

La importancia de la filosofía en la formación del Nivel Medio Superior, una mirada desde la experiencia docente en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

Línea de investigación temática: Importancia de las disciplinas filosóficas en la Educación Media Superior para la o el estudiante en un periodo de transición de adolescente a adulto.

Roberto I. Rodríguez Soriano
Doctor en filosofía UNAM -Doctor en Humanidades, UAEMor
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Instituto de Educación Média Superior CDMX

La reflexión filosófica se caracteriza por ser un tipo de pensamiento crítico que permite cuestionar ideas y conceptos asumidos como verdaderos. Estas ideas, en correlación con configuraciones histórico-político-económicas específicas, moldean realidades materiales que sustentan diversas valoraciones jerárquicas del mundo. A su vez, tales valoraciones justifican y legitiman prácticas de negación, explotación, sometimiento y marginación de seres humanos y no humanos, en beneficio de ciertos grupos.

El desarrollo del pensamiento filosófico permite vislumbrar los orígenes históricos de esas realidades, comprender los procesos de construcción conceptual y discursiva que las sustentan, y advertir su carácter contingente.

Ahora bien, aunque el pensamiento crítico es una capacidad humana, su desarrollo requiere formación sistemática mediante procesos rigurosos de enseñanza-aprendizaje. Si bien su promoción puede -y debe- comenzar en etapas tempranas, la adolescencia, fase de transición entre la niñez y la vida adulta, culturalmente ubicada dentro de la educación formal en el nivel medio superior o bachillerato, representa un momento idóneo para su consolidación, ya que coincide con un momento determinante en el desarrollo de la identidad intelectual y moral. Un momento de crisis.

La filosofía, en una larga historia, se ha instituido, desde hace ya varios siglos, como una disciplina con formulaciones teóricas precisas y metodologías estandarizadas. Sin embargo, su fundamento dubitativo precede este proceso histórico de normalización, manifestándose en las capacidades y posibilidades de formular interrogantes sobre una multiplicidad de fenómenos cotidianos. Esta

dimensión crítica y pre-disciplinaria del pensamiento tiene un ejemplo histórico clave: la figura de Sócrates, quien, sin el empleo de formulaciones teóricas ultrasofisticadas, ejercía la reflexión de carácter filosófico a través del diálogo y de un cuestionamiento constante. De modo que Sócrates no pretendía, al menos en primera instancia, enseñar y determinar verdades, sino estimular el pensamiento crítico, la autoconciencia, el autoconocimiento y una forma de coherencia ética.

Así, la filosofía, antes que ser una disciplina institucionalizada, es una forma determinada de pensamiento que posibilita afrontar y confrontar diversas situaciones primarias y cotidianas vitales de una mejor manera. En este sentido, su enseñanza y aprendizaje en el nivel medio superior no sólo se presenta como una disciplina académica institucionalizada, sino como una herramienta esencial para el desarrollo integral de las personas. Esto, en el sentido de que abre y estimula el cuestionamiento de supuestos asumidos como verdades que generan realidades determinadas; es una invitación a la exploración del origen de diversos problemas personales y sociales; así como la oportunidad para construir una visión del mundo más justa y equitativa.

Las habilidades que se logran desarrollar con la formación filosófica permiten analizar la información de manera más profunda, cuestionar el conocimiento y desarrollar más herramientas para generar comprensiones de la complejidad de situaciones que enfrentan en su entorno inmediato. Por esto, es fundamental reflexionar desde la práctica docente cómo se enseña la filosofía en el nivel medio superior, y qué impacto puede tener en la formación de sujetos críticos, éticos y conscientes de su realidad.

El desarrollo de habilidades filosóficas también permite construir colectividades en el sentido de que fomenta la capacidad de diálogo, el pensamiento crítico y la creación de horizontes comunes de sentido. A través de la práctica filosófica, se posibilita no solo reflexionar sobre sí y sobre el mundo, sino también fomentar la escucha activa, la argumentación respetuosa y la capacidad para cuestionar y deliberar: condiciones necesarias para la convivencia en sociedades pluralistas. En este sentido, también se evidencia que el pensamiento y la reflexión no son, ni deben ser, actividades individualistas ni elitistas, sino prácticas, profundamente

políticas que abren caminos al reconocimiento mutuo y a la creación de lazos afectivos y solidarios.

