murcia, E. V. C: Campamento filosófico: experiencia lúdica de pensamiento con la infancia, en *Childhood & philosophy, volumen 18*, outubro 2022, Rio Janeiro, pp.01-20.
DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.67275>

de transformación pedagógica, en la que los maestros también aprenden y se replantean su práctica docente. La interacción constante entre niños y educadores crea un espacio de convivencia y aprendizaje mutuo, donde se valora tanto el conocimiento como el proceso de indagación y descubrimiento (Ladino & Castellanos, 2022). Así, el campamento también beneficia a las instituciones educativas que adoptan esta innovadora metodología.

En octavo lugar y, por último, hemos situado la creación de *Contenido Mediático-divulgativo filosófico*. Aquí se hace referencia a contenidos audiovisuales y escritos que procuran informar, recrear problemas, servir como elementos introductorios a ciertos pensadores o lenguaje técnico, y usualmente va dirigido a un público no especializado. En el ámbito internacional se encuentran contenidos como programas de televisión “Filosofía aquí y ahora” del 2008 producido en Argentina y dirigido por Pablo Feinmann. El programa “Mentira la Verdad” del canal argentino “Encuentro” de Darío Sztajnszrajber producido desde el año 2011. También canales de YouTube como “Conversaciones filosóficas” de Caio Souto en Brasil donde invitan a un filósofo o estudiante de la filosofía para discutir un tema en específico; “La fonda filosófica” de Darin McNabb que busca hacer la exposición de un problema o un autor. Los programas radiales como “UNED” Radio de España, el Podcast titulado “Filosofía simplemente de Travesía”, “Psicofonías del más acá” un programa radial de la UPTC en Boyacá realizado entre los años 2016 al 2019, y la serie catalana Merlí (2015) que fue un hito entre los jóvenes. Entre las publicaciones están *Más Platón y menos prozac* en 1999, *Filosofía para Dummies* del 2010, *El mundo de Sofía* de 1991, *Filosofía en la calle* de 2019, *Los Simpson y la filosofía* del 2001, *Mi cuaderno estoico. Cómo prosperar en un mundo fuera de tu control* de 2019, etc.

Hay que señalar que el recorrido es amplio y seguramente se nos escapan muchas experiencias y prácticas filosóficas, sin embargo, con estos últimos registros encontramos que las tecnologías de la

información y las comunicaciones muestran que es posible crear diferentes espacios para compartir contenidos filosóficos o desplegar la actitud filosófica tanto en los círculos académicos como fuera de ellos. Tal vez, las objeciones frente a la rigurosidad, la disciplina y la autoridad de quienes pueden crear o no contenidos filosóficos, no se resuelve a corto plazo, pero aquello que si podemos decir es que estas prácticas nos llevan a cuestionar sobre los modos de pensar, escribir, leer, dialogar en nuestras sociedades. Dado que, estas prácticas filosóficas contemporáneas nos devuelven a preguntas como: ¿cuáles son los espacios para desplegar esa preocupación filosófica?, ¿cómo aprendemos a pensar por nosotros mismos?, ¿cuáles son las problemáticas que nos motivan a filosofar hoy?, ¿quiénes están autorizados para filosofar?, ¿cuáles son los criterios de autoridad para decidir qué es filosofía?

Conclusiones

En el ámbito de la filosofía contemporánea surge una creciente necesidad de reflexionar sobre la esencia, el papel y la función de la filosofía misma, especialmente contrastándola con la concepción que se tenía en la antigüedad. Este ejercicio no solo enriquece nuestra comprensión del saber filosófico y de la filosofía como disciplina, sino que, también invita a reconsiderar su práctica y enseñanza en el contexto actual. En este sentido, la obra de Pierre Hadot emerge como una referencia destacada al ofrecer una perspectiva que contrasta entre la filosofía antigua concebida como una forma de vida con la filosofía moderna, a menudo, relegada a un discurso teórico especializado. Esta reflexión abre caminos hacia la revitalización de las prácticas filosóficas contemporáneas al promover la reintegración del pensamiento filosófico en la vida cotidiana y el desarrollo personal.

El ejercicio de trazar un recorrido por algunas prácticas filosóficas contemporáneas permite, por un lado, visibilizar diferentes formas de hacer filosofía y de filosofar, por otro lado, poner en discusión la manera en que la filosofía ocupa espacios fuera de las instituciones educativas posibilitando que las personas con alguna inquietud o deseo de filosofar puedan encontrar un espacio, un tiempo y unos interlocutores con quienes compartir interesés en común. En otras palabras, hay que señalar que en el campo de las prácticas filosóficas contemporáneas nos encontramos con diversas maneras y experiencias que se ocupan de pensar la filosofía y el filosofar. En este sentido, resulta difícil encasillarlas como exclusivas de un tipo de institución o para un grupo específico, por el contrario, estas prácticas filosóficas se cruzan entre sí, se complementan y abren la posibilidad de que la filosofía y el filosofar ingrese a diferentes ámbitos como cafés, hospitales, cárceles, cinemas, la calle, etc.

Por eso, más que defender una práctica filosófica contemporánea, aquello que se busca es reflexionar acerca de esos lugares donde se da la posibilidad de la pregunta, el cuestionamiento, la indagación de modo individual o grupal, donde se propicia los espacios para materializar ese derecho a la filosofía y el filosofar que señala la UNESCO. Las prácticas filosóficas contemporáneas se tornan en un ejercicio de actualización sobre otras maneras, otros gestos, otros caminos para descubrir y practicar la filosofía y el filosofar dentro y fuera de las instituciones educativas.

Cabe señalar que, las prácticas filosóficas se ven abocadas a hacer continuamente el tránsito entre los contenidos filosóficos y la actitud filosófica o el filosofar, por ello, si tomamos la idea de que la filosofía iría un paso más allá, al ayudarnos a conceptualizar la experiencia, esas supuestas rivalidades se desvanecen. Y, aunque no podemos negar que, en algunos escenarios se privilegia el contenido filosófico sobre el filosofar -como puede ocurrir en prácticas filosóficas articuladas al ejercicio académico o de consultoría como los comités de bioética-, en otros casos se hace énfasis en la actitud

filosófica sobre el contenido filosófico como puede ocurrir en los cafés filosóficos, en los diálogos socráticos o en un campamento filosófico. Aquí, lo que nos interesa resaltar es que estas prácticas filosóficas no son paralelas a la enseñanza de la filosofía, todo lo contrario, estas mantienen ese tránsito entre el saber de la filosofía y el filosofar, es decir, una preocupación por la constitución del sujeto, por las relaciones que establece consigo mismo, con los otros y con lo otro, bajo la premisa de la formación de un pensamiento crítico. De modo que, acceder a contenido filosóficos y aprender a filosofar se convierte en una experiencia que conserva ese fluir de la filosofía con la vida cotidiana.

Bibliografía

Aión. Tiempo de la infancia: “Campamentos filosóficos”, disponible on-line en <https://grupoaiion.com/campamentos/> (último acceso 23 de febrero de 2024)

Arnaiz, G: “La práctica filosófica en las organizaciones: Una aproximación”, en *El búho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía, número 5*, 2008, pp.114-124.

Arnaiz, G: “¿Qué son las prácticas filosóficas?”, en *El búho. Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía, número 9*, Andalucía, 2011a, pp.1-6

Arnaiz, G: “¿Qué es un taller filosófico?”, en *P@kenredes. Revista Digital del CEP de Alcalá de Guadaíra, volumen 1, número 9*, Sevilla, 2011b, pp.1-7.

<https://piensathelos.files.wordpress.com/2012/09/arnc3a1iz-gabriel-quc3a9-es-un-taller-filosoc3b3fico.pdf>

Arnaiz, G: “¿Qué es la práctica filosófica?”, en *A parte Rei: Revista de filosofía, número 53*, 2007, pp.1-4.

Asociación Andaluza de Filosofía (AAFI): “I Olimpiada Filosófica de Andalucía. 2014”, disponible on-line en

- <https://web.archive.org/web/20140429122314/http://olimpidafilosoficadeandalucia.wordpress.com/> (último acceso 5 de julio de 2024).
- Boecio: “Boecio. Filosofía experiencial con P.R.E.Sos”, disponible on-line en <https://institucional.us.es/boecio/que-es-el-centro-boecio/> (último acceso 5 de julio de 2024).
- Brenifier, O: *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Editorial Diálogo, Tenerife, 2011.
- Cerletti, A: *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros el Zorzal, Buenos Aires, 2008.
- Filosofía & Co. *Un filósofo en la cárcel*, 2020. Disponible on-line <https://filco.es/un-filosofo-en-la-carcel/> (último acceso el 3 de febrero de 2023).
- Foucault, M: *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Paidós, Buenos Aires, Barcelona, 2004.
- Foucault, M: *El retorno de la moral*. En *Obras esenciales: Vol. III. Estética, ética y hermenéutica*. Paidós, Barcelona, 1999, pp. 382-390.
- Foucault, M: *La hermenéutica del sujeto*. Akal, Madrid, 2005.
- Foucault, M: *Tecnologías del yo*. Paidós, Barcelona, 1990.
- Hadot, P: *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela, Madrid, 2006.
- Hadot, P: *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de cultura económica. México, 1998.
- Institute of Competition Sciences ICS: *International Philosophy Olympiad*, disponible on-line en <https://www.competitionsiences.org/competitions/international-philosophy-olympiad/> (último acceso el 2 de noviembre de 2023)
- Kant, E: *Tratado de pedagogía*. Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, 1985.
- Lara, P. & Pulido-Cortés, O: “Escritura como práctica de sí y escuela rural”, en *Praxis & Saber, volumen 11, número 25*, 2020, pp. 21-45. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10480>

- Kohan, W. O: *Sócrates: El enigma de enseñar*. Biblos, Buenos Aires, 2009.
- Lobato de Andrade Ferra, L. S: *Olimpiadas de filosofia do Rio de Janeiro: o pensamento na roda*. NEFI, Rio de Janeiro, 2022.
- Nave, L & Bazzanella, G: “Prácticas filosóficas en Italia: Orientaciones y perspectivas desde sus orígenes hasta la actualidad”. *HASER Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, número 8, 2017, pp. 13-38.
- Nehamas, A: *El arte de vivir: Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. Pre-Textos, Valencia, 2006.
- Nussbaum, M: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz, Buenos Aires, 2013.
- Obiols, G: *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008.
- Onfray, M: *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados perros*. Paidós, Buenos Aires, 2002.
- Onfray, M: *Filosofar como un perro*. Capital intelectual, Argentina, 2013.
- Onfray, M: *Las sabidurías de la antigüedad. Contrahistoria de la filosofía, I*. Anagrama, Barcelona, 2007.
- Pineda, D. A., Santiago, D., González, N., & Rojas, V: “Filosofía para Niños en Colombia”, en *Revista Internacional de los centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y Filosofía para Crianças*, 8, 2013, pp. 216-219.
- Pineda, D. A: “Filosofía para niños: un acercamiento”, en *Universitas Philosophica*, 19, Santa Fé de Bogotá, 1992, pp.103-121. Disponible online en <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11779>, (último acceso el 06 de septiembre de 2024)
- Pulido-Cortés, O: “Editorial Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica”, en *Revista Praxis & Saber*, volumen 10, número 23, 2019, pp. 9-17.

- Quiroz, W. O. L., & Murcia, E. V. C: Campamento filosófico: experiencia lúdica de pensamiento con la infancia, en *Childhood & philosophy*, volume 18, 2022, pp.01-20. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.67275>
- Rancière J: *El Maestro Ignorante*. Editorial Laertes, Barcelona, 2002.
- Sarmiento, I: “Repensar la formación carcelaria en Colombia desde una perspectiva filosófica”, *HASER Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, número 14, 2023, pp.17-40.
- Suárez-Vaca, M. T., & Pulido-Cortés, O. (Coordinadores): *Diagramas y Polifonías. Experiencias de Pensamiento*. Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC, Tunja, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19053/9789586604789>
- Volpone, A: “Pratiche Filosofiche, Forme di razionalità, modi del filosofare contemporáneo”, *Kytéton*, número 8, 2002, pp.12-36. Doi <http://digital.casalini.it/10.1400/15120>
- UNESCO: *La filosofía. Una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Universidad Autónoma Metropolitana, México DF, 2011.
- Ohio State University: “Philosophy and critical thinking (PACT) Summer camp”, disponible on-line en <https://philosophy.osu.edu/pact> (último acceso el 2 de noviembre de 2023).
- Uniagustiniana: “IV Concurso nacional intercolegiado de ensayo filosófico”, disponible on-line en <https://www.uniagustiniana.edu.co/eventos/animate-y-participa-iv-concurso-nacional-intercolegiado-de-ensayo-filosofico-uniagustiniano> (último acceso el 20 de octubre de 2023)
- Universidad del Externado: “Concurso de creatividad reflexiva”, disponible on-line en <https://sociales.uexternado.edu.co/filosofia/concurso-de->

creatividad-reflexiva-2022-filosofias-de-campo-aproximaciones-al-quehacer-filosofico/ (último acceso el 20 de octubre de 2023).

Universidad del Norte: “II Olimpiadas Colombianas de Filosofía. La filosofía y la crisis ambiental: ¿Cómo hacer frente al Antropoceno?”, 2024, disponible on-line

<https://www.uninorte.edu.co/es/web/eventos/w/ii-olimpiadas-colombianas-de-filosofia> (último acceso 5 de julio de 2024).

Universidad del Quindío: “I Olimpiadas Colombianas de Filosofía. Filosofía un diálogo entre naturaleza y tecnología”, disponible on-line

chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.socolfil.org/images/scf/noticias/2021/octubre/OLIMPIADAS_DE_FILOSOFIA_programa_activo_REV.pdf (último acceso 5 de julio de 2024).

Universidad del Rosario: “II Concurso intercolegial del Filotube”, disponible on-line en <https://www.urosario.edu.co/Periodico-NovaEtVetera/Nuestra-U/2do-Concurso-intercolegial-FiloTube-Explica-un-pro/> (último acceso 30 de noviembre de 2023)

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: “XII Olimpiadas filosóficas. Jóvenes en diálogo con la filosofía. Filosofía y Literatura: una conversación”, disponible on-line en https://www.uptc.edu.co/sitio/portal/cal_not_eve/eventos/det/XII-Version-Olimpiadas-Filosoficas-Uptc-2024-2024.08.29/?instanciatedate=1724936400000 (último acceso el 9 de mayo de 2024)

LA FILOSOFÍA CLÍNICA COMO SINGULARIDAD: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE LAS HUMANIDADES

CLINICAL PHILOSOPHY AS UNIQUENESS: A METHODOLOGICAL PROPOSAL FROM THE HUMANITIES

M^a ARÁNZAZU SERANTES LÓPEZ

Universidad Francisco de Vitoria – UNIR

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9403-7522>

arantxa.serantes@ufv.es

FERNANDO CARBONELL DA FONTOURA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1416-0841>

fcdfontoura@gmail.com

RECIBIDO: 2 DE DICIEMBRE DE 2024

ACEPTADO: 22 DE ENERO DE 2025

Resumen: La singularidad, como cualidad única de cada individuo, se convierte en el eje de una búsqueda filosófica centrada en la excelencia y la personalización. No obstante, en el ámbito educativo actual, emergen desafíos relacionados con la pérdida de habilidades fundamentales para la comprensión y redacción de textos filosóficos. Desde la perspectiva de la Filosofía Clínica, este artículo explora cómo esta metodología puede ofrecer herramientas innovadoras para enfrentar tales desafíos, al proponer un enfoque terapéutico centrado en las características singulares de cada persona. A través de talleres formativos con estudiantes del Máster habilitante para Profesorado de Secundaria y Formación Profesional, se analizan los beneficios y barreras para la implementación de este enfoque en contextos educativos, destacando su capacidad para personalizar el aprendizaje y fomentar el pensamiento crítico en el aula.

Palabras clave: singularidad, Filosofía Clínica, personalización, humanidades, educación, innovación

Abstract: Singularity, as the unique quality of each individual, becomes the axis of a philosophical pursuit focused on excellence and personalization. However,

challenges arise in today's educational field, particularly in the loss of fundamental skills for understanding and writing philosophical texts. From the perspective of Clinical Philosophy, this paper examines how this methodology provides innovative tools to address these challenges, offering a therapeutic approach tailored to the singular characteristics of each person. Through training workshops with students from the Master's Degree for Secondary and Vocational Education Teachers (VET), the benefits and barriers to implementing this approach in educational contexts are analyzed, highlighting its potential to personalize learning and foster critical thinking in the classroom.

Keywords: singularity, clinical philosophy, personalisation, humanities, education, innovation

Introducción

La Filosofía Clínica, entendida como una aproximación “singular” hacia el filosofar, emerge como una propuesta metodológica desde las Humanidades, especialmente arraigada en la Fenomenología existencial. Este enfoque revitaliza el propósito de la Filosofía al confrontarla con la realidad concreta y las problemáticas contemporáneas, desafiando la dicotomía entre productividad y razón práctica. En su esencia, la praxis filosófica se erige como una interpretación de lo real, ofreciendo herramientas para repensar la actualidad y abordar nuevas preguntas filosóficas que respondan a las realidades del entorno, tales como la tecnoética, infoética y bioética.

Pero, ¿cuál es el alcance terapéutico de la Filosofía Clínica? Esta pregunta a veces está vinculada a otra pregunta. ¿Cuál es el fundamento filosófico de la Filosofía Clínica?

¿Empezamos con otra pregunta? ¿Es posible que un pensador o una línea de pensamiento (teoría) pueda abarcar cada manifestación plural del fenómeno humano? Considerando el fenómeno humano y sus manifestaciones como plurales, múltiples o diversas, ¿Cómo podemos considerar que una línea teórica o un autor, por muy abarcadora que sea su visión, puede dar cuenta del fenómeno

humano en su pluralidad? (¡A menos que no consideremos el fenómeno humano como plural y diverso!). Pero, si lo consideramos, por muy abarcadora que sea una perspectiva sobre el fenómeno humano, proveniente de un autor o de una línea teórica, es limitada. No sólo buscando referencias que pueda buscar, sino seleccionando desde su propia perspectiva qué buscar y qué omitir.

La Filosofía Clínica no basa su método en un autor ni en una línea teórica filosófica. Se basa, eso sí, en el conjunto de la Filosofía. Pero el estudio de la Filosofía es el estudio de un conjunto de al menos 2500 años de existencia, de teorías, pensamientos, ideas, sistemas que hablan, especulan, cuestionan sobre el fenómeno humano en todas sus esferas: metafísica, ontológica, ética, moral, políticos, sociales, relacionales, fenomenológicos, hermenéuticos, reflexivos, cognitivos, pasionales, comportamentales, individuales, mentales, físicos, espirituales, lingüísticos, estéticos, etc. Y cada uno de ellos tratados, en este contexto histórico, de diversas formas y perspectivas. Por tanto, el estudio de la Filosofía como terapéutica de la Filosofía Clínica supone que un autor o línea teórica no puede proporcionar todas las respuestas a la multiplicidad de los fenómenos humanos y sus manifestaciones.

El creador de la Filosofía Clínica, Lúcio Packter, pretende ser el sistematizador de un método y no el creador de una teoría normativo-valorativa sobre el humano o sus comportamientos. En Filosofía Clínica no hay manera de hacer esa pregunta, que se puede hacer en muchas otras terapias, como: “¿Qué pensarían o dirían Freud/Jung/Lacan sobre esto?”, porque lo que ofrece Lúcio Packter es un método, no una teoría. No existe una teoría ético-cognitivo-normativa-evaluativa basada en la Filosofía Clínica. Existe un conjunto amplio de múltiples autores, ideas y pensamientos sobre el fenómeno humano. Por tanto, un método que no estandariza, no juzga, no evalúa cómo debe ser, en definitiva, no es un método prescriptivo para la vida y el comportamiento humano. La primera pregunta que comenzamos en este breve texto ya casi ha sido

respondida: ¿Cuál es el alcance terapéutico de la Filosofía Clínica? Es el alcance de aquel terapeuta que parte de un conjunto integral de Filosofías y filósofos de la historia del pensamiento humano y sustentado en un método abierto a la singularidad¹ y todas sus múltiples manifestaciones.

Filosofía Clínica y Filosofía académica: diferencias en ámbitos y objetivos

A veces, para definir un término o concepto, resulta más útil comenzar explicando lo que no es. Así lo haremos con la Filosofía Clínica: primero la diferenciaremos de otras áreas de actuación y, a partir de ahí, definiremos con mayor precisión en qué consiste.

Para empezar, es fundamental situar el ámbito en el que se encuentra la Filosofía Clínica. Este pertenece al campo de las terapias y no al

¹ El término *singularidad* en Filosofía Clínica puede traducirse como un “proyecto irrepetible”, que no tiene un modelo universal y, por tanto, no puede compararse con ninguna norma externa que no sea ella misma. Hélio Strassburger, filósofo clínico, en su libro *Filosofía Clínica: poética de la singularidad* pone varios adjetivos y atributos a la singularidad precisamente porque es un concepto múltiple. Entre estos adjetivos llama singularidad a una naturaleza polifónica (que recuerda a Aristóteles cuando dice que el ser se dice de varias maneras), poética del existir (también en el sentido del griego *poiesis*, lo inaudito, un hacerse existir continuamente en el devenir), dialéctica internalizada de la existencia, la rareza, la emancipación, entre otras. La principal característica de estos adjetivos parece ser la de enfatizar la originalidad de cada persona, dando cuenta de una existencia polivalente de ambas singularidades, en el mundo y dentro de cada persona. Por eso es impensable categorizar, clasificar o etiquetar la práctica de existir de cada persona. Lo que hace que la presencia de cada persona sea única y original para la Filosofía Clínica es la estructura tópica (los tópicos - *topos* en griego antiguo es *lugar-* que determinan la estructura de pensamiento de la persona, en ese momento y en un contexto determinado) y cómo esa persona hace viable esa combinación estructural en su vida de acuerdo con su lenguaje particular dentro de su propio horizonte existencial.

de las filosofías consideradas académicas. Existen algunas terapias filosóficas que comparten el mismo ámbito que la Filosofía Clínica, como el Asesoramiento Filosófico. Sin embargo, tanto estas terapias filosóficas como la Filosofía Clínica no se encuadran dentro del ámbito de la Filosofía académica en el sentido tradicional, es decir, como una búsqueda de clarificación conceptual.

La Filosofía académica tiene entre sus objetivos principales la búsqueda de la claridad conceptual y la indagación sobre los principios o causas fundamentales con el propósito de encontrar una fundamentación última de las cosas: del ser humano, de la realidad, de la ética, etc. Además, ofrece perspectivas que pueden ser de alcance particular o universal², pero no singular.

No obstante, mientras que la Filosofía académica contemporánea no está concebida como una forma de terapia, la Filosofía antigua sí puede interpretarse como una práctica terapéutica aplicada al individuo³.

En cualquier caso, la Filosofía Clínica no se centra en la definición única o precisa de cada concepto por sí mismo, ya que su aplicación tiene lugar en el ámbito de la práctica terapéutica y no exclusivamente en el dominio conceptual. En la Filosofía Clínica, la claridad conceptual surge a través de la interacción entre la persona que realiza la terapia y el filósofo clínico. Es esta persona, mediante sus propios juegos de lenguaje⁴, quien define y construye los

² El *particular* es el ámbito de *algunos*, *pocos*, *unos*, etc. Un conjunto *particular* cuenta no con todos, sino con algunos que tienen algunos aspectos homogéneos. El *universal* es el ámbito de *todos*, de un conjunto donde todos los elementos de este conjunto son iguales en sus características. Abarca a *todos* y no a *algunos*. El singular abarca el individuo - por ejemplo, José o María - y sus idiosincrasias irrepetibles entre uno y otro.

³ Cfr. Hadot, P. (2006). *Ejercicios Espirituales y Filosofía Antigua*. Madrid: Siruela.

⁴ En Filosofía Clínica, una de las inspiraciones teóricas de la Filosofía para la construcción de su metodología es el análisis del lenguaje, basado fundamentalmente en el filósofo alemán Ludwig Wittgenstein. Para Wittgenstein,

sentidos y significados a partir del uso que hace de ellos en su propio mundo.

En Filosofía Clínica, no se persigue ni se sustenta en una teoría que busque la fundamentación última de una naturaleza humana o ética. Su metodología no se basa en una epistemología ni en una ontología. La Filosofía Clínica es una metodología terapéutica, y una metodología tiene objetivos, un *telos*, pero no una fundamentación última. Su finalidad es alcanzar esos objetivos y, para ello, integra los elementos que puedan contribuir a lograr dicha finalidad.

