

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (8) AGOSTO 2025 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 22 DE MARZO DE 2025 - ACEPTADO EL 24 DE JUNIO DE 2025

CONTENIDOS FILOSÓFICOS: INDISPENSABLES Y POTENCIADORES DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA

PHILOSOPHICAL CONTENT: INDISPENSABLE AND ENHANCING FOR THE TEACHING AND LEARNING OF PHILOSOPHY

Rogelio Miranda Vilchis¹

Instituto de Investigaciones Filosóficas (UNAM),
Ciudad de México, Mexico

Resumen

El propósito de esta exposición es mostrar que la adquisición de contenidos filosóficos no sólo es necesaria, sino decisiva para el desarrollo, aplicación y perfeccionamiento de habilidades filosóficas complejas como la duda crítica, el pensamiento profundo y original, así como la práctica de la filosofía en la esfera personal y pública. En las últimas décadas, se ha cuestionado con fuerza la pedagogía filosófica que concibe al

estudiante como un mero contenedor pasivo de información, en lugar de fomentar la duda crítica, el desarrollo de una actitud filosófica vital y la puesta en práctica de la filosofía en el ámbito personal y social. Sin embargo, sostengo que un análisis más cuidadoso de la relevancia de los contenidos filosóficos muestra además de su indispensabilidad su rol en el desarrollo y perfeccionamiento de aquellas habilidades que incluso los críticos reconocen como distintivo de la filosofía y del filosofar.

Palabras clave:

Contenidos filosóficos, enseñanza de la filosofía, aprendizaje de la filosofía, pensamiento crítico

¹ *Licenciado en Filosofía y Maestro en Humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Doctor en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Nacional Autónoma de México (2019). Actualmente es investigador posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIFS) de la UNAM*
rogeliomv0101@gmail.com;
rogelio.mv@filosoficas.unam.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7330-9883>

My goal in this essay is to show that the acquisition of philosophical content is not only necessary but decisive for the development, application, and refinement of complex philosophical skills such as critical doubt, deep and original thought, as well as the practice of philosophy in the personal and public sphere. In recent decades, the philosophical pedagogy that conceives of the student as a mere passive container of information has been strongly questioned, instead of promoting critical doubt, the development of a vital philosophical attitude, and the practice of philosophy in the personal and social realm. However, I argue that a more careful analysis of the relevance of philosophical content shows not only its indispensability but its role in the development and refinement of those skills that even critics recognize as distinctive of philosophy and philosophizing.

Keywords:

Philosophical content, philosophy teaching, philosophy learning, critical thinking

1. Introducción

Si observamos con atención la labor de los filósofos, apreciaremos que constantemente reflexionan y esgrimen críticas sobre todo tipo de temas. Sócrates, para tomar un ejemplo clásico, recorría las calles de la antigua Atenas poniendo en tela de juicio las creencias que sus contemporáneos consideraban incuestionablemente verdaderas. Sócrates mostró que los artesanos, políticos y sofistas no poseían, como ellos mismos creían, conocimiento sobre asuntos de suma importancia como la justicia, la amistad y la naturaleza del mismo conocimiento. La filosofía moderna nació también de la duda metodológica de Descartes sobre la capacidad de nuestros sentidos de justificar la verdad de nuestras creencias sobre el mundo externo.² La

situación de los filósofos contemporáneos no es diferente. Wittgenstein, por ejemplo, cuestionó el carácter representacional y objetivo de la lógica. Creía que esta consistía en un juego del lenguaje determinado, al menos parcialmente, por prácticas sociales. De la misma manera, Sartre criticó fuertemente la creencia en la existencia de una esencia de la naturaleza humana. *Somos*, según su perspectiva, en la medida en que somos capaces de elegir y ejercer nuestra libertad. Foucault, por su parte, criticó las creencias y teorías establecidas sobre la sexualidad que se daban por supuestas en la psicología de principios de la segunda mitad del siglo XX.

Muchos otros filósofos contemporáneos concuerdan en que la filosofía consiste fundamentalmente en cuestionar, criticar y actuar, es decir, vivir filosóficamente, para así transformar nuestra realidad personal, política, social y económica. Sostienen, con Kant, que la filosofía no es un simple cúmulo de conocimientos, sino *una práctica* pues: “nunca puede aprenderse, en cambio (a no ser desde un punto de vista histórico), la filosofía. Por lo que a la razón se refiere, se puede, a lo más, aprender a filosofar” (1781/2024, A837/B865). Aprender la historia de la filosofía no es lo mismo que aprender a filosofar.

Suelen argumentar que, más allá de la acumulación de saberes, la filosofía se fundamenta en una actitud vital de cuestionamiento y en el ejercicio constante del pensar (Cerletti, 2008; Hadot, 1998, 2009; Foucault, 2019; 2011; Nehamas, 2006; Pineda Rivera, 2017). Por este motivo, los profesores de filosofía deberían, según esta perspectiva, promover una enseñanza y un aprendizaje activos en los cuales los estudiantes construyen su propio aprendizaje (Gallo, 2018; Gettings, 2013; Tozzi, 2007). La Jueza de la Sección de

² *Es escepticismo fue famoso en la Academia de Platón y sigue siendo hoy objeto de debate en las escuelas de filosofía contemporáneas.*

Seguridad Humana, Democracia y Filosofía de la UNESCO, Mofida Goucha expresa claramente esta idea de la siguiente manera:

Aprender no solo filosofía sino también a filosofar, para poder luego enseñar a los alumnos a hacer lo mismo [...] cultivar una ética comunicacional, una exigencia intelectual, una cultura de la pregunta y de la indagación colectiva, un rigor en el seguimiento de las ideas. (Goucha, 2011, pp. 12-13).

