

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias
Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

Los objetos de la filosofía y los objetos de la filosofía práctica o aplicada frente a los problemas de la enseñanza de la Filosofía

The Objects of Philosophy and the Objects of Practical or Applied
Philosophy in the Face of the Problems of Teaching Philosophy

Pablo Flores del Rosario

pablofloresdelrosario@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0808-9364>
Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México
México

Anabel Madrigal Malvaez

Lebana30@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9390-1443>
Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4775>

Artículo recibido: 13 de julio de 2025

Aceptado para publicación: 12 de noviembre
de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4775>

Los objetos de la filosofía y los objetos de la filosofía práctica o aplicada frente a los problemas de la enseñanza de la Filosofía

The Objects of Philosophy and the Objects of Practical or Applied Philosophy in the Face of the Problems of Teaching Philosophy

Pablo Flores del Rosario

pablofloresdelrosario@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0808-9364>

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
México

Anabel Madrigal Malvaez

Lebana30@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9390-1443>

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
México

Artículo recibido: 13 de julio de 2025. Aceptado para publicación: 12 de noviembre de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este artículo forma parte de una investigación conceptual sobre la enseñanza de la filosofía en México. Aunque la forma de enseñar filosofía parece replicarse en otras latitudes, esta cuestión no se aborda aquí. Para entender el contexto de este trabajo abrimos una discusión sobre la filosofía teórica y la filosofía práctica o aplicada, este es el apartado de discusión conceptual. En la parte de discusión de resultados, exponemos la forma de enseñar filosofía según se piense en la filosofía teórica o la práctica o aplicada. En la filosofía teórica la forma de enseñanza supone que se enseñan contenidos. Supone que estos contenidos forman parte de la historia de la filosofía, en consecuencia, parece inferirse que se trata de la enseñanza de la historia de la filosofía, y no de la filosofía. Esta discusión esta articulada a cierta concepción de la filosofía y sus objetos. Como consecuencia la enseñanza de la filosofía que de infiere de aquí, es algo que resulta ajeno a los intereses vitales de los jóvenes de secundaria o bachillerato, e incluso de infantes de preescolar o primaria. Contra esta concepción nos ha parecido que lo que se llama filosofía práctica o aplicada ofrece otros modelos de enseñanza de la filosofía. Esta es una idea de enseñar filosofía que parte de los problemas existenciales de jóvenes o infantes, lo que exigirá dominio, por parte de los profesores, de la historia y los problemas de la filosofía.


Palabras clave: filosofía, enseñanza, existencia, problema, jóvenes

Abstract

This article is part of a conceptual investigation into the teaching of philosophy in Mexico. Although the way of teaching philosophy seems to be replicated in other regions, this issue is not addressed here. To understand the context of this work, we open a discussion on theoretical philosophy and practical or applied philosophy, This is the section on conceptual discussion. In the discussion of results section, we present the way of teaching philosophy according to whether one considers

theoretical or practical/applied philosophy. In theoretical philosophy, the teaching method assumes that content is taught. It assumes that this content is part of the history of philosophy; consequently, it seems to be inferred that it is the teaching of the history of philosophy, and not philosophy itself. This discussion is based on a certain conception of philosophy and its objects. Consequently, the teaching of philosophy that is inferred from this is something that is unrelated to the vital interests of high school or secondary school students, and even of preschool or primary school children. Against this conception, it has seemed to us that what is called practical or applied philosophy offers other models for teaching philosophy. This is an idea of teaching philosophy that starts from the existential problems of young people or children, which will require teachers to have mastery of the history and problems of philosophy.

Keywords: philosophy, teaching, existence, problem, youth

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Flores del Rosario, P., & Madrigal Malvaez, A. (2025). Los objetos de la filosofía y los objetos de la filosofía práctica o aplicada frente a los problemas de la enseñanza de la Filosofía. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (5), 2721 – 2732.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4775>

INTRODUCCIÓN

¿Cuáles son los objetos filosóficos y cuáles son los de la filosofía aplicada? ¿Si son los mismos objetos, por qué se ha trazado la diferencia? ¿Si son diferentes, entonces hay dos filosofías? ¿Qué es un objeto filosófico? ¿Cuál es el efecto de esta distinción en la enseñanza de la filosofía? Quizás Aristóteles ofrezca el primer ejemplo de dos dominios posibles de la filosofía, pero no de dos filosofías. Después se verá repetido ese gesto: el sistema de la filosofía y sus posibles dominios de aplicación. Hasta perfilarse como el lugar de una filosofía teórica y una práctica. Cuestión que parece repetirse en otras áreas del conocimiento humano. Algo que tiene una historia y es parte de cierto diseño de la inteligencia humana, es parte una política de la inteligencia.

Pero esta imagen nos ofrece una idea distorsionada de la filosofía práctica y aplicada. Esta idea habla de una filosofía que viene después, que, por estar fundada en otro lugar, en el sistema del que se la deduce, es de menor valía. Es una idea que dice que la filosofía aplicada no requiere del esfuerzo de la construcción conceptual, apenas del esfuerzo de la mediación entre conceptos, esfuerzo menor, consistente en la búsqueda de conceptos que medien entre el sistema y los objetos a los que se les aplica. Esta idea es falsa.

