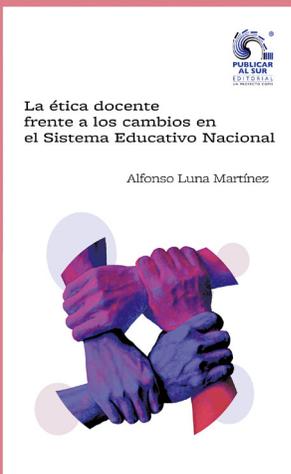
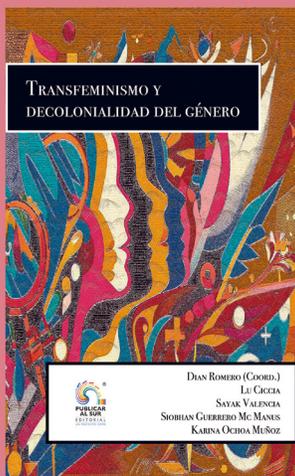
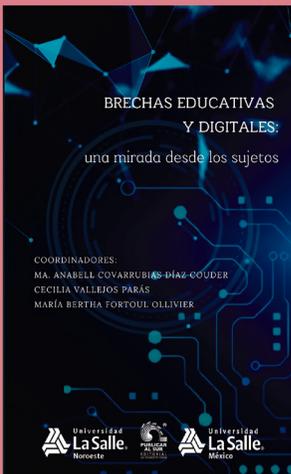
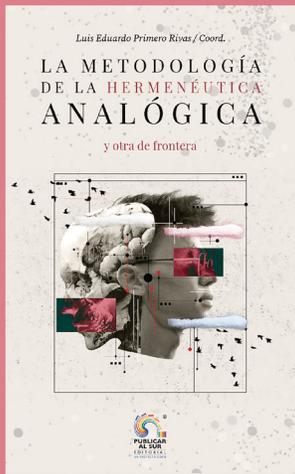




# LA FILOSOFÍA Y SU ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Gabriel Vargas Lozano y Luis Eduardo Primero Rivas  
(Coordinadores)

# Otros títulos de Publicar al Sur



LA FILOSOFÍA Y SU ENSEÑANZA EN LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR



# LA FILOSOFÍA Y SU ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Gabriel Vargas Lozano y Luis Eduardo Primero  
Rivas, Coordinadores

Autores:

Luis Eduardo Primero Rivas, Ulises Cedillo  
Bedolla, Mauricio Beuchot, Rolando Picos Bovio,  
Diana Romero Guzmán, Alfonso Luna Martínez y  
Alejandro Méndez González

PUBLICAR AL SUR

2024





## CONSEJO EDITORIAL

DR. MAURICIO BEUCHOT PUENTE

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),  
México

DR. SIXTO CASTRO SANTILLÁN

Universidad de Valencia, España

DR. RAFAEL ROBERTO CÚNSULO

Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Tucumán,  
Argentina

MTRA. BARBARA ESMENIA PACHECO DA SILVA

Red Magdalenas Internacional - Teatro de las Oprimidas,  
São Paulo, Brasil

DRA. PATRICIA GANEM ALARCÓN

Secretaría de Educación Pública y Grupo “Loga Escuelas  
en Red”, México

DR. JEAN GRONDIN

Universidad de Montreal, Canadá

DRA. SIOBHAN FENELLA GUERRERO MC MANUS

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),  
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y  
Humanidades (CIICH), México

DRA. CLAUDIA PONTÓN RAMOS

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la  
Educación, México

DR. LUIS PORTER GALETAR

Profesor jubilado de la Universidad Autónoma  
Metropolitana (UAM)-Xochimilco, México

DR. ALBERTO SANEN LUNA

Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro, México

La Filosofía y su enseñanza en la Educación Media Superior /  
Gabriel Vargas Lozano, Luis Eduardo Primero Rivas y coautores  
– México : Publicar al Sur 2024.

208 p. : il. ; 21 cm.

Incluye bibliografía.

ISBN: 978-607-59968-9-9

1. Educación Media Superior en México 2. Enseñanza de la  
filosofía 3. A cambio curricular 4. Transversalidad 5. cuarta  
transformación nacional

CDD: 121 LC: BD175

Gabriel Vargas Lozano, Luis Eduardo Primero Rivas y  
coautores

La Filosofía y su enseñanza en la Educación Media  
Superior

Primera edición: noviembre del 2024

© Derechos reservados por los autores

D. R. © 2024 Sello Editorial Publicar al Sur ®

Publicar al Sur, Calle Xaxalco Mz5 lt4 San Miguel  
Topilejo, Tlalpan, Ciudad de México, c. p. 14500.

El dominio en la Web es [www.publicaralsur.com](http://www.publicaralsur.com)

Usuario del registro nacional de editores:  
Pis200305196

Número de Orcid de la editorial:

0009-0004-4603-908X

Este libro se publica luego de un dictamen por  
el sistema de doble enmascaramiento (“doble  
ciego”), según los criterios vigentes en la política  
editorial actual.

Diseño y cubierta: Equipo editorial de Publicar al Sur

Impreso en México / Printed in Mexico

## ÍNDICE

Presentación: Esto no es una apología al nuevo MCCEMS, por Ulises Cedillo Bedolla	13
Capítulo 1: La crítica a la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior en México: entrevista a Gabriel Vargas Lozano, Luis Eduardo Primero Rivas y Ulises Cedillo Bedolla	31
Capítulo 2: Sobre la filosofía y su enseñanza, por Mauricio Beuchot	61
Capítulo 3: Bosquejo básico del significado de transversalidad curricular, Luis Eduardo Primero Rivas	81
Capítulo 4: Formar un ethos; filosofía y transformación de sí; ¿por qué necesitamos la filosofía y las humanidades en la educación media superior? Algunas coordenadas helenísticas, por Rolando Picos Bovio	99
Capítulo 5: Género y poder: Filosofía en la Educación Media Superior, por Diana Romero Guzmán	121

Capítulo 6: Entre la insignificancia y el sentido. La filosofía en la hipermodernidad, por Alejandro Méndez González	137
Capítulo 7: Relevancia de la filosofía y la ética en la formación para el Humanismo mexicano, por Alfonso Luna Martínez	159
Capítulo 8: Significar los aportes en este libro, Luis Eduardo Primero Rivas	187





# PRESENTACIÓN: ESTO NO ES UNA APOLOGÍA AL NUEVO MCCEMS

Ulises Cedillo Bedolla<sup>1</sup>

Con base en procesos de aprendizaje contextualizados, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) se ha propuesto formar integralmente a las y los estudiantes de bachillerato. Los fundamentos de este propósito y su quehacer se encuentran en el nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS)<sup>2</sup>. Ahí se plantea llevar a cabo procesos educativos que articulen los saberes de la vida cotidiana (socioculturales, externos a la escuela) con los contenidos del currículo, que ahora se ha reformulado en atención y vínculo con la Nueva Escuela Mexicana (NEM)<sup>3</sup> (SEP, 2023a).

Esta reformulación ha dado lugar al desarrollo de un currículo fundamental y uno ampliado (Arroyo y Pérez, 2022). Mientras que el vínculo con la NEM ha consistido en atender a sus principios: el fomento de la identidad mexicana, la responsabilidad ciudadana (honestidad), la transformación de la sociedad, el respeto de la dignidad humana, la

---

<sup>1</sup>Ulises Cedillo Bedolla, profesor Asociado “A” T/C de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.; correo electrónico: ucedillo@upn.mx

<sup>2</sup>Puede usted localizar esta propuesta y sus complementos a través de la siguiente liga electrónica: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>

<sup>3</sup>Puede usted localizar esta propuesta con relación a la Educación Media Superior en la siguiente liga: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/NEMprincipiosorientacionpedagogica.pdf>

interculturalidad, la cultura de paz, y el respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente (SEP, 2022).

La meta educativa a la que se aspira (formar integralmente a las y los estudiantes de bachillerato) requiere de un docente investido de agente de transformación social, por lo que se le ha dotado de autonomía, esto es, de la capacidad de tomar decisiones pedagógicas y didácticas que, con base en metodologías activas —por ejemplo, el trabajo por proyectos, las comunidades de indagación, el aprendizaje basado en problemas, el debate, el aula invertida...— coloquen al estudiante al centro de los procesos educativos. De esta manera es como se ha propuesto articular el contexto extra-escolar con los propósitos de enseñanza y las metas de aprendizaje (SEP, 2023a).

El nuevo MCCEMS presenta un rediseño curricular; ahora se contempla un Currículo Fundamental compuesto por Áreas de Conocimiento y Recursos Sociocognitivos, así como un Currículo Ampliado, en el que se ubican los Recursos Socioemocionales (Arroyo y Pérez, 2022). A continuación, presento una tabla en la que se expresa la adecuación:

Áreas de Conocimiento	Recursos Sociocognitivos	Recursos Socioemocionales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ciencias Sociales</li> <li>▪ Ciencias naturales experimentales y tecnología</li> <li>▪ Humanidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conciencia Histórica</li> <li>▪ Cultura Digital</li> <li>▪ Inglés</li> <li>▪ Lengua y Comunicación</li> <li>▪ Pensamiento matemático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Responsabilidad social</li> <li>▪ Cuidado físico corporal</li> <li>▪ Bienestar emocional afectivo</li> </ul>

Tabla de elaboración propia con base en el documento Progresiones de Aprendizaje del MCCEMS (2024)

## PRESENTACIÓN

El Área de Conocimiento de Humanidades (ACH) es considerada fundamental para lograr la formación integral prevista. Con el rediseño, se ha propuesto abandonar los contenidos disciplinares como aspecto preponderante del acto educativo y, en su lugar, se busca asociarlos a las experiencias, al servicio y al uso de la comunidad. Así, según se señala, contrario a un estudio de asignaturas filosóficas en particular, se abordan a las Humanidades, las cuales, además de referir contenidos disciplinares propios del campo filosófico, tratan saberes y metodologías de otras tradiciones humanísticas (SEP, 2023b).

Las Humanidades —previstas para impartirse en los tres primeros semestres—, se menciona, buscan entenderse de modo distinto a como históricamente la EMS en México lo hizo, como, por ejemplo, en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) del 2008. En esa Reforma fueron consideradas contenidos informativos y temáticos de la filosofía clásica occidental, y transmitidos a modo de cátedra por el profesor en asignaturas como filosofía, lógica, ética y estética, quehacer considerado una adecuación en Educación Media Superior (EMS) de lo que se hace en Educación Superior (ES) (SEP, 2023b).

Por su parte, en el nuevo MCCEMS se considera a la educación en humanidades una vía para el desarrollo del pensamiento crítico, el autoconocimiento y la metacognición, herramientas necesarias para cultivar sociedades más críticas, cohesionadas y justas. Al respecto, se reconoce que una de las finalidades de la tradición humanista en occidente es

justamente el desarrollo de esas herramientas, sólo que ahora se busca visibilizar otras tradiciones humanísticas que a ello colaboren, así como impulsar un quehacer didáctico que no se quede en lo disciplinar e informativo, sino que sea capaz de hacer de esos saberes y herramientas elementos capaces de repercutir en la vida cotidiana (SEP, 2023b).

En 2019, se definió a la educación en humanidades, con base en el tríptico “Revisión del marco curricular común de la Educación Media Superior”, como una

formación interdisciplinaria para el conocimiento de las manifestaciones humanas (estéticas, éticas, filosóficas, literarias, etc.), que brindan al estudiante la posibilidad de construir formas diversas de relacionarse con el mundo y consigo mismo; así como de desarrollar sistemas de valores que le permiten abordar y comprender el sentir, pensar y actuar de la humanidad a lo largo del tiempo y de él como parte de la misma. (SEMS. 2019, 5). (SEP, 2023b).

Sin embargo, la referencia a la educación humanística contenida en el tríptico no convenció por considerarse ambigua y asociada al campo del civismo y el desarrollo personal. En su lugar, ahora se la entiende como una vía de apropiación de herramientas críticas, de autoconocimiento y metacognición, de desarrollo de un pensamiento reflexivo que permite la comprensión de experiencias propias y del colectivo asociadas a las estructuras sociales y a los procesos históricos, por lo que su enseñanza habrá

de apoyarse de la tradición filosófica y sus recursos. En ese sentido, a la educación en humanidades se la entiende como el ejercicio de habilidades de pensamiento crítico en las que la filosofía ocupa un lugar importante, pero no el único (SEP, 2023b).

La Unidad de Conocimiento Curricular de Humanidades, comprendida en Humanidades I, Humanidades II y Humanidades III, según se refiere, se ha configurado a modo de que se realicen análisis lógicos, epistémicos y éticos de la mano de las condiciones sociohistóricas, socioculturales y personales del mexicano. Se propone que en ella se realicen procesos reflexivos acerca de nuestro contexto a través de *metodologías filosóficas clásicas*, y de dos herramientas didácticas específicas: los *recursos filosóficos* y los *usos, prácticas y aplicaciones*. Se espera que de este modo el profesor genere, junto con sus estudiantes, ambientes de aprendizaje en los que se promuevan, respectivamente, *experiencias de sí*, *experiencias de lo colectivo* y *experiencias de lo humano* (SEP, 2023a). Es decir, se busca que en Humanidades I el abordaje general sean experiencias de sí, en Humanidades II experiencias de lo colectivo, y en Humanidades III experiencias de lo humano (SEP, 2023b).

En la siguiente tabla presento las metodologías, recursos, usos, prácticas y aplicaciones, y abordajes generales propuestos para ser trabajados por el profesor y sus estudiantes, de modo articulado, en función de conseguir la formación humanística delineada por el área y la NEM.

ULISES CEDILLO BEDOLLA

Metodologías clásicas	Recursos filosóficos	Usos, prácticas y aplicaciones	Abordaje general
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayéutica</li> <li>▪ Peripatético</li> <li>▪ Especulativo y fenoménico</li> <li>▪ Inductivo y deductivo</li> <li>▪ Análisis lógico-epistémico</li> <li>▪ Exegético</li> <li>▪ Hermenéutico</li> <li>▪ Dialéctico</li> <li>▪ Fenomenológico</li> <li>▪ Genealógico</li> <li>▪ Intuitivo-imaginativo</li> <li>▪ Análisis histórico crítico</li> <li>▪ Análisis histórico existencial</li> <li>▪ Deconstrucción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discurso</li> <li>▪ Crítica</li> <li>▪ Comprensión</li> <li>▪ Problemización</li> <li>▪ Enunciación</li> <li>▪ Conversación dialógica</li> <li>▪ Interpretación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Argumentación</li> <li>▪ Producción de discursos</li> <li>▪ Análisis del discurso</li> <li>▪ Juicio</li> <li>▪ Controversia</li> <li>▪ Puesta en acción</li> <li>▪ Determinación de sentido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Humanidades I (primer semestre): Experiencia de sí</li> <li>▪ Humanidades II (segundo semestre): Experiencia de lo colectivo</li> <li>▪ Humanidades III (tercer semestre): Experiencia de lo humano</li> </ul>

Tabla de elaboración propia con base en el documento Progresiones de aprendizaje del área de conocimiento Humanidades (2023b).

El enfoque pedagógico propuesto para el Área de Conocimiento de Humanidades busca articular, como se ha dicho, el contexto extraescolar a los propósitos de enseñanza y a las metas de aprendizaje. Estos propósitos y metas se encuentran en las *progresiones de aprendizaje*: recurso para la implementación y el desarrollo de la clase. En el primer semestre se deben trabajar doce progresiones, cada una contiene un propósito de enseñanza; en el segundo semestre, diez progresiones, con sus respectivos diez propósitos; y en el tercer semestre, once progresiones, con sus respectivos once propósitos. En cuanto a las metas de aprendizaje, se enuncia lo que se quiere que el

## PRESENTACIÓN

estudiante aprenda; son dos metas por semestre: una orientada a la construcción de significados de una época, y otra a las posibilidades de acción producto de los significados analizados (SEP, 2023b). A continuación, presento las metas de aprendizaje:

	Meta 1	Meta 2
Primer semestre Humanidades I	Utiliza los significados (culturales, políticos, históricos, tecnológicos, entre otros) de las prácticas, discursos, instituciones y acontecimientos que constituyen su vida y los vincula a sus capacidades de construir la colectividad con base en los aportes de las humanidades.	Asume roles relacionados con los acontecimientos, discursos, instituciones, imágenes, objetos y prácticas que conforman sus vivencias de forma humanista.
Segundo semestre Humanidades II	Examina los significados (culturales, políticos, históricos, tecnológicos, entre otros) de las prácticas, discursos, instituciones y acontecimientos que constituyen su experiencia individual y los vincula a sus capacidades de construir la colectividad con base en aportes de las humanidades.	Pone a prueba las concepciones de la colectividad vinculándolas a su capacidad de decisión en situaciones de su vida usando los saberes y conocimientos de la literatura y la filosofía.
Tercer semestre Humanidades III	Analiza de forma humanística las concepciones de la colectividad de forma crítica y reflexiva para fortalecer su capacidad de decisión en situaciones de su vida.	Actúa los roles que juega en los acontecimientos, discursos, instituciones, imágenes, objetos y prácticas que conforman sus vivencias con base en aportes de las humanidades.

Tabla de elaboración propia con base en el documento Progresiones de aprendizaje del área de conocimiento Humanidades (2023b).

Entonces, la práctica pedagógica y didáctica del área consiste, al momento, en articular el contexto extraescolar, los propósitos de enseñanza, las metas de aprendizaje, las metodologías activas, las metodologías clásicas de la filosofía, los recursos filosóficos, los usos, prácticas y aplicaciones, y el abordaje general de cada semestre.

Con la articulación referida se pretende “traspasar los cotos disciplinares tradicionales”, lo que hace del nuevo MCCEMS un currículo interdisciplinario que se mueve sobre dos vertientes: la configuración problemática y la epistemológica (SEP, 2023a). La primera, se refiere al intercambio de saberes entre las Áreas de Conocimiento, Recursos Sociocognitivos y Recursos Socioemocionales; se considera a este el momento de la *transversalidad*. Este intercambio se hace con base en el empleo de las categorías y subcategorías contenidas en las progresiones de aprendizaje, las cuales consideran a los procesos cognitivos y a las experiencias que comparten entre sí las áreas del conocimiento y los recursos sociocognitivos y emocionales del currículo. Las categorías y subcategorías son consideradas las formas más claras de cómo trabajar los contenidos de las humanidades. Las categorías son: *experiencias, estar juntos, y vivir aquí y ahora*. Y algunas subcategorías de éstas, son: *dónde estoy, cómo soy, los otros, etc.; formas afectivas de lo colectivo, políticas de lo colectivo, estructuras de lo colectivo, etc.; vida buena, vida alienada, calidad de vida, etc.* (SEP, 2023a).

La segunda vertiente, la configuración epistemológica, se refiere a los contenidos filosóficos (SEP, 2023a). Los que se abordan en las progresiones del primer semestre son: temas de filosofía; lógica, argumentación y pensamiento crítico; discursos y epistemologías; temas de ética; y usos éticos y políticos del discurso. En segundo semestre: temas de filosofía; discursos y epistemologías; problemas de

la ética; lógica, argumentación y pensamiento crítico; temas de metafísica u ontología; ética y praxis; prácticas y usos políticos; usos éticos y políticos del discurso; y temas de estética. Y en tercer semestre: temas de filosofía; discursos y epistemologías; temas de metafísica u ontología; lógica, argumentación y pensamiento crítico; temas de estética; usos políticos y estéticos; y ética y praxis (SEP, 2023b).

Estos contenidos filosóficos a tratar serán desarrollados específicamente a partir de las dimensiones, las cuales se refieren a las nociones o conceptos, saberes o prácticas filosóficas que permiten desarrollar los contenidos filosóficos, por eso se considera que su tratamiento representa predominantemente un abordaje disciplinar-filosófico (SEP, 2023b). Las dimensiones de especialización filosófica representan teorías y nociones vinculadas a autores clásicos y contemporáneos. Cada progresión contiene en promedio tres dimensiones. En primer semestre se propone abordar 36 dimensiones de especialización filosófica, como: funciones del lenguaje, sustento epistémico de los saberes (doxa / episteme), intencionalidad y reflexividad, razonamientos y justificación, diferencia y relaciones entre la filosofía, mito y ciencia, usos y riesgos de la argumentación retórica, etc. En segundo semestre, 33, algunas de ellas son: conceptos y racionalidad práctica, formas colectivas y poder, historicidad de las teorías éticas, teorías sobre lo humano y la libertad, subjetividad, intersubjetividad y trans-subjetividad, parcialidad, sesgos epistémicos, etc. Y en tercer semestre 27 dimensiones de especialización

filosófica, entre ellas: vida y muerte, sentido y significado de la existencia, bioética, antropocentrismo, violencia y lo simbólico, aplicaciones de la lógica, lógicas no clásicas y del pensamiento falible, humanismo y barbarie desde occidente, hermenéuticas, mundos posibles, etc. (SEP, 2023b).

Finalmente, además de sugerirle al profesor considerar en su progresión la articulación del contexto extraescolar con los propósitos de enseñanza, las metas de aprendizaje, las metodologías activas, las metodologías clásicas de la filosofía, los recursos filosóficos, los usos, prácticas y aplicaciones, el abordaje general de cada semestre, las categorías y las subcategorías (transversalidad), los contenidos filosóficos, y las dimensiones de especialización filosófica, también le proponen hacer dicha articulación en función de los temas que cada progresión presenta, por tanto, si en el primer semestre son doce progresiones, serán doce temas los que se abordarán, diez temas en el segundo semestre, y once en el tercero. Los temas son los siguientes:

## PRESENTACIÓN

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre
T e m a s	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Filosofía/humanidades</li> <li>▪ Pasión/Vicio</li> <li>▪ Conocerse a sí misma(o)/Cuidarse a sí misma(o)</li> <li>▪ Pasión/virtud</li> <li>▪ Experiencia/Historia</li> <li>▪ Humanidad/Alteridad</li> <li>▪ Placer/Explotación (opresión)</li> <li>▪ Vida buena/Maldad</li> <li>▪ Potencia/Esclava(o) de sí misma(o)</li> <li>▪ Validez/Discurso (tópico)</li> <li>▪ Prudencia/Muerte</li> <li>▪ Felicidad/Justicia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Política/Contra to social (pacto)</li> <li>▪ Totalitarismo/ Democracia</li> <li>▪ Poder/Esclavitud</li> <li>▪ Sometimiento/ Civilidad</li> <li>▪ Gobierno/Alienación (enajenación)</li> <li>▪ Revolución/Acción</li> <li>▪ Labor (Trabajo)/Animal</li> <li>▪ Persuasión/Dar razón (fundamentar, justificar)</li> <li>▪ Emancipación/ Utopía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asombro/pregunta</li> <li>▪ Vida/Problema</li> <li>▪ Ser humano/Historia</li> <li>▪ Crueldad (violencia)/Animal</li> <li>▪ Dinero/Tecnología</li> <li>▪ Alma/Cosa</li> <li>▪ Naturaleza/Humanidad</li> <li>▪ Mal/Hombre-Mujer</li> <li>▪ Yo-otra(o)/Sí misma(o)</li> <li>▪ Argumento/Prueba</li> <li>▪ Teleología/Perfección</li> </ul>

Tabla de elaboración propia con base en el documento Progresiones de aprendizaje del área de conocimiento Humanidades (2023b).

Es de esta manera que, con el fin de garantizar procesos educativos de apropiación y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexivo, de autoconocimiento y metacognición —que se aleje de una enseñanza de las humanidades vinculada a contenidos disciplinares más propios de la educación superior, y en su lugar se acerque a una enseñanza centrada en prácticas y desarrollo de habilidades (SEP, 2023a)—, el nuevo MACCEMS, específicamente, el Área de Conocimiento de Humanidades, propone un trabajo pedagógico y didáctico con los componentes y las articulaciones aquí reseñadas, y las expone al final de sus varios documentos oficiales (mediante tablas, cuadros y ejemplos de progresio-

nes desarrolladas) de modo que el profesor cuente con una idea más concreta de lo que se le sugiere. Sin embargo, en estas formas de mostrar la articulación de los componentes, se omiten algunos de ellos, por ejemplo, qué metodologías activas usar, qué metodologías clásicas de la filosofía, etc., según sospecho, en atención al principio de la autonomía didáctica del profesor.

La sucinta reseña de la proyección pedagógica y didáctica del Área de Conocimiento de Humanidades del nuevo MCCEMS nos permite generar una serie de valoraciones pedagógicas acerca de la viabilidad del proyecto en cuestión. La que a mi juicio resalta, es una preocupación asociada a la formación y práctica docente, sin embargo, profundizar ahora en esta, y otras, rebasa por mucho los objetivos de esta presentación, por lo cual, lo realizado sirva únicamente como entretelón de los capítulos que componen esta publicación. Es decir, sirva como marco introductorio a una parte de las ponencias presentadas en el Primer Congreso Nacional sobre “La enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior”, ahora hechas capítulos y compendiadas en este libro: *La Filosofía y su enseñanza en la Educación Media Superior*, coordinado por Gabriel Vargas Lozano y Luis Eduardo Primero Rivas, ambos filósofos de destacada trayectoria profesional.

En el Capítulo 1, se expone una entrevista realizada a Gabriel Vargas Lozano, quien nos aporta una comprensión más directa y completa del estado en el que se encuentra la filosofía en México, particularmente, su enseñanza en la EMS; así mismo, en

ella señalan rutas de trabajo pendientes en torno a cómo continuar con la defensa de la filosofía, y no sólo en la educación formal sino en la sociedad en general, por ejemplo, en relación con la Secretaría en la que se espera se convierta el CONAHCyT.

En el Capítulo 2, Mauricio Beuchot reflexiona en torno a la enseñanza de la filosofía. Para ello nos presenta un recuento histórico del desprendimiento de lo que fueron algunas ramas de la filosofía; luego, de lo que quedó, nos muestra en qué consiste, así como sus aportes. De este modo pasa a proponer, de acuerdo con su experiencia docente, una enseñanza apoyada de la hermenéutica, especialmente, analógica. Esta propuesta desarrollará un modelo pedagógico de la virtud en el que, además de darle cause a la educación en valores, —como lo hace Adela Cortina— buscará formar en el alumno virtudes, por ejemplo, epistémicas. Así, para Beuchot, la enseñanza de la filosofía desde la hermenéutica analógica trata de formar virtudes en los estudiantes, lo que hará de su quehacer filosófico una práctica consistente y fructífera.

En el Capítulo 3, Luis Eduardo Primero presenta un detallado trabajo en torno a la *transversalidad* que, como en esta presentación he referido, alude al intercambio de saberes entre Áreas de Conocimiento, Recursos Sociocognitivos y Recursos Socioemocionales, lo que para Primero Rivas representa un quehacer superficial en la construcción de conocimiento promovido desde la educación formal, además, una extensión pedagógica de la cultura de la simplicidad y de la incertidumbre promovi-

da por los agentes del capital, esto es, la continuidad de una pedagogía por competencias, afín al capitalismo contemporáneo y a las políticas neoliberales.

En el Capítulo 4, Rolando Picos Bovio argumenta en torno al nivel superficial en el que se queda la propuesta pedagógica contenida en el nuevo MCCEMS, esto es, la poca filosofía que queda en él. En su lugar, el autor hace un esfuerzo convincente por reivindicar la relación entre filosofía y educación; de esta manera, apoyándose de la filosofía socrática, del epicureísmo, y de los cínicos, profundiza sobre la riqueza de la filosofía como generadora de experiencias educativas en los estudiantes de bachillerato (como la autoexploración reflexiva de su identidad y de su relación con los demás), tan necesaria en tiempos en los que como sociedad tendemos la autoexplotación, la depresión, el individualismo, etc.

En el Capítulo 5, Diana Romero Guzmán presenta un tema relevante: la teoría de género, en vínculo con las teorías filosóficas sobre el poder. Su análisis lo deriva a la EMS, por eso, para la autora el enfoque de la transversalidad en la educación formal es relevante porque argumenta cómo las desigualdades sobre el género han sido una constante en los diseños curriculares, lo que ha generado que en el trabajo concreto en el aula profesores y estudiantes no aborden el tema. De este modo, la transversalidad en los contenidos permitirá, según refiere, la contextualización de los contenidos de aprendizaje y estudiantes críticos capaces de convertirse en agentes de cambio en sus comunidades.

En el Capítulo 6, Alejandro Méndez González argumenta acerca de la necesidad de hacer de la filosofía un quehacer accesible a la sociedad, en particular, a los jóvenes. No sólo se refiere al aspecto de su difusión sino particularmente de su quehacer, y es ahí en donde interviene la enseñanza de la filosofía. En ese sentido, propone una acción urgente ya que, el tiempo que vivimos, la hipermodernidad, se caracteriza por lo efímero, por la irrelevancia de la vida, situación a la que las nuevas tecnologías han contribuido. Por eso, propone a la filosofía como una guía, un faro de luz que les permita a los jóvenes vislumbrar algunas certidumbres. Pero ésta no debe para ello envestirse de “abstractos y eruditos malabarismos conceptuales y elucubraciones alejadas de la cotidianidad” sino, colocarse en la “circunstancia concreta de nuestro tiempo, que se nutra de las inquietudes y desafíos que acucian a la juventud”, incluso, apoyarse de esas nuevas tecnologías, pero invitando a los jóvenes a ser conscientes de “la superficialidad que caracteriza a estos medios”.

En el Capítulo 7, Alfonso Luna Martínez profundiza en el papel de la filosofía y de la ética en la educación, particularmente, motivado por su ausencia simbólica como “formas de reflexión y acción para el buen vivir cotidiano” en documentos oficiales como la NEM y el nuevo MCCEMS. En ese sentido, con su reflexión busca contribuir en estas áreas (filosofía y ética), de modo que sea posible cumplir con el propósito de brindar una educación integral en EMS, y en la educación en general que provee el Estado, según lo ha señalado el Humanis-

mo mexicano. En ese sentido, propone “dejar de considerar a la ética y la filosofía como asignaturas o cursos, para incorporarlas en su potencia de reflexión y fuerza moral en las acciones cotidianas, una guía para el buen vivir”.

Finalmente, en el Capítulo 8, Luis Eduardo Primero Rivas elabora una sintética descripción y comprensión de cada uno de los capítulos contenidos en esta obra, a la que le sigue un balance de su conjunto que es la siguiente: “La constante mayoritaria de los capítulos es una condena a la desaparición [de la filosofía,] al tiempo que una impugnación a la transversalidad, la cual es planteada como un recurso didáctico del neoliberalismo...”. Así mismo, Primero Rivas expone una valoración informada: “...al leer el NMCCEMS y las tesis centrales de la NEM se percibe que quienes redactaron estos importantes documentos tienen poca formación filosófica, para evitar decir que carecen de ella...”.

Seguramente, y aun cuando la Reforma al Marco Curricular Común de la Educación Media Superior ya está operando en el bachillerato, esta obra nos permitirá seguir dialogando en torno a la presencia de la filosofía en la EMS, en particular, a la función que cumplen las disciplinas filosóficas en la formación de los jóvenes mexicanos.

Octubre del 2024

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo Ortiz, J. P. (2022). *Fundamentos del marco curricular común de Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/FundamentosDelMCCEMS.pdf>
- SEP. (2022). *Marco Curricular Común, EMS 2022 Proyecto de transformación de la Educación Media Superior La Nueva Escuela Mexicana*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf>
- SEP. (2023a). *Orientaciones Pedagógicas del área de conocimiento Humanidades*. [http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1\\_2023/refs/Orientaciones%20pedagógicas%20-%20Humanidades.pdf](http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2023/refs/Orientaciones%20pedagógicas%20-%20Humanidades.pdf)
- SEP. (2023b). *Progresiones de aprendizaje del área de conocimiento Humanidades*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Humanidades-%202023a%20edicion.pdf>
- SEP. (2024). *Progresiones de aprendizaje del MCCEMS*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones\\_del\\_MCCEMS\\_2024\\_final.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones_del_MCCEMS_2024_final.pdf)



# CAPÍTULO 1: LA CRÍTICA A LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO: ENTREVISTA A GABRIEL VARGAS LOZANO

Luis Eduardo Primero Rivas y Ulises Cedillo Bedolla<sup>1</sup>

## PRESENTACIÓN

El capítulo inicial de este libro aporta la entrevista realizada el 17 de septiembre del 2024 al promotor central de la defensa de la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior mexicana, Gabriel Vargas Lozano, quien amablemente accedió a concederla.

