Mesa 1. La filosofía como acompañamiento vital en la transición adolescente – adulto

Armas Yllescas Angel Alejandro, 4to semestre, UABC

Angel.alejandro.armas.yllescas@uabc.edu.mx

Resumen

La filosofía no es un lujo intelectual, es una herramienta vital. En el bachillerato, donde comienzan decisiones cruciales —como la elección de carrera— muchas veces se elige sin consciencia, guiados por discursos externos o la lógica del mercado. La filosofía permite detenerse, ver más allá de lo inmediato, preguntarse: ¿qué quiero?, ¿desde dónde decido? Ser conscientes de estas decisiones no solo mejora la libertad personal, también disminuiría el número de estudiantes que abandonan o cambian de carrera al descubrir tarde que no era lo que deseaban. Además, la filosofía permite comprender la tensión entre lo apolíneo (estructura) y lo dionisiaco (caos) como origen de la experiencia humana. Reconocer esta tensión como constitutiva nos ayuda a dejar de ver al otro como mejor o peor (bueno o malo), y más bien como parte necesaria de la estructura social. Esto reduce conflictos morales que ocurren con mucha frecuencia y genera una cadena de malas decisiones. Filosofar es hacer más consciente nuestra vida. Y la consciencia no solo genera libertad, también bienestar real: menos frustración, más sentido, más felicidad (no solo alegría pasajera). La filosofía es un acompañamiento vital en la transición adolescente-adulto.

Palabras clave: Filosofía aplicada, autoconsciencia crítica, transición adolescente–adulto

Mesa 1. La filosofía como acompañamiento vital en la transición adolescente – adulto

“Un libro no tiene objeto ni sujeto [...] En un libro, como en cualquier otra cosa, hay líneas de articulación o de segmentaridad, estratos, territorialidades; pero también líneas de fuga [...]” (Deleuze & Guattari, 1987, p. 10). De Mil mesetas, esta frase ilustra que ni siquiera un libro posee un “sujeto” fijo; en cambio, está conformado por líneas y estratos (estructuras, redes) junto con trayectorias de huida. Indirectamente, sugiere que el sujeto está inmerso en redes y discursos, exigiendo conciencia crítica de esas articulaciones para poder “fugarse” o decidir de manera consciente.

“De un extraño sujeto, sin identidad fija, que vaga sobre el cuerpo sin órganos, siempre al lado de las máquinas deseantes [...]” (Deleuze & Guattari, 1985, p. 25). Este pasaje de El anti-Edipo muestra al sujeto como efecto de procesos exteriores (las “máquinas deseantes”) y no como un centro fijo, subrayando su naturaleza formada por redes de poder y deseo. “Viene a ser lo mismo decir que el sujeto es producido como un resto, al lado de las máquinas deseantes [...]” (Deleuze & Guattari, 1985, p. 26). Aquí se enfatiza que el sujeto no existe de forma pura, sino como residuo de estructuras productivas, reforzando la idea de que está “atravesado” por fuerzas externas (las máquinas deseantes).

“[...]entonces el sujeto, producido como residuo al lado de la máquina, apéndice o pieza adyacente de la máquina [...]” (Deleuze & Guattari, 1985, p. 29). Esta cita de El anti-Edipo describe cómo el sujeto queda siempre descentrado, en la periferia de las máquinas sociales, sin ocupar el centro del proceso; señala la necesidad de comprender críticamente estas “máquinas” para orientarse. Deleuze y Guattari evidencian que el sujeto no es unívoco sino un montaje de “máquinas deseantes” (1985), lo cual alerta al estudiante sobre las voces que le instan hacia una carrera u otra.

Esta multiplicidad de redes que constituyen al sujeto, como muestra Deleuze y Guattari, también ha sido profundamente explorada por Michel Foucault, quien rechaza la noción del “yo” como núcleo previo e independiente. Para Foucault, el sujeto es un efecto, no una causa. En *Vigilar y castigar*, afirma: “Hay que admitir más bien que el poder produce saber [...] no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de ‘poder-saber’ no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre [...] sino que [...] el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de [...] las implicaciones fundamentales del poder-saber” (Foucault, 1977, p. 28).