Aquí nos interesa la filosofía práctica y aplicada. En consecuencia, situará en un marco histórico su posible emergencia y devenir. Al mismo tiempo haré ver que la misma historia ha mostrado que incluso se entiende mejor el sistema a la luz de sus aplicaciones, lo que significa que éstas son tan teóricas como el sistema. El esfuerzo del concepto, el trabajo del concepto es igual de abstracto tanto en la filosofía teórica como en la filosofía práctica y aplicada I. Después, concentro mi atención en tres momentos: la filosofía estoica II, la filosofía práctica y aplicada que surge en los 80s del siglo pasado III. Finalmente, se trabaja el impacto de esta distinción en la enseñanza de la misma filosofía y una propuesta que ya se delinea desde el inicio: la enseñanza de la filosofía no parte de temas sino de problemas de los jóvenes que cursan estas asignaturas IV.

METODOLOGÍA

Este es un tipo de estudio centrado en el análisis documental, que es una estrategia para estructurar y representar información de diversos documentos (Posada, 2017), en este caso libros y artículos sobre razonamiento práctico entre los profesores. El análisis documental es un método que analiza y sintetiza conceptos base de los libros y artículos usados en la investigación. Este ejercicio inicial permitió identificar el contenido esencial, que se asoció a los conceptos analizados y sintetizados sobre el razonamiento práctico. Para este análisis se usó la técnica de construcción de constelaciones conceptuales (Oncina, 2017), pues “La teoría de las constelaciones es el método de investigar la concurrencia de autores diferentes en un espacio acotado de pensamiento común” (Jiménez, 2019), esto permitió encontrar los itinerarios en cada libro y artículo de cada autor, lo que permitió ubicar su contenido esencial. Las fases de la investigación: acopio de textos sobre razonamiento práctico, selección de los libros y artículos a trabajar, elaboración de la constelación conceptual. Presentación de resultados.

Discusión conceptual

Aristóteles desarrolla las principales áreas de investigación de las que se apropió occidente: metafísica, lógica, ética y moral, retórica, política, física, historia natural, investigaciones sobre los animales, etc. En términos de filosofía, que la historia de occidente fue perfilando, a partir del renacimiento, se toma como fuente principal los trabajos de metafísica, lógica, política y ética. Y justo en el caso de la lógica aparecerán las primeras distinciones. Para muchos historiadores de la lógica el orden de la obra de Aristóteles va de su teoría de la demostración a su teoría de la persuasión (Vega, 1990), (Bochenski, 1966). Se prioriza los analíticos primeros y segundos por sobre los tópicos y las

refutaciones sofisticadas, aun cuando en el orden que dio Andrónico de Rodhas aparecen Las categorías, tópicos, refutaciones sofisticadas (Tomo I) y sobre la interpretación, analíticos primeros y analíticos segundos (Tomo II) (Aristóteles, 1994). O en todo caso aparece como marginal la cuestión dialéctica, esto es la teoría de la persuasión de Aristóteles y se ofrece un amplio estudio de su teoría de la demostración, como la parte mejor organizada y de mayor utilidad en la formación humana (Bochenski, 1966).

En suma, la misma estructura de estos Tratados de lógica (Aristóteles, 1994) ha sido sometida a discusión. Pues mientras para algunos comentadores del texto, el tema central sería la arquitectónica de la lógica deductiva, aplicable a las ciencias deductivas, para otros lo primordial, que incluso debería aparecer como el capítulo central, es el razonamiento situacional, dialéctico, práctico, desarrollado en los "Tópicos" (Hennis, 1973). Ya se ve en el debate el fondo de la prioridad: la teoría y después la práctica o la práctica y después la teoría. Sin embargo, la justificación de la teoría como lo fundamental, está determinado porque las leyes de la deducción lógica forman parte de la teoría del razonamiento humano, mientras que las formas del razonamiento probable forman parte del razonamiento humano de sentido común o práctico. Pero ¿En ambos casos no operan las mismas formas de razonamiento? ¿Una teoría del razonamiento humano no es solo la sistematización de su práctica? A todas luces las respuestas son afirmativas. Solo una política de la inteligencia priorizaría la teoría sobre la práctica. Y esta política afirmarí que la teoría del razonamiento humano es más fundamental que la práctica de ese razonamiento, aun cuando en la práctica aparezcan problemas para los que la teoría no tenga respuestas y será en la misma práctica donde se logre darles solución.

Pero, quienes asumen la centralidad del pensamiento dialéctico, parte de una filosofía práctica, hacen ver la validez de este modo de pensar, a la misma altura que el pensamiento abstracto propio de la teoría. En este sentido Hennis afirma: "con la anulación de la praxis como objeto de la ciencia se olvidó casi completamente su método específico" (Hennis, 1973: 118). Este método es la tópica. Más adelante se interroga: "¿tiene la tópica como método específico en el campo de lo dialéctico una significación especial para las disciplinas de la filosofía práctica, como nosotros suponemos? Así parece ser de hecho" (Hennis, 1973: 118).