Sin duda, la filosofía no se limita al aprendizaje de la historia de la filosofía. Sin embargo, como se analizará más adelante, la filosofía necesita, *se perfecciona*, y es solo mediante el conocimiento que se obtiene a través de la adquisición de contenidos filosóficos. Como ocurre en todas las otras disciplinas, aprender datos, conceptos e incluso argumentos aislados es de escaso valor, pero es crucial cuando la interiorización de tales conocimientos es profunda y estructurada en tanto posibilita y optimiza las habilidades, actitudes y prácticas filosóficas que, según los críticos, constituyen la filosofía. La adquisición de contenidos filosóficos en el contexto de una teoría filosófica que se vincula con la propia vida personal y social no solo posibilita y optimiza, sino que constituye el filosofar mismo. Habilidades complejas como analizar, evaluar y dudar críticamente, así como pensar de manera autónoma e incluso poner en práctica la filosofía, requieren para su existencia y perfeccionamiento que los estudiantes sean capaces de aprender e internalizar conceptos, principios y teorías filosóficas.

En la primera sección de este ensayo presento las críticas frecuentes que se hacen a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía que se *centra* en la adquisición de contenidos filosóficos. Veremos que los filósofos contemporáneos suelen argumentar que el cuestionar, el evaluar

críticamente y el vivir las teorías y tesis filosóficas constituyen la filosofía misma. En la segunda sección, mi método es el siguiente. Primero, analizo de manera más cuidadosa el rol de los contenidos filosóficos. Segundo, muestro que la internalización de tales contenidos no es solo una condición necesaria para ejercer habilidades complejas como dudar críticamente, pensar de manera autónoma y filosofar, sino que contribuye a desarrollar, perfeccionar y a constituir dichas habilidades.

2. Críticas a la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía “centrada” en la adquisición de contenidos filosóficos

En esta sección expongo algunas de las críticas más relevantes a enfoques tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la filosofía que se centran en la simple transmisión y recepción de contenidos filosóficos. Numerosos filósofos contemporáneos sostienen que la filosofía no consiste en acumular saberes ni en transferirlos pasivamente a los estudiantes, sino en una práctica activa: vivirla, ejercerla y repensarla de manera autónoma. Filosofar, afirman, no implica simplemente aprender las teorías de los grandes pensadores del pasado, sino interrogarlas con rigor crítico.

2.1. Críticas al papel actual de los contenidos filosóficos en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía

Una de las inquietudes actuales respecto a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía gira en torno al peso excesivo que se concede a la adquisición de contenidos filosóficos, especialmente en la forma de “memorización mecánica”. Ramos y Devia (2020), por ejemplo, sostienen que “la sociedad actual, en gran parte, mantiene los modelos magistrocéntricos en los que el estudiante es considerado un ser vacío que debe ser llenado con información” (p. 156). El problema, según estos filósofos, consiste en que “en gran parte, la formación filosófica escolar

está anclada en una perspectiva histórica de repetición y de transmisión de contenidos [...] en el que el profesor narra, expone información y exige al alumno memorización” (p. 159). El sistema educativo, continúan, “está dedicado al aprendizaje de contenido y no al desarrollo de pensamiento [...] la enseñanza de la filosofía, que está enfocada para enseñar conceptos, grandes filósofos e historia, y poco se trabaja en el ejercicio de filosofar” (pp. 159-160). “Urge”, coinciden Bannasar-García y colegas (2020):

Ir más allá del mero suministro de contenido en nuestras universidades, de informaciones con las pretensiones de adecuar para vivir en sociedad. Urge pensar en la formación de ese nuevo ser humano, para que cada día valore la importancia del otro y elija vivir como humano. Urge la construcción de un nuevo sujeto, una nueva persona humana con apertura, cuestionador y decisivo (p. 10).

Según esta perspectiva, la insatisfacción con el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje de la filosofía surge del papel central que se concede a la transmisión de conceptos, teorías e historia de la filosofía, en lugar de alentar a los estudiantes a filosofar de manera autónoma e interrogar críticamente dichos conceptos y teorías. Se sugiere que la evaluación a los estudiantes de filosofía debe “incluir la capacidad de los estudiantes para formular preguntas particulares y desarrollar sus propios conceptos filosóficos, reflejando así su comprensión y capacidad crítica” (Pulido-Cortés et al., 2024, p. 6). Según Rudisill (2011), se trata de “hacer filosofía” y “un estudiante que ‘hace filosofía’ es un estudiante que, de una manera autodirigida, ejercita una serie de habilidades intelectuales” (p. 243).

Pulido-Cortés y colegas proponen ir más allá del dominio del conocimiento y de las habilidades filosóficas y “considerar cómo los estudiantes están desarrollando su capacidad de resistencia y su compromiso ético-político [y] considerar las relaciones de poder” (2024, p. 6). En nuestras sociedades democráticas actuales, argumenta Pineda Rivera, la filosofía ya no puede ser “esa ciencia de verdades últimas que debía ser enseñada como forma de apuntalar una visión correcta del mundo, precisamente porque la idea de una visión correcta del mundo es incompatible con la idea de una sociedad democrática” (2017).³ Véase también Torres, (2022).

Salvo que los docentes de filosofía aspiren a formar custodios de conocimientos inalterables o seguidores acríticos de una escuela filosófica determinada, no hay fundamentos sólidos para exigir el dominio mecánico de unos principios y una teoría filosófica, en lugar de fomentar su análisis y cuestionamiento crítico. Tal proceder pedagógico puede hacer que los estudiantes pierdan de vista, nos dicen los críticos, en qué consiste la verdadera filosofía: criticar, dudar, pensar de manera autónoma y creativa sobre su realidad personal ética y política (Pulido-Cortés et al., 2024, p. 6).