Ofrecemos enseguida la transcripción de ella.

Luis Eduardo Primero Rivas (LEPR): —Buena tarde profesor, como sabe teníamos un guion para entrevistarle, sin embargo, desconocíamos que en este día publicarían un artículo en el diario *La Jornada*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Luis Eduardo Primero Rivas, profesor fundador de la Universidad Pedagógica Nacional de México; coordinador del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología e Investigador Nacional Nivel 2. Ulises Cedillo Bedolla, profesor Asociado “A” T/C de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

<sup>2</sup>Artículo en el periódico *La Jornada*, titulado “La filosofía y

que lo modifica para bien, y ahora hemos de adaptarnos al significado de esta nueva publicación.

Gabriel Vargas Lozano (GVL): —Muchas gracias, sí. Hoy salió esa publicación.

LEPR: —La actual publicación en el diario *La Jornada* se vincula con el tema de fondo que trataremos hoy. El artículo suyo se llama “La filosofía y las humanidades”, y hace un recuento de lo que ha estado pasando con el nuevo CONAHCyT, por llamarlo así, y ofrece un perfil hacia la nueva Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), del Gobierno de México.

GVL: — Así es.

LEPR: — El artículo toca cuestiones que son muy de fondo, y por ello hay que modificar un poco el guion de la entrevista. No tanto para que profundices lo que hoy leímos, si no, para ahondar en cómo usted está percibiendo el desarrollo de la filosofía en el contexto del CONAHCyT. Es viable hacer este ahondamiento.

GVL: — Como tú gustes, está muy bien. Estamos en el terreno.

LEPR: — Sí, exactamente, estamos en el terreno. ¿Cómo es que está viendo la vinculación de la filo-

---

las Humanidades”, que puede encontrarse en la siguiente liga electrónica: <https://www.jornada.com.mx/2024/09/17/opinion/014a1pol>

sofía y las humanidades con la política científica del CONAHCyT? Esa sería la pregunta.

GVL: — Bueno, tal vez, no sé si te parezca que la primera cuestión sería el hecho de que las instituciones del Estado no han hecho nada en torno a las humanidades y la filosofía, a pesar de que en 2018 se propuso, digo, en 2019 se estableció en la Constitución que la filosofía y las humanidades eran un derecho de los mexicanos. Esto es extraordinario porque en ningún país está en la Constitución este derecho. Sin embargo, lo que procedía era que las instituciones del Estado, es decir, la Secretaría de Educación Pública, los departamentos de Cultura de los estados, los departamentos de Relaciones Públicas de las universidades deberían haber hecho algo relacionado con las humanidades y la filosofía, pero resulta que no lo hicieron.

Nosotros, es decir, el Observatorio Filosófico de México (OFM) y la Asociación Filosófica de México (AFM), cuando se estableció en la Constitución, fuimos a hablar con el secretario de Educación Pública. Luego, cuando quitaron a ese secretario y luego hubo otras dos secretarías en la SEP, también hablamos con ellas, proponiéndoles que era necesario dar continuidad a un hecho histórico como era la inclusión de la filosofía y las humanidades en la Constitución. Sin embargo, no hicieron nada. Es decir, no se procedió a hacer efectiva la ley<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>El primer secretario en la SEP durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador fue Esteban Moctezuma Barragán. Fue

Nosotros propusimos que la filosofía y las humanidades deberían ser no solo promovidas en la vida académica, sino también para el público, para la gente común y corriente, porque es muy importante. Hay mucha gente fuera de la universidad que no tiene la oportunidad de conectarse con las humanidades y la filosofía, salvo por interés propio, pero en general esto no ocurre...

LEPR: — Así es.

GVL: — No hay instrumentos para ello; entonces, por ese lado, hay un grave problema. Nosotros estamos pidiendo que, ahora que se va a establecer un nuevo régimen tanto en la Secretaría de Educación Pública como en CONAHCyT —porque CONAHCyT se convierte en una Secretaría de Estado— es necesario que se establezca un programa general de apoyo a la filosofía y a las humanidades. Y lo que hice yo en el artículo que hoy se publicó —por cierto, muy rápido, porque ayer se los envié y hoy lo publicaron, cosa que no ocurre normalmente, pero yo creo que el periodista siempre tiene un interés en ser inmediato, ¿no?, en captar el momento—. El punto es que el mensaje a la SEP y a la nueva Secretaría del CONACYT es que es importante desarrollar la filosofía y las humanidades, y estoy tratando de ofrecer las razones centrales por las cuales es importante...

LEPR: — Así es.

---

reemplazado por Delfina Gómez Álvarez y luego por Leticia Ramírez Amaya, quien concluye el sexenio.

GVL: — Pues ese es el punto.

LEPR: —Pues muy bien, Gabriel, qué bueno que comenzamos por ahí, porque eso sirve para la presente entrevista que será difundida como primer capítulo en el libro del Congreso, para que las personas que lean el libro puedan identificar tu actividad filosófica nacional o mexicana. Sin embargo, también tienes una participación en la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP). Has tenido cargos en ella y, recientemente, después del congreso de Roma<sup>4</sup>, conservaste un nombramiento. La pregunta es: ¿Cuál es tu cargo recientemente y cuál es tu encomienda actual a nivel de la FISP, que para México es muy importante?

GVL: — Sí, yo fui nombrado en Roma, en el último Congreso de la Federación Internacional de Filosofía. Cada Congreso, que se realiza cada cinco años, reúne a todas las asociaciones del mundo para definir el nuevo Comité Directivo. En este caso, aún no se ha nombrado un nuevo presidente, ya que está en proceso de selección. Aunque no se había dado antes, ahora hay un procedimiento de análisis para determinar quién podría ser el presidente o la presidenta de la Federación. Sin embargo, sí sé que se eligió al Comité Directivo, y a mí me renovaron como miembro del Comité Directivo de la Federación Mundial.

---

<sup>4</sup>25° Congreso Mundial de Filosofía realizado del 1 al 8 de agosto de 2024 y efectuado en Roma, Italia.

Entonces, se supone que cada año nos reunimos en alguna parte del mundo para preparar actividades internacionales en torno al impulso de la filosofía. Hay muchas actividades las que tiene la Federación y son muy interesantes, porque no es lo mismo tener relación con un grupo, como por ejemplo aquí en México o en América Latina, que conforma un grupo más o menos uniforme, a tener una relación que con gente de Irán, Irak, Rusia o China...

LEPR: — África.

GVL: — África, es decir, es muy interesante ver esta variedad de pensamientos y de construcciones filosóficas. No solo de una tradición, como nosotros; hemos estado siempre en, por razones x — que no sé, pero si quieres podemos entrar en eso—, pero por muchas razones hemos estado solo en la tradición europea, ¿no?, o grecolatina. Pero no hemos incluido a, por ejemplo, a dos grandes colosos de la filosofía que son China e India. Entonces, ahí está el interés de la Federación Mundial: generar estos encuentros multidisciplinarios y multi-problemáticos. Como tú sabes muy bien, porque estuviste en Roma, los congresos son, pues, inabarcables, ¿no?

LEPR: — Masivos, masivos.

GVL: — Sobre todo, son masivos, pero además abarcan de todos los temas habidos y por haber. Hasta lo que antes me asombraba era que hubiera filosofía del deporte, pero también la hay y es muy interesan-

te. Es que hay filosofía de todo, por cierto. Tú puedes filosofar de todo.

LEPR: — Así es. Y todo es variado.

GVL: — Yo soy miembro del Comité Directivo. En cada período, el presidente nombra a un grupo de colaboradores. A mí me nombraron por primera vez miembro del Comité Directivo en el Congreso de Atenas. En ese Congreso, el presidente de la Federación, Dermot Morán, me designó como presidente de la Comisión de Divulgación y Difusión de la Filosofía, después entró Luca Scarantino.

LEPR: — Luego del primer tema avanzo a la siguiente pregunta. Sabemos que tu experiencia internacional te ha llevado a involucrarte con la Federación Internacional que estamos mencionando. Esta Federación promueve la defensa de la filosofía frente a los intentos de suprimirla. La pregunta es: ¿qué papel cumple o debería cumplir la filosofía en una sociedad como la mexicana, y en particular, para los jóvenes?

GVL: — La Federación, desde luego, apoya y promueve la filosofía y está en contra de todo lo que la obstaculice. Ahora, la verdad es que los que tenemos que hacer algo somos nosotros, los miembros de un país en un cierto momento. Yo creo que en México hay una enorme actividad filosófica, a diferencia de otros países donde hay filósofos, pero no hay tanta divulgación. Nosotros tenemos una gran

tradición filosófica; sobre todo, tenemos el tema de los exilios. Aquí, cuando fue el exilio español, vinieron personas de primera importancia y le dieron un gran impulso a la filosofía, como por ejemplo José Gaos. Además, también tenemos exilios de guatemaltecos, chilenos y argentinos. Entonces, México, creo yo, es una potencia en filosofía en ese sentido.

Ahora bien, lo curioso es que, a pesar de que hay mucha gente muy valiosa en México y mucha actividad filosófica, estamos enfrentando una gran campaña, silenciosa pero muy fuerte, en contra de la filosofía y las humanidades. Yo creo que el sistema capitalista actual ha requerido desechar la filosofía. Bueno, yo tengo una hipótesis en ese sentido y voy a decírselas.

LEPR: — Por favor.

GVL: — Mi hipótesis es que, al principio, cuando el capitalismo estaba en lucha para constituirse, vamos a decir, en la Ilustración, en el siglo XVIII, empleó la filosofía, o sea, le interesó apoyar, apoyarse en la filosofía en contra del mundo religioso, pero cuando llegaron al poder, pues ya la filosofía les interesó solo como legitimación de sus procesos globales; el liberalismo tuvo sus filósofos y ahora el neoliberalismo también tiene sus filósofos. Yo hice un artículo por ahí en donde hablé de la filosofía escondida detrás del neoliberalismo, que es la filosofía de Friedrich August von Hayek, quien fue el impulsor de esta corriente neoliberal, entonces, vamos a

decir que hay una corriente que pretende eliminar la filosofía, sobre todo en sus aspectos críticos.

No les interesa una filosofía crítica, lo que les interesa es legitimar cualquier proceso social que pretende apoyar las corrientes y las tendencias actuales del capitalismo, que son el capitalismo de la vigilancia, ¿no?, en que estamos, el capitalismo digital, la globalización, todo ello son cuestiones que están apoyando en contra de una concepción filosófica o humanística crítica.

Por una razón, porque siento yo que, en el fondo, el humanismo y la filosofía son portadores de un pensamiento crítico, y no son portadores de un pensamiento legitimador y, por lo tanto, están en contra de lo que podía ser la enajenación, en contra de la cosificación, en contra de que el individuo esté sometido y, por lo tanto, para el sistema, la filosofía y las humanidades críticas deben estar sin promoción. Lo que le interesa promover es lo legitimador de su sistema.

LEPR: — Claro, y de alguna manera ya me está respondiendo la pregunta que le formulé; sin embargo, quiero reiterar: ¿cuál es la filosofía que necesitan los jóvenes mexicanos hoy? Porque esto tiene que ver precisamente con el tema de fondo: la enseñanza de la filosofía en la educación media superior. Es reiterativa, pero no importa, Gabriel.

GVL: — Yo creo que, en sí mismas, las disciplinas filosóficas son aquellas que generan conciencia. La lógica, la ética, la estética tienen de por sí una función social. Tengo por ahí un librito que se llama *Filosofía ¿para qué?...<sup>5</sup>*, donde hablo precisamente de las funciones sociales de la filosofía.

La filosofía, de hecho, cumple con estas funciones. Desde Aristóteles, que luchaba por una sociedad justa; desde Tomás Moro, por una utopía; desde Marx, por una sociedad justa, hasta los filósofos actuales, con su filosofía de la justicia. Entonces, la filosofía tiene en su tradición histórica elementos importantes para despertar la conciencia del individuo y generar una conciencia crítica.

Ahora, lo que ocurre en nuestro país es que hay un vicio: el academicismo, del cual estoy en contra. Él ha sustraído a la filosofía de la sociedad. Creo que lo que necesita el joven es responder a preguntas sobre su vida, su sociedad, su situación, y la filosofía que puede ayudarles es, sin duda, una filosofía crítica. Y hablo de *filosofía crítica* en varios sentidos, porque existen diversas corrientes. No solo el marxismo sería una filosofía crítica, sino también la Escuela de Frankfurt, que viene del marxismo, pero también está Foucault y la hermenéutica. Es decir, hay muchos modos de reflexionar críticamente, y todo eso le sirve al joven para responder sus preguntas.

---

<sup>5</sup>*Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía para el siglo XXI*, UAM-I, México, 2014.

Vivimos en una sociedad en una situación verdaderamente acuciante y crítica. Además, estamos en una transición muy fuerte de un mundo moderno a un mundo posmoderno, de un mundo tradicional a un nuevo período. Entonces, necesitamos la reflexión filosófica para entender dónde estamos, y el joven, sobre todo, requiere eso.

LEPR: — Clarísimo. La siguiente pregunta la va a formular Ulises Cedillo.

Ulises Cedillo Bedolla (UCB): — Muchas gracias. Hola, doctor Gabriel Vargas. Es un gusto estar nuevamente con usted. Voy a pasar a la tercera, bueno, en realidad la cuarta pregunta dado el cambio en el guion.

Está ampliamente documentada en diversos medios, y ahorita mismo usted también lo está mencionando, la defensa de la enseñanza de la filosofía que ha realizado junto a otras personas, logrando importantes avances. Uno de ellos es, por ejemplo, la incorporación de la enseñanza de la filosofía y las humanidades como un derecho nacional en el artículo tercero constitucional. En ese sentido, le preguntamos: ¿Cuál es su valoración a la fecha, del sentido curricular y de enseñanza —de la didáctica—, en el que se encuentra la filosofía en la Educación Media Superior?

GVL: — Bueno, yo creo que cuando (Felipe) Calderón eliminó las materias filosóficas, tanto el Obser-

vatorio Filosófico, como la Asociación Filosófica y la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, logramos que la filosofía fuera reconocida como un derecho. Sin embargo, cuando Calderón reintrodujo las materias, no se dieron los pasos necesarios. En el caso de la educación media superior, tenemos graves problemas. El primer problema es que muchos de los profesores que imparten cursos de filosofía no son filósofos. Tengo el dato de que, en la Universidad Autónoma del Estado de México, que es muy grande, el 60% de los profesores proviene de otras carreras. Entonces, cuando encontramos a un contador enseñando ética, si no está preparado, pues no es posible. También sucede en la Universidad de Guadalajara, donde hay preparatorias en todo el Estado, y quiénes imparten estas materias no son personas preparadas, y los resultados son terribles ¿Por qué? Porque no hay filtros ni criterios para seleccionar a los profesores. Esa es una lucha que hemos dado, pero no hemos triunfado. Es un grave problema.

El segundo problema es que, en general, las universidades no han ofrecido cursos de didáctica. Ahora que estamos en una transformación digital, no ha habido una renovación en la enseñanza. Es curioso que en España haya muchos trabajos escritos sobre didáctica. Yo tengo aquí una serie de libros sobre la didáctica de la filosofía, y en particular sobre la didáctica de las materias que se imparten en preparatoria, como la ética, la estética y la lógica. Aquí, sin embargo, hay muy poco; no hay innovación en este sentido.

Otro problema es que el Estado ha dejado de interesarse en promover la filosofía porque consideraron que no tenía importancia. Yo recuerdo que, en los años 60, el Gobierno enviaba a José Gaos, a Sánchez Vázquez, a Alberto Escurra y a otros grandes maestros a dar cursos en Guanajuato, Jalisco, Monterrey y muchas otras partes. En aquel entonces había una promoción de la filosofía porque había interés, ahora ya no. No existe un proyecto en el cual el Estado apoye la filosofía, y eso es parte del problema. Tanto nosotros como profesores, como las instituciones, deberíamos promover la importancia y el significado de la filosofía en la actualidad. Debemos mostrar por qué es necesario apoyar la filosofía y las humanidades, y por qué es falso decir que la filosofía es inútil. Eso es lo que nos corresponde a nosotros. Pero al Estado le corresponde disponer de recursos para promover la filosofía y establecer medidas adecuadas, porque si no...

Se pueden hacer buenos cursos con personas preparadas en filosofía, coloquios importantes, publicaciones, etc. Necesitamos toda una serie de acciones para promover la filosofía, pero también necesitamos convencer, no solo a los gobernantes, sino a la sociedad, de que la filosofía tiene una función, una importancia y un significado. Si salimos a la calle y preguntamos a las personas si consideran importante la filosofía, probablemente nos dirían que no, porque es algo desconocido.

Cuando hicimos por primera vez en la historia una exposición de filósofos y filósofas de México en la Feria Internacional del Libro, con imágenes de Sor Juana y otros grandes filósofos y filósofas de México, lo que vi fue que las personas del pueblo, la gente común y corriente, estaban interesadas. Reconocían a autores, pero me preguntaban: “Yo nunca había visto un filósofo, y aquí veo que hay muchos filósofos y filósofas”. Es interesante. Nosotros mostramos a Gabino Barrera, Justo Sierra, Vasconcelos, Lombardo, y muchos otros filósofos importantes en México. Pero esa labor de divulgación de la filosofía es algo que no hemos hecho y que debemos hacer: sacar la filosofía a la calle, no dejarla recluida en las aulas universitarias. Incluso, las palabras que usamos son interesantes: hablamos del “claustro de la filosofía”, como si estuviéramos en la Edad Media. No debemos estar en el claustro. Hay un encierro de la filosofía, y nuestro esfuerzo debe ser sacarla de ahí.

La única manera de lograrlo es relacionando la filosofía con los grandes problemas que nos preocupan. Tenemos a autores muy interesantes, y solo me permito citar a Sánchez Vázquez, José Gaos, Luis Villoro, Graciela Hierro, Mauricio Beuchot y otros más. Todos ellos abordan los problemas de la realidad, y eso es lo que necesitamos multiplicar.

LEPR: — Claro. Y, Gabriel Vargas, la siguiente pregunta es directa: ¿qué balance tienes del sexenio de Andrés Manuel López Obrador en materia educati-

va? Y, en particular, sobre el lugar que se le ha dado a la filosofía en su enseñanza en la educación media superior. Es decir, la pregunta nos lleva al momento presente, cuando el sexenio de López Obrador se está terminando, y creo que usted tiene un balance. Incluso, escribió recientemente un libro con José Alfredo Torres sobre estos temas. Creo que en este momento puedo formular la pregunta: ¿cuál es su balance?

GVL: — Sí, mi balance es que las personas que han estado a cargo de las direcciones de la promoción de la filosofía no han sido sensibles hacia la filosofía y las humanidades. En realidad, no sólo eso, sino que, como hemos visto en la reforma de la educación media superior, esta ha eliminado la filosofía de hecho en su integridad. Sí, en forma transversal, como ellos dicen, pero en general, la filosofía y las humanidades han sido eliminadas. Entonces, el balance es negativo.

Es tan importante mencionar que las personas en el CONAHCyT, en cuanto se incorporó la “H” al CONAHCyT (y por medio de una ley que, por cierto, está impugnada, porque la sacaron sin seguir los procedimientos normales), han hecho muchísimo esfuerzo. Ahí sí les interesó precisar qué son las humanidades, qué es el humanismo, e incluso López Obrador dio a conocer el “humanismo mexicano”, porque en eso sí se han propuesto cosas. Lo que sucede es que esto tiene que desarrollarse y debe haber gente interesada en hacerlo, y no ha sido así.

En el caso de la filosofía, no ha habido un elemento positivo, salvo en estos últimos tiempos del CONAH-CyT, que es en el último año. Ojalá esto se hubiera hecho hace mucho tiempo.

Creo que la directora del CONAHCyT sí tiene bastante conciencia, porque su abuelo era nada menos que Wenceslao Roces, uno de los grandes traductores y concedores del pensamiento filosófico. Además, era una persona maravillosa, excelente, a quien tuve el placer de conocer muy bien, incluso lo entrevisté y publiqué esa entrevista en un libro. Fue una persona extraordinariamente conocedora, especialista en derecho, traductor del alemán, inglés y ruso, es decir, un políglota increíble. Traducir toda la obra de Marx, Engels y Hegel no es cualquier cosa, y además les añadía introducciones. No sólo tradujo a Marx, también a Konstantinov y a Werner Jaeger, incluyendo su obra *Paideia*.

Su nieta, siendo la directora del CONAHCyT, demuestra sensibilidad hacia la filosofía y las humanidades. Lástima que sólo sea este último año y su periodo ya termina. Ahora, el CONAHCyT se convertirá en una Secretaría de Estado, razón por la que escribí el artículo en *La Jornada*, y por la que tengo muchas ilusiones en el Congreso que se realizará en la UPN, junto con el SPINE, un grupo excelente. Con este apoyo, fortaleceremos la propuesta para las nuevas autoridades. La idea es esta: ¿por qué es necesario apoyar la filosofía y las humanidades? ¿Cuáles son las causas y beneficios de hacerlo?

LEPR: — Por ello, la siguiente pregunta también la hará Ulises, ya que se relaciona más directamente con el estado de la Educación Media Superior.

UCB: — Muchas gracias, profesor Gabriel. En el Nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (NMCCEMS) ya no encontramos asignaturas dentro del currículo, sino recursos socio cognitivos, recursos sociemocionales y áreas de acceso al conocimiento. Una de estas áreas son las Humanidades, que, como estábamos señalando, han venido a sustituir la enseñanza disciplinar de la filosofía. En ese sentido, queremos preguntarle: ¿es lo mismo las Humanidades que la Filosofía? Y, por derivación, si se enseñan de la misma manera, ¿es lo mismo enseñar Humanidades que educar en Filosofía? Muchas gracias.

GVL: — Bueno, muy interesante la pregunta, y no, no está fácil. Yo pienso que las disciplinas humanísticas han tenido un movimiento histórico vinculado a la madurez de cada una de las disciplinas y a las características que tienen hoy. Pongo el ejemplo de la historia: la historia ha pertenecido a las humanidades; sin embargo, ha querido ser también una ciencia, como cuando Marx habló de materialismo histórico, es decir, hace una explicación científica de la historia. Entonces, la historia, pienso yo, está en un doble camino: por un lado, pertenece a la tradición humanística, pero, por otro lado, también a las ciencias sociales.

En el caso de la filosofía ocurre lo mismo. La filosofía no se reduce a las humanidades porque tiene relación con la ciencia y otros aspectos de la realidad, no solo con lo que tradicionalmente eran las disciplinas humanísticas, como la literatura, el arte y la poesía. Sin embargo, tiene una gran relación con ellas. Eso es lo que refiere a las disciplinas.

Pero, en lo que se refiere al humanismo, ese es otro aspecto, ya que habría que distinguir entre la perspectiva humanística que abarca todo, y las materias de Humanidades que están en proceso de cambio. Además, hay otro elemento muy interesante: en las ciencias sociales o en la filosofía, han surgido individuos que abarcan todo y que han desordenado, por decirlo de alguna manera, la historia, la metodología, la lingüística, etc. Uno de ellos es Foucault, quien ha puesto un desorden en estas áreas.

Hay filósofos y pensadores que han desbordado las disciplinas y han buscado nuevas perspectivas. Pero una cosa es esto y otra es la enseñanza. La enseñanza de la filosofía y de las humanidades no puede prescindir de las disciplinas, sobre todo pensando en el joven. Un joven de 20 años en preparatoria o una joven que no sabe cuáles son las disciplinas no puede comprender cómo están interrelacionadas; la interrelación viene vinculada.

Vamos a poner un ejemplo: el de la ética. En la ética tiene que hacerse un análisis, pienso yo, disciplinario, que no está reñido en absoluto con las otras

disciplinas ni con la otra realidad. No se necesita introducir el método de transversalidad, que es el recurso que han incluido en la reforma de los planes y programas de estudio. La ética puede ser una ética práctica sin problemas; de hecho, debería ser una ética práctica. Deberíamos abordar los problemas de la violencia, la discriminación, lo universal, lo particular, etc. No necesitamos destruir la ética como disciplina, ni tampoco la ética con el auxilio de otras disciplinas.

Lo que ocurre en esta reforma es precisamente esa destrucción. Yo espero que en el Congreso que vamos a realizar en la Universidad Pedagógica Nacional se aborde a fondo qué es esto de la transversalidad y por qué es necesario mantener las disciplinas en el orden de la educación.

Ahora, si vamos a hacer investigación, bueno, desbordemos todo y hagamos un análisis de algunas cosas, tomando todo lo que podamos. Creo que en el caso de Foucault es interesante, a pesar de que tengo mis resistencias críticas con respecto a que no haya una estructuración, por ejemplo, del poder. Estoy de acuerdo cuando dice Foucault que hay poderes en todas partes; efectivamente, pero otra cosa es que esos poderes estén dispersos; los poderes están articulados, me parece, y entonces hay un debate.

Creo que se confunde un método pedagógico con un método de investigación. La investigación puede ser lo que sea, pero el método pedagógico para el estu-

diante debe comenzar con el ABC, es decir, mostrarle que la filosofía tiene varias disciplinas: la ética, la lógica, la estética, etc. Y esto significa tal cosa y está interrelacionado con tal cosa, con ramificaciones como la bioética, etc. Pero, en fin, ahí está el problema.

LEPR: — Muy bien, qué bueno que mencionó el tema de la siguiente pregunta, porque precisamente el Nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, que es el cambio que han introducido, tiene como concepto central la transversalidad. Lo están presentando como un factor articulador del currículo y como una estrategia de enseñanza.

Ya lo mencionó, y han integrado esta transversalidad en Humanidades I, II y III. Como lo dijo, en el Congreso se tratará el tema y está bosquejando una crítica a la transversalidad, pero si puede profundizar un poco más en esto, la verdad es que será muy enriquecedor.

GVL: — Bueno, habría que decir en primer lugar que se ha propuesto la transversalidad porque, según esto, las disciplinas implicaban autonomía, y eso no es así. Se puede enseñar una disciplina con las interrelaciones adecuadas. En segundo lugar, se ha dicho que es necesario tratar los problemas concretos del individuo en una situación. Bueno, sí es cierto, pero también es cierto que estos problemas del individuo en situación son problemas que no solo afectan al individuo, sino que son más generales y remiten a ciertas tradiciones.

Luego, en otro tema, el concepto de humanidades es bastante débil. No se establece bien qué son las humanidades. Se saca a la historia del plan de estudios, ¿por qué?, si la historia se supone que pertenece también a las humanidades. No se toca la literatura; es decir, lo que normalmente se leía en una preparatoria, como las obras de Pedro Páramo, Juan Rulfo, Cortázar o Yáñez, se elimina. Tenemos aquí una cultura literaria, y se elimina, por lo que el concepto de humanidades resulta ser muy débil. No está bien estructurado ni fundamentado. Se incluyó solo el término “Humanidades” para satisfacer ciertas ideas de que se tomaban en cuenta, pero no están fundamentadas.

Además, toda la bibliografía propuesta es de origen europeo y, además, bastante complicada para un estudiante de preparatoria. Por ejemplo, proponer a Heidegger para estudiar en preparatoria me parece preocupante, porque el estudiante no va a entender absolutamente nada. ¿O Hegel? ¿Hegel, en serio? Sabemos que es muy complicado. También se propone a Levinas y a muchos otros, y hasta me asombró ver que se propone al Marqués de Sade, ¿cómo?, ¿en la prepa Marqués de Sade?, ¿de qué se trata? Entiendo que el Marqués de Sade es una figura interesante psicológicamente, pero un estudiante de preparatoria no está en condiciones de analizar eso, y no hay necesidad.

LEPR: — Me está generando otra pregunta más allá del guion.

GVL: — Sí.

LEPR: — Y es esto, ¿las personas que estaban en el sexenio de Calderón en la Secretaría de Educación Pública serán las mismas que están intentando hacer estos cambios actualmente?

GVL: — Eso es curioso. Las personas que estaban durante el sexenio de Calderón y que contribuyeron a la eliminación de las disciplinas, ya desde entonces hablaban de que la alternativa era la transversalidad. Y ahora, curiosamente, la volvieron a proponer, pero además la volvieron a hacer en forma completamente autoritaria. Yo digo: si yo quiero hacer un plan de estudios para toda la preparatoria nacional, para todos los millones de jóvenes de preparatorias que están en un momento muy difícil de transición, en lo personal, en lo psicológico, que están en un momento muy difícil socialmente, en una transición crucial, y que el estudiante quiere, necesita una representación, ¿qué es lo que haría yo?, o, ¿qué es lo que debemos hacer nosotros? Juntaríamos a los más importantes especialistas y los pondríamos a discutir, y entonces llegaríamos a ciertas conclusiones. Yo creo que eso es lo normal, lo que debería haberse hecho. Pues no, lo que se hizo fue decir: “tengo un plan y eso lo voy a poner como tal”, y entonces, todas las gentes de filosofía dijimos: “No es posible.” Cuando empezamos este plan hace dos años me llamaron por teléfono a mí, el coordinador de este asunto, y me dijo: “Quiero enseñarte el plan.” Y yo fui, lo escuché, lo vi, y le dije: “Pues aquí

hay muchos problemas.” Entonces no, ya no le interesó hablar más conmigo; el interés de él era que yo le dijera que estaba muy bien todo, y resulta que le dije que no.

Por lo tanto, lo que interesa es que yo tengo una idea, yo la impongo, y con el poder del Estado la impongo. Una fórmula que va a afectar la educación de millones de jóvenes. Este es un gran problema.

LEPR: — Sí, ahora, usted que ha estado en esto tanto en lo de Calderón como ahora ¿son las mismas personas o son otras?

GVL: — Son las mismas. ¿Por qué?, porque el primer secretario de Educación Pública, como ustedes saben, es una persona que actualmente está de embajador en Estados Unidos, Moctezuma Barragán. Moctezuma, pues, era una persona vinculada a Salinas Pliego, entonces toma la Secretaría de Educación Pública sin ser un especialista en educación y pone a toda su gente. Y toda su gente es del grupo de Calderón y del grupo de Zedillo, en puestos principales, salvo en dos niveles: en la educación básica y en la educación superior, que no era gente ni de Zedillo ni de Calderón.

Ellos no han variado su concepción, se mantienen, pero este es el problema de la política. Vamos a decir, la política que se introduce en la educación, en lugar de que la educación sea un fin, se transforma en un medio, que es lastimoso, porque yo no puedo

echar a perder a millones de estudiantes, o no puedo dejar de preocuparme por ellos. ¿Cuál es la situación de los estudiantes?, ¿qué es lo que requieren? Eso debe ser respondido por un grupo de expertos especialistas, y no por una posición que yo, por mi “ronco pecho”, quiero imponer, ante la ausencia de una autoridad arriba...

Esto lo dijo López Obrador en una de las mañaneras, ante la pregunta de una periodista: ¿qué va a pasar en la preparatoria? Él dijo: “Eso no lo vamos a tocar ahora, que lo toquen en el siguiente sexenio”. Eso lo dijo López Obrador, es decir, dejó en libertad a los que estaban y no los tocó.

Nosotros mandamos cartas directamente a López Obrador, y sé que todas las cartas que le enviamos las remitía a la Secretaría de Educación Pública (SEP). La SEP nos llamaba, nos escuchaba y nos íbamos, pero una cosa es escuchar y otra cosa es tomar en cuenta, ¿no? Si viene alguien y dice algo, la idea es simplemente decir que sí nos escucharon, que sí, que sí nos atendieron, pero no tomaron en cuenta nada de lo que les dimos, y eso es una burla, ¿no?

LEPR: — Por eso la siguiente pregunta que va a hacer Ulises viene súper, pero súper bien.

UCB: — Efectivamente. Profesor, desde el principio —y bueno, como refiere el doctor Luis Eduardo— usted nos ha estado planteando que, en el contexto de la nueva Secretaría, en la que se espera que el CO-

NAHCyT se convierta, será un espacio en el cual usted y su gente cercana comenzarán a abrir terreno en torno a la defensa de la filosofía. De hecho, ya en la nota de *La Jornada* del día de hoy usted hace alusión a esta Secretaría y al trabajo que hay que profundizar ahí en torno a las humanidades. Entonces, de alguna manera, nos planteaba otro frente para la defensa de la filosofía en México y, en particular, para la defensa de la educación media superior. En ese sentido, ¿qué sigue en el camino de la defensa de la filosofía en México y, en particular, en la educación media superior? Muchas gracias.