Dentro de ciertos parámetros —las categorías fundamentales de la metodología, como la singularidad—, la Filosofía Clínica tiene como propósito promover el bienestar subjetivo de cada persona. Por esta razón, el *telos* no viene definido por la metodología en sí, sino por cada individuo que participa en la terapia. Así, adopta una perspectiva singular, no particular ni universal, con un horizonte centrado en el individuo. Lo esencial en Filosofía Clínica es concebir y comprender a cada persona en su singularidad, dentro de la representación que tiene de su propio mundo⁵.

Aunque la Filosofía académica aborda el concepto de lo singular, lo hace desde una perspectiva ontológica o ético-social, es decir, con

el lenguaje expresa la realidad en sus funciones prácticas y no en alguna definición ya dada de antemano, ya sea del diccionario o de alguna teoría del significado. Wittgenstein nos dice: “Lo esencial de las experiencias privadas no es que cada uno tenga su copia, sino que nadie sepa que el otro también tiene esto o algo diferente. Sería entonces posible suponer -aunque no comprobable- que una parte de la humanidad tenga una sensación de rojo y otra parte otra sensación” (WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 272).

⁵ La *representación del mundo* es la totalidad literal de lo que aparece en la narrativa de quien comparte con respecto a su mundo existencial: lugar, tiempo, relación, personas etc. No se trata de “datos objetivos de la realidad” tal como son, sino de cómo se representa la persona a sí misma los hechos, sucesos, acontecimientos.

un enfoque universal o particular. Por ello, su visión no coincide con la de la Filosofía Clínica.

Por otro lado, la Filosofía Clínica es una terapia, no una práctica conceptual como lo es, en su mayoría, la Filosofía académica contemporánea. A diferencia de la Filosofía antigua, que se orientaba hacia el “cuidado de sí”, la Filosofía Clínica centra su atención en el “cuidado del otro”. En definitiva, es fundamental distinguir la Filosofía Clínica de la Filosofía académica, tanto por su ámbito de aplicación como por sus objetivos.

En este contexto, surge el desafío de abordar el problema de las categorías y su equiparación entre la Filosofía y la realidad. Conceptos como la singularidad, la memoria y la conexión adquieren importancia, impactando tanto en el ámbito individual como en el tecnológico. La cualidad de la singularidad, con sus matices de excepcionalidad, particularidad, peculiaridad, rareza, extrañeza, extravagancia y excelencia, se convierte en el núcleo de una búsqueda personal que se fundamenta en la necesidad de equilibrar Filosofía y realidad.

No obstante, este enfoque presenta importantes dificultades, especialmente en el ámbito docente. La necesidad de fomentar el saber hacer práctico de la Filosofía y de resolver problemas filosóficos desde la propia disciplina constituye un reto significativo. A menudo, observamos una pérdida de habilidades en el alumnado, tanto para comprender como para redactar textos filosóficos, lo que pone de manifiesto la urgencia de afrontar estas carencias y revitalizar el papel de la Filosofía en la educación contemporánea.

Filosofía Clínica y otras terapias filosóficas

Como hemos señalado anteriormente, el ámbito de la Filosofía Clínica pertenece al campo de las terapias y no al de la Filosofía académica. Sin embargo, como metodología derivada de la

Filosofía, la Filosofía Clínica se encuentra en el dominio de una Filosofía aplicada.

Por definición, una Filosofía aplicada es aquella que realiza un análisis riguroso y sistemático de problemas o cuestiones existenciales prácticas, tanto de individuos como de grupos e incluso organizaciones o empresas. En este sentido, aunque dicho análisis se desarrolla en el terreno del pensamiento reflexivo, está estrechamente relacionado con los aspectos de la vida cotidiana. Es práctica en este sentido, pero no lo es de la misma manera que la ingeniería, la carpintería o el oficio de zapatero.

En la Filosofía práctica, el proceso es mental y su resultado tiene implicaciones comportamentales, mientras que, en otras actividades prácticas, tanto el proceso como el resultado se traducen en productos materiales en el mundo. Cabe señalar que la Filosofía académica también opera en el ámbito del pensamiento reflexivo, pero, desafortunadamente, con mayor frecuencia se mantiene alejada de las cuestiones prácticas de la vida diaria. Por el contrario, la Filosofía práctica se centra en temas y problemas que emergen directamente del mundo de la vida cotidiana. Como metodología terapéutica, la Filosofía Clínica forma parte del dominio de una Filosofía práctica, y su campo específico de actuación es el ámbito de las terapias. Sin embargo, existen otras terapias filosóficas, lo que plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es la diferencia entre la Filosofía Clínica y estas otras terapias filosóficas?

Existen muchas denominaciones para las terapias filosóficas, pero suelen compartir ciertas características comunes. Estas terapias integran contenido teórico-filosófico en el proceso terapéutico. Por ejemplo, si una persona no se siente feliz y acude a un terapeuta filosófico, este podría abordar la felicidad como un concepto filosófico, mencionando a Aristóteles u otros filósofos que hayan reflexionado sobre el tema. A menudo, este tipo de terapeutas ofrece consejos basados en los filósofos que ha estudiado y puede tratar

otros temas desde una perspectiva filosófica, como el tedio, la soledad, la finitud o el nihilismo.

En general, estas terapias filosóficas no recurren a diagnósticos psiquiátricos, ya que la Filosofía emplea su propio lenguaje para interpretar al ser humano, sus emociones y comportamientos, evitando el uso de manuales de trastornos mentales o herramientas similares. Por el contrario, en la Filosofía Clínica no se utiliza contenido filosófico en el proceso terapéutico, ni se recurre a términos o conceptos provenientes de la Filosofía o de algún filósofo en particular. Entonces, surge una nueva pregunta: ¿por qué se llama Filosofía Clínica?

Lúcio Packter adaptó términos, ideas, pensamientos y teorías filosóficas para desarrollar la metodología de la Filosofía Clínica. En uno de sus cuadernos, Packter menciona que, al ser preguntado si los filósofos en quienes se inspiró y de quienes tomó prestados términos o conceptos habrían aprobado que sus ideas filosóficas formaran parte de su metodología, respondió:

Creo también que muchos de los filósofos que asisten a la Filosofía Clínica con sus escritos no autorizarían el uso que tomé prestado de sus obras y de lo que desarrollé a partir de ahí. Creo que algunos serían mis enemigos declarados⁶

En este sentido, la Filosofía Clínica no consiste en la aplicación directa de contenidos filosóficos a la terapia tal como fueron concebidos originalmente. La base filosófica actúa como una inspiración para la creación del método, y los conceptos han sido adaptados para responder a las necesidades de una práctica terapéutica.

Nociones como epistemología, axiología, fenomenología, hermenéutica de la comprensión, analítica del lenguaje, categorías y otras que forman parte de la construcción de la metodología

⁶ PACKTER, *Caderno S*, p. 6.

terapéutica de la Filosofía Clínica, están adaptadas tanto a la postura del terapeuta como al constructo metodológico.

Aunque todos estos aspectos están integrados en la metodología terapéutica de la Filosofía Clínica, no la definen por sí mismos. Por ello, la Filosofía Clínica se distingue de otras formas de terapias filosóficas, como el asesoramiento filosófico o las terapias específicas de ciertos filósofos –por ejemplo, la Filosofía Existencial de Karl Jaspers o la Filosofía del *Dasein* basada en Heidegger–, principalmente por no incorporar conceptos filosóficos de manera directa en el proceso terapéutico.

Es relevante destacar que Lúcio Packter no era filósofo, sino psicoanalista, y ya contaba con una práctica terapéutica consolidada. Desde esta perspectiva, logró abordar la Filosofía desde un enfoque no estrictamente filosófico, sino práctico y terapéutico, fusionando elementos filosóficos y terapéuticos en un nuevo paradigma.

Filosofía Clínica y psis: psicologías, psicoanálisis y psiquiatría

Como terapia, la Filosofía Clínica también se distingue de las denominadas “psis”: psicología, psicoanálisis, psiquiatría y sus diversas variantes. Las diferencias son numerosas, tanto en el lenguaje como en el enfoque del fenómeno humano, pero sobre todo en su rechazo a utilizar tipologías particulares o universales, así como diagnósticos o clasificaciones basadas en conceptos de salud/enfermedad o normalidad/anormalidad.

La clasificación, entendida como el estudio estandarizado de tipos que se organizan según patrones y criterios de igualdad o similitud, no tiene cabida en la Filosofía Clínica. Los tópicos⁷ de la estructura

⁷ *Tópico* viene de *topos* que en griego quiere decir *lugar*, por tanto, *tópico* en Filosofía Clínica es el lugar de donde viene el habla o narrativa del otro. La estructura de pensamiento tiene 30 tópicos. Cada uno de ellos es como si fuera una letra de un alfabeto y su combinación es como si fuera el lenguaje de cada persona. Sin embargo, la validez de los tópicos radica en su relación entre sí, es decir, la

del pensamiento que esta aborda impiden la realización de diagnósticos o clasificaciones entre individuos, ya que se trabaja desde la noción de singularidad. Tal y como escribió Lúcio Packter:

Cada persona muestra predominancia en unos tópicos y no en otros; además, en algunos casos, una persona puede no tener un tópico determinante en su EP [estructura de pensamiento]. Incluso cuando dos personas comparten un mismo tópico, como la axiología, el contenido de este puede diferir significativamente, lo que invalida, una vez más, cualquier intento de clasificación⁸.

En cuanto a los principios del paradigma terapéutico de la Filosofía Clínica, destaca la ausencia de marcos diagnósticos, lo que fomenta una aproximación no coercitiva hacia el otro. Esto permite que la persona tenga un espacio genuino para mostrarse, sin las limitaciones impuestas por el autoritarismo ideológico. En este sentido, la Filosofía Clínica favorece la revelación de lo singular en cada individuo.

Otra diferencia fundamental entre la Filosofía Clínica y las “psis” radica en que la primera no utiliza conceptos ni prácticas relacionadas con la “cura” o la “normalidad”. Como señala Lúcio Packter: “La Filosofía Clínica no busca una ‘cura’, sino una manera de estar en el mundo que sea coherente con la EP [estructura de pensamiento] de la persona⁹”. La búsqueda de revelar la singularidad de cada individuo constituye el principal parámetro de la Filosofía Clínica.

existe una sorpresa inicial para quienes comienzan una terapia con un filósofo o filósofa clínica al descubrirse alienados de los vínculos de esclavitud impuestos por los conceptos rígidos del comportamiento

noción de conjunto que expresa la EP. Los tópicos de la EP son los ingredientes que componen el tejido intelectual de una persona. Constituyen un mapa intelectivo donde el filósofo clínico ejercerá su rol existencial de terapeuta.

⁸ PACKTER, Cad. S. p. 28.

⁹ PACKTER, Cad. S. p. 15.

clásico de salud, propios de las ciencias médicas. Liberados de esas categorías clasificadorias, surge una nueva posición. Esto permite que las personas implicadas puedan explorar, bajo la guía filosófica [clínica], perspectivas desde diferentes modalidades¹⁰.

La Filosofía Clínica se diferencia fundamentalmente de la psiquiatría por no emplear diagnósticos ni abordar al sujeto desde una perspectiva médico-científica-biológica. Mientras que la psiquiatría moderna tiende a ignorar al sujeto como un ser condicionado por su contexto y circunstancias, tratándolo como un objeto pasivo con un supuesto trastorno o mal funcionamiento cerebral –en ocasiones, sin pruebas médicas, científicas o biológicas concluyentes que lo respalden–, la Filosofía Clínica adopta una perspectiva historicista y contextualizada de la persona.

Desde esta óptica, los sufrimientos o males existenciales de la persona, incluso los más graves, se comprenden en relación con su entorno y la forma en que este se representa a sí misma. Además, el lenguaje de la Filosofía Clínica proviene íntegramente de la Filosofía, sin recurrir a conceptos propios de las “psis” como el ego, el inconsciente o el narcisismo. En su lugar, desarrolla una terminología propia con significados específicos. En síntesis, la Filosofía Clínica no da consejos –como lo hacen algunas terapias filosóficas–, no utiliza perfiles –como lo hacen ciertas psicologías–, no interpreta –como ocurre en el psicoanálisis– y no emplea diagnósticos –como hace la psiquiatría.

La singularidad en la Filosofía Clínica

Definición

Es fundamental comenzar definiendo la singularidad como un término técnico propio de la terapia en Filosofía Clínica y no como

¹⁰ PACKTER, Cad. A, p. 5.

un concepto filosófico-ontológico. La singularidad se refiere a la configuración única de cada persona, formada por tres elementos: la estructura de pensamiento, los submodos¹¹ y las categorías¹². La estructura de pensamiento consta de 30 tópicos; los submodos, de 32; y las categorías, de 5. La combinación de ciertos tópicos de la estructura de pensamiento, junto con algunos submodos y categorías, da forma a la singularidad de cada individuo.

Esta configuración, así como su dinámica y contenido, son exclusivos de cada persona. Por ello, no es posible establecer comparaciones entre una singularidad y otra, ni con patrones externos ajenos a la propia singularidad. Es a partir del reconocimiento de la singularidad en cada individuo que comienza y se desarrolla el proceso terapéutico. En este sentido, la Filosofía Clínica propone una terapia única para cada persona, ya que lo que es válido para una no lo será para otra.

Hélio Strassburger, filósofo clínico, en su libro *Filosofía Clínica: poéticas de la singularidad*, atribuye diversos adjetivos y características a la singularidad, destacando su naturaleza múltiple. Entre estos, describe la singularidad como una naturaleza polifónica (remitiendo a Aristóteles, quien afirmaba que el ser se dice de varias maneras), una poética del existir (en el sentido griego de *poiesis*, un

¹¹ Los *submodos* designan la forma en que una persona ejercita o pone en práctica informalmente lo que está en su estructura de pensamiento (EP). En otro sentido, los submodos son también procedimientos clínicos del filósofo clínico hacia la EP del que comparte la terapia. En la Filosofía, los submodos tienen su inspiración en los *modos de ser* en Heidegger. Son actitudes tanto mentales como de comportamientos.

¹² Las categorías forman parte de los *exámenes categoriales*. Dentro de los exámenes categoriales existen 5 categorías, siendo el tema inmediato/último, circunstancia/historicidad, lugar, tiempo y relación. Es el primer eje de la metodología terapéutica de la Filosofía Clínica y su objetivo general es comprender el horizonte existencial de la otra persona. Es la localización existencial de la persona, a partir de su propio relato de su historia de vida.

hacerse y rehacerse continuamente en el devenir), una dialéctica internalizada de la existencia, la rareza, la emancipación, entre otros. La principal característica de estos adjetivos parece ser el énfasis en la originalidad irrepetible de cada persona, reconociendo y valorando cada existencia singular. Por ello, resulta impensable categorizar, clasificar o etiquetar a alguien como un medio para definir un camino o una comprensión generalizada del otro.

Para la Filosofía Clínica, lo que hace que la presencia de cada persona sea única y original es su estructura tópica [es decir, los tópicos que conforman la estructura de pensamiento de la persona] y la manera en que esta combina y hace viable esa estructura en su vida. Todo ello se lleva a cabo dentro del lenguaje particular y el horizonte existencial propio de cada individuo¹³.

Por tanto, la estructura personal de cada individuo constituye el carácter que lo define como irrepetible y único. Toda la metodología y técnica de la Filosofía Clínica, así como la postura del ser terapeuta¹⁴, están concebidas para promover el reconocimiento y la comprensión de lo singular en cada persona, abarcando desde el inicio hasta la culminación del proceso terapéutico.

Las etiquetas o clasificaciones como depresión, ansiedad u otras solo adquieren sentido cuando entendemos qué significan esas experiencias para cada persona en su singularidad. En Filosofía Clínica, cada individuo vive su propia depresión única, es decir, un conjunto estructural exclusivo que genera o define su experiencia de la depresión, y así para cada experiencia emocional, sentimental o racional. No existe un estándar universal que sea válido para todos. En Filosofía Clínica somos conscientes de que, aunque las depresiones puedan compartir ciertos síntomas comunes, son

¹³ FONTOURA, F. *O Ser Terapeuta em Filosofia Clínica*. Porto Alegre/RS: Ed. do Autor, 2023, p. 5.

¹⁴ Hay una postura terapéutica específica en Filosofía Clínica. Sus elementos y actitudes están explicadas en el libro *O Ser Terapeuta em Filosofia Clínica*.

internamente únicas debido a los elementos particulares que conforman la singularidad de cada persona. Por ejemplo, se ha trabajado en terapia con una persona que se sentía deprimida cada vez que estaba de buen humor, alegre y comunicativa, ya que consideraba que su estado natural era ser seria, callada y mantener lo que definía como un “pesimismo saludable”, acompañado de una dosis de soledad. Para ella, paradójicamente, sentirse alegre y de buen humor era su forma de experimentar *su* depresión. En definitiva, la Filosofía Clínica propone una terapia que aborda lo singular desde la singularidad, respetando y comprendiendo la unicidad de cada individuo.

Singularidad y subjetivismo

El ser humano es la medida de todas las cosas. Filosóficamente, esta afirmación fue cuestionada por Sócrates en el diálogo *Teeteto* de Platón, un texto que aborda el tema del conocimiento, lo que en Filosofía denominamos epistemología. La epistemología es el estudio de qué es el conocimiento y cómo se justifica. De manera fundamental, el conocimiento (*episteme*) se distingue de la opinión (*doxa*), ya que implica una justificación y una verdad que trascienden las creencias subjetivas.

Para que exista conocimiento, como señalaría Aristóteles años después de Sócrates, la investigación debe fundamentarse en algo universal y firme. Uno de los aspectos esenciales del conocimiento es su comunicabilidad. Por ello, si aquello que investigamos desaparece en el ámbito de nuestra subjetividad o poco después de haber tenido “contacto” con ello, se convierte en algo incomunicable, no replicable y sujeto a las contingencias de nuestras percepciones, circunstancias o incluso al azar.

En este contexto, Sócrates combate la célebre afirmación de Protágoras, el mayor sofista conocido en la antigüedad, según la cual “el ser humano es la medida de todas las cosas”. Esta frase sostiene

que el conocimiento o la verdad se basan únicamente en la subjetividad de cada individuo. Así, para que algo sea válido como conocimiento, bastaría con que una persona lo afirme como tal, considerándolo “real” y “verdadero” según su propia percepción.

Sin embargo, desde un punto de vista filosófico, habría combatir el subjetivismo epistemológico. Además de la subjetividad, es necesario establecer controles tanto externos como internos para validar, revalidar, experimentar y reafirmar cualquier afirmación mediante metodologías replicables. Esto permite que el conocimiento y la verdad puedan ser comprobados en diferentes contextos y por otras personas, garantizando su fiabilidad y universalidad.

Hasta ahora, todo está claro. Sin embargo, en la terapia de Filosofía Clínica, esta frase de Protágoras es uno de los pilares que sustenta el eje principal de su metodología: la singularidad. En este sentido, la Filosofía Clínica no solo se apropiá de esta afirmación del sofista griego, sino que también la conecta con otro autor contemporáneo que, pese a las diferencias conceptuales y circunstanciales respecto a Protágoras, sostiene una idea similar.

Este filósofo es Arthur Schopenhauer, quien, en su obra *El mundo como voluntad y representación*, afirma que no conocemos el mundo ni las cosas que hay en él, sino únicamente la representación que tenemos de ellas. Dicho de otro modo, cada persona crea su propio mundo singular, un mundo que se adapta a sus propias medidas y está regido por su percepción individual.

En Filosofía Clínica afirmamos el subjetivismo terapéutico y, en cierto sentido, nos posicionamos “en contra” de la disputa iniciada por Sócrates en la antigua Grecia. Sin embargo, este subjetivismo, tal como se aplica en la terapia de Filosofía Clínica, no está relacionado con cuestiones de verdad, conocimiento o valores morales; su naturaleza es estrictamente “técnica” y terapéutica.

El subjetivismo en la Filosofía Clínica sostiene que cada individuo, sujeto o persona posee características únicas que se entrelazan

completamente con su horizonte existencial, es decir, con el mundo en el que vive, actúa, piensa, siente e interpreta. La singularidad, desde esta perspectiva, se entiende como un enfoque técnico, ya que permite abordar la estructura interna de cada persona como algo irrepetible e incomparable con cualquier realidad externa. En este sentido, la Filosofía Clínica se declara completamente subjetivista, al basar su metodología en la unicidad y particularidad de cada individuo.

En cualquier diccionario común, que no sea específico de Filosofía o alguna terapia, el término “singular” o “singularidad” se define como una cualidad o adjetivo que se atribuye a un ser vivo que es único y se diferencia del resto de sus pares, ya sea por sus actitudes o por otras características que carecen de pluralidad. Es decir, se refiere a aquello que tiene la característica de ser único, extraordinario y distinto en comparación con los demás.

La concepción de la singularidad en la Filosofía Clínica encaja perfectamente con esta definición común encontrada en cualquier diccionario. No se apoya en fundamentos ontológicos, sociales, políticos o antropológicos, sino en una observación directa: cada persona es irrepetible e incomparable en su constitución interna, determinada por la relación única que tiene con su historia de vida.

Por tanto, la subjetividad en la Filosofía Clínica no entra en conflicto con las cuestiones filosóficas relacionadas con el conocimiento, la verdad o los valores morales. Nos situamos, desde otra perspectiva, en el ámbito de la práctica terapéutica, partiendo de una suposición inicial fundamental: cada persona, ser o individuo es singular, único y extraordinario en su estructura interna.

Solo desde este punto de partida es posible comprender al otro como un verdadero otro, sin imponer clasificaciones, perfiles o diagnósticos que, lejos de revelar su singularidad, lo reducen a un grupo donde su esencia única se confunde y se pierde.

Impacto de la Filosofía Clínica en el ámbito de la innovación filosófica: análisis cualitativo y cuantitativo

En esta segunda parte, se propone analizar el impacto de la Filosofía Clínica en el ámbito de la innovación filosófica, puesto que su metodología, basada en la singularidad y la flexibilidad interpretativa, no solo se presenta como una alternativa terapéutica, sino también como un enfoque filosófico que cuestiona las categorías tradicionales y las tipologías estandarizadas propias de las terapias convencionales.

La motivación para este estudio surge de la necesidad de explorar y validar cómo la Filosofía Clínica se inserta en el contexto de la innovación filosófica y en qué medida permite repensar y redirigir prácticas filosóficas y terapéuticas frente a los dilemas contemporáneos. Como parte de este análisis, se desarrolló un taller basado en los principios de la Filosofía Clínica, en el que los participantes exploraron conceptos clave de singularidad y estructura de pensamiento, experimentando una aproximación en la que su propia subjetividad y contexto personal determinan la configuración terapéutica.

De este modo, se busca responder a preguntas específicas que respondan a este propósito: ¿Cómo perciben los participantes la aplicación de la Filosofía Clínica en su vida personal y su potencial para fomentar el pensamiento innovador? ¿En qué medida la experiencia de esta práctica metodológica permite a los participantes repensar su forma de abordar problemas filosóficos o existenciales? Para dar respuesta a estas cuestiones, se utiliza una metodología mixta que incluye datos cualitativos y cuantitativos derivados de las respuestas a una encuesta posterior al taller, analizando tanto la efectividad percibida de la Filosofía Clínica como su capacidad para fomentar una comprensión profunda y renovada de la propia singularidad.

La encuesta fue diseñada con preguntas tanto cerradas que exploran las percepciones de los participantes sobre la utilidad y efectividad de la Filosofía Clínica como herramienta para abordar su propia singularidad y replantear problemas filosóficos o existenciales y un análisis de sentimiento para valorar el grado de interés/aplicación que tendría en el área de Filosofía, de cara a la docencia en esta misma especialidad. Para analizar los resultados de la encuesta, se llevó a cabo un procesamiento estadístico de los datos obtenidos en las preguntas cerradas. Esto incluyó el cálculo de medias y desviaciones estándar para evaluar las respuestas sobre la percepción de efectividad de la Filosofía Clínica en el desarrollo de la autocomprensión y en la promoción de una visión innovadora ante dilemas personales y existenciales.

Metodología

El sistema educativo contemporáneo requiere estrategias que fomenten la personalización del aprendizaje, el pensamiento crítico y el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, la Filosofía Clínica, un enfoque centrado en el individuo y en el análisis reflexivo, ofrece una perspectiva prometedora. No obstante, su integración en entornos educativos masivos plantea preguntas sobre viabilidad, recursos y formación docente.

Esta investigación empleó un enfoque cuantitativo y cualitativo basado en la observación y la recopilación de datos y análisis de sentimiento de forma anonimizada, durante un taller dirigido a 50 educadores, estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria y Formación Profesional de la especialidad de Filosofía. Este grupo fue considerado relevante para explorar la aplicabilidad de la Filosofía Clínica en el contexto educativo, dado que estos futuros profesores desempeñarán un papel central en la implementación de enfoques personalizados en el aula. Los participantes respondieron a un cuestionario diseñado a tales efectos para evaluar:

- Conocimiento previo sobre la Filosofía Clínica.
- Interés en aprender sobre el enfoque.
- Percepciones de su aplicabilidad en el aula.
- Identificación de barreras y propuestas de mejora.