Además, al explorar la historia de la filosofía, descubriremos que los más grandes pensadores de la historia de la humanidad no parecen haber memorizado datos filosóficos, sino que criticaban, dudaban y vivían la filosofía. El filósofo francés Pierre Hadot llega incluso a declarar que, en la Edad Antigua, el conocimiento o discurso filosófico viene solo después de haber realizado una elección de modo de vida y la función del primero es justificar racionalmente a la segunda. “Ante todo, por lo menos desde Sócrates”, nota Hadot:

³ Díaz, González y Pulido Cortés, incluso llegan a declarar que “el propósito de toda educación, y de la filosofía, es construir verdades y criterios para examinar el mundo y pensar por sí mismos” (2018. P. 129). Véase también Páez y Bautista (2021).

La opción de un modo de vida no se localiza al final del proceso de la actividad filosófica, como una especie de apéndice accesorio, sino por el contrario, en su origen, en una compleja interacción entre la *reacción crítica* a otras actitudes existenciales, la visión global de cierta manera de vivir y de ver el mundo, y la decisión voluntaria misma. (1998, p. 13, énfasis mío)

Así, desde la perspectiva de los filósofos antiguos, la filosofía es primordialmente la elección y puesta en práctica de un modo de vida: sentir y vivir conforme a lo que dictan ciertos principios filosóficos. Esta visión no pertenece únicamente al pasado: filósofos muy actuales como Cerletti concuerdan en que “la filosofía es, por sobre todas las cosas, una disposición frente al mundo. Una actitud que busca interpelar nuestra realidad y nuestra presencia en ella” (2023, p. 339. Véase también: Gallo, 2018; Pulido Cortés y Rodríguez González, 2018; Wright, 2020).

Así pues, posiblemente “cualesquiera conocimientos que los filósofos particulares crean poseer no parecen llegar al corazón de lo que se trata la filosofía, y ciertamente no de lo que se trata el enseñar filosofía” (Kienstra et al., 2018, p. 40). Es más, quizás, como sugieren Cortés, Bernal y Patarroyo (2018), “el conocimiento no es algo que se pueda transmitir [...] es necesario que cada quien llegue al saber mediante un continuo ejercicio de reflexión, análisis y crítica” (pp. 26, 27). Probablemente, la filosofía consiste ante todo en la práctica de interrogar las ideas establecidas y en forjar pensamientos propios a partir de la experiencia vital y no en la internalización de los pensamientos filosóficos de personas del pasado.

Es preciso reconocer que estas críticas contienen parte de verdad. No obstante, en la

siguiente sección se expondrán razones que muestran por qué la adquisición de contenidos filosóficos es fundamental y constitutiva del desarrollo y perfeccionamiento de habilidades filosóficas y, en consecuencia, de la filosofía y la práctica de la filosofía.

2.2. La filosofía debe formar individuos críticos, autónomos, creativos y comprometidos que vivan la filosofía

Desde los presocráticos, quienes desafiaron las explicaciones míticas de la naturaleza, hasta el escepticismo contemporáneo, la duda ha sido el hilo conductor de la filosofía —al menos en Occidente. Pensemos otra vez en Sócrates. Este filósofo cuestionaba absolutamente todo hasta el punto de declarar “solo sé que no sé nada”. Siempre examinaba de manera crítica cuanto escuchaba. En este respecto, Pearson (2013) comenta que, “para Sócrates, el objetivo de la verdad por sí sola, no la posesión de verdades conocidas, caracteriza al filósofo” (p. 33). Sócrates no perseguía, al menos no de manera explícita, este objetivo mediante el estudio de la sabiduría acumulada de los siglos pasados o de las opiniones de los sabios de su época, sino en la práctica de la filosofía misma. “Yo, no solo ahora sino siempre, soy de condición de no prestar atención a ninguna otra cosa”, declara Sócrates, “que al razonamiento que, al reflexionar, me parece el mejor” (Critón, 46b).

La filosofía moderna misma nace con la duda metódica cartesiana. René Descartes se negó a aceptar sin cuestionamientos tanto los preceptos de los grandes filósofos del pasado como las creencias dictadas por el sentido común. Tras estudiar las ideas de los pensadores que le precedieron y ponderar la autoridad de la tradición, expresó:

Me parecía que podía llegar a una verdad considerablemente mayor en los razonamientos que cada persona hace sobre asuntos que

le importan y en los que los acontecimientos podrían castigarle poco después si juzgaba mal, que en los razonamientos hechos por un erudito en su estudio acerca de especulaciones que no producen ningún efecto y que no tienen consecuencia alguna para él, salvo quizás que a partir de ellas puede aumentar su vanidad. (Discurso del método, parte I, secciones 9–10)

Por este motivo, Descartes confiesa:

Tomé un día la resolución de estudiar también en mí mismo y de emplear todas las fuerzas de mi ingenio en elegir los caminos que debía seguir. Lo cual me resultó mucho mejor, me parece, que si jamás me hubiese alejado de mi país ni de mis libros. (Discurso del método, parte I, secciones 10–11)

Una actitud similar puede observarse en tiempos más recientes. Wittgenstein, por ejemplo, cuestionó la neutralidad de la lógica simbólica y sugirió que esta consiste en un juego del lenguaje emergido de la interacción social y, por consiguiente, ligado a la subjetividad de la sociedad donde se desarrolla. Sartre, por su parte, desafió la idea, ampliamente aceptada en su época, de que las personas poseen una esencia humana fija y universal. En su lugar, postuló que los seres humanos forjan su esencia mediante el ejercicio de su libertad y responsabilidad.