GVL: — Yo creo, o espero, que de este Congreso que se hará en la universidad con ustedes, surja toda una serie de propuestas alternativas para que haya una modificación de esta reforma, que tome en cuenta lo que sea positivo. Por ejemplo, se habla de recursos socioemocionales, lo cual es importante, y se deben considerar. Se mencionan muchas cosas que deberían establecerse, pero lo que no compartimos es que desaparezcan las disciplinas. Sí estamos de acuerdo con que las disciplinas se sitúen en contextos adecuados y que sirvan para la vida y los problemas de las personas.

Entonces, creo que debemos hacer esta propuesta para la Educación Media Superior, pero de una manera más amplia. Necesitamos un programa federal que impulse la educación filosófica de manera seria. También necesitamos que el conjunto de profesores y colegas cambie de actitud, que, en lugar de mante-

nerse en la idea de *claustró*, salgan y digan: “Pongan todas sus capacidades para fortalecer la filosofía”.

Miren que ha habido avances: primero tuvimos el Observatorio Filosófico de México, y ahora ya existe un Comité Nacional para la Defensa de la Filosofía. Es necesario fortalecer este comité, pero sobre todo darle propuestas. Hay muchísimo trabajo por hacer. Tenemos el gran reto de acercar la filosofía a las personas, establecer conductos de comunicación, periódicos, revistas, y utilizar todos los medios masivos de comunicación.

A los jóvenes les digo: “Bueno, ustedes todo el tiempo están en los videos, ¿cómo es posible que no estén utilizando todos esos recursos digitales para promover la filosofía?” Es algo muy importante. Entonces, esa es más o menos la idea: seguir trabajando para fortalecer la filosofía, basándonos en la gran actividad filosófica que tenemos en México. Curiosamente, hay mucho interés del público; por ejemplo, cuando se publicaron los libros de Gredos, las traducciones se agotaron rápidamente. Hay mucho interés en la filosofía, así que tenemos que producir nuestra propia filosofía, además de reconocer la filosofía universal. Tenemos mucho por hacer, así que nos esperan años muy interesantes y llenos de trabajo.

LEPR: — Pues yo creo, profesor Gabriel Vargas, que nos ha aportado muchísimas cosas y líneas muy concretas de acción. De todas maneras, no sé si usted quiera agregar algo más.

GVL: Pues, nada más insistir en que, si queremos que la filosofía tenga un peso específico en la cultura mexicana, nosotros, como conjunto de personas comprometidas con nuestra disciplina, debemos hacer muchas cosas para lograrlo, y no dejar todo en manos de una voz individual, que en general se limita a reproducir lo que dijo alguien más. Ese es el primer paso: no solo preguntarse “¿qué dijo fulano?”, sino “¿qué dijo Kant? ¿qué dijo Hegel? ¿qué dijo Heidegger?” Ese es el primer paso, pero hay que superarlo. Es decir, ¿qué nos dicen esos filósofos? y expresarlo.

Tenemos muchísimos problemas, ¿eh? En el panorama actual, enfrentamos problemas como la discriminación racial, los géneros, la revolución digital, el cambio climático, la violencia y la guerra. Tenemos una enorme cantidad de temas que tratar. Por eso, yo creo que es necesario invitar a la comunidad filosófica a que produzca y exprese sus verdades, ¿no? En la medida de lo posible.

LEPR: — Pues, muy bien. Seguramente sabe que esta entrevista será publicada en el libro que publicaremos para el Congreso. Le agradecemos muchísimo su tiempo, sus palabras y las buenas ideas que está ofreciendo. Sobre todo, lo que más me significa a mí ahora es sacar la filosofía del claustro y llevarla a la calle, lo cual es muy importante. Así que, nos deja mucha tarea, Gabriel Vargas.

GVL: — Pues, tenemos muchas tareas. Yo les agradezco muchísimo esta entrevista y las preguntas, para poder, yo creo que colectivamente, tratar de ver cómo salimos adelante.

LEPR: — Muchas gracias. Yo creo que Carolina de los Cobos transcribirá todo esto. Te enviaremos el texto para que puedas revisarlo, y lo que consideres necesario será el material para el libro.

GVL: — Pues, nos faltó una pregunta de Carolina.

LEPR: — Pues sí, es cierto, Carolina, tú, que eres tan sensible. Cuéntanos, ¿qué le preguntarías a Gabriel Vargas ahora?

Carolina De los Cobos Alcalá: — Es un gusto. Algo que me gustaría preguntarle es: ¿podría resumir por qué es importante retomar este tipo de eventos y, sobre todo, por qué es importante la filosofía en nuestra vida cotidiana?

GVL: — Sí, bueno, este tipo de eventos son muy importantes porque se tratan problemas vivos de la educación. También se abordan en los congresos que organiza la Asociación (Filosófica de México) y en otros congresos, pero estos suelen ser de otro tipo. Este evento se enfoca en tratar un problema vivo de la realidad, en este caso, la educación, y es muy importante ponernos de acuerdo sobre cuáles son las líneas de trabajo.

Ahora, en cuanto a la importancia de la filosofía, ésta nos proporciona elementos para tomar conciencia de nosotros mismos en nuestra sociedad. Yo creo que es un antídoto contra la enajenación. La filosofía nos protege del riesgo de convertirnos en *robots* o en individuos dependientes de ideologías, fomentando en cambio una conciencia crítica, que considero fundamental para el ser humano... tener la conciencia del lugar en donde estamos.

Así que sí nos da mucho la filosofía, además nos proporciona un enriquecimiento personal constante, ya que una filosofía lleva a otra, y otra, y otra. Tengo aquí una biblioteca de 8,000 libros que jamás podré leer por completo, pero que reflejan el valor continuo de la filosofía.

LEPR: — Bien, concluimos y ahora nos despedimos, ¡muchas gracias Gabriel Vargas!



## CAPÍTULO 2: SOBRE LA FILOSOFÍA Y SU ENSEÑANZA

Mauricio Beuchot<sup>1</sup>

### PRESENTACIÓN

**E**n estas líneas trataré de presentar mi concepción de la enseñanza de la filosofía. Para eso, primero daré algunas pinceladas de la idea de la filosofía que tengo, pues esa idea que se profesa de ella es la que se va a transmitir en la enseñanza. Luego añadiré algunas directrices para su enseñanza, basado en mi propia experiencia como profesor de filosofía, la cual lleva ya muchos años.

De hecho, me baso en aspectos de la historia de la filosofía, en la que su enseñanza se centraba más en el diálogo en pequeños grupos. Ahora los grupos son grandes, pero hay que recuperar esa idea de la enseñanza de la filosofía como una conversación razonable. En la que se plantean tesis y se justifican con argumentos. Es algo que sigue sin cambiar. Y es lo que trataré de articular aquí, para que sea una enseñanza de la filosofía estructurada desde la hermenéutica analógica. Una enseñanza dialogal y una filosofía argumentativa. Lo hermenéutico vendrá por la interpretación o juicio que

---

<sup>1</sup>Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

hay que hacer previamente a la argumentación, y lo analógico le advendrá de la utilización del juicio prudencial y de la argumentación propia de la prudencia o frónesis, en la línea de Platón y Aristóteles.

#### LA FILOSOFÍA QUE ES ENSEÑADA

La filosofía forma parte de los estudios universitarios. Es lo que conocemos como una licenciatura en filosofía, en la que se enseñan varias disciplinas filosóficas. Conviene echar un vistazo a las principales. Pero, antes que nada, diré qué entiendo por filosofía: la concibo como el conocimiento de la realidad por sus causas y principios más universales, basado en la razón<sup>2</sup>.

Así, por ejemplo, la lógica nos sirve para aprender a argumentar, y la argumentación podrá ser lo más aguda que se quiera, pero, si no va acompañada de unas nociones de lógica, amenaza con ser pura erística: discutir por discutir. Por otro lado, la ética nos enseña las virtudes necesarias para vivir y convivir; pues, para formar buenos ciudadanos, se tiene que acudir a la filosofía moral, de otro modo nos quedaremos en puros buenos deseos (en efecto, las virtudes son el objeto propio de la ética). Y la historia de la filosofía nos da una perspectiva general que permite ver, así sea de manera sucinta, a los principales pensadores de nuestro saber, es decir, a los clásicos y a otros que son imprescindibles. Como se ve, la enseñanza de la filosofía requiere de estas materias, que la constituyen.

---

<sup>2</sup>M. Beuchot, *Manual de filosofía*, México: Ediciones Paulinas, 2011, p. 19.

Para comprender mis observaciones —las cuales tratan de ser realistas y ayudar a la formación del que estudia la filosofía—, puede venir muy bien sentar algunos principios acerca de la formación filosófica, para tener un marco teórico en el cual basar mis consideraciones.

Comencemos con lo que ha sido la filosofía, porque su historia es la que mejor puede enseñarnos lo que es, a través de lo que ha sido<sup>3</sup>. Ella se caracterizó, entre los griegos antiguos, primero como cosmología o filosofía de la naturaleza. También como metafísica y luego como lógica, porque el concepto lógico es reflejo, o de segundo orden, y se basa en el directo, o de primer orden, como es el de la cosmología y la ontología. Asimismo, ha tenido su época la ética, igualmente en la Edad Media, en donde tuvo tintes teológicos o de filosofía de la religión. En la Edad Moderna se privilegió la epistemología o crítica del conocimiento. Después, la filosofía fue vitalista, fenomenológica, existencialista y, más recientemente, analítica y hermenéutica.

En las escuelas se solía comenzar con la introducción a la filosofía, que abarca algunas nociones iniciales, y la lógica. También se veía allí el tema del conocimiento, si bien un tanto somero y rápido. La historia de la filosofía ha sido considerada como lo que mejor afianza esa introducción filosófica. Lo es porque nos presenta un panorama filosófico, de modo que podemos apreciar lo que ha sido. En la historia de la filosofía vemos qué de la disciplina fi-

<sup>3</sup>M. Beuchot – M. Á. Sobrino, *Historia de la filosofía*, México: Editorial Torres Asociados, 1998, p. 5.

losófica es lo que ha quedado después de que varias ramas del árbol de la filosofía son ahora las distintas ciencias.

Lo que pasó es que, en un principio, en la historia, la filosofía abarcaba todo el saber, lo que las ciencias contienen ahora. Así fue al menos desde los antiguos griegos, pasando por los medievales. La filosofía llegó a ser todo lo que no era la teología, la cual se quedaba con el pensamiento religioso. Ya en la misma Edad Media se independizaron de la filosofía la medicina, que sobresalió en la Universidad de Montpellier, y el derecho, que lo hizo en la Universidad de Bolonia. Esto sucedió, aunque tanto médicos como juristas cursaban la filosofía.

Después, en el Renacimiento, se desprendió la política, por obra de Maquiavelo, quien, al menos en la versión más extendida, desconectó de ella la ética. Además, Kant separó la ética del derecho. A su vez, los economistas clásicos, como David Ricardo, desconectaron la ética de la economía. En el siglo XIX se separó de la filosofía la física (pues todavía en el siglo XVIII Newton llamó a su libro *Principios matemáticos de filosofía natural*), así como las matemáticas y posteriormente la psicología, con Wundt, Ribot, Freud, etc. Estas eran ramas del árbol de la filosofía que se desgajaron de él.

Sin embargo, podemos decir que algunas ramas de la filosofía no han podido desprenderse, y que parece que no lo harán. Para entenderlo, acudamos a la definición de la filosofía, que es, como he dicho, el conocimiento de la realidad por sus causas y principios más universales. En cambio, las

ciencias acuden a los más inmediatos. Así, aunque Piaget quiso pasar la lógica a la psicología, más bien se dio cuenta del carácter lógico de la psicología. Igualmente, Russell quiso reducir las matemáticas a la lógica, por su logicismo. Así, pues, la lógica es una parte importante de la filosofía (por más que ahora se divida en lógica matemática y lógica filosófica). Suele comenzarse el estudio de la filosofía por la lógica, no porque sea la más sencilla, que no lo es, sino porque aporta el método de la filosofía misma, ya que la metodología no es otra cosa sino lógica aplicada. Y la lógica es el modo de toda ciencia.

En la misma historia de la filosofía, otra de sus ramas, que suele tratarse en la lógica misma, es la filosofía del lenguaje, porque la lógica puede ser tratada como semiótica, es decir, como parte de la teoría general del signo, la que establece las reglas de inferencia. Luego viene la epistemología, la cual puede tomarse como epistemología general o teoría del conocimiento, o como epistemología especial o filosofía de la ciencia. Después de eso viene la cosmología o filosofía de la naturaleza, que trata de buscar los fundamentos de las ciencias naturales. Se llega en seguida a la ontología, casi siempre fundamentada en una epistemología o gnoseología, o crítica del conocimiento. Además, como un fruto de la ontología o metafísica, viene la antropología filosófica, o filosofía del hombre, que se basa en una ontología de la persona. Y esto es para fundamentar la ética, la filosofía del derecho y la filosofía política. Pues sólo contando con una concepción del ser humano podremos darle una moral, un derecho y

una política que le resulten adecuadas. También se ha quedado la estética o filosofía del arte.

Y es que han surgido otras asignaturas, como las llamadas “filosofías de”, por ejemplo, la filosofía de la religión, la de la educación, la de la medicina, incluso la del cine, etc.; pero por lo general son aplicaciones de las que hemos indicado como las asignaturas principales. Por poner un caso, la filosofía de la historia versa sobre la metodología de la historiografía, que nos dice cómo debe escribirse el relato histórico; la epistemología de la historia, que nos dice hasta dónde puede ser objetivo nuestro conocimiento de los hechos, sobre todo a través de los documentos; la ética de la historia, que recoge las lecciones morales que nos da, en cumplimiento de lo que decía Cicerón: *Historia magistra vitae* (“La historia es la maestra de la vida”), y está lo que la historia nos enseña en la antropología filosófica, es decir, cómo aprendemos a captar la naturaleza humana a través de sus manifestaciones, al paso de la historia.

#### UNA ENSEÑANZA BASADA EN LA HERMENÉUTICA

La enseñanza de la filosofía ha adquirido varios modos, pero hay que buscar el que le resulte más conveniente. Según mi experiencia, creo que éste puede ser uno que esté basado en la hermenéutica y en el concepto de la analogía. Esto lo digo porque lo que más hacemos en filosofía es interpretar, y la hermenéutica es la disciplina de la interpretación, la que nos enseña a interpretar textos, y en nuestros estudios filosóficos nos dedicamos a interpretar textos, ya sea de autores o de problemas. Lo cual se ve

en las tesis que escribimos y presentamos.

En efecto, hay algo que se está propiciando en los estudios de filosofía, que es tener algunos elementos de hermenéutica, rama de la filosofía que enseña a interpretar textos; ella solía ubicarse dentro de las metodologías filosóficas, haciendo pareja con la crítica<sup>4</sup>. Es decir, iba con la teoría del conocimiento o epistemología. De hecho, aun cuando la hermenéutica era entendida como el procedimiento para llegar a la comprensión, según la entendía Hans-Georg Gadamer, también puede ser crítica, según lo precisó Michel Foucault; no en balde Paul Ricœur reunió ambos aspectos<sup>5</sup>. Es que nos movemos por ideas y valores; es decir, por la comprensión de los conceptos alcanzamos la valoración o crítica de los mismos. Por eso la hermenéutica, la cual es la rama de la filosofía que nos enseña a interpretar textos, nos dice cómo hay que comprenderlos y criticarlos. Y, ya que la realidad puede ser vista como un texto, nuestra disciplina nos enseña a comprenderla y a criticar lo que en ella es criticable.

Pero sucede que en la actualidad la hermenéutica se debate entre tendencias rigoristas y permisivas, que llamo univocistas y equivocistas, pues la univocidad es un modo de significar que se pretende claro y distinto, mientras que la equivocidad es un modo de significar que se acepta oscuro y con-

<sup>4</sup>J. Grondin, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona: Herder, 1999, p. 105.

<sup>5</sup>P. Ricœur, "Hermeneutics and the Critique of Ideology", en *Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press – Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1982 (reimpr.), pp. 63-100.

fuso. En cambio, la analogicidad, a diferencia de la univocidad, no tiene la pretensión de la exactitud total; pero, a diferencia de la equivocidad, no se resigna a la inexactitud irreductible. Se coloca en la interpretación moderada o proporcional, a la que aspira.

La cerrazón de la hermenéutica unívoca se ve en que sólo admite una única interpretación como válida. Todas las demás son falsas. La desmesurada apertura de la hermenéutica equívoca se ve en que admite casi todas las interpretaciones como válidas. Ambos extremos acaban con la hermenéutica. A diferencia de ellos, una hermenéutica analógica admite más de una interpretación como válida, es decir, algunas de ellas, pero jerarquizadas de mejor a peor, donde la mejor no llega a la univocidad y las peores se van hundiendo en la equivocidad. Así se guarda el equilibrio proporcional, propio de la analogía<sup>6</sup>.

Por esa apertura con seriedad, es necesaria la hermenéutica analógica. Para evitar la cerrazón de las hermenéuticas unívocas de ciertos ámbitos de la filosofía analítica y la desmesurada apertura de las hermenéuticas equívocas de algunos entornos de la filosofía posmoderna.

#### UNA ENSEÑANZA HERMENÉUTICO-ANALÓGICA

La enseñanza de la filosofía ha tenido el modelo de la univocidad y el de la equivocidad, y —de acuerdo con mi experiencia docente— necesita tener el de

<sup>6</sup>M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México: UNAM, 2019 (6a. ed.), pp. 37 ss.

la analogía. Así, será una enseñanza hermenéutica y analógica de la filosofía. Entonces, el modelo pedagógico analógico será una educación en virtudes. De esta manera quiere enseñar la filosofía, como un hábito de pensamiento, como una virtud epistemológica, lo cual es lo más personal y llevado a la intimidad.

En efecto, se trata de una educación en virtudes, que completa la educación en las normas e, incluso, en valores. No la suplanta, sino que le sirve de complemento. En efecto, puede decirse que esta formación de virtudes también acompaña a la educación en valores, ya que los valores son abstractos, y las virtudes son concretas y prácticas, de modo que los llevan a la vida cotidiana. Un ejemplo claro de esto es Adela Cortina, que combina ambas perspectivas: educación en valores y formación de virtudes.

Hablaré aquí de mi experiencia docente. Me ha gustado el giro que ha dado la pedagogía como educación en virtudes. Es decir, formar en el alumno hábitos correctos para hacer bien las cosas. En nuestro caso, se trata de enseñar filosofía formando en el discípulo las virtudes epistémicas que corresponden al pensamiento filosófico. Por ejemplo, el tener parsimonia al estudiar los textos, el lanzar buenas hipótesis interpretativas, emitir juicios acertados y ofrecer buenas argumentaciones para probarlos.

Es una epistemología de virtudes, que va de acuerdo con la pedagogía de virtudes que he men-

cionado<sup>7</sup>. En esta epistemología se trata de formar en los estudiantes de filosofía ciertas virtudes epistémicas, tales como la objetividad en la lectura de un texto, la proposición de buenas hipótesis interpretativas del mismo, la adecuada argumentación para sostener esa interpretación, etc. Con esta epistemología de virtudes se evitan muchos problemas de la epistemología tradicional, y se les da mejor solución, como al problema del realismo, del escepticismo, etc.

De modo que no se trata solamente de enseñar a hacer teorías filosóficas, sino a tener los presupuestos para que sean buenas, consistentes y fructíferas. Interesa mucho la fecundidad, la creatividad y otras virtudes que hacen de la filosofía un campo más humano. Es una formación que ha ganado numerosos adeptos y que está siendo cultivada en varias partes del mundo.

Esto ha marcado la enseñanza universitaria, pues ya no se ve la filosofía como un conjunto de teorías, sino como un conjunto de prácticas. Esto lo hizo Wittgenstein con la filosofía, a la que vio como una actividad de esclarecimiento lingüístico, o conceptual. Y ahora se ha extendido mucho, ya que la filosofía es un ámbito en el que la acción comprensiva y la acción comunicativa tienen un lugar de excelencia. Por eso la enseñanza de la filosofía es eminentemente dialógica, se da en el diálogo y, si no, difícilmente puede realizarse bien.

---

<sup>7</sup>M. Á. Fernández – M. M. Valdés (comps.), *Normas, virtudes y valores epistémicos. Ensayos sobre epistemología contemporánea*, México: UNAM, 2011.

He comprobado que las virtudes han llegado a la docencia, y tienen teóricos como David Carr, quien habla de una pedagogía de virtudes, esto es, de una educación en la que se promueven virtudes en el alumno, y no sólo se le dan contenidos<sup>8</sup>. Las virtudes son hábitos, y esto es lo que se trata de hacer con la enseñanza, tiene el sentido de formación. Es lo que se debe formar en la enseñanza de la filosofía.

En esta modalidad de la pedagogía, en esta enseñanza o formación de virtudes, tiene un papel relevante el ejemplo, que, por supuesto, tiene que ir acompañado de la reflexión racional, pues se dirige a formar el juicio<sup>9</sup>. Es decir, en cada disciplina se tiene que lograr la capacidad de juicio adecuado. Por ejemplo, el buen médico es el que elabora juicios acertados acerca de sus pacientes; el ingeniero, juicios correctos sobre lo que construye; y el filósofo, adecuados juicios filosóficos. Es lo que se debe lograr en la enseñanza de la filosofía: el buen juicio del aprendiz de filósofo.

No me canso de insistir en que la enseñanza de la filosofía es formación de virtudes y del juicio correspondiente. Ya es algo antiguo esta idea de que la educación consiste en formar el juicio, pero hizo falta que volviera el paradigma del juicio para hacernos conscientes de eso. Así, la eminente filósofo-

---

<sup>8</sup>D. Carr, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, London - New York: Routledge, 1991, pp. 8-9.

<sup>9</sup>A. Ferrara, *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*, Barcelona: Gedisa, 2008, pp. 69 ss.

fa Hannah Arendt recupera el juicio prudencial de Aristóteles y lo hace coincidir con el juicio reflexionante de Kant<sup>10</sup>. Pero, a diferencia de este último, esa filósofa nos dice que con esos juicios aproximativos no solamente hacemos estética, sino también ética y filosofía política.

Me he dedicado a educar esa facultad de juzgar en mis estudiantes de filosofía, pues hay que formar la capacidad de juicio, para que la enseñanza tenga un sentido. Entra, por eso, la ejemplaridad de los maestros, que son paradigmas para los alumnos, y por imitación sensata de ellos, forman en ellos parecidos de familia, y se analogan con ese paradigma o modelo de investigador.

Así, se trata de un nuevo uso de la analogía, de ese concepto de semejanza proporcional o identidad parcial que habita en estas teorías pedagógicas. Al seguir el ejemplo de alguien que funge como paradigma para nosotros, nos estamos analogando a él; cuando imitamos a un clásico, nos estamos analogando a él; y cuando seguimos a un maestro, nos estamos analogando a él. Así asimilamos sus virtudes, es decir, nos hacemos semejantes a ellos, logramos la analogía con ellos.

De manera especial, una pedagogía de virtudes echa mano de la analogía, pues no solamente imitamos el ejemplo de los maestros, sino que lo hacemos con reflexión racional y crítica, pues no podemos imitarlos unívocamente; eso sería algo mecánico y empobrecedor. Inclusive el concepto

<sup>10</sup>H. Arendt, *Between Past and Future*, New York: Penguin Books, 1993, p. 221.

de imitación o deseo de mimesis, que tanto difundió René Girard, es un concepto analógico, pues, si se realiza unívocamente, lleva al celo y a la rivalidad; en cambio, entendido analógicamente, mueve al afecto y a la cooperación<sup>11</sup>. Es lo que se necesita para formar equipo: colaborar, no competir.

Un ejemplo de imitación fue la que se dio en la literatura. Así tenemos a los poetas renacentistas, que imitaban a Petrarca, pero no lo hacían unívocamente; lo hacían analógicamente, y por eso guardaba cada uno un monto de creatividad muy considerable. Era una mimesis analógica, que introducía innovación. Todos eran algo llorones, como su mentor; hasta parecían llorar la orfandad en la que los había dejado; pero cada uno lograba hacerlo de manera creativa<sup>12</sup>. Y también en filosofía imitamos a nuestros maestros, a quienes vemos como paradigmas o ejemplos de este saber.

### ENSEÑAR UNA FILOSOFÍA ANALÓGICA

Después de las consideraciones sobre la filosofía y su enseñanza, queda el lanzarnos hasta una filosofía que incorpore esa hermenéutica analógica de la que hemos hablado. Será una filosofía analógica, la cual busca un equilibrio proporcional entre esos dos polos del conocimiento que son la intuición y el raciocinio. En efecto, el raciocinio pretende la claridad de la univocidad, y la intuición corre el peligro

<sup>11</sup>N. Lucía, "El desiderio mimetico in René Girad", en *Sapienza*, 63 (2010), pp. 181 ss.

<sup>12</sup>I. Navarrete, *Los huérfanos de Petrarca. Poesía y teoría en la España renacentista*, Madrid: Gredos, 1997, pp. 298 ss.

de la equivocidad; en cambio, se pueden conjuntar, analógicamente, intuición y raciocinio, con tal que cada uno de ellos guarde su debida proporción en nuestro conocimiento filosófico.

Mi experiencia me dice que necesitamos una filosofía que guarde un equilibrio proporcional entre esas fuerzas o facultades. Esto se ve en las dos corrientes filosóficas que han estado más presentes en este tiempo, como son la filosofía analítica y la filosofía posmoderna, entre las que hay que encontrar un término medio.

A mí me tocó la filosofía analítica, en toda la década de los 80, en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. De hecho, era positivismo lógico, pues todo tenía que ser demostrado con argumentos que se llevaban a la formalización lógica. Pero siempre había analíticos moderados, como Luis Villoro, quien defendía la metafísica. En ese ambiente, yo traté de aminorar el positivismo proponiendo el cultivo del pragmatismo, en la línea de Peirce. Por eso cultivé la semiótica, pero en su vertiente pragmática.

Después, me tocó la filosofía posmoderna, en el Instituto de Investigaciones Filológicas, al cual me pasé en 1991. Predominaba la vertiente europea, con Derrida y Vattimo. Por eso me dediqué a la hermenéutica, la cual en ese ámbito era muy relativista, por lo que propuse una hermenéutica analógica, para restarle fuerza al relativismo, que yo veía como equivocismo, contrario al univocismo del positivismo, y que yo quería colocar en algo intermedio, gracias a la analogicidad.

Trabé contacto y amistad con Gianni Vattimo y con su discípulo Maurizio Ferraris. Pero este último se opuso frontalmente a su maestro, y fue el paladín de un nuevo realismo, movimiento en el que amablemente me incluyó, por tener yo una hermenéutica realista, no relativista o equivocista, es decir, un realismo analógico. Asimismo, me presentó a Markus Gabriel, connotado impulsor de ese movimiento del nuevo realismo. Y me incluyó en esa vertiente, junto con mi colaborador el filósofo argentino José Luis Jerez<sup>13</sup>.

Mi afán era moderar tanto las pretensiones del positivismo como la desesperanza del posmodernismo. El positivismo, al cual se reducía la filosofía analítica en nuestros medios, era un pensamiento unívoco, el cual, a la postre ha terminado por disolverse, porque no cumplió sus promesas de una filosofía completamente científica. Y el posmodernismo era un pensamiento débil, demasiado débil, por lo que acabó diluyéndose y ya está de salida.

Los discípulos de los positivistas lógicos andan buscando caminos en el pragmatismo, y los discípulos de los posmodernistas andan proclamando un nuevo realismo. Por ejemplo, Ferraris, alumno de Vattimo, y Quentin Meillassoux, discípulo de Badiou, que fue seguidor de Deleuze, están buscando nuevos derroteros. Ferraris, en una ocasión que estuvo con nosotros en la UNAM, contó que había tra-

---

<sup>13</sup>M. Beuchot – J. L. Jerez, *Manifiesto del Nuevo Realismo Analógico*, Neuquén (Argentina): Ed. Círculo Hermenéutico, 2013. Traducción italiana, Milano-Udine: Mimesis Edizioni, 2015.

bajado con Derrida los últimos años de éste, y que vio cómo se fue desdiciendo de sus posturas relativistas iniciales, como las de los años 60 y 70, para regresar al realismo.

Todo eso nos indica que existe la posibilidad de llegar a un acuerdo, a un equilibrio proporcional, en la filosofía, entre esas dos fuerzas polarizadas, que ahora se pueden conjuntar, en un mismo esfuerzo: la intuición y el raciocinio, la hermenéutica y la lógica. Creo que puede hacerse a través de la analogía, que va más allá de la univocidad y la equivocidad, por lo que nos puede sacar del impasse que ya se da entre el univocismo positivista y el equivocismo posmodernista.

Tal es la finalidad de la hermenéutica analógica, propuesta que lancé en 1993, y que ha sido secundada por varios filósofos; para evitar la hermenéutica unívoca de varios analíticos y la hermenéutica equívoca de muchos posmodernos. Y que ahora estoy tratando de ampliar en forma de racionalidad analógica, es decir, más ambiciosa y optimista, hacia una filosofía analógica.

El pensamiento unívoco es monista, no admite diversas aproximaciones a la verdad, sino una única interpretación del mundo como válida; en cambio, el pensamiento equívoco es demasiado pluralista, permite todas las interpretaciones del mundo como válidas, alegando ausencia de criterios, lo cual es hacer que, a la postre, ninguna sea válida<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup>E. Sosa, "Serious Philosophy and Freedom of Spirit", en *The Journal of Philosophy*, vol. LXXXIV, núm. 12 (Dec. 1987), pp. 707 ss.

El pensamiento analógico, a diferencia del unívoco, permite varias interpretaciones como válidas, porque son proporcionalmente conmensurables, pero, a diferencia del equívoco, jerarquizadas de mejor a peor, hasta que llega un punto en el que se hunden en el error; así, oscila entre la univocidad y la equivocidad, guardando un difícil y delicado equilibrio. Es el pluralismo sano.

Eso es lo que pretendió una hermenéutica analógica, y es lo que pretende ahora una racionalidad analógica, la cual trata de ir más allá de la univocidad y de la equivocidad (por así decir, más allá del bien y del mal, en sentido extramoral), y aprovechar sus ventajas: de la unívoca, la exigencia de rigor, y de la equívoca, la apertura; pero sin sus desventajas: de la unívoca, la pretensión de unicidad, y de la equívoca, la desmesurada apertura.

Creo que una racionalidad analógica nos dará una filosofía en esa línea, que supere los callejones sin salida en los que ha incurrido la cultura recientemente. Han sido crisis muy notorias, pero las crisis pueden ser saludables, siempre y cuando empujen a encontrar una salida, un camino nuevo, que conduzca a terrenos más favorables.

## REFLEXIÓN

Hemos meditado sobre la filosofía y su enseñanza. Y hemos encontrado que la mejor manera de transmitirla a los alumnos es mediante la formación de ciertas virtudes en ellos, es decir, hábitos de conocimiento que les den una sólida base para hacer jui-

cios filosóficos, los cuales sean acertados. Tal vez no se puede esperar en este campo que se solucionen los problemas como en las demás ciencias, pero sí que el filósofo llegue a colaborar con los demás científicos, y conjuntamente contribuyan a darle materialidad al modelo de sociedad en la que debemos estar.

La enseñanza ha dado el camino de vuelta a la virtud. La noción de virtud sirve para enseñar, porque es la formación de un hábito, es decir, una cualidad enraizada en la persona, que la cualifica como concedora. Así, por ejemplo, la enseñanza de la filosofía busca hacer personas con la virtud filosófica, que sean capaces de emitir buenos juicios dentro de esa disciplina, tesis sustentables que, además, sean justificadas racionalmente con la argumentación.

Como se trata de una enseñanza basada en la hermenéutica analógica, en ella hemos barruntado una racionalidad analógica, la cual puede renovar nuestra idea de la docencia. En efecto, se basa en la noción de virtud, y la enseñanza entendida como formación de virtudes ha vuelto a la pedagogía más reciente.

## CONCLUSIÓN

Esto es lo que nos proporciona una enseñanza de la filosofía de signo hermenéutico y analógico. En todas las humanidades el trabajo principal es de interpretación, de autores y de problemas, pero siempre a base de textos. Y la interpretación tiene que ser

analógica, para evitar la cerrazón del univocismo y le desmedida apertura del equivocismo. Los hemos tenido en los positivismos y en los posmodernismos, que ya están desapareciendo y están siendo sustituidos por corrientes más mesuradas. Un realismo moderado y un razonamiento analógico o prudencial son lo que hemos estado necesitando para enseñar adecuadamente la filosofía.

