



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE FILOSOFÍA

*POR UNA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DONDE SE ENSEÑE Y  
APRENDA FILOSOFÍA*

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN FILOSOFÍA

PRESENTA:

CORA JIMÉNEZ NARCIA

DIRECTOR DE TESIS: DR. VICTÓRICO MUÑOZ ROSALES





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

Mi formación académica y la elaboración de este proyecto han sido el resultado del apoyo que he recibido de un sinnúmero de personas quienes caminando, han hecho parte esencial de mi vida. A todos/as ellos/as debo este trabajo; a continuación quiero agradecerles y decirles que *ésto es también un compromiso* para con todos/as ellos/as.

Agradezco a mis abuelitas: a Luchita, quien ya no está, pero que me dejó su travesura y a Cora, quien con profundidad y amor me enseña la perseverancia. Agradezco con ellas la memoria de mis abuelos Manuel y Pedro.

Agradezco a mi mamá Cora y mi papá Rodolfo, a los que admiro; quienes con todo su amor procuraron y han procurado enseñar que siendo la vida hermosa, todos/as tenemos derecho a disfrutarla, y quienes nos enseñaron además que amor y respeto verdadero se hace en la familia cuando es un equipo.

Le agradezco también a mi hermana Tania, al ejemplo de su fuerza para levantarse, a su convicción y pasión por el deporte, pero sobretodo a su solidaridad y palabra inquebrantable.

A mi tía Lucero, nuestra incondicional cómplice de todos los tiempos, a ella agradezco su generosidad, entrega, confianza, compromiso y ejemplo.

Agradezco el cariño de Lorenia, Juan, Paty, Daniel, Carlos, Michel, Manuel, Pati, Carlos, Manuel.

A mi profesor y asesor Victórico Muñoz, por su paciencia y confianza.

Al terrenito, sus nahuales, Eduviges, Ana, Mary, Tío, Víctor, Itzel, mi familia también, y su compromiso con la autonomía.

A la Colectiva Memoria, a su trabajo en la construcción de otra educación de los pueblos para los pueblos.

Al equipo del proyecto de *Lectura de la realidad en el aula*: Miguel, Mayra, Merary quienes me invitaron a construir prácticas educativas que asumiéndose políticamente anticapitalistas apuestan por ser constructoras de sueños, utopías y luchas emancipatorias.

Agradezco a los pueblos que han luchado y luchan en defensa de los montes, la tierra y el agua, tengo un especial agradecimiento y compromiso con el zapatismo de ayer y hoy.

Agradezco a los y las jóvenes que en 1999-2000 lucharon para que la universidad siga siendo pública y gratuita

Y le agradezco a Gerardo, a su familia, a ella su confianza, a el sus manos que trabajan por la justicia, su mirada que siembra futuro, su boca que sabe gritar rebeldía, a el mi amor verdadero, que sea para toda la vida.

# Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1</b> Ubicación histórica y problemática del debate: La enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior a partir de la RIEMS	
<b>1.1</b> Planteamiento histórico, teórico y práctico. - <i>¿Cómo surge el debate?</i>	<b>5</b>
<b>1.2</b> Ubicación histórica y problemática de la Reforma Integral a la Educación Media Superior	
1.2.1 Neoliberalismo, entre la teoría y la práctica: la guerra	<b>11</b>
1.2.2 Neoliberalismo y educación en América Latina	<b>24</b>
<b>Capítulo 2.</b> Consideraciones sobre la historia de la filosofía en México y su enseñanza.	<b>27</b>
<b>Capítulo 3.</b> Propuesta oficial de la Reforma Integral a la Educación Media Superior	<b>61</b>
<b>3.1</b> <i>Deber ser</i> de la Educación Media Superior y <i>para qué</i> el conocimiento, desde la perspectiva de la RIEMS. Análisis crítico	<b>61</b>
<b>3.2</b> Diagnósticos de la Educación Media Superior planteados en la RIEMS. Análisis crítico	<b>75</b>
<b>3.3</b> Entre el <i>deber ser</i> y <i>lo que hay</i> la solución es: el enfoque del conocimiento como competencias	<b>86</b>
<b>Capítulo 4.</b> Cuestionamiento y propuestas frente a la Reforma Integral a la Educación Media Superior.	

<b>4.1</b>	<b>Óptica del Observatorio Filosófico de México</b>	<b>97</b>
<b>4.2</b>	<b>Guillermo Hurtado y su propuesta</b>	<b>113</b>
<b>Capítulo 5.</b>	<b>Reflexiones hacia una propuesta de proyecto político-pedagógico de filosofía en la educación pública, gratuita y popular.</b>	<b>131</b>
	<b>Consideraciones finales</b>	<b>154</b>
	<b>Fuentes</b>	<b>159</b>

## Introducción

En el presente trabajo de investigación se realiza una defensa filosófica de la enseñanza de la filosofía en la educación media superior (EMS) contra el enfoque educativo por competencias impuesto con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) en México, analizando el contenido y propósitos de dicha reforma y mostrando que existen otros enfoques, deseables y posibles, con base en criterios propuestos por diversos actores, colectivos e individuales, como el Observatorio Filosófico de México (OFM) y particularmente Guillermo Hurtado, con los cuales se dialoga a partir de la propuesta político- pedagógica del proyecto de investigación *Lectura de la realidad en el aula*.

La investigación se inscribe desde la perspectiva acuñada por Guillermo Hurtado como *metafilosofía práctica latinoamericana* y, haciendo énfasis en la necesidad de pensar haciendo análisis político, se parte del planteamiento de preguntas tales como: *¿Conocimiento dónde, para qué, a favor de qué, contra qué, contra quienes, cómo y con quienes?*

La tesis está dividida en cinco capítulos. En el primero de ellos se ubica histórica y problemáticamente la defensa de la enseñanza de la filosofía en la EMS en contra de la RIEMS. Se inicia con un recuento introductorio acerca de cómo surgió el debate en torno a la importancia y necesidad, o no, de asignaturas de filosofía en la EMS. Así mismo, son planteadas algunas preguntas en torno a las implicaciones políticas que se derivan de las diferentes perspectivas ante el conocimiento. Con lo anterior, se plantea la siguiente tesis: es necesario reconocer que la producción de conocimiento al ser una producción social, no está desligada de la asunción de compromisos políticos específicos, ya sea ello de forma consciente o no.

Una vez introducida la polémica y habiendo aceptado la tesis antes expuesta, se procede a la elaboración de un análisis de las condiciones históricas, del capitalismo neoliberal plenamente globalizado y los procesos de privatización de la educación, que hicieron y

hacen posible la RIEMS. Para tales efectos, se recurre a la tesis de licenciatura en Estudios Latinoamericanos de Alejandro González Ledesma, quien investigó la relación entre educación superior y neoliberalismo principalmente en México y América Latina. En su trabajo, González retomó a David Harvey (2007), geógrafo marxista cuya propuesta analítica se basa en confrontar las promesas públicas de los teóricos del libre mercado con los efectos reales del neoliberalismo en los últimos años. Ello le sirve para analizar, a través de un ejercicio de confrontación, las justificaciones públicas ofrecidas por parte de los organismos financieros internacionales y las autoridades educativas que sirvieron para legitimar la reforma a la educación superior en México (1997-1999). También en su trabajo son utilizadas categorías (que en la presente investigación son consideradas pertinentes) de análisis y caracterización del neoliberalismo propuestas por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), como lo son: capitalismo de guerra, explotación, desprecio, despojo y represión, ejes reproductores del orden social de dominación actual y que han servido como “ruedas” desde la invasión de Occidente a América, tiempo en el que nace la enseñanza institucional de la Filosofía en nuestro continente.

Es desde el planteamiento anterior, que son ubicados los lineamientos de organismos internacionales tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Consenso de Washington, que sirvieron de base tanto para la reforma a la educación superior en México (1997-1999) como para la RIEMS y, en específico para ésta última, los lineamientos del Plan Bolonia y el Proyecto Tuning Europa y América Latina. En ese sentido, se sostiene lo siguiente: la RIEMS hace parte de una estrategia global capitalista que consiste en el desarrollo de nuevas formas de acumulación, producto del despojo e imposición de la guerra a las clases populares, en este caso, específicamente, a través de la privatización de la educación.

Hacia un segundo apartado del mismo capítulo, se prosigue con la caracterización de lo que significa la privatización de la educación, entendida ésta como una forma compleja de acumulación por desposesión.

En el segundo capítulo se continúa hacia un nivel más específico de concreción con un análisis donde se reflexiona en torno a ciertas consideraciones respecto a la historia de la filosofía institucional y su enseñanza en México, con lo cual se pretende mostrar que ha habido una lucha constante entre dos proyectos: uno, dominante, que hace parte de una estrategia global de opresión colonizadora y neo colonizadora y otros emancipadores y libertarios que han pugnado desde su teoría y práctica por la transformación de la realidad de injusticia imperante.

El tercer capítulo consiste propiamente en el análisis de la RIEMS. Se hace a través de la delimitación analítica de tres rubros con los cuales la RIEMS dice justificarse, y que son: primero, la definición de lo que la EMS *debiera ser*, en segundo lugar, el diagnóstico que se desprende de la definición anterior y, por último, las implicaciones y medidas concretas de dicho enfoque donde se incluye la supresión en los planes y programas de estudio del bachillerato el campo de las humanidades y, dentro de éste, las asignaturas de filosofía, siendo que anteriormente hacían parte del grupo de asignaturas consideradas como obligatorias. En cada uno de estos apartados se incluye un análisis crítico al respecto.

El cuarto capítulo está dividido en dos apartados, en el primero se desarrolla la posición del OFM en defensa de la enseñanza de la filosofía en la EMS y en el segundo se expone la propuesta específica de un integrante del OFM, Guillermo Hurtado.

En cuanto al apartado referente al OFM, se considera importante hacer una síntesis cronológica de su lucha política con el objeto de que la documentación de dicho proceso sirva como una herramienta de análisis y comprensión de la complejidad de la defensa de la enseñanza de la filosofía institucionalizada.

El segundo apartado, consiste en la exposición de la propuesta de Guillermo Hurtado, quien argumenta en favor de la importancia de asignaturas de filosofía en la EMS (como campo específico y estratégico de acción), en aras de que la filosofía sirva y contribuya a

la consolidación de la democracia en México y América Latina, fungiendo como una “obrero especializada”, cuyos ladrillos sean los argumentos y valores.

Por último, el quinto capítulo se trata de apuntes donde se dialoga con la propuesta de Guillermo Hurtado y se continúa argumentando en contra de la eliminación del campo de las humanidades y las asignaturas de filosofía en la EMS, a partir tanto de los análisis y reflexiones elaboradas en capítulos anteriores, como de una propuesta político-pedagógica concreta que se desarrolla en la Universidad Nacional Autónoma de México, desde un proyecto de investigación llamado *Lectura de la realidad en el aula*. La propuesta central consiste en incluir en la propuesta de Hurtado el *capitalismo* como categoría de análisis ante la cual se tome una posición política, se sitúe la defensa de la enseñanza de la filosofía en una lucha por la transformación de las prácticas bancarias de la educación y en ese sentido se inscriba y comprometa con la transformación social planetaria. Por último, el capítulo finaliza con dos propuestas específicas de vías de acción para la continuidad de la defensa de la enseñanza y aprendizaje de filosofía en la EMS, sin limitarse a ello.

## **Capítulo 1. Ubicación histórica y problemática del debate: la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior a partir de la RIEMS**

### **1.1 Planteamiento histórico, teórico y práctico. -¿Cómo surge el debate?**

A partir del mes de septiembre de 2008, fueron publicados, en el Diario Oficial de la Federación, diferentes acuerdos donde se establecieron los lineamientos de una nueva reforma educativa llamada: “Reforma Integral a la Educación Media Superior” (RIEMS), impulsada por el gobierno del presidente de México, Felipe Calderón. Estos lineamientos modificaron los planes y programas de estudio del bachillerato, suprimiendo del grupo de Áreas disciplinares consideradas como obligatorias, (Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Comunicación) el área de Humanidades, con lo cual quedaron suprimidas también las asignaturas filosóficas.

En los acuerdos se diseñaron curricularmente las Áreas en torno a “competencias disciplinarias, genéricas y profesionales”. La filosofía fue considerada una “competencia”, que como tal, debía ser abordada de manera *transversal* en los planes de estudio y no como asignatura con contenidos específicos.

Con ello se desató una lucha impulsada sobre todo por el Observatorio Filosófico de México (OFM) en *defensa de la enseñanza de la filosofía*, que logró revocar el acuerdo oficial de manera legal, aunque en la práctica, la RIEMS es implementada discrecionalmente en los bachilleratos de todo el país, dando como resultado la desaparición de la enseñanza de la filosofía por la vía de los hechos en varios estados de la república.

El movimiento impulsado por el OFM logró articular, de forma insólita, pronunciamientos en defensa de la enseñanza de la filosofía por parte de grupos, radicados tanto en México como en otros países, integrados por investigadoras (es), profesoras (es), estudiantes, periodistas y otros sectores de la sociedad. Diversas *comunidades de filosofía* hicieron así explícita, desde una lucha política, su apoyo y participación en la defensa de la enseñanza de la filosofía.

Como toda lucha política que pretende actualizarse en la historia, necesitó realizar un doble movimiento: por una parte, al verse amenazada “la filosofía”, estas comunidades respondieron como unidades organizadas sólo en determinado sentido, pues a la par se cuestionaron a sí mismas como comunidad, ya que no es cierto que exista comunidad de sentido en la respuesta a *¿por qué defender la enseñanza de la filosofía?*, razón por la cual no es posible hablar de *La Filosofía* como si existiera una sola forma de expresión de la misma. Antes bien, nos encontramos con que existen diferentes maneras de entender lo que es filosofía y los modos de dedicarse a ella. Diferencias que además han implicado e implican específicas jerarquías de unas formas sobre otras, es decir existen luchas *dentro de la misma comunidad filosófica*, mayoritariamente producto de la lucha de clases de las sociedades en las que vivimos, donde se imponen las ideologías de los miembros de las clases dominantes en pugna con las clases populares, pues a pesar del poder de sus ideologías, las clases populares no se ven reconocidas en muchos de los aspectos llamados “universales” y no aceptan tampoco ser subsumidas en una lógica que ni les define ni responde a sus necesidades para tener una vida digna sino que más bien les oprime cuando no extermina.

La *comunidad filosófica* fue interrogada con una gran cantidad de preguntas para las cuales no existen únicas respuestas y, en tanto que desde diferentes sectores se hicieron serios cuestionamientos, se generó una necesaria discusión hacia el *propio* quehacer filosófico sin la cual no habría posibilidad de seguir en la lucha por la defensa de su enseñanza.

Es aquí donde conviene hacer una anotación: cuando en el párrafo anterior se afirma que fue *necesaria* la discusión *interna*, el carácter “necesario” refiere a que es posible hacer constatar que la discusión no se trató de un interés “puramente” teórico, pues si bien esta necesidad de discusión parece “propia” de la filosofía, en tanto que es un quehacer que se cuestiona a sí mismo, fue a su vez *necesaria* su defensa por razones políticas. Las justificaciones teóricas, prácticas y políticas, hacen parte del mismo proceso, es decir, no están separadas las necesidades de tomar posturas, por un lado intelectuales y por otro políticas.