El punto en esta tensión es la naturaleza del trabajo del espíritu. Se piensa que aprender la teoría, como parte de la deducción lógica, exige mayor trabajo que el aprendizaje de la dialéctica por su naturaleza práctica.

Esta tesis será re-actualizada en el renacimiento, con el Francés Pierre de la Ramée o Petrus Ramus, que inicia un movimiento que consiste en reducir el diálogo a la economía de su expresión. Cuando Ramus publica su primer libro 1543, aparecen los libros de N. Copérnico, Sobre las revoluciones, Y el libro el de Andrés Vesalio, de humani corporis fabrica. Con Ramus, y su Dialéctica, estamos frente a una economía de las expresiones del diálogo y economía del pensamiento, esto es, la formalización del lenguaje y del pensamiento (Ong, 2004). O lo que W. Ong llama, en el mismo subtítulo de su libro: pasar del arte del discurso al arte de la razón. Entonces tenemos la prioridad de la teoría sobre la práctica. Mejor dicho, la razón se vuelve metódica, teoricista, instrumental. Aquí se ha construido esa política de la inteligencia, que hace ver la relación teoría-práctica como una relación jerárquica.

La filosofía estoica es de naturaleza multifacética: lógica, ética, metafísica, ontología y física. Por lo menos en el campo de la lógica hicieron desarrollos que después serán recuperados por la lógica moderna, como los funtores sentenciales y sus matrices de verdad (Bochenski, 1966). Estas matrices las presentará Wittgenstein en su Tractatus (1987).

Una filosofía práctica es la que articula la de los estoicos. De esta escuela solo se han recuperado fragmentos, el que sigue da cuenta de los intereses de los estoicos: "Los Estoicos decían que la sabiduría es un conocimiento tanto divino como humano, mientras que la filosofía es el ejercicio de

una técnica útil. Ahora bien, las virtudes más generales son tres, a saber, física, ética y lógica. Por esta razón también la filosofía es tripartita, dividiéndose en física, ética y lógica. Es física cuando investigamos acerca del cosmos y las cosas que están en el cosmos. La ética versa sobre las ocupaciones de la vida humana, y la lógica, a la que también llaman dialéctica, concierne al discurso (λογος). Es lo que afirma Crisipo de Solos, estoico de la primera generación (Boeri, Salles, 2014).

Resulta interesante la relación que trazan entre estos tres campos, porque el que hayan hecho desarrollos en el campo del discurso tenía como finalidad aplicarlas a las ocupaciones de la vida humana. En este sentido, Plutarco afirmará, en *Contradicciones de los Estoicos* 9 1035 E: “Si alguien dijese (Crisipo lo ha escrito en *Sobre el Uso de la Razón*) lo siguiente: ‘Quien aprende en primer lugar la Lógica no debe por ello abandonar de una vez para siempre los estudios restantes, sino que también debe aplicarse a ellos según lo que se le ha enseñado’, entonces habrá hablado con verdad” (Boeri, Salles, 2014). Pero esta verdad se verá reflejada en sus concepciones sobre la física.

En este campo, los estoicos distinguen entre cuerpos e incorporeales. Por cuerpo se entiende cualquier objeto físico, incluso el habla es cuerpo en el nivel de su sonido. Que el habla sea cuerpo se revela en la expresión “hablar fluido”, que es un hablar posibilitado por emitir fluidos al hacerlo. Porque para hablar hay que tener fluidos, una garganta húmeda, tomar agua cada tanto, esto es, un cuerpo como causa de otro cuerpo. Entonces hay una relación de causalidad entre cuerpos que posibilitan el habla como cuerpo o el cuerpo del habla. Pero no hay una relación de efecto. Como entre el cuerpo del escalpelo y la carne como cuerpo, existe una relación de causa, pero no de efecto (Boeri, Salles, 2014). Porque éste es “cortar la carne”, “hendir la carne”, “herir la carne”, “abrir la carne”, “partir la carne”, etc. Y estos efectos son los incorporeales, los sentidos que yacen en el habla cuando nos referimos a los objetos-cuerpos del mundo.

Por eso los estoicos distinguen en el lenguaje, su nivel de designación (se refieren a algo en el mundo), su nivel de expresión (dicen de algún modo eso del mundo), le dan significado a la afirmación (relación entre el habla y el objeto) y sentido (que aparece como múltiple e infinito en una relación siempre finita entre cuerpos) (Boeri, Salles, 2014). En consecuencia, para los estoicos el orden de las causas siempre será finito, dada la finitud de los cuerpos mientras que el plano del sentido siempre será infinito. En términos de metafísica, lo uno son los cuerpos, porque son cosas finitas y limitadas, siempre como algo en el tiempo presente, porque su tiempo es en el acto, sin pasado ni futuro, y lo múltiple es el plano de los efectos incorporeales, esto es, del sentido, que es infinito e ilimitado, subsiste y persiste en el tiempo, es pasado o futuro. De modo que en la proposición aparece lo designado (cuerpo) y el sentido (predicado), este sentido será lo que llaman acontecimiento, por eso el verbo puede articular la relación entre objeto y predicado, porque es el que hace posible expresar el acontecimiento. De modo que todo es acontecimiento porque en todo lo que hablamos aparece el sentido (Deleuze, 1989), (Deleuze, 2005). Y esto tiene efectos sobre la ética.