Tal es el sentido que he querido dar, al final de estas páginas, a una filosofía analógica, que hay que enseñar, porque me parece que está siendo necesitada por nuestro tiempo.

#### REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *Between Past and Future*, New York: Penguin Books.
- Beuchot, M. (2011). *Manual de filosofía*, México: Ediciones Paulinas.
- Beuchot, M. (2019). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, (6a. ed.), México: UNAM.
- Beuchot, M., y Sobrino, M. Á. (1998). *Historia de la filosofía*, México: Editorial Torres Asociados.
- Beuchot, M., y Jerez, J. L. (2013). *Manifiesto del Nuevo Realismo Analógico*, Neuquén (Argentina): Ed. Círculo Hermenéutico. Traducción italiana, Milano-Udine: Mimesis Edizioni, 2015.
- Carr, D. (1991). *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, London – New York: Routledge.

- Fernández, M. Á., y Valdés, M. M. (comps.), (2011). *Normas, virtudes y valores epistémicos. Ensayos sobre epistemología contemporánea*, México: UNAM.
- Ferrara, A. (2008). *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*, Barcelona: Gedisa.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona: Herder.
- Lucia, N. (2010). “Il desiderio mimetico in René Girad”, en *Sapienza*, 63, 181-186.
- Navarrete, I. (1997). *Los huérfanos de Petrarca. Poesía y teoría en la España renacentista*, Madrid: Gredos.
- Ricœur, P. (1982). “Hermeneutics and the Critique of Ideology”, en *Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge (pp. 63-100). Cambridge University Press – Paris: Editions de la Maison des Sciences de l’Homme.
- Sosa, E. (1987). “Serious Philosophy and Freedom of Spirit”, en *The Journal of Philosophy*, LXXXIV (12).

## CAPÍTULO 3: BOSQUEJO BÁSICO DEL SIGNIFICADO DE TRANSVERSALIDAD CURRICULAR

Luis Eduardo Primero Rivas<sup>1</sup>

Para presentar este asunto recupero frases de autores importantes que lo abordan, e inicio con referencias de un texto español, muy indicativo y difundido comenzando los años 2000. Veamos:

“(...) la transversalidad curricular, como estrategia docente, puede constituirse en un medio para lograr que los estudiantes se impliquen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que para la consecución de éstos no sólo se requieren técnicas y estrategias sino también motivos, deseos, que impulsen esa necesidad de aprender” (p. 189-190)<sup>2</sup>;

---

<sup>1</sup>Luis Eduardo Primero Rivas, profesor fundador de la Universidad Pedagógica Nacional de México; coordinador del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología e Investigador Nacional Nivel 2.

<sup>2</sup>Estas son frases tomadas de Fernández Batanero, J., Díaz, M. y López Martínez, A. (2004), “Necesidades educativas especiales y transversalidad curricular: una experiencia transversal con alumnos universitarios”, en J. Mesa, R. Castañeda y L. Villar (Coords.), La Universidad de Sevilla y la innovación docente, curso 2002-2003 (pp. 187-198). Editorial de la Universidad de Sevilla. Lugar de Publicación: España. “ISBN/ISSN 8 4 - 86849-32-2” Disponible en: <http://hdl.handle.net/11441/27945>

“Pero ¿Qué entendemos por transversalidad? (...) Hablar de transversalidad curricular en los niveles educativos no universitarios es referirse a una serie de contenidos de enseñanza-aprendizaje que atraviesan el currículum durante toda la etapa obligatoria del alumno... Para nosotros hablar de transversalidad curricular en la Universidad es referirnos a otra forma de entender y organizar los aprendizajes en el contexto universitario. Ello nos lleva necesariamente hacia la utilización de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente formas de planificación y organización de los contenidos. Estos cambios nos van a permitir el poder abordar, de una forma cercana y realista, el debate sobre las características de la educación que queremos impartir y la enseñanza que queremos propiciar (p. 190)”.

“El gran reto de la Transversalidad consiste, por tanto, en la posibilidad de hacer frente a la concepción compartimentada del saber que ha caracterizado a nuestras instituciones los últimos años y, hacer «Universidad en el siglo XXI», donde su objetivo fundamental sea la formación de individuos autónomos y críticos, con un criterio moral propio y capaces de hacer frente a los problemas que tiene planteados hoy la humanidad” (p. 190).

“El proyecto de innovación curricular que llevamos a cabo en la Facultad de Educación (Universidad de Sevilla) va dirigido en esa línea de intentar difuminar los límites entre asignaturas de un mismo área [sic], es decir, poder ver con claridad la

cantidad de puntos que se tienen en común, para poder presentárselos a nuestros alumnos de una forma realista y clara. Este [sic] nueva perspectiva contribuirá de manera eficaz a producir un acercamiento entre los profesores que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos y aquellos que imparten la misma asignatura a diferentes grupos. Acercamiento que vendrá producido por la exigencia de trabajo colaborativo entre el profesorado” (p. 190).

“En este sentido, la transversalidad nos llevará a nuevos y alternativos planteamientos metodológicos, en cuanto nos pueden ayudar a dimensionar todo el proceso... Necesitamos pues, una educación superior que se ajuste a los cambios que se están produciendo en el ámbito sociológico a escala mundial. Una educación con una forma más abierta y permeable de contemplar la cultura, con unas relaciones más flexibles y democráticas. Una Universidad que es comprometa con los problemas reales de su entorno inmediato y analice nuestro papel en los problemas globales que aquejan a la humanidad... Un aspecto muy importante es conseguir que la Transversalidad, como estrategia curricular, en el ámbito universitario debe establecer puentes de unión entre el saber académico (aprender a aprender) y el saber vital o vulgar (aprender a vivir). Esta estrategia docente comparte la definición de la ciencia como construcción social y del conocimiento como herramienta de interpretación de la realidad ligado a la práctica social

en que se genera... [por tanto se requiere] la elaboración de proyectos transversales de carácter curricular, donde todo el conjunto de decisiones busquen la coherencia interna de las respectivas materias y asignaturas durante un periodo de tiempo (cuatrimestral y/o anual), evitando, en la medida de lo posible, al existencia de asignaturas que caminan solas por senderos intransitados, donde su principal característica es la soledad, es decir, su falta de relación con otras disciplinas y por consiguiente su poca significatividad y funcionalidad para el alumnado.” (p. 191).

En consecuencia, la transversalidad permite:

“Afrontar el estudio de la realidad de un modo global, empleando las distintas disciplinas como herramientas instrumentales e interpretativas de la realidad. Donde la relación sistémica sea una verdadera característica fundamental, por lo menos en las asignaturas de una misma área de conocimiento. El enfoque y el concepto sistémico debe ser una característica metodológica básica de la enseñanza universitaria en el ámbito de la educación. Permitir el trabajo significativo y relevante del alumnado, organizando los contenidos en torno a problemas reales. Ayudar al alumnado a resolver los problemas que el plantea su vida personal, social y profesional. Sacar a la luz los valores que están presentes en las diversas cuestiones sociales y culturales, de forma que el alumno se conozca, adquiera su propia visión y se

comprometa. Favorecer el trabajo colaborativo entre el profesorado. Potenciar la personalidad de cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Dar respuesta a las necesidades de «todos» los alumnos...” (p. 192).

Concluyendo “Podemos decir que la planificación y el desarrollo curricular de forma transversal produce en los estudiantes una mayor toma de conciencia sobre los propios contenidos manejados en clase. Lo que induce a desarrollar un pensamiento más crítico y autónomo. Así mismo el poder confrontar las ideas permite acoger preguntas e incertidumbres de los estudiantes que son debatidas en clase y que dan lugar a nuevos planteamientos y reflexiones” (p. 197).

#### RECUPERAR OTRA REFERENCIA

El artículo ahora considerado se denomina “Las competencias: eje dinamizador de la transversalidad curricular en la formación integral de profesionales universitarios”<sup>3</sup>, fue publicado a finales del año 2022 por una profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto Venezuela, y es significativo considerando su año de difusión, que indica frente al primer texto recuperado, que, a veinte años de ese tiempo, se conservan las mismas ideas, y tam-

---

<sup>3</sup>Véase Castillo, N. (2022). Las competencias: eje dinamizador de la transversalidad curricular en la formación integral de profesionales universitarios. Revista Educare (Caracas), volumen 26, número 3. ISSN 2244-7296. (pp. 217-235). Disponible en: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1746>

bién recuperando el espacio institucional de la autora. Veamos lo dicho en esta apretada síntesis:

“De acuerdo con esto [la vulnerabilidad de la educación convencional, centrada en la enseñanza de las disciplinas], es imperativo reflexionar sobre el exhorto del momento a replantear los principios y concepciones de un enfoque educativo que con herramientas poco pertinentes confronta un mundo cada vez más dinámico, caracterizado por la incertidumbre, a la par del desarrollo de una cultura de la superficialidad y simplicidad en cuanto al conocimiento construido por los sujetos en la educación formal, en contraste con el desarrollo informacional de la vida cotidiana (p. 50).”

Otra frase asevera:

De acuerdo con lo dicho, los modelos competenciales con referentes de transversalidad curricular, contribuyen a destacar la responsabilidad que tiene la institución universitaria con sus estudiantes y sociedad en general, en la medida que su papel como agente formador va más allá de otorgar títulos, sino que va en concordancia con el desempeño logrado por cada individuo, avalado como persona profesional idónea, a partir de los niveles de aprendizaje y esfuerzos académicos sostenidos durante el tiempo de sus estudios...[también hay que destacar que] Por una parte, la transversalidad se plantea ligada a una educación cuyo propósito central es la formación integral del sujeto y la educación para la vida, atendiendo sus dimensio-

nes personales, profesionales, sociales, emocionales, valóricas y cognitivas (ps. 223 y 224),

La autora recuperada, de manera rigurosa, escribe:

Para hablar de las bondades de la transversalidad curricular se requiere definir en qué consiste, qué representan los componentes transversales y las formas de cómo hacerla operativa en el proceso formativo de cualquier programa educativo... La transversalidad curricular es un trabajo integrador de los valores desarrollados por los sujetos en la familia, la sociedad y la institución educativa, correspondiendo a esta última el reforzamiento de lo aprendido fuera de ella, lo que se logra a través de mecanismos interdisciplinarios complejos que recorren el currículo de cualquier programa formativo, convirtiéndose así en componentes que integran las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Convivir, a través de los contenidos en todas las áreas... Entre las estrategias más utilizadas para operativizar la transversalidad en su propósito de contribuir a la formación de actores (emprendedores, capaces de responder y transformar los retos actuales y crear las condiciones para un mejor mundo futuro) está la inclusión de contenidos emergentes e integradores en los diseños y más recientemente la inserción de las competencias (p. 224).

Y en la página 225 redondea tu tesis: “En el caso de las universidades la transversalidad plantea nuevas

formas de entender y organizar los aprendizajes, lo que conlleva a la implementación de estrategias, metodologías y necesariamente diferentes formas de organización de los contenidos”.

La tesis que perfilan a la transversalidad son precisas y ahora hay que indagar:

### ¿CÓMO SURGE ESTA CORRIENTE DE PENSAMIENTO?

Tomando en cuenta lo dicho por Boggino, N. y Huberman, H. (2002: 31)<sup>4</sup>, “La idea de transversalidad surge en España hace aproximadamente dos décadas a partir de que, con la Reforma Educativa Española, se procura «hacer entrar» en las escuelas un conjunto de temas de alta significatividad social, como la educación sexual, la educación para la paz y los derechos humanos o la educación ambiental”<sup>5</sup>. Además de este inicio local, hay una influencia internacional, especificada por Deicy Correa Mosquera y Francisco Alberto Pérez Piñón, profesores de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México<sup>6</sup>, cuando dicen:

<sup>4</sup>Boggino, N. y Huberman, H. (2002), *Transversalidad, contextualización y globalización de la enseñanza: la experiencia de bandas de aprendizaje*, Editorial Homo Sapiens, Argentina. ISBN: 9508083417.

<sup>5</sup>Para examinar el asunto de la reforma educativa mencionada véase a Miguel Soler Gracia, en “Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España”, *Revista Iberoamericana de Educación-Calidad de la Educación*, Número 5, Mayo - Agosto 1994; véase en <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie05a04.htm>

<sup>6</sup>Correa, D. y Pérez Piñón, F. (2022), “La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria”, *Revista Pedagogía y Saberes - Universidad Pedagógica Nacional [de Colombia]*, Facultad de Educación, sin volumen, número 57. ISSN: 0121-2494 (pp. 39-49) Disponible en: <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>

La transversalidad pertenece a diferentes campos (filosofía, ciencias sociales, ciencias ambientales, política, cultura, género) y se articula a conceptos como transdisciplinariedad, pluralidad, hibridez o liquidez. Los diversos estudios dan cuenta de cómo los fundamentos de la transversalidad se asocian a la disolución de los límites, a la desjerarquización de los poderes, la horizontalidad de las relaciones sociales y la exaltación de la individualidad, aspectos propios del advenimiento de la cultura denominada posmoderna. [Y citan a “Lipovetsky, 2006”].

Los autores escriben un apartado específico sobre el tema, del cual es posible concluir los vínculos históricos de la corriente de pensamiento rastreada con la posmodernidad, asociación que explica mucho de su contenido. En el artículo de los profesores de la Universidad Autónoma de Chihuahua, y en otros textos, hay diversas referencias a la “complejidad”, y quizá, por derivación a la filosofía que le es propia y, curiosamente, dejan de mencionar algún autor particular que la trate. Sin embargo, con lo dicho basta, para tener en mente los orígenes de la idea de transversalidad, lo cual nos permite avanzar a sintetizarla, así:

UN COMPENDIO DE LA TESIS DE LA  
TRANSVERSALIDAD

La transversalidad, en especial la curricular, es un término que identifica la tesis central de la pedagogía de las “competencias”, siendo esta la norma de la práctica educativa del capitalismo contemporáneo, regido por la política del neoliberalismo; época igual vinculada con el tiempo social que algunos intelectuales europeos llamaron *posmodernidad*, realizando una ilusión expresiva de su deseo de que la modernidad hubiese terminado.

Recupero los dos contextos centrales que identifican el origen de la transversalidad curricular, pues es necesario recobrar la dinámica histórica, para interpretar productivamente los acontecimientos colectivos. En el momento actual del capitalismo se intensificó la explotación del trabajo vivo, de la capacidad de producir del ser humano, dada la globalización del poder económico impulsada por la globalización técnica, surgida de la tercera y cuarta revoluciones industriales. Cambios en la capacidad de producir, centrados en el desarrollo de recursos informáticos, la creación de los “microchips” —los “circuitos integrados” de pequeñas dimensiones, destinados a transmitir información y energías para el movimiento de otras piezas— y la expansión del capital financiero, el propio de la fase superior del capitalismo.

Este conjunto de factores histórico-sociales intensifica la explotación del trabajo y exigen mayores recursos para realizarlo de ahí que se cree la

pedagogía de las “competencias”, esto es, de los medios para lograr triunfar en el “mercado laboral”, el espacio para producir los medios del capitalismo: desde lo primario —las mercancías— hasta las condiciones de la reproducción de la sociedad capitalista, lo central para la sobrevivencia de los poseedores del capital, ahora globalizado y operando por medio de las empresas transnacionales, que rebasaron —y desbordan— los límites de los Estados, creando nuevas y dinámicas realidades.

El desenvolvimiento del capitalismo contemporáneo crea su propia norma educativa, bien identificada como pedagogía de las competencias, y desde ella se establece la necesidad de la transversalidad curricular, entendida como su recurso central, pues se convierte en el medio para establecer la norma educativa destacada, en particular buscando dejar atrás la enseñanza de “la modernidad”<sup>7</sup>, que según sus promotores, se había agotado, como también habían sucumbido los “grandes relatos” de la modernidad, como postularon los posmodernos.

Es desde esta tesis que se interpreta adecuadamente el impulso básico de la transversalidad curricular en su crítica a la enseñanza disciplinar, modo educativo que debería ser reemplazo por la enseñanza de campos problemáticos desarrollados a lo largo de los diversos momentos del plan de estudios, en la intención de conseguir una buena formación para responder a las exigencias del capita-

<sup>7</sup>De ahí su asociación con la ilusión posmoderna, que centrada en la educación disciplinaria (de las profesiones surgidas en el capitalismo).

lismo contemporáneo, necesitado de trabajadores capaces de triunfar en el mercado laboral, espacio productivo puesto a su servicio, por ser la forma hegemónica de realizar la economía.

#### LO OCULTO DE LA PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS

Debe ser develado pues esconde los intereses del capitalismo, modo de producción que la crea pero que, sin embargo, se mantiene oculto para sus agentes que desconocen su origen o simplemente se viven como promotores del capitalismo, pues seguramente lo creen como bueno, productivo y socialmente vigente, por lo cual se debe dejar en paz e incluso promoverlo.

Dejar en claro esta situación es importante en tanto en los Sistemas Educativos Nacionales de la época neoliberal la pedagogía de las competencias se coló en sus sistemas de enseñanza y muchas personas la asumieron como “algo de la época”, sin saber sus significados, consecuencias, intensiones y productos, entre los cuales, se buscaba crear mejores asalariados del capital, para reproducir un sistema que, como se puede registrar ampliamente, ha conducido a las sociedades a callejones sin salida y a un deterioro colectivo creciente, en todos los órdenes de la vida.

Es perceptible que lo dicho corresponde a una filosofía crítica al capitalismo que deja de ser inocente, en tanto sabe que existen personas que lo apoyan y promueven, pues tienen intereses en él

o se mueven desde la ignorancia, incluso la enajenación y fetichización. No obstante, estas personas existen y actúan y su realidad nos lleva a confrontaciones sobre la manera de entender y actuar a la educación, y quizá hasta el debate.

#### EL CENTRO DE LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR

Es su crítica a la enseñanza tradicional centrada en el conocimiento de las disciplinas —el saber de las profesiones creados en la modernidad—, sin embargo, desde este centro irradian otros aspectos como la modificación de los planes de estudio para hacerlos acordes con las necesidades del capitalismo globalizado; la promoción de una consideración “compleja” de los temas considerados, en una intención holística; la difusión de los “valores” utilizando una axiología general similar a la antropología filosófica que igual promocionan: suponen un ser humano que puede adaptarse a las necesidades de la globalización y jamás, en lo leído hasta ahora —que también está expuesto honestamente, sin excluir algo importante— tampoco es concretado en una conceptualización rigurosa (o formal) de qué son los valores y/o el ser humano.

Esto me conduce a afirmar que el centro de la transversalidad curricular corresponde a una conceptualización de ideas generales que conforman una “ideología” sin sustento teórico consistente que la permita ser creíble para una buena práctica educativa. A pesar de lo evidente en lo que acabo de decir, es bueno resaltarlo: la transversalidad curricular es

una ideología pues carece de consistencia teórica, formalidad y rigor conceptual y su dinámica es la generalidad.

Esto no impide que desde ella se haya construido la pedagogía de las competencias y que se haya aplicado de diversos modos, en distintas instituciones y países. Incluso, podría ser viable realizar un perfil de sus tesis estructurales y/u orgánicas para destacarla pues se la ha promovido sin cuestionarla, pues para ello sirven las ideologías. Para profundizar en este asunto, recomiendo consultar el libro de J. A. Torres y Gabriel Vargas Lozano titulado *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*<sup>8</sup>; pues incluso, el “Estudio introductorio” escrito por Gabriel Vargas, comienza con esta afirmación: “Algo extraño ocurre en el país: los últimos gobiernos mexicanos han impuesto una estrategia educativa llamada «por competencias» que ha sido adoptada en todos los niveles de la educación sin ninguna reflexión crítica...” (p. 7).

La falta de “reflexión crítica” se comprende si entendemos que era una ideología al servicio de los capitales transnacionales, apoyados por las instituciones financieras del sistema (El Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OCDE...), y que, por aquel entonces, estaba por concluir el sexenio trágico de Felipe Calderón Hinojosa, y que era “natural” la poca crítica dentro del sistema, impug-

---

<sup>8</sup>José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano, *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*, Editorial Torres Asociados – Colección *Libros del centenario de la Revolución Mexicana*, México, 2010, ISBN 978-607-00-2282-1

nación que sí se hacía desde fuera, como podemos apreciar en un libro coordinado en el año del 2011 por Gabriel Vargas Lozano titulado *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*<sup>9</sup>. Es relevante recordar que el primer intento de desaparecer la enseñanza de la filosofía y las humanidades de la Educación Media Superior, se realizó en el sexenio trágico recién mencionado; intento que se pretende repetir en el Primer Gobierno de la 4T, siguiendo la ideología de la transversalidad curricular, de una manera contradictoria y chocante con los postulados de la 4T.

Resumiendo: la transversalidad curricular, ideología central de la pedagogía de las competencias, conlleva un modelo educativo con un contenido como el destacado, e incluso un esbozo de una filosofía de la cultura, convocado con una frase como esta: “[el mundo actual está] caracterizado por la incertidumbre, a la par del desarrollo de una cultura de la superficialidad y simplicidad en cuanto al conocimiento construido por los sujetos en la educación formal, en contraste con el desarrollo informacional de la vida cotidiana” [que hay que entender para servir a los agentes del capital]. Una cultura “de la superficialidad y simplicidad” producida por la Escuela, el espacio de la “educación formal”, es la idea de filosofía de la cultura promovida por la ideología considerada, la contenida en la transversalidad curricular.

---

<sup>9</sup>*La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*, Gabriel Vargas Lozano (Compilador), coedición Editorial Torres Asociados – Red Internacional de Hermenéutica Educativa, México, 2011. ISBN 978-607-7945-17-8.

Ante la situación considerada, se debe impulsar un modelo educativo completamente distinto y que podría bosquejarse desde el siguiente subtítulo:

#### HACIA UN MODELO EDUCATIVO PARA UN MUNDO MEJOR

Este asunto central para ahondar en la transformación, tanto mexicana como del resto del mundo, supone identificar una filosofía para la vida, y claro, para la vida buena, para derivar de ella una filosofía de la educación —capaz de significar a la educación más allá de la mera escolaridad— favorable a una pedagogía de lo cotidiano que con su correspondiente didáctica, se funde en una adecuada epistemología, que debe ser nueva y correspondiente a la frontera del Sur Global, la mejor en nuestro tiempo. Ofrezco un brevísimo perfil de lo posible que tendrá que ser desarrollado más a fondo en otras publicaciones y vía el trabajo colectivo, el mejor posible.

#### REFERENCIAS BÁSICAS

- Boggino, N. y Huberman, H. (2002), *Transversalidad, contextualización y globalización de la enseñanza: la experiencia de bandas de aprendizaje*, Editorial Homo Sapiens, Argentina. ISBN: 9508083417.
- Castillo, N. (2022). “Las competencias: eje dinamizador de la transversalidad curricular en la formación integral de profesionales universitarios”. Revista *Educare* (Caracas), volumen 26, número 3. ISSN 2244-7296. (pp. 217-235).

- Correa, D. y Pérez Piñón, F. (2022), “La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria”, Revista *Pedagogía y Saberes* - Universidad Pedagógica Nacional [de Colombia], Facultad de Educación, sin volumen, número 57. ISSN: 0121-2494 (pp. 39-49)
- Fernández Batanero, J., Díaz, M. y López Martínez, A. (2004), “Necesidades educativas especiales y transversalidad curricular: una experiencia transversal con alumnos universitarios”, en J. Mesa, R. Castañeda y L. Villar (Coords.), *La Universidad de Sevilla y la innovación docente, curso 2002-2003* (pp. 187-198). Editorial de la Universidad de Sevilla. Lugar de Publicación: España. “ISBN/ISSN 84-86849-32-2”.
- Soler Gracia Miguel (1994) “Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España”, Revista *Iberoamericana de Educación-Calidad de la Educación*, Número 5, Mayo - Agosto 1994.
- Torres J. A y Vargas Lozano G. (2010), *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*, Editorial Torres Asociados – Colección Libros del centenario de la Revolución Mexicana, México, 2010, ISBN 978-607-00-2282-1
- Vargas Lozano G. (2011) *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*, Gabriel Vargas Lozano (Compilador), coedición Editorial Torres Asociados – Red Internacional de Hermenéutica Educativa, México, 2011. ISBN 978-607-7945-17-8.



## CAPÍTULO 4: FORMAR UN ETHOS; FILOSOFÍA Y TRANSFORMACIÓN DE SÍ; ¿POR QUÉ NECESITAMOS LA FILOSOFÍA Y LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR? ALGUNAS COORDENADAS HELENÍSTICAS

Rolando Picos Bovio<sup>1</sup>

*Por definición, la filosofía, cuando aparece verdaderamente, es reckless o no es nada. Potencia de desestabilización de las opiniones dominantes, ella convoca a la juventud algunos puntos en que se decide la creación continua de una verdad nueva...*

Alain Badiou, Manifiesto Filosófico

**E**n este texto hago un esfuerzo por reivindicar la intrínseca relación entre filosofía y la educación, más en específico, en la necesidad de la presencia de la filosofía en el nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). En lo que sigue, quiero compartir algunas coordenadas teóricas desde las cuales pretendo fijar razones y contextos. Ir un poco más allá de las fácticas explicaciones desde los cuales la construcción de un *ethos* filosófico en la juventud resulta indispensable

---

<sup>1</sup>Profesor-Investigador de Tiempo Completo, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León; profesor de Medio Tiempo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 19B, Guadalupe, Nuevo León.

en los necesarios procesos de renovación y transformación que requiere nuestro tiempo, y nuestro país. Tal *ethos* no acontece como acto de magia; es producto de una formación, de un proceso. Por tal, de una política educativa que, ayer y hoy, tiende a la disolución de una idea de sujeto.

Los griegos, la cultura griega, construye un concepto que me parece interesante como punto de partida para iniciar el diálogo este día: *kairós* (καιρός). El *kairós* remite a la oportunidad, a la coyuntura, al tiempo justo para llevar a cabo una acción que puede ser trascendente, transformadora: *kairós* que vincula a un tiempo (cronos) preciso: no antes, ni después. Un tiempo pensado, selecto, determinante, acaso, en sus posibilidades.

La ocasión propicia es un tema que Aristóteles vincula en la *Ética* a *Nicómaco* a la *phronesis* (prudencia), a la toma de decisiones políticas en condiciones cambiantes. En la *Política*, e incluso en la *Retórica*, liga la eficacia del discurso del orador a las condiciones de su contexto. Si partimos del principio de que la acción (praxis) se torna justa y necesaria solo —y sobre todo— cuando el tiempo es (aparentemente) imposible: entonces el *kairós* también puede configurarse como resistencia.

¿Cómo construir, constituir, entonces, una realidad alterna de la que predetermina, o pretende determinar, una decisión que disuelve el potencial disruptivo de la formación filosófica en la juventud mexicana, dejando ésta como posibilidad selecta, como potencial elección que ha superado el filtro de la «transversalidad» antipedagógica de un modelo

de enseñanza disperso? En lo que sigue, a partir de un entrecruce entre lo clásico y lo actual, trataré de vincular la formación filosófica como el marco de configuración de un *ethos* de resistencia, de posibilidad, frente a un mundo descentrado y a una lógica que, enmascarada en el discurso de la innovación posthumanista, desencanta, pedagógicamente, su alternativa didáctica.

## I

Los tiempos presentes requieren de la radicalidad cínica. En la urgencia del desmentido de una falsa imagen de una realidad que opera contra la vida y la inteligencia, ¿quién y cómo lo educativo se configura hoy cual un camino para la transformación de sí mismo? En ese tiempo, preciso, precioso y trágico en que se despierta a la amplitud del mundo que es la juventud, aludiendo a Foucault: ¿Quién ocupa hoy, en este complejo virtual y desencantado siglo XXI, en tiempos sofistas e hipermodernos, la figura *parresiástica* en la formación humana? ¿Quién es o representa el *basános*, la piedra de toque que es capaz, como señala el filósofo, de "...determinar la verdadera naturaleza de la relación entre el *lógos* y el *bíos* de aquellos que entran en contacto con él" (Foucault, 2004).

La adolescencia y la juventud tienen el potencial, cada vez más desarticulado en la cultura anaclítica del presente, del reclamo y la rebeldía, del asombro y la esperanza, de la potencia y el acto. La cultura anaclítica, la de nuestro presente, refie-

re a aquella que “... guarda culto a la técnica y a los dispositivos y medios que esta produce” (Gallegos, 2023). La cultura anaclítica (*Anlehnung*) produce «máquinas y subjetividades deseantes», pero ciegas, dispersas, hedonistas. Esta *apoyatura* refiere hoy, como lo advierte, primero Freud, y luego Heidegger, una pulsión que refuerza una extraviada autoconservación centrada en un yo narcisista.

¿Cuál es la posibilidad de la respuesta ante este panorama? ¿Cuál es la herramienta para enfrentar la incertidumbre? Sin duda alguna, desde lo que asumimos, se llama filosofía. Filosofía sí, pero no cualquier filosofía: no la filosofía sesgada como mero discurso histórico o aburrido catálogo de fechas para la memoria; no, por supuesto, la filosofía que acompaña una enajenada “transversalidad” y es incapaz de ser presentada en los propios ropajes de su identidad. De principio, filosofía como un todo que articula la necesaria capacidad de argumentar, que se construye en el cultivo del aprendizaje de la lógica, del desarrollo del juicio correcto, cuya deriva necesaria y natural se encuentra en la ética. Este “ejercicio reflexivo del sujeto sobre sí mismo” (Foucault, 1984).

La sustancia de la filosofía, empero, no se encuentra en el discurso, sino en la vida. Cuando pensamos el fracaso y la creación del sentimiento de la «antifilosofía» en las y los estudiantes pocas veces nos referimos a este «divorcio pedagógico» entre el texto y el mundo que habita muchas veces en nuestras aulas. Si somos incapaces de entender que la filosofía no representa un culto sino una actividad del

pensamiento del sujeto sobre sí mismo, cancelamos su potencialidad transformadora. De cierto modo, su función terapéutica.

En la parte sustantiva de la crítica a la filosofía postaristotélica, Epicuro acierta en la crítica a una filosofía vana: «Vacío es el argumento de aquel filósofo que no permite curar ningún sufrimiento humano. Pues, de la misma manera que nada sirve un arte médica que no erradique la enfermedad de los cuerpos, tampoco hay utilidad alguna en la filosofía si no erradica el sufrimiento del alma» (Epicuro, citado por Nussbaum, 2023, p. 143). La pregunta allí, aludido el comentario, contextualizada la presencia y la función de la filosofía en la formación del *ethos* de los estudiantes de bachillerato acaso sea: ¿Qué tipos de males cura, alivia o aprende a trabajar, con ayuda de la filosofía, el estudiante? ¿Son efectivos para clarificar su mundo, para determinar y orientar sus decisiones? Me queda claro que, de la naturaleza del proceso formativo, del vínculo didáctico y afectivo entre profesores y estudiantes el filosofar compartido puede ser —o no— un acontecimiento; es decir, un elemento transformador. El asunto del cuidado de sí no es solamente un proceso argumentativo y racional, sino una cuestión más profunda.

Al igual que sucede en el ejemplo socrático, el examen de la vida propia supone un profundo cuestionamiento de nuestras creencias, fundadas, muchas de ellas, en la autoridad de la tradición. De lo que se trata es de mirar con otros ojos la realidad en la que vivimos y la sociedad en la que actuamos: “¿Qué es lo que vemos cuando miramos si miramos

honestamente? —expresa Nussbaum (2023)— ¿Vemos acaso individuos serenamente guiados por la razón, cuyas creencias de lo que es valioso son en su mayor parte correctas y bien fundamentadas?” (p.140). Difícil pensar, por las evidencias de una sociedad que se destruye a sí misma, que glorifica la fama y el dinero y que “...mata a miles de personas con ingenios bélicos cada vez más ingeniosamente devastadores...” (p. 141) que los sujetos que la integran tengan una concepción clara de la buena vida.