Luego entonces, sostener que la filosofía no es una competencia transversal, no sólo se trata de una afirmación teórica, sino que está ligada también al hecho de que al haber sido así definida, quedó eliminada como asignatura en la EMS, lo cual tiene implicaciones incluso laborales, como desde el mismo Observatorio Filosófico de México se señaló: si no se enseña filosofía en el bachillerato, no se necesitan maestros o maestras de filosofía y, se reduce el campo de trabajo, las universidades también se ven vulneradas, en tanto que si la gente no se entera de que es posible estudiar algo que se llama “filosofía”, se reduce la matrícula, y a la larga, por falta de matrícula, la carrera en la universidad tendría también que desaparecer. De tal forma que, la negación teórica de la filosofía como competencia se encuentra ligada a las condiciones materiales e históricas en que se realizó y realiza la argumentación.

La producción de sentido incluso para la filosofía que tiene pretensión de verdad objetiva no está separada de las condiciones políticas y sociales de su producción. Es el conocimiento una producción social y, como decía Paulo Freire, todo acto de conocimiento es también un acto político, es decir, contesta a las preguntas ¿A favor de qué, quién? ¿Contra qué y quienes? ¿Cómo? ¿Dónde?: se organiza, distribuye, produce y reproduce la organización del ejercicio del poder social.

En la discusión que tuvo lugar a propósito de la defensa de la filosofía ante la exclusión de la SEP, hubieron diferentes respuestas, que además de atender a posturas intelectuales, respondieron y responden a posturas políticas de clase. En este trabajo se abordan tres posicionamientos frente a la pregunta ¿Filosofía a la calle? El eje clave que da guía a la investigación, es la siguiente serie de preguntas: *¿Conocimiento dónde, para qué, a favor de qué, contra qué, contra quienes, cómo y con quienes?*

Existen diversas perspectivas desde donde se podría situar esta reflexión, como pueden ser discusiones de áreas como teoría del conocimiento, ontología, filosofía de la educación y-o filosofía política.

En la presente investigación se asume la convocatoria de reflexión filosófica hecha por el filósofo mexicano Guillermo Hurtado acuñada como *metafilosofía práctica latinoamericana*. Dice el autor:

Existe un problema filosófico acerca de la filosofía en América Latina pero no es un problema filosófico como cualquier otro, es decir, no es ontológico, ni epistemológico, ni ético; aunque esté conectado con problemas de esta naturaleza y, de manera esencial, con cuestiones históricas. El problema de la filosofía en América Latina es, en mi opinión metafilosófico. Más aún, pienso que uno de los problemas de nuestra filosofía ha sido no reconocer lo anterior.<sup>1</sup>

El autor define el siguiente concepto de *metafilosofía teórica y práctica*:

La metafísica teórica es la reflexión filosófica- creo que no es preciso llamarla "disciplina"- acerca de la naturaleza, forma y alcances de la filosofía. Ejemplos de ella son la caracterización de la metafísica que hace Aristóteles, la crítica wittgenstania de la filosofía tradicional y la filosofía de la filosofía de José Gaos. La metafísica práctica, por su parte, es la reflexión-también filosófica, aunque, como veremos, con características sui generis- sobre las condiciones y los problemas de la práctica concreta de la filosofía en un lugar y momento dados por ejemplo: la crítica de Sócrates a los sofistas atenienses o la de Marx a la filosofía idealista alemana.<sup>2</sup>

Así mismo, Hurtado aclara que no deben confundirse estos conceptos con otros que más bien corresponden a las ciencias sociales, afirma:

Si bien la metafísica práctica considera las prácticas concretas de la filosofía en un contexto histórico, social, político e incluso económico, no debe confundirse con la sociología de la filosofía. La metafísica práctica es, en parte una disciplina empírica, ya que se ocupa de hechos concretos, pero tiene una parte no empírica, estrictamente filosófica, que es lo que he llamado metafísica teórica. Las descripciones, explicaciones, juicios y propuestas de la metafísica práctica dependen de la concepción de la filosofía que se adopta desde un punto de vista meramente teórico.<sup>3</sup>

En ese sentido, en esta investigación se asume como punto de partida la perspectiva de reflexión filosófica propuesta desde la *metafilosofía práctica latinoamericana*, pero, desde una perspectiva donde se juzga necesario hacer explícita la necesidad de hacer análisis

---

<sup>1</sup> Guillermo Hurtado, *El búho y la serpiente, Ensayos sobre la filosofía en México en el siglo XX*, p.18

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> *Ibid.*, pp. 18-19

y crítica política, en tanto que como antes se sostuvo, se defiende la necesidad de reconocer que todo acto de conocimiento es a su vez un acto político. Ello es la base de *metafilosofía teórica*, que aquí se sostiene. Por tales motivos, se ha considerado pertinente estudiar y tener presentes las condiciones de producción de la RIEMS para comprender mejor sus causas, condiciones, implicaciones y repercusiones en el Área de Humanidades, específicamente lo que ocurrió y ocurre con asignaturas de filosofía en la EMS.

Cabe anotar que el término “metafilosófico” no refiere a un discurso de segundo orden y aunque podría ser conveniente utilizar el término *filosofía práctica latinoamericana*, con el prefijo “meta” interesa hacer explícito que “la filosofía” al tratarse de una producción social se encuentra determinada y determinando prácticas concretas de producción y reproducción de la sociedad en general. Se puede objetar también que resultaría más pertinente llamarle como José Gaos, *filosofía de la filosofía*, sin embargo, de acuerdo a los objetivos, interesa poner el acento de estudio en las prácticas concretas en que se desarrolla la filosofía institucionalizada en Latinoamérica y específicamente en México.

La elección de la problemática estudiada consiste en una invitación a pensar las luchas que existen entre las diversas perspectivas teóricas, prácticas y políticas en torno al conocimiento, en tanto que se considera necesario poder generar condiciones donde sea posible hacer explícitos los compromisos político-pedagógicos a partir y desde los cuales se piensa y actúa. Para ello, se requiere comprender las prácticas concretas en que se desarrolla el quehacer filosófico institucional, situado históricamente y, para lo cual, resulta útil el uso de categorías de análisis social como: órdenes sociales, modos de producción, clases sociales, rupturas del orden social, transformación social, inhumanidad y humanidad.

El orden social actual corresponde a la formación económica-social capitalista en su fase neoliberal, plenamente globalizada, ¿De qué manera se ubica en dicho orden social el quehacer filosófico hegemónico? ¿Dónde se hace actualmente filosofía? ¿Es acaso que se practica primordialmente en las escuelas y universidades o no? ¿Qué tipo de prácticas

filosóficas son las que ahí se desarrollan? Si se considera la actividad filosófica, a grandes rasgos, como el ejercicio racional y riguroso de pensar acerca de la-nuestra realidad, se puede argumentar que no sólo se hace presente en las escuelas y universidades, sino también en otros espacios que dicho sea, y no de paso, resultan sumamente significativos, como lo pueden ser los movimientos sociales, por ejemplo: el zapatismo. Por ello ante la complejidad en que uno se puede sumergir con las preguntas anteriores, se ha delimitado la presente investigación al quehacer filosófico institucional en la modernidad, centrándose en su enseñanza-aprendizaje en la EMS.

¿Qué entender por modernidad? Siguiendo a Enrique Dussel, se entiende la modernidad, como una etapa en el desarrollo mundial del capitalismo, cuya fecha “emblemática” “parte aguas”, se ubica en 1492, año del encubrimiento del “otro”, lo cual se encuentra a su vez íntimamente ligado con el origen del quehacer filosófico institucional en América y México.

Como se ha afirmado en líneas arriba, el desarrollo del orden social capitalista se encuentra en una etapa plenamente globalizada de su fase neoliberal y su raíz motora continúa basada en la propiedad privada y la explotación, cuya forma sistemática de asegurarse ha sido a través de la guerra, invasión y despojo de pueblos en todo el mundo.

Resumiendo, en el presente trabajo se desarrolla lo siguiente: Un estudio desde la perspectiva de la *metafilosofía práctica latinoamericana*, donde el análisis político es un eje medular. Se centra en el análisis y diálogo al respecto de la situación de un área específica del quehacer filosófico institucionalizado en México que es la defensa de las asignaturas de filosofía en la EMS ante la RIEMS, en el marco del desarrollo capitalista neoliberal plenamente globalizado.

## **1.2 Ubicación histórica y problemática de la Reforma Integral a la Educación Media Superior.**

### **1.2.1 Neoliberalismo entre la teoría y la práctica: la guerra**

El objetivo de esta sección es analizar las condiciones históricas desde las cuales se produjo la RIEMS en México, enmarcadas dentro del orden social capitalista en su fase neoliberal plenamente globalizada definida como una forma contemporánea de *acumulación por desposesión* y guerra.

En principio se retoma el trabajo de tesis de licenciatura en Estudios Latinoamericanos de Alejandro González Ledesma<sup>4</sup>, quien investigó la relación entre educación superior y neoliberalismo principalmente en México y América Latina. Interesa la propuesta teórica que presenta su investigación puesto que además son utilizadas categorías de análisis y caracterización del neoliberalismo propuestas por parte del EZLN, como lo son: capitalismo de guerra, explotación, desprecio, despojo y represión, ejes reproductores del orden social de dominación actual y que han servido como “ruedas” desde la invasión de Occidente a América, tiempo en el que nace también la enseñanza institucionalizada de la Filosofía en nuestro continente.

En esta misma perspectiva, otro referente teórico-práctico desde el cual se invita a pensar es el discurso del EZLN y las comunidades zapatistas, a quienes se reconoce como maestros/as de una praxis filosófica puesta al servicio de la lucha anticapitalista por la democracia, la libertad y la justicia, por un mundo donde quepan muchos mundos, todos los mundos que somos (siempre y cuando no estén basados en lógicas de eliminación y destrucción de la vida).

Por parte de Alejandro González, ante la dificultad teórica que supone realizar un análisis histórico del neoliberalismo, opta por retomar a David Harvey, cuya propuesta analítica se basa en confrontar las promesas públicas de los teóricos del libre mercado (el

---

<sup>4</sup>Cf. Alejandro González L., "Neoliberalismo y educación superior en México"

proyecto utópico para la reorganización del capitalismo) con los efectos reales del neoliberalismo (ardid político para restauración del poder de clase) en los últimos años, lo cual le sirve para analizar también, a través de un ejercicio de confrontación, las justificaciones públicas ofrecidas por parte de los organismos financieros internacionales (OCDE , Consenso de Washington) y las autoridades educativas, que sirvieron para legitimar la anterior reforma a la educación superior en México (1997-1999).

Ambas reformas, tanto la analizada por A. González (1997-1999) concerniente al Reglamento General de Pago (RGP), en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como la RIEMS, que son analizadas en la presente investigación, pueden ser ubicadas dentro del mismo marco: un *proceso complejo de privatización de la educación* que tiene que ver con la manera en que ésta se relaciona con el mundo de la producción y el mercado de sus conocimientos.

El marco teórico general presentado por Alejandro González, retoma además la tesis principal del libro *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*, de la autora canadiense, Naomi Klein.<sup>5</sup> La tesis es la siguiente: la violencia es una cualidad del modelo económico, y no una anomalía erradicable del sistema.<sup>6</sup> Es decir, entre la teoría neoliberal y su práctica está la *guerra*. De ahí que haya quien incluso actualmente plantea que de un eje ordenador neoliberal basado en el mercado como eje primordial de las relaciones sociales, se construye también un sistema que se perfila como neofascismo, consolidándose hacia lo militar<sup>7</sup>, en tanto que ante la economía de guerra y el mercado libre, hay sectores de la sociedad que no aceptan las reglas impuestas sino que se defienden y rebelan.

Para el caso de países como Colombia y México se habla de procesos de configuración de Estados terroristas, cuyas políticas se basan en el ejercicio de la violencia política haciendo uso del terror contra la población como forma de control, lo cual implica la

---

<sup>5</sup>Cf. Naomi Klein, *La doctrina del shock, el auge del capitalismo del desastre*

<sup>6</sup>González L., *op.cit.*, pp. 9-10

<sup>7</sup>Ana Esther Ceceña, "La guerra como razón del mundo que queremos transformar", pp. 19-38

violación sistemática de los derechos humanos de la población a través tanto de su exclusión y sumersión en condiciones de pobreza, injusticia y desigualdad estructural, como a través de la militarización de la vida social (militares que asumen tareas civiles, militarización de las policías, programas de disciplinamiento social basadas en presentar esquemas del “enemigo interno”, ciudadanía de “soldados” que deben obedecer políticas de “cero tolerancia”, protección de grupos paramilitares, judicialización de procesos electorales, criminalización de la protesta social, impunidad, etc.) Esta es una política que obedece a las nuevas formas de hacer la guerra en la actualidad y que adquirieron un rumbo específico desde el 11 de septiembre de 2001 cuando “fueron atacadas” las torres gemelas en Estados Unidos. Se le ha llamado “guerra de cuarta generación” puesto que obedece a la era tecnológica actual en la que destaca el uso de tecnología y sistemas de información altamente especializados. Además, se sofisticó el uso de la guerra psicológica para lograr el dominio completo: tierra, aire, agua, subsuelo, espacio, “mentes y corazones” y, a través del uso del terror atomizar a la población y fragmentar los lazos sociales comunitarios.

A continuación la manera en que las comunidades zapatistas entienden qué es y cómo se organiza el capitalismo:

Pues vemos que el capitalismo es el que está más fuerte ahorita. El capitalismo es un sistema social, o sea una forma como en una sociedad están organizadas las cosas y las personas, y quien tiene y quien no tiene, y quien manda y quien obedece. En el capitalismo hay unos que tienen dinero o sea capital y fábricas y tiendas y campos y muchas cosas, y hay otros que no tienen nada sino que sólo tienen su fuerza y su conocimiento para trabajar; y en el capitalismo mandan los que tienen dinero y las cosas, y obedecen los que nomás tienen su capacidad de trabajo. Y entonces el capitalismo quiere decir que hay unos pocos que tienen grandes riquezas, pero no es que sacaron un premio, o que se encontraron un tesoro, o que heredaron de un pariente, sino que esas riquezas las obtienen de explotar el trabajo de muchos. O sea que el capitalismo se basa en la explotación de los trabajadores, que quiere decir que como que exprimen a los trabajadores y les sacan todo lo que pueden de ganancias. Esto se hace con injusticias porque al trabajador no le pagan cabal lo que es su trabajo, sino que apenas le dan un salario para que coma un poco y se descansa tantito, y al otro día vuelta a trabajar en el explotadero, que sea en el campo o en la ciudad. Y también el capitalismo hace su riqueza con despojo, o sea con robo, porque les quita a otros lo que ambiciona, por

ejemplo tierras y riquezas naturales. O sea que el capitalismo es un sistema donde los robadores están libres y son admirados y puestos como ejemplo. Y, además de explotar y despojar, el capitalismo reprime porque encarcela y mata a los que se rebelan contra la injusticia. Al capitalismo lo que más le interesa son las mercancías, porque cuando se compran y se venden dan ganancias. Y entonces el capitalismo todo lo convierte en mercancías, hace mercancías a las personas, a la naturaleza, a la cultura, a la historia, a la conciencia. Según el capitalismo todo se tiene que poder comprar y vender. Y todo lo esconde detrás de las mercancías para que no veamos la explotación que hace. Y entonces las mercancías se compran y se venden en un mercado. Y resulta que el mercado, además de servir para comprar y vender, también sirve para esconder la explotación de los trabajadores. [...] O sea que en el mercado vemos mercancías, pero no vemos la explotación con las que se hicieron. Y entonces el capitalismo necesita muchos mercados... o un mercado muy grande, un mercado mundial.<sup>8</sup>