De modo similar, en *La arqueología del saber* subraya: “No se deben situar ya los enunciados en relación con una subjetividad soberana, sino reconocer en las diferentes formas de la subjetividad parlante efectos propios del campo enunciativo” (Foucault, 2003a, p. [colocar página]). Es decir, el discurso no se analiza “como un fenómeno de expresión” de un yo independiente, sino como un campo de regularidad que da lugar a diversas posiciones de subjetividad (Foucault, 2003a, p. 207).

Este descentramiento del yo implica que el sujeto no “preexiste” a las condiciones sociales, sino que es producido por ellas. En palabras del propio Foucault: “El individuo es un efecto del poder y, al mismo tiempo, o justamente en la medida en que es un efecto suyo, es el elemento de composición del poder. El poder pasa a través del individuo que ha constituido” (Foucault, 2003b, p. 31 - 32). Estas ideas refuerzan lo dicho previamente: no hay un “yo” auténtico, puro o aislado que pueda elegir sin condicionamientos. Hay, en cambio, una configuración múltiple de fuerzas, discursos y voluntades que nos atraviesan. Reconocer esta configuración permite tomar decisiones más lúcidas sobre nuestro futuro.

La filosofía es una herramienta para ser consciente de todas las redes que nos atraviesan, todas esas voluntades que nos mueven a su manera. Ser conscientes

de ellas nos ayuda a saber cuál reprimir, cuál fortalecer, cuál racionalizar. El “yo”, es una de esas redes, una ficción que nos dota de libertad. Estamos atravesados por las hormonas, los discursos de poder, la genética, las opiniones escuchadas en nuestras vidas, lo que dicen nuestros mayores, la música, por discursos de odio, por todo tipo de arte, la publicidad excesiva, los refranes y dichos, los relatos históricos, sexo asignado al nacer, la alimentación, la edad biológica, capacidades psicomotores, traumas, deseos, apegos tempranos, complejos de inferioridad o superioridad, narrativas religiosas, charlas educativas, declaraciones políticas, discursos científicos – técnicos, comentarios en redes sociales, memes, imaginarios colectivos, series y películas, etcétera.

Una voluntad que nos atraviesa quiere ver una película, otra quiere ir a comer, otra quiere ganar dinero; si no somos conscientes de ellas, nos manejarán a su antojo. Una parte de un estudiante de bachillerato quiere estudiar ingeniería, otra influida por sus tutores lo manda a estudiar derecho, y otra voluntad desea estudiar sociología. Ya que uno es consciente de esos deseos, llegó la hora de elegir cuál vida se quiere vivir. La de una persona que reprime sus gustos por la ingeniería y la sociología para estudiar derecho, la persona que estudia sociología y le costara más conseguir trabajo, porque si estudiaba derecho tenía asegurado un lugar en un despacho por un familiar. En este momento, entra el discurso que nos dice que es mejor estudiar algo para tener más dinero, poniendo jerarquías sobre las posibles opciones. Para salir ese discurso creado socialmente, se tiene que hablar de lo apolíneo y lo dionisiaco.

El mencionado discurso impone que unas vidas valen más que otras según su rentabilidad económica, es necesario comprender la tensión entre lo apolíneo y lo dionisiaco, categorías que constituyen la estructura de la experiencia humana. En palabras de Nietzsche: “Mucho es lo que habremos ganado para la ciencia estética cuando hayamos llegado a la intelección lógica, [...] intuición de que el desarrollo del arte está ligado a la duplicidad de lo apolíneo y de lo dionisiaco” (Nietzsche, 2002, p. 5).

Comprender esta duplicidad no solo permite valorar la vida como una obra trágica donde coexisten orden y caos, estructura e impulso, sino que además disuelve las jerarquías artificiales impuestas sobre las decisiones vocacionales. No hay una vida mejor que otra (dionisiaca o apolínea) en términos absolutos; hay vidas distintas, formas distintas de ser, todas igualmente contribuyen a la tragedia, a la vida, todas igualmente válidas.