Frente a una realidad desencantada, la educación filosófica procura una alternativa. La problematización que sigue a la inquietud de sí mismo en el alumno posibilita una labor de desengaño, de cuestionamiento profundo de la ideología y de la posverdad que, hoy mediada por el dispositivo tecnológico y la Inteligencia Artificial (IA) tiene el potencial de mistificar y con ella de permear nuestra concepción de lo real. No hay, por supuesto, garantías, pero el tránsito en el que el sujeto apunta a la verdad de sí mismo, al examen de sus prejuicios y creencias, tiene que partir de un deseo y de una voluntad que se potencializa en clase, conforme al carácter, siempre electivo, de la vida ética. De ello que, una pregunta necesaria que se puede formular es si la transversalidad excluyente de la reforma al bachillerato apunta al logro de este trabajo de elucidación, de autoexploración reflexiva del sujeto sobre su identidad y su relación con los otros.

El ethos crítico implica la capacidad de una reflexión filosófica situada y al mismo tiempo universal, de aquello que convoca o debe convocar

nuestra mirada, pensamiento, preocupación y acción. Se mueve también en el horizonte del *kairós* para determinar las formas de la praxis posibles, e implica una tarea hasta hoy diferida: que el ciudadano se ocupe de la política, de lo que es común y le concierne.

## II

Hoy creemos que no somos un sujeto sometido, sino un *proyecto* libre que constantemente se replantea y se reinventa. Este tránsito del sujeto al proyecto va acompañado de la sensación de libertad. Pues bien, el propio proyecto se muestra como una figura de coacción, incluso como una *forma eficiente de subjetivación y de sometimiento*. (...) Vivimos en una fase histórica especial en el que la libertad misma da lugar a coacciones. La libertad del *poder hacer* genera incluso más coacciones que el disciplinario *deber*.

### BYUNG CHUL HAN

En su *Psicopolítica* (2014), el filósofo surcoreano Byung Chul Han subraya la paradoja de la libertad en la sociedad del rendimiento neoliberal: “La libertad del poder hacer genera incluso más coacciones que el disciplinario deber” (p. 6). En la vorágine de la libertad, al sujeto del rendimiento contemporáneo le es extraña la soberanía del goce de la inacción; por el contrario, como «esclavo absoluto» de sí mismo se autoexplota, establece su propia coacción a partir de los valores y las normas que absolutiza centradas en el mundo del trabajo. Dos consecuen-

cias se derivan de ello: depresión e individualismo: “El sujeto neoliberal como empresario de sí mismo —señala el filósofo— no es capaz de establecer con los otros relaciones que sean libres de cualquier finalidad. Entre empresarios no surge una amistad sin fin alguno” (p. 8).

El cuadro de ese sujeto neoliberal, competente, eficiente y pragmático ha influido notablemente en los procesos formativos de la educación mexicana en sus diferentes niveles. Hoy se nos muestra revestido incluso de un «humanismo de la competitividad» en los sistemas evaluatorios de la educación (PRODEP) y la investigación en México. ¿Verba non res, o res non verba, palabras y no hechos o hechos y no palabras?

Reforma y contrarreforma educativa, con cambio de régimen de por medio, parecen emitir señales contradictorias entre el modelo educativo que pretende construir las nuevas subjetividades no neoliberales (consignadas en el marco comunitarista de la Nueva Escuela Mexicana) y el que hoy ejecuta la RIEMS. En ese entrecruce, en esa brecha, ¿cuál es el lugar que puede tener la hoy desplazada filosofía?

En una época signada por las patologías sociales, las huellas y los efectos de las violencias y las guerras —ese marco de desencanto en un presente distópico y en un futuro incierto—, si la filosofía se encuentra conectada con la vida, como expresamos sus defensores, ¿de qué tipo de males puede liberarnos? ¿cuáles son los argumentos para defender su presencia, hoy más que nunca, para construir co-

lectivamente otro destino?

### III

Ser modernos es también ser antiguos, y viceversa. En este apartado, acudiré a tres imágenes refractarias desde donde pensar el valor de la filosofía en la vida humana: 1) la de Sócrates, y el valor del autoconocimiento y la vida examinada; 2) la de Epicuro, que llama a desterrar las angustias y temores; y finalmente, 3) la de los cínicos, que nos llaman a la vida auténtica en la verdad a pesar de sus riesgos.

Sobre la primera noción, creo que he argumentado algunos aspectos que pueden suscitarse en el diálogo horizontal que puede construirse en el aula. La vida examinada representa la ruptura de la cultura narcisista, apática a la escucha auténtica de sí mismo y de la alteridad. Entre la confesión de la profunda ignorancia de nuestra humana condición y de la actitud dubitativa que siempre exige la investigación sobre el mundo, que no es sino la imagen de nosotros en el espejo, el legado socrático se materializa como pedagogía de la pregunta que antecede al asombro y al gozo. ¿Materializa nuestra escuela moderna dichos anhelos?, ¿llama la filosofía, la que se plasma curricularmente, la que se constituye como práctica docente, al estudiante de bachillerato a ese radical examen de sí?, ¿la práctica docente es, al mismo tiempo, práctica filosófica?

La segunda imagen, el segundo espejo, refiere la actitud epicúrea, centrada en la anticipación al esfuerzo estoico del trabajo sobre las representacio-

nes y la disolución de los temores y los miedos. Ayer y hoy, frente a la fragilidad del sujeto, del mundo y sus aprensiones, debe oponérsele una terapia de la verdad que destierre un sufrimiento innecesario, un estado mental que precariza su integridad, que convierte la vida propia en un permanente estado de crisis. El epicúreo no puede ser indiferente a lo que ocurre en el mundo, no puede mentir sobre sus sentimientos, sino tratar de entenderlos para dominarlos. El esfuerzo epicúreo es de equilibrios para evitar el dolor y el trabajo innecesario sobre el que se funda buena parte de nuestras representaciones. Aparte, abre una puerta, una nueva vía, en medio del desencanto: el jardín filosófico; ese espacio público donde siempre es posible materializar otras formas de coexistir y vincularse, una posibilidad de la verdadera amistad. El contraste con el mundo de la competencia «entre compañeros» es evidente y, a nuestro juicio, insuficientemente ponderado:

La mayoría de las almas humanas se hallan, sin ninguna necesidad, en un estado de dolorosa tensión y turbación, sacudidas como por efecto de una violenta tempestad (Men. 128). Sin necesidad, porque las causas de la turbación pueden eliminarse. Pues las causas son creencias falsas acerca del mundo y del valor de las cosas, junto con los «vanos» deseos generados por las falsas creencias (Nussbaum, 2023, p. 142).

La escuela puede enseñar, frente a un mundo fragmentado por divisiones de todo tipo, una «pedagogía de la convivencia», de la coexistencia, como espacio

donde se construye en la realidad de la diferencia, lo común en lo dialógico, lugar en el cual es posible también someter a valoración y acuerdo aquello que divide y enfrenta al explicarlo, al razonarlo y comprenderlo. Un verdadero ejercicio filosófico puede hacer de un salón de clases un «laboratorio de las ideas», una brújula ética para la interacción con el mundo que siempre se encuentra al lado de uno mismo.

Desde la óptica epicúrea la educación se configura como terapia del juicio en el análisis de las creencias y los deseos: “...su terapia es, en primer lugar, un procedimiento para separar los buenos de los malos deseos, los sanos de los enfermizos” (Nussbaum, 2023, p. 143). Le sucede entonces un diagnóstico de la génesis de los malos deseos y cómo estos se fundan en falsas creencias y, por último, se vincula con “...un tratamiento terapéutico de las falsas creencias que nos muestre como, mediante una modificación de las creencias, podemos librarnos de los falsos deseos” (Nussbaum, 2023, p. 143).

Cómo se observa, en la ruta del aprendizaje donde el sujeto vuelve a sí mismo, es necesaria una dirección “espiritual”, un lugar a la figura del maestro que lleve al individuo en esa dirección del reconocimiento de sus propias creencias: “Ni libaciones ni festines reiterados —expresa Epicuro— ni todas las demás cosas que proporciona una mesa refinada, engendran una vida agradable, sino el razonamiento [*logismós*] sobrio de que investigue las causas de cada elección y ahuyente las creencias de las que nace la mayor parte de las turbaciones

que se apoderan del alma (Men. 132, en Nussbaum, 2023, p. 153). La escuela entonces también puede ser representada como aquella que puede gestar «la terapia del deseo», la clarificación de un mundo que siempre necesita ser pensado y en el que, etapas sensibles de la formación humana, como lo representa el bachillerato, pueden encontrar en la filosofía un direccionamiento cuestionador de nuestras representaciones y prácticas.

#### IV

Quizás, sin abandonarlo del todo, ya va siendo hora de radicalizar la propuesta socrática, de aspirar a una vida montada en las premisas de la autenticidad cínica originaria, no del cinismo contemporáneo. ¿Moral cínica en la escuela? Parece escandaloso, pero tiene sentido.

Escribe Carlos García Gual en el prólogo de *La secta del perro* (2018): “Tal vez una de las características del cinismo moderno sea la renuncia al escándalo con que el cínico antiguo, con su personalidad agresiva, se enfrentaba, en solitario, a la sociedad de su entorno. Pues, a estas alturas, escandalizar a la sociedad actual, he ahí algo que parece imposible” (García, 2018, p. 12). El cinismo de hoy en día, ese cinismo mediático, ni es resistencia, ni tampoco sendero de perfección. Se alimenta desde la desmemoria y no se opone a la vida enajenada que describe Chul-Han. Ningún potencial subversivo se construye desde su práctica. Vida mediatizada (disponible en Facebook, Twitter o cualquier otra

plataforma 24/7) que no vida examinada. Cinismo como actitud moral no beligerante, sin desafío alguno a las convenciones o normas. El horizonte de felicidad del que se nutre se constituye como un espejismo a tal punto que invierte los términos: “Ser tonto y tener trabajo: esa es la felicidad (...). Lo contrario: ser inteligente y cumplir una tarea supone una conciencia desgraciada en un contexto alienante” (García, 2018, p. 13).

El cinismo deseable, ese que se puede construir desde las aulas, es contrario al mundo conformista y de mentira que habitamos. Es un cinismo *parresiástico* con voluntad de verdad que busca despertar el aletargamiento de las conciencias. ¿Acaso no es este despertar la tarea esencial de la filosofía?

Desde Sócrates, el tema de la *parresía* resulta central para entender el núcleo de la vida examinada a que nos remite como personaje de los diálogos de Platón. Precisemos para dejar en claro el interés su naturaleza ética; “Aquel que usa la *parresía*, el *parresiastés*, es alguien que dice todo cuanto tiene en mente, no oculta nada, sino que abre su corazón y su alma por completo a otras personas a través de su discurso” (Foucault, 2004, p. 36). El decir la verdad es, por supuesto, colocarse en muchas ocasiones en peligros de distinta naturaleza, producir una estridencia, una disonancia en el sonsonete de la cotidianidad enajenada de nuestras existencias se torna como acción de rebeldía: ¿No necesitamos algo de eso en nuestra educación en el presente? Construir un discurso de verdad, no retórico, no engañoso ni adulator para vernos en nuestro propio espejo. ¿No

lo necesitan nuestros jóvenes, la educación toda, en medio de los paraísos artificiales que hoy proliferan? ¿Incluso, cabe decir aquí, de los aprendizajes de una ciencia instrumental, de una disciplina aparentemente aséptica de sus consecuencias, plena de competitividad, las más de las veces, sin consideraciones éticas? Algo debemos de reinventar.

La formación humana supone como una de sus ambiciones salir de la *stulticia*, requiere de una auténtica práctica de la parresía. La *stulticia* se ha convertido hoy en un estado permanente de la conciencia del presente. En Erasmo (1469-1536), que disruptivamente la elogia, el término refiere, por el contrario, *la inversión* de la locura. La actitud cínica, en tanto filosofía contracultural y contraoficial, se conecta con la denuncia de la falsa existencia en una época que, como en este presente se contextualiza en una permanente crisis, plena de hastío y escepticismo: “Cuando el mundo naufraga, el cínico se esfuerza al máximo en poner a salvo la libertad. ¿No sentimos, expresa Eduardo Infante, cómo el proyecto de la modernidad naufraga hoy con la misma virulencia con que lo hizo el de la *polis*? (Infante, 2021, p. 18).

De muchos modos es necesario volver a la idea del papel parresiástico de la filosofía en el combate a esa estulticia que hoy nos envuelve como sociedad y como cultura. Para ello se requiere una presencia no diluida de la filosofía, de la lógica, de la ética y de las humanidades todas en el currículo formativo. A propósito de ello, cito en extenso a Foucault en la *Hermenéutica del sujeto* (2006):

Salir de la *stultitia*, en la medida misma en que esta se define por esa no relación con el yo, no puede ser obra del propio individuo. La constitución de sí mismo como objeto susceptible de polarizar la voluntad de presentarse, como el objeto, el fin libre, absoluto y permanente de la voluntad, solo puede lograrse por medio de alguna otra persona. Entre el individuo *stultus* y el individuo *sapiens*, es necesario el otro. (p. 138).

El principio es evidente: la escuela y la figura real —no diluida o virtualizada— del maestro es importante. Pero, ojo, no se trata solamente de que el otro este allí, sino de los modos de su presencia, del conjunto de técnicas —didácticas, pedagógicas o metodológicas de su *techné*—, pero también de su práctica psicagógica, de su esfuerzo en transformar la subjetividad del otro:

Si llamamos “pedagógica” (...) la relación consistente en dotar a un sujeto (...) de una serie de aptitudes definidas de antemano (...) se puede llamar “psicagógica” la transmisión de una verdad que no tiene la función de proveer a un sujeto cualquiera de aptitudes (...) sino la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos. (Foucault, 2006, p. 388).

La transformación de ese sujeto recae entonces en quien lo direcciona, en la figura que lo lleva en ese desplazamiento. Concebida desde el marco de la filosofía como formación humana:

en la relación psicagógica, el peso esencial de la verdad, la necesidad del decir veraz, las reglas a

las que debemos someternos (...) todo esto recae en esencia, en el maestro, el director o incluso el amigo, o, en todo caso, en quien aconseja. (Foucault, 2006, p. 388).

Precisamos, entonces, de quien dirija el proceso. La inquietud de sí, que inicia con el sujeto, pero que también se propicia por el maestro: "...la inquietud de sí [que] requiere (...) la presencia, la inserción, la intervención del otro" (Foucault, 2006, p. 138). Intervención del otro no para la imposición o la repetición, sino para la diferencia. A la manera cínica, con la fuerza parresiástica cínica en un tiempo de derivas autoritarias, para trabajar sobre la autosuficiencia del sujeto de sí y por sí mismo, para el desarrollo de su autarquía, que funde en su yo la posibilidad de ser feliz y, por supuesto, para el logro de su autonomía, que es la expresión más auténtica de la libertad.

## EPÍLOGO

Permítaseme, antes de cerrar esta charla, recordar, con la filósofa Martha Nussbaum, las razones de mantener, pese a estos tiempos distópicos, el cultivo de las humanidades como razón sustantiva en la formación humana. Razones que refieren siempre a este sujeto que necesita ser, efectivamente, dueño de sí mismo, ser capaz de gobernarse a sí mismo antes de pretender gobernar a los otros.

La argumentación de Nussbaum parte de un diagnóstico de las humanidades acosadas y en retroceso en los programas educativos en una socie-

dad discursivamente liberal y democrática como la norteamericana. Recordemos que pensadores como el propio John Dewey (1859-1952) o más contemporáneamente, Richard Rorty (1931-2007), han puesto énfasis en la correlación entre democracia y educación. En ese contexto, caso particular del pedagogo estadounidense, han desarrollado una filosofía de la educación que valora y puntualiza la función orientadora de la filosofía que verdaderamente se encuentre conectada con la vida; la contribución del análisis y la argumentación filosófica al esclarecimiento de la real y, sobre todo, su *vis* política.

El análisis de Nussbaum puede servirnos para pensar en forma analógica escenarios y posibilidades en el marco de una tradición formativa que, aunque distintas en diversos sentidos, transita un fondo común occidental. Examinemos entonces las tres habilidades que se requieren, según la filósofa, para «el cultivo de la humanidad». Preguntémosnos, además, si nuestros sistemas educativos actuales se orientan, o no, en dicha dirección.

1) La primera habilidad, de acuerdo con la tradición socrática, es aquella orientada al examen de sí mismo, a la vida examinada que involucra no solo al sujeto, sino también al marco de su propia tradición y cultura. La «vida examinada» representa también hoy el poseer una capacidad cosmopolita de evaluación moral de la sociedad y la cultura. La vida examinada remite entonces “...a una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que

haya sido transmitida por la tradición o se halla hecho familiar a través de la costumbre” (Nussbaum, 2016, p. 28). Evaluar un sistema de significados y prácticas implica además la capacidad de hacerlo coherentemente, en forma de argumentos correctos, lógicamente: “...de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del argumento, de la exactitud de los hechos y la precisión del juicio” (Nussbaum, 2016, p. 29). Sin lógica en el bachillerato estas posibilidades argumentativas se complican y la posibilidad de la construcción de la ciudadanía democrática se convierte en una utopía.

2) La segunda habilidad se conecta a lo que Kant, desde el pensamiento ilustrado, ya comprende como la realidad del cosmopolitismo, la ciudadanía universal de la casa común (ya pensada por cínicos y estoicos en el marco de pertenencia a la naturaleza) que implica la posibilidad del individuo de verse más allá de su mundo experiencial y moral. Esta segunda habilidad, requerida para el combate de los prejuicios y odios de la diferencia en un mundo plural es, por su propia naturaleza, anti dogmática y religadora. Posibilita, superados los obstáculos de la diferencia, los “...lazos de reconocimiento y mutua preocupación” (Nussbaum, 2016, p. 29). Cultivar la no indiferencia a lo humano, en medio del narcisismo de la cultura moderna, es fundamental: «Nada de lo humano me es ajeno» (Terencio).

3) El tercer elemento-espejo se constituye desde la narratividad como capacidad del «juego de los espejos». Considerada desde la empatía de la diferencia que es capaz de trascender el yo para desplazarse a la realidad del otro. La imaginación narrativa significa, entre otras cosas: “...la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente (...) y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (Nussbaum, 2016, p. 30). Ricoeur denomina a ello la «identidad narrativa» y refiere también, no solo la capacidad de ponerse en el lugar del otro, sino de preservar su memoria, de recuperar su palabra, muchas veces oculta, sometida por el poder, tal operación es una expresión fundamental de la justicia.

Por todo lo anteriormente argumentado, replantear el sentido y pertinencia de las humanidades, su presencia en el ámbito formativo de nuestro presente es:

reformular la consideración de un sujeto abstracto, universal, ahistórico y modélico con el que se ha configurado cierta concepción del humanismo, las humanidades y el saber clásico como exento de contradicciones y límites morales propios de los sujetos y sus circunstancias (Picos, 2018, p. 110).

Desarrollar un humanismo crítico, donde el ser humano es parte de un todo con el que se relaciona, y

no su centro, no deja de lado el papel de la utopía, entendida como imaginación, pero también como deseo, en la construcción de nuevos horizontes de existencia.

Un humanismo ético presente en lo educativo como humanismo de la exterioridad y de la apertura, de la memoria y la justicia, pero también un transhumanismo que contemple la apertura a la consideración de la vida toda, a la naturaleza olvidada por el afán de dominio humano y su lógica insaciable del consumo. El problema estriba en materializar una nueva formación capaz de generar nuevas utopías. De cierto modo un humanismo renovado, no metafísico en el sentido de no expresar fines últimos del hombre, es una de las tareas centrales de las humanidades en la universidad. Se trata entonces de establecer una lectura del humanismo y de sus implicaciones en los términos que refiere la Dra. María del Carmen Rovira (2009), "...no como "studia humanitatis", (en su sentido más clásico y académico), sino como un sentimiento y una conducta de respeto a la esencialidad de lo humano en el «otro»" (p. 7).

## BIBLIOGRAFÍA

- Chul Han, Byung (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder: Barcelona.
- Foucault, Michel (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Paidós: Barcelona.
- Foucault, Michel (2006). *La hermenéutica del sujeto*. FCE: México.
- Gallegos, Gabriel (2024) "El mal-estar de la cultura

anaclítica: reversus de Narciso y Echo en el siglo XXI", tesis doctoral, Doctorado en Filosofía con orientación en estudios de la cultura, FFyL, UANL.

García Gual, Carlos (2018). *La secta del perro. Vida de los filósofos cínicos*. Alianza Editorial: Madrid.

Infante, Eduardo (2021). *No me tapes el sol. Cómo ser un cínic de los buenos*. Ariel: México.

Nussbaum, Martha. (2023). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística.*: Paidós: México.

Nussbaum, Martha. (2016). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós: Barcelona.

## HEMEROGRAFÍA

Foucault, Michel. *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Müller el 20 de enero de 1984. Publicada en la Revista *Concordia* 6 (1984) 96-116.

Picos Bovio, Rolando. "Las humanidades y el saber clásico en el siglo XXI, de la ética a la política", en *Agón, Revista de Filosofía Teórica y Práctica*, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2018, Vol. I, No.0., pp.99-115.

Rovira, Carmen." Filosofía y humanismo. La obra de los jesuitas criollos mexicanos", en *Revista de Hispanismo Filosófico* No.14, 2009, pp.7-23.



## CAPÍTULO 5: GÉNERO Y PODER: FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Diana Romero Guzmán<sup>1</sup>

### 1. INTRODUCCIÓN: LA FILOSOFÍA COMO HERRAMIENTA PARA ANALIZAR EL PODER Y EL GÉNERO

**E**n la Educación Media Superior en México, las dinámicas de poder y género, atravesadas por las huellas del colonialismo, desempeñan un papel fundamental en la formación de identidades y la distribución de oportunidades. La filosofía, como disciplina crítica, se presenta no solo como una herramienta esencial para desentrañar estas estructuras de poder que perpetúan desigualdades de género, sino también como un medio para visibilizar y cuestionar las formas de opresión y dominación derivadas del pensamiento colonial. A través del análisis filosófico y decolonial, se pueden desafiar las normatividades y las jerarquías impuestas, abriendo paso a una comprensión más profunda de cómo el poder opera en el entorno educativo y cómo estas estructuras están profundamente arraigadas en una historia colonial que aún impacta las realidades contemporáneas.

---

<sup>1</sup>Doctorante en Pedagogía Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Participante Fundadora del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología.

Además de ofrecer herramientas para la crítica, algunas filosofías proporcionan un espacio para imaginar y proponer nuevas formas de organización educativa que promuevan la equidad y la justicia desde una perspectiva que desafía las lógicas coloniales. Durante la etapa de educación media superior, los, las y les estudiantes están en un momento clave de desarrollo personal y social, donde las ideas filosóficas, combinadas con el pensamiento decolonial, sobre poder y género, pueden equiparlos para cuestionar su entorno y convertirse en agentes de cambio. Este proceso de deconstrucción y reconstrucción es vital no solo para avanzar hacia un sistema educativo más justo e inclusivo, sino también para dismantelar las estructuras coloniales que siguen influyendo en la educación.

El análisis ofrecido, se centra en explorar cómo la filosofía, en diálogo con el pensamiento decolonial, puede revelar y transformar las estructuras de poder en la Educación Media Superior, promoviendo una pedagogía que desafíe constantemente las desigualdades de género y los legados coloniales. Al entrelazar el pensamiento filosófico y decolonial con la práctica educativa, se busca contribuir a la construcción de una educación que fomente la equidad, la justicia, y la descolonización del ser, del saber y el poder, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social.

## 2. TEORÍAS FILOSÓFICAS DEL PODER APLICADAS AL GÉNERO

La vinculación de las teorías filosóficas del poder a la teoría de género es esencial para entender cómo las dinámicas de poder operan en la reproducción de las desigualdades de género en distintos contextos, como el educativo. Por ejemplo, a través de los aportes de Michel Foucault y Antonio Gramsci, se puede analizar cómo las instituciones y prácticas sociales no solo imponen normas, sino que también las naturalizan y las hacen parecer incuestionables, afectando de manera directa las identidades y roles de género.

Michel Foucault (1975), con su concepto de poder disciplinario, argumenta que el control se ejerce no solo mediante la coerción directa, sino a través de mecanismos sutiles de vigilancia, normalización y corrección. En el ámbito educativo, estas prácticas son evidentes en la regulación de los cuerpos y conductas de los estudiantes, particularmente en relación con los roles de género. Las instituciones educativas refuerzan normas de género hegemónicas mediante prácticas como la segregación por género en servicios sanitarios (“baños”) o la imposición de códigos de vestimenta. Estos mecanismos disciplinarios no solo controlan el comportamiento, sino que también producen sujetos normativos, es decir, identidades de género que se alinean con los estándares sociales predominantes.

Este *poder disciplinario* también se refleja en el monitoreo constante del desempeño académico

y el comportamiento, que a menudo está sesgado por expectativas de género. Por ejemplo, las niñas suelen ser socializadas hacia la pasividad y el cumplimiento de las normas, mientras que los niños son alentados a ser competitivos y asertivos. Estas dinámicas perpetúan estereotipos de género que limitan las posibilidades de que los estudiantes exploren identidades de género no normativas. Así, las instituciones educativas no solo imparten conocimientos, sino que también contribuyen a la reproducción de estructuras de poder que sostienen la desigualdad de género.

Por su parte, Antonio Gramsci (1971) introduce el concepto de *hegemonía cultural*, que describe cómo las clases dominantes mantienen el control no solo a través de la coerción, sino mediante el consenso de las clases subordinadas, quienes interiorizan y aceptan las normas e ideas dominantes. En el contexto educativo, la hegemonía cultural se expresa en cómo las instituciones perpetúan roles de género tradicionales que se presentan como naturales y universales. Este proceso de normalización de las construcciones de género se lleva a cabo a través de lo que Philip W. Jackson (1994) llama “currículum oculto”, que incluye expectativas no explícitas sobre el comportamiento, la vestimenta y los intereses de los estudiantes según su género.

La hegemonía cultural también implica la valorización de ciertos conocimientos y formas de expresión alineadas con perspectivas masculinas y eurocéntricas, mientras que las experiencias y perspectivas femeninas, especialmente de mujeres

marginadas, son invisibilizadas. Este consenso, que opera más mediante la aceptación que la coerción, hace que las jerarquías de género se interioricen de manera casi imperceptible, lo que dificulta su cuestionamiento.

Sin embargo, Gramsci también subraya la posibilidad de resistencia. En el contexto educativo, ella puede surgir a través de enfoques pedagógicos críticos que desafíen las normas de género opresivas y fomenten una mayor equidad. Las instituciones educativas, entonces, no solo son espacios de reproducción de la hegemonía cultural, sino que también pueden ser lugares de lucha contra las normas de género que perpetúan la desigualdad.

La articulación entre las teorías del poder de Foucault y Gramsci y la teoría de género permite una comprensión más profunda de cómo las instituciones y las prácticas sociales contribuyen a la producción y reproducción de identidades de género normativas. Estas teorías ofrecen herramientas críticas para analizar y desafiar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad de género, promoviendo una educación que no solo imparta conocimientos, sino que también cuestione y transforme las normas sociales que limitan la expresión de identidades de género diversas.

### 3. ESTRUCTURAS EDUCATIVAS Y LA PERPETUACIÓN DE DESIGUALDADES DE GÉNERO

Las estructuras educativas, desde su diseño curricular hasta las dinámicas en el aula, han sido histó-

ricamente un espacio de reproducción de las desigualdades de género. Estas desigualdades no solo afectan a las mujeres, sino que también marginan a cuerpos e identidades no hegemónicas, tales como las personas *trans*, no binarias e intersexuales. En muchos contextos, la educación sigue reforzando normas binarias y cisnormativas que perpetúan la discriminación y excluyen cualquier forma de disidencia corporal o de género. Este fenómeno es evidente en los contenidos que se imparten, en las interacciones entre docentes y estudiantes, y en las políticas que rigen la educación.

Uno de los principales mecanismos mediante los cuales se perpetúan estas desigualdades de género en el ámbito educativo es a través del currículo. En muchas instituciones, los contenidos que se enseñan expresan y refuerzan una visión androcéntrica y binaria del mundo. Las teorías, autores y ejemplos que se presentan suelen centrarse en experiencias masculinas y cisgénero, mientras que las contribuciones de mujeres, personas *trans* y no binarias son ignoradas o tratadas de manera superficial. Esto contribuye a que las identidades no hegemónicas queden invisibilizadas, consolidando una idea reduccionista de lo que significa ser humano (Lugones, 2008).

Además del currículo, las dinámicas de poder dentro del aula juegan un rol crucial en la perpetuación de estas desigualdades. Las interacciones entre docentes y estudiantes a menudo replican jerarquías de género, donde se espera que las niñas o personas feminizadas adopten roles subordinados y

que los niños o personas masculinizadas sean protagonistas. Les estudiantes que no encajan en este esquema binario de género, como las personas *trans* y no binarias, a menudo se enfrentan a acoso, exclusión y falta de reconocimiento por parte de sus compañeros y docentes, lo que refuerza su marginalización dentro del sistema educativo (Segato, 2016).

Las políticas educativas también son una expresión de estas dinámicas de exclusión. La mayoría de los sistemas educativos no cuentan con marcos legales ni directrices que promuevan la inclusión de identidades no hegemónicas. En muchos casos, la normativa escolar refuerza la cisnormatividad y el binarismo de género, regulando incluso aspectos como la vestimenta y el acceso a los baños, lo que genera espacios de violencia simbólica y física hacia los cuerpos que no se ajustan a estas expectativas normativas. La falta de reconocimiento de la diversidad corporal y de género en estas políticas perpetúa la exclusión y la discriminación (Curiel, 2007).

La formación del profesorado es otro de los espacios donde se perpetúan estas desigualdades. La mayoría de los docentes no reciben capacitación adecuada para abordar temas de género y diversidad en el aula, lo que lleva a una falta de herramientas pedagógicas para incluir a las identidades no hegemónicas de manera significativa. Esto no solo afecta a los estudiantes *trans* y no binarios, sino que también refuerza estereotipos de género que limitan a todos los estudiantes. En lugar de fomentar una educación inclusiva, se perpetúan estructuras

rígidas que no reconocen la pluralidad de experiencias humanas (Ramírez, 2014).

Es urgente replantear las estructuras educativas desde una perspectiva decolonial y feminista que ponga en el centro a las identidades no hegemónicas. El reconocimiento de la diversidad de cuerpos y géneros en la educación es esencial para construir un sistema más justo e inclusivo. Esto implica no solo cambios en los contenidos curriculares, sino también en las políticas institucionales, en las dinámicas de aula y en la formación docente. Solo así se podrá romper con las estructuras que perpetúan las desigualdades de género y construir espacios educativos que reconozcan y respeten todas las formas de ser y estar en el mundo.

#### 4.- EL ROL DE LA FILOSOFÍA EN EL CUESTIONAMIENTO Y TRANSFORMACIÓN DE ESTAS DINÁMICAS

La filosofía, especialmente en su vertiente decolonial, proporciona herramientas fundamentales para cuestionar las normas y prácticas que perpetúan las desigualdades de género en la educación. Según Catherine Walsh (2007), el pensamiento crítico es esencial para dismantelar las estructuras coloniales que aún persisten en los sistemas educativos, las cuales no solo refuerzan el racismo y la exclusión, sino también las jerarquías de género. El uso de la filosofía crítica permite evidenciar cómo las normas hegemónicas de género han sido naturalizadas en la educación, presentándose como “neutras” y “universales”, cuando en realidad son producto de

un sistema patriarcal y colonial.

El pensamiento decolonial, permite examinar cómo las lógicas de exclusión de género están integradas en el propio sistema educativo. Autores del giro decolonial<sup>2</sup>, enfatizan que las relaciones de poder que definen a la modernidad, y por tanto a las instituciones educativas modernas, se basan en una matriz de poder colonial que excluye a los cuerpos y subjetividades que no se ajustan a las normativas dominantes. Este análisis es fundamental para entender cómo las *desigualdades de género*, lejos de ser un fenómeno aislado, están profundamente entrelazadas con otras formas de opresión, como el racismo y la discriminación de clase, lo que convierte a la filosofía crítica decolonial en una herramienta poderosa para el análisis y la transformación de estas dinámicas.

#### FILOSOFÍA FEMINISTA Y EDUCACIÓN

La filosofía feminista ha sido central en el análisis y la crítica de las estructuras patriarcales presentes en la educación. Según Silvia Rivera Cusicanqui (2010), el feminismo decolonial ofrece una perspectiva que no solo critica las relaciones de género, sino que también desafía las narrativas coloniales que

---

<sup>2</sup>El *giro decolonial* es un enfoque crítico que surge como respuesta a las formas de opresión y exclusión derivadas del colonialismo y del imperialismo, extendiéndose más allá de la mera independencia política de las colonias. En lugar de centrarse únicamente en las relaciones económicas y políticas, el giro decolonial plantea una revisión profunda de las estructuras de conocimiento, las relaciones de poder y la construcción de identidades.

sostienen las estructuras patriarcales. En el contexto educativo, esta crítica se dirige a las prácticas y políticas que reproducen la desigualdad de género, como la exclusión de mujeres, especialmente mujeres indígenas y afrodescendientes, de los currículos escolares, y la imposición de normas de comportamiento que refuerzan roles de género tradicionales.