El capitalismo neoliberal no deja de ser capitalismo, que como lo señalan las comunidades zapatistas, y lo dijo Karl Marx, la condición de posibilidad de su desarrollo está sustentada en extensas *acumulaciones originarias* producto del despojo, explotación, desprecio y represión principalmente de Asia, África y América. Hoy como ayer al capital le hace falta acumular nuevamente y expandir sus mercados a nivel global, llegar ahí donde todavía no ha llegado, reorganizar de nuevo el mundo para volverlo a administrar, sólo que ahora se hace de otra manera y, en esto no se puede negar que el centro desde donde se construye la hegemonía actualmente es Estados Unidos. Sirve aquí recordar las palabras de Eduardo Galeano en ese texto clásico llamado *Las venas abiertas de América Latina*:

La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder. [...] Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha transmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros de poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos. El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo. A cada cual se le ha asignado una función, siempre en beneficio del desarrollo de la metrópoli extranjera de turno, y se ha hecho infinita la cadena de las dependencias sucesivas, que tiene mucho más de dos eslabones, y que por cierto

---

<sup>8</sup>Comité Clandestino Revolucionario Indígena. Comandancia General del EZLN. "Sexta Declaración de la Selva Lacandona" en «<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/205/11/13/sexta-declaracion-de-la-selva-lacandona>» [Consultado en enero de 2012]

también comprende, dentro de América Latina, la opresión de los países pequeños por sus vecinos mayores y, fronteras adentro de cada país, la explotación que las grandes ciudades y los puertos ejercen sobre sus fuentes internas de víveres y mano de obra. (Hace cuatro siglos, ya habían nacido dieciséis de las veinte ciudades latinoamericanas más pobladas de la actualidad) Para quienes conciben la historia como una competencia, el atraso y la miseria de América Latina no son otra cosa que el resultado de su fracaso. Perdimos; otros ganaron. Pero ocurre que quienes ganaron, ganaron gracias a que nosotros perdimos: la historia del subdesarrollo de América Latina integra, como se ha dicho, la historia del desarrollo del capitalismo mundial.<sup>9</sup>

Es decir, el desarrollo del capitalismo ha sido producto de luchas y siendo una construcción social histórica, significa que no siempre ha estado organizado así el mundo ni necesariamente lo seguirá estando, son procesos que siguen transformándose y esto es también su condición de posibilidad para seguir existiendo. El capitalismo en América hace 500 años no es igual al de ahora. Actualmente la fase de desarrollo del capitalismo se ha llamado neoliberal y se encuentra plenamente globalizada. El Comité Clandestino Revolucionario Indígena, Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, lo explica de la siguiente manera:

Y entonces resulta que el capitalismo de ahora no es igual que antes, que están los ricos contentos explotando a los trabajadores en sus países, sino que ahora está en un paso que se llama *Globalización Neoliberal*. Esta globalización quiere decir que ya no sólo en un país dominan a los trabajadores o en varios, sino que los capitalistas tratan de dominar todo el mundo. Y entonces al mundo, o sea al planeta Tierra, también se le dice que es el "globo terráqueo" y por eso se dice globalización o sea todo el mundo. Y el neoliberalismo pues es la idea de que el capitalismo está libre para dominar todo el mundo y ni modos, pues hay que resignarse y conformarse y no hace bulla, o sea no rebelarse. O sea que el neoliberalismo es como la teoría, el plan pues, de la globalización capitalista. Y el neoliberalismo tiene sus planes económicos, políticos, militares y culturales. En todos esos planes de lo que se trata es de dominar a todos, y el que no obedece pues lo reprimen o lo apartan para que no pase sus ideas de rebelión a otros. Entonces, en la globalización neoliberal, los grandes capitalistas que viven en los países que son poderosos, como Estados Unidos, quieren que todo el mundo se hace como una gran empresa donde se producen mercancías y como un gran mercado. Un mercado mundial, un mercado para comprar y vender todo lo del mundo y para esconder toda la explotación de todo el mundo. Entonces los capitalistas globalizados se meten a todos lados, o sea a todos los

---

<sup>9</sup>Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina*, p.15

países, para hacer sus grandes negocios o sea sus grandes explotaciones. Y entonces no respetan nada y se meten como quiera. O sea que como que hacen una conquista de otros países. Por eso los zapatistas decimos que la globalización neoliberal es una guerra de conquista de todo el mundo, una guerra mundial, una guerra que hace el capitalismo para dominar mundialmente. Y entonces esa conquista a veces es con ejércitos que invaden un país y a la fuerza lo conquistan. Pero a veces es con la economía, o sea que los grandes capitalistas meten su dinero en otro país o le prestan dinero, pero con la condición de que obedezca lo que ellos dicen. Y también se meten con sus ideas, o sea con la cultura capitalista que es la cultura de la mercancía, de la ganancia, del mercado.”<sup>10</sup>

Dicen los/las zapatistas que el neoliberalismo es la crisis del capitalismo hecha teoría, siendo entonces una respuesta a las crisis económicas del capitalismo supuestamente atribuidas a lo que han llamado “populismo” de los Estados “benefactores”, posibles cuando el imperio norteamericano tenía con la Unión Soviética una contra-parte. Al ya no ser así, después de 30 años, el capitalismo neoliberal es más agresivo al no tener la más mínima coherencia, planes y tampoco perspectiva histórica, de tal forma que la administración política que le corresponde obedece a la simulación, “aparenta que sabes lo que haces”, denuncia Don Durito de la Lacandona, personaje literario creado por el subcomandante Marcos.

Se construye así un mundo de apariencias apoyado en los medios masivos de “comunicación”, al grado de construir una realidad virtual donde supuestamente todo funciona a la perfección (“Ahora hay más empleos”, “Hay crecimiento económico”, “Le estamos ganando la guerra al narcotráfico”). El detalle radica en que la realidad real existe y no corresponde a dicha simulación, es un sistema social esquizofrénico y quien lo administra es como también dice Don Durito: la *estúpida improvisación*, no porque sea fallida la administración, sino que de esa manera sirve para mantener el privilegio de la clase dominante, apoderada de la economía mundial.<sup>11</sup>

Ante este planteamiento es que se ha juzgado pertinente retomar la investigación de A. González, donde contrasta ese mundo utópico: la crisis hecha teoría, y lo que

---

<sup>10</sup>Comité Clandestino Revolucionario Indígena. Comandancia General del EZLN, “Sexta Declaración de la Selva Lacandona” op.cit.

<sup>11</sup>Subcomandante Marcos, “Durito VI, El neoliberalismo: la catastrófica conducción política de la catástrofe”, 17 de julio de 1995 en *En algún lugar de la Selva Lacandona, Aventuras y desventuras de don Durito*, pp. 61-66

concretamente sucede. El neoliberalismo, dice, es la doctrina que busca justificar el orden social actual y se basa en determinados principios teóricos básicos. Su eje clave parte de la liberalización absoluta de todas las fuerzas del mercado y en ese sentido se defiende un Estado mínimo cuya intervención se limite a la creación y preservación de un marco institucional que proteja el desarrollo de las fuerzas económicas en juego.

Siguiendo a Harvey, los tres principios básicos que rigen el neoliberalismo son: liberalización, privatización y desregulación. Para lograrlo se ha construido también determinada ideología con la siguiente concepción de la libertad y la dignidad humana:

El desplazamiento de sentido en ambos casos apunta hacia las posibilidades utópicas de un mundo ordenado bajo las reglas del libre mercado. Según la lógica neoliberal, la libertad -individual por excelencia-, se encuentra en las potencialidades diferenciadas de consumo; en la independencia de cualquier forma coercitiva de organización; en la elección de modelos de vida, modos de expresión y prácticas culturales, así como en una renovada concepción de la *libre competencia*, vinculada directamente al encumbramiento de la libertad de empresa. Por su parte, el derecho a la propiedad es una de las condiciones básicas para garantizar la dignidad humana.<sup>12</sup>

En ese sentido también los éxitos o fracasos son atribuidos a las personas específicas, y no a cualidades sistémicas. Esto ha sido en gran medida exitoso, ya que como afirma A. González:

[...] no hay duda de que el neoliberalismo parece dominar la sensibilidad de buena parte de la población. Poco a poco, de manera casi imperceptible, el mantra del *self made* se ha adueñado de la conciencia (paradójicamente) colectiva, determinando la percepción que los individuos tienen tanto de su situación como la de sus semejantes. De hecho, la preeminencia de lo individual por sobre lo colectivo llega a extremos tales, que la evidencia de graves problemas sociales (como el desempleo, la pobreza, la falta de vivienda, el deterioro ambiental, etc.), deviene en culpabilización de los directamente afectados, cuando no en llana indiferencia.<sup>13</sup>

La función de la ideología es uno de los ejes centrales que es importante tener en cuenta para cuando sean analizados los documentos en donde se argumenta la RIEMS, pues

---

<sup>12</sup>González L., *op.cit.*,p. 16

<sup>13</sup>*Ibid.*,p. 17

las ideologías no son sólo ideas, sino que éstas determinan comportamientos, justificaciones, acciones, explicaciones e interpretaciones de la realidad. Es decir, que las ideologías son utilizadas políticamente, pues las ideas no son en su historia abstracta sino en su concreción en acciones.

La ideología neoliberal instala en la conciencia de las poblaciones la concepción de la libertad individual desde una perspectiva individualista y defiende la propiedad privada como garante de la dignidad humana, a la vez que enaltece la competencia.

A partir de los postulados teóricos sobre la definición del mercado, de los/as individuos/as y la relación entre estos/as se configura el programa utópico del neoliberalismo, mientras que en la práctica lo que se tiene es *la restauración del poder de clase*.

El planteamiento de Harvey es:

[...] la base para la dinámica económica neoliberal requiere de nuevas condiciones de acumulación *originarias* o *primarias*, ya que concentran su campo de acción en la mercantilización y privatización de la tierra; la transformación de formas diversas de derechos de propiedad en derechos exclusivos de propiedad privada; la supresión de derechos sobre los bienes comunes; la mercantilización de la fuerza de trabajo sobreexplotada y la eliminación de modos de producción y consumo alternativos; la profundización o instauración de procesos coloniales, neocoloniales e imperiales de apropiación de activos, y por último, el uso del sistema de crédito como un medio para la expoliación de riquezas a los deudores, sean individuos, grupos de individuos o países enteros.<sup>14</sup>

Es decir, la base de desarrollo capitalista requiere seguir poseyendo riqueza, pero esta riqueza no la produce, sino que la obtiene y acumula a través de los cuatro ejes planteados por los/as zapatistas: explotación, despojo, represión y desprecio y agregaríamos exclusión.

---

<sup>14</sup>*Ibid.*, p. 18

Siguiendo a Harvey, existen cuatro aspectos básicos de la acumulación por desposesión: a) financiarización, b) privatización y mercantilización, c) gestión y manipulación de crisis y d) redistribuciones estatales. La financiarización tiene que ver con obtener beneficios económicos a partir de la especulación, operando grandes cantidades de bienes con independencia de los mismos, es decir que se basa en una realidad virtual de incertidumbre y riesgo. La privatización y mercantilización es la transferencia de bienes que se han conservado como públicos a manos privadas, un ejemplo es el caso de la compañía de Luz y Fuerza del Centro en México así como la privatización de la educación pública en nuestro país a través de la RIEMS. La gestión y manipulación de crisis están ligadas sobre todo a prácticas de manejo de deudas y préstamos de créditos que luego los países no pueden pagar y se ven obligados a establecer negociaciones en extremo desiguales. Por último las redistribuciones estatales tienen que ver con las implementaciones estatales, ya sea por vías jurídicas, judiciales u otras, que favorecen los intereses de las inversiones privadas de la minoría que ostenta el poder económico y político. Ejemplo de esto son reformas fiscales y de recorte del salario social: es decir recorte del presupuesto destinado a salud, educación, vivienda, (justificado por el pago de la deuda externa). A la par, ello implica el fortalecimiento de los diferentes cuerpos policiacos y militares a quienes se les otorgan cada vez más facultades, de tal manera que puedan realizar funciones de control poblacional con impunidad. En resumen nos dice A. González:

Los cuatro mecanismos mencionados, en última instancia, develan que la *acumulación por desposesión* implica de por sí una redistribución de la riqueza, tal como lo promete el neoliberalismo, pero a través del despojo, la represión, el saqueo y la explotación de la gran mayoría de la población del planeta. Confrontar esta promesa pública del neoliberalismo supone darse cuenta de que, efectivamente, *redistribución* no quiere decir *generación* de la riqueza, y que, de hecho, estas políticas han servido para continuar y hacer proliferar prácticas de acumulación señaladas por Marx como “primitivas y “originarias”, durante el ascenso del capitalismo en el siglo XIX.

<sup>15</sup>

Hablar de despojo, represión, explotación y desprecio, es hablar también de guerra. Guerra de invasión, colonización y neo colonización a través de la cual se impone una

---

<sup>15</sup>*Ibid.*, p. 23

forma única de organización social, política, económica y cultural. De ahí la tesis de Naomi Klein quien explica la dinámica histórica del capitalismo como:

[...] la utilización racional y sistemática de momentos de crisis, o *shock*, como condición de posibilidad para la imposición de reformas de carácter neoliberal. Estas crisis (que pueden ser económicas, sociales, políticas e incluso naturales), resultan idóneas por la anulación de la capacidad de respuesta de las poblaciones que en cada caso se verían afectadas por dichas reformas. En última instancia, se trata de considerar la *violencia* como herramienta del sistema y no como una anomalía erradicable del capitalismo.<sup>16</sup>

Para haber podido imponer a nivel mundial el libre mercado, tuvieron que ser cometidos crímenes de lesa humanidad, en el caso de América Latina a través de gobiernos militares, promovidos, financiados, asesorados, y ocultados desde Washington y organismos internacionales tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, en el caso de México, con el sostenimiento de un único autoritario y represivo partido: el Partido Revolucionario Institucional, PRI, gobernando por más de 70 años consecutivos, posteriormente con una supuesta “transición a la democracia”, así como el “desarrollo” de una “izquierda” institucional, esta última usada para enmascarar debido a su capacidad de asimilación de la protesta social- la continuidad de la desposesión producto del sistema económico y político. Es decir, para los defensores del neoliberalismo fue posible defender las promesas públicas del libre mercado, mientras la población estaba siendo clandestinamente masacrada y/o “comprada”.

Sucede que la dictadura del libre mercado es una guerra contra la humanidad y en general contra la vida misma, pero paradójicamente necesita de ella, aunque sólo hasta cierto punto, lo que sobra y estorba, necesita ser eliminado.