Esa tensión es la vida, la tensión entre lo apolíneo y lo dionisiaco, entre diferentes profesiones, artísticas o científicas; la tragedia, así como la vida, desaparecería sin esa tensión. Así, dotando al estudiante de bachillerato de consciencia de más cosas de las que tenía antes de la filosofía, será más libre de decidir que quiere estudiar. Al ser consciente de sus múltiples voluntades —aquella que quiere ingeniería, la que empuja hacia derecho o la que anhela sociología—, la filosofía apaga la “llama” de la carrera por rentabilidad y enciende la de la vocación auténtica.

En este punto, resulta pertinente subrayar la función de la filosofía como práctica aplicada orientada a la clarificación del sentido vital. Como afirma Touriñán (2014), “la filosofía nos forma para decidir el sentido de vida que vamos a dar a nuestra existencia”, y añade: “me convierto [...] en un agente autor de mis propios proyectos y orientación vital. Y esto no se logra sin la aportación de la filosofía” (p. 354). Estas afirmaciones refuerzan que la filosofía no solo se ocupa de lo abstracto, sino que, en su dimensión aplicada, cumple una función educativa y existencial. Ayuda al estudiante a clarificar sus valores, problematizar sus deseos y elaborar un horizonte propio de sentido. Esta capacidad para resignificar su situación vital convierte a la filosofía en una herramienta decisiva en momentos de transición como la elección de carrera.

De hecho, en un estudio reciente se concluye que “[...] la principal causa de deserción real fue la falta de vocación, representando el 38 % de los casos [...]” (Gutiérrez-Escajeda et al., 2024, p. 114), lo cual demuestra que no elegir conforme a los propios intereses conduce al abandono. En añadidura, un estudio de la UNAM (2021) se encontró que la falta de correspondencia con los propios intereses (“poca

vocación”) fue señalada mayoritariamente como causa del cambio de carrera, evidenciando cómo la ausencia de elección vocacional consciente afecta la continuidad académica. Así, al desactivar el discurso económico jerárquico y activar una reflexión crítica de las redes que nos atraviesan, el futuro universitario deja de ser una trampa de utilidades y se convierte en un proyecto de vida consciente.

La filosofía no solo visibiliza las múltiples voluntades y discursos que nos condicionan, sino que impulsa la emancipación del propio juicio. Como lo sintetiza Kant:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración. (Kant, 2000, p. 1)

Con este imperativo kantiano, la filosofía alienta al estudiante a tomar la responsabilidad de sus propios criterios, a cuestionar los discursos que lo atraviesan, que jerarquizan las carreras y, en última instancia, a decidir según sus verdaderos intereses y capacidades.

La filosofía, lejos de ser un mero lujo intelectual, actúa como un catalizador de reflexión crítica en la etapa del bachillerato. Como afirma Quirós Pulido (2011), “la educación es fundamentalmente un acto filosófico [...] Los fines de la educación son ideales de vida y estos solo se pueden pensar cabalmente desde la filosofía” (p. 13). Esta perspectiva coloca al filosofar en el centro mismo de la formación vocacional, pues insiste en que toda decisión de vida —incluida la elección de carrera— debe arraigarse en una visión de lo que queremos ser.

Esa función crítica y transversal de la filosofía queda patente en el modo en que cuestiona las problemáticas cotidianas y revela nuestra propia relación con la realidad. En palabras de González San Miguel (2023), “la filosofía cuestiona, trata

de explicar y sirve a la multitud de problemáticas que plantea la realidad y a todo lo que ella contiene; así como pone de relieve la propia relación que el hombre mantiene con ella. Es imposible que haya un solo elemento de la realidad que de algún modo no se vea afectado por este saber” (p. 6). Con esta amplitud, la filosofía dota al estudiante de herramientas para mapear las numerosas “redes” y voluntades —biológicas, sociales, culturales— que lo atraviesan, y elegir luego de manera consciente y autónoma.

No se trata únicamente de estudiar la historia de la filosofía como una cronología de autores y teorías desvinculadas del presente; eso no es verdaderamente filosofar, sino repetir sin comprender. La enseñanza de la filosofía debe centrarse en actualizar los conceptos antiguos, situarlos en diálogo con los contextos actuales del estudiante mexicano, para que se vuelvan herramientas vivas, no reliquias. Que el adolescente no solo conozca a Platón o Nietzsche, sino que pueda aplicar categorías como la dialéctica, la síntesis, la tensión apolíneo-dionisiaca o el poder-saber en la lectura crítica de su entorno. Que entienda, por ejemplo, que formarse es ejercer una práctica reflexiva sobre su vida.