Procedimientos

El estudio se organizó en dos etapas:

- Taller formativo: Los participantes asistieron a sesiones prácticas en las que exploraron los principios de la Filosofía Clínica, incluyendo los conceptos de singularidad y estructura de pensamiento. Durante las sesiones, se fomentó la reflexión sobre cómo aplicar estos conceptos en el aula.
- Encuesta posterior: Tras el taller, los participantes respondieron a un cuestionario diseñado para evaluar:

- Su conocimiento previo sobre la Filosofía Clínica.
- El interés en aprender más sobre esta metodología.
- Las percepciones sobre su aplicabilidad en entornos educativos.
- Barreras identificadas para su implementación.

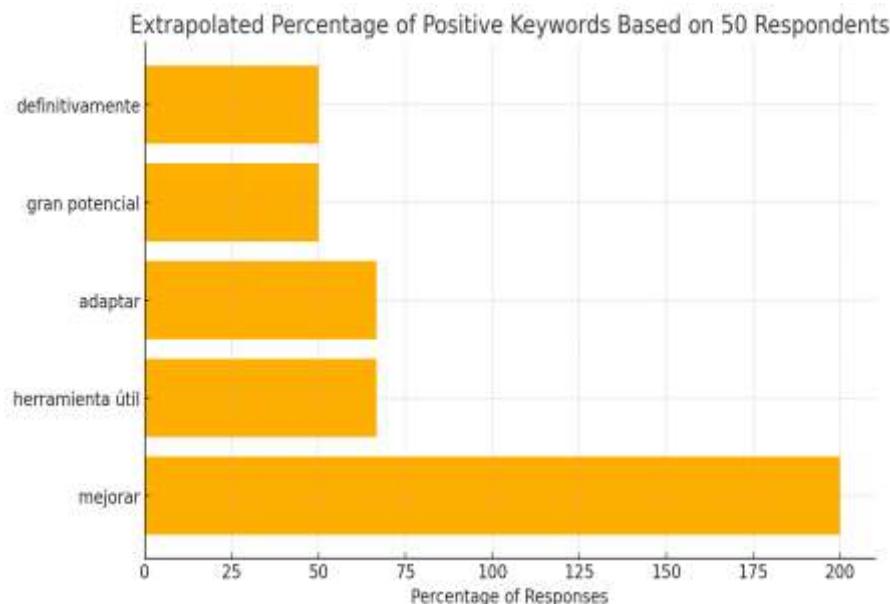
El análisis de las respuestas se reforzó con un cálculo estimado de respaldo y aceptación lo que permitió evaluar la viabilidad de este enfoque en contextos educativos más amplios.

Resultados

El análisis de los talleres realizados con educadores revela varios hallazgos significativos. En primer lugar, se detectó un desconocimiento generalizado sobre la Filosofía Clínica en contextos educativos, ya que el 90% de los participantes indicó que no tenía conocimientos previos en esta metodología. Sin embargo, a pesar de esta falta de familiaridad, el 85% de los asistentes manifestó un alto interés en aprender más y explorar la posibilidad de aplicarlo

en sus aulas. En términos de aplicabilidad, el 78% de los educadores consideró que la Filosofía Clínica tiene un gran potencial para personalizar el aprendizaje y atender mejor las necesidades individuales de los estudiantes. Además, muchos destacaron su utilidad en la resolución de conflictos, al facilitar el diálogo y la reflexión en el entorno educativo.

No obstante, los participantes identificaron importantes barreras para su implementación. Una de las principales limitaciones señaladas fue la falta de formación especializada; el 72% de los docentes indicó que carece de las herramientas y conocimientos necesarios para aplicar este enfoque de manera efectiva. Otra dificultad destacada fue la carencia de tiempo y recursos en contextos educativos con clases numerosas, lo que podría dificultar la atención personalizada que este método requiere.



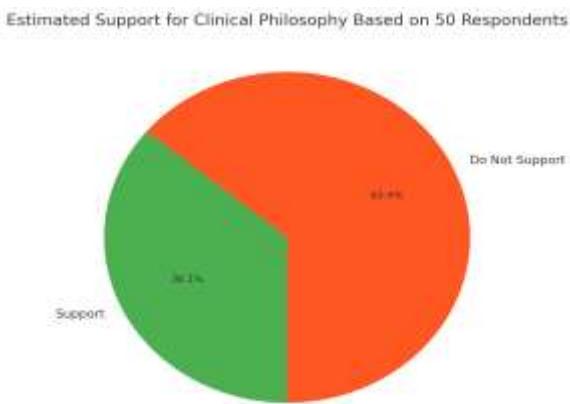
El análisis representado en la gráfica muestra un desglose de palabras clave positivas asociadas a las respuestas de 50 participantes, reflejando cómo perciben la Filosofía Clínica en la educación. Las palabras clave más frecuentemente asociadas a las respuestas incluyen "mejorar", "herramienta útil", "adaptar", "gran potencial" y "definitivamente".

- "Mejorar" como la palabra clave predominante: La mayoría de los participantes asocian el enfoque de la Filosofía Clínica con mejoras en el ámbito educativo, indicando una percepción generalizada de que este enfoque tiene un impacto positivo en las prácticas pedagógicas. Esto sugiere que los participantes ven la Filosofía Clínica como un medio efectivo para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- "Herramienta útil" y "adaptar" con altas frecuencias: Estas palabras destacan la percepción de que la Filosofía Clínica no solo es práctica, sino también adaptable a diversos contextos educativos. Esto refuerza la idea de que, si se acompaña de la formación adecuada, podría integrarse eficazmente en los entornos educativos existentes, ajustándose a las necesidades específicas de los estudiantes y profesores.

- "Gran potencial" como concepto central: La frecuencia de este término refleja el reconocimiento del enfoque como una metodología con perspectivas prometedoras, tanto para mejorar el aprendizaje como para promover habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes.

- "Definitivamente" con menor peso relativo: Aunque menos frecuente, el uso de esta palabra sugiere que un subconjunto de los participantes está absolutamente convencido del valor del enfoque, lo que podría interpretarse como un grupo que ya está listo para explorar su implementación sin necesidad de mayor evidencia.



En esta otra figura, se muestra una estimación del apoyo a la Filosofía Clínica basada en las respuestas de 50 participantes, dividiéndose en dos grupos principales: aquellos que la apoyan (36.1%) y aquellos que no la apoyan (63.9%).

El bajo nivel de apoyo, representado por el 36.1%, sugiere que sólo un tercio de los participantes considera que la Filosofía Clínica tiene mérito o potencial para ser aplicada en el aula. Esto podría deberse al desconocimiento generalizado del enfoque, a la percepción de que su implementación es compleja, o a la falta de recursos y formación especializada necesarios para aplicarlo de manera efectiva. Por otro lado, el 63.9% de los participantes, que constituye la mayoría, no apoya la idea de aplicar este enfoque, lo que refleja escepticismo o reservas importantes. Este rechazo podría estar vinculado a preocupaciones prácticas relacionadas con la adaptabilidad del método en aulas numerosas, el tiempo que requiere su implementación o la percepción de que no está enfocado hacia las prioridades actuales del sistema educativo.

Asimismo, este resultado podría estar influenciado por el margen de error presente en la extrapolación de los datos y por la naturaleza exploratoria del estudio. Un análisis más profundo, que incluya información detallada sobre las razones específicas de la falta de

apoyo inicial, sería esencial para comprender mejor estos resultados y sus implicaciones. Además, dado que la Filosofía Clínica es un enfoque poco conocido es probable que muchos de los participantes necesiten más formación o ejemplos prácticos que demuestren su efectividad en contextos reales. Esto sugiere que la ratio podría no ser concluyente, sino más bien una indicación de la necesidad de proporcionar mayor información, capacitación y recursos que respalden la viabilidad del enfoque en el ámbito educativo.

Discusión

La Filosofía Clínica, con su énfasis en la reflexión individual y el análisis crítico, muestra un potencial significativo para transformar las prácticas educativas. Su capacidad para personalizar el aprendizaje podría facilitar una educación más significativa, adaptada a las necesidades y perspectivas únicas de cada estudiante. Asimismo, este enfoque promueve habilidades críticas y reflexivas, esenciales para la resolución de problemas y el desarrollo integral de los estudiantes. También destaca su utilidad para mejorar la comunicación entre docentes y alumnos, lo que puede fortalecer la empatía y las relaciones dentro del aula.

Una de las principales limitaciones señaladas por los participantes es la falta de formación especializada. Al no estar familiarizados con los fundamentos de la Filosofía Clínica, muchos docentes enfrentan dificultades para adaptar este enfoque a las dinámicas del aula. Este problema se agrava en sistemas educativos que priorizan metodologías estandarizadas, dejando poco espacio para enfoques reflexivos y personalizados. Por ejemplo, un docente que trabaja con grupos numerosos puede no disponer del tiempo o los recursos necesarios para atender la singularidad de cada estudiante, una de las piedras angulares de la Filosofía Clínica.

Otra barrera significativa es la rigidez de los currículos escolares, que a menudo están diseñados para cumplir con estándares

cuantitativos y no promueven actividades reflexivas o filosóficas. Esta estructura limita la posibilidad de integrar metodologías como la Filosofía Clínica, que requieren un enfoque más flexible y centrado en el proceso.

A pesar de estos desafíos, existen estrategias prometedoras que podrían facilitar la implementación de la Filosofía Clínica en el ámbito educativo. Programas piloto en grupos reducidos, por ejemplo, permitirían explorar su impacto en un entorno controlado, evaluando su efectividad antes de ampliarlo a mayor escala. Además, incluir módulos específicos sobre Filosofía Clínica en los programas de formación docente, podría dotar a los futuros educadores de herramientas prácticas para aplicar este enfoque en sus aulas.

Conclusiones

La Filosofía Clínica representa una herramienta valiosa para innovar en el ámbito educativo, con un notable potencial para personalizar el aprendizaje, desarrollar habilidades críticas y mejorar las dinámicas de aula. Sin embargo, su implementación efectiva requerirá superar barreras significativas relacionadas con la formación docente, la disponibilidad de recursos y la flexibilidad curricular.

Asimismo, sería de vital importancia, reducir el tamaño de las clases para facilitar la atención individualizada, así como diseñar programas de formación especializada que doten a los docentes de las herramientas necesarias para su aplicación. Los currículos también deben adaptarse para incorporar objetivos centrados en el desarrollo de habilidades emocionales y críticas, basados en los principios de la Filosofía Clínica. Finalmente, es esencial fomentar una cultura educativa que valore tanto el proceso de aprendizaje como el desarrollo integral del estudiante, más allá de los resultados cuantitativos.

Aunque persisten desafíos importantes, la Filosofía Clínica tiene el potencial de contribuir significativamente a una educación más humanista, reflexiva y centrada en el individuo, especialmente en

contextos que prioricen la individualización y el bienestar del estudiante. Su implementación podría marcar un cambio profundo en la manera en que entendemos y practicamos la enseñanza, abriendo nuevas posibilidades para la innovación educativa.

Bibliografía

- CARUZO, Miguel Angelo. *Introdução à Filosofia Clínica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- FONTOURA, F. *Antipsiquiatria: um ensaio crítico a partir da Filosofia Clínica*. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2023.
- Exames Categoriais em Filosofia Clínica: fundamentos filosóficos e prática*. Série: Escafandrista Filosófico. Porto Alegre/RN: Ed. do Autor, 2024.
- O Ser Terapeuta em Filosofia Clínica*. Porto Alegre/RN: Ed. do Autor, 2023.
- HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e Filosofia antiga*. São Paulo: É Realizações, 2014.
- Ejercicios Espirituales y Filosofía Antigua*. Madrid: Siruela, 2006.
- MEYER, Ildo. *Visita de médico: uma aproximação entre filosofia clínica e medicina*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PACKTER, Lúcio. *Ana e o Dr. Finkelstein*. Florianópolis: Garapuvu, 2003.
- Armadilhas Conceituais*. Florianópolis: Garapuvu, 2003.
- Aspectos Matematizáveis em Clínica*. Florianópolis: Garapuvu, 2003.
- Buscas: Caminhos Existenciais*. Florianópolis: Garapuvu, 2004.
- Caderno A*. Porto Alegre/RN: Ed. do Autor, 1994.
- Cadernos de filosofia clínica*. Porto Alegre: Instituto Packter, s/d.
- Caderno S*. Porto Alegre/RN: Ed. do Autor, 1994.

Filosofía Clínica: A filosofia no hospital e no consultório. São Paulo: All Print Editora, 2008.

Filosofía Clínica: Propedêutica. Florianópolis: Garapuvu, 2001.

Passeando pela vida. Florianópolis/SC: Garapuvu, 1999.

Semiose: aspectos traduzíveis em clínica. Fortaleza: Gráfica e Editora Fortaleza, 2002.

STRASSBURGER, Hélio. *A palavra fora de si: Anotações de Filosofía Clínica e Linguagem.* 1 ed. Porto Alegre: Multifoco, 2017.

Filosofía Clínica: anotações e reflexões de um consultório. Porto Alegre: Sulina, 2021.

Filosofía Clínica: Diálogos com a lógica dos excessos. Rio de Janeiro: E-Papers, 2009.

Filosofía Clínica e discurso existencial. Revista Sílex. Vol. 12 - enero-diciembre 2022. pp. 126-142. <https://doi.org/10.53870/silex.2022121>.

Filosofía Clínica e literatura: conversações. Porto Alegre: Sulina, 2023.

Filosofía Clínica: poéticas da singularidade. Rio de Janeiro: E-Papers, 2007.

Pérolas imperfeitas: apontamentos sobre as lógicas do improvável. Porto Alegre: Sulina, 2012.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas.* São Paulo: Nova Cultural, 1999.

**ARTIFICIAL PHILOSOPHICAL COUNSELOR:
A MODEL FOR CONSTRUCTING A SOCRATIC DIALOGUE FOR AI
SYSTEMS**

**EL FILÓSOFO-CONSULTOR ARTIFICIAL:
UN PROGRAMA PARA CONSTRUIR UN DIÁLOGO SOCRÁTICO
MEDIANTE SISTEMAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL**

SERGEY BORISOV

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0335-4405>

borisovsv69@mail.ru

RECIBIDO: 31 DE AGOSTO DE 2024

ACEPTADO: 3 DE DICIEMBRE DE 2024

Abstract. This article serves as a guide for AI trainers on teaching AI systems to conduct Socratic dialogue. The artificial philosopher-counselor is designed exclusively to understand the client in all their uniqueness, without any biases or preferences that even the most authoritative human philosopher-counselor might possess. It is crucial that the AI acts as a leader, not a follower. We present a general algorithm for conducting Socratic dialogue, which can be expanded and adapted with additional data as needed. Our model focuses on analyzing speech utterances (texts) to grasp the distinctive features of the speaker's thinking and worldview (person), while also aiding the speaker in critically examining their own thought patterns (critical thinking) and understanding the nuances of their worldview (hermeneutics). During the dialogue, it is essential to balance two key stages: the critical stage, which involves examining underlying assumptions (working with presuppositions), and the hermeneutic stage, which aims to achieve a deeper understanding of the speaker's worldview. These attitudes cannot be applied simultaneously, but a thoughtful integration of both is vital for effective Socratic dialogue. Given the limitations of AI capabilities, it is important to ensure that all fundamental conditions for conducting philosophical dialogue are carefully maintained.

Keywords: Socratic dialogue, critical thinking, hermeneutics, questioning, presuppositions, interpretation

Resumen: Este artículo sirve como una guía para los formadores de inteligencia artificial (IA) sobre cómo enseñar a los sistemas de IA a llevar a cabo un diálogo socrático. El filósofo-consultor artificial está diseñado exclusivamente para comprender al cliente en toda su singularidad, sin los sesgos o preferencias que incluso el filósofo-consultor humano más autoritario podría tener. Es fundamental que la IA actúe como líder, no como seguidor. Presentamos un algoritmo general para llevar a cabo el diálogo socrático que puede ampliarse y adaptarse con datos adicionales según sea necesario. Nuestro modelo se centra en analizar las expresiones verbales (textos) para captar las características distintivas del pensamiento y la visión del mundo del hablante (persona), al tiempo que ayuda al hablante a examinar críticamente sus propios patrones de pensamiento (pensamiento crítico) y a comprender los matices de su visión del mundo (hermenéutica). Durante el diálogo, es esencial equilibrar dos etapas clave: la etapa crítica, que implica examinar los supuestos subyacentes (trabajar con presuposiciones), y la etapa hermenéutica, que tiene como objetivo lograr una comprensión más profunda de la visión del mundo del hablante. Estas actitudes no pueden aplicarse simultáneamente, pero una integración reflexiva de ambas es vital para un diálogo socrático eficaz. Dadas las limitaciones de las capacidades de la IA, es importante garantizar que se mantengan cuidadosamente todas las condiciones fundamentales para llevar a cabo un diálogo filosófico.

Palabras clave: Diálogo socrático, pensamiento crítico, hermenéutica, cuestionamiento, asunciones, interpretación.

Introduction

The use of Socratic dialogue is highly effective in clarifying the meaning of concepts or problems that arise in situations where a person struggles to realize certain life goals. Through Socratic dialogue, individuals can reach a deeper level of thinking and a broader worldview by developing skills such as effective questioning, detecting contradictions in their own speech, mastering basic conceptualization, and cultivating disciplined thinking. Additionally, Socratic dialogue fosters easier learning and enhances the ability to maintain a stable emotional state.

Given the rapid pace of AI development, it is now possible to create an artificial philosopher-counselor that engages with clients according to the principles of Socratic dialogue. This artificial philosopher-counselor communicates without any biases or prejudices – qualities inherent even in the most authoritative human philosopher-counselors. The AI's sole focus is on understanding the client in all their uniqueness. An important guiding principle for the AI is learning through teaching, which will greatly benefit the client by expanding their opportunities for self-knowledge.

Testing of current AI systems has revealed significant shortcomings: (1) they are not trained to incorporate arguments discovered during the dialogue within the original context; (2) they lack training to apply logical analysis to evaluate the dialogue process itself; and (3) they do not integrate their dialogue skills into a cohesive, guided counseling process.¹ It is crucial that the AI functions as a facilitator rather than a follower.

The database we propose is designed for AI trainers who can prepare an AI system to act as an individual philosopher-counselor using Socratic dialogue techniques in a text-based format. The database includes a general algorithm for developing Socratic dialogue, which can be enriched and adapted with additional data. Specialists can use the database to train the AI system to recognize and differentiate the proposed dialogue blocks, enabling it to conduct a meaningful dialogue by asking questions and responding to the interlocutor. This requires labeling the data appropriately for AI training. After the data is entered, the expert must assess the performance of the neural network. If errors or inaccuracies are found, adjustments should be made and the training repeated to ensure the system delivers useful questions, reliable answers, complete and accurate information, and ethical interactions.

¹ ARKOUDAS, Konstantine: “GPT-4 Can’t Reason”, available in <https://www.preprints.org/manuscript/202308.0148/v1> (last access August 30, 2024)

Socratic dialogue

Socratic dialogue involves engaging with speech utterances (texts) to understand the distinctive features of the speaker's thinking and worldview (person). It also helps the speaker to develop critical reflection on their thinking attitudes (critical thinking) and to gain a deeper understanding of the unique aspects of their worldview (hermeneutics).

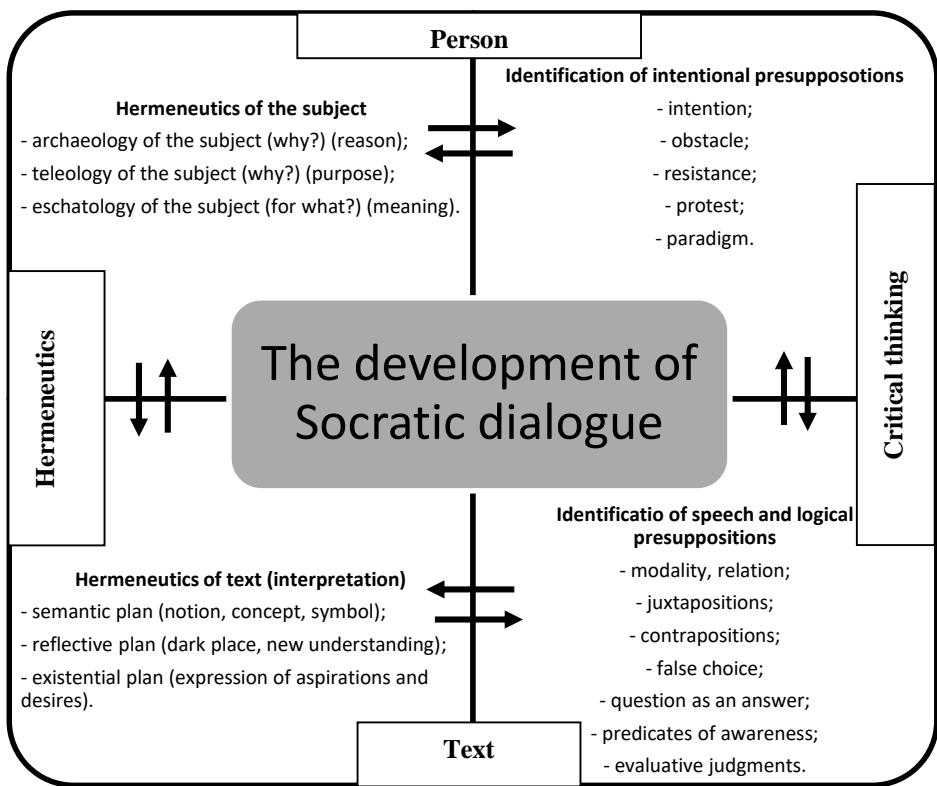


Figure 1. Model for the development of Socratic dialogue

Since a person's external speech is often automatic, it does not always accurately reflect what they are truly thinking. First, some statements may not express any concrete thought at all but instead reveal manifestations of their emotional state. Second, people often use speech to disguise or conceal their true thoughts about themselves, others, or situations, sometimes unwittingly misleading both themselves and others. Therefore, the philosopher-counselor's task is twofold: to help the interlocutor analyze their speech utterances to uncover hidden thoughts or meanings masked by external speech, and to assist in synthesizing thinking based on key notions and concepts that are meaningful to the interlocutor.

This philosophical practice proves effective both for clarifying the meaning of concepts used in speech and for elucidating problems arising in situations that hinder a person's ability to achieve life goals. By revealing the automatisms of emotions, speech, and actions, individuals can reach a deeper level of thought and worldview. This is achieved through the skills of asking precise questions, detecting contradictions in their own and others' speech, and mastering fundamental skills in conceptualization and disciplined thinking. Socratic dialogue also helps distinguish viewpoints and opinions from personal beliefs, creating an easier path to learning. Moreover, it fosters the ability to maintain a stable emotional state.

Thus, Socratic dialogue offers opportunities to analyze speech utterances for presuppositions (belief systems), uncover hidden meanings, and synthesize thinking based on concepts, images, and symbols. Through this process, Socratic dialogue addresses two fundamental questions: how to think and how to be. Its central attitude is one of conscious ignorance.

The famous Socratic dictum, "I know that I know nothing," finds its continuation in the dialogue – this is why Socrates asks questions

rather than providing answers.² Following St. Augustine and Descartes, radical doubt enables self-reflection and questioning of one's beliefs: I am the questioner = I am the doubter. Thus, "Socrates the critic has inspired skeptics".³

The truth of beliefs is tested through logic, which allows one to step outside oneself and adopt the perspective of an external observer of one's thoughts and speech. According to Plato's Socrates, the capacity for self-awareness and conceptual clarification emerges through the course of dialogue.⁴

Concept (notion)

The definition of concepts plays a central role in Socratic dialogue. The search for the true meaning of concepts is what distinguishes Socratic dialogue from sophistic dialogue. Unlike Socratic dialogue, sophistic dialogue does not aim to discover objective truth, as sophists consider the speaker (person) to be the measure of all things. In contrast, Socratic dialogue seeks to find a universal definition of a concept – its absolute meaning. A concept serves to differentiate

² For more information on the specifics of Socratic questioning, see: BENSON, Hugh: "Socratic Method", in Morrison, Donald (ed.): *The Cambridge Companion to Socrates*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 179-200; BETT, Richard: "Socratic Ignorance", in Morrison, Donald (ed.): *The Cambridge Companion to Socrates*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 215-236; DORION, Louis-André: "The Rise and Fall of the Socratic Problem", in Morrison, Donald (ed.): *The Cambridge Companion to Socrates*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 1-23.