Un ejemplo paradigmático lo encontramos en la *teoría crítica* de la Escuela de Frankfurt. Así como la filosofía cartesiana se caracteriza por haber cuestionado a la filosofía y a la ciencia que le precedieron y abrir así paso a la Ilustración, de la misma forma, los partidarios de la teoría crítica cuestionaron los postulados de la Ilustración. Para estos pensadores, la razón ilustrada, lejos de liberar al ser humano de la ignorancia, fue utilizada como un instrumento de control por parte de las clases dominantes, que la emplearon para legitimar su poder.

En nuestros días, se suele señalar que la filosofía consiste en acción y pensamiento propios, más que discursos teóricos. Ser genuinamente filósofo implica, desde esta perspectiva, actuar (Espinell, 2020). Sobre este punto, Foucault afirmó que:

En realidad sería inútil o peligroso. Sería peligroso para quienes, al no saber que la filosofía no tiene otro real que sus propias prácticas, creyeran conocerla y a raíz de ello se mostrarán vanidosos, suficientes y desdeñosos de los otros. En cuanto a los demás, a los que saben perfectamente que lo real de la filosofía está en ella, en su práctica y sus prácticas, para ellos la enseñanza por la escritura, la transmisión por la escritura, sería del todo inútil. (2019, p. 257).

El filósofo francés Pierre Hadot ejemplifica el carácter primordial del actuar al sostener que, para Platón:

No se trata simplemente de extenderse hablando de abstracciones. Para Platón, su “tarea de filósofo” consiste en actuar. Si intenta desempeñar un papel político en Siracusa es para no pasar a sus propios ojos “por un hombre de labia” incapaz de actuar (1998, p. 71).

En efecto, Platón y algunos de sus discípulos participaron activamente en la vida política de su época. Los filósofos de la antigüedad solían vivir conforme a los principios de sus respectivas escuelas filosóficas para poder ser considerados *filósofos auténticos*. Un estoico se esforzaba por encarnar, tanto en su vida pública como privada, los principios que Zenón de Citio había formulado siglos antes en la Stoa del Ágora ateniense. De la misma manera, los epicúreos, los escépticos y los neoplatónicos ponían en práctica los principios que habían aprendido en

sus respectivas escuelas a fin de mantener la ecuanimidad de ánimo y vivir filosóficamente. De poco parecía servir a los estoicos haber memorizado los aforismos de Zenón de Citio si no meditaban constantemente sobre lo que estos les decían sobre la muerte inevitable que les aguardaba, así como concentrar sus fuerzas en lo que podía controlar, dejando al destino bajo el control de “la razón universal”. Tampoco parecía tener sentido que los neoplatónicos memorizaran los tratados de Plotino, si no se purificaban de las pasiones del cuerpo para llegar a conocer la esencia del “Uno” y así reconocer su verdadero ser y, en consecuencia, ser feliz.

Otros críticos mencionan que otro objetivo fundamental de la filosofía no es simplemente repetir lo que otros pensadores expresaron hace siglos, sino evaluar críticamente ese legado y generar ideas propias, creativas, (Díaz Martínez, González Martínez y Cortés Patiño, 2018). Efectivamente, aunque se fundó en sus pensamientos, Platón no siguió ciegamente los pensamientos de Sócrates, sino que añadió pensamientos propios. Aristóteles es muy conocido por haber declarado “aunque ambos, Platón y la verdad, nos son queridos, es un deber sagrado preferir la verdad”. Numerosos filósofos contemporáneos han adoptado posturas similares, poniendo de relieve que la mera repetición mecánica de teorías filosóficas, si bien puede tener cierto valor formativo, no es suficiente para practicar la filosofía ni para considerarse filósofo.

Estos ejemplos parecen demostrar que cuestionar críticamente, pensar de manera autónoma y creativa para transformar nuestras condiciones personales, sociales y políticas requiere que desplazemos nuestra atención de los contenidos filosóficos al formar personas críticas activas. Sin embargo, la crítica, acción y originalidad filosófica genuina requieren de un conocimiento sólido del pensamiento que

les precede. En la siguiente sección veremos que los contenidos filosóficos son esenciales, actúan como catalizadores y constituyen el pensamiento crítico, la vida filosófica y de creatividad intelectual.

3. La relevancia de los contenidos filosóficos en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía

En esta sección, argumento que la adquisición de contenidos filosóficos no es solo necesaria, sino que promueve el desarrollo y perfección de habilidades complejas como la duda crítica, la originalidad de pensamiento y el vivir filosóficamente. Solo un estudio profundo de la historia de la filosofía y de las minucias argumentativas detrás de argumentos clave permite elaborar críticas penetrantes, desarrollar ideas y argumentos propios, así como llevar una vida filosófica activa.

3.1. Los contenidos filosóficos son necesarios y perfeccionan las habilidades filosóficas

Aunque la importancia de los contenidos filosóficos para filosofar es ampliamente aceptada, incluso por los críticos del énfasis del aprendizaje de contenidos filosóficos en la pedagogía de la filosofía (Pulido Cortés y Rodríguez González, 2018), también suele subestimarse su relevancia.

No se puede filosofar en el vacío. Se necesita un contenido sobre el cual dudar, criticar, argumentar, actuar o buscar inspiración para desarrollar nuevos pensamientos. Resulta imposible formular dudas y críticas profundas y claras si no se domina la teoría.