El análisis de las estructuras patriarcales en la educación también se beneficia de la obra de Bell Hooks (2000), quien argumenta que la educación debe ser un proceso de “liberación” y no de “domesticación”. Para Hooks, la filosofía feminista no solo debe criticar las jerarquías de género, sino también ofrecer alternativas pedagógicas que fomenten la equidad y la inclusión. Esto implica una revisión profunda de los currículos, las políticas y las prácticas pedagógicas, para garantizar que no refuercen los roles de género tradicionales, sino que promuevan la libertad y la agencia de todos los estudiantes, independientemente de su género.

#### PROPUESTAS FILOSÓFICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN

Las propuestas filosóficas para la transformación educativa son esenciales para promover la equidad de género. El pensamiento decolonial, sugiere que las reformas educativas deben orientarse hacia la descolonización del conocimiento, lo que implica un reconocimiento de las diversas formas de saber y una crítica a las estructuras de poder que han excluido a las mujeres y a otros grupos marginados. En

este sentido, las reformas deben promover un currículo que visibilice las contribuciones de las mujeres a la historia y al pensamiento, al tiempo que se erradican las representaciones estereotipadas que perpetúan roles de género opresivos.

Otra propuesta filosófica relevante proviene de la obra de Paulo Freire (1970), quien sostiene que la educación debe ser un acto de “concientización” que permita a los oprimidos, incluidas las mujeres, tomar conciencia de su situación y luchar por su liberación. Freire propone una pedagogía que fomente la reflexión crítica sobre las desigualdades sociales, incluida la desigualdad de género, y que motive a los estudiantes a participar activamente en la transformación de sus realidades. Esta pedagogía crítica y emancipadora es fundamental para diseñar reformas educativas que no solo promuevan la equidad de género, sino que también empoderen a los estudiantes para ser agentes de cambio en sus comunidades.

## 5.- HACIA UNA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR MÁS INCLUSIVA.

### NUEVO CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La formación de los adolescentes en la educación media superior en México está atravesando un proceso de transformación significativa con la implementación del Nuevo Currículo de la Educación Me-

dia Superior<sup>3</sup>. Este enfoque curricular busca no solo la adquisición de conocimientos específicos, sino también la formación integral de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de competencias y habilidades que les permitan enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. La transversalidad, entendida como la interrelación de saberes y disciplinas, es uno de los pilares fundamentales de esta reforma educativa, y se articula de manera sistemática en el currículo para lograr los aprendizajes esperados.

El Nuevo Currículo incorpora la transversalidad con un sentido didáctico que favorece tanto la práctica docente como el trabajo colegiado. Esto implica que los maestros ya no trabajan de manera aislada, sino que colaboran de manera constante para desarrollar estrategias educativas que integren diversos saberes y disciplinas. Esta colaboración sistemática permite que el trabajo en el aula sea más coherente y orientado hacia el logro de los aprendizajes esperados. Al trabajar en conjunto, los docentes pueden identificar mejor las necesidades de sus estudiantes y diseñar actividades que aborden las competencias del Marco Curricular Común desde múltiples perspectivas.

La dinámica en espiral que impulsa el Nuevo Currículo está centrada en la funcionalidad y contextualización de los aprendizajes. Este enfoque permite que los estudiantes comprendan la relevancia de lo que aprenden en sus contextos inmediatos y cómo esos conocimientos pueden aplicarse en su

<sup>3</sup>Para más información: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/curriculoems>

vida cotidiana. Al trabajar desde esta perspectiva, los estudiantes no solo adquieren conocimientos abstractos, sino que logran conectar estos saberes con sus experiencias, lo que facilita un aprendizaje más significativo y duradero. Esto es especialmente importante en un país tan diverso como México, donde los contextos socioculturales varían ampliamente.

#### LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DECOLONIAL Y LA TRANSVERSALIDAD

El género es un componente esencial que debe estar presente de manera transversal en este nuevo enfoque educativo. La educación en género no se limita a enseñar sobre igualdad de oportunidades, sino que también busca que los adolescentes reflexionen sobre las dinámicas de poder, la violencia de género y la discriminación que persisten en la sociedad. A través de una práctica docente que promueva la transversalidad del género, se puede fomentar en los estudiantes una conciencia crítica sobre las desigualdades y cómo estas afectan a diferentes sectores de la población, particularmente a las mujeres y a las personas de identidades no normativas.

La filosofía decolonial, en este contexto, ofrece una herramienta crucial para analizar las estructuras educativas y sociales que perpetúan la exclusión y la marginalización. Al incorporar esta filosofía en el currículo de Educación Media Superior, se permite a los estudiantes cuestionar los saberes hegemónicos que históricamente han relegado las

voces de los pueblos originarios y otras comunidades oprimidas. Esta reflexión crítica ayuda a los adolescentes a comprender la historia desde perspectivas múltiples y a reconocer la importancia de los saberes que han sido tradicionalmente marginados en el discurso académico.

La transversalidad, cuando se aborda desde una perspectiva decolonial, permite que los docentes reconsideren los materiales y contenidos que utilizan en el aula. En lugar de recurrir únicamente a fuentes occidentales o dominantes, el Nuevo Currículo abre las puertas para que se pueda fomentar la inclusión de saberes locales, ancestrales y comunitarios, que enriquecen la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque no solo diversifica los conocimientos que reciben los jóvenes, sino que también fortalece su sentido de identidad y pertenencia, al valorar sus propios contextos culturales.

El trabajo colegiado que impulsa el Nuevo Currículo también juega un papel importante en la transversalidad. Los docentes deben colaborar para integrar el género y la filosofía decolonial de manera coherente en todas las asignaturas y no como temas aislados. Esto requiere un esfuerzo coordinado, en el que los profesores compartan estrategias, recursos y reflexiones sobre cómo abordar estos temas en sus prácticas cotidianas. Al hacerlo, se fomenta una comunidad educativa más fuerte y cohesionada, orientada hacia un objetivo común: la formación integral y crítica de los estudiantes.

El enfoque en espiral del Nuevo Currículo permite que los estudiantes revisiten los temas clave a lo largo de su trayectoria en la Educación Media Superior. Esto significa que las ideas y competencias se van desarrollando y profundizando con el tiempo, a medida que los estudiantes avanzan en su formación. Esta repetición y profundización gradual permite una mejor asimilación de los conceptos, especialmente en áreas como el género y los estudios decoloniales, que requieren una reflexión constante y un cuestionamiento de las normas sociales establecidas.

Al integrar estos enfoques en la práctica docente, el Nuevo Currículo no solo busca que los estudiantes cumplan con los aprendizajes esperados, sino que también se conviertan en sujetos críticos y conscientes de su entorno. La Educación Media Superior debe ser un espacio donde los adolescentes puedan desarrollar una comprensión más profunda de las estructuras de poder que moldean la sociedad y cómo estas impactan sus vidas. La transversalidad de los contenidos, junto con el enfoque de género y decolonial, proporciona las herramientas necesarias para que los jóvenes se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades.

En conclusión, la formación de los adolescentes en la Educación Media Superior en México, tal como la plantea el Nuevo Currículo, es un proceso integral que está centrado en el desarrollo de competencias a través de la transversalidad de los contenidos, la funcionalidad de los aprendizajes y la contextualización. Este enfoque permite no solo

la adquisición de conocimientos técnicos, sino también la formación de estudiantes críticos, capaces de cuestionar las desigualdades y contribuir a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

#### REFERENCIAS

- Curiel, O. (2007). “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”, *Nómadas*, (26), 92-101.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- Hooks, b. (2000). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Morata Madrid. Pp. 73 y 77.
- Lugones, M. (2008). “Colonialidad y género”, *Tabula Rasa*, (9), 73-101.
- Ramírez, A. (2014). “Perspectivas decoloniales en la educación”, *Revista Latinoamericana de Educación*, 48 (1), 10-22.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón Ediciones.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ediciones Abya-Yala.

## CAPÍTULO 6: ENTRE LA INSIGNIFICANCIA Y EL SENTIDO. LA FILOSOFÍA EN LA HIPERMODERNIDAD

Alejandro Méndez González<sup>1</sup>

### RESUMEN

La filosofía, en tiempos de hipermodernidad, se enfrenta al desafío de no ser arrojada a la irrelevancia. En un mundo donde las certezas se evaporan y la velocidad del cambio nos envuelve, el pensamiento filosófico debe fungir como guía. Hoy, la filosofía ha de ser un diálogo con las problemáticas contemporáneas, una brújula para los jóvenes que, bombardeados por estímulos e información, buscan un sentido más allá de lo efímero. Por ello es necesario que la filosofía hable el lenguaje de nuestro tiempo, dialogando con otras disciplinas y usando las herramientas tecnológicas disponibles. No basta con preservarla en las aulas: la filosofía debe ocupar los nuevos espacios donde los jóvenes habitan. La pregunta central no es si la filosofía es importante, sino qué tipo de filosofía necesitamos. Una que se atreva a enfrentar las preguntas fundamentales, que ayude a comprender la realidad (líquida) (Bauman) de nuestro tiempo, sin perder su capacidad de

---

<sup>1</sup>Universidad La Salle Noroeste; [amendez@ulsa-noroeste.edu.mx](mailto:amendez@ulsa-noroeste.edu.mx)

asombro. Así, será brújula y ancla en esta era de incertidumbre.

#### A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La filosofía, esa creación de la inteligencia humana, ha sido el faro que ha guiado a los seres humanos en su travesía por la procelosa existencia. No es, pese a lo que se pudiera creer, un conjunto de disciplinas académicas, sino el cimiento sobre el cual se erige la comprensión del mundo. Es, en efecto, el instrumento por excelencia que permite desvelar “lo latente” de la realidad y forjar un pensamiento crítico allende las apariencias.

En esta era que hemos dado en llamar hipermodernidad, ¿qué papel ha de desempeñar la filosofía? ¿Cómo ha de metamorfosearse para no ser una reliquia, un mero vestigio del pasado, irrelevante, insignificante (sin significación) para las nuevas generaciones, protagonistas de este presente y agentes del mañana, pero “fundamental” para quienes viven de ella?

La hipermodernidad, ese fenómeno que nos envuelve y nos define, se caracteriza por una aceleración sin precedentes de los cambios que conforman y definen nuestras dinámicas sociales, tecnológicas y culturales. Es, como se verá más adelante, un torbellino que arrastra consigo las certezas de antaño y genera, a su paso, nuevas identidades, necesidades y formas de interacción que desafían nuestra comprensión “tradicional” del mundo.

En este escenario donde el cambio es la constante, los jóvenes se encuentran ante un horizonte desconcertante. La realidad es un caleidoscopio de información, estímulos y posibilidades que amenaza, en el mejor de los casos con abrumarles, en el peor, con sepultarles. Es aquí donde la filosofía, suponemos, debe alzarse, no como un monumento, sino como una herramienta que les permita navegar por las turbulencias y evitar el naufragio (Tejeda, 2003).

\*\*\*

Desde 2009, año en el que se constituyó el Observatorio Filosófico de México (OFM), un grupo de renombrados filósofos mexicanos, se unieron para crear este espacio “destinado al análisis, promoción y defensa de la enseñanza, investigación y difusión de la filosofía en todos los niveles educativos del país así como para el espacio público” (Observatorio Filosófico de México, 2024), dado que, en 2008, durante la gestión del presidente Felipe Calderón, las asignaturas filosóficas se excluyeron de los programas de estudio de la Educación Media Superior (EMS). Desde entonces y hasta el 15 de julio de 2024, fecha en la que el OFM publicó su posicionamiento sobre la filosofía en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la reinserción de la filosofía en la EMS sigue en estado de tensión, pues la Secretaría de la Educación Pública (SEP) defiende dicha inclusión desde una “transversalidad”, refiriendo la eliminación de las asignaturas del área de Filosofía (Lógica, Filosofía, Estética y Ética) y su sustitución por las Progresiones de Aprendizaje en Humanidades, señalando una serie de indefiniciones y vacíos.

A más de considerar los loables trabajos del OFM y estar a favor de ellos, me moveré al margen intentando ubicar si la enseñanza de la filosofía es significativa o no, ya que se da por sentado (*a priori*) que la filosofía es importante ¿No tendría, hoy, que justificarse dicha importancia? Es este el derrotero por el que se transitará en las siguientes páginas.

\*\*\*

El presente capítulo se propone examinar el lugar que ocupa la filosofía en nuestra época, y para ello está dividido en cinco secciones que pretenden abarcar tanto su esencia como su necesidad urgente en la educación. En primer lugar, se recuerda que la filosofía no es un mero entretenimiento mental, surge, más bien, cuando las aguas de lo cotidiano se agitan y el hombre se ve enfrentado a sus límites. El asombro —ese estado de perplejidad radical— y el ocio —un tiempo para contemplar— son las condiciones mínimas para que la filosofía florezca.

En la segunda sección afirmo que la filosofía es, para los jóvenes, una plataforma que no solo lo educa en el pensar, sino que les permite reflexionar sobre su destino. Se trata de un saber que los enseña a mirar más allá de los horizontes cercanos y a no contentarse con las respuestas fáciles.

Luego, en la tercera sección, se constata que, en esta época, caracterizada por la velocidad y el cambio vertiginoso, arrastra consigo la identidad de los sujetos como si fueran hojas en el viento. En medio de esta tormenta, la filosofía debe ejercer su función primordial: dar claridad, un punto de apoyo.

En la cuarta parte, se pretende responder a la pregunta “¿Qué tipo de filosofía necesitamos en la hipermodernidad?”, planteo que no toda filosofía es igual de pertinente. Hoy más que nunca, necesitamos una filosofía capaz de dialogar con otras disciplinas, que no se encierre en sí misma. Es una filosofía que debe renovarse, hablar en el lenguaje de nuestro tiempo y ser accesible.

Finalmente, en la última sección, planteo que el lugar natural de la filosofía no es solo la escuela, sino también los nuevos espacios públicos que emergen en la red. Así, la enseñanza de la filosofía debe abrirse a estos territorios, ampliando sus formas y medios para seguir viva y ser relevante.

## 1. LAS CONDICIONES DE LA FILOSOFÍA

Según Julián Marías (1993), la filosofía no es una constante que fluye ininterrumpida por el cauce de la historia. Antes bien, se manifiesta de manera intermitente. Su aparición, lejos de ser fortuita, está íntimamente ligada a circunstancias particulares de la vida humana, como ya lo vislumbraron los colosales del pensamiento helénico, Platón y Aristóteles, quienes la atribuyeron a esa capacidad de asombro que nos distingue como especie y al ocio<sup>2</sup>.

El ser humano, ese ser arrojado al mundo, vive “incrustado” en una serie de circunstancias que condicionan, para bien o para mal, su existencia y

---

<sup>2</sup>Entendido este no como mera holganza, sino como ese distanciamiento de las urgencias cotidianas que nos permite elevar la mirada más allá del horizonte de lo inmediato.

solo cuando toma conciencia de esta instalación y logra distanciarse de ella es cuando surge la posibilidad de filosofar.

Este acto de distanciamiento, esta toma de conciencia, está indisolublemente ligada al lenguaje, otra de las grandes creaciones de la inteligencia humana, que nos permite no solo nombrar la realidad, sino también cuestionarla, interpretarla y trascenderla.

Pero Marías nos previene: la aparición de la filosofía no es un fenómeno automático ni universal. Para que éste produzca, es menester que confluyan ciertas condiciones, como: la crisis del sistema de creencias de una comunidad (esa inseguridad generalizada que corroe los cimientos de lo establecido) y un anhelo de “verdad”, pretensión que palpita en todo ser humano. Es en estos momentos de crisis, cuando las certezas de antaño sobre las que se erigía la vida cotidiana se desmoronan es cuando surge la inevitable necesidad de claridad y orientación.

El filósofo, tal como lo describía Platón con su habitual agudeza (Marías, 2014), se erige como un ser intermedio entre la sabiduría plena y la ignorancia total. Es aquel que, consciente de su propia incertidumbre, se lanza a la búsqueda incesante de respuestas. La historia de la filosofía no es sino el relato de estos intentos, a veces heroicos, a veces desesperados, por justificar esas respuestas, por formular preguntas que trascienden lo inmediato y se atreven a interrogar al universo (Marías, 2016).

Sin embargo, y aquí radica el infortunio de nuestro tiempo, la filosofía ha sido domesticada,

institucionalizada (Schopenhauer, 2001). A partir del siglo XIX y por diversos factores, se la encerró en los muros de la academia, privándola de su vigor original, de su capacidad de sacudir los cimientos mismos de la existencia. Hoy, la filosofía, para los no-filósofos, sobrevive más por inercia que por auténtica necesidad, como un recuerdo de un glorioso pasado que ya no se comprende del todo.

Pero más allá de las ilustres y honoríficas academias y centros de investigación, la “verdadera” filosofía, sigue siendo inevitable. Y por verdadera refiero a aquella que responde a una profunda necesidad, emane esta de lo singular o de lo colectivo. Cuando acaece una crisis de creencias, cuando el suelo que pisamos se vuelve inestable y las viejas respuestas ya no son suficientes, es entonces cuando la filosofía emerge con toda su fuerza para intentar restaurar un sistema de certezas que pueda sostener nuestra vida, porque cuando la filosofía es “auténtica”, no es un lujo ni un pasatiempo, sino un imperativo de la existencia misma; es el esfuerzo del ser humano por comprenderse y significar tanto a sí mismo como al mundo en el que vive, por trascender los límites de su propia finitud y alcanzar esa visión de totalidad que nos eleva por encima de nuestra finita y contingente condición, siendo así el más alto ejercicio de nuestra libertad y nuestra razón.

## 2. LA IMPORTANCIA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN

La filosofía referida se revela como un fundamento del edificio educativo. No es, pese a las apariencias (modeladas por los mismos filósofos), un ornamento intelectual, sino la posibilidad de alcanzar la pretendida y añorada formación integral del ser humano. Cabe preguntarnos: ¿Qué es lo que la filosofía aporta a la educación de las jóvenes generaciones?

En primer término, la filosofía, con su incisivo preguntar, enseña a los estudiantes a no conformarse con la “prima facie” de las cosas, con la mera apariencia, enseña a escudriñar más allá de lo evidente, a problematizar aquello que se nos presenta como dado. En un mundo donde la información nos abrumba y las “verdades” se desmoronan según la tendencia del día, esta capacidad de discernimiento se torna vital.

La filosofía es reflexión, es diálogo interno (endofasia) que nos permite tomar conciencia de nuestra propia existencia. Invita a los jóvenes a cuestionarse sobre su lugar en el mundo, a enfrentarse a las grandes interrogantes que han inquietado al ser humano en todos los tiempos y a estimar y evaluar las respuestas que se han dado. Esta introspección es aquello sobre el que se construye una personalidad auténtica. Además, la filosofía dota a los estudiantes de un conjunto de herramientas (teóricas y metodológicas) que les permiten aprehender la realidad en sus interacciones, matices, proporciones y analogías (Beuchot y Primero Rivas, 2022). Les brinda

teorías, marcos interpretativos, categorías de análisis que enriquecen su comprensión del mundo. Con estos instrumentos, los jóvenes pueden enfrentarse a los fenómenos sociales, políticos, éticos y culturales con una mirada aguda y penetrante.

Por otro lado, también la filosofía favorece el ejercicio de las habilidades argumentativas. En sus debates y disquisiciones, inherentes a su constitución, los estudiantes aprenden “el arte” de la argumentación, la construcción de razonamientos lógicos, la presentación de posturas fundamentadas. Esta habilidad, que trasciende el ámbito meramente académico, se revela como un invaluable instrumento en la vida en comunidad, donde el diálogo y la persuasión son moneda corriente, lo que a su vez suscita la tolerancia y el diálogo. En un mundo cada vez más polarizado, donde las diferencias amenazan con convertirse en conflictos insalvables, la filosofía enseña a estimar la diversidad de perspectivas, a escuchar al otro con genuino interés, a participar en debates y discusiones de manera constructiva. Así, la filosofía no solo forma mentes, sino también disposiciones y actitudes (abiertas y tolerantes).

Así, la filosofía se constituye como un componente indispensable en la formación de los jóvenes. Les proporciona las herramientas conceptuales, metodológicas y actitudinales necesarias para salvar las turbulencias de nuestro tiempo, les enseña a pensar de manera autónoma, a cuestionar lo establecido, a buscar la verdad (o las soluciones) más allá de las apariencias.

Ahora bien, llegados a este punto cabe preguntar ¿la filosofía, pese al dechado de beneficios indicados, tiene a su favor las condiciones del contexto para germinar y dar esos frutos que se esperan?

### 3. LA HIPERMODERNIDAD Y SUS IMPLICACIONES

La hipermodernidad, ese concepto acuñado por mentes preclaras como la del sociólogo Gilles Lipovetsky (2006), se nos presenta como un fenómeno prodigioso e inquietante a la vez. Es el escenario en el que nos hallamos inmersos, un paisaje debocado donde el cambio es la única constante y la aceleración, nuestra cotidianidad. Pero ¿qué significa realmente habitar este mundo hipermoderno? ¿Cómo afecta a nuestra circunstancia vital, a nuestro ser-en-el-mundo?

En primer término, debemos comprender que la hipermodernidad no es una exótica abstracción destinada a llamar la atención, sino una manera de referir a la (compleja) realidad que nos envuelve y nos define. Es ese torrente que arrastra las certezas de antaño, que desdibuja los contornos de lo que creíamos inamovible. La velocidad a la que se suceden los cambios en la sociedad, la tecnología y la cultura es tal que da la sensación de naufragio, que nos deja sin un asidero al cual aferrarnos.

En este escenario la persona se ve abocada a una existencia “líquida” (Bauman, 2003). Las identidades, otrora sólidas y definidas, se tornan fluidas, maleables, en constante mutación. Los

vínculos sociales, que antaño constituían el entramado de nuestra existencia, se vuelven efímeros, frágiles. El resultado es una paradójica soledad en medio de la hiperconectividad, un aislamiento que corroe la convivencia en la era de las redes sociales (Ruíz, 2023).

La cultura hipermoderna, en su frenesí por lo nuevo, ha entronizado lo efímero. Lo duradero, lo arraigado, lo que resiste al paso del tiempo, es visto con suspicacia, cuando no con desdén. Vivimos en la era del usar y tirar, donde todo, desde los objetos hasta las relaciones interpersonales, parecen tener fecha de caducidad.

Esta primacía de lo transitorio nos sume en un estado de perpetua insatisfacción, en una búsqueda incesante de la próxima novedad que calme, aunque sea por un instante, nuestra sed de estímulos (Ruíz, 2023).

Pero la hipermodernidad no solo ha transformado nuestro entorno, sino que ha calado en la configuración misma de nuestra subjetividad. El sujeto hipermoderno, y en particular el adolescente que se asoma al mundo con ojos ávidos, se caracteriza por una identidad proteica, cambiante. Su atención, bombardeada por un sinfín de estímulos, se ha vuelto dispersa, fragmentada, incapaz de fijarse por mucho tiempo en un solo punto. Acostumbrado a la inmediatez de las nuevas tecnologías, este nuevo sujeto demanda respuestas rápidas, soluciones instantáneas, incapaz de tolerar la espera o la incertidumbre (Lipovetsky, 2006).

El individualismo, ya “híper”<sup>3</sup>, es esa tendencia que ya vislumbraban los pensadores de la modernidad, que alcanza en la hipermodernidad cotas inusitadas. El sentido de pertenencia, ese lazo que nos unía a una comunidad, a una tradición, se ha debilitado hasta casi desaparecer. El resultado es un sujeto que se siente solo incluso en medio de la multitud, que busca desesperadamente conexiones significativas en un mundo de relaciones superficiales y fugaces.

Si bien con lo dicho hasta este momento el panorama se tiñe sombrío, la hipermodernidad, con todos sus desafíos, también obsequia oportunidades: El desarrollo tecnológico y digital ha puesto a nuestro alcance un caudal de información y posibilidades que nuestros antepasados ni siquiera habrían podido soñar. La cuestión radica en cómo navegar estas aguas sin perder el rumbo, cómo aprovechar las ventajas de este nuevo mundo sin sucumbir a sus peligros.

En este contexto, la educación, y en particular la enseñanza de la filosofía, adquiere una importancia capital. Nos enfrentamos al desafío de formar a las nuevas generaciones para un mundo

---

<sup>3</sup>El prefijo “híper” proveniente del griego “ὑπέρ» (hyper), que significa «más allá», «exceso» o «superioridad». El hiperindividualismo es una tendencia caracterizada por una excesiva independencia y preocupación por uno mismo, a menudo a expensas de los demás. Algunas de sus características son: satisfacción de deseos a costa de otros; excesiva independencia; deseo de expresión de sí; mercadeo segmentado y consumismo. Para mayor detalle consúltese: Kraviez, 2022.

en constante cambio, de dotarlas de las herramientas necesarias para enfrentar la incertidumbre y el riesgo. La filosofía, con su capacidad para cuestionar lo establecido, para pensar lo impensado, se revela como brújula que permite superar el pasmo y desconcierto.

Pero no basta con entreverar a la filosofía en los programas de estudio, en este caso, de la Educación Media Superior, es menester repensar sus enfoques, sus contenidos, para que sean significativos y relevantes para los jóvenes hipermodernos. Es faena colectiva el encontrar el modo de que la filosofía hable el lenguaje de la hipermodernidad, pero sin perder su esencia, de que sea capaz de captar la atención de los adolescentes y guiarlos en su búsqueda de sentido.

La hipermodernidad nos obliga a repensar nuestra relación con el mundo, con los demás y con nosotros mismos. En última instancia, la pregunta que late en el corazón de la hipermodernidad es la misma que ha inquietado al ser humano desde la aurora de su conciencia: ¿Quiénes somos? ¿Cuál es nuestro lugar en este mundo cambiante? Y para responder a estas y otras interrogaciones, la filosofía sigue siendo la mejor aliada.

#### 4. ¿QUÉ TIPO DE FILOSOFÍA DEMANDA LA HIPERMODERNIDAD?

Una pregunta nos apremia: ¿Qué suerte de filosofía hemos menester en esta hipermodernidad? No se trata de una “ociosidad” académica, sino de una

cuestión que atañe a la médula misma de nuestro ser y quehacer, pues la filosofía debe evolucionar si ha de seguir siendo (o volver a ser, en todo caso) relevante.

¿Cómo ha de ser esta nueva filosofía? Pretensión de respuesta: en primer término, y esto es crucial, debe estar enraizada en la realidad de nuestro tiempo. No puede ser una disciplina alejada, encerrada en la seguridad de los muros académicos, en su “torre de marfil”, sino que debe sumergirse en las problemáticas que acucian a nuestros jóvenes. La identidad, ese concepto escurridizo en la era de las redes sociales; la tecnología, que modela nuestras vidas de formas insospechadas; la ética, más necesaria que nunca (pero también riesgosa) en un mundo de acelerados cambios; la política, que se reinventa ante nuestros ojos; la sostenibilidad, ese imperativo categórico de nuestro siglo. He aquí algunos los temas que deben ocupar la filosofía para hoy.

Pero no basta con abordar estos temas. La filosofía que necesitamos debe ser, por fuerza, interdisciplinaria. Debe tender puentes, establecer diálogos fecundos con otras ramas del saber: la sociología, la psicología, la ciencia política, la economía. Solo así podrá ofrecer una comprensión cabal, integral, de la realidad que nos circunda. Porque la realidad es una, aunque la miremos con distintos prismas.

Otro punto cardinal: el lenguaje. La filosofía debe hablar el idioma de nuestro tiempo, debe expresarse con claridad y concisión, sin por ello

perder profundidad. Debe explorar nuevos formatos, más dinámicos, más atractivos para las mentes inquietas de nuestros jóvenes. Videos, *podcasts*, debates, talleres interactivos... La forma es tan importante como el fondo, pues es el vehículo que transporta las ideas.

Ya no es ni permitido ni perdonable que caigamos en el error de confundir la filosofía con un mero, aunque vasto, repositorio de conocimientos. La filosofía que necesitamos debe ser, ante todo, un “gimnasio”<sup>4</sup> para la mente. Debe enfocarse en el desarrollo de habilidades: el pensamiento crítico, la argumentación, la resolución de problemas, la toma de decisiones. Estas son las herramientas que nuestros jóvenes necesitan para navegar en el mar de la hipermodernidad.

Y en este mundo plural, diverso, caleidoscópico, la filosofía debe ser un espacio abierto para el diálogo, para el intercambio de ideas. Debe reconocer y valorar la multiplicidad de perspectivas, pues en la diversidad radica la riqueza. Asimismo, no puede dar la espalda a las tecnologías digitales, sino que debe aprovecharlas, integrarlas en su quehacer, sin por ello perder su esencia.

En suma, la filosofía que demanda nuestro tiempo es una disciplina viva, que se articula con

---

<sup>4</sup>Se refiere al “espacio” de “entrenamiento”. Para José Antonio Marina, el entrenamiento es un proceso integral que busca desarrollar las capacidades humanas a través de la educación, fomentando habilidades técnicas, creatividad, hábitos positivos y valores éticos, con el objetivo de formar individuos completos y responsables en su entorno social. (Marina, 2022).

otros saberes, que dialoga con las artes, las humanidades y con las otras ciencias. Una filosofía que contribuye a la formación (integral) de nuestros jóvenes, que los prepara no solo para comprender el mundo, sino para transformarlo. Y en esta era de la hipermodernidad, ese cambio, parece, más necesario que nunca.

##### 5. FILOSOFÍA EN LA ESCUELA Y EN LAS REDES SOCIALES

La filosofía se halla ante una encrucijada fundamental: Por un lado, la escuela, que clama por una renovación de sus métodos; por otro, las redes sociales, esas ágoras de nuestro tiempo, se ofrecen como un nuevo campo para ventilar las ideas. La filosofía ¿Cómo ha de reinventarse para seguir siendo relevante en esta era?

En el ámbito escolar, es menester que la filosofía se desprenda de su vetusto ropaje y adopte un carácter más dinámico. No puede seguir siendo esa disciplina hierática, alejada de la vida cotidiana. Debe sumergirse en las honduras de las problemáticas contemporáneas, hablar el lenguaje de nuestro tiempo. Esto implica una actualización profunda de los contenidos y las metodologías de enseñanza. El aula de filosofía debe convertirse en un espacio donde el diálogo y el debate florezcan, donde los estudiantes no sean meros receptores pasivos, sino agentes de su propio aprendizaje.

Pero, además, esta transformación no puede darse de espaldas a la revolución tecnológica que

nos envuelve. Las tecnologías digitales, lejos de ser una amenaza, deben ser vistas como una oportunidad para enriquecer la enseñanza de la filosofía.

Y he aquí otro punto cardinal: la filosofía no puede seguir siendo una isla. Debe establecer vínculos más estrechos con otras áreas del saber. Porque, efectivamente, la realidad es una, aunque se la mire desde distintos ángulos y con diferentes prismas. La filosofía debe dialogar con las ciencias, con el arte, con la política, para ofrecer una comprensión más cabal, más integral del mundo.

Y más allá de los muros del aula, se extiende un vasto territorio que clama por ser ocupado por el pensamiento filosófico: Las redes sociales, esos intrincados laberintos son ahora la simiente de las ideas. Estas plataformas, hijas de nuestro tiempo, brindan la posibilidad de que el pensamiento rompa las limitaciones de lo físico, de que se eleve y vuele para anidar en las mentes inquietas en cualquier lugar donde se halle.

Incluso hoy es posible constatar esa proliferación casi febril de *blogs*, canales, *podcasts* y toda suerte de recursos y formatos portadores de filosófico contenido. Más aún, hay una pléyade de “creadores de contenido”<sup>5</sup> —esos nuevos apóstoles de la era digital— que se afanan en divulgar el pensamiento de los grandes maestros, en desentrañar las

---

<sup>5</sup>Por mencionar sólo algunos: José Pablo Feinmann, Nahuel Michalski, Roxana Kreimer, David Pastor Vico, José Carlos Ruíz, Darío Sztajnszrajber, Guillermo Hurtado, José Antonio Marina, Jonathan Ramos, Claudio Álvarez Terán, Carlos Javier González Serrano, Santiago Armesilla entre muchos, muchos otros.

corrientes más intrincadas, en hacer accesibles los temas más abstrusos de la filosofía. Esto, sin duda, nos debe invitar a repensar el papel de la filosofía en este mundo hiper-conectado.