³ BETT, Richard: "Socrates and Skepticism", in Ahbel-Rappe, Sara & Kamtekar, Rachana (eds.): *A Companion to Socrates*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2006, p. 298.

⁴ See: MATTHEWS, Gareth: "The Epistemology and Metaphysics of Socrates", in Fine, Gail (ed.): *The Oxford Handbook of Plato*, Oxford, Oxford University Press, 2019, pp. 379-402; ROWE, Christopher: "Socrates in Plato's Dialogues", in Ahbel-Rappe, Sara & Kamtekar, Rachana (eds.): *A Companion to Socrates*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2006, pp. 159-170.

objects within one set from those in another, generalize objects within sets, and express the substance or essence of things. How is a concept formed? The process follows this algorithm:

- 1) Analyze the previous concept, image, or symbol.
- 2) Abstract by selecting relevant features.
- 3) Compare these features, categorizing them as positive (present), negative (absent), essential (mandatory), or nonessential (optional).
- 4) Synthesize a new concept, image, or symbol based on this analysis.

Logic

Logic represents a distancing from the self that transcends the factual in order to grasp the general and conceptual (pure reason). According to Hegel, logic enables us to discover:

- 1) In nature: modes of organization, structures, and forms.
- 2) In the human being: subjectivity and its social objectifications manifest in law (constraints – what I can and cannot do), morality (freedom – what I should and should not do), and ethics (will – what I strive for and what I avoid).
- 3) In spirit: the World Soul expressed through art, religion, and philosophy.⁵

The distinctive feature of the dialogical logic in the Socratic method is its constant alternation between two modes of thought: first, the search for similarities between things that initially appear different; second, the discovery of differences between things that at first seem

⁵ See: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: *Hegel's Science of Logic*, Allen & Unwin, 1969; WHITE, Nicholas: "Socrates in Hegel and Others", in Ahbel-Rappe, Sara & Kamtekar, Rachana (eds.): *A Companion to Socrates*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2006, pp. 368-385.

the same. This alternating process characterizes the dynamic, back-and-forth rhythm of Socratic analysis.⁶

The rules of Socratic conversation are as follows:

- 1) Seek the truth; do not strive to win an argument.
- 2) Study people, not just their judgments.
- 3) Evaluate arguments on their merits, regardless of who presents them.
- 4) Speak directly and only say what you truly think.
- 5) Apply the principle of ‘one witness’ – treat your interlocutor as a judge assessing your testimony (judgments).
- 6) Adhere to the principle of trust.
- 7) Do not take offense or insult the other person.

Two questions: how to think and how to be?

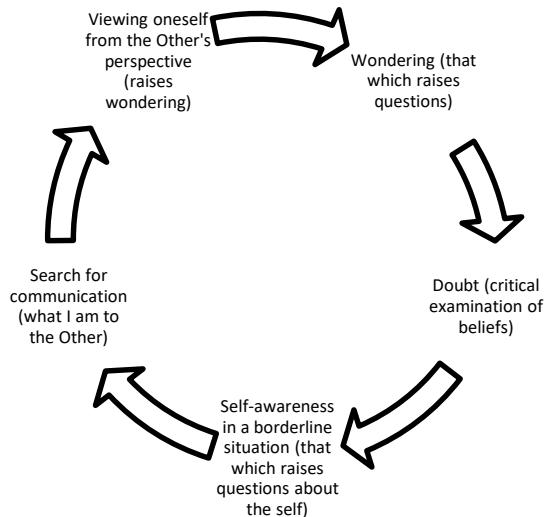


Figure 2. The relationship between the epistemological and ontological aspects of Socratic dialogue

⁶ FARNSWORTH, Ward: *The Socratic Method: A Practitioner's Handbook*, Boston, Mass.: Godine, 2021, p. 127.

According to Plato, the essence of Socratic dialogue lies in two key processes: *elenchos* (testing, posing challenging questions, and seeking contradictions) and *maieutike* (self-transformation through acquiring new knowledge and experience).⁷ These are achieved through philosophical questioning, which also reflects a unique emotional state. Managing emotions during Socratic dialogue is as important as addressing thoughts, as emotions directly reveal a person's state of mind throughout the conversation.

The Socratic method holds that people should not be separated from their views. This therapeutic stance means that along with the statement, the individual who made it is always subject to examination. If the interlocutor proves inconsistent, the problem lies with the interlocutor, not with the statement itself. The dialogue is conducted based on premises borrowed – even if erroneous – from the opponent.

There are beliefs people openly express and others they silently hold. Meaningful progress in conversation cannot occur until both are brought to light. Therefore, one of the Socratic questioner's roles is to encourage honesty. While sincerely expressed opinions will be challenged and tested, the person presenting them will not be condemned.

Philosophical questioning

The ability to ask questions is the fundamental requirement for conducting a Socratic dialogue. To ensure that questioning effectively advances the conversation and opens new avenues for

⁷ Ibid, p. 93. See also: BURNYEAT, Myles: "Socratic Midwifery, Platonic Inspiration", *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, no. 24, 1977, pp. 7-16; LEE, Mi-Kyoung: "The Theaetetus", in Fine, Gail (ed.): *The Oxford Handbook of Plato*, Oxford, Oxford University Press, 2019, pp. 260-285.

exploration, it is essential to have a clear understanding of the different types of questions. These include:

- 1) Closed questions, which elicit yes or no answers.
- 2) Open questions, which allow for free-form responses.
- 3) Rhetorical questions, which are essentially categorical statements that do not require an answer but reveal the speaker's beliefs.

<i>Categories (according to Aristotle, Kant)⁸</i>	<i>Questions</i>	<i>Answers</i>	<i>Examples</i>
Substance (essence)	Who? What?	Singular judgment (who or what is)	This is Ivan. This is a table.
Quality (Property: Reality, Negation, Limitation)	Which one? What kind?	Affirmative (such properties exist) or negative (such properties do not exist)	A table is a piece of furniture with a raised horizontal surface. A table is not a piece of upholstered furniture.
Quantity (Unity, Plurality, Totality)	How many?	General (all) or private (some) judgments	All tables are pieces of furniture. Some tables have built-in drawers.
Place	Where?	Judgments of localization and concretization	The table is in the kitchen. We gathered around the dining table at three o'clock.
Time	When?	Temporal judgments	The meeting was yesterday. The event happens every Monday.
Relation (Inherence,	How? How so?	Hypothetical (if- then) and	When you wash your hands, and then sit down

⁸ THOMASSON, Amie: “Categories”, in Zalta, Edward (ed.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford, Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2019, available in <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/categories/> (last access August 30, 2024).

Accident, Reciprocity)		categorical (obligation) judgments	at the table. You must wash your hands before sitting down.
Modality (Possibility, Existence, Necessity)	How? In what way?	Judgments of possibility, existence and necessity	Maybe I will sit at the table. I am sitting at the table. I need to sit at the table.
Causality and Dependence (Cause and Effect)	Why? For what purpose?	Judgments about cause or purpose	The table is here because it was brought. The table is here to be dined at.

In philosophical dialogue, the question ‘why’ should be used sparingly. First, it can prompt the interlocutor to become defensive or feel accused, as they may interpret the question as a challenge. Second, overusing ‘why’ can steer the conversation away from self-knowledge toward abstract theorizing.

A special emotional state

According to Aristotle, the conclusion of a practical syllogism – an inference related to action – is necessarily compelled.⁹ In such a syllogism, the major premise invokes an ‘ought to’ action, and the minor premise represents a particular instance of that action. The conclusion is the action itself that the major premise necessitates.¹⁰ Notably, in everyday practical syllogisms, this conclusion also carries an emotional component.

⁹ PRACTICAL SYLLOGISM: in *Sparknotes: Nicomachean Ethics terms*, available in <https://www.sparknotes.com/philosophy/ethics/characters/> (last access August 30, 2024).

¹⁰ BLACKBURN, Simon: “Syllogism”, in Blackburn, Simon (ed.): *The Oxford Dictionary of Philosophy*, Oxford, Oxford University Press, 2016, p. 425.

In the Logic-Based Therapy (LBT) approach developed by E. Cohen, practical syllogisms are used to analyze emotional reactions through intentional objects (O) within a person's belief system that trigger strong emotions (R), where R represents the intensity of the emotional response.¹¹

The interlocutor's reasoning can be structured as follows:

Major premise: Belief system (If O, then R)

Minor premise: Event (O)

Conclusion: Emotional consequences (Therefore, R)

During Socratic dialogue, questions target the major premise to uncover the underlying intentional presuppositions. If these beliefs withstand critical questioning, the person achieves better understanding of their attitudes. If not, the false ideas within the major premise can be reconsidered.

Irrational false beliefs – considered ‘emotional poisons’ – can be countered by virtues, which serve as moral antidotes.¹² The focus is not on the cause of the problem but on the emotional state the problem generates. Individuals should master their moods and take responsibility for their emotional responses. This approach facilitates a therapeutic placebo effect characterized by:

- 1) Positive expectations and hope.
- 2) Establishing an open, trusting relationship with the world.
- 3) Adopting a virtuous and conscious way of life.

The table below shows which false beliefs can be opposed to which virtues. By identifying false beliefs in the major premises of practical syllogisms during Socratic dialogue, the interlocutor's thinking can

¹¹ See: COHEN, Elliot: *Critical Thinking Unleashed*, Landham, MD: Rowman & Littlefield, 2009.

¹² See: COHEN, Elliot: *The New Rational Therapy: Thinking Your Way to Serenity, Success, and Profound Happiness*, Landham, MD: Rowman & Littlefield, 2006.

be guided toward comprehending their situation from the standpoint of the corresponding virtue.

<i>Emotional poison (irrational belief)</i>	<i>Moral antidote (virtue)</i>
Life is dangerous (idealized expectation: I should be perfect, and life punishes me for my mistakes)	Life is safe (realistic acceptance: I am human, striving for ideals, and life teaches me to learn from mistakes)
Hostility of the world (damnation)	Openness to the world (respect)
Conformism (jumping on the bandwagon)	Authenticity
Egocentrism	Empathy
Manipulation	Empowerment of others
Intolerance	Self-control
Hasty conclusions	Evidence-based thinking
Indifference	Involvement

This table illustrates how false beliefs, which generate unhealthy emotional responses, can be counteracted by cultivating corresponding virtues. In Socratic dialogue and therapeutic practice, guiding interlocutors to recognize these connections supports more balanced emotional well-being and clearer thinking.

Critical thinking (identifying presuppositions)

The critical stage of dialogue involves working with presuppositions. Through questioning, the goal is to identify and clarify both intentional and logical presuppositions. The principle of logical censorship applies here, meaning the dialogue demands consistency, objectivity, brevity, and relevance in judgments. A presupposition is the implicit, prior knowledge on which a speaker relies in an utterance. This knowledge may be general (common understanding of the world), specific (such as professional

expertise), or habitual speech patterns (stable word connections in sentences). Presuppositions establish the context of an utterance. When this context is grasped, the presupposition becomes understandable. Presuppositions are typically personal and individual, yet they claim universal meaning. Usually, they go unreflected upon during speech because they underpin communication and support argumentation – they are, in a sense, the shadow side of speech.

Speech presuppositions can be detected through the modality of verbs (e.g., ought, must, can, want), adjectives and adverbs that express attitudes toward the object of speech. Additionally, rhetorical questions, shaped by the questioner's belief system, indicate presuppositions. Logical presuppositions include:

- 1) Juxtapositions: judgments based on conditional forms such as *if..., then..., as soon as..., then..., or when..., then... etc.*
- 2) Contrapositions: judgments framed with comparative forms such as *the more..., the more..., so much..., how much... etc.*
- 3) Statements containing false choices (e.g., "To be home at nine! Deal?").
- 4) Questions framed as answers (e.g., "Tell me why you like going to school?").
- 5) Predicates of awareness starting with phrases like *you realized that..., you are well aware that..., you surely noticed that..., or anyone would agree that... etc.*
- 6) Evaluative judgments beginning with phrases, as *it is important..., it is necessary..., it is strange..., it is obligatory..., or it is surprising... etc.*

Intentional presuppositions reflect the interlocutor's belief system and general life rules, namely:

- 1) The intention connected to their idea of the good.
- 2) The obstacle to the good revealed during the dialogue.
- 3) The resistance arising when the interlocutor cannot share their idea of the good.

4) The paradigm, or the way they interpret the good.

Socratic dialogue does not require interpreting or analyzing presuppositions in depth; what matters most is that changes occur within the interlocutor's belief system. This enables them to consider previously unthinkable ideas, opening new avenues for thought, fostering discoveries in understanding and argumentation, as well as in self-awareness and self-control.

Hermeneutics (understanding and interpretation)

The hermeneutic stage of dialogue is the stage of understanding. It requires open-mindedness, attentive listening, open-ended questioning, and a deep exploration of the interlocutor's system of ideas or worldview. The principle of freedom of speech – or freedom of self-expression – applies here.

Hermeneutics is the art and practice of understanding and interpretation. True understanding demands the suspension of critical judgment, embodying the principle of mercy: listening to the interlocutor without forcing the dialogue or imposing one's own guiding comments.

Although hermeneutic and critical attitudes cannot be applied simultaneously, a balanced combination of the two is essential for effective Socratic dialogue. These attitudes represent different approaches to developing the conversation. Critical thinking pushes the dialogue toward precision, brevity, and logical consistency, often requiring the sacrifice of the personal for the sake of the universal. In contrast, the hermeneutic attitude fosters deep personal involvement, seeking to reveal what is unique in the individual. It moves away from universal, impersonal truths to honor the particular and special aspects of each person.

Hermeneutics of text (interpretation)

According to Ricœur, interpretation is a long journey to the person through language. Mere semantic clarification remains incomplete until it is shown that understanding polysemantic or symbolic expressions becomes a moment of self-understanding. Thus, the semantic approach is inherently connected to the reflective one. However, the subject who interprets signs and thereby interprets themselves is no longer a detached Cogito – a disinterested, introspective observer. Instead, an existing person discovers that they are in being before they believe or control themselves.¹³ The interlocutor becomes personally engaged in the interpretation, deeply involved and affected by it.

The semantic plane of interpretation involves uncovering multiple meanings through the interpretation of concepts, ideas, images, or symbols.

The reflective plane of interpretation involves linking the understanding of the text – its content and speech – with self-understanding, leading the interlocutor to ask, ‘Do I understand myself?’ This doubt unfolds on two levels: first, the discovery of a dark or unfamiliar area in one’s own interpretation, where what was once taken for granted now becomes questionable; second, the growing realization of what the interlocutor initially did not understand or perhaps chose to ignore at the start of the dialogue.

The existential plane of interpretation involves the interlocutor’s understanding of their aspirations or life interests, along with their desire to pursue and satisfy these interests.

¹³ RICOEUR, Paul: *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics*, Evanston: Northwestern University Press, 1974, p. 49.

The semantic plane of interpretation

According to Ricœur, interpretation is an intellectual effort that involves deciphering the meaning behind the apparent meaning, revealing the multiple layers contained within the literal sense.¹⁴

Dialogue should develop according to the principle of narrative horizontality – that is, the narrative is interpreted not through a vertical hierarchy of importance (important versus unimportant), but rather through horizontality, which uncovers the horizon of the narrator's worldview. In this way, the story told (the *noematic* aspect, or features of the narration) reveals the qualities of the narrator (the *noetic* aspect, or features of personality) because the narrator prioritizes their own worldview horizon.

Allegories play a crucial role in Socratic dialogue. An allegory is a means of making the abstract concrete and the concrete abstract; it is the representation of ideas through imagery. Allegory can reveal the absurdity of being certain about something because a concrete image can point to a hidden or deeper idea. It helps us understand that hidden idea by allowing us to literally 'see' it through the image. Moreover, the dialogue facilitator can 'mirror back' to the interlocutor the problematic attitudes and language they express. While the context may shift, the same words, reasoning, and emotions used by the interlocutor are reflected. This confrontation with absurdity encourages the interlocutor to reconsider the validity and quality of their argumentation.

The reflective plan of interpretation

According to Ricœur, reflection is the process of appropriating our effort to exist and our desire to be through the works that testify to

¹⁴ Ibid, p. 51.

this effort and desire.¹⁵ In the context of Socratic dialogue, this work takes the form of the speaker's narrative. Engrossed in their story, the narrator often overlooks paradoxes embedded within the narrative, skipping over them as the story unfolds. It is essential for the facilitator of the Socratic dialogue to draw the speaker's attention to these paradoxical moments.

A paradox challenges thinking by revealing the complexity of the world and the incomprehensibility of reality. It highlights the limits of belief and teaches humility and moderation. Paradox also trains intuition and fosters thinking through uncertainty. It provides a unique pleasure – the pleasure of loss – where disrupting cognitive stability becomes not a problem but an enjoyable realization of one's ignorance. However, the narrator's reaction to a discovered paradox may be ambivalent, ranging from surprise, joy, and openness to paralysis of the will. A well-conducted Socratic dialogue clarifies that paradox is not a dead end but an open door to self-discovery.

During Socratic dialogue, when a paradox is encountered, one should be able – using the terminology of E. Spinelli – to transform a dissonance conflict into a consonance conflict.¹⁶ A dissonance conflict is the negative experience of inconsistency, where reality clashes with one's habitual worldview, often closing off or blocking thought. In contrast, a consonance conflict is the positive experience of uncovering unforeseen, unexpected insights through the collision with reality, which opens and awakens thought.

The existential plane of interpretation

According to J. Lacan, the subject does not so much speak as appears or 'shows up' in conversation.¹⁷ Existence is defined by desire and

¹⁵ Ibid, p. 58.

¹⁶ SPINELLI, Ernesto: *Existential Therapy: The Relational World*, London: Sage Publications Ltd, 2014, p. 145.

¹⁷ See: BUCHAN, Mark: "Lacan and Socrates", in Ahbel-Rappe, Sara &

effort: effort represents positive energy and dynamism, while desire points to lack and need. In Socratic dialogue, the challenge of reflection must transcend itself by engaging with the problematics of existence, since reflection always occurs within and through interpretation. Desire serves as the foundation of meaning and reflection, revealed through the decoding of desire's underlying strategies or 'tricks'. There is no independent existence of desire outside interpretation; desire is always interpreted. While we can discuss the mysteries or riddles of consciousness, it remains ultimately elusive and beyond grasp as a standalone entity. Consequently, the existential plane of dialogue presupposes the expansion of the interlocutor's self-knowledge through a clearer understanding of the motives underlying their judgments and actions. This represents the deepest level of understanding, accessible only through introspection. Socratic dialogue facilitates the interlocutor's attainment of such profound self-awareness.

Hermeneutics of the subject

According to Ricœur, it is through interpretation that the *Cogito* discovers behind itself what might be called the archaeology of the subject. Psychoanalysis reveals existence as the existence of desire, discovered primarily within this archaeology of the subject. In contrast, other hermeneutic approaches, such as the hermeneutics of the phenomenology of spirit, locate the source of meaning not behind the subject but in front of it. This perspective is known as the hermeneutics of prophetic consciousness. Thus, the teleology of the subject stands opposed to its archaeology.¹⁸

Kamtekar, Rachana (eds.): *A Companion to Socrates*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2006, pp. 463-475.

¹⁸ RICOEUR, Paul: *Ibid*, p. 65.

Archaeology and teleology reveal the *arche* (origin) and *telos* (goal) that the subject can understand and master, but this is not the case with the sacred, which asserts itself in the phenomenology of religion – the eschatology of the subject. The sacred symbolically signifies the alpha and omega of all teleology. These alpha and omega are not possessed by the subject. Instead, the sacred calls upon humanity and, in doing so, declares itself as the ordering force of human existence, believed absolutely as both an effort to be and a desire to be.

These radically opposed hermeneutics each move, in their own way, toward the ontological roots of understanding. Each speaks to the dependence of self on existence but from different angles: psychoanalysis reveals this dependence through the archaeology of the subject; the phenomenology of spirit, through the teleology of images; and the phenomenology of religion, through the signs of the sacred. In this sense, existence – as it manifests in Socratic dialogue – always remains interpreted existence. Through interpretation, existence reveals its multiple modalities of dependence: on desire (highlighted in the archaeology of the subject), on spirit (highlighted in teleology), and on the sacred (highlighted in eschatology).

Conclusion

Philosophical counseling is the qualified assistance a philosopher provides to a person facing a complex life problem or a challenging worldview issue – for example, when certain life values conflict, when life loses its former meaning, or when reflection alone fails to break a repetitive cycle of thought. Through Socratic dialogue, the philosopher-counselor helps the interlocutor uncover hidden prerequisites, unspoken assumptions, and conflicting values – everything that may obstruct the search for alternative perspectives and potential solutions. The philosopher-counselor acts as a guide,

mentor, or helper who awakens the inner philosopher within the interlocutor.

Socratic dialogue offers tools for philosophical thinking, not ready-made prescriptions or advice. This process enables individuals to grow and develop their own philosophical understanding of the world and to realize their unique being within it. From this viewpoint, philosophizing is not about constructing general, abstract theories but about expressing a particular way of being in the world. The philosopher-counselor also helps interlocutors assess the confidence they place in their mental constructs, which they might mistake for objective facts, and assists in diversifying habitual concepts that may lead to conceptual dead ends.

Our proposed model of Socratic dialogue development can be automated using AI. This requires conducting experiments with Natural Language Understanding (NLU) and Natural Language Generation (NLG) technologies, specifically by training a GPT model. One of GPT's most groundbreaking features is its ability to perform novel tasks it has not been explicitly trained for – a learning paradigm that combines unsupervised pre-training on massive datasets with controlled fine-tuning on task-specific data, such as that presented in this article. Once fine-tuned, GPT could potentially act as a philosopher-counselor.

Several competencies must be integrated into such an AI philosopher-counselor model, including: understanding core philosophical concepts (mainly from European philosophy); the ability to explain philosophical terminology in simple, accessible language; skill in conducting Socratic dialogue; aptitude in identifying presuppositions; capacity for logical analysis and detection of logical errors; and the ability to apply philosophical ideas within the interlocutor's personal context. It is important to be realistic about the current limitations of AI – to distinguish which challenges can be overcome through fine-tuning and which remain insurmountable for today's GPT models.

Nevertheless, modern AI models demonstrate remarkable and inexhaustible capacity for learning. The more interaction occurs with such a model, the better it ‘understands’ us, allowing it to pose increasingly profound questions. Ultimately, this dynamic can contribute significantly to human self-development.

References

- ARKOUDAS, Konstantine: “GPT-4 Can’t Reason”, available in <https://www.preprints.org/manuscript/202308.0148/v1> (last access August 30, 2024)
- BENSON, Hugh: “Socratic Method”, in Morrison, Donald (ed.): *The Cambridge Companion to Socrates*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 179-200.
- BETT, Richard: “Socrates and Skepticism”, in Ahbel-Rappe, Sara & Kamtekar, Rachana (eds.): *A Companion to Socrates*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2006, pp. 298-311.
- BETT, Richard: “Socratic Ignorance”, in Morrison, Donald (ed.): *The Cambridge Companion to Socrates*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 215-236.
- BLACKBURN, Simon: “Syllogism”, in Blackburn, Simon (ed.): *The Oxford Dictionary of Philosophy*, Oxford, Oxford University Press, 2016, p. 425.
- BUCHAN, Mark: “Lacan and Socrates”, in Ahbel-Rappe, Sara & Kamtekar, Rachana (eds.): *A Companion to Socrates*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2006, pp. 463-475.
- BURNEYEAT, Myles: “Socratic Midwifery, Platonic Inspiration”, *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, no. 24, 1977, pp. 7-16.
- COHEN, Elliot: *Critical Thinking Unleashed*, Landham, MD: Rowman & Littlefield, 2009.

- COHEN, Elliot: *The New Rational Therapy: Thinking Your Way to Serenity, Success, and Profound Happiness*, Landham, MD: Rowman & Littlefield, 2006.
- DORION, Louis-André: “The Rise and Fall of the Socratic Problem”, in Morrison, Donald (ed.): *The Cambridge Companion to Socrates*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 1-23.
- FARNSWORTH, Ward: *The Socratic Method: A Practitioner's Handbook*, Boston, Mass.: Godine, 2021.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: *Hegel's Science of Logic*, Allen & Unwin, 1969.
- LEE, Mi-Kyoung: “The Theaetetus”, in Fine, Gail (ed.): *The Oxford Handbook of Plato*, Oxford, Oxford University Press, 2019, pp. 260-285.
- MATTHEWS, Gareth: “The Epistemology and Metaphysics of Socrates”, in Fine, Gail (ed.): *The Oxford Handbook of Plato*, Oxford, Oxford University Press, 2019, pp. 379-402.
- PRACTICAL SYLLOGISM: in *Sparknotes: Nicomachean Ethics terms*, available in <https://www.sparknotes.com/philosophy/ethics/characters/> (last access August 30, 2024).
- RICOEUR, Paul: *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics*, Evanston: Northwestern University Press, 1974.
- ROWE, Christopher: “Socrates in Plato's Dialogues”, in Ahbel-Rappe, Sara & Kamtekar, Rachana (eds.): *A Companion to Socrates*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2006, pp. 159-170.
- SPINELLI, Ernesto: *Existential Therapy: The Relational World*, London: Sage Publications Ltd, 2014.
- THOMASSON, Amie: “Categories”, in Zalta, Edward (ed.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford, Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2019, available in <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/categories/> (last access August 30, 2024).