En este sentido, es relevante recordar que la palabra adolescente proviene del latín *adolescens*, participio presente del verbo *adolescere*, que significa “crecer”, “desarrollarse” o “madurar”. Se forma con el prefijo *ad-* (que indica dirección hacia algo) y el verbo *olescere*, derivado incoativo de *alere* (“alimentar”, “nutrir”), lo cual señala un proceso inacabado, en tránsito. Ser adolescente, entonces, no es haber llegado, sino estar creciendo. Precisamente por eso, es en esta etapa donde más sentido tiene filosofar: porque todavía se está configurando el sujeto, y esa configuración no puede reducirse a datos académicos o decisiones económicas, sino que exige reflexión, sentido y conciencia.

En esta etapa también es cuando más se juzga, más se discrimina, se desvirtúan muchas cosas y se elogian otras, no viendo que la tensión entre la multiplicidad es lo que hace que siga andando la vida. No se trata solo de justificar todas las vidas, sino de comprender a los otros. Para comprenderse mejor a uno mismo. Nietzsche,

al hablar de lo apolíneo y lo dionisiaco, señala que la vida está hecha de una tensión necesaria entre orden y caos, entre forma y exceso, entre lo luminoso y lo oscuro. La tragedia, dice, no es una caída sino una afirmación de la vida tal como es: múltiple, contradictoria, irreductible a una sola forma de ser. Sin esta conciencia trágica, el adolescente —que atraviesa por primera vez el conflicto de decidir quién quiere ser— suele caer en juicios moralistas que hacen pasar una vida como “mejor” que otra, generando una cadena de decisiones erradas.

Un ejemplo claro es cuando se asume que una vida “valiosa” es la que posee un cuerpo normativo, delgado, musculoso, estéticamente aceptado por las redes sociales. Desde esa moral estética, quien no encaja se siente fallido. Esto lleva a trastornos alimenticios, cirugías forzadas, ansiedad crónica, dependencia de la validación externa y, a menudo, una vida vivida desde la vergüenza o el rechazo al propio cuerpo. Lo trágico no se acepta: se lo niega, se lo cubre, se lo somete a la forma apolínea pura, perdiendo el fondo dionisiaco vital. Otro caso aparece con la idea de la “popularidad” como sinónimo de éxito. El adolescente que no es extrovertido, que prefiere leer, pensar o guardar silencio, es percibido como menos. Esto lleva a simular personalidades, abandonar intereses genuinos, construir relaciones falsas. Se aleja así de su singularidad para encajar en una imagen pulida pero vacía. La forma gana al fondo, y se produce una existencia alienada.

La orientación sexual o la identidad de género no normativa también se convierte en blanco de este juicio. Se presupone que la vida “correcta” es la heterosexual, cisgénero, tradicional. El adolescente que no encaja puede entrar en conflicto con su deseo, su cuerpo, e incluso consigo mismo. Oculta, reprime, se somete a normas que no le pertenecen. Aquí la tragedia se vive como culpa, como falla, no como afirmación vital de la diferencia. Y en vez de ampliar la mirada, reproduce esa moral sobre otros, perpetuando el dolor.

La condición socioeconómica también se vuelve un eje de discriminación. El adolescente de origen humilde puede internalizar la idea de que una “buena vida” es la que tiene lujos, viajes, consumo. Así comienza a negar su barrio, su historia,

su acento. Esto puede llevar a decisiones peligrosas: endeudarse, buscar validación económica a cualquier costo, perder vínculos auténticos. La vida “exitosa” se vuelve una máscara, y no una posibilidad que se construye desde la verdad propia. A esto se suma la lógica de la productividad: se valora más al que está siempre ocupado, al que produce, rinde, cumple metas. El adolescente que necesita descanso, que duda, que quiere no hacer nada por un momento, es visto como flojo o inútil. Esto lo lleva a exigirse más allá de sus límites, a ignorar su mundo emocional, a reducir su vida a rendimiento.