La educación media superior, en el caso del sistema educativo mexicano, suele corresponder con el proceso de la adolescencia, etapa que se ha caracterizado, en sociedades occidentales, como un periodo de *transición*. La palabra *adolescencia* proviene del latín *adolescencia*, que se deriva, a su vez, del verbo *adolescere*, cuya traducción al español sería *crecer* o *desarrollarse*. Entonces, la palabra *adolescencia* implica un proceso de *crecimiento*, *maduración*, *transformación* o *cambio*.

Como tal, representa un momento de *crisis*, entendiendo esta no solo como una dificultad, sino como un punto de inflexión que rompe con identificaciones infantiles y sitúa al sujeto ante lo desconocido. Los psicoanalistas argentinos Ana Moscon y José Recalde sostienen que el adolescente, enfrentado a una irrupción pulsional (es decir, la emergencia de la sexualidad como una fuerza extraña) y ante lo insuficiente de las versiones infantiles originales, se encuentra desencontrado, extranjero de sí mismo, de su cuerpo y de los otros (Moscon y Recalde, 2023: 17). Se trata, entonces, de una *crisis de sujeto* provocada por acontecimientos que problematizan identificación y soluciones preestablecidas.

La noción de *crisis* proviene del griego *krisis* y *krinon*, que significa *separar* y que aludía originalmente al acto de separar el grano de paja, implicando juicio y decisión. En la antigua Grecia, este término también se utilizaba en el ámbito médico para describir un momento decisivo de una enfermedad, un punto de inflexión que conducía a la curación o al desenlace fatal.

Así, la idea de un momento de inflexión y separación es particularmente relevante al considerar la adolescencia; es un periodo tradicionalmente visto como una *crisis* vital en el desarrollo humano. En este contexto, la crisis que representaría la adolescencia implica una separación de la identidad infantil y un momento decisivo en la construcción de una identidad adulta.

Ahora bien, la crisis que representa la adolescencia no se manifiesta meramente como un fenómeno individual, sino también social, en el que se ponen en cuestionamiento las nociones sociales, morales, estéticas, etc. Es decir, la

configuración sociocultural, en relación con una exigencia orgánica mencionada, fuerza al individuo, además de replantearse su identidad, a replantear modos nuevos de estar con otras personas y de confrontar situaciones cotidianas.

Hanna Arendt, en su ensayo de 1959 titulado “La crisis de la Educación” (“The Crisis in Education”), afirmaba que una crisis nos obliga a volver sobre las preguntas mismas y nos exige respuestas, nuevas o viejas, pero en todo caso juicios directos.

Advertía que una crisis se vuelve un desastre solo si se responde a ella con ideas preconcebidas: con prejuicios. Esta actitud, lejos de resolver, profundiza la crisis e impide experimentar y reflexionar sobre la realidad (Arendt, 1994: 38).

En los momentos de crisis, se requiere de un pensamiento capaz de replantear concepciones del mundo, de cuestionar certezas y abrir horizontes. Y esto es extensivo tanto para las crisis sociales como a las individuales.

El mundo contemporáneo atraviesa numerosas crisis de todo tipo, tanto regionales como globales, y muchas de estas están indisolublemente vinculadas. Son tan determinantes que ponen en riesgo, incluso, la continuidad de la vida en el planeta. Los modelos y estructuras sociales, políticas, económicas y culturales actuales han generado un sin número de violencias que han exponenciado a las históricamente existentes y han generado muchas otras nuevas. A nivel regional o nacional, estas crisis se evidencian en la pobreza, el racismo, el narcotráfico, los feminicidios, las migración forzada o el despojo territorial, etc. A nivel global, se manifiestan en conflictos armados, genocidios, desigualdades económicas extremas, catástrofes ambientales y desplazamientos masivos, todo esto vinculado al modelo de producción y acumulación capitalista.