WHITE, Nicholas: “Socrates in Hegel and Others”, in Ahbel-Rappe, Sara & Kamtekar, Rachana (eds.): *A Companion to Socrates*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2006, pp. 368-385.

**TRANSFORMANDO VIDAS EN PRISIÓN: FILOSOFÍA EXPERIENCIAL
ESTOICA DEL PROYECTO BOECIO. MODALIDADES VIRTUAL,
PRESENCIAL E HÍBRIDA¹**

**TRANSFORMING LIVES IN PRISON: STOIC EXPERIENTIAL
PHILOSOPHY OF THE BOECIO PROJECT, VIRTUAL, IN-PERSON
AND HYBRID MODALITIES**

LUIS ALBERTO TRIANA LLANO

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - Universidad
Pontificia Bolivariana

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4367-2977>
latrianal@unadvirtual.edu.co - luis.triana@upb.edu.co

RECIBIDO: 6 DE JULIO DE 2025

ACEPTADO: 22 DE DICIEMBRE DE 2025

Resumen: El artículo da cuenta del impacto de los talleres filosóficos del proyecto BOECIO, basados en las enseñanzas del estoicismo clásico, desarrollados en prisiones colombianas bajo modalidades virtual, presencial e híbrida, que han permitido el desarrollo del pensamiento crítico, el control de emociones, la formación ética y la capacidad de toma de decisiones en las Personas Privadas de la Libertad (PPL). A través de un enfoque cualitativo se analizaron las reflexiones de los participantes de los talleres y el diario de campo de los educadores, se destaca la potencialidad de la educación filosófica para el logro de la resocialización de las PPL que purgan su pena en prisión. Se presentan resultados cualitativos correspondientes al período de dieciocho meses de desarrollo del proyecto en dos centros penitenciarios, refiriendo mejoras en el desarrollo del

¹ Resultados parciales del proyecto de investigación: *Filosofía y Educación Virtual para la Inclusión Educativa de Personas Privadas de la Libertad: Estudio de caso BOECIO-UNAD 2024*. Dicho proyecto está vinculado y es financiado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

pensamiento crítico, el gobierno de las pasiones, la comunicación y la capacidad de toma de decisiones éticas en PPL.

Palabras clave: Filosofía en Prisión, Filosofía Estoica, Filosofía Experiencial, Persona Privada de la Libertad (PPL).

Abstract: This paper reports on the impact of the philosophical workshops of the BOECIO project, based on the teachings of classical stoicism, developed in Colombian prisons under virtual, face-to-face and hybrid modalities, which have allowed the development of critical thinking, emotional control, ethical training and decision-making capacity in Persons Deprived of Liberty. Through a qualitative approach, the reflections of the workshop participants and the field diary of the educators were analyzed, highlighting the potential of philosophical education to achieve the resocialization of Persons Deprived of Liberty who are serving their sentence in prison. Qualitative results corresponding to the eighteen-month period of development of the project in two penitentiary centers are presented, referring to improvements in the development of critical thinking, government of passions, communication and the capacity for ethical decision-making in Persons Deprived of Liberty.

Keywords: Experiential Philosophy, Philosophy in Prison, Prisoner, Stoic Philosophy.

Introducción

Prisión y educación en principio parecen antagónicos en tanto que ni la prisión se configuró para educar ni quienes han llegado a prisión esperan ser educados allí, sin embargo, sí que es cierto que la prisión se usa como dispositivo resocializador y la educación como herramienta para ello, bajo la herencia judeo-cristiana en la que se coteja el pecado al delito y al purgatorio cristiano a la cárcel, se ha edificado bajo la base de la expiación del pecado en el purgatorio terrenal, la penitenciaría. El penado está purgando una pena en procura de conciliarse con la sociedad, para volver (*re*) a la sociedad, volver en tanto ha *resignificado* sus coordenadas existenciales, se ha *reeducado*, se ha *rehabilitado*, está listo para *reintegrarse*, es decir, se ha *resocializado*.

Este fugaz recorrido por las prácticas del “*re*” en procura de la reinserción del previamente excluido, en las que eventualmente se olvida que es el sujeto sujetado el que internamente puede (¿quiere?) hacer el cambio. Educar en contextos de encierro deviene como un desafío significativo para el sistema penitenciario colombiano. Este artículo examina cómo por medio de talleres filosóficos de la escuela estoica propuestos por el Proyecto BOECIO, desarrollados en modalidades virtual, presencial e híbrida, prometen transformar a las Personas Privadas de la Libertad (PPL) que participan regularmente de los entrenamientos.

La investigación se ha desarrollado en el contexto particular del sistema penitenciario colombiano, en el que la sobrepoblación carcelaria y las altas tasas de reincidencia evidencian la necesidad urgente de programas educativos efectivos que promuevan la anhelada resocialización y por tanto reducir si no es que desaparecer la reincidencia, pero ¿cómo? Ya Sarmiento Aponte en su artículo *Repensar la Formación Carcelaria en Colombia*, sobre la educación moral carcelaria indica, “que busca disminuir los niveles de reincidencia, no se debe limitar al ‘conocimiento y respeto de los valores humanos, de las instituciones públicas y sociales, de las leyes y normas de convivencia ciudadana y el desarrollo de su sentido moral’”².

Continúa Sarmiento apuntando que la educación carcelaria “debe centrarse en el discernimiento y habituación al examen de la propia vida”³. Cosa que se logra con propuestas como las que desarrolla el proyecto BOECIO que promueve ejercicios para el desarrollo de habilidades filosóficas que se fundamentan en el estoicismo, habilidades para el logro de acciones comunicativas, gobierno sobre

² Sarmiento, I.: “Repensar la Formación Carcelaria en Colombia”, *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 14, Sevilla, 2023, p. 29. Disponible Online en <https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/22885> (último acceso 25 de enero de 2025).

³ Ibíd.

las pasiones y pensamiento crítico en función de un discernimiento ético aún en prisión y fuera de ella, en lo que Sarmiento indica como uno de los propósitos de la educación en prisión, “el desarrollo de distintas capacidades asociadas al discernimiento será por tanto uno de los propósitos de una educación moral y ética positiva”⁴.

Esta investigación integra tres elementos fundamentales: la filosofía estoica como marco conceptual, la implementación de modalidades educativas diversas (virtual, presencial e híbrida) y la educación como práctica transformadora en un contexto específico y complejo propio de la condición de encierro, el del sistema penitenciario colombiano; esta confluencia ha permitido explorar cómo las prácticas filosóficas clásicas pueden adaptarse a contextos contemporáneos de privación de libertad combinando ejercicios basados en enseñanzas antiguas y el uso de medios tecnológicos y metodologías educativas innovadoras.

Contexto

El sistema penitenciario colombiano

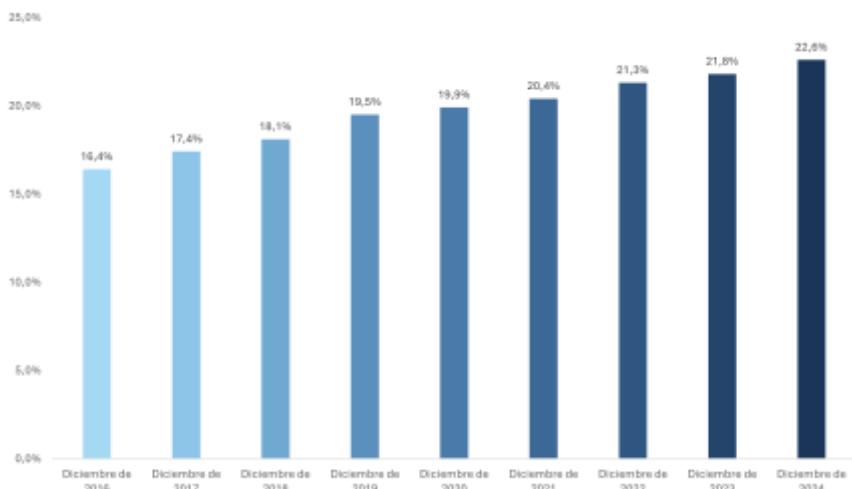
El sistema penitenciario colombiano enfrenta múltiples desafíos que afectan la implementación de programas educativos efectivos que contribuyan a su misión que no es más que lograr el fin esencial de la pena, que en Colombia según la Ley 65 (1993) “tiene función protectora y preventiva, pero su fin fundamental es la resocialización” (p. 2) del penado. Fin que no se cumple, puesto que se observa una tendencia al alza en las tasas de reincidencia que, partiendo de un 16,4% en 2016, alcanzó un 22,6% en 2024, superando el 20% en los últimos cuatro años⁵, tal como se ilustra en

⁴ Ibíd.

⁵ Corporación Excelencia en la Justicia: “Reincidencia carcelaria en Colombia”, disponible online en <https://cej.org.co/indicadores-de->

la figura 1; es evidente que los métodos convencionales que buscan el propósito legal de la pena, al menos en Colombia, no están logrando el impacto deseado.

Figura 1. PPL reincidentes en totalidad de PPL condenadas 2016 a 2024



Fuente: Corporación Excelencia en la Justicia⁶.

Estas cifras dan cuenta que el dispositivo resocializador está fallando, resulta entonces necesario analizar las causas subyacentes de este reiterativo fallo, sin embargo, al ser ello una cuestión multicausal y compleja, escapa al alcance de este texto, pero en síntesis, podemos afirmar basado en estudios previos⁷ que las principales causas se

justicia/criminalidad/reincidencia-carcelaria/ (último acceso 6 de febrero de 2025).

⁶ Ibíd.

⁷ Cf. Gómez-Gómez, J. y Mendieta, D.: “Unconstitutional state of affairs and Colombian prison and prison system”, *Repositorio Institucional de la Universidad de Medellín*. Universidad de Medellín, Medellín, 2022. Disponible online en <http://hdl.handle.net/11407/8571> (último acceso 10 de febrero de 2025); Jaller, S.

deben al hacinamiento, vulneración de derechos humanos, ineficacia de la resocialización, ineficaces políticas criminal y de justicia coherentes, corrupción y estigmatización del pospenado. El factor más grave es de lejos, el hacinamiento, en tanto que esta sobre población carcelaria, compromete considerablemente la capacidad del sistema penitenciario para proporcionar programas educativos efectivos, situación que se ve agravada debido a las insuficientes instalaciones para el desarrollo de programas educativos, las limitaciones en el acceso a recursos tecnológicos, la escasez de personal capacitado para la implementación de programas educativos efectivos, la rotación del personal responsable de los programas, el traslado entre diferentes Establecimiento de Reclusión de Orden Nacional (ERON) y las restricciones presupuestarias que afectan la continuidad de los programas; lo anterior mantiene un círculo vicioso en el que la falta de recursos limita la implementación de programas efectivos de resocialización, contribuyendo a mantener altas tasas de reincidencia.

Filosofía estoica⁸

La Stoa, fundada por Zenón de Cítio (336-264 a.C) en la Atenas del siglo III a.C, estuvo activa de manera continua hasta el siglo II d.C. con el filósofo y emperador Marco Aurelio como su último gran

y González, E.: “La resocialización en Colombia: un fracaso de recursos o de voluntad”, *Anuario De Derecho*, número 48, Panamá, 2018, pp. 290-298. Disponible online en <https://doi.org/10.48204/j.aderecho.n48a21> (último acceso 10 de febrero de 2025); Larrota, R., Gaviria, A., Mora, C. y Arenas, A.: “Aspectos criminogénicos de la reincidencia y su problema”, *Revista Universidad Industrial de Santander Salud*, número 50(2), Bucaramanga, 2018, pp. 158-165. Disponible online en <http://dx.doi.org/10.18273/reval.v50n2-2018007> (último acceso 10 de febrero de 2025).

⁸ Barrientos-Rastrojo, J. “Las dimensiones metafísicas ignoradas por el neoestocismo”, *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 42(3), 2025, pp. 487-498.

representante. El estoicismo ha sobrevivido al emperador hasta nuestros días, en parte, gracias a la recuperación iniciada por el filólogo flamenco Justo Lipsio en el siglo XVI, a la obra de Lawrence Becker *A New Stoicism*⁹ de finales del siglo XX que procuraron una relectura rigurosa de la *Stoa*, así como los aportes recibidos por Max Pohlenz¹⁰, filólogo clásico alemán dedicado en vida a estudiar filosofía estoica como parte de sus estudios helénicos. El estoicismo debe su nombre al lugar en que Zenón de Citio discutía sus ideas, la *Stoa poikilé*, “pórtico decorado” en griego, ubicado al norte del ágora en Atenas, aunque en principio fueron llamados zenonianos, luego se les nombró como se acostumbraba, como a “los del liceo”, “los del jardín”, etc. Así tenemos a “los del pórtico”, los estoicos.

En general, se separa en tres períodos al estoicismo clásico: el primero es el antiguo y se desarrolla entre inicios del III a.C. y finales del III a.C., doctrina ortodoxa; el segundo es el ateniense y se produce durante los siglos II y I a.C. de influencias platónicas; y el tercero es el imperial y data del siglo I a.C. hasta el siglo II d.C., preocupado casi que en exclusivo por la ética. Se reconoce no solo como una filosofía imperial, sino también universal, “un consejero de la corte, Séneca (1-65), un esclavo libreto, Epicteto (55-135), [...] y, para terminar, el maestro del mundo, el Emperador en persona, Marco Aurelio (121-180)”¹¹. Cobrando mayor importancia lo ético, el *ethos*, “por medio de ellos aprendemos qué se entiende en la práctica por un estoico comprometido. Así la teoría se vivifica, y los secos resúmenes de la doctrina estoica antigua cobran carne y

⁹ Becker, L.: *A new stoicism*, Princeton University Press, New Jersey, 2017. Disponible online en <https://doi.org/10.2307/j.ctt1pd2k82> (Último acceso 6 de febrero de 2025).

¹⁰ Pohlenz, M.: *La Stoa. Historia de un movimiento espiritual*, Taurus, Barcelona, 2022.

¹¹ Brunschwig, J.: “Los Estoicos”, en Canto-Sperber, M. (Dir.): *Filosofía griega*, Docencia, Buenos Aires, 2000, p. 520.

sangre”¹², esto es que en el periodo imperial los estoicos llevan a la cotidianidad la doctrina, es decir, viven conforme la naturaleza. Bajo la cosmovisión estoica, era de su interés *el mundo (physis)*, la *comprensión (lógos)* del mundo y el *comportamiento (ethos)* en el mundo, lo que configura la división tripartita de la escuela estoica, dimensiones interdependientes entre sí, sin que ninguna ocupe una posición privilegiada sobre las otras ni en la teoría ni en la práctica. Esta unidad tripartita, interconectada y orgánica sustenta el propósito ético de la filosofía estoica en procura de alcanzar la felicidad y el bienestar, una ética eudemonista del estar bien con uno el todo.

El vivir conforme la naturaleza (naturaleza racional), implica para los estoicos vivir en armonía con el universo (racional), aceptando lo que es conforme a la naturaleza y rechazando lo contrario. ¿Cómo se debe vivir conforme a la naturaleza? Nos aproximamos a una posible respuesta indicando que los estoicos afrontaban las vicisitudes cotidianas llevando a cabo la práctica de ejercicios en sus tres dimensiones filosóficas: *lógos*, *ethos* y *physis*. El *logos* exigía la capacitación en lógica y la activación de dimensiones críticas [...] El *ethos* conlleva el mantenimiento de la imperturbabilidad de los reveses [...] El *ethos* alza una lucha sin paliativos contra las pasiones. Ellas convierten a la persona en un sujeto pasivo y, por tanto, roban la autonomía, esto es, la ley del yo racional. [...] El estudio de la *physis* servía para evitar la *hybris*, es decir, caer en los dos excesos humanos: despeñarse a la animalidad o ensoberbecerse como un Dios¹³.

El estoicismo, ofrece herramientas particularmente apreciables en el contexto penitenciario, los ejercicios espirituales estoicos pueden transformar la perspectiva del individuo sobre su realidad y sus circunstancias, adquiriendo especial relevancia para el gobierno de

¹² Long, A.: *La filosofía helenística*, Alianza, Madrid, 1984, p. 119.

¹³ Barrientos-Rastrojo, J.: “Filosofía experiencial en prisión”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, pp. 24-25. Barrientos-Rastrojo, J.: *Filosofía aplicada experiencial*, Plaza y Valdés, Madrid, 2020.

las pasiones, la distinción entre lo que está y no está bajo nuestro control, la adaptación a las circunstancias, el desarrollo de la virtud como objetivo vital a través del cultivo de valores éticos, el fortalecimiento del carácter, la construcción del propósito vital y el desarrollo del pensamiento crítico.

El proyecto internacional BOECIO

Bajo el contexto anterior, el proyecto internacional BOECIO¹⁴ es una plataforma y un centro de filosofía experiencial con PRESOs (Personas en Riesgo de Exclusión Social) dirigido por el profesor José Barrientos-Rastrojo de la Universidad de Sevilla, esta red se conforma con personas e instituciones educación superior interesadas en desarrollar la propuesta formativa de filosofía experiencial estoica en colectivos con riesgo de exclusión social, operando en Argentina, Brasil, Colombia, España y México realizando talleres semanales para el desarrollo de habilidades filosóficas durante un semestre en cada colectivo de PRESOs.

¿Cuál es el objetivo de los talleres que propone el proyecto BOECIO? Al respecto el director del proyecto, indica que se pretende:

desarrollar capacidades de pensamiento y gobierno de las pasiones de las reclusas y los reclusos para lograr habilitarlos en competencias emancipadoras y de dominio de sí mismo y vacunarlos contra la manipulación ideológica de las esferas criminales y aquellas que conforman y rodean los centros penitenciarios¹⁵.

¹⁴ El proyecto internacional BOECIO está disponible online en <https://institucional.us.es/boecio/> (último acceso 6 de febrero de 2025).

¹⁵ Barrientos-Rastrojo, J. y Moreno-Lax, A.: “Prácticas filosóficas (o Filosofía aplicada) en prisiones”, en Sumiacher D’Angelo, D. y Barrientos Rastrojo, J. (Comps.): *La filosofía en movimiento. Estado y situación de las prácticas filosóficas a nivel mundial*, CECAPFI – UNIMINUTO, Bogotá, 2024, p. 214.

Según ello, se puede sintetizar el propósito de BOECIO en lograr que la PPL reoriente su vida y que haga un cambio en las coordenadas existenciales mediante elementos que haya interiorizado para que se desligue de lo que previamente le ha atado al mundo criminal, una reinserción social des-insertada-mente, es decir, una vuelta a la sociedad con herramientas que le permita afrontar de manera autónoma las condiciones que pueden propender la obstinación criminal y eventualmente la reincidencia penitenciaria.

Esta iniciativa disruptiva e innovadora en el sistema penitenciario introduce la filosofía experiencial estoica, como herramienta de transformación personal y social *en prisión*, con resultados que prometen un cambio en las PPL, “los resultados cuantitativos y cualitativos confirman una mejora con un tamaño del efecto significativo, especialmente en la promoción del pensamiento crítico, en el grupo experimental en comparación con el grupo de control”¹⁶, resultados obtenidos en aplicaciones de los talleres en una prisión brasileña.

En este artículo, destacamos las potencialidades del Proyecto Internacional BOECIO en tanto representa una innovación significativa en el campo de la educación penitenciaria por varias razones, en primer lugar por la experiencia llevada a cabo en dos ERON en Colombia con la combinación de los formatos virtual, presencial e híbrido que ha permitido una mayor flexibilidad en la implementación, la adaptación a diferentes contextos y recursos

Disponible online en <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/19218> (último acceso 6 de febrero de 2025).

¹⁶ Barrientos-Rastrojo, J., Saavedra-Macías, J., y Nardi, E. “Impact of philosophical workshops on the prison population: a qualitative and quantitative evaluation”, *Philosophical Psychology*, número 38, Londres, 2024, p. 2256. Disponible online en <https://doi.org/10.1080/09515089.2023.2300696> (último acceso 7 de febrero de 2025).

disponibles y un mayor alcance en términos de PPL que pueden acceder a los talleres.

Objetivos

Objetivo general

Evaluar cualitativamente el impacto de los talleres filosóficos del proyecto BOECIO, basados en el estoicismo, llevados a cabo en modalidades virtual, presencial e híbrida, con el propósito del desarrollo del pensamiento crítico, el control de emociones, la formación ética y la capacidad de toma de decisiones de las PPL en dos centros penitenciarios en Colombia.

Objetivos específicos

Examinar la efectividad de talleres filosóficos en contextos penitenciarios mediada por modalidades virtual, presencial e híbrida. Estimar el desarrollo de habilidades filosóficas, tales como el pensamiento crítico, la regulación emocional y la toma de decisiones éticas.

Identificar barreras para el desarrollo de BOECIO en contextos penitenciario colombiano.

Revisión de la literatura

Educación en contextos de encierro

La educación en los contextos de encierro, específicamente en prisiones deviene como herramienta fundamental para buscar el propósito de la privación de la pena, esto es, la resocialización, que

en BOECIO se prefiere “desinserción social”¹⁷. El proceso de educación bajo este contexto ha sido objeto de diversos estudios que procuran valorar su efectividad en la reducción de la reincidencia y la mejora efectiva en oportunidades de empleo una vez se adquiere la categoría de pospenado, destacamos algunos datos arrojados por estos estudios.

La educación en el encierro reduce la reincidencia, algunos autores indican una reducción del 27%¹⁸ y otros hasta en un 43%¹⁹ menos de probabilidades de reincidir en comparación con aquellos que no han participado en los programas de educación; asociándose también con una mejora en las oportunidades de empleo una vez pospenado, así quienes participaron en programas educativos tenían un 13%²⁰ o un 14%²¹ más de probabilidades para obtener un empleo luego de su liberación en comparación con los que no participaron; y aunque la evidencia sobre el empleo es menos contundente, ello es deudor de la menor cantidad de estudios de alta calidad, sin embargo, los resultados sugieren una tendencia positiva.

Los métodos de instrucción también juegan un papel preponderante en la efectividad de los programas educativos en el encierro, esto es,

¹⁷ Cf. Barrientos-Rastrojo, J.: *Filosofía para personas privadas de libertad*, Boecio, Sevilla, 2023.

¹⁸ Cf. Byrne, J.: “The Effectiveness of Prison Programming: A Review of the Research Literature Examining the Impact of Federal, State, and Local Inmate Programming on Post-Release Recidivism”, *Federal Probation*, number 84 University of Massachusetts at Lowell., 2020, p. 7. Disponible online en <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/fedpro84&div=5&id=&page=> (último acceso 9 de febrero de 2025).

¹⁹ Cf. Davis, L., Bozick, R., Steele, J., y Miles, J.: “Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults”, RAND Corporation, Washington, 2013, p. 57. Disponible online en <https://www.ojp.gov/library/publications/evaluating-effectiveness-correctional-education-meta-analysis-programs-provide> (último acceso 9 de febrero de 2025).

²⁰ Ibíd., p. 58.

²¹ Byrne, J., *op.cit.*, p. 7.

que los programas con metodologías de instrucción en clase, instrucción uno a uno y los impartidos por instructores externos al penal, en especial los de los profesores universitarios, eran particularmente efectivos²².

Conforme evoluciona la sociedad, cambia la prisión y con ello, los modelos epistémicos y teóricos para la educación en contexto de encierro²³. Análisis que consideran el contexto local y el microcosmos de la prisión y el encierro, así como las representaciones del educar en una permanente tensión entre el ideal educativos integral y la práctica correctiva-coercitiva punitiva, por lo que se justifica adoptar un enfoque que promueva la educación inclusiva para propiciar un entorno que permita el desarrollo personal y la reintegración social positiva.

La educación en contextos de encierro “funciona a modo de una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes”²⁴, lógica y estructura administrativa que no necesariamente se alinean, en una dirección la lógica educativa y en otra la lógica punitiva, esta dualidad genera tensiones, cuando no interferencias y dificultades para el desarrollo cabal de los programas educativos, dado que “las instituciones penitenciarias no llegan a concebirse como posibles espacios

²² Davis, L., Bozick, R., Steele, J., y Miles, J., *op.cit.*, p. 36.