La filosofía práctica y aplicada aparece acá y allá a lo largo de la historia de la filosofía. Sócrates y su tesis: “una vida sin examen no merece ser vivida” (Platón, 2000), es ejemplo de esta filosofía. Esta tesis se afirma hasta el último instante de su vida y se matiza en su otra tesis: “es mejor padecer injusticia que cometerla”. Porque sostener ese examen continuo de la vida es lo que lleva a juicio, incluso se le acusó de intrigar contra los dioses. En la apología (Platón, 2000), al interpelar a sus amigos de por qué no escapa de la prisión, responde con esa tesis. Que revela la consistencia de una vida, una filosofía aplicada a la vida que hace de ella una obra consistente, no contradictoria, cual obra de arte. Pero Platón desarrolla un sistema que parece olvidar esta dimensión de la filosofía. Sin advertirlo los objetos de los que parte para construir su sistema filosófico se convierten en algo abstracto, algo que ya no es la vida. Su filosofía se aplica a objetos ideales, desde los que se pretende jerarquizar la vida misma.

Epicteto, estoico de la tercera generación, puede afirmar que “De las cosas que existen, unas dependen de nosotros, otras no”. (Epicteto, 2020). ¿Qué depende de nosotros? Solo los incorporeales. Epicteto

dirá: “De nosotros depende la facultad de hacer juicios de valor...” (Epicteto, 2020). ¿Qué no depende de nosotros? Los cuerpos. El mismo Epicteto: “No dependen de nosotros el cuerpo, las propiedades...todo cuanto no es una acción propia” (Epicteto, 2020). A partir de estas premisas Epicteto puede hacer una fórmula para una vida equilibrada. Porque si insistimos en que lo que no nos pertenece es nuestro, otros cuerpos, propiedades, y como no lo es, podemos perderlo, entonces nos llenaremos de reproches y acusaciones, y seremos infelices. Pero si aceptamos que algo no es nuestro y algo si lo es, nuestro sentido de la vida, nuestra voluntad de vida no habrá reproches, ni acusaciones, y tendremos una vida equilibrada.

Desde mi perspectiva, y como es un incorporal me pertenece y por eso lo expresó, esto es lo que la tradición ha llamado filosofía aplicada. Tendrá un amplio desarrollo con Séneca, Cicerón y Marco Aurelio, pertenecientes a la tercera generación de estoicos. Es una filosofía aplicada a la guía de la vida. Es una filosofía de vida. Que circula en forma de cartas y consejos, cómo las Cartas a Lucillo (Séneca, 2020), y esa carta que habla de viajes y salud del espíritu, ahí Séneca recomienda no cambiar de lugar, sino que hay que cambiar el estado de nuestro espíritu (Séneca, 2020: 67). De nuevo distinguir “las cosas que dependen de nosotros y las que no dependen de nosotros”, es lo que permite estar bien con uno mismo. O las Meditaciones de Marco Aurelio que exploran muchas dimensiones de la vida, como la muerte que es asumida como un asunto de la naturaleza, “¿Qué es la muerte? Que, si se la mira aisladamente y se abstraen, por análisis de los conceptos, los fantasmas que la imaginación abulta, no se verá en ella más que un efecto de la naturaleza” (Marco Aurelio, 2020: 21).

Será hasta 1980 cuando aparece sistematizada lo que la tradición ha llamado filosofía práctica o aplicada bajo el nombre de Práctica filosófica. Gerd Achenbach acuña en 1981 el término “práctica filosófica”, aunque suele hablar de lo mismo cuando usa el término “orientación filosófica para la vida”, igual que el de praxis, pero estos términos harán referencia no solo a la vertiente aplicada de una disciplina sino también al estudio de gabinete, como el de cualquier profesional de otros campos. Las traducciones han extendido estos conceptos hasta el de consultoría filosófica, consejería filosófica, asesoramiento filosófico y orientación filosófica (Achenbach, 1997).

La práctica filosófica se ha convertido en una alternativa a las psicoterapias. Achenbach, la define como “...una institución para aquellas personas afligidas por ciertos problemas o preocupaciones, que no son capaces de desenvolverse en su vida o que se encuentran en cierto sentido “estancadas” ...” (Achenbach, 2020: 2). Personas que no se conforman solo con vivir o sobrevivir, sino que desean rendir cuentas de su vida. Sócrates otra vez. Lo que mueve a quien asiste a una práctica, consulta, consejo filosófico no es el Kantiano ¿qué debo hacer?, sino más bien la pregunta ¿qué estoy haciendo? Entonces en lugar de la pregunta de Kant: ¿qué puedo saber?, ¿qué debo hacer?, ¿qué me cabe esperar? Y ¿qué es el hombre?; la práctica filosófica tiene otras preguntas: ¿qué soy?, ¿qué hago?, ¿qué espero? Y ¿quién soy? Se cambia la perspectiva de si vivo lo que pienso, a, si pienso lo que vivo.