En este panorama, la reflexión filosófica resulta más necesaria que nunca. El fomento del pensamiento filosófico en el nivel medio superior no resulta ser un lujo ni una opción secundaria, sino una responsabilidad formativa. Implica dotar a las nuevas generaciones de herramientas para comprender, cuestionar y transformar el mundo.

Ahora bien, los ideales de los gobiernos nacionales occidentales democráticos se basan, por sus mismos fundamentos, en la formación y promoción de sujetos libres, críticos y éticos. Por esta razón, suponen sistemas educativos que se

fundamenten en el desarrollo de aptitudes y habilidades de pensamiento crítico, en los cuales la filosofía, al ser el ejemplo del pensamiento crítico por excelencia, debería liderar estos procesos de formación.

Sin embargo, esto revela una contradicción latente pero fundamental. Mientras que hay esta pretensión de desarrollar una autonomía intelectual y de ejercitar una libertad crítica frente a dogmas y formas de pensamiento unívoco (pretensión respaldada por organismos como la UNESCO, el Consejo Internacional de la Filosofía y de las Ciencias Humanas, la Fundación Internacional de la Sociedad de Filosofía o el Instituto Internacional de Filosofía), los mismos gobiernos se sostienen y autolegitiman en la estabilidad y en la reificación de principios y fundamentos sociales, políticos y económicos. La enseñanza y el aprendizaje de la filosofía conlleva el potencial desestabilizador del *status quo* políticos, económico y cultural. Enseñar a pensar y aprender a pensar críticamente implica, inevitablemente, enseñar a cuestionar estructuras de poder, sistemas de dominación y narrativas hegemónicas manifestadas implícita o explícitamente, que los mismos Estados sostienen. En otras palabras, formar sujetos críticos es también formar sujetos capaces de impugnar al propio sistema que los educa.

Esta no es una tensión menor. Los gobiernos pueden promover la filosofía como parte de un discurso progresista o humanista, incluso reconocer su importancia y su obligatoriedad de enseñanza, constitucionalmente; pero al mismo tiempo restringirla, silenciarla o manipularla con discursos de moda formados según el modelo económico imperante. Y de esta manera evitar que se convierta en una herramienta real de transformación. En este sentido, por ejemplo, la UNESCO insiste de manera radical en que la filosofía debe ser enseñada de forma autónoma, por docentes cualificados, y no subordinados a criterios ideológicos, tecnocráticos o administrativos (UNESCO-UAM: 2011: XIV). De otra manera, se corre el riesgo de que se convierta en una herramienta de adoctrinamiento o validación de discursos hegemónicos.

Muchos sistemas educativos, promovidos e instituidos por intereses económicos y respaldados por Estados en contubernio, ejercen una presión social y política por la estandarización, la medición de resultados y la vinculación de todos los

aprendizajes y las enseñanzas a competencias productivas. Esto merma y margina a la filosofía, ya que se le ve como no productiva ni funcional, e incluso peligrosa. El quehacer de la filosofía no encaja fácilmente con esos esquemas ya que, como se ha apuntado, su objetivo no es producir respuestas, sino abrir preguntas esenciales, cuestionar e impugnar.

Aquí me parece necesario insistir en que la enseñanza de la filosofía sin más no contribuye necesariamente a formar sujetos autónomos y críticos. Por ejemplo, durante la dictadura de Francisco Franco en España, había enseñanza de la filosofía durante el bachillerato. Se impuso un sistema educativo que, en el ámbito filosófico, se caracterizó por la hegemonía de la escolástica y un ambiente de esclerosis intelectual que terminó apagando cualquier genuina inquietud filosófica de varias generaciones (Ribas, 2006: 31). Durante los primeros 25 años de la dictadura, la escolástica, fue enseñada no como una corriente rica y variada, sino como una forma monolítica de filosofía y de verdad absoluta (Ribas, 2006: 32).