Pero hemos de llamar a la cautela: Las redes sociales, con todas sus posibilidades, también entrañan riesgos. La proliferación de información sesgada, la superficialidad que a menudo caracteriza estos espacios, son riesgos que no podemos soslayar. Es aquí donde la filosofía debe cumplir su papel: el de formar mentes críticas, capaces de discernir, de evaluar, de pensar por sí mismas.

En suma, la filosofía en la escuela y en las redes sociales debe ser una y la misma: una disciplina viva que no teme sumergirse en las aguas de nuestro tiempo. Una filosofía que, sin renunciar a su rigor, sabe hablar el lenguaje de las nuevas generaciones. Una filosofía que, en definitiva, sigue cumpliendo su misión más alta: la de ayudarnos a comprender el mundo y, sobre todo, a comprendernos a nosotros mismos...

#### A MODO DE CONCLUSIÓN

¿Cuál ha de ser el perfil de esa filosofía para la hipermodernidad? No puede ser, ciertamente, aquella que se regodea en abstractos y eruditos malabarismos conceptuales y elucubraciones alejadas de la cotidianidad. Ha de ser, por el contrario, una filosofía que hinque sus raíces (que se radicalice) en la circunstancia concreta de nuestro tiempo, que se nutra de las inquietudes y desafíos que acucian a la juventud.

Además, esta filosofía debe ser, ante todo, accesible. No ha de revestirse de un lenguaje hermético que la aleje de aquellos a quienes pretende iluminar. Debe hablar el idioma de la hipermodernidad, sin por ello renunciar a la hondura necesaria. Ha de ser una filosofía que se sirva de las nuevas tecnologías, que se exprese a través de los medios que son hoy comunes a la mayoría de los jóvenes, pero que, al mismo tiempo, les invite a ir más allá (léase *trascender*) la superficialidad que caracteriza a estos medios.

Esta filosofía ha de ser relevante al abordar las cuestiones candentes que agitan las mentes y las emociones en nuestro tiempo: la identidad en un mundo globalizado, la ética en la era de la inteligencia artificial, la búsqueda de sentido en una sociedad marcada por el contumaz individualismo, el consumismo exacerbado y la inmediatez. Ha de ser una filosofía que no rehuya los grandes problemas de nuestro tiempo, sino que los enfrente con determinación y lucidez.

En suma, la filosofía que necesitamos en la hipermodernidad es aquella que logre tender un puente entre el rico legado del pensamiento humano y las urgentes necesidades del presente. Una filosofía que sea, a la vez, ancla y brújula: que nos arraigue en nuestra humanidad y, al mismo tiempo, nos oriente hacia el futuro, signado por la incertidumbre, que se despliega ante nosotros. Solo así, reinventándose, pero sin perder su esencia, podrá la filosofía seguir siendo ese faro que ilumina el camino de las generaciones presentes y venideras,

ayudándoles a comprender su lugar en el mundo y a forjar un pensamiento crítico que les permita no solo adaptarse a los cambios, sino también moldearlos y dirigirlos hacia un porvenir más humano y pleno de sentido.

#### REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M., y Primero Rivas, L. (2022). *Perfil de la Nueva Epistemología*. 2da. Edición. México: Publicar al Sur.
- Kraviez, S. (2022). *El concepto de narcisismo a la luz de la actualidad hiperindividualista*. Argentina: Universidad de Belgrano.
- Lipovetsky, G. (2006). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G., y Charles, S. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Marías, J. (1993). *Razón de la Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marías, J. (2014). *Biografía de la filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marías, J. (2016). *Historia de la filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J. (2022). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Observatorio Filosófico de México. (10 de septiembre de 2024). Presentación. Obtenido de Observatorio Filosófico de México: <https://ofmx.org/>

- Ruíz, J. (2023). *Incompletos. Filosofía para un pensamiento elegante*. Ediciones Destino.
- Schopenhauer, A. (2001). *Sobre la filosofía de Universidad*. Tecnos Editorial.
- Tejeda, R. (2003). “La metáfora del naufragio en Ortega y su pregnancia en algunos orteguianos”, *Revista de estudios orteguianos*, No. 7, 139-172.



## CAPÍTULO 7: RELEVANCIA DE LA FILOSOFÍA Y LA ÉTICA EN LA FORMACIÓN PARA EL HUMANISMO MEXICANO

Alfonso Luna Martínez<sup>1</sup>

### RESUMEN

En este capítulo se argumenta la importancia que tienen la filosofía y la ética para el logro de la formación humana integral planteada por el Humanismo mexicano en Educación Media Superior, representado por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Marco curricular común de Educación Media Superior, 2022. En este *constructo* se establecen algunos aspectos a considerar frente a la ausencia de ambos conceptos (ética y filosofía) como formas de reflexión y acción para el buen vivir cotidiano, en los mencionados documentos y su velada presencia sólo como asignaturas o cursos. Esto representa un desdibujamiento de su potencia, generado por décadas de neoliberalismo e instrumentalismo educati-

---

<sup>1</sup>Posdoctor en Gobernanza y Política Públicas Universidad de Alcalá de Henares, España. Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Candidato a SNII del CONAHCyT. Jefe de Investigación, Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”, miembro del SPINE-UPN. Correo electrónico: alfonso.luna@aefcm.gob.mx

vo, en este trabajo mencionado como la instalación de una *racionalidad neoliberal en educación*.

Por ello, desde los planteamientos de algunos filósofos como Primero (2011), Beuchot (2013) y Nussbaum (2012), se aportan elementos para pensar a la ética y la filosofía como bases fundamentales para el desarrollo de la vida individual, comunitaria y planetaria; esto es la conformación de una *racionalidad analógica de la vida cotidiana* (más adecuada que la neoliberal para las condiciones de nuestra época). Esto en su aprovechamiento para fortalecer la construcción de procesos formativos que nos lleven a conseguir una nación distinta, mejor y con bienestar. En este orden, el presente capítulo se produce con la intención de coadyuvar en el establecimiento de una formación amplia, que ayude a mejorar las graves condiciones de nuestro país, lo cual no deja de ser un apoyo para el fortalecimiento del Humanismo mexicano que sustenta a la Cuarta Transformación Nacional.

## INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo Nacional (SEN) se encuentra en una fase de transformación en múltiples niveles, cada uno de ellos con impactos en importantes sectores del acontecer nacional, la base filosófica de estos cambios ha sido denominada Humanismo mexicano<sup>2</sup>. Este giro hacia la filosofía (que no deja

<sup>2</sup>Para Claudia Sheinbaum (citada en *El Universal*, 2024), existen 10 puntos que sustentan al Humanismo mexicano, los cuales son: 1. Para que haya prosperidad debe ser compartida “o dicho de otra forma por el bien de todos primero los pobres”, 2. No

de ser epistemológico y ético), tiene una orientación directa hacia el bienestar de todos quienes conformamos a nuestra Nación. En términos precisos se trata de establecer mecanismos para que las políticas públicas y los actos gubernamentales en todos los sectores, tengan un impacto en la mejora de las condiciones actuales, muchas de ellas —graves— generadas por los errores del modelo neoliberal. En tal sentido, la transformación de la vida pública es un asunto urgente y necesario porque nuestro país cursa una época complicada en diferentes ámbitos como lo son el de la justicia, la seguridad nacional y, por supuesto la educación.

---

puede haber gobierno rico con pueblo pobre, frase de Benito Juárez García. “El gobernante de vivir en una justa medianía y el gobierno no debe ser una carga para el pueblo”. 3. Gobernantes honrados y honestos. La corrupción debe combatirse por ética y por principios y porque ahí radican los recursos necesarios para el bienestar del pueblo y la nación. 4. El principio máximo es que la democracia es el “gobierno es del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. Con el pueblo todo sin el pueblo nada”. 5. Prohibido prohibir; la libertad es esencia de la democracia. 6. El desarrollo del bienestar del pueblo sólo pueden fortalecerse con el cuidado del medio ambiente y los recursos naturales. 7. Las mujeres tenemos derecho a la igualdad sustantiva. 8. México es un país soberano democrático queremos la paz de las naciones. Nos coordinamos, más no nos subordinamos, anticipó. 9. La política se hace con amor no con odio, la felicidad y la esperanza se fundan en el amor al prójimo, a la familia y a la naturaleza y a la patria. 10. Se condena el clasismo, el racismo y el machismo o cualquier forma de discriminación. No es sólo un asunto de tolerancia, es el reconocimiento de que la profundización de las igualdades llevará siempre a la justicia. La fraternidad significa vernos como iguales.

Este último es relevante porque la formación de las personas en nuestras escuelas está implicada con la construcción de cierto tipo de humanidad, con valores, anhelos y orientaciones; es decir, existe una racionalidad presente en la producción de la vida cotidiana cuya modificación es necesaria. En México, hasta hace algunos años, la lógica en torno a la cual se ha producido es la *racionalidad capitalista neoliberal*, al respecto se puede decir que muchas de las problemáticas actuales se derivan de esta racionalidad presente en la formación humana, porque ha olvidado la solidaridad, la responsabilidad social, la reflexión sobre el interés común y planetario, en fin, se produce desde un instrumentalismo ideológico o la ausencia de filosofía.

Esto es que la mayoría de las personas formadas en esta época, deciden y viven con base en estándares limitados, es decir, con miras a las posibilidades que les ofrece la vida neoliberal, donde el consumo, la competencia, el individualismo y la explotación de la vida son los rieles en virtud de los cuales fluyen las realizaciones en las personas, las familias, sus comunidades y el país. Lo dicho sirve para explicar, por ejemplo, el aumento que tenemos en los niveles de inseguridad o de violencia en varias regiones del territorio nacional, estos ilícitos lesionan gravemente a otras personas, a las comunidades, la economía, el avance social y a la Nación; sin embargo, se producen de manera recurrente y en franco crecimiento, porque estas personas han sido formadas teniendo como valor la tenencia de cosas, bienes, servicios, satisfactores, placer, a cualquier

precio, incluso la vida, la integridad o la seguridad de los demás. Es decir, la *racionalidad capitalista neoliberal* se basa en el egoísmo y el egotismo, en muchas formas en un culto o idolatría a las ganancias y las posesiones.

Frente a esta manera de producir las realizaciones vitales, es necesario asumir una posición hermenéutica, porque la lógica de vida neoliberal es unívoca y limitante de la posibilidad de imaginar o pensar otros modos de ser humano, otras posibilidades de mundo. Al respecto Mauricio Beuchot señala:

Y a ello puede ayudar mucho una hermenéutica analógica. Ya, en primer lugar, por ser hermenéutica, pues se ha mostrado recientemente cómo la hermenéutica ha marcado a la filosofía, haciéndola menos pretenciosa que en la modernidad, pero a veces llevándola a un abandono de sus ideales de verdad y corrección que ha sido contraproducente, en las hermenéuticas de la posmodernidad; por eso parece conveniente llevarla a un lugar intermedio, a una postura diferente, la cual puede ser brindada por la hermenéutica analógica, ya que la cerrazón de la univocidad y la desmesurada apertura de la equivocidad son remediadas por la analogía, por el equilibrio proporcional o analógico. (Beuchot, 2013, p. 174).

Estamos, indudablemente ante la reproducción capitalista de la vida, en cuyos márgenes se encuentra en la explotación personal, laboral, de los datos,

cognitiva y vital y la incapacidad para construir o siquiera considerar otras formas de humanidad. Evidentemente, la educación neoliberal ha contribuido en la consolidación de estas formas de ser humano en las personas que habitan nuestro país e, incluso, el planeta. Ante la univocidad vital propuesta por el capitalismo neoliberal, es posible proponer —análogicamente— otras formas de racionalidad, situadas en el interés colectivo, el reconocimiento del Otro (como ser vital y no vital); así como el planeta, es decir, una producción de la vida desde otra forma de humanidad. A esto es posible denominar *racionalidad analógica de la vida cotidiana*.

#### 1.- LA RACIONALIDAD CAPITALISTA NEOLIBERAL EN LA EDUCACIÓN Y SU DESFASE CON LA ÉPOCA

En este momento vale reflexionar sobre algunas proporciones que integran a la producción de la formación humana en el sistema capitalista neoliberal, de inicio es posible —y necesario— afirmar que este modelo de humanidad resulta inapropiado, obsoleto y lesivo de las posibilidades de bienestar de las personas. En el aspecto formativo, las y los estudiantes no pueden seguir educándose en la lógica capitalista neoliberal, porque les afecta gravemente y limita sus posibilidades de vida sólo a la explotación y el consumo, hoy casi en su mayoría articulados con el uso e implementación de tecnología. Esta reducción dañina para las personas, también lo es para el desarrollo de las comunidades, del planeta y otras especies vivas.

En palabras de Vilchis (2023):

[...] las políticas capitalistas logran favorecer los intereses de unos cuantos empresarios, los cuales apoyaron la creación de reformas educativas para generar, educar y adoctrinar a los jóvenes como la futura mano de obra barata, cada vez más obedientes y seleccionados por instrumentos estandarizados que, eligen a los “mejores” y a los rechazados los privan para ser gobernados (párr. 44).

Esta descripción devela el maridaje entre los modelos de gobierno capitalistas y el planteamiento de la formación, es decir, aquella que sea útil sólo para favorecer al capital y a los capitalistas, ahora empresarios (muchos de ellos transnacionales), esto es, que el modelo económico, en múltiples formas ha orientado la educación hacia sus valores, sus intereses y la construcción de un modelo de vida, donde la filosofía está ausente o, sencillamente se ha sustituido, en el mejor de los casos por la ideología y el adoctrinamiento.

En cierto modo, la racionalidad capitalista neoliberal es productora de un ser humano cuyo pensamiento está limitado por el mercado, quizá hasta obnubilado por el brillo de las cosas, de los satisfactores y los bienes, que le ofrecen un mundo disponible, expés y asequible, automatizado, listo para usarse, donde el pensamiento no es necesario y, todo está al alcance de un *click* o, ahora, de un *prompt* o instrucción a la *Inteligencia Artificial* (IA). En este orden, los y las jóvenes en formación sólo

deben aprender a operar ese mundo disponible, acriticamente, sin cuestionarlo o tratar de pensarlo de otro modo, porque está bien y, además, es legitimado por la ciencia (del Norte), la industria, los medios, la política y la educación o, simplemente debe aceptarse porque resulta infranqueable o es insustituible, dado que se produce en una época, desde donde asimismo se plantean las propuestas curriculares y las políticas públicas.

Este modo de pensar y producir lo educativo desde el neoliberalismo, siempre está definido por los resultados, en la búsqueda de la mejora a cualquier precio (continua), desde la lógica del Norte epistémico positivista y cuantitativista. De tal suerte que lo importante en el hecho educativo es el aprendizaje de las competencias matemáticas y de comprensión lectora, cuyo logro está centralizado en los indicadores, cuando menos esa es la orientación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con su métrica de los resultados educativos a través de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*). Nótese cómo en esta evaluación, no hay alguna referencia a la filosofía o la ética.

Sobre sus resultados, es adecuado señalar que, tras varias décadas del modelo educativo neoliberal, resultan malos en múltiples sentidos, específicamente en cuanto a los que señala la propia evaluación PISA “el estado global de la educación sufrió un retroceso significativo. A nivel mundial, el desempeño de los estudiantes tuvo una caída sin precedentes: cayó 15 puntos en Matemáticas y 10

puntos en Comprensión Lectora, en comparación con la edición anterior (2018)” (IMCO, 2023, p. 1). Si bien no es objeto de este trabajo resaltar los bajos resultados en su limitada representación estadística, sí lo es el hecho de señalar que los resultados educativos en el mundo además de avanzar poco, en la realidad no han contribuido al desarrollo de una humanidad con prosperidad, respeto a la dignidad de todos y responsabilidad comunitaria y planetaria, al contrario, estamos ante el potencial riesgo de desaparición de la especie humana, como consecuencia del gran y desordenado desarrollo industrial de los últimos siglos y su maridaje anti-ético, con la racionalidad del mercado. Una prueba de ello es la reciente pandemia COVID-19, donde “se perdieron casi 13 millones de vidas” (OMS, 2024, párr. 6).

Evidentemente, la educación, no ha estado lejos de esta manera de producir la humanidad y sus diferentes maneras de extractivismo, desde la mano de obra de la clase obrera en la 1ª y 2ª revoluciones industriales; hasta la mineralización de la vida a través de los datos, que significan el Internet de las Cosas (IoT), la Inteligencia Artificial (IA) y la Máquina que Aprende (LM), de la 4ª y 5ª revoluciones industriales. Todo ello, porque se ha privilegiado una formación en articulación y, hasta complicidad con el mercado, lejana de las comunidades, el planeta y las otras especies, que en muchas formas se ha impuesto ideológica y violentamente, en detrimento de la humanidad o, cuando menos en una colonización industrial que ahora alcanza a toda forma de vida humana y que es oferente de una sola visión del mundo, es decir unívoca.

La racionalidad neoliberal ha sido criticada ampliamente por pensadores entre quienes destaca Nussbaum (2012), quien critica la consideración del bienestar de un país en relación con su Producto Interno Bruto (PIB); en su libro *Crear capacidades* señala:

Como los países reaccionaban a aquellas calificaciones públicas que afectan su reputación internacional, ese enfoque indiferenciado los alentaba a centrar todos sus esfuerzos en el capítulo del crecimiento económico, sin prestar atención al nivel de vida de sus habitantes más pobres y sin abordar tampoco cuestiones como la salud y la educación, que normalmente no mejoran con el crecimiento sin más (Nussbaum, 2012, p. 12).

La crítica trasladada a la lógica neoliberal educativa, principalmente en su reduccionismo métrico, es adecuada, porque orientar la educación sólo al alcance de ciertos indicadores internacionales es un error, sobre todo si pensamos en la realidad de los países latinoamericanos, principalmente el caso de México, donde no es posible alcanzar un estándar educativo, dadas las múltiples condiciones que se viven en el territorio nacional, no sólo por el asunto de la organización política, actualmente cuasi morenista en su totalidad; sino y, sobre todo, por la inequidad y desigualdad en que vivimos. En el territorio nacional existen regiones donde es posible acceder a la educación en sus distintos niveles, incluso con el uso de medios tecnológicos y otras po-

sibilidades (principalmente en contextos ciudadanos), mientras que en otras regiones ni siquiera existen instalaciones adecuadas para desarrollar las clases, menos la posibilidad de tener profesores por nivel o, materiales educativos, qué decir del acceso a la tecnología u otras aplicaciones.

Por otro lado, las condiciones políticas que rodean al hecho educativo en nuestro país son tan diversas como el conjunto de regiones que tenemos; en este orden, no será lo mismo el logro de los aprendizajes que se tenga en la Ciudad de México y en una alcaldía como Miguel Hidalgo, que en regiones donde se encuentran los municipios más pobres de Oaxaca o Guerrero. Por otro lado, las condiciones económicas obligan a que muchos de los estudiantes, deban trabajar y estudiar, abandonen sus estudios o, simplemente decidan dedicarse a las actividades informales o, incluso delictivas. García (2023), en un estudio periodístico señala al nivel medio superior como la etapa donde más se abandonan los estudios, ella menciona:

Los estudios equivalentes a la educación media superior son la etapa en la que la deserción escolar es mayor. El abandono tiene causas diversas relacionadas con el género de los estudiantes, la disponibilidad educativa de su región o su situación socioeconómica. (García, 2023, párr. 13).

A esto se debe sumar la precariedad en la formación de los profesores, que genera un detrimento en la educación, el poco valor que la sociedad otorga a

la formación profesional como posibilidad para el avance social o el progreso y, el abandono histórico del sector por los gobiernos neoliberales. Mejorar estas condiciones es un reto para la Cuarta Transformación, en su segunda etapa que inició el 01 de octubre de 2024.

## 2.- IMPORTANCIA DE LA FILOSOFÍA Y LA ÉTICA COMO UNA FORMA DE CONSIDERAR LA VIDA Y TOMAR DECISIONES ADECUADAS

Continuando con Nussbaum (2009) y las ideas de Primero (sin editar aún, pero quien refiere a la filosofía como sabiduría y reflexión para el buen vivir), es necesario promover una racionalidad formativa diferente a la neoliberal, en donde se deberá rebasar esta centralidad en la lectoescritura y los enfoques por competencias (reducidas a una formación para el trabajo o para el saber hacer en el mercado), y llevarla a una formación de capacidades para la vida, donde la filosofía y la ética serán nodales, la primera como una “reflexión para el buen vivir” que apunta Luis Eduardo Primero<sup>3</sup> y, la segunda como fuerza moral para la acción cotidiana en beneficio de la vida, retomando el conjunto de ideas convocadas.

Por otro lado, el sistema neoliberal en su sentido más amplio y en una época pospandémica, se ha cuestionado la viabilidad de su lógica o, cuando

<sup>3</sup>La afirmación está contenida en documento de trabajo del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología, distribuido por el autor al inicio del segundo semestre del año 2024.

menos, ha pretendido desarrollarla desde un punto de vista más humano, si vale la expresión. En este tenor, desde el *World Economic Forum* (WEF), se ha planteado la necesidad de un *Great Reset* (GR) del sistema. En el marco de este movimiento y en el texto *Reimaginar el futuro de las habilidades: ¿qué piensan los jóvenes?*, Fore y Moritz (2020) afirman “este momento es una oportunidad importante para reimaginar cómo, y qué, se imparte la educación y las habilidades para preparar a los estudiantes para un mundo laboral que cambia rápidamente” (2020, párr. 5). En este tenor los autores mencionan como necesarias “la formación de habilidades modernas, no planes anticuados [...] Las habilidades sociales son la clave [...] Conectividad digital y aprendizaje digital [...] Llegar a las comunidades vulnerables [...]” (Fore y Moritz, 2020). Asimismo, afirman “los jóvenes necesitan una fuerte capacidad de comunicación y promoción para poder pedir lo que necesitan e impulsar el cambio” (Fore y Moritz, párr., 12). Resulta claro el hecho de que los procesos formativos en jóvenes precisan el desarrollo de capacidades para la vida, no obstante, en las mencionadas por los autores, subyacen otras innominadas, con carácter *sine qua non* para una adecuada formación humana. Evidentemente la filosofía y la ética deberían constituir las bases de tal educación, pero no se pronuncian al respecto.

Aunado a lo reflexionado, la UNESCO (2021) en su Agenda 2050, específicamente en el documento *Caminos hacia 2050 y más allá*, nos plantea la perspectiva que tiene el nivel superior, una referen-

cia relevante, porque hasta este momento se ha reflexionado sobre la situación de la educación en su nivel básico, quedando entonces la triada (básico, medio superior y superior) en la educación completa. La agenda señalada, ofrece los retos que tiene la educación en los próximos 25 años, entre estos se destacan el desarrollo de una “educación centrada en el estudiante” (p. 29), que entre otras desarrolle “Habilidades para la vida y para una ciudadanía responsable” (p. 29). Asimismo, una “Acción orientada a los valores” (p. 30) y reconocer que “El aprendizaje está en todas partes” (p. 31); así como el desarrollo de “Diversos conocimientos y formas de conocer, enseñar y aprender” (p. 33). Es adecuado preguntar cómo lograr esos objetivos, loables, sin incorporar a la filosofía y la ética en los procesos formativos.

Por último, en la denominada *Cumbre del Futuro de la Organización de las Naciones Unidas* (ONU), celebrada recientemente en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos, se ha señalado la urgencia de incorporar en la formación humana procesos que lleven al logro de sus objetivos, de entre los que es adecuado rescatar el numeral 26:

Reafirmamos la necesidad de construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas que proporcionen igualdad de acceso a la justicia y se basen en el respeto de los derechos humanos, el Estado de derecho y la buena gobernanza a todos los niveles e instituciones transparentes y eficaces que rindan cuentas. Reafirmamos que todos los derechos humanos son universales e indivisibles, están rela-

cionados entre sí, son interdependientes y se refuerzan mutuamente, y que deben tratarse de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y con la misma atención. (PPF, numeral 26, 2024).

Lograr esto significa incentivar el pensamiento, la reflexión y la acción ética, con una orientación hacia la colectividad, el planeta y las causas mundiales, en el aprovechamiento de la potencia que da la filosofía y el “faro u orientación” de la ética, para imaginar y producir otras formas de realización del mundo; esto es, desde otra humanidad, como la que Luis Eduardo Primo plantea en la obra *Lucha de humanidades o la ética analógica de Mauricio Beuchot*, del siguiente modo:

Es posible concebir que los dueños del poder mundial y sus seguidores tengan una idea de humanidad y desde ella conciben sus estrategias políticas, económicas y sociales, en tanto es importante reconocerlos como seres humanos y considerar sus tesis; sin embargo, también es posible proponer un concepto mayor y mejor de humanidad [...] en una re-interpretación de la historia moderna post-convencional, e incluso poscolonial, que fundada en una ética analógica, sea capaz de reconocer la pluriculturalidad actual vinculada a la plurinacionalidad también existente, de tal manera de encontrar formas de convivencia que realicen una nueva humanidad, mayor, mejor y más desarrollada que la construida en el tiempo burgués y capitalista, la cual, por los procesos inmanen-

tes al mundo moderno, ha llegado al mismo dilema de sus orígenes: civilización o barbarie. (Primero, 2011, p. 237).

En tal orden, será adecuado recuperar en los procesos formativos de nuestros estudiantes, una formación humana, más allá de la simple competencia, incluso del saber centrado en el mundo neoliberal. En esto será fundamental la filosofía, como potencia del pensamiento que permita el buen vivir (recordando a Primero) y prefieran la vida, en el sentido más amplio, por sobre el capital, la competencia, el consumo y el individualismo de la modernidad tardía.

### 3.- ES NECESARIO EL DESARROLLO DE UNA RACIONALIDAD ÉTICA ANALÓGICA COMO FORMA DE INTERPRETAR LA VIDA COTIDIANA

De acuerdo con lo reflexionado hasta el momento, será adecuado interpretar hermenéuticamente algunos aspectos de la *racionalidad ética analógica*, como exégesis y eiségesis de las proporciones de la realidad, con respecto a la formación filosófica y ética de nuestros (as) jóvenes, olvidada o abandonada por los enfoques formativos del neoliberalismo. En tal orden, es adecuado proponer algunos aspectos de lo que es prudente incorporar en las acciones educativas, en el sentido amplio, como en los niveles particulares de la escuela, desde el nivel de la gestión, hasta los procesos más finos, relacionados con el curriculum, la planeación o la didáctica. Todos deben ser actos reflexionados para el buen vi-

vir personal y colectivo (filosóficos) e intencionados (éticos) para lograrlo factualmente en las acciones cotidianas.

En este sentido, se propone que en la formación de las y los jóvenes del nivel medio superior; pero también en otros niveles (preescolar, primaria, secundaria y superior), se incorporen la reflexión filosófica y ética respecto de los contenidos, habilidades, destrezas, valores, etc., como componentes de la formación humana. De este modo se garantiza el desarrollo de actos cotidianos adecuados para la humanidad (*otra humanidad*) y el planeta, a esto se denomina el *desarrollo de una racionalidad ética analógica* como forma de interpretar la vida cotidiana. Sobre tal particular, el mismo Primero (2011) menciona:

[...] la mejor humanidad es aquella que podamos construir como una opción histórica al mundo de la barbarie, con un plural que plantee el del yo al nosotros moderno —cfr. Hegel, y por consecuencia Marx— y el nosotros al nosotros del mundo actual, plurívoco en culturas, etnias, naciones, mundos subterráneos, que también debemos considerar, en cuanto la humanidad deseable debe ser incluyente, demócrata, postoccidental y en consecuencia post-convencional, lo cual significa post-colonial. Es deseable que la ética analógica sea una contribución para avanzar en su construcción, considerando que otra humanidad es posible. (Primero, 2011, p. 237).

La propuesta es clara, se trata de producir una formación humana más allá del neoliberalismo y del colonialismo que supone (del Norte euro americana), para que, a través de la reflexión ética y filosófica, se logre emancipar a las personas, esto es, constituirse en responsables de sus actos; pero también de su progreso y bienestar personal y común, pero no en un sentido de “hombre empresarial”, como lo dirían Dardot y Laval (2013); sino en la conformación de un “hombre analógico de la cotidianidad”, cuya racionalidad es igualmente analógica, por tanto prudente, sabia.

Estas ideas aplicadas al Marco curricular común de Educación Media Superior 2022 y la Nueva Escuela Mexicana, supondrían un reforzamiento de ciertos aspectos que se plantean en ambos documentos. Es relevante referir algunos de estos.

Artículo 17. Humanidades es el área de Conocimiento en que estudiantes y docentes valoran, se apropian, usan y actualizan saberes, técnicas, habilidades, disposiciones, conocimientos y conceptos de las tradiciones humanísticas, propias de la filosofía y la literatura, con los objetivos de generar efectos en su experiencia personal y en la experiencia colectiva, presentes y futuras, y participar en la transformación de la sociedad. En el caso de la filosofía se usan las disciplinas de lógica, ética, estética, teoría del conocimiento, filosofía política, e historia de la filosofía, entre otras (MCCEMS, artículo 17, 2022).

Artículo 40, numeral 3. Conciencia histórica:

- Promueve la formación de pensamiento crítico a partir de la valoración de lo que aportó a su vida el análisis de las etapas y coyunturas históricas estudiadas.
- Argumenta las razones de su presente a partir de la influencia de los hechos históricos en su vida personal y familiar, para orientar las aspiraciones de su futuro.
- Asume que toda idea, creencia, ideología, objetos y realidades existentes en el tiempo actual se construyen a lo largo de la historia. Esto permitirá crear sus propias interpretaciones a partir de la crítica de fuentes, así como del análisis de diversas interpretaciones.
- Asume que se encuentra inmerso en un proceso histórico, lo cual le posibilita a responsabilizarse de la construcción del futuro, tanto en lo individual como en lo social.

En estos postulados se reconoce de manera directa la necesidad del desarrollo de capacidades críticas, reflexivas, quizá hasta analógicas en los estudiantes; sin embargo, el *Marco curricular* aún está situado en la sectorización del conocimiento por disciplinas o áreas, situación que es cuando menos imprecisa. Según el planteamiento que se hace en este capítulo, debemos pasar a entender la filosofía como reflexión para la vida cotidiana en sus distintas realizaciones o niveles, así como a la consideración de la ciencia como unificada, en lugar de una dividida en bloques de conocimiento, como herramienta para reflexionar sobre cualquier aspecto del desarrollo vital, de la humanidad, el planeta o lo trascendental

y, también la ética, en su papel orientador de las acciones siempre presente, a veces de forma tácita. En este tenor, los procesos formativos de las y los jóvenes deberían transitar a estructuras más transdisciplinarias y unificadas en la aplicación de la ciencia, entendiendo, inclusive a la filosofía como coadyuvante en la producción del saber y a la ética como determinante de su *phrónesis*.

Por otro lado, la Nueva Escuela Mexicana, específicamente en la Ley General de Educación (LGE), establece que la educación en nuestro país impulsará “el desarrollo humano integral” (LGE, artículo 12, 2024). El mismo se define con mayor claridad en la misma normativa al señalar directamente que tal proceso buscará, entre otros asuntos:

- I. Contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo.
- II. Propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación como factores del bienestar y la transformación social.
- III. Fortalecer el tejido social para evitar la corrupción, a través del fomento de la honestidad y la integridad, además de proteger la naturaleza, impulsar el desarrollo en lo social, ambiental, económico, así como favorecer la generación de capacidades productivas y fomentar una justa distribución del ingreso.
- IV. Combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país,

especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres.

V. Alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos. (LGE, artículo 12, numerales I al V, 2024).

Evidentemente lo señalado por la Ley será asequible sólo si se producen procesos potentes de reflexión en las acciones formativas, por otro lado, es lamentable la ausencia de una mención directa a la ética o a la filosofía en este conjunto de numerales, que se limitan a mencionar las humanidades, otra vez de forma desagregada: “las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación” (LGE, artículo 12, numeral I, 2024). En todo caso el desarrollo de capacidades como el trabajo en equipo o la colaboración, el pensamiento crítico, entre otras, tienen como base principal a la acción filosófica; además, evitar la corrupción, lograr la honestidad, la integridad, la protección del ambiente o la justicia, son directas referencias a las orientaciones éticas que se esperan en los procesos educativos.