Una práctica filosófica no consiste en aplicar la filosofía a los problemas de las personas, sino en hacer filosofía con las personas, y el objeto aquí son los problemas de cada persona, como hacía Séneca con Lucillo a través de aquellas cartas. Por eso en la práctica filosófica no se imparten conferencias ni se ofrecen teorías. El filósofo practicante debe tener sensibilidad para detectar lo que el otro pasa por alto, para escuchar y conectarse con pensamientos, sensaciones y juicios inusuales. Esto está cerca de las terapias normales. Pero mientras el psicólogo quiere captar lo especial, como accidentes de la psique, desviaciones para corregir; el filósofo no ve al que asiste a su consultorio como un caso particular, sino como lo que es: un ser único. El problema de la consulta es saber si se ha llegado a ser lo que se es, lo que se logra cuando se hace filosofía a dos voces, o más voces, como en el caso de las organizaciones (Achenbach, 1997: 7).

Frente a los problemas de la vida, en la perspectiva de la consultoría filosófica de Marinoff, se trata de resolverlos con el diálogo no con diagnóstico de cualquier tipo (Marinoff, 2004). Pues todos tenemos

una filosofía propia, aunque no se tiene siempre el tiempo para esclarecer estas sutilezas, pero esta filosofía podría ayudar a solucionar nuestros problemas o generarnos otros, por eso siempre será necesario revisar nuestras opiniones para crear un punto de vista que nos sea favorable (Marinoff, 2004: 21). En este sentido es seguro que frente a un cliente que dice: me siento cansada, se dirá descansa, y la réplica será: pero tengo trabajo. Así el diálogo continuará, como cualquier ejercicio filosófico, hasta que se llegue a la claridad en el cliente: igual no harás el trabajo si no descansas, pero si descansas lo harás rápido y de buen ánimo. Otra vez aquella tesis estoica: distinguir “las cosas que dependen de nosotros, de las que no dependen de nosotros”.

En conclusión, una filosofía aplicada, es una filosofía sin más. Toda filosofía debería llamarse Filosofía aplicada. Los objetos de la filosofía aplicada son los que dan el matiz. Algunos serán objetos abstractos, otros más cercanos a la vida, aunque su cercanía no los hace menos abstractos. Una filosofía aplicada que tiene por objeto la vida, o dimensiones de ella, hará una lectura sobre otro tipo de realidad, una realidad articulada conceptualmente. En ambos casos se trata de un trabajo conceptual con la misma exigencia de rigor que la filosofía teórica. Sin duda que la filosofía aplicada es hija de su época, en la medida en que se fragua para enfrentar los problemas que esa época genera.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Veamos cuatro posibles versiones relacionadas con el problema de la enseñanza de la filosofía:

En la primera versión, aunque sin ser sistemáticos, podemos agrupar a quienes afirman la necesidad de la enseñanza de contenidos históricos o problemáticos de la filosofía. Lo hacen en distintas tonalidades, por ejemplo, enfatizando la distinción entre historia y problemas de la filosofía, para lo que se exige cultura filosófica para incidir en la comprensión de los problemas en debate (Benítez, 2000: 29), cultura que aparece como perspectivas filosóficas y marcos teóricos, cuestión sin duda considerada como necesaria, pues quien no conoce la historia y los problemas de su disciplina no conoce la lógica de producción de conocimiento de ese campo, lo que desde luego produce ceguera en su enseñanza. Esto está estrechamente relacionado con la idea de que «la concepción de la ciencia y del conocimiento y, en su caso, de la filosofía, condicionará en buena medida el tipo de actividades que propondremos y, en general, nuestras propuestas educativas» (Álvarez, 2000: 17). Esto es correcto, si lo que se pretende enfatizar es que enseñar implica reconstruir el proceso que produjo algún problema filosófico; si en la enseñanza se reconstruye, eso ofrece datos para la nueva producción, o al menos para que se comprenda la naturaleza de los problemas filosóficos y su lugar en la historia de la disciplina.

En la segunda versión, aunque se insiste en la necesidad de enseñar como una forma de invitar a la experimentación del pensamiento, subrepticamente regresamos a los problemas y la historia de la filosofía, ahora bajo la forma de conceptos que deben situarse en los problemas que les dan origen; es lo que Silvio Gallo llama «método regresivo para la enseñanza de la filosofía» (Gallo, 2015: 37), en tanto los textos filosóficos no presentan sus problemas sino los conceptos con los que se han resuelto; si solo se trata el concepto fuera de su problemática, aparece la filosofía como disciplina abstracta, alejada de la vida de los estudiantes, por eso se propone sacar de las sombras los problemas, para de ese modo mostrar el proceso real del pensar, haciendo de la filosofía algo vivo, pues ante un problema se ve el trabajo del filósofo al pensar para construir los conceptos con los que se clarifica o se resuelve; con este método se transmite la sensación de ignorancia y la vivencia de los problemas, que son lo que mueve el pensamiento (Gallo, 2015). Esta propuesta enfatiza el problema de la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico, y se responde filosóficamente. De modo productivo se trata el concepto filosófico, pero es un concepto producido ante problemas que no son ni del contexto ni del tiempo del estudiante, son problemas ajenos con conceptos ajenos, ¿qué concepto no lo es? Que el lenguaje nos preceda, y la misma filosofía con sus problemas, significa que podemos continuar el movimiento infinito de sus estructuras desde el lugar donde estamos viviendo. Y esto es posible porque