Por último, se idealiza la familia “normal”: padre, madre, hijos, sin conflictos. Quienes crecen en contextos diferentes —monoparentales, con abuelos, con hermanos como tutores, con ausencias o con tensiones— se sienten anormales, inferiores. Rechazan su historia, buscan relaciones sustitutas, idealizan vínculos ficticios. Se desconectan de lo que les dio forma, como si la vida solo pudiera tener un molde.

Todos estos casos muestran cómo el juicio moral, cuando no reconoce la dimensión trágica de la vida, genera sufrimiento. No se trata de igualar todas las vidas desde la indiferencia, sino de comprender que cada forma de vida expresa una tensión singular entre lo dionisiaco y lo apolíneo, entre lo desbordante y lo contenido. Comprender esto ayuda al adolescente a habitar su proceso como parte de una transformación inevitable, sin despreciar lo que aún no es ni idealizar lo que no será. La filosofía puede acompañar esa comprensión, no como dogma, sino como una forma de ejercitar la mirada trágica que no niega la diferencia, sino que la afirma.

En conclusión, la filosofía, como nos muestran Deleuze, Guattari y Foucault, no se limita a una reflexión abstracta, sino que se convierte en una herramienta vital para entender las múltiples redes de poder, deseo y conocimiento que configuran al sujeto. A través de esta conciencia crítica, podemos entender que el “yo” no es un centro fijo e independiente, sino un producto de fuerzas exteriores que se entrelazan. La filosofía nos invita a reconocer estas fuerzas y a cuestionar las

jerarquías que imponen ciertos modelos de vida como más valiosos que otros, como ocurre en la presión por escoger una carrera conforme a la rentabilidad económica.

Al comprender la tensión fundamental entre lo apolíneo y lo dionisiaco, la filosofía nos permite desactivar estos discursos jerárquicos y valorar todas las vidas como igualmente válidas, sin caer en la moralización o la idealización. Esto es particularmente relevante en el contexto educativo, donde el estudiante de bachillerato está inmerso en una transición crucial. La reflexión filosófica no solo favorece una toma de decisiones vocacionales más consciente y alineada con los intereses auténticos, sino que también capacita al estudiante para cuestionar los discursos que lo atraviesan y lo condicionan.

Al estar consciente de las múltiples fuerzas que nos atraviesan, el adolescente puede enfrentar la elección vocacional con mayor libertad, dejando de lado las expectativas sociales impuestas y orientándose hacia una vocación verdadera, más allá de las influencias externas. La filosofía, en este proceso, no solo brinda herramientas para tomar decisiones racionales, sino que permite una comprensión más profunda de la vida misma, con su compleja interacción entre orden y caos. Así, filosofar no es solo un ejercicio intelectual, sino un acto existencial que acompaña al joven en su camino hacia la construcción de una vida plena y autónoma.

Bibliografía

Deleuze, G., & Guattari, F. (1985). *Capitalismo y esquizofrenia I: El anti-Edipo* (F. Monge, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *Capitalismo y esquizofrenia II: Mil mesetas* (J. Vázquez Pérez, Trad.). Editorial Pre-Textos.

Foucault, M. (2003a). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2003b). *Genealogía del racismo: curso del Collège de France (1975-1976)*. Siglo XXI Editores.

Gutiérrez-Escajeda, M. T., Acosta Rodríguez, M. A., Parada Mata, N. A., & Peinado López, P. M. (2024). Deserción escolar de estudiantes universitarios: Análisis semestral del índice y los factores causales. **Journal of Research in Humanities and Social Science*, 12*(12), 112–116. <https://questjournals.org/jrhss/papers/vol12-issue12/1212111116.pdf>

Hernández Miranda, E. A., & de la Cruz Hernández, K. (2021). Causas que influyen en el cambio de carrera profesional. **Psicoeducativa: Reflexiones y Propuestas*, 7*(13), 34–45. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/132/388>

Kant, I. (2000). ¿Qué es la ilustración? En **Filosofía de la historia** (pp. 25–37). Fondo de Cultura Económica.

Nietzsche, F. (2002). *El nacimiento de la tragedia: Ensayo de autocrítica*. Kairós.

Touriñán López, J. M. (2024). La filosofía de la educación es necesaria para la formación pedagógica. En J. M. Touriñán & S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica: Cuestiones actuales* (pp. 353–366). Editorial SM.