Ahora bien, como se ha planteado, es necesario que los sistemas educativos promuevan obligatoriamente la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Sin embargo, como también se ha apuntado, esta intención puede concretarse con modelos de enseñanza de filosofía que nominalmente cumplan la exigencia, pero que en el fondo sean legitimadores de diversas situaciones violentas e injustas. Así, no toda propuesta de enseñanza y de aprendizaje es, por sí misma, propicia para la formación de sujetos críticos, éticos y autónomos. La sola presencia de asignaturas de filosofía en planes de estudio no garantiza el desarrollo de su potencial crítico y emancipador. Como lo muestran experiencias históricas, esta puede convertirse en una herramienta de reproducción ideológica, disciplinamiento moral y estandarización conceptual. Por esta razón, resulta indispensable reflexionar no solo sobre la necesidad de enseñar y aprender filosofía, sino sobre cómo hacerlo.

Existen propuestas pedagógicas institucionales que, al menos en el plano formal, se construyen desde una perspectiva integral, crítica y humanista, reconociendo al estudiantado como sujeto de derechos, así como reconociendo a los docentes con toda la dignidad, proponiendo una articulación entre saber y experiencia, entre

pensamiento y transformación social. Sin embargo, con frecuencia estas intenciones quedan solo enunciadas como ideales en los documentos institucionales fundantes, mientras que en la práctica docente cotidiana emergen tensiones profundas, contradicciones estructurales e incluso formas de hostigamiento hacia quienes intentan llevar realmente a cabo el quehacer filosófico crítico. En no pocas ocasiones, es el mismo cuerpo docente quien, a pesar de trabas administrativas, exigencias burocráticas y resistencias institucionales, sostiene, en condiciones adversas, la dimensión reflexiva, crítica, dialógica, transformadora y emancipadora de la filosofía. Por eso, más que remitir la reflexión exclusivamente a marcos institucionales, es necesario atender a las prácticas vivas que, desde el aula, permiten que el pensamiento filosófico se genere y desarrolle, aún en contra de circunstancias hostiles.

En este sentido, quiero dedicar la última parte de este trabajo a compartir algunas reflexiones surgidas desde mi labor docente por un poco más de una década en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, a fin de dar cuenta de estos procesos.

El modelo educativo del IEMS de la Ciudad de México, de acuerdo con sus planteamientos fundantes, se sustenta en la necesidad de construir una propuesta pedagógica que responda a los retos educativos, culturales y sociales contemporáneos, con base en los avances de las ciencias, las humanidades y, especialmente, en teorías del conocimiento y pedagogías críticas (Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, 2002: 7). Su objetivo principal no es únicamente la transmisión de saberes, sino la formación integral de sujetos capaces de incidir activamente en la transformación de sus contextos locales y, en consecuencia, en la realidad nacional e incluso global.

Esta propuesta se articula en torno a tres ámbitos fundamentales de formación: *crítica, científica y humanista*.

Según este documento, la formación crítica busca promover una disposición auténtica hacia la búsqueda de la *verdad*, acompañada de una actitud reflexiva que involucra vigilancia epistemológica, contextualización histórico-social y teórico-cultural (Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, 2002: 15-16). La

dimensión científica fomenta el desarrollo de una actitud de duda sistemática y una comprensión histórica del conocimiento (Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, 2002: 17). Por su parte, la *formación humanista* se enfoca en la adquisición de valores éticos, sociales y estéticos que permitan la construcción de vínculos respetuosos y conscientes en contextos de diversidad (Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, 2002: 18).

Desde esta perspectiva integral, todas las áreas de conocimiento están atravesadas transversalmente por estos tres ejes formativos y por las líneas de conocimientos, habilidades y actitudes. En este marco, el área de Filosofía ocupa un lugar central no solo como asignatura autónoma, sino también como eje transversal de todo el modelo educativo. Se concibe como una práctica reflexiva que articula lo teórico con lo práctico y que está enraizada en las condiciones históricas, sociales e ideológicas en las que surge y actúa. Por ello, la reflexión filosófica no se reduce a la erudición, sino que se proyecta hacia la vida cotidiana, hacia la comprensión crítica del entorno y su transformación.