tenemos nuestros propios problemas para pensar y producir nuestros conceptos que les den respuesta. Me parece que ver, reconstruyendo su proceso, cómo un filósofo construye los conceptos que resuelven su problema, produce una sensación formal de ignorancia, en el sentido en que Silvio Gallo lo conceptualiza, y se esfuerzan en pensar sus soluciones. Y aquí sí se produce la sensación real de ignorancia.

En la tercera versión, se parte de analogías entre los problemas que viven los estudiantes y lo que aparece plasmado en diversos textos como la literatura, la danza, la pintura o la música, para organizar simuladores de lo que es la práctica filosófica, lo que se acota no como enseñanza de la filosofía, sino como enseñar a filosofar, aquí se enfatizan menos los problemas y la historia de la filosofía. Lo nuclear de esta perspectiva lo acota Helena Theoroppulou cuando sostiene que lo esencial de estos materiales para la clase de filosofía, es la búsqueda de sus objetos filosóficos; ya ubicados es posible discutirlos en cuanto temáticas de la filosofía: existencia, mundo, instante, soledad, circunstancia, sujeto, etcétera. Esto nos regresa a la enseñanza de los problemas de la filosofía y por ese camino a la idea tradicional de enseñar y aprender filosofía con contenido (Hegel, 1991).

Podemos inferir que esta modalidad de enseñanza es la que guía lo que se llama «Prácticas filosóficas» (Arnaiz, 2003), que abarcaría: Filosofía para niños, café filosófico y consultoría filosófica, entre otras. Sin negar que cada una tenga objetivos y formas diferentes de organizar la clase o sesión, y usar los materiales, lo cierto es que todas buscan la dimensión filosófica, el objeto filosófico, en esos materiales. Esto implica asumir que los materiales contienen cierta analogía entre las experiencias de vida de los estudiantes y los problemas de la filosofía (Ezcurdia, 2009; Lipman, 1984), hasta sugerir caminos de solución de esos problemas sobre la base del debate (Brenifier, 2005), como forma de replicar el método filosófico en la solución de sus problemas. En esta perspectiva se enfatiza menos la historia y los problemas de la filosofía, pero se toman como el mapa que guía su proceso de enseñanza, porque los problemas que consideramos clásicos son los que modelan los problemas que los estudiantes viven, pero con este gesto estamos replicando la hipótesis que se autocumple: pensar que los problemas que la filosofía ha solucionado son los mismos problemas que hoy viven los jóvenes.

Al decir que los problemas que vivimos son los problemas que se han vivido en la historia de la filosofía, lo que hacemos es construir esos problemas como nuestros problemas. Lo que se matiza cuando desde una perspectiva crítica afirmamos que usamos la historia de la filosofía como insumo para la práctica filosófica (Uicich, 2015). En esta perspectiva, enseñamos filosofía, o a filosofar, siguiendo el camino ya marcado por Hegel: enseñar filosofía es mostrar su contenido.

En la cuarta versión, tradicionalmente en la enseñanza el método es la Didáctica. J.A. Comenio la define como el método de enseñar y aprender; este método es un arte, pero «...el arte nada puede si no imita a la naturaleza» (Comenio, 1976: 52), ésta ha asimilado su arte hasta convertirlo en mera espontaneidad que no requiere de la reflexión; aquí naturaleza no es natura naturata, esto es, todas las cosas naturales, sino natura naturans, naturaleza como principio del que se originan las cosas no hechas por el hombre, principio introyectado que sólo aparece ante nosotros como pura espontaneidad. Este es el sentido de la Didáctica, un arte que nos permite producir relaciones de enseñanza que ante los demás aparecen como mera espontaneidad, pero ha requerido un largo proceso de aprendizaje, donde con seguridad el profesor hizo más que «...tensar los problemas o la historia de la filosofía con los problemas y la historia de los estudiantes». Espontaneidad que emerge cuando en el proceso de enseñanza el punto de partida no es ningún contenido temático, sino algunos conceptos que convertimos en objeto de reflexión ante una problemática vivida en el mismo proceso de enseñar. Punto de partida que servirá para producir los conceptos que respondan al problema planteado en la clase; este paso crea irrupción, y por lo mismo violencia, que es lo que origina el acontecimiento al que se suman los participantes de la clase o que ellos mismos producen.

De este tipo es la enseñanza de la filosofía que queremos proponer, porque está enfocada en la solución de los problemas que viven los estudiantes, para no asimilar todo en todo momento; para ello partimos de problemas existenciales de los jóvenes y con ellos o contra ellos es que construimos conceptos; quien al enseñar filosofía no conduce a la conceptualización, al producir el acontecimiento o aprovechar el que surge en la interacción de la clase, no articula su enseñanza en términos de la didáctica clásica. Y entonces va a la búsqueda de una didáctica que le ofrezca soluciones técnicas.