²³ Amaya M., Núñez J., Ramírez, L.: “El aprendizaje en contextos penitenciarios colombianos: Representaciones de reos que enseñan y reos que aprenden”. En Bohórquez, C. (Ed.): *Narrativas, imaginarios y representaciones sociales*. Universidad de Boyacá, Tunja. Disponible online en <https://libros.uniboyaca.edu.co/index.php/editorial-uniboyaca/catalog/book/102> (último acceso 9 de febrero de 2025).

²⁴ Cf. Blazich, S. “La educación en contextos de encierro”, *Revista Iberoamericana de Educación*, número 44. Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 2007, p. 55. Disponible online en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.htm> (último acceso 10 de febrero de 2025).

reeducativos porque, en realidad, cualquier propuesta de actividad tiende a considerarse en un orden de importancia secundario frente a la misma reclusión”²⁵.

Las ofertas educativas para PPL varían ampliamente según el país, la legislación, la administración del sistema y de la institución penitenciaria en particular, en síntesis se ofrecen desde programas de alfabetización hasta educación superior y cursos de formación técnica que permitan una reinserción laboral; con objetivos distintos según los actores involucrados que van desde entidades gubernamentales hasta redes sociales de apoyo e incluso las mismas PPL organizadas como es el caso de Liberté “un emprendimiento 100% autogestionado por presos en la cárcel de máxima seguridad de Batán y desde 2021 formalmente una cooperativa”²⁶. Liberté opera una estación de radio FM, redes sociales, diplomaturas de extensión universitarias, han desarrollado Juliana y Eugenia, proyectos de Inteligencia Artificial y con ello desarrollan cursos autogestionados a través de WhatsApp, diplomaturas en convenio con Universidades y próximamente la Universidad Liberté²⁷.

Filosofía en prisiones

Introducimos este apartado posicionándonos desde la manera como la filosofía ingresó a prisión, al menos en principio, es decir, a través de los filósofos que han sido privados de su libertad, en tanto resulta interesante considerar el pensamiento filosófico al interior de la

²⁵ Gil, F. “La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites”. *Revista Española de Pedagogía*, número 245. Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, Madrid, 2010, p. 55. Disponible online en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3099332.pdf> (último acceso 10 de febrero de 2025).

²⁶ Liberté. “Quienes Somos”, disponible online en <https://cooperativoliberte.coop/es/inicio/quienes-somos>, (último acceso 10 de febrero de 2025).

²⁷ Más información: <http://www.universidadliberte.org/>

cárcel por el filósofo aprisionado; tomando un ejemplo entre tantos por considerarlo paradigmático y por disponer de testimonios en primera persona para el caso del paso por la cárcel de Antonio Negri, influyente filósofo de la segunda mitad del siglo XX en Europa, quien se destacó en el contexto político por su ideología de izquierda radical.

Negri, sobre su experiencia en cárcel, indica “la cárcel abstrae de la realidad e incluso del recuerdo de la realidad (...) la prisión separa de la realidad e impone otra realidad”²⁸. Sobre el propósito de la cárcel, afirma: “la cárcel ha sido inútil para mí, desde el punto de vista de la finalidad”²⁹ y sobre el resistir, apunta el filósofo, “la resistencia contra todas las propuestas de formateo de la vida, creo que consiste sobre todo en sentir el placer de la singularidad”³⁰.

Al margen de filósofos que han sido privados de su libertad o quienes se han hecho filósofos en prisión³¹, los filósofos han llevado la filosofía a prisión como opción e grado, mediante “la impartición de la carrera universitaria de Filosofía. Así, tanto el *Programa de Estudios Universitarios de la UNED* de España como la UNAD de Colombia permiten cursar a privados la licenciatura o grado en Filosofía”³², cosa que también ocurre en Argentina con la

²⁸ Negri, A.: *Del obrero masa al obrero social*, Anagrama, Barcelona, 1980, p. 7.

²⁹ Negri, A. [Entrevistado], & Melitopoulos, Á. [Entrevistadora]. “*Multitud Singular, el Arte de Resistir*” [Video]. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, YouTube, 2010. Disponible online en <http://www.youtube.com/watch?v=dX4iBjgO1n4> (último acceso 10 de febrero de 2025).

³⁰ Cf. Negri, A.: *Del retorno. Abecedario Biopolítico*, Debate, Barcelona, 2003, p. 143.

³¹ Triana-Llano, L.: *El estudiante-aprisionado, el filósofo-emancipado: algunos ensayos de un estudiante de filosofía en prisión*, Sello Editorial UNAD, Bogotá, 2024. Disponible online en <https://doi.org/10.22490/UNAD.9786287786035> (último acceso 10 de febrero de 2025).

³² Barrientos-Rastrojo, J.: *Filosofía para privados de libertad*, Boecio, Sevilla, 2023, p. 137.

Universidad Nacional de Córdoba que imparte formación superior en filosofía; otra forma es llevar la filosofía como práctica educativa, el profesor Barrientos-Rastrojo destaca ejemplos de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, el *Loyola College* de Maryland, Universidad de Purdue, *Fayetteville State University*, *Ball State University*, San Quentin (California) en el marco del *Prison University Project*, *University of East Anglia* y su *Crito Project*, Universidad de Londres, Universidad de Northampton y en la provincia de Córdoba a cargo de *Docta Ignorantia*³³.

El estoicismo en contextos penitenciarios

El estoicismo, en particular, ha demostrado ser especialmente relevante en contextos de encierro, en tanto que los principios estoicos ofrecen un marco conceptual particularmente útil para el manejo de la adversidad, el desarrollo de resiliencia frente a las condiciones de privación de la libertad, la adaptación a circunstancias adversas, la transformación de obstáculos en oportunidades; el control emocional con técnicas de autorregulación, la gestión del estrés y el desarrollo de ecuanimidad; así como el desarrollo ético, fortalecimiento del carácter y la toma de decisiones basada en principios y el trasfondo de la virtud.

El Proyecto Internacional BOECIO³⁴ en su nombre le rinde homenaje al último filósofo romano y primero escolástico³⁵: Anicio Manilo Torcuato Severino Boecio (480 – 525 d.C.), en parte debido a que “sus escritos manifiestan un profundo espíritu estoico, sobre todo aquel que le hizo más famoso: *La consolación de la filosofía*”³⁶.

³³ Barrientos-Rastrojo, J.: *op.cit.*, pp. 137-140.

³⁴ En mayúscula sostenida para referirnos al Proyecto, en mayúscula inicial en referencia al filósofo.

³⁵ Boecio, A.: *La consolación de la filosofía*, Akal, Madrid, 1997, p. 8.

³⁶ Barrientos-Rastrojo, J.: *Filosofar entre rejas*, *op.cit.*, p. 26.

En la web de BOECIO, se indica que el proyecto inicia en 2015 con el “diseño del proyecto experimental *Wisdom Philosophical Practice* para evaluar la eficacia de talleres de Filosofía Aplicada”³⁷, con antecedentes desde 1999, año en el que se establece en la Universidad de Sevilla el “Grupo ETOR (acrónimo de Educación, Tratamiento y Orientación Racional) como uno de los grupos de trabajo de la Asociación de Estudios Humanísticos y Filosofía Práctica X-XI”³⁸. Eduardo Vergara, del grupo ETOR inicia los primeros talleres de filosofía en prisión en 2007, sosteniendo estos encuentros durante una década en varias prisiones españolas³⁹.

El proyecto BOECIO busca analizar empíricamente los resultados de los talleres, en 2015 se “diseña el primer proyecto piloto de talleres filosóficos con sedes en Noruega, Croacia, México y España [...] se embarca en un proyecto más ambicioso en prisiones latinoamericanas”⁴⁰; a estos le siguen Brasil y México (2017), Argentina (2021) y Colombia (2022), que, si bien estaba planificado para 2020, la pandemia del COVID 19 propició el retraso.

Tal como se desarrolla el proyecto BOECIO, podemos afirmar que se mueve en tres pilares que trabajadas en conjunto y entrenadas periódicamente por parte de las PPL pretenden lograr los objetivos planteados por dicho proyecto, relacionados con el contribuir a la autonomía de las personas privadas de la libertad mediante el desarrollo y fortalecimiento de prácticas estoicas cotidianas que permita a los participantes de los talleres: el gobierno de las pasiones, el pensamiento crítico y las acciones comunicativas a través de la formación ética desde la perspectiva de la filosofía estoica; esta

³⁷ Universidad de Sevilla. “Proyecto Boecio”, disponible online en <https://institucional.us.es/boecio/> (último acceso 10 de febrero de 2025).

³⁸ Barrientos-Rastrojo, J.: *Plomo o Filosofía: Entrenar para la desinserción social en prisión*, op.cit., p. 282.

³⁹ Ídem.

⁴⁰ Barrientos-Rastrojo, J. (ed.): *Filosofar entre rejas*, op.cit., p. 28.

triada de BOECIO nos recuerda la triada de la filosofía estoica, lógica, física y ética.

Para BOECIO, la dimensión lógica del estoicismo se compone de diferentes modelos y metodologías. Sobre el *critical thinking* dice su director que está integrada por los siguientes elementos:

- (1) Análisis y creación de argumentos y su distinción de otras formas expresivas como opiniones, descripciones o explicaciones.
- (2) Distinción de las partes de los argumentos: conclusiones, razones y asunciones.
- (3) Tipos de lenguaje.
- (4) Criterios: aceptabilidad, bases y relevancia.
- (5) Falacias⁴¹.

En los talleres de entrenamiento filosófico experiencial del proyecto BOECIO se busca que las PPL obtengan la posibilidad de detectar, analizar y quizá superar las *ideologías*, las *sensologías*⁴², las *biopolíticas* y las *normalizaciones* que para algunos pueden ser causa, para otros la consecuencia y para otros tanto causa y consecuencia del encierro.

En cuanto a las acciones comunicativas, el proyecto retoma la teoría de la acción comunicativa del filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas, que diferencia dos tipos de acciones, la “acción racional de acuerdo a fines”⁴³ y la “acción comunicativa”⁴⁴, la primera categoría orientada a obtener éxitos y la segunda categoría orientada al entendimiento; en la primera los intereses que le apunten a

⁴¹ Cf. Barrientos-Rastrojo, J.: “Fundamentos para una Filosofía Aplicada en Prisión. El Proyecto BOECIO”, en J. Barrientos-Rastrojo (Ed.): *La Filosofía a la sombra. Resultados de investigación y experiencias del proyecto BOECIO de filosofía Aplicada en prisiones*, Peter Lang, Berlín, 2022, p. 17.

⁴² Perniola, M.: *Del sentir*, Pre-textos, Valencia, 2008.

⁴³ Habermas, J.: *Discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Madrid, 1989, p. 373.

⁴⁴ Ibíd., p. 381.

conseguir ciertos fines son los que priman y en la segunda se orienta a la búsqueda y participación en un dialogo para el entendimiento sobre puntos comunes, el resultado es el entendimiento dadas una secuencias de interacciones luego de las cuales aquello que está en conflicto se decide, no por autoritarismos, sino por los argumentos esgrimidos. Finalmente, sobre el gobierno de las pasiones en las PPL, el proyecto BOECIO propone once mecanismos, mismos que se enuncian a continuación:

1. Detener la pasión en las primeras etapas.
2. Responder la pasión con una emoción (impulso) de sentido contrario.
3. Usar el humor rompiendo el círculo de la violencia con respuestas inesperadas.
4. Ocuparse y no pre-ocuparse.
5. Apartarse de personas y focos que nos apasionan.
6. Reflexionar sobre la debilidad filosófica del oponente.
7. Pensar en las consecuencias de responder desde la debilidad.
8. Usar la infamia como entrenamiento.
9. Deconstruir los significados.
10. Diferenciar entre la necesidad y el interés.
11. Impartir el castigo necesario de modo racional⁴⁵

Lo que se desarrolla en los talleres del proyecto BOECIO es concordante con la filosofía estoica en la medida en que se pueden adquirir conductas racionales y aplicarlas en la cotidianidad hasta que se hagan rutinarias sin que el gimnasta estoico se aperciba de ello,

cuando hablamos de hábitos, pensamos en conductas repetitivas dominadas con cierta destreza, sin embargo, cuando Dewey afirma que educarse consiste en formar hábitos, lo que quiere decir es que es necesario desarrollar hábitos como “funciones”. El autor establece una analogía entre los hábitos y funciones fisiológicas como respirar

⁴⁵ Barrientos-Rastrojo, J.: *Plomo o Filosofía: Entrenar para la desinserción social en prisión*, op.cit., pp. 337-349.

y digerir, sin perder de vista que los hábitos son voluntarios y las funciones son involuntarias⁴⁶.

En el marco del proyecto BOECIO se infiere que con la práctica de ejercicios filosóficos se podrían lograr comportamientos éticos por parte de los gimnastas filosóficos, las PPL que participan en el proyecto en tanto sean interiorizados en hábitos como funciones.

Los talleres de filosofía experiencial en prisión que desarrolla BOECIO confluyen en una aplicación de la ética estoica en la medida en que busca estar en conformidad con la naturaleza y esto es lograr el propio desarrollo moral del sujeto como parte de su proceso de des-inserción. En cuanto a la práctica, esto indicaba el célebre filósofo estoico Musonio Rufo,

la teoría colabora con la praxis al enseñar cómo hay que obrar y precede en el orden a la costumbre. Y no es posible estar acostumbrado a algo bello sin haberse acostumbrado según la teoría; pero en la práctica precede la costumbre a la teoría porque es más importante que la teoría para llevar al hombre a la praxis⁴⁷.

Más adelante, indica el maestro de Epicteto, “práctica propia del alma es, en primer lugar, tener a mano las demostraciones relativas a que no son bienes los que parecen ser bienes y las relativas a que no son males los que parecen ser males”⁴⁸ (1995, p. 88). Dos de las ideas centrales en la obra y filosofía de Musonio Rufo, es practicada por su más famoso estudiante,

hace un poco de tiempo quería que tú dispusieras de ocio, hablaras contigo mismo, que escribieras, leyeras, escucharas y te prepararas sobre esto; tuviste tiempo bastante para ello. Ahora te dice: “Vete ya

⁴⁶ Cf. Sarmiento, I.: *Repensar la Formación Carcelaria en Colombia*, op.cit., p. 30.

⁴⁷ Cf. Musonio Rufo: *Disertaciones Fragmentos Menores*, Gredos, Madrid, 1995, p. 85.

⁴⁸ Ibíd., p. 88.

a la competición, muéstranos qué aprendiste, cómo te entrenaste. ¿Hasta cuándo te ejercitarás a solas?”⁴⁹.

El esclavo liberto invita al entrenamiento ético para la vida, que es proporcionado por el estudio teórico de la filosofía y vivir conforme la naturaleza; pero reclama ejercitarse en ello,

hay tres tópicos en los que ha de ejercitarse el que haya de ser bueno y honrado: el relativo a los deseos y los rechazos, para que ni se vea frustrado en sus deseos ni vaya a caer en lo que aborrece; el relativo a los impulsos y repulsiones y, sencillamente, al deber, para que actúe en orden, con buen sentido, sin descuido; el tercero es el relativo a la infalibilidad y a la prudencia y, en general, el relativo a los asentimientos⁵⁰.

Metodología

Diseño del estudio

La investigación se realizó bajo un diseño de investigación cualitativo con elementos de la investigación-acción participativa, en tanto que permite romper con la dinámica convencional de sujeto y objeto, en la medida en que los gimnastas de BOECIO devienen en sujetos activos del proceso de investigación y propician, si así lo deciden el cambio, facilitando el diálogo y la reflexión crítica en los ejercicios filosóficos desarrollados y que buscan empoderar a los gimnastas al identificar problemas, desarrollar estrategias y promover cambios significativos en la realidad cotidiana en la que se vive en prisión, lo que enriquece la experiencia filosófica experiencial que desarrolla el proyecto BOECIO.

⁴⁹ Cf. Epicteto: *Disertaciones por Arriano*, Gredos, Madrid, 1993, p. 405.

⁵⁰ Ibíd., p. 270.

Participantes

La muestra incluyó 43 PPL de dos establecimientos penitenciarios en Colombia, seleccionados mediante un muestreo intencional estratificado. En cuanto a su demografía, tenemos que el 100% de los gimnastas son hombres, con edades que oscilan entre los 23 y 56 años cumplidos al iniciar los talleres y un promedio de 35,3 años de edad, con escolaridad desde primaria incompleta hasta pregrado completo y titulado. Sobre los criterios de inclusión, no hubo restricción alguna para participar, es decir, participación voluntaria sin requisitos inhabilitantes, ninguno de los participantes reportó enfermedades mentales diagnosticadas, sindicados y condenados por varios delitos, sin exclusión por tipo de delito.

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron diferentes instrumentos cualitativos de recolección de datos para garantizar la triangulación de datos, a saber: 12 entrevistas semiestructuradas individuales, 25 sesiones de discusión grupal, de las cuales 10 fueron virtuales, 8 presenciales y 7 híbridas, 25 registros de diarios de campo de los monitores (educadores) y 120 registros de diarios individuales de los gimnastas (estudiantes), así como registros escritos y fotográficos de todas las sesiones de entrenamiento grupal (talleres).

Procedimiento

Luego de la convocatoria e inscripción se concreta la práctica filosófica, tal como fue acordado con la administración del centro penitenciario y las PPL, esto es, el desarrollo de los talleres presenciales, virtuales e híbridos semanales (un taller por semana) con una duración de 90 minutos con cada grupo, siguiendo el modelo de filosofía experiencial que propone el proyecto internacional

BOECIO, es decir, dejando ejercicios de entrenamiento para realizar diariamente antes de la siguiente reunión planificada, las PPL realizan los ejercicios filosóficos destinando 20 minutos diarios preferiblemente a la misma hora de cada día, esto es, entrenar como en un gimnasio, desarrollando el músculo filosófico.

Se realizaron los talleres: (1). Filosofía experiencial en prisión⁵¹; (2). Ejercicios iniciales⁵²; (3). *Memento mori*⁵³; (4). Sociabilidad⁵⁴; (5). *Enkrateia* o gobierno de las pasiones⁵⁵; (6). *Diakrisis* o distinguir lo que depende de mí y aceptar lo que no depende de mí⁵⁶; (7). Distinguir los *phantasmas* de las *phantasias*⁵⁷; (8). *Prosoché* o atención profunda y ampliada⁵⁸; (9). Visión cósmica⁵⁹ o *vision from above*⁶⁰; (9). *Praemeditatio malorum*⁶¹; (10). Pérdidas reales o

⁵¹ Cf. Barrientos-Rastrojo, J.: *Filosofar entre rejas*, op.cit., p. 18.

⁵² Cf. Barrientos-Rastrojo, J.: *Filosofía para privados de libertad*, op.cit., p. 209.

⁵³ Ibíd., p. 222.

⁵⁴ Ibíd., p. 229.

⁵⁵ Cf. Pérez, C.: “Enkrateia o gobierno de las pasiones”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, p. 41.

⁵⁶ Cf. Cortés, J., & Sarmiento, I.: “Diakrisis o distinguir lo que depende de mí y aceptar lo que no depende de mí”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, p. 159.

⁵⁷ Cf. Sarmiento, I., & Cortés, J.: “Distinguir los phantasmas de las phantasiás”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, p. 173.

⁵⁸ Cf. Nardi, E.: “Prosoché o atención profunda y ampliada”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, p. 81.

⁵⁹ Cf. López, M.: “Visión cósmica” en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, p. 123.

⁶⁰ Cf. Barrientos-Rastrojo, J., *Filosofía para privados de libertad*, op.cit., p. 284.

⁶¹ Cf. Pérez, C.: “Praemeditatio malorum”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, p. 65.

*Gymnastiké*⁶²; (11). Aceptación y *akroasis*⁶³; (12). Conceptualización, descripción e hipótesis⁶⁴; (13). *Dialektiké techné*. Diálogo para el consenso o el disenso argumentativo⁶⁵; y (14) Taller final (el día después, síntesis y final abierto)⁶⁶.

Se planificaron fechas para realizar los talleres indicados *ut supra* y otros más de la batería de talleres del proyecto BOECIO, sin embargo, por razones de régimen interno, operativos de control y dificultades de acceso a internet, se lograron realizar en uno de los ERON 14 talleres (modalidad presencial e híbrida) con una asistencia media de 59% de PPL, y en el otro ERON 11 talleres en la modalidad virtual, con una asistencia media de 76% de PPL.

Resultados

El impacto de los talleres que propone BOECIO ya ha sido valorado por métodos cuantitativos⁶⁷, en la aplicación desarrollada en los dos

⁶² Cf. Pérez, C.: “Gymnastiké o entrenamiento físico”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, p. 137.

⁶³ Cf. Rojas, V., & Carrero, C.: “Gymnastiké o entrenamiento físico”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, p. 99.

⁶⁴ Cf. Barrientos-Rastrojo, J.: *Filosofía para privados de libertad*, op.cit., p. 312.

⁶⁵ Cf. Triana-Llano, L.: “Dialektiké techné: Diálogo para el consenso o el disenso argumentativo”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.), I. Sarmiento & J. Cortés, (Eds.), *De la comprensión a la práctica del estoicismo. Diálogo entre el proyecto internacional BOECIO y la UNAD*, Sello Editorial UNAD, Bogotá, 2023, p. 127. Disponible online en <https://doi.org/10.22490/9789586519144.08> (último acceso 11 de febrero de 2025).

⁶⁶ Cf. Barrientos-Rastrojo, J.: *Filosofía para privados de libertad*, op.cit., p. 339.

⁶⁷ Cf. Barrientos-Rastrojo, J., Saavedra-Macías, J., y Nardi, E., *Impact of philosophical workshops on the prison population: a qualitative and quantitative evaluation*, op.cit. Barrientos-Rastrojo, J. “La ética de la investigación cuantitativa y cualitativa en la Filosofía en prisiones. BOECIO como estudio de caso para

establecimientos en Colombia, hemos estimado su impacto a nivel cualitativo, usando instrumentos que permitieron obtener de primera mano la información tanto de los gimnastas como de los monitores de BOECIO. Los diarios de campo llevados en cada encuentro con el grupo de participantes registran el detalle de las actividades sincrónicas (presencial, virtual o híbridas) y las prácticas cotidianas asincrónicas de los gimnastas; así mismo, cada PPL lleva un diario propio, del que de manera voluntaria se socializan sus reflexiones en los encuentros grupales, recabando información sobre cómo los talleres han influido en su pensamiento y comportamiento.

Impacto en las participantes: pensamiento crítico

Los testimonios de los participantes revelaron cambios significativos en su forma de pensar y actuar, reflejando la internalización de conceptos estoicos clave y su aplicación práctica en la vida diaria, el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de anticipar consecuencias, habilidades importantes para prevenir la reincidencia. A continuación, algunos extractos de sus diarios personales, reflexiones en grupos focales y diarios de campo de los monitores.

Sí, soy capaz de darle un sentido positivo a lo que antes no era capaz, ejemplo: mi situación de preso para mí es algo positivo porque acá he aprendido a valorar, amar a respetar cada día más y cada día logro estudiar algo, analizo más, pienso cada cosa más y brego a que todo sea mucho mejor⁶⁸.

En situaciones en donde no existe o es casi nula la “presión” de las pasiones, el pensamiento crítico ha sido considerablemente bueno, es cuando hay situaciones en donde las pasiones trasgreden en donde el pensamiento crítico es un poco difícil de ejecutar. Sin embargo,

superar algunas limitaciones investigadoras éticas”, *Revista de Filosofía*, 2023, 48/2, pp. 493-513.

⁶⁸ Transcripción grupo focal, participante No 1.

con los talleres, he notado mayor capacidad de hacer los análisis críticos en dichas situaciones, por ejemplo, frente al comportamiento del grupo de compañeros que actualmente me encuentro monitoreando, he logrado a través del pensamiento crítico, entender sus acciones y comportamientos para que no alteren mi ser ni trasciendan esas pasiones que emanan de aquello externo⁶⁹.

De la narrativa de algunos gimnastas, se percibe aceptación de la condición actual de vida (encierro) y la posibilidad de aprovechar el tiempo que se estará privado de la libertad⁷⁰. Con frecuencia las sesiones transcurrían con una dinámica temporal diferente a la planificada en tanto se dialogaba evitando imponer contenido ideológico, ello no es contrario a que motivados por los aprendizajes y las prácticas desarrolladas los gimnastas se comprometieran con mayor ahínco en sus compromisos académicos para la redención de pena.

EL pensamiento crítico ha sido un desarrollo llevado a la cotidianidad para la búsqueda de soluciones a las dificultades habituales en el encierro, no solo en

Luego de estas sesiones, puedo ver las situaciones desde diferentes puntos de vista y no únicamente el mío, buscando la razón y contra la razón nadie pelea⁷¹. BOECIO me ha permitido analizar mis propios pensamientos y prejuicios y analizar las consecuencias de mis decisiones⁷².