Así también los explican los/as zapatistas:

Entonces el que hace la conquista, el capitalismo, hace como quiere, o sea que destruye y cambia lo que no le gusta y elimina lo que le estorba. Por ejemplo le estorban los que no producen ni compran ni venden las

---

<sup>16</sup>*Ibidem.*

mercancías de la modernidad, o los que se rebelan a ese orden. Y a esos que no le sirven, pues los desprecia. Por eso los indígenas estorban a la globalización neoliberal y por eso los desprecian y los quieren eliminar. Y el capitalismo neoliberal también quita las leyes que no lo dejan hacer muchas explotaciones y tener muchas ganancias. Por ejemplo imponen que todo se pueda comprar y vender, y como el capitalismo tiene el dinero, pues lo compra todo. Entonces como que el capitalismo destruye a los países que conquista con la globalización neoliberal, pero también como que quiere volver a acomodar todo o hacerlo de nuevo pero a su modo, o sea de modo que lo beneficie y sin lo que le estorba. Entonces la globalización neoliberal, o sea la capitalista, destruye lo que hay en esos países, destruye su cultura, su idioma, su sistema económico, su sistema político, y también destruye los modos en que se relacionan los que viven en ese país. O sea que queda destruido todo lo que hace que un país sea un país. Entonces la globalización neoliberal quiere destruir a las Naciones del mundo y que sólo queda una sola Nación o país, o sea el país del dinero, del capital. Y el capitalismo quiere entonces que todo sea como él quiere, o sea según su modo, y lo que es diferente pues no le gusta, y lo persigue, y lo ataca, o lo aparta en un rincón y hace como que no existe. Entonces, como quien dice que resumiendo, el capitalismo de la globalización neoliberal se basa en la explotación, el despojo, el desprecio y la represión a los que no se dejan. O sea igual que antes, pero ahora globalizado, mundial.<sup>17</sup>

Miguel Escobar Guerrero, profesor de la facultad de Filosofía y Letras, a partir de una propuesta teórico-práctica de lectura de la realidad en el aula, que más adelante será revisada, caracteriza así el orden social dominante actual:

La destrucción del planeta y del ser humano –en especial de su tejido social como lo analiza el Subcomandante Marcos–, exhibe la crueldad y el gozo por la eliminación del otro/a, del hijo/a, del hermano/a. Violencia que es resultado del desarrollo del capitalismo financiero que engendró la dictadura de los mercados –consecuencia de la perversión del poder– donde no hay más ley que la de la oferta y la demanda y donde reina la agresión de un poder político-financiero que rompió con la ética y abrió las puertas a las partes más primitivas del ser humano: el fratricidio y el filicidio. La muerte del hermano/a es estimulada y provocada por la perversión de esa conducta filicida del poder que tiene toda la intención de producir daño individual y social y que denominamos CONDUCTA PSICOPÁTICA. [...] ésta conducta debemos observarla para analizar lo que esconde, sus verdaderas intenciones que se manifiestan, entre muchas cosas más, con el manejo perverso del sentimiento de culpa.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup>Comité Clandestino Revolucionario Indígena. Comandancia General del EZLN. op.cit

<sup>18</sup>Miguel Escobar Guerrero, “¿Cómo construir conocimientos colectivos desde la práctica?” en *Pedagogía erótica*, p.168

Sin embargo, tampoco se puede hablar de un proceso unilateral, pues como también han enseñado los/as zapatistas, hay quien se ha organizado, rebelado y construido alternativas al orden social dominante vigente. En México existe una tradición muy antigua de lucha que se conecta con la sabiduría ancestral acumulada por los pueblos que habitaban el continente desde antes de ser invadidos. Cabe decir que no se trata de negar tampoco la existencia de gobiernos tiranos antes de la invasión, (habría que estudiar también la historia de luchas libertarias por parte de los pueblos antes de la invasión continental), pero así como ha habido, quizá una gran mayoría, que se ha conformado, por diversas razones, ha habido quienes se rebelan y resisten a ser eliminados/as y abundan también las resistencias en el mundo que luchan por un mundo más justo. En palabras de los/as zapatistas:

Y entonces por eso vemos que en todo el mundo los que están jodidos se hacen resistencias para no dejarse, o sea que se rebelan, y no sólo en un país sino que donde quiera abundan, o sea que, así como hay una globalización neoliberal, hay una globalización de la rebeldía. Y en esta globalización de la rebeldía no sólo aparecen los trabajadores del campo y dé la ciudad, sino que también aparecen otros y otras que mucho los persiguen y desprecian por lo mismo de que no se dejan dominar, como son las mujeres, los jóvenes, los indígenas, los homosexuales, lesbianas, transexuales, los migrantes, y muchos otros grupos que de por sí hay en todo el mundo pero que no vemos hasta que gritan que ya basta de que los desprecien, y se levantan, y pues ya los vemos, y los oímos, y los aprendemos. Y entonces nosotros vemos que todos esos grupos de gente están luchando contra el neoliberalismo, o sea contra el plan de la globalización capitalista, y están luchando por la humanidad. Y todo esto que vemos nos produce gran asombro por ver la estupidez de los neoliberalistas que quieren destruir toda la humanidad con sus guerras y explotaciones, pero también nos produce gran contento ver que donde quiera salen resistencias y rebeldías, así como la nuestra que es un poco pequeña pero aquí estamos. Y vemos todo esto en todo mundo y ya nuestro corazón aprende que no estamos solos.<sup>19</sup>

Desde esta perspectiva, en resistencia, ha sido escrito el presente trabajo de investigación, donde se hace explícita una posición política, comprometida, que niega a su vez la posibilidad de permanecer neutros/as y denuncia la falsedad de quien pretende hacerlo.

---

<sup>19</sup>Comité Clandestino Revolucionario Indígena. Comandancia General del EZLN, op.cit.

En tanto que ha sido definida la guerra contra toda forma de vida como una característica esencial del sistema social dominante actual, surgen las siguientes preguntas: ¿De qué manera se relaciona esto con la RIEMS y la desaparición de la filosofía? ¿Cómo se ha visto afectada en este sentido la educación pública en nuestro país? ¿Qué significan hoy en día las humanidades y la filosofía? ¿Qué humanismo y que filosofía se puede, quiere, convence y debe defender? ¿Qué han hecho las *comunidades filosóficas* para defenderse?

## 1.2.2 Neoliberalismo y educación en América Latina

¿Qué sucede con la educación institucional en el neoliberalismo? A continuación se expone el análisis hecho por Alejandro González al respecto del neoliberalismo y la educación en América Latina donde sostiene y argumenta en qué consiste *la privatización de la educación como una forma compleja de acumulación por despojo*. Esta tesis parte del planteamiento de Pablo Gentili quien escribió un artículo titulado *El consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina*<sup>20</sup>

González retoma a dicho autor como clave para entender cuál fue el principio argumentativo que motivó la reforma del Reglamento General de Pagos. En el artículo citado por González se parte de las siguientes preguntas:

¿Cómo entienden los neoliberales la crisis educativa?, ¿quiénes serían, en este caso, los culpables de ella?, ¿qué estrategias deben ser definidas para salir de dicha crisis?, y ¿quiénes deben ser consultados si se pretende encontrar una solución a los problemas que enfrenta hoy en día la educación?<sup>21</sup>

La respuesta resumida a dichas preguntas sostiene que para el pensamiento neoliberal la responsabilidad de las crisis educativas se explica a partir de la incapacidad del Estado para administrar las políticas sociales. De tal manera, que desde dicha perspectiva, cuando las organizaciones de los/as trabajadores/as de la educación exigen mayor intervención al Estado: “(aumento de recursos, criterios de igualdad, más plazas, expansión de la educación pública, etc.)”<sup>22</sup>, se encuentran reclamando exactamente aquello que es supuestamente la causa de la crisis. Lo que además provoca que al reforzar así la centralidad del Estado, funcionen también como obstáculo a la apertura de mercados en el sector educativo.

---

<sup>20</sup>Pablo Gentili, “El consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina” en «[www.ipecael.edu.mx/Biblioteca/.../Documento1.pdf](http://www.ipecael.edu.mx/Biblioteca/.../Documento1.pdf)»[Consultado en enero de 2012]

<sup>21</sup>González L., *op.cit.*, p. 35

<sup>22</sup>*Ibid.*, p. 37

La privatización de la educación requiere, además de abrir el sector educativo al mercado y que se neutralicen los sindicatos, imponer una ideología en la sociedad que no sea la construida desde el Estado de bienestar que promete escuela pública, gratuita y de calidad. Dicha nueva ideología según Gentili, tiene varias premisas: superar el “lastre del colectivismo” y fomentar en su lugar una ética del trabajo donde el centro sea el “individuo responsable” cuyos méritos y beneficios dependen de su trabajo individual, así como del progreso material y el dinero; en términos de aspirar a ser “triunfadores de la vida”. La educación es considerada una inversión cuyo propósito esté dirigido a insertarse en el mundo laboral de manera “más efectiva y ventajosa”<sup>23</sup>

Ante los diagnósticos neoliberales, en el artículo citado por González, se explica cómo la propuesta que de ello se deriva tiene como meta, institucionalizar el “principio de competencia” tanto a nivel macro como micro a través de reformas.<sup>24</sup> Para llevar a cabo dichas reformas a quien se consulta son expertos y especialistas que han sido formados bajo la “ortodoxia neoliberal” que incluye saberes instrumentales que sirvan para guiar ministerios y secretarías. Dichos/as expertos y especialistas provienen del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional y del Banco Interamericano de Desarrollo, lo cual además funciona para establecer relaciones de inversión que consisten en “préstamos” de dinero a cambio de la soberanía de los países para decidir sobre el rumbo de las políticas educativas.<sup>25</sup>

En el artículo de Pablo Gentili se pone de manifiesto que las reformas en América Latina comparten un núcleo donde destaca la “transnacionalización de una tecnocracia” que consiste en la producción de recetas que ignoran la historia y necesidades del país donde se aplican y apelan a un carácter supuestamente universal.

En síntesis, entender la privatización como una forma compleja de acumulación por desposesión tiene que ver con la liberalización de las fuerzas del mercado en dicho sector, es decir, crear un mercado donde antes existía un derecho, y además influir en la

---

<sup>23</sup>*Ibid.*, p. 38

<sup>24</sup>*Ibidem.*

<sup>25</sup>*Ibid.*, p. 39

configuración de un perfil educativo en todo América Latina que sirva, como dice González, para la obtención de “ cuadros útiles a la producción y los servicios, al mismo tiempo que de crear un consenso en torno a la idea de que “vivimos en el mejor de los mundos posibles”. ”<sup>26</sup>

Por último, a continuación aparecen citadas algunas conclusiones que aporta la tesis de licenciatura hasta ahora estudiada, a propósito de la confrontación de las intenciones públicas de la reforma con los resultados concretos de su puesta en práctica:

- a) La reducción crónica del presupuesto destinado a la educación supone la transferencia de recursos públicos al pago de los servicios de la deuda de los países latinoamericanos.
- b) El escaso dinero disponible, convertido ahora en subsidios focalizados, se condiciona al cumplimiento de los criterios establecidos en la reforma educativa.
- c) Son diversas las formas en que se traspasan cada vez más los costos de los servicios educativos a la población.
- d) La reforma crea las condiciones para el crecimiento de la educación privada en todos los niveles.
- e) La supeditación de los planes y programas de estudio a los intereses productivos del gran capital se da con independencias de las necesidades reales de los países afectados por la reforma.
- f) La eliminación sistemática de todo aspecto formativo que propicie la reflexión y la crítica, es condición fundamental para la administración ordenada del saqueo de nuestros países.<sup>27</sup>

Sólo para puntualizar: para lograr la privatización de la educación se necesita tener como meta institucionalizar el “principio de competencia”, configurándose así determinado perfil educativo dentro del cual se implica la eliminación sistemática de formación crítica y reflexiva. Sirva esto para tenerlo presente al momento de analizar y comprender desde la lógica privatizadora de la educación en América Latina, la eliminación de las humanidades y dentro de ellas, las asignaturas de filosofía, a través de la RIEMS.

---

<sup>26</sup>*Ibid.*, p. 41

<sup>27</sup>*Ibid.*, p. 56

## Capítulo 2. Consideraciones sobre la filosofía y su enseñanza en la Educación Media Superior en México.

Al tratarse esta investigación de un análisis filosófico cabe preguntarse ¿Cómo hacerlo? Se parte de reconocer que la enseñanza de la filosofía en México es el resultado de complejos procesos históricos que la hicieron y hacen posible, ¿pero es ello un estudio filosófico, histórico o de qué se trata?

Ante esta problemática se ha decidido utilizar, como se puntualizó en incisos anteriores (con las mencionadas observaciones), la perspectiva propuesta por el filósofo mexicano Guillermo Hurtado: *metafilosofía práctica latinoamericana*, Por ser este concepto central en el trabajo, ha continuación es expuesto nuevamente. Dice el autor:

Existe un problema filosófico acerca de la filosofía en América Latina pero no es un problema filosófico como cualquier otro, es decir, no es ontológico, ni epistemológico, ni ético; aunque esté conectado con problemas de esta naturaleza y, de manera esencial, con cuestiones históricas. El problema de la filosofía en América Latina es, en mi opinión metafilosófico. Más aún, pienso que uno de los problemas de nuestra filosofía ha sido no reconocer lo anterior.<sup>28</sup>

Y respecto a la metafilosofía teórica y práctica afirma:

La *metafilosofía teórica* es la *reflexión filosófica*- creo que no es preciso llamarla "disciplina"- *acerca de la naturaleza, forma y alcances de la filosofía*. Ejemplos de ella son la caracterización de la metafísica que hace Aristóteles, la crítica wittgenstania de la filosofía tradicional y la filosofía de la filosofía de José Gaos. *La metafilosofía práctica*, por su parte, es la *reflexión-también filosófica*, aunque, como se verá, con características sui generis- *sobre las condiciones y los problemas de la práctica concreta de la filosofía en un lugar y momento dados* por ejemplo: la crítica de Sócrates a los sofistas atenienses o la de Marx a la filosofía idealista alemana [...] Si bien la metafilosofía práctica considera las prácticas concretas de la filosofía en un contexto histórico, social, político e incluso económico, no debe confundirse con la sociología de la filosofía. La metafilosofía práctica es, en parte una disciplina empírica, ya que se ocupa de hechos concretos, pero tiene una parte no empírica, estrictamente filosófica, que es lo que he llamado metafilosofía teórica. Las descripciones, explicaciones, juicios y

---

<sup>28</sup>Hurtado, *op.cit.*,p. 18

propuestas de la metafilosofía práctica dependen de la concepción de la filosofía que se adopta desde un punto de vista meramente teórico.<sup>29</sup>

En ese sentido, para nuestra investigación el punto de partida es pensar desde la *metafilosofía práctica latinoamericana*, es decir, hacer una reflexión filosófica acerca de la naturaleza, formas y alcances de la filosofía sobre las condiciones y los problemas de las prácticas concretas en América Latina, específicamente en nuestro país. El eje central de análisis es político, en tanto que se defiende la necesidad de reconocer que todo acto de conocimiento es a su vez un acto político, donde caben las preguntas: a favor de qué y quien y contra qué y quién han servido el desarrollo de las prácticas concretas de la filosofía institucionalizada.

A continuación se ubica la enseñanza de la filosofía en la EMS en México en relación con algunas consideraciones sobre la historia de su desarrollo en el país, situándola, a su vez, en el orden social mundial. Esto ayudará a concretar la delimitación antes hecha respecto al objeto de la investigación: el quehacer filosófico institucional. Es decir, se rastrearán algunas líneas consideradas claves para comprender la actual situación de la enseñanza de la filosofía en EMS en México que se encuentran íntimamente ligadas a los orígenes coloniales de los quehaceres filosóficos formales y su enseñanza en el país y continente: ¿Será que la enseñanza formal, dominante, de la filosofía en la educación media superior, se ha movido del catecismo escolástico a las jaulas de la educación bancaria? ¿Es ello la totalidad del proceso? La tesis en esta investigación, es que que no, pues si bien la perspectiva política hegemónica de la enseñanza de la filosofía (no homogénea) ha promovido el sostenimiento del orden social de dominación vigente, han habido también perspectivas políticas críticas que buscan su transformación y se han apropiado de ella para ponerla al servicio de prácticas emancipadoras. En este sentido, se estudiará lo siguiente haciendo énfasis en que se trata de procesos con proyectos colonizadores y descolonizadores en lucha, contradictorios, algunos conciliadores y otros antagónicos.