La atmósfera que aparece aquí es de otra naturaleza. Es una red, cuyo centro son los problemas que viven los estudiantes y que aparecen en forma de desencuentros, cual acontecimiento en la clase o acontecimiento que produce el profesor, al violentar las creencias de los miembros del grupo para hacerlos pensar y construir conceptos. En esta red no se sabe el resultado del proceso de enseñar en esa hora de clase, se sabe que habrá que seguir los argumentos de cada participante (Lipman, 1998), sin anticipar a dónde nos llevarán, se sabe que habrá que iniciar un viaje sin mapa en mano. Solo se acierta a tener claridad en la existencia del problema, no se sabe el modo en que los conceptos podrán darle respuesta, como tampoco el tipo de conceptos que se producirán.

Porque la enseñanza de la filosofía tiene como objetivo «...estimular nuestra propia imaginación, para cultivar nuestra conciencia, nuestro sistema de creencias» ... «necesitamos estas habilidades para defender, para preservar nuestras mentes» (Detachment, 2011). Y eso solo lo podemos lograr si enfrentamos los problemas que son nuestros por ser el efecto de nuestra sensibilidad frente a nuestro mundo, y que por ello mismo nos sitúan ante nuestra propia ignorancia, que no es simulada sino real, exigiendo que forjemos los conceptos que le den respuesta. Esto es algo que el mismo Cerletti (2015) ha puesto en juego en su propuesta para la enseñanza de la filosofía, cuando afirma que una clase filosófica es aquella en la que se pone en juego algo que será reapropiado por los estudiantes, en la medida que los lleve a la producción del acontecimiento, donde lo que se despliega es el pensar. Como el mismo Cerletti indica, lo que podría concebirse como una falla, en términos de una didáctica técnica, es la culminación de la filosofía.

En este sentido, cualquier texto sirve como pretexto para la producción del acontecimiento, que es el modo de producir cierta problemática en la clase; esto que se pone en juego es lo que resulta aleatorio en la clase de filosofía, junto con sus posibles respuestas, nunca las mismas, porque nunca se producen los mismos acontecimientos y siempre serán diferentes para cada miembro de la clase. En esta didáctica aleatoria (Cerletti, 2015), o lo que llamaré «método progresivo en la enseñanza de la filosofía», partimos de cualquier texto, lo implicamos con el mundo de vida de los estudiantes a partir de preguntas que los violenten (Detachment, 2011), hasta generar el acontecimiento en la clase, acotamos esto como un problema, de nuevo usando preguntas y en comunidad investigamos, construimos los conceptos que le dan respuesta. Asumir estas didácticas implica asumir la figura del maestro ignorante (Rancière, 2003), fundada en la lógica de la pregunta, frente a un problema, única que hace posible la emancipación mental de los estudiantes y el profesor.

CONCLUSIONES

En consecuencia, me parece que debe pensarse en dos dimensiones. La dimensión de la filosofía práctica cuyo objeto es la vida, solo que la vida expresada con conceptos, lo que hace entonces es develar los conceptos que no permiten ver las razones de esa vida, las que articulan esa forma de vida en ese modo de existencia. Eso es pensar. Eso es filosofar. Y la dimensión de la filosofía teórica que tiene por objeto los conceptos, con los que forma sistema que explicaran ese mundo de la vida. A este paso de los conceptos pensados a los vividos Kant le llamara juicio determinante. Esto es pensar. Esto es filosofar. En consecuencia, cada sistema de filosofía, articulado en el esfuerzo del trabajo conceptual, creará sus propios objetos: determinadas categorías, en las cuales los conceptos se articulan de alguna forma, determinados conceptos que son fundamentales en las categorías, determinadas constelaciones conceptuales que dan el matiz singular al sistema filosófico, y que

abarcan a los conceptos y a las categorías. Todos estos objetos se convierten en contenidos para la enseñanza de la filosofía. Dado que son constructos que responden a problemas de otra época, entonces resultan ajenos a la vida de los estudiantes de bachillerato.