A lo anterior se pueden añadir los “sentidos” —éticos— que la propia Ley General de Educación espera en la formación integral convocada, a saber:

I. La identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y recono-

cimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.

II. La responsabilidad ciudadana, sustentada en valores como la honestidad, la justicia, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, entre otros.

III. La participación activa en la transformación de la sociedad, al emplear el pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político.

IV. El respeto y cuidado al medio ambiente, con la constante orientación hacia la sostenibilidad, con el fin de comprender y asimilar la interrelación con la naturaleza y de los temas sociales, ambientales y económicos, así como su responsabilidad para la ejecución de acciones que garanticen su preservación y promuevan estilos de vida sostenibles. (LGE, artículo 13, numerales I al IV, 2024).

Otra vez se refieren aspectos inherentes a la filosofía como “pensamiento crítico”, “análisis”, “reflexión”, “el diálogo”, “conciencia histórica”, “humanismo” y “argumentación” (LGE, artículo 13, numeral III, 2024); y los éticos mencionados como valores, resultando cuando menos extraño el hecho de la ausencia de uso del concepto “ética”. Quizá esta falta de presencia conceptual sea una consecuencia de las décadas de abandono de ambas disciplinas y la adopción sólo de mecanismos y valores del instrumentalismo educativo neoliberal, eso debe cambiar en el nuevo gobierno e impactar directamente en la

conformación curricular del nivel medio superior, aunque también en otros niveles de la educación básica.

## CONCLUSIONES

El proceso formativo de seres humanos resulta nodal en el logro de transformaciones potentes en la actualidad, particularmente en el nivel medio superior. Esto significa el desarrollo de capacidades más allá de la instrumentalidad formativa que el neoliberalismo ha instalado en la educación desde hace varias décadas. En México, los escenarios han cambiado y, a decir del primer y segundo gobiernos de la denominada *Cuarta Transformación*, hemos dejado de aplicar ese modelo en nuestro país, para trasladarnos al Humanismo mexicano. Sus principios en clave educativa, se establecen en las leyes, desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, hasta los marcos curriculares, como es el caso del que se aplica en el nivel medio superior, denominado Marco curricular común de Educación Media Superior, 2022 y en la Nueva Escuela Mexicana, normada por la Ley General de Educación; pero se operan factualmente en múltiples contextos y sentidos.

En ambos cuerpos normativos y curriculares, se mencionan elementos que hacen presumir al lector la presencia de la filosofía o la ética; sin embargo, estos resultan un tanto velados o dichos desde sus elementos, pero nunca desde su conceptualización directa. Esto es algo que se deberá retomar

en el nuevo gobierno o *el segundo piso de la 4T*, es necesario dejar de considerar a la ética y la filosofía como asignaturas o cursos, para incorporarlas en su potencia de reflexión y fuerza moral en las acciones cotidianas, una guía para el buen vivir. Lo dicho significa adoptarlas para el desarrollo de múltiples capacidades en los seres humanos (en este caso adolescentes y jóvenes en formación) y, para la configuración de la capacidad para la toma de decisiones y la asunción de responsabilidad, en la consecución del bienestar individual, colectivo, natural y planetario.

Rescatar a la filosofía y a la ética es fundamental para el logro de los objetivos que se plantea la NEM, el Marco señalado para la Educación Media Superior; pero también los del país, en todos los aspectos del ámbito educativo, se requiere para pensar críticamente lo que acontece, analizarlo e interpretarlo analógicamente, para que, desde esa comprensión, se implementen procesos de cambio sustanciales y prudentes. Los mecanismos prescriptivos de humanidad del modelo neoliberal, además de imponer formas particulares de producción humana, han limitado la capacidad de pensar y reflexionar en nuestras generaciones, eso es una falta grave que se debe corregir. Naturalmente, se requiere un tipo de pedagogía adecuada en esta tarea, la de lo cotidiano puede resultar útil, en este sentido Cedillo (2022) menciona:

La pedagogía de lo cotidiano ha operado cognitivamente, esto es, ha realizado procesos

de comprensión de la realidad educativa a partir de las orientaciones filosóficas de la hermenéutica analógica, por ejemplo, ha refinado su ontología, su antropología filosófica —tan necesaria para el educador—, su ética, incluso su estética, pues la educación aspira a formar seres humanos bellos. (Cedillo, 2022, p. 7).

En tiempos de transformación será necesario retomar asuntos como la *Cartilla Moral*, la formación filosófica, la *Guía ética* o la *Pedagogía de lo Cotidiano* para nuestra nación, esto reforzará necesariamente al creciente Humanismo mexicano.

#### REFERENCIAS

Acuerdo número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior [MCCEMS]. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 02 de septiembre de 2022. (México). [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0)

Cedillo, U. (2022). “La hermenéutica como fundamento epistemológico de la pedagogía: la hermenéutica analógica y la pedagogía de lo cotidiano”, en *Ju’unea Revista de Investigación*. 7 (8). (pp. 1 – 10). <https://spine.upnvirtual.edu.mx/wp-content/uploads/2022/07/2.-La-hermeneutica-como-fundamento-epistemologico-de-la-pedagogia.pdf>

Dardot, P. y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

El Universal (03 de octubre de 2024). Sheinbaum presenta los 10 principios del humanismo mexicano como guía de su gobierno, en *El Universal en línea* (03 de octubre de 2024). <https://www.eluniversalhidalgo.com.mx/tendencias/sheinbaum-presenta-los-10-principios-del-humanismo-mexicano-como-guia-de-su-gobierno/>

García, A. (25 de octubre de 2023). 7 gráficos sobre la educación en México, en *El economista*, 25 de octubre de 2024. <https://www.eleconomista.com.mx/politica/7-graficos-sobre-la-educacion-en-Mexico-20231025-0044.html>

Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (IMCO). (5 de diciembre de 2023). “PISA 2022: Dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel básico de aprendizajes en Matemáticas”. Nota informativa. [https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022\\_Nota-IMCO\\_20231205.pdf](https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Nota-IMCO_20231205.pdf)

Ley General de Educación [LGE]. (2024). Artículos 12 y 13. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 07 de junio de 2024. (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Nussbaum, M. (2012), *Crear capacidades*, Paidós.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Pacto para el Futuro* (PPF). (2024). Resolución aprobada por la Asamblea General el 22 de septiembre de 2024. (Estados Unidos de América). <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n24/272/25/pdf/n2427225.pdf>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024), “La COVID-19 ha acabado con una década de avances en esperanza de vida a nivel mundial”, <https://www.who.int/es/news/item/24-05-2024-covid-19-eliminated-a-decade-of-progress-in-global-level-of-life-expectancy#:~:text=La%20COVID%2D19%20se%20convirti%C3%B3,casi%2013%20millones%20de%20vidas>.

Primero, L. (2011). *Lucha de humanidades o de la ética analógica de Mauricio Beuchot*, Editorial Torres Asociados-Red Internacional de Hermenéutica Educativa. <https://spine.upnvirtual.edu.mx/wp-content/uploads/2022/04/Lucha-de-humanidades-o-de-la-etica-analogica-de-Mauricio-Beuchot.pdf>

UNESCO (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*, ONU-UNESCO. [https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/11/Pathways-to-2050-and-beyond\\_ESP-1.pdf#page=14.99](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/11/Pathways-to-2050-and-beyond_ESP-1.pdf#page=14.99)

Vilchis, J. (2023). “Pensar al neoliberalismo. Una visión crítica desde la pedagogía analógica de lo cotidiano”, en *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8 (18). <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0207>



## Capítulo 8: Significar los aportes en este libro

Luis Eduardo Primero Rivas

### EL CONTEXTO BÁSICO: CONSIDERACIONES INDISPENSABLES

Esta publicación examina la situación actual de *La Filosofía y su enseñanza en la Educación Media Superior*, y surge de los cambios introducidos en el primer gobierno de la 4T sobre el tema anunciado en su título. En cada uno de los siete capítulos previos hay una consideración crítica sobre el Marco curricular común de Educación Media Superior (2022) surgido del planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana la propuesta educativa central del gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador, en cuanto en él se opta por un diseño curricular que abandona el estudio de las disciplinas y se organiza vía la transversalidad de los contenidos, lo cual, en particular desaparece la enseñanza de la filosofía disolviéndola en la educación en “humanidades”.

### PRESENTACIÓN Y PRIMEROS CAPÍTULOS

La publicación inicia con la “Presentación” escrita por Ulises Cedillo Bedolla —en la cual ubica muy bien el contenido considerado en el libro y ofrece

una síntesis de su contenido— y continúa con un capítulo inicial que da a conocer una entrevista a Gabriel Vargas Lozano, un gran paladín en la lucha contra la erradicación de la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior, combate iniciado desde el primer intento para conseguirlo durante el sexenio de Felipe Calderón. En esta entrevista Vargas Lozano expone su crítica a la disolución de la enseñanza de la filosofía vía la transversalidad de una educación en “humanidades” con argumentos convincentes, que serán apoyados en el segundo capítulo escrito por Mauricio Beuchot. Esta segunda parte se titulada “Sobre la filosofía y su enseñanza”, y aporta tesis como estas:

Se trata de conseguir “Una enseñanza dialógica y una filosofía argumentativa”, basada en la lógica pues “la lógica nos sirve para aprender a argumentar, y la argumentación podrá ser lo más agudo que se quiera, pero, si no va acompañado de unas nociones de lógica, amenaza ser pura erística: discutir por discutir”. Igual hay que estudiar “La historia de la filosofía” [en tanto] ha sido considerada como lo que mejor afianza esa introducción filosófica. Lo es porque nos presenta un panorama filosófico, de modo que podemos apreciar lo que ha sido.” La enseñanza de la filosofía “Suele comenzarse [con] el estudio... [de] la lógica, no porque sea la más sencilla, que no lo es, sino porque aporta el método de la filosofía misma, ya que la metodología no es otra cosa sino lógica aplicada. Y la lógica es el modo de toda ciencia”.

Mauricio Beuchot también afirma: “Así [la buena forma de instruir en filosofía], será una enseñanza hermenéutica y analógica de la filosofía. Entonces, el modelo pedagógico analógico es una educación en virtudes. De esta manera quiere enseñar la filosofía, como un hábito de pensamiento, como una virtud epistemológica, lo cual es lo más personal y llevado a la intimidad”. Y desde esta tesis surge una de las directrices centrales de esta publicación: la filosofía será un ejercicio personal de auto reflexión, realizado a través del autoanálisis, lo que he llamado la hermenéutica del sí<sup>1</sup>. Si bien la indicación ahora resaltada será central en este libro, estará acompañada por otras, como el mismo sentido de la filosofía, una intención de dar con la realidad y su historia y/o génesis, por lo cual la historia y su filosofía también estarán presentes en esta publicación.

En cuanto Beuchot aporta tesis que servirán para promover la buena enseñanza de la filosofía, es conveniente recuperar otras frases suyas básicas, como estas: “De modo que no se trata solamente de enseñar a hacer teorías filosóficas, sino a tener los presupuestos para que sean buenas, consistentes y fructíferas. Interesa mucho la fecundidad, la creatividad y otras virtudes que hacen de la filosofía un campo más humano”. Es nítida la convocatoria a la relevancia del ser humano y el llamado a la ética, otra de las constantes presentes en el libro que ahora casi termina de leer.

---

<sup>1</sup>Puede consultarse sobre esto el “Anexo 1” del libro *La educación de la ética en México*, Editorial Publicar al Sur, México, 2021 (ISBN 978-607-99007-9), ps. 121-138.

Para concluir esta recuperación de frases del segundo capítulo, aportemos otras aseveraciones centrales de Mauricio Beuchot: “Las virtudes son hábitos, y esto es lo que se trata de hacer con la enseñanza, tiene el sentido de formación... No me canso de insistir en que la enseñanza de la filosofía es formación de virtudes y del juicio correspondiente. Ya es algo antiguo esta idea de que la educación consiste en formar el juicio, pero hizo falta que volviera el paradigma del juicio para hacernos conscientes de eso.”

#### LO DICHO EN LA TERCERA PARTE Y LOS SIGUIENTES CAPÍTULOS

El tercer capítulo fue escrito por mí y ofrece un “Bosquejo básico del significado de transversalidad curricular” destinado a presentar en qué consiste este recurso curricular del neoliberalismo que busca diluir las disciplinas en la búsqueda de una mejor enseñanza, que es cuestionada a lo largo de toda la publicación, salvo en el capítulo de Diana Romero Guzmán que en algo la recupera. Como el libro es una expresión de la democracia que debemos impulsar, en este volumen se difunden las tesis de Diana Romero a pesar de que al final del mismo se apartan del sentido central del libro. Igual, recuperando la democracia, difundimos el capítulo escrito por Alejandro Méndez González, bueno en lo básico, pero que adopta una filosofía de la historia que reconoce a la *posmodernidad*, vía recuperar la idea de Lipovetsky de “hipermodernidad” con lo cual se

aleja de una conceptualización de la historia —y su filosofía— capaz de recuperar la historia general de la humanidad, con la distinción entre la historia del Norte y la del Sur Global, que la integran en una dinámica que nos aporta lo realmente sucedido en el devenir de la humanidad.

Este volumen al ser filosófico recupera los sentidos de la filosofía y en ellos está indispensablemente el de la comprensión de la historia, del devenir de la humanidad, que se vuelve crucial para significar el tiempo presente, la contemporaneidad. De ahí que sea conveniente poseer una filosofía de la historia capaz de realizar lo dicho, pues es básico para poder comprender el tiempo presente, propio del capitalismo globalizado y su política del neoliberalismo.

#### EL CAPÍTULO DEL PROFESOR PICOS BOVIO

El cuarto capítulo también puede significarse desde la filosofía de la historia en tanto recupera la filosofía griega como referencia primordial y se titula “Formar un ethos; filosofía y transformación de sí; ¿por qué necesitamos la filosofía y las humanidades en la educación media superior? Algunas coordenadas helenísticas”. Fue escrito por Rolando Picos Bovio y nos aporte tesis como estas: “¿Cómo construir, constituir, entonces, una realidad alterna de la que predetermina, o pretende determinar, una decisión que disuelve el potencial disruptivo de la formación filosófica en la juventud mexicana, dejando ésta como posibilidad selecta, como potencial elección

que ha superado el filtro de la «transversalidad» antipedagógica de un modelo de enseñanza disperso?»

El profesor Picos Bovio se refiere al cambio curricular en la Educación Media Superior, que pretende disolver el “potencial disruptivo de la formación filosófica en la juventud mexicana”, cuando ella debería ser formada con una filosofía capaz de promover un «ethos» para una buena vida, de ahí que se pregunte: “¿quién y cómo lo educativo se configura hoy cual un camino para la transformación de sí mismo?”, auto formación de la persona asociada a un mundo incierto que le permite escribir:

¿Cuál la herramienta para enfrentar la incertidumbre? Sin duda alguna, desde lo que asumimos, se llama filosofía. Filosofía sí, pero no cualquier filosofía: no la filosofía sesgada como mero discurso histórico o aburrido catálogo de fechas para la memoria; no, por supuesto, la filosofía que acompaña una enajenada «transversalidad» y es incapaz de ser presentada en los propios ropajes de su identidad. De principio, filosofía como un todo que articula la necesaria capacidad de argumentar que se construye en el cultivo del aprendizaje de la lógica, del desarrollo del juicio correcto, cuya deriva necesaria y natural se encuentra en la ética.

La aseveración del profesor Picos Bovio es contundente y crítica contra el Marco curricular común de Educación Media Superior, en especial su tesis de la transversalidad, al tiempo que resalta su recuperación de la ética, correspondiente a una de las líneas

constantes en la publicación que ahora considera y como ella se asocia a la vida, recupero otras dos afirmaciones suyas: “La sustancia de la filosofía, empero, no se encuentra en el discurso, sino en la vida” y su propuesta busca que “los sujetos que la integran [a la sociedad actual] tengan una concepción clara de la buena vida” que conducen a una “vida ética”.

#### LA CONTRIBUCIÓN DE DIANA ROMERO GUZMÁN

El capítulo siguiente se denomina “Género y Poder: Filosofía en la Educación Media Superior”, fue escrito por Diana Romero Guzmán y considera un asunto importante y ausente en la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior, recuperado por una de las tendencias actuales de la filosofía —el feminismo— que resalta los estudios sobre el género, esto es, las maneras de aparecer de la humanidad, un asunto ahora muy recuperado y que debería ser claramente estudiado en la educación escolar mencionada. Para subrayar el aporte de Diana Romero recupero algunas de sus frases: “A través del análisis filosófico y decolonial, se pueden desafiar las normatividades y las jerarquías impuestas [especialmente en la enseñanza del significado de “las dinámicas de poder y género”], abriendo paso a una comprensión más profunda de cómo el poder opera en el entorno educativo y cómo estas estructuras están profundamente arraigadas en una historia colonial que aún impacta las realidades contemporáneas”.

Diana Romero introduce el asunto de la “decolonialidad” —primigenio para entender los aportes del Sur Global— y también resalta el cuestionar “las normatividades y las jerarquías impuestas” por el eurocentrismo, al tiempo que solicita “una comprensión más profunda de cómo el poder opera en el entorno educativo”. Damos con propuestas desafiantes y necesarias, tal como aparecen en esta otra aseveración:

Durante la etapa de educación media superior, los, las y les estudiantes están en un momento clave de desarrollo personal y social, donde las ideas filosóficas, combinadas con el pensamiento decolonial, sobre poder y género, pueden equipararlos para cuestionar su entorno y convertirse en agentes de cambio. Este proceso de deconstrucción y reconstrucción es vital no solo para avanzar hacia un sistema educativo más justo e inclusivo, sino también para dismantelar las estructuras coloniales que siguen influyendo en la educación.

La autora supone la necesidad de un cambio social, forzoso, pero además vinculado a los tiempos actuales mexicanos, promotores de la Cuarta Transformación Nacional, y para ello promueve la filosofía crítica, en una frase como esta: “El uso de la filosofía crítica permite evidenciar cómo las normas hegemónicas de género han sido naturalizadas en la educación, presentándose como «neutras» y «universales», cuando en realidad son producto de un sistema patriarcal y colonial”. Esta afirmación

resalta al “sistema patriarcal” y al colonialismo, otras realidades presentes pero ocultas en muchas circunstancias.

#### EL SEXTO CAPÍTULO

Este capítulo se llama “Entre la insignificancia y el sentido. La filosofía en la hipermodernidad”, fue escrito por Alejandro Méndez González y nos aporta frases como estas: “La pregunta central no es si la filosofía es importante, sino qué tipo de filosofía necesitamos. [Y requerimos] Una que se atreva a enfrentar las preguntas fundamentales, que ayude a comprender la realidad (...) de nuestro tiempo, sin perder su capacidad de asombro. Así, será brújula y ancla en esta era de incertidumbre”. “En este escenario [el del mundo contemporáneo] donde el cambio es la constante, los jóvenes se encuentran ante un horizonte desconcertante. La realidad es un caleidoscopio de información, estímulos y posibilidades que amenaza, en el mejor de los casos con abrumarles, en el peor, con sepultarles. Es aquí donde la filosofía, suponemos, debe alzarse, no como un monumento, sino como una herramienta que les permita navegar por las turbulencias y evitar el naufragio...”.

El autor propone la importancia de la filosofía, sin embargo, la matiza, pues asevera una tesis muy similar a la dicha en la entrevista a Gabriel Vargas Lozano difundida en el capítulo inicial pues dice: “Sin embargo, y aquí radica el infortunio de nuestro tiempo, la filosofía ha sido domesticada,

institucionalizada (...). A partir del siglo XIX y por diversos factores, se la encerró en los muros de la academia, privándola de su vigor original, de su capacidad de sacudir los cimientos mismos de la existencia. Hoy, la filosofía, para los no-filósofos, sobrevive más por inercia que por auténtica necesidad, como un recuerdo de un glorioso pasado que ya no se comprende del todo.”

No obstante, resalta el significado de la buena filosofía al escribir:

¿Cómo ha de ser esta nueva filosofía? (...) En primer término, y esto es crucial, debe estar enraizada en la realidad de nuestro tiempo. No puede ser una disciplina alejada, encerrada en la seguridad de los muros académicos, en su «torre de marfil», sino que debe sumergirse en las problemáticas que acucian a nuestros jóvenes. La identidad, ese concepto escurridizo en la era de las redes sociales; la tecnología, que modela nuestras vidas de formas insospechadas; la ética, más necesaria que nunca (pero también riesgosa) en un mundo de acelerados cambios; la política, que se reinventa ante nuestros ojos; la sostenibilidad, ese imperativo categórico de nuestro siglo. He aquí algunos los temas que deben ocupar la filosofía para hoy.

El autor, resaltado el sentido de la contemporaneidad, asociada a “las problemáticas que acucian a nuestros jóvenes”, escribe un asunto relevante: “Pero hemos de llamar a la cautela: Las redes socia-

les, con todas sus posibilidades, también entrañan riesgos. La proliferación de información sesgada, la superficialidad que a menudo caracteriza estos espacios, son riesgos que no podemos soslayar. Es aquí donde la filosofía debe cumplir su papel: el de formar mentes críticas, capaces de discernir, de evaluar, de pensar por sí mismas”. Igual asevera: “Esta filosofía ha de ser relevante al abordar las cuestiones candentes que agitan las mentes y las emociones en nuestro tiempo: la identidad en un mundo globalizado, la ética en la era de la inteligencia artificial, la búsqueda de sentido en una sociedad marcada por el contumaz individualismo, el consumismo exacerbado y la inmediatez. Ha de ser una filosofía que no rehuya los grandes problemas de nuestro tiempo, sino que los enfrente con determinación y lucidez.”

#### EL CAPÍTULO FINAL

El siguiente capítulo, titulado “Relevancia de la filosofía y la ética en la formación para el Humanismo mexicano”, fue redactado por Alfonso Luna Martínez y nos aporta tesis significativas como la dicha desde su frase inicial:

En este capítulo se argumenta la importancia que tienen la filosofía y la ética, para el logro de la formación humana integral planteada por el Humanismo mexicano en educación media superior, representado por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Marco curricular común de Educación Media Superior, 2022. En el constructo se establecen algunos aspectos a considerar frente a la ausencia de

ambos conceptos (ética y filosofía) como formas de reflexión y acción para el buen vivir cotidiano, en los mencionados documentos y su velada presencia sólo como asignaturas o cursos. Esto representa un desdibujamiento de su potencia, generado por décadas de neoliberalismo e instrumentalismo educativo, en este trabajo mencionado como la instalación de una racionalidad neoliberal en educación.

La tesis es nítida y radical —es decir, va a la raíz, al fondo— al tiempo que ofrece un importante término: “racionalidad neoliberal en educación”, al cual le opondrá otro, resaltado en esta otra afirmación: “Esto [la búsqueda de una “*racionalidad analógica de la vida cotidiana*”, habrá de recuperarse] en su aprovechamiento para fortalecer la construcción de procesos formativos que nos lleven a conseguir una nación distinta, mejor y con bienestar. En este orden, el presente ensayo se produce con la intención de coadyuvar en el establecimiento de una formación amplia, que ayude a mejorar las graves condiciones de nuestro país, lo cual no deja de ser un apoyo para el fortalecimiento del Humanismo mexicano que sustenta a la *Cuarta Transformación Nacional*”.

Y, como refiere al “humanismo mexicano” como una tesis central o fuerte, un poco más adelante lo sustancia vía la transcripción de una declaración de “Claudia Sheinbaum (citada en *El Universal*, 2024), [para quien] existen 10 puntos que sustentan al Humanismo mexicano, los cuales son...” (véase su primera cita en su capítulo aquí reseñado).

Alfonso Luna Martínez recupera sentidos básicos del contexto del cambio curricular en la Educación Media Superior, resaltando su significado político e histórico, que nos permiten recobrar otra de sus frases. Esta: “El Sistema Educativo Nacional (SEN) se encuentra en una fase de transformación en múltiples niveles, cada uno de ellos con impactos en importantes sectores del acontecer nacional, la base filosófica de estos cambios ha sido denominada Humanismo mexicano... Este giro hacia la filosofía (que no deja de ser epistemológico y ético), tiene una orientación directa hacia el bienestar de todos quienes conformamos a nuestra Nación”.

El autor destaca el sentido político y social de los cambios en marcha y ello nos ayuda a significarlos: son transformaciones de fondo y contemplan un “giro filosófico”, que incluso tiene nombre propio: humanismo mexicano. Como Alfonso Luna Martínez aporta mucho deseo recuperar otra de sus afirmaciones:

En cierto modo, la racionalidad capitalista neoliberal es productora de un ser humano cuyo pensamiento está limitado por el mercado, quizá hasta obnubilado por el brillo de las cosas, de los satisfactores y los bienes, que le ofrecen un mundo disponible, *express* y asequible, automatizado, listo para usarse, donde el pensamiento no es necesario y, todo está al alcance de un *click* o, ahora, de un *prompt* o instrucción a la Inteligencia Artificial (IA). En este orden, los y las jóvenes en formación sólo deben aprender a operar ese

mundo disponible, acriticamente, sin cuestionarlo o tratar de pensarlo de otro modo, porque está bien y, además, es legitimado por la ciencia (del Norte), la industria, los medios, la política y la educación o, simplemente debe aceptarse porque resulta infranqueable o es insustituible, dado que se produce en una época, desde donde asimismo se plantean las propuestas curriculares y las políticas públicas.

El autor dice mucho con esta frase y de ello recupero su mención a la historia cuando asegura: “sólo deben aprender a operar ese mundo disponible... porque está bien y, además, es legitimado por la ciencia (del Norte)”. Luna Martínez recobra la idea del Norte y ello nos lleva a recordar al eurocentrismo y por derivación a el Sur Global, con lo cual se sitúa en una de las fronteras de nuestro tiempo.

#### BALANCE DE LO APORTADO EN ESTE LIBRO

El asunto central examinado en esta publicación considera al Nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (NMCCEMS), asociado al “ACUERDO número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior difundido en Diario Oficial de la Federación, por el que se establece y regula el” documento en mención y base del estudio expresado en este libro, que resalta la desaparición de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato —para redondear la idea de *Educación Media Superior*— que es subsumida en el estudio de las “humanidades” vía el re-

curso curricular de la transversalidad. La constante mayoritaria de los capítulos es una condena a la desaparición dicha al tiempo que una impugnación a la transversalidad, la cual es planteada como un recurso didáctico del neoliberalismo, la corriente histórica, filosófica y cultural impugnada por la Cuarta Transformación Nacional.

Esta circunstancia nos conduce a una importante contradicción contenida en el NMCCEMS, que, en realidad choca, o entra en pugna con la filosofía que anima a la filosofía de la educación de la 4T, contenida en la Nueva Escuela Mexicana y que se denomina humanismo mexicano. Esta situación es claramente percibible y hay que formular esta pregunta: ¿por qué se da? Si recuperamos lo dicho por Gabriel Vargas Lozano en el primer capítulo de este volumen (“Las personas que estaban durante el sexenio de Calderón y que contribuyeron a la eliminación de las disciplinas, ya desde entonces hablaban de que la alternativa era la transversalidad... Y ahora, curiosamente, la volvieron a proponer, pero además la volvieron a hacer en forma completamente autoritaria”) hemos de recurrir a la antropología de las instituciones para resaltar como en ellas hay grupos incrustados que se mantienen no obstante los cambios sexenales e incluso de regímenes políticos, como sucede en la actualidad.

La nueva Subsecretaría de la Educación Media Superior debería atender esta circunstancia en tanto la SEP, como secretaría federal, está circunscrita en el cambio de la 4T y habrá que erradicar a los grupos incrustados en la SEP que siguen repro-

duciendo el neoliberalismo que debe ser reemplazado con el humanismo mexicano. Son situaciones políticas que deberán ser atendidas sí en realidad se desea impulsar la 4T y la NEM.

Esta es una situación real, sin embargo, está determinada y condicionada por otra más de fondo: al leer el NMCCEMS y las tesis centrales de la NEM se percibe que quienes redactaron estos importantes documentos tienen poca formación filosófica, para evitar decir que carecen de ella, y esto también lo percibimos en la investigación realizada en el SPINE en el año 2023 y que produjo el libro *Los saberes de los docentes de educación básica sobre las epistemologías del Sur*.<sup>2</sup> Esta circunstancia radical, que va a la raíz o es de fondo, debilita el proyecto educativo de la Cuarta Transformación Nacional y debería fortalecerse con un buen diseño conceptual que recupere secuencias temáticas como estas: filosofía de origen y/o fundamento (para el contexto el humanismo mexicano), la filosofía de la educación propuesta (en la actualidad la NEM), la pedagogía que se desea poner en práctica (es perceptible que en este asunto hay un vacío) y su didáctica consecuente, que en todo caso es imposible sea la del neoliberalismo, expresada como transversalidad y “competencias”.

---

<sup>2</sup>Coedición Editorial Lambda-UPN-Mx, 2023; ISBN's: 978-607-59915-8-0 (Digital, Lambda); 978-607-413-497-1 (Digital, UPN). Se obtiene gratuitamente en el portal UPN en especial <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=100&catid=27>

El asunto es que la recuperación de una secuencia temática como la indicada se vincula a otra realidad de fondo y/o radical: la idea de historia y de filosofía de la historia que tengamos y/o en la cual creamos. Si en nuestro saber simplemente desconocemos la realidad de la historia universal dividida en el devenir eurocéntrico y sus efectos en el Sur Global vía las conquistas y posteriores colonizaciones, entonces nos quedaremos sólo en el relato del eurocentrismo reproduciendo un auto-engaño que nos deja en la enajenación, la ignorancia y el conservadurismo.

#### EL FINAL

La publicación que usted leyó detenidamente aporta mucho para cuestionar las tesis centrales del asunto tratado surgido del Nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior y el capítulo final que estoy terminando de escribir abre nuevas rutas investigativas para profundizar en lo dicho y en particular, para examinar un mejor avance de la NEM que concreta el proyecto educativo para seguir construyendo la Cuarta Transformación Nacional, que urge y va, pero con incrustaciones que hay que remediar en cuanto el propósito es muy grande y valioso como para estar tolerando alimañas.

REFERENCIAS

- Primero Rivas, L. E. (2023), coordinador, *Los saberes de los docentes de educación básica sobre las epistemologías del Sur*, coedición Editorial Lambda-UPN-Mx, 2023; ISBN's: 978-607-59915-8-0 (Digital, Lambda); 978-607-413-497-1 (Digital, UPN).
- Primero Rivas, L. E. (2021), coordinador, *La educación de la ética en México*, Editorial Publicar al Sur, México (ISBN 978-607-99007-9). Se consigue sin costo en <https://publicaralsur.com/>



*La Filosofía y su enseñanza en la  
Educación Media Superior / Gabriel  
Vargas Lozano, Luis Eduardo Primero  
Rivas y coautores, se terminó de  
imprimir en  
noviembre del 2024 en Solar,  
Servicios Editoriales, S. A. de C. V.,  
Calle 2, Número 21, Colonia San  
Pedro de los Pinos,  
Ciudad de México.*

En su composición se usaron fuentes de  
la familia Source Serif Variable.

Tiraje: 1000 ejemplares



Gabriel Vargas Lozano



Luis Eduardo Primero Rivas

Gabriel Vargas Lozano es profesor-investigador del Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Unidad Iztapalapa), y Luis Eduardo Primero Rivas profesor Titular C Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco), y cuenta con el reconocimiento de SNII 2.

En la publicación también participan como autores Ulises Cedillo, Mauricio Beuchot, Rolando Picos, Diana Romero, Alejandro Méndez y Alfonso Luna.

Esta publicación examina la situación actual de la filosofía y su enseñanza en la Educación Media Superior, en el contexto de los cambios introducidos por el primer gobierno de la 4T. En cada uno de los siete capítulos que componen a esta obra hay una consideración crítica al nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (2022) -surgido del planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que es la propuesta educativa central del gobierno que encabezó Andrés Manuel López Obrador y ahora Claudia Sheinbaum Pardo, Presidenta de México- en cuanto en él se opta por un diseño curricular que abandona el estudio de las disciplinas y se organiza vía la transversalidad de los contenidos, lo cual, en particular termina por desaparecer a la filosofía y su enseñanza.



ISBN: 978-607-59968-9-9