Entre los objetivos centrales del área destacan: que los y las estudiantes reconozcan la relación entre filosofía y vida cotidiana; que reflexionen críticamente sobre su saber y su práctica en ámbitos como la política, la educación, el medio ambiente o la economía; que desarrollen herramientas para el análisis y evaluación de discursos; que se familiaricen con la tradición filosófica occidental y latinoamericana; y que puedan proyectar la filosofía como una forma de vida comprometida con la justicia, la diversidad y la autocrítica. En suma, el modelo promueve una filosofía viva, situada, crítica y transformadora, que no solo problematiza la realidad, sino que invita a intervenir en ella con responsabilidad, rigor y esperanza.

Ahora bien, hay que insistir en que no se trata de ensalzar modelos educativos porque, como ya mencioné, muchas veces los modelos quedan huecos y muchas veces son dinamitados desde adentro por intereses contrarios a lo que originalmente se planteó. En el IEMS hay mucho de esto. Sin embargo, considero que el proyecto fundante ha generado un contexto propicio para la enseñanza y el

aprendizaje de la filosofía en sus mejores términos, y que la actividad cotidiana docente y estudiantil lo ha sostenido afirmando esas posibilidades.

Las preparatorias del IEMS están pensadas principalmente para ofrecer educación media superior a jóvenes (a población en general) que habitan en las zonas más marginadas económica, social y culturalmente de la Ciudad de México. Por circunstancias históricas, son de los sectores poblacionales que de manera más aguda padecen, enfrentan y confrontan las violencias estructurales que los modelos políticos y económicos nacionales e internacionales han generado. Los, las y les jóvenes afrontan problemas tales como la pobreza, la drogadicción, el embarazo adolescente, violencia intrafamiliar, explotación laboral, violencias de género; así como enormes deficiencias académicas generadas por múltiples factores materiales tales como los modelos educativos de niveles previos, e incluso por carencias que imposibilitan satisfacer necesidades elementales y básicas como la alimentación o la sanidad.

Estas situaciones de violencias estructurales suelen ser asumidas por la mayoría de los, las y les estudiantes como naturales. Lo cual no es privativo de ellos, ellas y ellos, sino que resultan ser creencias generalizadas en la población. Desde una perspectiva simplista, se pensaría que la existencia de la filosofía en el plan de estudios sería ya una garantía en sí misma de las posibilidades para transformar esas situaciones. Sin embargo, esto resulta enteramente incorrecto.

La institucionalización y normalización de la filosofía le ha representado una grave consecuencia: se ha construido una imagen de sí misma, de su actividad y de quién la puede y debe realizar. Y esto representó un alejamiento de la filosofía con el mundo cotidiano. Con sus pretensiones de validez y su pretensión de excesiva abstracción, conceptualización, pureza e hiperespecialización generó una desvinculación con las condiciones sociales, económicas y políticas, impidiendo una verdadera historización de la filosofía y comprensión de su papel en la sociedad (Ramaglia, 2010: 17).

Abriendo un paréntesis, quiero compartir que esta fue, en gran medida, mi experiencia en mi formación filosófica en el bachillerato y posteriormente en la universidad y en el posgrado. Es cierto que hubo insistencias críticas de que la

filosofía tenía que modificar su enfoque y mundanizarse para dar cuenta de situaciones vivenciales concretas. La idea de rigor exhaustivo en la pretensión de la supuesta comprensión más fiel de textos, conceptos y teorías filosóficas fue la norma, convirtiéndose en uno de los peores ejercicios escolásticos, anulando el ideal kantiano ilustrado del “*sapere aude*”.