Pero entonces no caben los temas de filosofía, sino: problemas existenciales, situaciones, preguntas, paradojas, etcétera, que forman parte del mundo de vida de los estudiantes de bachillerato. Desde mi perspectiva, la filosofía y sus múltiples sistemas sólo son modos de responder por el sentido de nuestra existencia, un sentido sólo epocal. Por eso hablamos de historia y problemas de la filosofía, para mantener en mente la idea de que cada etapa de esta historia es parte de un contexto y de una serie de problemas propios del contexto, cuyo sentido se articula con la construcción de un sistema filosófico propio. Aquí es más urgente la preparación de profesionales en la historia y los problemas de la filosofía, porque sólo eso podrá hacer productiva su función educadora, si asumimos que educar es sacar lo mejor de cada estudiante, si asumimos que educar es emancipar. La educación como emancipación es posible si enfrentamos a los estudiantes a sus problemas y a la búsqueda de soluciones, mostrando en cada caso de lo que es capaz ante situaciones problemáticas. Si los profesores de filosofía conocen la lógica de producción de saberes de este campo, además de conocer que su historia no es acumulativa porque responde a contextos específicos, esto es, cada problema de la filosofía, y su conceptualización, como solución, es la respuesta dada en un tiempo y espacio concretos, con sujetos con conexiones vitales específicas, que no se repetirá porque el acontecimiento que lo originó no volverá a aparecer, entonces podrán partir de este saber para progresivamente partir de los problemas de los estudiantes de bachillerato a una construcción conceptual que les permita dar la respuesta adecuada. Aquí estudiantes y profesor están en total ignorancia, pues se trata de un problema inédito que requiere soluciones inéditas. Porque, aunque el profesor sabe que cada problema existencial tiene su respuesta, la historia y los problemas de la filosofía se lo han mostrado, no sabe cuál será la respuesta a este problema concreto que surge en la clase. Esto es violento, pero solo desde ese lugar pensamos (Deleuze, 2009). A eso se refiere Rancière (2003) cuando habla de emancipación mental.

REFERENCIAS

Achenbach, G. (1997). "Breve respuesta a la pregunta: "¿Qué es la práctica filosófica?"". Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía, D.L.: CA-834/97, ISSN 1138-3569.

Alvarez, F. (2000). "Redes, membranas y filtros: la filosofía en los estudios superiores", en: Obiols, G., Rabossi, E. (2000). La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio internacional. Argentina, Ediciones Novedades Educativas.

Arendt, H. (2008). La promesa de la política. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

Aristóteles (1994). Tratados de lógica (organon). Tomo I y II. Madrid, Editorial Gredos.

Arnaiz, G. (2007). "Evolución de los talleres filosóficos: de la Filosofía para Niños a las nuevas prácticas filosóficas", en: childhood & philosophy, v. 3, n. 5, jan./jun. 2007.

Benitez, L. (2000). "Enseñar a filosofar", en: Obiols, G., Rabossi, E. (2000). La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio internacional. Argentina, Ediciones Novedades Educativas.

Bochenski, I. M. (1966). Historia de la lógica formal. Madrid, Editorial Gredos.

Boeri, M., Salles, R. (2014). Los filósofos estoicos. Ontología, lógica, física y ética. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Brenifier, O. (2005). Enseñar mediante el debate. México, Ederé.

Deleuze, G. (1989). El pliegue. Leibniz y el barroco. Barcelona, Paidós.

Deleuze, G. (2005). Lógica del sentido. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

Deleuze, G. (2009). Diferencia y repetición. Buenos Aires, Amorrortu.

Detachment (El professor). Película dirigida por Tony Kaye, 2011.

Epicteto. (2020). El arte de ser libre. Badalona, Ediciones Kóan.

Ezcúrdia, J. (2009). Filosofando con los niños. México, Ediciones La Rana.

Fricke, C. (1990). "Explaining the inexplicable. The hypotheses of the faculty of reflective judgement in Kant's third critique". Nous 24, No. 1

Gallo, S. (2015). "Pistas para un método "regresivo" para la enseñanza de la filosofía", en: Cerletti, A., Couló, A. (2015). Didáctica de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar. México, Ediciones Novedades Educativas.

Genova, A. (1970). "Kant's complex problem of reflective judgment". Review of metaphysics, No. 23.

Ginsborg, H. (1990). "Reflective judgment and taste". Nous 24, No.1.

Hegel, G. W. F. (1991). Escritos pedagógicos. México, F.C.E.

Hennis, W. (1973). Política y filosofía práctica, Buenos Aires, Sur.

Kant, E. (1992). Crítica de la Facultad de Juzgar. Caracas, Monte Avila.

Kant, I. (1998). Crítica de la Razón Pura. Madrid, Taurus.

- Lipman, M. (1984). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.
- Marco Aurelio. (2016). *Meditaciones*. México, Penguin Random House Grupo Editorial.
- Marinoff, L. (2004). *Más Platón y menos Prozac*. Barcelona, Ediciones B.
- Ong, W. J. (2004). *Ramus. Method, and the decay of dialogo. From the art of discourse to the art of reason*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Platón. (2000). *Diálogos I*. Madrid, Editorial Gredos.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.
- Séneca. (2020). *Cartas a Lucilo*. México, Ediciones Culturales Paidós.
- Strawson, P. F. (1966). *The bounds of sense. An essay on Kant's Critique of Pure Reason*. London, Methuen & Co. LTD.
- Uicich, F. (2015). "Las decisiones filosóficas detrás de las decisiones didácticas: consejos para repensar la planificación de las clases de filosofía", en: Cerletti, A., Couló, A. (2015). *Didáctica de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. México, Ediciones Novedades Educativas.
- Vega Reñon, L. (1990). *La trama de la demostración*. Madrid, Alianza Editorial.
- Wittgenstein, L. (1987). *Tractatus Logico-Philosophicus*. México, Alianza Universidad.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) 