---

<sup>29</sup>Hurtado, *op.cit.*,p. 18-19

Otras preguntas incluidas en esta sección, además de las planteadas en el apartado anterior son: ¿Cuál ha sido la función social que ha tenido la filosofía en el continente en general y en particular en nuestro país? ¿Cuál es su función hoy en día? ¿Por qué podría resultar desechable y/o peligrosa la filosofía para el proyecto de orden social actual? ¿Cuál ha sido específicamente la importancia de la enseñanza de la filosofía en la EMS en relación con el desarrollo de la filosofía en México? ¿Cuál ha sido la respuesta de las *comunidades filosóficas mexicanas* ante la estrategia neoliberal privatizadora de la educación?

La filosofía, como área específica del pensamiento, tal como se conoce hoy en día, desde su quehacer institucional, puede ser ubicada en parte, como una imposición traída a América desde el principio de la invasión europea en 1492. En un texto llamado *Filosofía y colonización en Hispanoamérica* escrito por Juan Carlos Torchia Estrada, el autor plantea lo siguiente:

Las órdenes religiosas llegan prácticamente con el soldado de la conquista, y su acción es casi simultánea con los inicios de la colonización. Llegar era construir e instalar convento, y de inmediato organizar los estudios que en ellos se iban a impartir. Era la iglesia docens instalada en América, que actuaba paralelamente a los hechos militares a la inicial explotación económica y a la implantación de nuevas normas y autoridades. La filosofía sería así parte pequeña de una enorme, inédita y dolorosa empresa.<sup>30</sup>

Esta empresa (que a la fecha continúa de nuevas formas, como lo analizamos en el apartado anterior) tiene y ha tenido como labor, la invasión y colonización, imponiendo, en gran medida con la fuerza de las armas, una forma única de pensamiento y organización social, política, económica, cultural, emocional, cuyo beneficio ha sido sólo para unos cuantos a costa de la gran mayoría de la población mundial de seres humanos y seres vivos. Ha sido un orden impuesto a través de la violencia justificada desde un supuesto estadio superior a todos los demás. Ayer como hoy se hace la guerra en nombre de la paz y, ayer como hoy, ha existido resistencia.

---

<sup>30</sup>Alejandro Torchia, *Filosofía y colonización en Hispanoamérica*, p. 10

La educación institucional es y sigue siendo predominantemente un instrumento ideológico al servicio de la reproducción del orden social dominante, y también, parte de un proceso de lo que algunos autores han llamado: *guerra de baja intensidad*, utilizado para lograr el control de las “mentes y corazones” de la población que se pretende dominar, además de hacerlo por la vía de las armas. Martín Baró, sacerdote, psicólogo y luchador social en El Salvador, quien fue asesinado, afirmaba lo siguiente respecto a la guerra de baja intensidad:

[...] no se propone lograr la adhesión política de la población como un objetivo en sí mismo, que sea la consecuencia de haber respondido a sus necesidades personales y sociales, sino como un medio para impedir que apoye al enemigo. En otras palabras, lo que se busca es el apoyo de la población, no satisfacer sus demandas, ganar su mente y corazón, aún cuando su situación y sus condiciones de vida no cambien y sus necesidades queden realmente insatisfechas. Aquello que la guerra bélica y la guerra sucia buscan mediante la eliminación física, la guerra psicológica lo busca mediante la descalificación o inutilización mental. Como en el caso de la tortura, los métodos psicológicos sustituyen a los físicos, pero en ambos casos se trata de quebrar a la persona, de acabar con su autonomía y su capacidad de oposición, no de dar campo a su libertad y a sus opciones.<sup>31</sup>

La educación impuesta, al servicio de la empresa colonial, fue una educación que negó toda la sabiduría de los pueblos invadidos, la cual era considerada como pensamientos “demoniacos”. De lo que se trató fue de imponer, como si se tratara de seres sin pensamiento y vida alguna, una forma específica de vida, la forma de quienes llegaron a invadir. El desprecio absoluto por la gente en América fue la posición con la que se organizó y organiza hegemónicamente la educación.

El orden colonial supone varias premisas que Guillermo Bonfil Batalla sintetizó:

a] Los antiguos habitantes del continente forman una sola categoría social (humana, tal vez), por encima de sus especificidades y diferencias concretas. Son los *indios*, cuya característica esencial es no ser europeos. No ser europeo significa no ser cristiano, ni civilizado, es decir, *no poseer la verdad y, en consecuencia, no disponer de las capacidades para guiarse y realizarse por sí mismos*. La unicidad de los indios se establece por

---

<sup>31</sup>Martín Baró "De la guerra sucia a la guerra psicológica: el caso de El Salvador" en *Psicología social de la guerra, Selección e introducción de Martín Baró*, p. 165

contraste, por oposición global con el colonizador: ustedes son todo lo que no soy yo, por eso son lo mismo. Las historias de los diversos pueblos serán, en consecuencia, la *historia* del indio: una sola historia en su carácter esencial (el error), cuyos pormenores, por divergentes que sean, nunca alcanzan a contradecir su unidad básica. A los ojos del conquistador la historia india es una sola, porque los indios, finalmente, tienen un solo destino: ser o llegar a ser colonizados. A igual destino ineludible corresponde igual historia que los justifica.

B] La historia india anterior a la invasión europea es la historia del mal, *del imperio idolátrico* y pagano que abriga todas las perversiones. Las diferencias sólo son comprensibles como herejías.

C] *La irracionalidad de la historia india* se prueba por su comparación con la historia occidental, a la que no se ajusta. Las únicas categorías que pueden hacerla inteligible son las categorías del mundo europeo. Cuando los hechos eluden su inscripción forzada en esas categorías, sólo pueden ser 'especie de' o 'parecidos a', pero siempre imperfectos.

D] La historia india culmina y se realiza plenamente por la conquista. *La redención* es el fin último del pecado original y lo explica.

E] La historia india termina con la invasión europea. Es un *capítulo definitivamente cerrado*. Comienza una nueva historia, otra historia.<sup>32</sup>

Por lo tanto, la enseñanza de la filosofía institucional en América, en principio, no estaba dirigida a los/as antiguos/as habitantes, sino para quienes venían de Europa o para quienes, hijos de europeos, nacían en América. Sólo quizá algunas personas originarias, pero contadas. Es decir, se trató de una filosofía colonial, para implantar la "verdadera civilización". Negada para los/as indígenas a quienes en primera instancia no se les vio siquiera como humanos, (cuando se les "vio" siguió haciendo parte de intereses económicos y políticos) a quienes se les negó la capacidad siquiera de pensar y gobernarse, (algo que persiste), de poseer la verdad, la capacidad siquiera de pensar. Negada a los/las juzgados/as como ídólatras del demonio, para quienes la única salvación y redención fue la invasión y pretendida conquista. Esa fue la justificación para poder saquear el continente, pues como también dice Bonfil Batalla:

Toda empresa colonial requiere una justificación ideológica, por precaria y endeble que sea. La dominación pasa siempre por una razón de superioridad que la transforma en una obligación moral, tanto para el dominado como el dominante. No basta la coerción ni el predominio de la fuerza: es necesaria la hegemonía, la convicción de que los respectivos papeles no podrían ser otros ni estar a cargo de otros protagonistas.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup>Guillermo Bonfil Batalla, "Historias que no son todavía historia" en *¿Historia para qué?*, pp. 231-232

<sup>33</sup>*Ibid.*, p. 23

Basta leer las crónicas de los oidores, encomenderos y religiosos que vinieron para darse cuenta de ello, o estudiar la conocida polémica entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas, donde ni más ni menos, el punto de discusión fue si los indios tenían o no alma y si se justificaba o no la invasión y despojo de sus territorios.

La enseñanza de la filosofía formaba parte de la formación general de todas las especialidades y los estudios estaban dirigidos principalmente para la formación del clero, es decir la hegemonía de la iglesia era absoluta.

Para el siglo XVI existieron únicamente dos universidades, fundadas desde 1551, una en México (empieza a funcionar efectivamente en 1553) y otra en Lima. Además de ello hubieron muchos y famosos colegios y centros conventuales, aunque ninguno de estos obtuvo el grado de Salamanca, Coimbra, Oxford o Alcalá de Henares, sólo las dos universidades antes mencionadas que incluso tenían las posibilidades de otorgar maestrías y doctorados. Las universidades eran católicas y su función central fue garantizar una hegemonía ideológica.

Alejandro Torchia sostiene una tesis interesante con la que se puede continuar la problematización acerca del desarrollo de la educación institucional en Filosofía en América y México, apunta:

La filosofía, entendida en el sentido tradicional en la forma en que los catedráticos la veían en ese momento, fue tal vez el único elemento de la colonización que no pudo entrar en relación con un equivalente autóctono. [...] la filosofía, tal como se ejercitaba y enseñaba en la Península, con su fondo aristotélico medieval, compuesto de lógica, filosofía natural, ética y metafísica, sólo pudo reproducir el modelo europeo, por su drástica diferencia con la cultura preexistente. Las culturas indígenas tenían sus cosmovisiones y sus interpretaciones del mundo natural y humano, pero nada de eso fue conocido en los comienzos, y, de haberlo sido, tampoco habría podido influir en la enseñanza del colonizador, que las consideraba, literalmente, obra del demonio.”<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup>Alejandro Torchia, *op.cit.*, p. 13

Y agrega,

Nada pudo impedir, en el primer y decisivo momento, que el colonizador tratara de reproducir la sociedad y la cultura a las que pertenecía, y por eso la filosofía que se instituyó desde el comienzo, nació en América como un traslado o trasplante. En general, es lo que ocurre cuando el dominador no establece una factoría que explota desde fuera, sino que arraiga en la tierra, se mezcla con la población originaria y se pone en situación de “civilizarla”. La reproducción del modelo llegaba hasta los detalles más nimios. ‘En 1681 surge [en la Universidad de México la necesidad de instalar un nuevo reloj para regir las horas académicas, y se procura el ejemplo del *Alma Mater*, solicitándose un reloj de campana “que se oiga en la Ciudad de México y que se toque a Prima en esta Universidad, y a las demás horas, como se observa en la de Salamanca, para que los señores catedráticos entren a leer sus Cátedras a la hora que les toca.’ Hasta el reloj tenía que ser parecido.<sup>35</sup>

La tesis de A. Torchia es interesante, pero debe examinarse con cuidado, pues dice que al tratarse de una construcción epistemológica tan radicalmente distinta y específica, no hubo forma de que hubiera un equivalente en América. ¿Es eso cierto?

Evidentemente en América no existía una propuesta de la lógica como la Aristotélica o una explicación de lo real a partir de conceptos tales como “metafísica”. Si partimos de que ni siquiera se compartía la lengua, pues parece imposible que haya habido algún tipo de relación, además de que en efecto, en los inicios no hubo interés alguno en conocer a los pueblos que habitaban América, sin embargo, se corre el riesgo de atribuir la posibilidad de una relación a sólo una de las partes, en este caso la de los invasores, lo cual implica una afirmación implícita: en tanto que en América no se hacía filosofía como en Europa, entonces se trató de una imposición absoluta sin posibilidad de interpelación y resistencia alguna.

Contrario al anterior planteamiento, la tesis aquí defendida es la siguiente: la resistencia inevitablemente interpeló el discurso y la acción de los invasores. De ahí que haya incluso existido una polémica política-filosófica, acerca de la justificación o no de la guerra entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas, donde la voz indígena se

---

<sup>35</sup>*Ibid.*, p. 14

expresó de otra manera, clandestina, profunda, como dice Bonfil Batalla, de la manera que le fue posible, pues en ese diálogo no iba a ser jamás escuchada directamente.

La filosofía institucional en América está marcada por la pugna entre un orden que sostiene el derecho único a decir su palabra, establecer su pensamiento y organización social y otros que se rebelan y cuestionan la pretendida universalidad que ha servido para justificar el dominio sobre otros, a la vez que reclama y lucha por ejercer su legítimo derecho a expresarse y expresar su mundo, decidir cómo quiere vivir y establecer sus relaciones con el universo.

De atenerse al análisis de ese primer desarrollo de la educación institucionalizada de filosofía, de manera hegemónica, se observa únicamente la implantación “absoluta” de una práctica filosófica traída de Europa y sin aparente relación alguna con la interpelación de las formas de pensamiento y organización social en América, y habría que decir también el Caribe, Asia y África.

Alejandro Torchia habla también de otro proceso del cual se pueden obtener otros elementos para continuar la problematización anterior, dice:

[Hablando de Antonio Rubio] En su orden no se menospreciaba el estudio, pero la circunstancia americana imponía valores y obligaciones peculiares. A los religiosos de todo tipo les abría un campo inmenso de acción. La justificación moral de estar los españoles en América- en el caso de aquellos a quienes esta cuestión preocupaba- era ganar para la fe un nuevo mundo humano, que a la vista de los predicadores estaba hundido en la idolatría. Las órdenes competían en el cumplimiento de esa misión y, en su ejercicio, practicaban la virtud de la caridad entre los indios, cuyo sometimiento y explotación la hacían bien necesaria. Vivir en las indias significaba poner en primer plano y con mayor intensidad la práctica de valores cristianos, como la entrega a los otros y el desprendimiento de sí mismo.<sup>36</sup>

Quizá lo primero que llama la atención es la contradicción entre el afán evangelizador y la supuesta caridad por los indios por parte de las órdenes religiosas. Más bien es

---

<sup>36</sup>*Ibid.*, p. 96

necesario ubicar este proceso como parte de la guerra psicológica que pretende dominar las “almas, los corazones y las mentes” de las poblaciones invadidas. Lo que llama la atención es el carácter obligatorio que imponía esta actividad, a tal grado, que como narra A. Torchia, Antonio Rubio tuvo que emprender una serie de negociaciones y justificaciones para evadir tal actividad y poderse dedicar de lleno a los trabajos intelectuales, bajo el argumento, por supuesto, de que dichas tareas hacían parte de los trabajos “de rigor” que la evangelización exigía. Esto, desde la perspectiva de esta investigación, sólo se puede entender en relación con un proceso que estaba desarrollándose simultáneamente: la resistencia cultural, económica, social, política e incluso bélica a la colonización que imponía una necesidad imperante para los/as colonizadores/as de controlar. En ese sentido, aparece también una resistencia en buena medida silenciosa, la defensa del pensamiento filosófico existente a través de su conservación clandestina.

En otro momento A. Torchia afirma:

Nuestra escolástica fue, si no monolítica, sí suficientemente homogénea como para perdurar relativamente intocada. No es de extrañar por eso, que cuando hubo cambio se haya alterado casi todo el edificio. Es discutible si el edificio se derrumbó, porque nunca faltaron después quienes vivieran bajo su techo, pero por lo menos hubo un momento en que fue abandonado por muchos de los que hasta entonces lo habían habitado.<sup>37</sup>

Afirma además,

América y la modernidad tienen parentesco en el tiempo; pero la colonización, con una que otra excepción, fue premoderna. Hispanoamérica ingresa filosóficamente a la modernidad en el siglo XVIII, con algún antecedente en el XVII. Allí se abre uno de los capítulos más interesantes de lo que luego se llamaría el pensamiento latinoamericano.<sup>38</sup>

Aquí de nuevo se tiene la tesis de un proceso unilateral del desarrollo institucional de las prácticas del quehacer filosófico en América. Es a tal grado la fuerza de este planteamiento que el autor refiere en su texto a la existencia de un área específica de

---

<sup>37</sup>*Ibid.*, p. 137

<sup>38</sup>*Ibid.*, p. 112

estudio en América Latina llamada: Filosofía Colonial, nombre que oculta la totalidad del proceso: Filosofía Colonial- Filosofías Descolonizadoras.