Adquirir una comprensión profunda de los conceptos sobre los que se suele disputar en filosofía, como el ser, el cambio y la justicia son necesarios para después poder formular críticas incisivas. Nuestras habilidades filosóficas se verán notablemente fortalecidas si aprendemos

de antemano los argumentos, objeciones y réplicas que se formulaban en el pasado a los argumentos de los más famosos filósofos respecto a estos conceptos. Conocer esas críticas, así como las formas en que dichos filósofos respondieron a ellas, nos proporcionará una perspectiva mucho más amplia, permitiéndonos formular críticas y preguntas más agudas. Comprender exactamente el rol que juegan los conceptos en el entramado de la teoría total de un filósofo en particular o de una corriente específica de pensamiento nos ayudará no solo a comprender bien la teoría que estamos tratando, sino a entender con claridad aquello que vamos a criticar o defender.

¿Cuántas veces los alumnos y los mismos profesores de filosofía pierden el objeto de la discusión cuando cuestionan una teoría por no entender plenamente los conceptos y las afirmaciones de los filósofos? A veces, simplemente erramos el enfoque cuando no comprendemos lo que quería decir Aristóteles con “causa” o Descartes con “intuición”.

De la misma manera, analizar por qué ciertas objeciones no fueron contundentes contra ciertos argumentos de los filósofos, nos capacitará para formular objeciones aún más incisivas. Analizar con detenimiento las razones por las que ciertos contraargumentos fueron débiles o no lo suficientemente fuertes será de gran ayuda si deseamos defender alguna teoría en particular. Evitar las confusiones pasadas también nos será de gran utilidad para no caer en ambigüedades o falacias. En suma, adquirir una comprensión profunda de los argumentos filosóficos que se han hecho sobre temas clave como la justicia, el tiempo y la causalidad, permitirá que los estudiantes aprendan a evaluar y construir argumentos profundos. Adquirir una comprensión profunda de las objeciones y contraargumentos del pasado, será de gran utilidad para que los estudiantes puedan formular y responder a objeciones a los temas

bajo estudio o formular objeciones y réplicas a argumentos de su propia autoría.

La historia de la filosofía prueba este punto. Aristóteles no construyó su filosofía solamente a partir de sus propias fuerzas de razonamiento, sino que consideró antes las teorías de los presocráticos y de Platón sobre la naturaleza de las causas últimas de la realidad. ¿Cuáles fueron sus motivos? Aristóteles sostenía que “al ir a ellos sacaremos, sin duda, algún provecho para el proceso de investigación de ahora, pues o bien descubriremos algún otro género de causa, o bien aumentará nuestra certeza acerca de las recién enumeradas” (Metafísica, I.3 [983b]).

Los pensamientos de los grandes filósofos que le precedieron nutrieron el desarrollo de sus propias ideas. Encontró que su teoría de las cuatro causas –eficiente, material, formal y final– sintetizaba y clarificaba los principios que sus predecesores habían propuesto: “así pues, que nuestra clasificación de las causas —cuántas y cuáles son— es correcta, parecen atestiguárnoslo también todos ellos, en la medida en que fueron incapaces de tocar ningún otro tipo de causa” (Metafísica, I.7 [988b]). Aquellos filósofos, “sin embargo, (las expusieron) de una manera confusa, y de ahí que todas ellas hayan sido formuladas con anterioridad en cierto modo, pero en cierto modo, no” (Metafísica, I.10 [933a]).

Un análisis del proceder de filósofos modernos y contemporáneos revela algo similar. Aunque, por falta de espacio, no podemos analizarlas aquí.

En conclusión, analizar el pensamiento de los filósofos eleva la discusión filosófica a nuevas alturas, elevando así el filosofar, es decir, a la filosofía misma.

3.2. Los contenidos son elementos constitutivos de la filosofía y del filosofar

Por supuesto, filósofos como Pulido Cortés y Rodríguez González (2018) reconocen que “el texto filosófico es la herramienta de la cual se vale el maestro de filosofía para fortalecer habilidades como la comunicación, la argumentación, la crítica y la creatividad, entre otras” (p. 165). Sin embargo, creer que los conocimientos filosóficos son solamente un medio para lograr el fin que consiste en la actividad filosófica, ya sea en forma de reflexión o acción, representa solo una comprensión parcial del papel de los contenidos filosóficos.

Emplear el término “herramienta” para referirse a los contenidos filosóficos sugiere que existen otras formas en que se puede filosofar que no sea un estudio riguroso de los contenidos de la filosofía. Pero, ¿en verdad podemos *desarrollar y perfeccionar* habilidades argumentativas en filosofía estudiando *únicamente* los textos propios de otras disciplinas como la mecánica automotriz, la historia o la sociología? La respuesta parece ser un rotundo “no”. Y la razón es que los contenidos filosóficos no solo son una mera herramienta para alcanzar el fin de vivir filosóficamente o practicar la filosofía, sino la única herramienta para alcanzar tal fin. Son, además, los elementos constitutivos de la filosofía misma y del vivirla. Difícilmente podemos imaginar a Descartes, Hadot o a alguno de los otros filósofos que vimos anteriormente viviendo la filosofía sin *producir simultáneamente* contenidos filosóficos sobre temas como el conocimiento, la filosofía como modo de vida, la lógica y la esencia humana. Sus teorías son, si no el fin mismo de la filosofía, parte constitutiva de esta disciplina del pensamiento, tanto en su teoría como en su práctica. Como bien señala Triguero (2020), “nuestro cómo enseñar, nuestra actividad filosófica, al igual que nuestra actitud filosófica, es inseparable del tema filosófico que enseñamos” (p. 98).