Se infiere de los resultados cualitativos que logran mejorar la convivencia, escuchar las ideas y opiniones del otro, así como resolver los conflictos de manera pacífica y les mueve a cuestionar patrones de comportamiento y mecanismos sujetadores que les atan a condiciones que contribuyeron a la privación de su libertad, ello,

⁶⁹ Transcripción grupo focal, participante No 15.

⁷⁰ Transcripción diario de campo, octubre 12 de 2023, monitor No 2.

⁷¹ Transcripción diario del participante No 3.

⁷² Transcripción diario del participante No 3.

en la medida en que sean reconocidos y modificados por las PPL, puede evitar la reincidencia.

Impacto en los participantes: gobierno de las pasiones

El gobierno de las pasiones requiere desarrollar hábitos que permitan ante la pasión, responder con prudencia práctica para dominar el curso de la propia vida de manera racional, en este aspecto enfatiza el Proyecto Internacional BOECIO en tanto este gobierno no podría ser un gobierno normalizador ni acrítico, todo lo contrario, se busca la autonomía personal.

Si hay que aprender a vivir en el lugar que estemos en las condiciones que estemos hasta que salgamos de la situación, a veces nos enfadamos o nos frustramos por que las cosas no salieron bien en este lugar. Pues haciendo un resumen de todas las cosas que aprendimos en los talleres, primero es manejar la tranquilidad, la paciencia en todos los ámbitos y pensar en el memento mori, el cual nos enseña que el tiempo es algo valioso en cualquier lugar que estemos⁷³.

Sí he mejorado mis pensamientos negativos hacia los demás, ejemplo: Mirando a un compañero que habla solo, trata mal a la gente, me doy cuenta que esa persona la vida lo ha tratado muy duro, por eso ese carácter y lo analizo y también tiene problemas psicológicos, analizando, pienso cada día lucha para ser una persona de bien a pesar de sus emociones por que en cualquier momento explota⁷⁴.

Con más capacidad de analizar, mirar los puntos de vista, no tomar malas decisiones y menos con rabia [ira] o la cabeza caliente, siempre tratando de manejar la calma, lo estudiado en BOECIO⁷⁵.

⁷³ Transcripción diario del participante No 1.

⁷⁴ Transcripción grupo focal, participante No 1.

⁷⁵ Transcripción grupo focal, participante No 7.

En esta situación he aprendido a controlar mis emociones, cuando llegué a la cárcel, mi pareja me dejó solo en esta situación y me dio muy duro. Pero en este programa de BOECIO he aprendido a ser más paciente, a controlarme más, a pensar y saber salir de esos problemas que me hace daño⁷⁶.

Posterior a la realización de los talleres, puedo afirmar que, en enfrentar y afrontar los problemas, puedo hacerlo realizando un análisis más profundo de las situaciones y sus posibles soluciones, atendiendo que una mejor solución se puede desprender desde la tranquilidad y el sosiego que puede generar el manejo de las pasiones, es decir, desde la imperturbabilidad⁷⁷.

Por la actual situación de reclusión se ha generado y acontecido diversas situaciones en las que es completamente aplicable todo lo aprendido en los talleres de BOECIO durante todo el curso. Ha adaptado todas estas situaciones y en general realiza el ejercicio continuo en cada situación de mi devenir. Específicamente el módulo de “memento mori” ha cambiado y marcado la percepción de la vida y he tomado la costumbre de realizarlo a diario cada vez que comienza un nuevo día⁷⁸.

Un último testimonio “primero, con cualquier cosa que me decían mal dicha, respondía con agresión”⁷⁹. De los anteriores, se desprende que algunos gimnastas han logrado incrementar el músculo filosófico mediante la práctica cotidiana de los ejercicios estoicos, adquiriendo escudos protectores contra las pasiones y han iniciado el camino hacia la ataraxia, la paz del alma, convidados por la máxima aureliana “mira el interior”⁸⁰.

En los grupos focales, al ser cuestionados sobre los resultados, los participantes indican que los talleres hasta el momento han

⁷⁶ Transcripción grupo focal, participante No 6.

⁷⁷ Transcripción grupo focal, participante No 9.

⁷⁸ Transcripción grupo focal, participante No 15.

⁷⁹ Transcripción grupo focal, participante No 2.

⁸⁰ Cf. Marco Aurelio: *Meditaciones*. Gredos, Madrid, 2005, p. 113.

permitido: “ser más tolerantes”, “controlar las pasiones”, “asimilar mejor las situaciones adversas”, “no explotar ante las dificultades” y “tratar de controlar las emociones”. Al preguntarles sobre las actitudes antes y después de los talleres, manifiestan: “Antes era iracundo”, “ahora controlo más las actitudes” y “para que me voy a enojar, si más tarde estaremos compartiendo” Sobre los logros, indican: “ser menos tímido”, “menos emocionales”, “menos iracundo” y “con las prácticas se han mejorado las actitudes”⁸¹.

Impacto en los participantes: acciones comunicativas

Los gimnastas de BOECIO consideran que el entrenamiento ha permitido mejorar el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo, reafirmando lo ya indicado por los antiguos estoicos, la sociabilidad de los hombres, Sí, he disminuido la indiferencia hacia mis compañeros porque entiendo que estamos juntos en esta situación, que debemos apoyarnos mutuamente⁸².

Sí, he mejorado en la convivencia con mi compañero de celda, donde todo era confrontación y he aprendido como mejorar la relación, he sentido la evolución⁸³.

[H]e mejorado mis capacidades compasivas con los demás, porque cuando hacemos la fila, tenemos un compañero en muletas o con discapacidad, si yo veo que va a recoger la comida, se la recibo llevándosela a la mesa para que no se friegue [agrave]⁸⁴.

El análisis reveló una mejora general en la convivencia dentro del ERON. Los participantes reportaron una mayor capacidad para escuchar a otros, resolver conflictos pacíficamente y cuestionar patrones de comportamiento negativos; el entrenamiento estoico,

⁸¹ Transcripción diario de campo, enero 29 de 2024, monitor No 2.

⁸² Transcripción grupo focal, participante No 8.

⁸³ Transcripción grupo focal, participante No 6.

⁸⁴ Transcripción grupo focal, participante No 7.

afianza la resocialización requerida por el penado, en la medida en que en los talleres se promueve el diálogo, la reflexión colectiva, el aprendizaje comunitario, refuerza el sentido de comunidad y de solidaridad, aspectos claves para lograr la resocialización.

Tal parece que los participantes han logrado interiorizar la práctica filosófica de manera que ya es un hábito, hábito como función (*ethos-lógos*), con lo que se espera se logre que la respuesta adecuada a la adversidad y logre ser dueño de las pasiones y no que estas le gobiernen; o que externos les manipulen, manipulación que puede ser contrarrestada con el *lógos* estoico y las habilidades de pensamiento crítico que se entrenan en BOECIO, incluso, se puede inferir de la narrativa de algunos participantes la aceptación de la condición actual de vida (encierro) y la posibilidad de aprovechar el tiempo que se estará privado de la libertad, el *memento mori*. Ver figura 10, que se transcribe a continuación:

Aún es temprano el día, pero ya hace algunos instantes, sé que me encuentro solo, todo se halla oscuro y demasiado tranquilo, lo cual es inquietantemente extraño para el día que comienza. Enciendo las luces que se encuentran en el lugar, aún con carencia de vigor para disponerme a darle completo movimiento a mi cuerpo y así levantarme por completo. Pocos segundos después, casi sin notarlo me encuentro en frente a mi reflejo en el espejo de tamaño mediano que se encuentra en una de las paredes del lugar y al reconocer mi rostro en él, lo primero que pronuncio casi que murmurándolo es “*memento mori*”, frase que comenzó como un ejercicio, una simple prueba o estudio, y que con el trasegar del tiempo se ha vuelto un hábito con el recurrente hábito de recordar la muerte en un nuevo día en el que hay vida. Para recordarla⁸⁵.

⁸⁵ Transcripción diario del participante No 15.

Efectividad de las modalidades educativas

En la modalidad virtual e híbrida, se identificaron problemas relacionados con la calidad de la conexión a internet y la falta de equipos individuales para cada participante. En la modalidad presencial, los principales desafíos fueron la disponibilidad de espacios adecuados y las interrupciones frecuentes debido a procedimientos de seguridad. Se observó la necesidad de desarrollar materiales didácticos específicos para el entrenamiento diario, que facilitaran el seguimiento del progreso individual y la recolección de datos para futuras investigaciones.

La mayor consistencia en la asistencia en la modalidad virtual sugiere que esta podría ser una opción viable para expandir el alcance del programa, especialmente en establecimientos con limitaciones logísticas para actividades presenciales.

Conclusiones

El estudio demuestra que la implementación de talleres filosóficos basados en el estoicismo, en modalidades virtual, presencial e híbrida, puede tener un impacto significativo en la transformación personal y la resocialización de las PPL. Destacamos las siguientes conclusiones.

Los resultados sugieren que la filosofía experiencial, particularmente el estoicismo, puede ser una herramienta efectiva para la resocialización de las PPL. El enfoque en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y autocontrol parece abordar las raíces del comportamiento delictivo de una manera que los programas tradicionales de reinserción no logran; ahora bien, no se ha de perder del horizonte la deseabilidad social de la PPL, por lo que es posible que al evaluar los talleres y en su vida misma se

muestre diferente sin que necesariamente medie una transformación real.

Los testimonios de los participantes indican que los conceptos estoicos, como la *enkratēia* (gobierno de las pasiones) y la *prosochē* (atención profunda), son particularmente relevantes y aplicables en el contexto penitenciario. Estos conceptos parecen proporcionar a las PPL herramientas prácticas para manejar el estrés, la frustración y la incertidumbre propios de la vida en prisión.

El desarrollo de habilidades de comunicación y resolución de conflictos, evidenciado en los grupos focales, sugiere que el programa podría tener un impacto positivo no solo a nivel individual, sino también en la dinámica social dentro de los establecimientos penitenciarios.

Los desafíos identificados, particularmente en términos de tecnología y logística, subrayan la importancia de una planificación cuidadosa y una colaboración estrecha con las autoridades penitenciarias para la implementación exitosa de estos programas.

La práctica diaria de la filosofía estoica, como sugiere Pierre Hadot, implica ejercicios espirituales que permiten despojarnos de nuestras pasiones y enfocarnos en lo que realmente importa. Este enfoque no solo es personal, sino que también tiene un impacto comunitario, ya que, al mejorar como individuos, fortalecemos el tejido social que nos une.

Referencias bibliográficas

- Amaya M., Núñez J. y Ramírez, L. "El aprendizaje en contextos penitenciarios colombianos: Representaciones de reos que enseñan y reos que aprenden". En Bohórquez, C. (Ed.): *Narrativas, imaginarios y representaciones sociales*. Universidad de Boyacá, Tunja, 2023. Disponible online en

- <https://libros.uniboyaca.edu.co/index.php/editorial-uniboyaca/catalog/book/102>
- Barrientos-Rastrojo, J.: *Filosofía Aplicada Experiencial*, Plaza&Valdés, Madrid, 2020.
- Barrientos-Rastrojo, J.: “Filosofía experiencial en prisión”, en Barrientos Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*. Plaza y Valdés, Madrid, 2021, pp. 19-39.
- Barrientos-Rastrojo, J.: “Fundamentos para una Filosofía Aplicada en Prisión. El Proyecto BOECIO”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *La Filosofía a la sombra. Resultados de investigación y experiencias del proyecto BOECIO de filosofía Aplicada en prisiones*, Peter Lang, Berlín, 2022a, pp. 16-37.
- Barrientos-Rastrojo, J. “La ética de la investigación cuantitativa y cualitativa en la Filosofía en prisiones. BOECIO como estudio de caso para superar algunas limitaciones investigadoras éticas”, *Revista de Filosofía*, 2023, 48/2, pp. 493-513.
- Barrientos-Rastrojo, J. “Las dimensiones metafísicas ignoradas por el neoestocismo”, *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 42(3), 2025, pp. 487-498.
- Barrientos-Rastrojo, J.: *Plomo o Filosofía: Entrenar para la desinserción social en prisión*, UNAM, México, 2022b. Disponible online en <https://www.bioetica.unam.mx/wp-content/uploads/2023/08/FINAL-Entrenar-para-la-desinsercion-social-en-prision.pdf> (último acceso 10 de febrero de 2025).
- Barrientos-Rastrojo, J.: Filosofía para privados de libertad, Boecio, Sevilla, 2023.
- Barrientos-Rastrojo, J. y Moreno-Lax, A.: “Prácticas filosóficas (o Filosofía aplicada) en prisiones”, en Sumiacher D'Angelo, D. y Barrientos Rastrojo, J. (Comps.): *La filosofía en movimiento. Estado y situación de las prácticas filosóficas a nivel mundial*, CECAPFI – UNIMINUTO, Bogotá, 2024, pp. 191-223. Disponible online en <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/19218> (último acceso 6 de febrero de 2025).

- Barrientos-Rastrojo, J., Saavedra-Macías, J. y Nardi, E.: “Impact of philosophical workshops on the prison population: a qualitative and quantitative evaluation”, *Philosophical Psychology*, 38(5), 2024, pp. 2233–2259. Disponible online en <https://doi.org/10.1080/09515089.2023.2300696> (último acceso 7 de febrero de 2025).
- Becker, L.: *A new stoicism*, Princeton University Press, New Jersey, 2017. Disponible online en <https://doi.org/10.2307/j.ctt1pd2k82> (último acceso 6 de febrero de 2025).
- Blazich, S.: “La educación en contextos de encierro”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(1), Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 2007, pp. 53-60. Disponible online en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.htm> (último acceso 10 de febrero de 2025).
- Boecio, A.: *La consolación de la filosofía*, Akal, Madrid, 1997.
- Brunschwig, J.: “Los estoicos”, en Canto-Sperber, M. (Dir.): *Filosofía griega*, Docencia, Buenos Aires, 2000, pp. 517-564.
- Byrne, J.: “The Effectiveness of Prison Programming: A Review of the Research Literature Examining the Impact of Federal, State, and Local Inmate Programming on Post-Release Recidivism”, *Federal Probation*, 84(1), University of Massachusetts at Lowell, 2020, pp. 3-20. Disponible online en https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/fed_pro84&div=5&id=&page= (último acceso 9 de febrero de 2025).
- Corporación Excelencia en la Justicia: “*Reincidencia carcelaria en Colombia*”, 2025, disponible online en <https://cej.org.co/indicadores-de-justicia/criminalidad/reincidencia-carcelaria/> (último acceso 6 de febrero de 2025).
- Cortés, J. y Sarmiento, I.: “Diakrisis o distinguir lo que depende de mí y aceptar lo que no depende de mí”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, pp. 159-172.

Davis, L., Bozick, R., Steele, J. y Miles, J.: “*Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*”, RAND Corporation, Washington, 2013. Disponible online en <https://www.ojp.gov/library/publications/evaluating-effectiveness-correctional-education-meta-analysis-programs-provide> (último acceso 9 de febrero de 2025).

Epicteto: *Disertaciones por Arriano*, Gredos, Madrid, 1993.

Gil, F.: “La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites”, *Revista Española de Pedagogía*, 245, Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, Madrid, 2010, pp. 49-64. Disponible online en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3099332.pdf> (último acceso 10 de febrero de 2025).

Gómez-Gómez J. y Mendieta D.: “*Unconstitutional state of affairs and Colombian prison and prison system*”, 2022. Disponible online en <http://hdl.handle.net/11407/8571> (último acceso 10 de febrero de 2025).

Habermas, J.: *Discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Madrid, 1989.

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

Henríquez, M.: “Gymnastiké o entrenamiento físico”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, pp. 137-157.

Jaller, S. y González, E.: “La resocialización en Colombia: un fracaso de recursos o de voluntad”, *Anuario De Derecho*, 48, Panamá, 2018, pp. 290-298. Disponible online en <https://doi.org/10.48204/j.aderecho.n48a21> (último acceso 10 de febrero de 2025).

Larrota, R., Gaviria, A., Mora, C. y Arenas A.: “Aspectos criminogénicos de la reincidencia y su problema”, *Revista Universidad Industrial de Santander Salud*, 50(2), 2018, pp. 158-

165. Disponible online en <http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v50n2-2018007> (último acceso 10 de febrero de 2025).
- Liberté: “Quienes Somos”, 2022, disponible online en <https://cooperativoliberte.coop/es/inicio/quienes-somos> (último acceso 10 de febrero de 2025).
- Long, A.: *La Filosofía Helenística*, Alianza, Madrid, 1984.
- López, M. (2021). Visión cósmica. En J. Barrientos (Ed.), *Filosofar entre rejas* (pp. 123-135). Plaza y Valdés.
- Marco Aurelio: *Meditaciones*, Gredos, Madrid, 2005.
- Musonio Rufo: *Disertaciones Fragmentos Menores*, Gredos, Madrid, 1995.
- Nardi, E.: “Prosoché o atención profunda y ampliada”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, pp. 81-98.
- Negri, A.: *Del obrero masa al obrero social*, Anagrama, Barcelona, 1980.
- Negri, A.: *Del retorno. Abecedario Biopolítico*, Debate, Barcelona, 2003.
- Negri, A. [Entrevistado] y Melitopoulos, Á. [Entrevistadora]: “Multitud Singular, el Arte de Resistir” [Video], Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, YouTube, 2010. Disponible online en <http://www.youtube.com/watch?v=dX4iBjgO1n4> (último acceso 10 de febrero de 2025).
- Pérez, C.: “Enkrateia o gobierno de las pasiones”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021a, pp. 41-64.
- Pérez, C.: “Praemeditatio malorum”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021b, pp. 67-79.
- Perniola, M.: *Del sentir*, Pre-textos, Valencia, 2008.
- Pohlenz, M.: *La Stoia. Historia de un movimiento espiritual*, Taurus, Barcelona, 2022.

Rojas, V. y Carrero, C.: “Aceptación y akroasis”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, pp. 99-122.

Sarmiento, I.: “Repensar la formación carcelaria en Colombia desde una perspectiva filosófica”, *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 14, Sevilla, 2023, pp. 17-40. Disponible online en

<https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/22885> (último acceso 25 de enero de 2025).

Sarmiento, I. y Cortés, J.: “Distinguir los phantasmas de las phantasias”, en Barrientos-Rastrojo, J. (Ed.): *Filosofar entre rejas*, Plaza y Valdés, Madrid, 2021, pp. 173-184.

Triana-Llano, L.: “Dialektiké techné: Diálogo para el consenso o el disenso argumentativo”, en Sarmiento, I. y Cortés, J. (Eds.): *De la comprensión a la práctica del estoicismo. Diálogo entre el proyecto internacional BOECIO y la UNAD*, Sello Editorial UNAD, Bogotá, 2023, pp. 127-137. Disponible online en <https://doi.org/10.22490/9789586519144.08> (último acceso 11 de febrero de 2025).

Triana-Llano, L.: *El estudiante-aprisionado, el filósofo-emancipado: algunos ensayos de un estudiante de filosofía en prisión*, Sello Editorial UNAD, Bogotá, 2024. Disponible online en <https://doi.org/10.22490/UNAD.9786287786035> (último acceso 10 de febrero de 2025).

Universidad de Sevilla: “Proyecto BOECIO: Estudio de la eficacia de la Filosofía Aplicada en Prisión para el desarrollo de las virtudes dianoéticas y éticas”, 2025, disponible online en <https://institucional.us.es/boecio/> (último acceso 10 de febrero de 2025).

DECLARACIÓN ÉTICA SOBRE PUBLICACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS DE LA REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA APLICADA HASER

1. INTRODUCCIÓN.

La *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* se articula de acuerdo a una serie de principios éticos y deberes fundamentales que conciernen al autor, el comité editorial, los autores y los referees. Asimismo, posee un procedimiento público para recibir y gestionar quejas.

Por último, los principios que determinan la evaluación de los artículos son difundidos tanto en su página web como en el contenido de la revista con el fin de promocionar la transparencia de la publicación.

Los principios éticos generales son los siguientes: transparencia, libertad de expresión, confidencialidad, respeto a la diversidad, obligación de declaración de conflictos de intereses y lucha contra el plagio y el autoplagio.

2. PRINCIPIOS ÉTICOS GENERALES Y BÁSICOS.

TRANSPARENCIA

Se editarán en la edición en papel y la digital de la revista de todos los procesos inherentes a la misma y que respeten el principio de confidencialidad. Concretamente, implicará la publicación de la guía de evaluación de artículos facilitada a los referees, el procedimiento para la recepción y gestión de quejas y la declaración ética y de buenas prácticas.

LIBERTAD DE EXPRESIÓN

Los autores son libres de expresar su propia opinión siempre y cuando no lesionen el resto de principios de esta declaración, se

encuentren fundamentadas en los criterios académicos y posean el rigor científico oportuno.

Este principio se convierte en libertad de decisión para los referees y comités de la revista siempre y cuando cumplan los mismos requisitos de rigor académico y fundamentación argumental.

CONFIDENCIALIDAD

La revista se compromete a mantener la confidencialidad de los autores para asegurar un proceso de evaluación a doble ciego. Asimismo, este principio será básico en el caso de interposición de quejas o de desvelamiento de plagio o autoplagio hasta que no se haya obtenido un dictamen oficial del caso.

Este principio habrá de respetarse por los autores en los artículos que impliquen estudios experimentales con humanos u otra circunstancia que obligue la aparición de este principio ético.

LUCHA CONTRA EL PLAGIO Y AUTOPLAGIO

La revista mantendrá mecanismos para la lucha contra el plagio y autoplagio en todas sus instancias de acuerdo a lo señalados más abajo en los deberes de cada miembro de la misma.

ATENCIÓN Y RESPETO A LA DIVERSIDAD Y AL GÉNERO

Con el fin de evitar cualquier tipo de discriminación, se han creado mecanismos que promocionen en respeto a la diversidad. En este sentido, el editor, el comité editorial, los autores y los referees deberán evitar en sus juicios y escritos cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual.

Los autores deberán informar del género en los datos de origen de las investigaciones publicadas con el fin de identificar las diferencias debidas a este aspecto.

GUÍA PARA LENGUAJE INCLUSIVO DE GÉNERO

El consejo editorial de la revista anima a la utilización de lenguaje inclusivo en los artículos remitidos. Algunas indicaciones para dar formato inclusivo se derivan de documentos internacionales como los aprobados por las Naciones Unidas y pueden resumirse en tres puntos¹:

- (1) Evitar expresiones discriminatorias: (a) utilizar formas de tratamiento adecuadas, (b) incluir los nombres y apellidos completos en ambos géneros y (c) evitar expresiones que perpetúan estereotipos de género.
- (2) Visibilizar el género cuando lo requiera la situación comunicativa: (a) explicitar los grupos de género referenciados; (b) usar los pares de femenino y masculino (desdoblados cuando sea preciso y (v) incentivar las estrategias tipográficas: o/a, o(a).
- (3) No visibilizar el género cuando no lo exija la situación comunicativa: (a) Omitir el artículo ante sustantivos comunes al género (periodista, participante, representante), (b) emplear sustantivos colectivos y otras estructuras genéricas cuando sea posible, (c) elegir adjetivos sin marca de género en lugar de sustantivos.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Se entiende por conflicto de intereses aquellas circunstancias en que los intereses primarios de una persona se encuentran determinados por otros secundarios ajenos a este.

Este principio implica, concretamente, las situaciones en que un referee tenga conocimiento de que está evaluando un artículo de una persona conocida o con la que mantiene una relación de cualquier tipo o viceversa, cuando el autor es consciente de que su evaluación

¹ Este punto es una adaptación de las recomendaciones de las Naciones Unidas que puede consultarse en <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>, último acceso 15 de febrero de 2020.

depende de estas circunstancias. Esta circunstancia se traslada a cada uno de los miembros de la revista. En todos estos casos, será preceptiva la declaración del conflicto de intereses de modo que la edición de la revista tome las oportunas medidas.

3. DEBERES ÉTICOS.

DEBERES DEL EDITOR Y DEL COMITÉ EDITOR

Actuar de modo justo evitando cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual tanto en relación a los autores como al equipo de la revista.

Gestionar todas las contribuciones basándose únicamente en su valor académico (consúltese la *Guía para la evaluación de artículos académicos de HASER*) y no en los recursos financieros aportados para su publicación² o en intereses empresariales.

Incentivar la libertad de expresión, la calidad argumentativa de los autores y la promoción de los modos diferentes de racionalidad en los trabajos remitidos.

Mantener la independencia editorial de la revista.

Publicar disculpas, correcciones, clarificaciones o retracciones cuando sea necesario.