Por otra parte: ¿Qué implica afirmar que América y la modernidad tienen parentesco en el tiempo? ¿No será que al únicamente afirmar su parentesco se le excluye de la historia mundial? ¿Es acaso sólo coincidencia? ¿Cómo entender la modernidad?

En esta investigación se considera pertinente la tesis planteada por Enrique Dussel, en el sentido de que la mayoría de las historias de la filosofía lo hacen desde, básicamente, los siguientes límites: *helenocentrismo*, en tanto que se considera Grecia el origen, *occidentalismo* por ejemplo al no reconocer la importancia del Imperio romano oriental de Bizancio o Constantinopla, *eurocentrismo*, *periodificación* organizada según criterios europeos de la filosofía política, *secularismo tradicional*, esto en tanto que se plantean, sin fundamentos, momentos históricos de secularización de la política, cuando como ejemplo está Hobbes quien a decir del autor es un “teólogo de la política” y *colonialismo teórico mental*, por ejemplo al no incluir América Latina en la *Modernidad*.

Al poner en cuestión dichos límites, Dussel señala necesario redefinir el inicio de lo que se ha llamado Modernidad. Siguiendo sus tesis, América es el suceso fundamental que explica el surgimiento de la modernidad, pues con ello Europa “se abre” al mundo. Piénsese que hasta siglos antes, Europa formaba parte de la periferia y la hegemonía política, económica y comercial estaba en China. En este sentido, se trataría de un surgimiento de la modernidad enmarcado en el ejercicio de la dominación. Según Dussel, un giro descolonizador en la teoría consiste en concebir la modernidad incluyendo a América en la historia mundial, de tal forma que: 1492, es la fecha del “nacimiento” de la *Modernidad temprana*. El autor plantea una metáfora para explicar el proceso, donde 1492 sería una suerte de “parto” de aquello que a su vez se estuvo gestando.

¿Qué quiere decir entonces modernidad? En palabras del autor:

[...] moderna, entonces, en tanto que es la “otra cara”, bárbara que la Modernidad necesita para su definición. Si esto fuera así, los filósofos españoles y portugueses (aunque practicaran una filosofía de cuño escolástico, pero por su contenido moderna) y los primeros grandes pensadores latinoamericanos del siglo XVI deberían ser considerados como el *inicio de la filosofía de la Modernidad*. Antes que Descartes o Spinoza (ambos escriben en Ámsterdam, provincia española hasta 1610, y estudian con maestros españoles), debe considerarse en la *historia de la filosofía política moderna* a un Bartolomé de las Casas, Ginés de Sepúlveda, Francisco de Vitoria o a un Francisco Suárez. Ellos serían los primeros filósofos políticos modernos, antes que Bodin, Hobbes o Locke. Hay que aprender a descubrir nuevas preguntas para encontrar nuevas respuestas. Será la ardua tarea de las próximas generaciones latinoamericanas que cultiven la filosofía política.<sup>39</sup>

Por lo tanto, este giro descolonizador critica la razón moderna no por la razón misma, como lo hacen desde diferentes posturas posmodernas, sino que se trata de una crítica de la modernidad en tanto que si bien afirma la necesidad de subsumir el concepto “emancipador” de la misma, también sostiene el deber de denunciar el ejercicio de dominación encubierto a través de un mito irracional, de destrucción, victimario y violento fundado en una “falacia eurocéntrica” y “desarrollista”.<sup>40</sup>

La Modernidad necesita de “la otra cara bárbara” para su definición y se concreta “cuando Europa pudo confrontarse con “el Otro” controlarlo -“ego” descubridor, conquistador, colonizador- de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue “des-cubierto” como Otro, sino que fue “en-cubierto” como “lo Mismo” que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del “nacimiento” de la Modernidad como concepto, el momento concreto del “origen” de un “mito” de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de “encubrimiento” de lo “no-europeo”.<sup>41</sup>

En el siglo XV España y Portugal no son propiamente ciudades feudales, sino que se trata de naciones renacentistas, es decir, son los primeros pasos hacia la Modernidad como tal. Pero además, según E. Dussel, se trata de la primera región de Europa “que

---

<sup>39</sup> Enrique Dussel, *Política de la liberación, Historia mundial y crítica*, p. 13

<sup>40</sup> Enrique Dussel, *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”* en <<http://sala.clacso.edu.ar/gsdll/cgi-bin/library>> p.12 [Consultado en septiembre de 2010]

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 2

tiene la originaria “experiencia” de constituir al Otro como dominado bajo el control del conquistador, del dominio del *centro* sobre una *periferia*. Europa se constituye como el “Centro” del mundo (en su sentido planetario). “¡Es el nacimiento de la Modernidad y el origen de su “Mito”!” exclama E. Dussel.<sup>42</sup> Esto porque España en el siglo XV figuraba como la única potencia europea que podía conquistar otros territorios externos a ella misma. Una prueba de ello había sido la “reconquista” de Granada. Sevilla fue tierra de moros, de musulmanes, hasta que el 6 de enero de 1492, los Reyes Católicos ocuparon Granada, entregada por Boabdil, quien fue el último sultán que pisó tierra europea, una suerte de término final de la Edad Media.

Es por ello que, aunque con anterioridad se conocía el continente americano, lo cual es posible constatar en mapas como el de Henricus Martellus en Roma, 1489, es pertinente lo que señala el autor citado:

[...] sólo España, gracias a la habilidad política del Rey Fernando de Aragón y a la osadía de Colón, intentó formal y públicamente, con los derechos otorgados correspondientes (y en franca competencia con Portugal), lanzarse hacia el Atlántico para llegar a la India. Este proceso no es anecdótico o simplemente histórico; es, además, el proceso originario de la *constitución de la subjetividad moderna*.<sup>43</sup>

Sin compartir los adjetivos apologistas - habilidad política y osadía- en este trabajo se comparte el balance analítico de afirmar que las expediciones emprendidas por Cristóbal Colón tuvieron la fuerza histórica necesaria, es decir, aunque ya antes había habido expediciones, por ejemplo de los vikingos quienes habían conocido algunas partes de Groenlandia, no tuvieron la importancia de lo realizado por Colón. Tampoco tuvo tal importancia para la configuración de modernidad de España y Portugal la invasión y colonización de África, pues se encontraba ya “ubicada”. Nótese pues la significación de que la expedición de Colón fuera la primera que llegara a América aprobada por los propios reyes católicos. Desde luego que ello no estaba tan claro desde un inicio, es

---

<sup>42</sup>*Ibidem*.

<sup>43</sup>*Ibidem*.

decir, cuando Cristóbal Colón sale de Andalucía el 3 de agosto de 1492 lo hace con el propósito de llegar a la India y Asia por Occidente.

Enrique Dussel propone, para efectos de estudio del proceso de constitución histórica de la modernidad, cinco figuras abstractas del proceso de constitución de la “subjetividad” moderna del “ego” que, se configuran de 1492 a 1636, cuando Descartes expresa el *ego cogito* en el Discurso del Método, y son las siguientes: a) Cristóbal Colón: invención de América, b) Amerigo Vespuccio, descubrimiento de América, c) Hernán Cortés, Conquista, d) Colonización, e) Conquista espiritual.

El primer momento, refiere al proceso a partir del cual Cristóbal Colón asume que ha llegado a la India y, en ese sentido, está frente “al indio” “un ser asiático” provocando con ello que desaparezca el Otro. Pues “el otro”, “el indio” es “lo mismo”, lo que había sido con anterioridad conocido, por ello es negado como Otro, y “en-cubierto” Se trata, según Dussel, de una relación estética y contemplativa, donde el español acomoda ello que mira dentro de sus propios esquemas espacio temporales y lo subsume en las mismas categorías. La segunda etapa es cuando Amerigo Vespuccio, a partir de mayor exploración, se da cuenta de que no se trata de las Indias, sino de “La Cuarta Parte de la Tierra”. Ambas etapas se tratan de relaciones estéticas cuasi-científicas aún dentro del ámbito teórico-discursivo de dominación. Lo cual pasará a un plano de relaciones prácticas de dominación en la tercera etapa que es la de conquista. Hernán Cortés llegó a las Indias en 1504, un año después de que lo hiciera Bartolomé de las Casas.

Esta etapa sucede a las etapas de reconocimiento de territorios, y consiste entonces en la pretensión de *control de los cuerpos*. La cuarta etapa y quinta, colonia y conquista espiritual, van íntimamente relacionadas y consisten ya no sólo en el control de los cuerpos sino en la pretensión de *dominio* desde todos los ámbitos de la vida cotidiana: erótica, pedagógica, cultural, política, económica, ética, ecológica y religiosa. En lugar de usar el término conquista, en esta investigación se utiliza el término de *invasión*, que en otros espacios también han decidido ocupar, pues conquista refiere a un proceso agotado y conseguido, lo cual no fue así, pues si bien este proyecto de civilización ha

construido hegemonía mundial, no ha sido de manera absoluta. De ahí que es más pertinente referirse a procesos de *pretensión* de control, dominio, *guerra espiritual* y no *conquista espiritual*. En esta última etapa, la de la *guerra espiritual*, se ubica la imposición del quehacer filosófico institucionalizado como imposición del supuesto discurso racional, verdadero y universal.<sup>44</sup>

El propósito de esta investigación no está centrado en estudiar con detalle la continuidad de dicho proyecto colonizador y sus correspondientes historias de luchas y resistencias, pero si tiene la intención de hacer notar que el proceso iniciado en 1492, ha seguido desarrollándose, esos no son sino los inicios del desarrollo de la formación económica-social capitalista que ahora se encuentra en la fase antes estudiada -globalización neoliberal- una nueva forma de acumulación por desposesión y guerra, actualización de aquello que Karl Marx llamó: la acumulación originaria, (es decir, no se trata de una práctica únicamente de origen, sino una característica estructural del sistema capitalista, que por ende continúa) donde hoy como ayer sigue existiendo resistencia pues la historia no ha llegado a su fin.

Entonces viene a cuento hacerse la pregunta: ¿Desde dónde defender el desarrollo de la filosofía institucionalizada si en buena medida parece hacer parte desde su ámbito institucional de un instrumento ideológico al servicio de la reproducción del orden social de dominación vigente?

La respuesta, un poco, se ha ido construyendo en las reflexiones anteriores, porque al hablar de procesos de colonización se ha señalado que también hace falta hablar de procesos de resistencia y descolonización.

Ante la dominación surgen diferentes formas de resistencia y una de ellas es la crítica directa, muchas veces clandestina, del discurso hegemónico que desconocía la capacidad de los pueblos en América de articular pensamientos filosóficos, la cual obligó

---

<sup>44</sup> Enrique Dussel incluso afirma que el padre de la filosofía política moderna fue Ginés de Sepúlveda y el primer anti-discurso filosófico de la modernidad fue la crítica a de la expansión colonial europea por parte de Bartolomé de las Casas.

a los/as invasores/as una y otra vez a articular discursos que justificaran sus acciones. Otra forma de resistencia es la apropiación de lo ajeno, borrando esa distinción entre propio-ajeno.

Por decir, finalmente la educación institucional tal y como ahora se conoce, es resultado en buena medida de su origen colonial, pero los pueblos se han apropiado de ella, hoy por ejemplo la universidad es una universidad autónoma y pública que se ha sostenido, hasta cierto punto, de esa manera, como resultado de las luchas del pueblo organizado para su defensa en México. Tampoco quiere decir que antes no existieran proyectos de educación o que la educación y la posibilidad de construir conocimientos fuera algo sólo de europeos.

Lo mismo sucede con la filosofía, porque el hecho de expresarse y construir explicaciones acerca de la realidad no es una práctica exclusiva de un grupo humano. Como dice Enrique Dussel:

Todos los pueblos tienen “núcleos problemáticos”, que son universales y consisten en aquel conjunto de preguntas fundamentales (es decir; ontológicas) que el *homo sapiens* debió hacerse llegado a su madurez específica. Dado su desarrollo cerebral, con capacidad de conciencia, autoconciencia, desarrollo lingüístico, ético (de responsabilidad sobre sus actos) y social, el ser humano enfrentó *la totalidad de lo real* para poder manejarla a fin de reproducir y desarrollar la vida humana *comunitaria*. [...] Son “núcleos problemáticos” racionales o preguntas, entre muchas otras, de los “por qué” *universales* que no pueden faltar en ninguna cultura o tradición.<sup>45</sup>

En ese sentido se trata de defender la filosofía institucional como un bien del cual los pueblos de América Latina, nuestros ancestros, se fueron apropiando, puesto que se reconocieron-posicionándose ante aquello que se llamaba *filosofía*, a su modo, como una práctica universal, la cual tiene capacidad de desarrollar, por lo menos todo ser humano, pero a la vez siempre situada en un tiempo y espacio determinados, y porque también en el desarrollo de nuestra historia toda aquella gente que vino de otros continentes hace parte de lo que ahora son nuestros ancestros.

---

<sup>45</sup> Enrique Dussel, *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y “latino” (1300-2000)*, Historia, corrientes, temas, filósofos. p. 17

Sin embargo, no se puede perder de vista que siguen estando los dos proyectos vigentes, uno heredero de la filosofía colonial, actualmente al servicio del capitalismo, y otro que lucha por hacer filosofías auténticas de emancipación. Aquí de nuevo se coincide con E. Dussel cuando plantea:

Con esto queremos indicar claramente que ni la filosofía nació sólo ni primeramente en Grecia (en el tiempo), ni puede tomársela como el prototipo del discurso filosófico (por su contenido). De allí el error de muchos, que en vez de describir los caracteres que deben definirse como *criterios de demarcación* entre el mito y el discurso categorial filosófico, tienden a tomar a la filosofía griega como la definición de la filosofía en cuanto tal. Esto es confundir la parte con el todo: un caso particular no incluye la definición universal. Lo que no impide que se indique que la filosofía griega fue un ejemplo en su tipo entre las filosofías producidas por la humanidad, y que le tocó históricamente continuarse en las filosofías del Imperio romano, que por su parte abrirán un horizonte cultural hacia la llamada Edad Media europeo latino-germánico, que al final culminará en la tradición de la filosofía europea que fundamentará el fenómeno de la Modernidad desde la invasión de América, la instalación del colonialismo y del capitalismo, y que por la revolución industrial desde finales del siglo XVIII (hace sólo dos siglos) llegará a convertirse en la civilización central y dominadora del sistema-mundo hasta el comienzo del siglo XXI. Esto produce un fenómeno de ocultamiento y distorsión en la interpretación de la historia (que denominamos heleno y eurocentrismo) que impedirá tener una visión mundial de lo que realmente ha acontecido en la historia de la filosofía.<sup>46</sup>

Lo cierto es que la mayoría de las prácticas institucionales de enseñanza de filosofía en México y América Latina, reproducen estructuras coloniales y neocoloniales. La forma hegemónica en que se estudia y enseña filosofía se encuentra reproduciendo la filosofía impuesta por la clase dominante: eurocéntrica y helenocentrista, la que afirma que aún ahora no existe filosofía en América y que filosofía sólo es si se hace en alemán, francés e inglés.