Ahora bien, ante este panorama, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el IEMS, y en otros sistemas de bachillerato e incluso universitarios, se enfrenta al desafío de superar su abstracción teórica y concretarse a través de las diversas experiencias concretas de los estudiantes. No basta discutir conceptos filosóficos, sino desarrollar estrategias pedagógicas que permitan a los, las y les jóvenes analizar críticamente realidades propias a través de preguntas tales como: ¿cómo se manifiesta la violencia en sus vidas cotidianas? ¿cuáles son las causas de la pobreza y la marginación en sus comunidades? ¿cómo influyen las normas de género en sus relaciones?, etc.

En este sentido, en el IEMS se ha promovido el cuestionamiento a narrativas dominantes, a los medios de comunicación, al discurso político, a las redes sociales que transmiten valoraciones que perpetúan estereotipos, prejuicios y relaciones de poder desiguales.

El fomento y desarrollo del pensamiento filosófico generaría herramientas conceptuales y prácticas para cuestionar esas “normalidades” y buscar sus orígenes evidenciando que estas no son naturales, ni ahistóricas, y que no son, por lo tanto, inmutables. En mi experiencia personal, los, las y les jóvenes encuentran significativa la filosofía cuando esta se establece a través de puentes dialógicos basados en reflexionar sobre lo que viven, en sus intereses, en sus necesidades afectivas, en sus miedos y frustraciones, en sus anhelos y deseos, etc. Es decir, desde mi perspectiva, la filosofía debe aportar elementos para que los, las y les estudiantes puedan comprender y transitar de mejor manera su momento específico de crisis. Debe aportar elementos que contribuyan a su formación personal y que, a través de esto, puedan generar elementos de reflexión y de crítica a las grandes crisis epocales nacionales e internacionales.

Iniciar la reflexión filosófica a partir de experiencias concretas de los, las y les estudiantes es fundamental. Preguntas como “¿qué injusticias preciben en su vida diaria?”, “¿cómo se construyen ideas sobre el éxito y el fracaso en su comunidad?”, o “¿de qué manera influyen los medios de comunicación y redes sociales en sus aspiraciones?” suelen generar debates significativos y permiten conectar los conceptos filosóficos abstractos con sus realidades inmediatas.

Asimismo, es pertinente integrar la historia de la filosofía no como una mera sucesión de nombres y fechas, sino como un diálogo de ideas que resunan en el presente. Estudiar las reflexiones de filósofos sobre la justicia, la ética o el poder puede ofrecer herramientas conceptuales valiosas para analizar problemáticas contemporáneas que enfrentan las juventudes.

Habría que recordar que la actividad crítica también incluye generar herramientas para imaginar y construir un mundo más justo y equitativo. A grandes rasgos, creo que esto ha sido el espíritu de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el IEMS.

Cierro con lo siguiente: los, las y les jóvenes que cursan la educación media, en su inmensa mayoría, no se convertirán en filósofas, filósofos y filosofes profesionales. Tal vez la gran mayoría abandonarán sus estudios en el mismo bachillerato o posteriormente en la universidad; sin embargo, su contacto, incluso efímero, con la filosofía puede transformar radical y permanentemente sus posiciones y valoraciones con respecto de la realidad.

Referencias

- Arendt, H. (1993). La crisis de la Educación. Cuaderno Gris (7), 38-53.
- Moscon, A., & Reclade, J. (2023). Adolescencia... ¿Crisis subjetiva?. En *XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Ramaglia, D. (2010). Condiciones y límites del proceso de institucionalización de la cultura filosófica argentina a comienzos del siglo XX. *Revista de Filosofía Iberoamericana*, 6(6), 13-39.

- Ribas Ribas, P. (2006). Años de penitencia: la filosofía en España durante el franquismo. En J.C. Couceiro-Bueno (Ed.), *Pensar en tiempos de oscuridad. Homenaje al profesor Sergio Vences* (pp. 31-47). Coruña: Universidad de Coruña.
- Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. (2002). *Propuesta Educativa*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaria de Desarrollo Social.
- UNESCO y Universidad Autónoma Metropolitana. (2011). *La Filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Sector de las Ciencias Sociales y Humanas.