Suele resultar difícil ver las razones por las cuales los contenidos de la filosofía son tan relevantes y uno de los motivos es que identificamos el aprender fragmentos de información poco estructurados de teorías filosóficas con el aprender realmente los contenidos de la filosofía. A esta dificultad se refiere Cholbi cuando declara que: “los estudiantes acostumbrados a ambientes de aprendizaje orientados exclusivamente al dominio de contenido, adoptan estrategias de aprendizaje familiares (ej., memorización), que les permiten dominar el contenido de una manera superficial” (2007, pp. 41-42). Sin embargo, “dominar el contenido de una manera superficial” no es lo mismo que *dominar el contenido de una manera profunda*, siendo esta segunda manera la única manera apropiada de *dominar* el contenido filosófico.

Así como no podemos declarar que una persona domina una lengua simplemente por haber aprendido las primeras acepciones léxicas del vocabulario de la misma, de la misma manera no podemos afirmar que una persona que solo conoce algunas dimensiones semánticas de conceptos y sentencias filosóficas domina el lenguaje estoico, aristotélico o filosófico en general. Aunque aprendamos las primeras acepciones léxicas del vocabulario de un lenguaje filosófico, no poseeremos el dominio de dicho lenguaje ni podremos comunicarnos de manera efectiva si no profundizamos en el significado mediante el aprendizaje de las conexiones semánticas de conceptos como “moral”, “subjetivo” y “objetivo”. De esta manera, “los expertos en filosofía moral”, por ejemplo, “pueden reconocer rápidamente conexiones entre el constructivismo moral, subjetivismo, intersubjetivismo, y objetivismo” (Concepción, 2004, p. 355). Además, el dominio de una lengua también requiere dominar reglas de agrupación de conceptos en expresiones más complejas (gramática) y las sutiles variaciones semánticas que responden a diversos contextos lingüísticos (pragmática). Un poco de reflexión

metafilosófica basta para darnos cuenta de que aprender un lenguaje filosófico sigue principios análogos.

Así, lograr una enseñanza eficaz de la filosofía requiere que los profesores procuren que sus alumnos comprendan la complejidad semántica de los conceptos y las tesis filosóficas, procurando que dicho entendimiento sea sensible al contexto histórico de las teorías filosóficas y considere el contexto de la vida personal y social de los alumnos (Ilea y Janzen, 2024). Aunque se trata de un punto muy bien conocido en los círculos pedagógicos, es frecuente que muchos profesores de filosofía olviden que vincular el contenido filosófico con la vida del estudiante es indispensable para que este pueda internalizarlo. Este tipo de memorización no mecánica (datos aislados) del conocimiento filosófico permite a los alumnos llevar a la práctica las enseñanzas y discutir las de manera crítica.

Para lograr que los estudiantes de filosofía logren una comprensión profunda de los conceptos, afirmaciones y teorías filosóficas resulta útil alentarlos a buscar analogías y diferencias entre diversas escuelas filosóficas, generalizar principios filosóficos a nuevos casos y comprender sus límites, así como entender su uso en épocas pasadas y su importancia en la actualidad. Aplicar ideas de una rama de la filosofía a otra es importante para que el estudiante encuentre un significado más amplio de las tesis iniciales y pueda fijar con mayor profundidad dichas ideas en su memoria.

Una comprensión de este tipo no consiste en que los estudiantes “memoricen mecánicamente” ítems aislados del vocabulario que conforma el lenguaje total de una filosofía particular y sus métodos, sino que lo aprendan en la totalidad de dicha teoría y métodos. De esta forma, serán capaces de desplegar sus ideas filosóficas en su vida personal, viviendo conforme a los principios que hayan elegido y co-construido ellos mismos.

Asimismo, serán capaces de lanzar críticas penetrantes a los sistemas sociales y políticos de su época o de otros siglos, de manera que les sean útiles en la transformación de su realidad.

Más aún, el dominio del lenguaje filosófico permitirá que puedan pensar en nuevas formas de expresión, estructuras gramaticales y usos contextuales con los cuales puedan expresar su pensamiento de manera autónoma y creativa. Ningún escritor puede escribir de manera creativa si primero no ha dominado el arte del lenguaje en el cual escribe. Además, tal y como sucede en cualquier otra disciplina, no es posible ser original en filosofía si uno solo repite, sin saberlo, los pensamientos de los filósofos del pasado. Véase Simonton (2018) y Ericsson (1999). Tanto los alumnos como los docentes de filosofía solo pueden saber si son originales en filosofía, si conocen lo que se ha pensado mucho antes de que ellos comenzaran a filosofar: los conceptos, principios y teorías de los filósofos del pasado. Pensar y actuar, asimismo, de manera creativa al aplicar los principios filosóficos a nuestra propia vida requiere una comprensión profunda del alcance de dichos principios y cómo se pueden adaptar a las circunstancias particulares de la vida de cada uno.

Así, la presunta dicotomía problemática entre la mera transmisión de conocimientos y la actividad filosófica proviene de una comprensión parcial de estos conceptos. El error radica en creer que el conocimiento filosófico consiste meramente en aprender datos aislados. Si bien estos datos constituyen uno de los primeros pasos en la adquisición del lenguaje filosófico, su entendimiento e internalización efectiva requieren aprender sus diversas conexiones semánticas, así como su gramática y su pragmática. El problema no está en que “el ejercicio del docente se ha reducido a utilizar contenidos sacralizados de forma deliberada”, como sostienen Castro Patarroyo

y colegas (2020, p. 25), sino en que, como estos mismos autores declaran, “no interesa realizar conexiones entre los contenidos y los estudiantes” (p. 95).