Es decir, la filosofía institucional hegemónica que se enseña en el mundo, supuestamente objetiva y sin opción política no es tal, ha servido para reproducir determinados proyectos civilizatorios de organización y reproducción de la vida social. Por eso niega estar conectada con la realidad de quienes se dedican a ella, se deslinda

---

<sup>46</sup>*Ibid.* p. 18

de sus efectos. Basta con revisar los trabajos de titulación de los/as estudiantes de filosofía, por lo menos de licenciatura, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM para darse cuenta del porcentaje de temas, problemas y autores provenientes de tradiciones europeas y helénicas. La gran mayoría estudia autores que fueron leídos y traducidos al español. Ello es un reflejo de lo que se enseña en la licenciatura de Filosofía por lo menos en la FFyL de la UNAM, una de las instituciones más importantes en lo que respecta al quehacer formal en filosofía. (Cabe tomar en cuenta la advertencia en torno al hecho de que no necesariamente lo anterior es sinónimo de una filosofía heredada-impuesta de otros contextos, puede haber afinidad en algunos problemas) Sería de gran utilidad que de manera colectiva se hicieran diagnósticos de tendencias, interrogándose acerca de la importación obediente o no de proyectos, para con ello poder acompañar las anteriores afirmaciones con evidencias todavía mejor documentadas, sin embargo, a falta de dichos estudios, es posible afirmar que si se revisan los planes y programas de estudio de filosofía, es posible por lo menos ubicar una tendencia mayoritaria en las asignaturas concernientes a *historia de la filosofía*, donde se identifica el inicio de la filosofía en una sola localidad: Grecia, a la que se sitúa como universal, y esto tiene como principal efecto, abonar en la tesis de que antes no hubo filosofía, y sólo lo será tal, aquello que se apegue a ciertos criterios establecidos desde dicho referente, lo cual se refleja a su vez, en la extrema escasez de investigaciones filosóficas relativas a elaboraciones de otros pueblos distintos a Grecia, Francia, Alemania.

El quehacer filosófico no se agota en lo formal, prueba de ello, como antes se dijo, son los/as zapatistas, sin embargo, por motivos de delimitación de la investigación, no se abundará más en ello, aunque valga la aventura de sostener que en buena parte las prácticas filosóficas críticas y auténticas se han encontrado y encuentran fuera de los espacios formales, en esos espacios del México profundo, donde se ha defendido la lengua indígena y en donde se conserva el patrimonio de un pensamiento filosófico que se expresa en ella. Puede citarse el trabajo de Carlos Lenkersdorf quien aprendió la lengua tojolabal al vivir 30 años en comunidades tojolabales en Chiapas, la importancia de su trabajo radica en su propuesta de filosofar en clave tojolabal a partir de lo que la

lengua enseña. (Habría que estudiar las diferentes formas en diferentes lenguas en que se nombra lo que ahora de manera genérica se ha llamado filosofía)

Siguiendo las huellas del desarrollo institucional del quehacer filosófico formal en el país, se optó por estudiar la interpretación histórica de las tendencias filosóficas en América Latina hecha por Guillermo Hurtado, quien sostiene que en el siglo XIX, a partir de la ruptura con la escolástica han sido cultivados dos modelos distintos de filosofía basados a su vez en dos modelos de metafilosofía práctica diferentes.<sup>47</sup> Estos modelos, nombrados por el propio Hurtado, son los siguientes: el modelo modernizador y el modelo de autenticidad.

El modelo modernizador es ubicado por el autor a partir del positivismo; calificado como *movimiento modernizador de nuestra filosofía* a partir del tercer cuarto del siglo XIX, en tanto que señala Hurtado, si bien antes hubo en el país influencias de la ilustración, el liberalismo y el romanticismo, estos influyeron en la cultura más no en la filosofía.

Este planteamiento lleva de nueva cuenta a la discusión anterior acerca de si la filosofía institucional que se realiza en América Latina es o no moderna, a lo que se respondió que sí, pues se asume la definición de modernidad como una razón de dominación. Se sugiere entonces llamar a la ruptura con la escolástica un segundo momento modernizador. Cabría además preguntarse cómo fue que influencias tales como la ilustración, el liberalismo y el romanticismo sólo hubieran influido en la cultura y no en la filosofía cuando la filosofía es parte de la cultura.

Hurtado ubica las siguientes etapas en la perspectiva modernizadora: modernización positivista, de origen germánico, marxista, analítica y franco-germana.

---

<sup>47</sup>Hurtado, op.cit., p. 20

En cuanto a la modernización positivista se trató de un proyecto compartido en América Latina, el cual “se presentó como la filosofía que requería el progreso social y material de nuestros pueblos” <sup>48</sup> Destacan figuras como: Antonio Caso, Alejandro Korn, Alejandro Deustua y Carlos Vaz Ferrerira.

Más adelante, con el declive del positivismo, se ubica la modernización de origen germánico, con corrientes tales como el neokantismo, historicismo, axiología, fenomenología y existencialismo. En ella destacan figuras tales como: José Gaos, Francisco Romero y Ernesto Mayz Vallenilla. Ésta, sostiene el autor, influyó en la *normalización de la filosofía* latinoamericana. Por su parte la modernización marxista es ubicada hacia la primera mitad del siglo XX, la cual fue duramente golpeada por las dictaduras militares. Algunas de las figuras destacadas son Carlos Astrada, Eli de Gortari, Adolfo Sánchez Vázquez y Joao Cruz Costa.

En la segunda mitad del siglo XX toma fuerza la modernización analítica donde destacan figuras como Mario Bunge, Gregorio Klimovsky y Thomas Moro Simpson, estos en Argentina, y en México Alejandro Rossi, Fernando Salmerón y Luis Villoro. También en este caso Hurtado señala su influencia en la *normalización de la filosofía*.

Por último hacia el último tercio del siglo XX Hurtado propone ubicar cuatro corrientes filosóficas: franco-germanas: estructuralismo, teoría crítica, hermenéutica filosófica y posmodernismo, aunque tiene el cuidado de afirmar que a pesar de la presencia que estas tienen en librerías y planes de estudio ninguna ha llegado a configurarse como una tendencia como las anteriores.

Este proyecto, continúa argumentando Hurtado, comparte dos características principales, una es que se trata de proyectos *importados* defendidos por parte de grupos pequeños, vanguardias. Donde han buscado imponer modelos externos nuevos para sustituir viejos modelos. En esa sintonía es que la modernización se vio limitada a establecer a las/los

---

<sup>48</sup>*Ibid.*, p. 22

filósofos mexicanos en “condición de pupilos frente a los filósofos extranjeros”<sup>49</sup> lo cual provoca que rara vez se pase de dicho período inicial de aprendizaje a una etapa de “creación autónoma y original”. En palabras de Hurtado:

En la mayoría de nuestros modernizadores sólo se discuten las obras filósofos europeos o norteamericanos reconocidos como autoridades. Pero los filósofos extranjeros rara vez nos citan en sus obras y, cuando nos visitan, la regla es que ellos hablan y nosotros escuchamos.[...]Esto implica también que los/as filósofos en América Latina sólo forman parte de comunidades extranjeras si escriben en otro idioma que no sea el español o el portugués y también que los/as modernizadores poco dialoguen entre sí: “¿Por qué citar a un filósofo latinoamericano cuando puede citarse a uno europeo?”<sup>50</sup>

La segunda característica de la tendencia modernizadora es en términos de Hurtado, su “Espíritu revolucionario”. Explica: “Es decir, han buscado sustituir el viejo orden, por considerarlo caduco y equivocado, por uno nuevo. [...] En consecuencia, los resultados de cada modernización casi siempre se perdieron en la siguiente.”<sup>51</sup> y en ese sentido es que dicha tendencia ha fracasado en el intento de fundar una nueva tradición filosófica, debido a la ausencia de diálogo y a la pobreza de memoria.

Respecto al modelo de la autenticidad, se trata de una reacción al modelo modernizador y también de la reafirmación de lo nacional y lo americano: “El propósito de los defensores del modelo de autenticidad es que nuestro propio pensamiento filosófico sea resultado de una reflexión propia, coherente con nuestra realidad social, cultural y personal.”<sup>52</sup> Las características comunes en esta tendencia incluyen: la necesidad de configurarse con sello propio de América Latina, sin por ello renunciar a una pretensión de universalidad, criticar al eurocentrismo y defender que la filosofía sea liberadora. Representantes de esta tendencia son en 1910-1940: Antonio Caso, José Vasconcelos, Samuel Ramos y José Gaos, en 1942, Leopoldo Zea, a mediados del siglo XX el grupo Hiperión conformado por el mismo Leopoldo Zea, Emilio Uranga, Jorge Portilla y Luis Villoro, en Perú Manuel González Prada, José Carlos Mariátegui, Francisco Miró

---

<sup>49</sup>*Ibid.*, p. 24

<sup>50</sup>*Ibid.*, p. 25

<sup>51</sup>*Ibidem.*

<sup>52</sup>*Ibid.*, p. 27

Quesada, Augusto Salazar Bondy, Gustavo Gutiérrez, en Argentina Francisco Romero y Risieri Frondizi. También en 1973 la Filosofía de la liberación heredera también de la teología de la liberación se encontrarían Enrique Dussel y Arturo Andrés Roig.

El autor no refiere a filósofa alguna en ninguno de los dos proyectos, sólo por mencionar a dos podríamos hablar de Graciela Hierro y María del Carmen Rovira Gaspar.

Las deficiencias señaladas por el autor ahora estudiado respecto a esta tendencia son las siguientes: una, corregida, fue confundir la peculiaridad de la filosofía latinoamericana con su autenticidad, otra fue que en caso de algunos autores se apoyaron en la autoridad de autores extranjeros que encontraron más afines a sus propuestas, y otras deficiencias que están relacionadas son: empobrecimiento filosófico, repetición de temas y deficiencia evidente en el rigor y la claridad así como una fuerte tendencia al sectarismo. Por último, defender el:

Supuesto de varios defensores de este modelo que la causa principal de los problemas de la filosofía latinoamericana es la condición de dependencia política y económica de nuestros pueblos y que, por lo tanto, su solución, y la tarea que deben asumir los filósofos latinoamericanos, es la de cambiar tal condición. Además de que este supuesto está basado en una concepción algo limitada de la filosofía, me parece que no hay ninguna garantía de que la ansiada liberación política y económica de nuestros pueblos nos haga filósofos más auténticos o más originales o más competentes.<sup>53</sup>

Esta última crítica ha sido citada completamente pues para efectos de esta investigación es un punto para problematizar a través de preguntas generadas en torno a una frase de Paulo Freire: “La pedagogía no es la palanca de la revolución pero toda revolución debe ser pedagógica”.

Ambas tendencias a su vez señalaron cuál ha sido, desde la perspectiva de Guillermo Hurtado, el problema de la filosofía latinoamericana. En el caso del modelo modernizador el señalamiento apunta a un “atraso técnico, temático y profesional”, y para el modelo de la autenticidad ha sido su “enajenación, incongruencia con su entorno, en suma, su

---

<sup>53</sup>*Ibid.*, p. 31

inautenticidad”<sup>54</sup>Guillermo Hurtado concuerda con el juicio acerca del atraso y la autenticidad, sin embargo, el problema que identifica como primordial es, en sus palabras:

[...] la debilidad, cuando no inexistencia, de *comunidades* filosóficas y la *fragilidad*, cuando no ausencia, de *tradiciones* filosóficas. Y me parece que el origen de esto es que no hemos querido o podido o sabido dialogar ni hacer memoria; aunque, a fin de cuentas, la falta de diálogo es el problema fundamental, ya que la memoria cultivada en una comunidad filosófica-la memoria que preserva una tradición filosófica- es una especie de diálogo permanente con las figuras de un pasado compartido, es decir, de nuestro pasado.[...] Quiero subrayar que éstos son asuntos que requieren soluciones prácticas. No podemos dejar que las cosas sigan como están, pues nada indica que los problemas vayan a resolverse por sí solos. Por lo tanto, pienso que tenemos que proponer acciones concretas dirigidas a la conformación y el fortalecimiento de tradiciones y de comunidades.<sup>55</sup>

Sobre la tradición explica lo siguiente:

Cambiar preservando y preservar cambiando es la divisa de una tradición viva. [...] Nosotros, por el contrario, nos hemos creído obligados a renunciar para modernizar, a dejar todo lo viejo como si fuera un lastre.<sup>56</sup>

Y sobre la comunidad:

Una comunidad filosófica verdadera es un conjunto de filósofos que, además de compartir algunos o todos los elementos anteriores, entablan un *diálogo* o varios de ellos. Para que estos diálogos sean fructíferos han de girar alrededor de temas y problemas comunes que constituyan un marco de referencia compartido. Estos diálogos han de ser rigurosamente críticos, no de las personas-este es un error del que- aparentemente, no hemos podido todavía librarnos-sino de las ideas defendidas por esas personas.<sup>57</sup>

Todo este planteamiento de Guillermo Hurtado ha sido expuesto ya que se trata de un planteamiento fundamentado y sugerente para tomar un punto de partida complejo desde el cual problematizar la pregunta que esta investigación coloca como desafío: ¿Cómo defender la enseñanza de la filosofía en la EMS? para lo cual se han examinado

---

<sup>54</sup>*Ibid.*, p. 32

<sup>55</sup>*Ibid.* p. 33-34

<sup>56</sup>*Ibid.* p. 34

<sup>57</sup>*Ibid.*, p. 36

algunos elementos útiles para comprender los procesos contradictorios en que se han ido constituyendo las instituciones de filosofía formal. Antes se planteó una división entre la filosofía puesta al servicio de la reproducción del orden social de dominación hegemónico y otra en pugna directa por dismantelar dicho orden y comprometerse en proyectos emancipatorios. Ahora se plantea una nueva división articulada en dos tendencias: una referente a un proyecto modernizador y otra a uno de autenticidad. Desde la perspectiva de este trabajo, tanto en la tendencia modernizadora como en la de autenticidad se pueden encontrar las dos funciones políticas: adaptar o transformar, es por eso que el problema de la filosofía latinoamericana en esta investigación es ubicado en el conflicto entre propuestas de filosofía colonial-neocolonial y propuestas de filosofía descolonizadora, emancipadora. Es desde ahí que se enmarca también la problemática planteada por Guillermo Hurtado: la ausencia de comunidad y tradición, agregando que se debe también a la presencia constante de fuerzas de dominación que no permiten, inhiben y desprecian el desarrollo de propuestas filosóficas libertarias.