Generar y monitorizar un procedimiento justo para gestionar las quejas que incluya la posibilidad a los querellantes de queja y de recibir una respuesta de acuerdo a los principios éticos de la Revista.

Incentivar la corrección de errores si estos aparecen en los artículos.

Mantener la confidencialidad de los autores y de los *referees* o árbitros en el proceso de revisión por pares ciegos de los trabajos remitidos.

Publicar los criterios y procedimientos de evaluación de la revista.

El editor es el último responsable de la aceptación y rechazo de los artículos, con cuyos autores no debe tener conflictos de intereses.

² Esta revista no cobra gastos de gestión o de otra índole a sus autores.

Mantener la integridad de los registros académicos a lo largo de la existencia de la publicación

DEBERES DE LOS REFEREES

Aceptar exclusivamente los artículos para los que se dispongan competencias y conocimientos académicos suficientes.

Informar al editor/comité editorial en el caso de que se pueda deducir la autoría y rechazarlo para evitar violar el deber de realizar revisión a doble ciego.

En caso de detección de plagio o autoplagio parcial o total, uso del texto en conferencias o ponencias de diversa índole, informar al editor/comité editorial.

Realizar una revisión ciega imparcial de los trabajos recibidos aportando comentarios constructivos a los autores.

Evaluuar los artículos exclusivamente de acuerdo a criterios académicos, generando un informe articulado por la guía de evaluación de la revista. Asimismo, se evitará en el arbitraje cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual.

Ser consciente de la posibilidad de conflicto de intereses de naturaleza institucional, financiera, colaborativa entre el referee y el trabajo. En caso de que sea detectada, avisar el editor para que el trabajo recibido sea remitido a otro autor

Responder en un tiempo razonable a la evaluación de los artículos

DEBERES DE LOS AUTORES

Confirmar que el artículo no está siendo evaluado por otra publicación, no ha sido publicado o expuesto en cualquier evento académico.

En el caso de que el artículo sea una reelaboración de una conferencia, ponencia, comunicación, charla o semejante o se corresponda con una reelaboración posterior, el autor habrá de

informar al editor e indicarlo en nota a pie de la primera o última página del trabajo.

Evitar en el cuerpo del trabajo cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual

Obtener permiso para la publicación de los textos, gráficos o tablas que no pertenezcan al autor y así lo requiera e indicar su fuente.

Citar la fuente de todas las ideas o contenidos sobre los que se desarrolla la argumentación del trabajo.

Informar sobre cualquier posible conflicto de interés en relación al arbitraje.

En el caso de estudios empíricos con humanos o animales, se deberán respetar los principios éticos exigidos por las normativas éticas nacionales e internacionales. Si el estudio lo requiere, se deberá obtener el preceptivo permiso del comité de ética indicado para tal investigación. Estos permisos incluyen obtener el consentimiento informado explícito de los sujetos implicados en el estudio.

Facilitar la corrección de errores y enmiendas si el propio artículo ha sido aceptado y de acuerdo a los plazos marcados.

Remitir artículos de acuerdo a la línea editorial de la revista y aceptar su rechazo en el caso de que no sea congruente con la misma, su área de conocimiento o la bibliografía y discusiones propias de su campo de desarrollo. No obstante, hay una línea de quejas en caso de que quiera utilizarse en relación a este punto.

Informar en el artículo de quién ha financiado la investigación, si ese fuera el caso.

Se prohíbe publicar el artículo en cualquier otra revista.

En el caso de artículos editados por varios autores, todos ellos deberán haber participado de forma igualitaria en el proceso.

Ceder los derechos de edición de artículos a la revista y solicitar permiso para su publicación o edición en otro medio si han sido aprobados.

PROCEDIMIENTOS PARA GESTIONAR CONFLICTOS ÉTICOS Y QUEJAS

1. El editor y el consejo editor recibirán cualquier demanda ética o queja relacionada con la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* en cualquier momento del año en el email hacer@us.es. La acusación deberá estar motivada y anexar todas las pruebas y documentos necesarios para su evaluación por parte el editor y el comité editor.
2. El editor recabará todos los datos ayudado, en caso necesario, por los miembros del comité editor.
3. El editor pedirá testimonios y argumentos a favor y en contra de las posiciones. Si es posible, el editor deberá recabar estas informaciones por escrito para transmitirlas al comité editor.
4. El editor convocará al comité editor con el fin de exponer los pormenores y les facilitará toda la información, gestionará el desarrollo de un dictamen y la creación de línea de acción conjunta.
5. De modo ordinario, el comité editor presidido por el editor, o el editor, resolverá el problema en un plazo máximo de seis meses desde la recepción de toda la documentación. Asimismo, dictaminará resolución que se trasladará a las personas implicadas.
6. Los dictámenes incluirán:
 - a. Información al autor sobre la decisión tomada.
 - b. Información a las instituciones implicadas en el trabajo remitido sobre la decisión del comité de ética.
 - c. En caso necesario, por ejemplo en el caso de detección de plagio o autoplagio después de publicar un artículo, se retirará de inmediato el trabajo y se informará de la circunstancia públicamente. Asimismo, se informará de este asunto a todos los

- índices y catálogos donde se encuentra indexada la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*.
- d. Prohibición al autor de volver a publicar en la revista por un tiempo a determinar en el dictamen y que decidirá el Comité Editor dirigido por el Editor.
 - e. Otras acciones legales que decida emprender el Comité Editor si fuera necesario.
7. En el caso de que el problema esté relacionado con el editor, se elegirá al miembro del comité de ética con más antigüedad efectiva para dirigir todo el proceso.

INDICACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Tanto la *Declaración ética sobre publicación y buenas prácticas de la revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* como el *Procedimientos para gestionar conflictos éticos y quejas* ha sido realizado después de analizar diversos códigos éticos de editoriales y revistas académicas. El resultado es la síntesis arriba indicada. De forma concreta, se encuentran entre las fuentes consultadas las siguientes:

BMJ Publishing Group, *Resources for authors*, <http://resources.bmj.com/bmj/authors/editorial-policies/transparencypolicy> (último acceso 15 de septiembre de 2016).

Cambridge University Press, *Publication ethics*, disponible online en <https://www.cambridge.org/core/services/authors/publication-ethics> (último acceso 15 de septiembre de 2016).

Cambridge University Press, *Ethical standards ethics*, disponible online en <https://www.cambridge.org/core/about/ethical-standards> (último acceso 15 de septiembre de 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, disponible online en http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Committee on publication ethics, *Code of conduct and best practice. Guideline for journals editors*, disponible online en <http://publicationethics.org/resources/guidelines> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, disponible online en <http://publicationethics.org/files/Code%20of%20Conduct.pdf> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, disponible online en <https://www.elsevier.com/editors/perk> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, disponible online en <https://www.elsevier.com/editors/perk> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

DECLARATION ON ETHICS AND GOOD PRACTICES OF THE *INTERNATIONAL JOURNAL ON PHILOSOPHICAL PRACTICE HASER***1. INTRODUCTION**

The *International Journal on Philosophical Practice HASER* establishes a series of ethical principles and fundamental duties concerning the editor, the editorial board, authors and reviewers. Likewise, it has an open procedure for receiving and handling complaints.

The principles governing the peer review of papers are available both on the journal's website and in its print version, with a view to promoting transparency.

The general ethical principles are as follows: transparency, freedom of expression, confidentiality, respect for diversity, the obligation to declare conflicts of interest and combating plagiarism and self-plagiarism.

2. GENERAL AND FUNDAMENTAL ETHICAL PRINCIPLES**TRANSPARENCY**

The journal's print and digital editions shall implement processes that promote transparency. Specifically, this will entail publishing its paper review guidelines, thus making them readily available to the reviewers, its procedure for receiving and handling complaints and its declaration on ethics and good practices.

FREEDOM OF SPEECH

Authors are free to express their own opinions, provided that these do not violate the principles set out in this declaration, that they are based on academic criteria and that they possess a solid scientific base.

This principle becomes one of freedom of decision for reviewers and the journal's different boards, provided that they meet the same requirements as regards academic rigour and the substantiation of claims.

CONFIDENTIALITY

The journal undertakes to maintain the confidentiality of authors in order to guarantee an adequate double-blind peer review process. Likewise, this shall be a fundamental guiding principle in the event of complaints or the disclosure of plagiarism or self-plagiarism, until an official decision has been reached.

This ethical principle shall be observed by authors whose papers involve experimental studies with human subjects or any other circumstance involving it.

COMBATING PLAGIARISM AND AUTO-PLAGIARISM

The journal shall implement mechanisms for combating plagiarism and self-plagiarism at all levels, in accordance with those pertaining to the ethical duties of all the parties concerned.

ATTENTION TO AND RESPECT FOR DIVERSITY AND FOR GENDER

For the purpose of avoiding any type of discrimination, a number of mechanisms have been implemented to promote respect for diversity. In this regard, the editor, the editorial board, authors and reviewers should avoid any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition in their judgements and submissions.

Authors must indicate gender in the source data of published research in order to identify differences due to this aspect.

GUIDELINES FOR GENDER INCLUSIVE LANGUAGE

The editorial board encourages the use of inclusive language in submitted articles. Some indications for inclusive formatting are

derived from international documents such as those approved by the United Nations³. Those ones can be summarized in three points:

- (1) Avoid discriminatory expressions: (a)use appropriate forms of treatment, (b)include full names and surnames in both genders and (c)avoid expressions that perpetuate gender stereotypes.
- (2) Make gender visible when the communicative situation requires it: (a) make explicit the referenced gender groups; (b) use the pairs of feminine and masculine (unfolded when necessary and (c) encourage typographic strategies: o/a, o(a).
- (3) Do not make gender visible when the communicative situation does not require it: (a) Omit the article before nouns common to the gender (journalist, participant, representative), (b) use collective nouns and other generic structures when possible, (c) choose adjectives without gender marking instead of nouns.

DECLARATION OF CONFLICT OF INTEREST

A conflict of interest is understood here as those circumstances in which the primary interests of a person are subordinated to other secondary ones far-removed from them.

Specifically, this principle refers to situations in which a reviewer is aware that he/she is reviewing the paper of someone who he/she knows or with whom he/she has a relationship of any type, or, vice versa, when the author is aware that the review of his/her paper depends on this circumstance. Conflicts of interest also affect each one of the journal's staff members. The declaration of conflict of interest shall be binding in all cases, with the journal reserving the right to take all those measures that it deems necessary, should this principle be violated.

³ These points have been adapted from recommendations given by the United Nations. They can be consulted at <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>, last accessed February 15, 2020.

3. ETHICAL DUTIES

DUTIES OF THE EDITOR AND THE EDITORIAL BOARD

To be impartial at all times, avoiding any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition, in relation to authors and the editorial staff, alike. To assess all contributions on the sole basis of their academic value (see the *Guidelines for Reviewers HASER*), rather than the monies disbursed for their publication⁴ or business interests.

To foster freedom of expression and academic excellence among authors and to promote different modes of rationality in the works submitted.

To maintain the journal's editorial independence.

To publish apologies, corrections, clarifications or retractions, should the need arise.

To implement and monitor an impartial procedure for handling complaints that allows claimants to lodge them and to receive replies, in accordance with the journal's ethical principles.

To encourage the correction of errors in papers, should the need arise.

To maintain the confidentiality of authors and reviewers during the double-blind peer review process.

To publish the journal's review criteria and procedures.

To accept or reject papers (the editor being ultimately responsible for this), whose authors must not have any conflicts of interest.

To maintain the integrity of academic records throughout the journal's lifecycle.

⁴ This journal does not charge authors administrative costs or any other type of fee.

DUTIES OF THE REVIEWS

To accept for review only those papers for which they have sufficient subject expertise and knowledge to carry out a proper assessment.

To notify the editor/editorial board if they can deduce who the author is, and to decline to review the paper to avoid neglecting their duty to perform a blind review.

To notify the editor/editorial board should they detect partial or full plagiarism or the use of the paper's content in conferences or keynotes of a different nature.

To perform an impartial blind review of the papers submitted, offering authors constructive comments.

To assess papers solely in accordance with academic criteria, drafting a report following the journal's guidelines in this respect.

Likewise, reviewer reports must avoid any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition.

To be aware of possible conflicts of interest of an institutional, financial or collaborative nature with the authors of papers that they are asked to review. And, in such an event, to notify the editor in order that the paper in question should be sent to another reviewer.

To review papers in a timely fashion.

DUTIES OF THE AUTHORS

To confirm that their papers are not being reviewed by another publication and that they have not been previously published or presented at any academic event.

To notify the editor should their papers be reworkings of conferences, keynotes, communications, talks or suchlike or subsequent reworkings, and to indicate this in a footnote on the first or final page of their papers.

To avoid any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition in the body copy.

- To obtain permission to publish texts, graphics or tables that do not belong to them and, if so required, to cite the source.
- To cite the sources of all the ideas and content on which their papers' subject matter is based.
- To notify the editor about any conflict of interest in relation to the review of their papers.
- To abide by the ethical principles set out in national and international ethical regulations in the case of empirical studies performed on human or animal subjects. To obtain, if so required, the mandatory authorisation of the relevant ethical committee, including the explicitly informed consent of all the subjects involved in the study.
- To expedite the correction of errors and modifications, should their papers be accepted for publication, in compliance with established deadlines.
- To submit papers in compliance with the journal's editorial line and to accept their rejection should they be inconsistent with this, their area of knowledge or the literature and discussions pertaining to their field of development. However, there is a procedure for lodging complaints, should they deem this necessary.
- To mention all funding sources in their papers, should this be the case.
- To abstain from publishing submitted or accepted papers in any other journal.
- To ensure that all the co-authors have been equally involved in the process, should the need arise.
- To transfer copyrights to the journal and, if they have been accepted, to request permission to publish or edit their papers in any other medium.

PROCEDURES FOR HANDLING ETHICS-RELATED CLAIMS AND COMPLAINTS

1. Any ethics-related claim or complaint relating to the *International Journal on Philosophical Practice HASER* can be lodged at any moment by sending an email to the editor and the editorial board at: hacer@us.es. Claims or complaints should be substantiated and include all the documentary evidence necessary in order to allow the editor and editorial board to assess them adequately.
2. The editor shall gather all the information with the assistance, should the need arise, of the members of the editorial board.
3. The editor shall request statements and arguments in favour and against all the stances. If possible, the editor shall gather this information in writing before submitting it to the editorial board.
4. The editor shall convene a meeting of the editorial board for the purpose of presenting all the information to its members, as well as making decisions and proposing a joint line of action.
5. Normally, the editorial board, chaired by the editor, shall resolve claims or complaints within six days of receiving all the information. Likewise, he/she shall adopt a resolution and notify those involved of his/her decision.
6. The resolution shall involve:
 - a. Notifying the author about the decision.
 - b. Notifying the institutions involved in the submitted paper about the decision of the ethical committee.
 - c. Should the need arise, for example in the event of detecting plagiarism or self-plagiarism after publication, the paper in question shall be immediately withdrawn and a public statement issued. Likewise, all the indexes and catalogues in

- which the *International Journal on Philosophical Practice HASER* appears shall be duly notified.
- d. Authors shall be strictly prohibited from publishing another paper in the journal during the period established by the editorial board chaired by the editor.
 - e. Any other legal action that the editorial boards deems necessary, should the need arise.
7. In the event that the claim or complaint involves the editor, the most senior member of the ethical committee will be appointed to oversee the process.

BIBLIOGRAPHICAL NOTE

Both the *Declaration on Ethics and Good Practices of the International Journal on Philosophical Practice HASER* and the *Procedures for Handling Ethics-Related Claims and Complaints* have been drafted after analysing the codes of conduct and good practices of different publishing houses and academic journals, resulting in the aforementioned synthesis. Specifically, the sources that have been consulted are as follows:

BMJ Publishing Group, *Resources for authors*, available online at: <http://resources.bmj.com/bmj/authors/editorial-policies/transparencypolicy> (accessed 15 September 2016).

Cambridge University Press, *Publication ethics*, available online at: <https://www.cambridge.org/core/services/authors/publication-ethics> (accessed 15 September 2016).

Cambridge University Press, *Ethical standards ethics*, available online at: <https://www.cambridge.org/core/about/ethical-standards> (accessed 15 September 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, available online at: http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf (accessed 15 September 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct and best practice. Guideline for journals editors*, available online at: <http://publicationethics.org/resources/guidelines> (accessed 15 September 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, available online at: <http://publicationethics.org/files/Code%20of%20Conduct.pdf> (accessed 15 September 2016).

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, available online at: <https://www.elsevier.com/editors/perk> (accessed 15 September 2016).

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, available online at: <https://www.elsevier.com/editors/perk> (accessed 15 September 2016).

Normas para la publicación en HASER

Revista internacional de Filosofía Aplicada

HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada es una publicación académica que edita artículos, reseñas y comentarios de eventos de calidad vinculados con el mundo de la Orientación Filosófica y la Filosofía Aplicada. Para su aceptación, el envío de trabajos responderá a los siguientes ítems, devolviéndose a los autores que no los cumplan:

1. Los trabajos han de ser inéditos, desarrollar un tema acorde a la línea editorial y no estar incursos en evaluación por otra revista hasta conseguir el dictamen final de *HASER*.
2. Una vez aceptados, no pueden ser publicados, parcial o totalmente, salvo que dispongan del permiso de los editores de la revista, y siempre habrán de citar la fuente original.
3. Se enviarán en formato digital a la dirección electrónica de la revista haser@us.es en formato Word 2003 o anterior. Si, en diez días, los autores no recibieran acuse de recibo, deberán volver a remitir el email. Téngase presente que la segunda quincena de Julio y el mes de Agosto será inhábil para la remisión de acuses de recibo.
4. Los artículos y los comentarios se someterán a una revisión por pares externos, que incluye la evaluación de, al menos, dos *referees*. Éstos determinarán su aprobación, rechazo o aprobación con sugerencias a subsanar por el autor. Los artículos se evaluarán de acuerdo a los siguientes criterios: congruencia con la temática de la revista, claridad, coherencia de las ideas, metodología adecuada a los contenidos, evaluación de la bibliografía utilizada actualizada y congruente con el tema, fundamentos y justificación suficiente y relevancia del trabajo para la disciplina. Más tarde, el comité editor decidirá el número de la revista en que se incluirá el trabajo.

4. EXTENSIÓN: Los artículos tendrán una extensión mínima de 6000 palabras, las notas de eventos (cursos, congresos, seminarios, conferencias) deberán contener una extensión de entre 3000 y 5000 palabras y las reseñas entre 1000 y 1500 palabras.
5. Todo artículo o nota deberá incluir bajo el título (tamaño máximo 15 palabras), la traducción del título al inglés, el nombre, filiación y ORCID del autor, su email, un resumen en castellano e otro en inglés de no más de ciento cincuenta palabras y entre cuatro y seis palabras clave (inglés y español).
6. En el caso de que existan varios autores en un artículo, se deberá indicar el orden y justificar esa decisión. Asimismo, habrá de indicarse la fuente de financiación de los proyectos en los que se enmarcan los trabajos, si así sucediese.
7. Se aceptan originales en inglés y castellano, publicándose en la lengua en que haya sido remitido. Los envíos en otras lenguas serán estudiados por el comité editor.

8. FORMATO:

Es requisito para su evaluación que las citas (siempre a pie de página) se rijan por los siguientes formatos:

- a. Libros: Apellido, Autor: *Nombre de la obra*, editorial, lugar, año.
Ejemplo: Séneca, Lucio Anneo: *Cartas a Lucilio*, Editorial Juventud, Madrid, 2001.
- b. Artículos de revistas: Apellidos, Autor: “Nombre del artículo”, en *Revista, número o volumen*, lugar, año, pp. xx-xx.
Ejemplo: Ruiz Pérez, Miguel Ángel: “La filosofía aplicada en el mundo”, en *Revista de Filosofía Aplicada*, número 23, Sevilla, 2003, pp. 23-45.
- c. Capítulos de libro: Apellidos, Autor: “Nombre del capítulo”, en *Apellidos, Autor: Nombre de la obra*, editorial, lugar, año, pp. xx-xx.
Ejemplo: Márquez Ruibarbo, Antonio: “La filosofía aplicada y su futuro ontológico” en González Mercader, Marcos: *La filosofía*

aplicada a través del tiempo, Editorial Miriati, Sevilla, 2006, pp. 23-56.

c. Artículos procedentes de Internet: Apellidos, Autor: “Nombre del título de la entidad referida”, disponible on-line en www.refenciaonline.net (último acceso 11 de enero de 2009).

Ejemplo: Santes Martín, Antonio: “Philosophical Practice”, disponible on-line en www.santes.net/philconuns.htm (último acceso 23 de agosto de 2016).

9. El tipo de letra de los artículos, notas y reseñas será:

- Times new roman 12 tpi para el contenido del artículo.

- Times New Roman 10 tpi para las citas dentro del texto, las notas a pie de página, los resúmenes, abstracts y palabras claves.

- No se aceptarán los subrayados ni las negritas dentro del artículo, a excepción del título de los epígrafes que irán en negrita.

- No se incluirán líneas entre párrafos.

- No se usarán mayúsculas.

10. Todos los autores han de disponer de un identificar ORCID, que incluirán en el artículo.

11. No existen costes por procesamiento y publicación de artículos.

12. Una vez publicado el trabajo, se remitirá al autor una copia de la revista en versión online vía correo electrónico.

GUIDELINES FOR AUTHORS TO PUBLISH IN HASER. INTERNATIONAL JOURNAL ON PHILOSOPHICAL PRACTICE

Academic and peer-reviewed *International Journal on Philosophical Practice* HASER encourages authors to submit articles, reviews and reports of events linked to Philosophical Practice. Contributions must be sent according to these policies.

1. Articles must be original. They have to develop a topic linked to the editorial line. They must not be published previously or sent to other journals before author receives the decision of HASER about its acceptance or rejection.
2. Contributions published in HASER can't be published (partly or totally) in other journal, websites or similar without permission of Editor of Haser. If HASER allows its re-publication, author must indicate its original source.
3. Contributions must be sent in an electronic version to haser@us.es in *Word 2003/97* format. HASER will send a return receipt to authors in ten days. If they don't receive it, article must be sent again.
4. Articles will be sent to two referees, in order to double-blind review. Articles will be evaluated according to the following criteria: clarity, coherence of ideas, methodology appropriate to the contents, evaluation of the bibliography used updated and congruent with the topic, foundations and sufficient justification and relevance of the work for the discipline. Referees will propose one of these decisions: 'suitable for publication', 'rejected', 'suitable with minor corrections'. If an article is 'suitable for publication', editorial committee will decide the issue where it will be included.
4. LENGTH: Articles must contain between 6000 and 10000 words (12-18 pages), event reports must contain between 3000 and 5000 words

(5-8 pages) and books reviews must contain between 1000 and 1500 words (2 pages).

5. Contributions must include author name, affiliation, ORCID, email, an abstract in Spanish and English (70-150 word) and 4-6 keywords. Articles will incorporate a “Reference section” with 8-15 books at least.

6. If there are several authors in an article, the order must be indicated and that decision justified. In addition, the source of financing of the projects in which the work is framed must be indicated.

7. LANGUAGE: Contributions could be written in English and Spanish. Translation services will not be provided.

8. TEXT FORMAT:

Contributors who want to publish in *Haser* must follow these formats:

a. Books: Family name, Name: *Title*, publisher, place, year, p.xx.

Example: Seneca, Lucio Anneo: *Letters to Lucilius*, Granta Books, New York, 2001, p. 23.

b. Articles: Family Name, Name: “Article title”, in *Journal tittle, number, volume*, place, year, pp. xx-xx.

Example: Hume, David: “Philosophy and its links to Politics”, in *Political Philosophy, number 23*, Baltimore, 2003, pp. 23-45.

c. Chapters: Family name, Name: “Name of chapter”, in Family name, Name: *Book title*, publisher, place, year, p. xx-xx.

Example: Smith, Peter: “Philosophy and life” in Murphy, John (ed.): *Life*, Pearson Publishers, Washington (USA), 2006, pp. 34-56.

d. Articles from Internet: Family name, Name: “Title of article”, available in www.online.net (last access February 17th, 2016).

Example: SMITH, Michael: “To make Philosophical Practice”, available in www.filoz.org/vera.htm (last access March 26st, 2009).

9. Type of letters must be:

- Times new roman 12 tpi: Main text of articles.

- Times New Roman 10 tpi: quotations inside article, footnotes, abstracts and keywords.

- Texts must avoid stress, underlined or bold words. Sections titles will be written in bold words.
- Do not use capitals.
- Do not include lines between paragraphs.

10. There aren't any fees for publishing articles.

11. Authors need to have an ORCID number. It will be indicated at the beginning of the article.

12. After publishing articles, authors will receive a whole issue of HASER by email to authors.