Hablar el lenguaje de la filosofía permite, asimismo, al hablante *vivir* dicho lenguaje tanto en su persona como en comunidad. Al sumergirse en la riqueza de su léxico y gramática única, el lenguaje es capaz de moldear su relación con la realidad social e incluso natural con la que interactúa. La duda crítica, la creatividad intelectual, y el modo de vida filosófica de la que hablaba Hadot, Foucault, Cerletti y otros filósofos contemporáneos solo adquiere sentido en la medida en que se habla la lengua de la filosofía. El “discurso filosófico” no es solamente una herramienta racionalizadora que sirve para justificar nuestro modo de vida, sino que consiste en el fundamento mismo que guía ese modo de vida (Miranda Vilchis, 2022).

A modo de ilustración, veamos el caso de los estoicos.

3.3. La importancia de los contenidos filosóficos en el estoicismo

Una parte fundamental de la doctrina estoica la expresa el famoso filósofo Epicteto con las siguientes palabras:

Entre todas las cosas que existen, hay algunas que dependen de nosotros y otras que no dependen de nosotros. Así, dependen de nosotros el juicio de valor, el impulso a la acción, el deseo, la aversión [...]. Pero no dependen de nosotros el cuerpo, nuestras posesiones, las opiniones que los demás tienen de nosotros, los cargos, en una palabra, todo lo que no son nuestros asuntos. [...] Si piensas que sólo lo que te pertenece es tuyo y que aquello

que es ajeno te es de verdad ajeno [...] nadie podrá perjudicarte y no sufrirás más perjuicios (ca. 125/2024, Manual, 1).

Los estoicos tenían siempre presentes estos principios, pues los recitaban continuamente a fin de evocarlos y emplearlos en todo momento, especialmente en aquellos momentos difíciles de la vida, como el fracaso, la enfermedad y la muerte (Hadot, 1998, capítulo VII).

No obstante, esa aparente memorización mecánica, que al inicio puede parecer estéril, representa en realidad la asimilación del lenguaje estoico en toda su profundidad. No se trataba del aprendizaje de aforismos y pasajes aislados, sino de adquirir un entendimiento profundo de la doctrina estoica mediante la asimilación de cada principio, considerando su lugar en la doctrina total, al mismo tiempo que expandían su significado a todo evento de la vida personal y pública.

Los principios de la ética estoica solo pueden entenderse si comprendemos al mismo tiempo los principios de la física y la lógica estoica. El principio de que lo que está fuera de nuestro control no debe generarnos preocupación ni causarnos daño alguno, se entiende solamente si primero comprendemos que la razón divina gobierna el universo y lo hace de manera perfecta. Solo se entiende la impassibilidad estoica ante los eventos fuera de nuestro control si comprendemos que aceptarlos es un acto virtuoso en tanto significa estar de acuerdo con lo que la razón universal dicta sobre los eventos del mundo y si entendemos que esto redundará para el bien del universo en su totalidad.

Entender la ética estoica consiste en comprender también su lógica de que reaccionar con ira, tristeza o alegría frente a lo que se encuentra fuera de nuestro control, no puede perjudicarnos, sino que se trata de reacciones incorrectas frente a los eventos. Lamentarse

por perder cargos públicos, preocuparse por las opiniones desfavorables de los vecinos e incluso por la muerte solo evidencia, según los estoicos, la existencia de creencias erróneas sobre el curso natural de los eventos. Cualquier cosa que creamos es mejor para nosotros o la naturaleza, pero se desvía del orden que ha impuesto la razón universal, no es sino una impresión falsa. Emitir juicios correctos sobre los acontecimientos es razonar conforme a la razón universal; vivir según esos juicios es vivir virtuosamente y la virtud es el camino hacia la tranquilidad y la felicidad.

Difícilmente Epicteto habría podido permanecer estoico frente a las adversidades que enfrentó en su vida como la esclavitud, la pobreza y el exilio de Roma si no hubiera asimilado de manera profunda los principios metafísicos y éticos del estoicismo en su memoria. Solo mediante la creencia genuina de que *la verdadera virtud consiste en actuar conforme a la razón* y que actuar conforme a la razón implica no preocuparse por lo que se encuentra fuera de nuestro control, pudo Epicteto soportar con ecuanimidad la esclavitud y el exilio, así como criticar ir tras los placeres del cuerpo y se lamentase de eventos naturales como la enfermedad y la muerte. Más aún, solo mediante la aceptación teórica y práctica de dichos principios, pudo Epicteto actuar en el perfeccionamiento de su vida de esclavo y de hombre libre.

4. Conclusión

De nuestras reflexiones previas podemos concluir que, aunque el énfasis excesivo en la adquisición de contenidos filosóficos puede llevar a los estudiantes a adquirir una serie de datos inconexos y sin significado, enfocarse en la internalización de contenidos significativos es absolutamente necesario y potenciador de la duda crítica, autonomía creativa de pensamiento y la acción filosófica.

El aprendizaje de los contenidos de la filosofía es indispensable y perfecciona la práctica de la filosofía al ayudar a evitar errores, confusiones y clarificar conceptos, argumentos y teorías. Pero no solo eso, la adquisición de contenidos filosóficos no es un medio, sino un elemento constitutivo del cuestionar críticamente, la creatividad intelectual y del modo filosófico. Aunque esta idea puede parecer obvia, es frecuentemente subestimada. Espero que este breve ensayo sirva de recordatorio de lo importante que son los contenidos filosóficos en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Si realmente valoramos la duda crítica, el pensamiento original y la praxis filosófica, debemos también valorar los contenidos filosóficos, entendiendo que no son meros medios para filosofar, sino que constituyen el filosofar mismo.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1994). *Metafísica* (T. Calvo Martínez, Trad.). Editorial Gredos.
- Bennasar-García, M. I., Guerrero, J. A., & Zambrano-Leal, N. Y. (2021). Pedagogía y formación docente universitaria hoy en Latinoamérica, una visión epistemológica. *Praxis & Saber*, 12(29), 184–200. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11267>
- Castro Patarroyo, L. X., Cruz Vargas, I. D., & Ojeda Suárez, M. A. (2020). Conocimiento didáctico del contenido y enseñanza de la filosofía. *Praxis & Saber*, 11(27). <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10613>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. El Zorzal.
- Cerletti, A. (2023). Políticas de la enseñanza filosófica. En *Filosofía y enseñanza: Miradas en Iberoamérica* (pp. 327–340). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cholbi, M. (2007). Intentional learning as a model for philosophical pedagogy. *Teaching Philosophy*, 30(1), 35–58.
- Concepción, D. W. (2004). Reading philosophy with background knowledge and metacognition. *Teaching Philosophy*, 27(4), 351–368.
- Descartes, R. (2020). *Discourse on method and meditations on first philosophy* (I. Johnston, Trans.; A. Bailey, Ed. & Intro.). Broadview Press.
- Díaz, L. A. M., González, Y. P. M., & Pulido Cortés, O. (2018). Educación filosófica: Entre sentidos, formas y discursos. En *Filosofía y enseñanza: Miradas en Iberoamérica* (pp. 123–150). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Epicteto. (2024). *Manual de vida* (D. Hernández de la Fuente, Trad.). Arpa Editores. (Trabajo original publicado ca. 125).
- Ericsson, K. A. (1999). Creative expertise as superior reproducible performance: Innovative and flexible aspects of expert performance. *Psychological Inquiry*, 10(4), 329–333.
- Ertuna Howison, I. (2024). An argument for zine-writing in Introduction to Philosophy courses. *American Association of Philosophy Teachers Studies in Pedagogy*, 9, 16–27.
- Espinel, O. (2020). Enseñanza y filosofía. Una mirada desde la perspectiva del aprender. *Childhood & Philosophy*, 16. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.50688>
- Foucault, M. (2019). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros: Curso del Collège de France (1982–1983)* (Vol. 318). Ediciones Akal.
- Gallo, S. (2018). Del enseñar filosofía como transmisión al aprender filosofía como ejercicio espiritual. En *Filosofía y enseñanza: Miradas en Iberoamérica* (pp. 217–238). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Gettings, M. (2013). Student-centered discussions in introductory philosophy: A case study on the nature of art. *Teaching Philosophy*, 36(1), 55–77.
- Goucha, M. (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad: Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. UNESCO.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida: Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Alpha Decay.
- Ilea, R., & Janzen, M. (2024). Writing change-making letters. *American Association of Philosophy Teachers Studies in Pedagogy*, 9, 7–15.

- Kant, I. (2024). *Critique of pure reason* (Vol. 6). Minerva Heritage Press. (Original work published 1781)
- Miranda Vilchis, R. (2022). The place of discourse in philosophy as a way of life. *Metaphilosophy*, 53, 418–430. <https://doi.org/10.1111/meta.12576>
- Nehamas, A. (2006). *El arte de vivir: Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. Pre-Textos.
- Páez, E. A., & Bautista, C. E. S. (2021). La relevancia de la didáctica en la enseñanza de la filosofía. *Revista Prospectiva Científica*, 17(17), 1–15.
- Pearson, J. (2013). Asking students what philosophers teach. *Teaching Philosophy*, 36(1), 31–49.
- Pineda-Rivera, D. A. (2017). Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: Reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Universitas Philosophica*, 34(69), 13–51.
- Platón. (1998). *Critón* (J. Calonge Ruiz, E. Lledó Íñigo, & C. García Gual, Trads.). Editorial Gredos.
- Pulido Cortés, O., & Rodríguez González, Ó. I. (2018). Aprender, filosofar y vivir: Formas y expresiones de la enseñanza de la filosofía en Colombia. En O. Pulido Cortés & Ó. I. Rodríguez González (Eds.), *Filosofía y enseñanza: Miradas en Iberoamérica* (pp. 151–175). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Pulido Cortés, O., Rojas Devia, J. A., & Contreras, D. M. (2024). Contenidos filosóficos y evaluación en filosofía: Una apuesta para la escuela contemporánea. *Praxis & Saber*, 15(40), 67–83.
- Rudisill, J. (2011). The transition from studying philosophy to doing philosophy. *Teaching Philosophy*, 34(3), 241–271. <https://doi.org/10.5840/teachphil201134332>
- Simonton, D. K. (2021). The development of creativity, expertise, talent, and giftedness. In A. B. T. Far (Ed.), *Talent development in gifted education: Theory, research, and practice* (Vol. 26, pp. 26–40). Publisher.
- Torres, V. B. (2022). La Filosofía como eje de la educación en democracia. *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, (117), 17-34.
- Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar (G. Arnaiz, Trad.). *Diálogo Filosófico*, 68, 207–215.
- Triguero, J. G. B. (2020). Enseñar, filosofar y enseñar filosofía: Echando de menos la porción que falta. *Paideia: Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, 40(115), 91–106.
- Wright, J. (2020). On the benefits of philosophy as a way of life in a general introductory course. En J. M. Ambury, T. Irani, & K. Wallace (Eds.), *Philosophy as a way of life: Historical, contemporary, and pedagogical perspectives* (pp. 271–291). Wiley-Blackwell.