Estas reflexiones se pueden además complementar con los planteamientos de Víctorico Muñoz Rosales, quién no se sitúa en la pregunta si hay o no tradiciones y/o comunidades filosóficas en nuestra América, el problema, dice, es de la capacidad de difusión que puede existir de las mismas, por eso en su artículo *La enseñanza de la filosofía. Reproducción y resistencia*, donde revisa críticamente el diagnóstico elaborado por la Unesco en 1990 llamado: "La enseñanza, la reflexión y la investigación filosófica en América Latina y el Caribe", (resultado de una reunión internacional, que como dice V. Muñoz, no fue solicitada por los países participantes o por las comunidades filosóficas de los mismos) denuncia:

En ese sentido, mientras a la mayoría de nuestras producciones (habiéndolas), no se les dé la adecuada difusión, no podrán entrar en el rango de filosofías revolucionarias o de época. Y no nos referimos a la difusión sólo nacional sino internacional, pero para que se difunda debe tenerse filosofía, que es exactamente lo que nos niegan los europeos; por lo tanto no se difunde, y la que se difunde es aquella que está de acuerdo con el canon establecido hegemónicamente.[...] Si bien el dominio técnico de formas de filosofar, argumentadamente con rigor conceptual son medios, instrumentos para la acción de filosofar la realidad mexicana y

latinoamericana, éstos no pueden quedarse como fines en sí mismo, pues sólo constituyen medios. Faltan los contenidos sociales, falta el referente empírico, falta el hombre explotado, marginado, pauperizado, victimado y sufriente, por mencionar sólo algunos problemas, falta la razón humanista y crítica de la realidad y no sólo la razón instrumentalizada, técnica.<sup>58</sup>

Victórico Muñoz ubica la problemática de la enseñanza de la filosofía en Iberoamérica, Latinoamérica y en México en los siguientes tres problemas:

- a) El de la modernización de sus sistemas educativos, pues aún hay mucho que hacer para mejorarlos y mejorar la enseñanza (pero, otra vez, plegados a la forma hegemónica de entender la filosofía y su normalización a la europea y sin recuperación de las propias tradiciones y experiencias históricas filosóficas)
- b) En lo externo, la fuerte presión de los organismos internacionales para reorientar sus contenidos y forma de organización.
- c) En lo interno, el de la enseñanza misma de la filosofía que se mantiene con cierta mentalidad de colonizado, dependiente aún de los grandes estándares internacionales de lo que debe ser “la buena filosofía o la filosofía propiamente dicha.”<sup>59</sup>

Las problemáticas planteadas por el autor plantean dos elementos más a considerar en la problemática: uno es que la enseñanza de la filosofía está en estrecha relación con las problemáticas de la educación y, a su vez, como en otro momento se ha dicho, en relación a la manera en que ésta se relaciona con el mundo de la producción y el mercado de sus conocimientos. La otra problemática es apuntar cómo en los procesos de colonización intervienen tanto factores externos como internos. En capítulos posteriores se profundizará en algunas preguntas a las que lo anterior conduce, como: ¿Qué tipo de proyectos de quehacer filosófico formal están en pugna hoy en el capitalismo neoliberal plenamente globalizado? (Sobretudo en el siguiente apartado del presente capítulo cuando se analicen específicamente los planteamientos de la RIEMS) y ¿Qué propuestas alternativas de quehacer filosófico formal están siendo defendidas específicamente en la EMS? ( Sobre esta pregunta se volverá más al analizar y discutir desde una perspectiva que entiende el *conocimiento como lucha* , la propuesta hecha por el Observatorio Filosófico de México, en especial lo planteado por Guillermo Hurtado)

---

<sup>58</sup>*Ibid.*, p. 236-237

<sup>59</sup>*Ibid.*, p. 246-247

Por ahora cabe añadir otros elementos. En otro texto elaborado también por Guillermo Hurtado, el filósofo explica algunas paradojas respecto al desarrollo de la filosofía en América Latina y el país donde se ha desarrollado un doble proceso actualmente relacionado con la profesionalización de la filosofía, que si bien por una parte esto ha servido para impulsar concentración y rigor ha significado también una especialización cada vez más aislada de la filosofía institucional respecto de la sociedad en general. Es esta, sin duda una de las razones principales por las cuales hoy en día la sociedad en general podría sostener la inutilidad de la filosofía. Se puede cuestionar esto defendiendo que la filosofía es “inútil” porque para la gran mayoría de la población la utilidad se refieren a la utilidad-pragmática funcional en el sistema capitalista, cuando la utilidad de la filosofía está en relación con problemáticas de otro orden.

Desde el planteamiento de Adolfo Sánchez Vázquez se trata de lo siguiente:

En un mundo regido por la necesidades inmediatas – en un sentido estrechamente utilitario- no sólo la actividad artística y la política, particularmente la revolucionaria, son improductivas e imprácticas por excelencia, ya que puestas en relación con los intereses inmediatos, personales, carecen de utilidad los actos que sólo producen placer estético en un caso, o, en otros, hambre, miseria y persecuciones. También la actividad teórica – y tanto más cuanto más alejada de las necesidades práctica inmediatas- se presenta a la conciencia ordinaria como una actividad parasitaria; por ello, el hombre común y corriente desprecia a los teóricos y, sobre todo, a los filósofos que especulan o teorizan sin ofrecer nada práctico o utilitario. Como la sirvienta de Tales de hace más de veinticinco siglos, siempre está dispuesto a reírse del filósofo, que absorto por la teoría, camina por el cielo de la especulación y tropieza con el mundo de las cosas prácticas.<sup>60</sup>

Nótese sin embargo el tono despectivo hacia la “sirvienta” de Tales, ¿Qué utilidad tiene la filosofía si ella es la “sirvienta”-esclava? La filosofía, de manera hegemónica, ha establecido relaciones desconectadas con el contexto socio político, en aras de una supuesta objetividad y pureza de los espacios académicos, y esto porque ha servido de manera dominante para reproducir prácticas de justificación y adaptación a los sistemas de dominación y no de propuestas transformadoras de la realidad socio política puestas al servicio de la abolición de la esclavitud, además de que las propuestas de quehacer

<sup>60</sup>Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, pp. 20-21.

filosófico formal emancipadoras no han logrado todavía revertir ese proceso (ni lo podrán hacer tampoco solas).

El caso de la enseñanza de filosofía en la EMS tiene además otras variables, es decir, no se trata de un proceso de profesionalización y especialización como lo es en la licenciatura, la maestría, los posgrados y los espacios de investigación universitarios, (Aunque aquí cabe tener presente el proyecto de considerar en la EMS como un campo posible de expansión de la profesionalización de la filosofía, propuesto por Guillermo Hurtado) parece que en su lugar tiene que ver con procesos de otro tipo de formación, que si bien en México, hasta fechas recientes son considerados básicos, (octubre, 2011) como la educación primaria y secundaria, lo son en la medida en que hoy en día la construcción social de las edades en la población ha hecho posible hablar de “adolescencia”, o “juventud”. Es decir, quizá en otros tiempos cuando el promedio de vida de los seres humanos alcanzaba un máximo de 30-40 años pudiéramos imaginar que de ser niños/as se pasaba a ser adultos y no había necesidad de diferenciar una edad intermedia específica, ahora el desarrollo histórico plantea otra construcción social de las etapas de la vida; aunque hoy en día hay comunidades donde esto sucede como producto de la marginación y exclusión que lleva al extremo de que los y las niñas mueran de gripa y desnutrición.

En realidad la cobertura educativa en todas las edades es una problemática mucho más profunda que se conecta con el sentido mismo de la existencia humana en relación con el conocimiento, pero siguiendo con el eje de la presente investigación, viene la siguiente pregunta: ¿Qué papel juega entonces la enseñanza de la filosofía en la EMS?

El primer antecedente formal de la EMS en México es la Escuela Nacional Preparatoria en 1867, su tradición hace parte incluso de los antecedentes de lo que primero fue Universidad Nacional de México y ahora es Universidad Nacional Autónoma de México.

Hacia 1857 existieron instituciones de educación media y media superior en colegios que administraba el clero, tales como los llamados Colegio mayores de San Pedro, San Pablo

y San Ildefonso. Entonces, cuando se establece la República y la Institución de la nueva Constitución de 1857, el presidente Benito Juárez nombró Ministro de Justicia e Instrucción a Antonio Martínez de Castro, a quien se le encomendó la tarea de la reestructuración de la enseñanza. A su vez, Martínez de Castro designó a Gabino Barreda y fue él quien estableció las bases de la nueva organización para la educación pública.

Gabino Barreda elaboró el proyecto educativo basado en la corriente positivista del francés Augusto Comte, y fue así como el 2 de diciembre de 1867, el presidente Benito Juárez expidió la “Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal” donde se estableció la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria y el 17 de diciembre del mismo año G. Barreda fue nombrado primer director de la misma.

El primer ciclo comenzó en 1868 con una matrícula de 900 alumnos. Fue hasta febrero de 1882 cuando se inscribió e ingresó la primera mujer, Matilde Montoya, a la Escuela Nacional Preparatoria y, en noviembre de 1885, aparecieron en el diario oficial las reformas a los programas de la Escuela donde por primera vez en el país, se creó la asignatura de Historia de México, impartida separada de la de Historia General.<sup>61</sup>

Desde la interpretación histórica de Guillermo Hurtado se ubica esto como uno de los inicios claves en la historia de la enseñanza de la filosofía en la EMS en México dentro de la tendencia del segundo momento modernizador en la historia de la filosofía en México: el positivismo y la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria con Gabino Barreda.

Por efectos de la delimitación del tema de esta investigación, no se profundizará más en el análisis de este período desde donde se podrían reflexionar con rigor los claroscuros y contradicciones presentes en estos orígenes, únicamente se sugiere sugerir hacerlo considerando los estudios hechos por Leopoldo Zea acerca del positivismo en México, a partir de lo cual se puede analizar la opción política que esta perspectiva defendió: la

---

<sup>61</sup>Cf. Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. «<http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced.html>» [Consultado en marzo de 2012]

metafísica de la libertad contra el espíritu teológico colonialista, la modernidad, el progreso de la humanidad contra las fuerzas conservadoras , la república contra la monarquía, a favor de la “emancipación de la conciencia” por medio de la educación “adecuada” , a favor de la libertad, el orden y el progreso, a favor de la “burguesía mexicana”, no popular, no a favor de “indios retrasados” que luchan por la Madre Tierra y en ese sentido no por la liberación social de todo el pueblo mexicano.

Después de la Escuela Nacional Preparatoria surgieron otras variedades de enseñanza de la filosofía a nivel medio superior en México, en enero de 1971 fue creado el Colegio de Ciencias y Humanidades, en febrero de 1974 el Colegio de Bachilleres, como una medida con la que el gobierno federal pretendió dominar ese sector educativo. Lo logró parcialmente al lograr separar al bachillerato de casi todas las universidades autónomas y la fundación de muchos planteles bajo el mando directo o indirecto de la SEP. La intención era que incluso la Escuela Nacional Preparatoria y el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM pasaran a formar parte del Colegio de Bachilleres bajo la dirección del gobierno federal lo cual no ocurrió.

Otras variedades de EMS fueron los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional, las preparatorias oficiales y anexas escuelas normales de los gobiernos de los estados, más actualmente los centros de EMS a distancia, además de escuelas privadas incorporadas a la Secretaría de Educación Pública o a la UNAM.

En esta variada gama de modalidades se encuentran también desarrollos diferenciados en los diferentes estados del país, aunque cabe la advertencia de entender este desarrollo disperejo desde la totalidad y no de realidades aisladas, relacionadas con las formas en pugna de organización política, económica, cultural, etc.

Por su parte, y en particular, la enseñanza de la filosofía en la EMS, como hemos podemos examinar, está ligada al origen mismo de la EMS y ha servido para diferentes proyectos políticos, en la Escuela Nacional Preparatoria, con el positivismo, hizo parte de la estrategia de una minoría que buscó defender y perpetuar sus intereses como clase:

“burguesía mexicana”, con la “adhesión” de la gran mayoría de la cual se sirvió, el Colegio de Ciencias y Humanidades respondió por otra parte a un proyecto, sólo en cierta medida, de tendencias más emancipadoras que buscaba implementar una educación crítica que fortaleciera la democracia en México. Los colegios de bachilleres están más centrados en que los/las egresadas ingresen de “mejor manera” al campo laboral y obedecen de manera más evidente a la necesidad planteada por el desarrollo material económico que requiere gente capacitada desde una racionalidad primordialmente instrumental.<sup>62</sup> Pero en lo que refiere a la filosofía hay un punto común: en todas las modalidades, incluso en las de educación técnicas, hacía parte de las materias obligatorias dentro de los planes de estudio. Sin duda esto es heredero del origen mismo de la EMS pública con la Escuela Nacional Preparatoria.

Estos procesos están en relación también con las luchas de los pueblos por defender la educación pública, gratuita y de calidad, donde la formación no sea sólo técnica sino también científica, humanista y promueva la reflexión y la crítica. Por eso para entender estos procesos a cabalidad es necesario referirse a resistencias, pues no se trata de procesos absolutos sino por el contrario, están marcados por sus mismas contradicciones, como lo señalan los/as compañeros/as de la revista *Palabras Pendientes*, en su número dedicado a la huelga y la rebelión estudiantil de 1999:

Históricamente la educación ha jugado un papel muy importante en la configuración del sistema capitalista, en la reproducción y valorización del capital. A grandes rasgos, la educación sirve para la reproducción de la fuerza de trabajo y la consolidación de un discurso de legitimación del sistema vigente. Dentro del proyecto de dominación de clase, la educación forma los cuadros técnicos e intelectuales que sustentan el aparato productivo e ideológico hegemónico. Sin embargo, en la educación se hace presente una contradicción pues al mismo tiempo que se establece como un proceso estratégico de la reproducción social, aporta conocimientos y bases para la crítica del sistema que pretende eternizar.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup>La historia del desarrollo de la educación técnica no es unilateral, pues en los comienzos de la segunda mitad del siglo XX de la historia de nuestro país se desarrolló en función de promover una formación que contribuyera a la industria nacional, pero como señala también Alejandro González en su tesis: "la diferencia entre preparar cuadros técnicos altamente capacitados para el impulso del progreso industrial como principio de soberanía material, es completamente distinto a la preparación de cuadros técnicos que se inserten en una dinámica productiva impuesta, reflejo de la dependencia de nuestros países a las inversiones y tecnologías del exterior." González L. op.cit.,p. 48

<sup>63</sup>Palabras pendientes , "Antecedentes" en *Palabras Pendientes, 1999: Huelga y rebelión estudiantil*, p. 3

En la actualidad, debieran ser impartidas materias filosóficas en las instituciones oficiales siguientes: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, Colegio de Bachilleres en todo el país. (En el DF este sistema atiende a más de 90,000 estudiantes) Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF), preparatorias particulares incorporadas a la UNAM y a Universidades Públicas Estatales, preparatorias particulares que tendrán que ajustarse a lo determinado por la SEP, escuelas preparatorias de las Universidades Estatales y otros sistemas de bachillerato como el CECyT del IPN y el CONALEP además de un importante número de escuelas particulares.

En otro orden de ideas, al hacer un análisis de la realidad educativa institucional en el mundo, el resultado es que las prácticas educativas, de manera hegemónica, responden a un modelo educativo llamado por Paulo Freire: *educación bancaria* y la EMS en México, no está exenta de ello.

El concepto de *educación bancaria* se define a partir de reconocer que todo acto de conocimiento es a su vez un acto político, esto significa que siempre hay una posición a favor de qué y quién y contra qué y quienes, por ello la *educación bancaria* se trata de un modelo educativo y por lo tanto también político que se instaura en un proceso más amplio de dominación global. De ahí que sirva como instrumento ideológico que justifique el orden social capitalista vigente.

Existen varias expresiones de dicho modelo, la mayoría se trata de una práctica educativa fundamentalmente narrativa, discursiva y disertadora donde los/as docentes “arrullan” autoritariamente con sus palabras a “sus” estudiantes. (Es preciso señalar que no quiere decir que así sean todas las prácticas, pues tampoco se puede generalizar tan fácilmente que los recursos didácticos sean los mismos, pero a pesar de ello, la tendencia al autoritarismo es muy evidente). Se asume una relación de poder vertical entre estudiantes y docente, donde el /la docente toma el papel de ser quien “posee” el conocimiento que será “depositado” en los/las estudiantes quienes deben repetirlo. En este sentido se trata de una pedagogía que cancela el diálogo pues está centrada en la

transmisión de conocimientos- domesticación de las conciencias que deben ciegamente obedecer.

Los/as estudiantes objetos-mercancía son sólo consumidores de “conocimientos” y están impedidos de expresarse, de ser. A esta negación es a lo que también Freire llamó “cultura del silencio”. Está escrito en comillas para acentuar que no es posible impedir de manera absoluta que los/as estudiantes pronuncien su mundo, siempre está presente la resistencia, clandestina, profunda que se manifiesta de muy diversas maneras.

Cuando los/as estudiantes son únicamente objetos, significa que no tienen ninguna participación en la toma de decisiones del proceso, es decir los/as estudiantes no hacen parte de la decisión sobre qué es lo que se va a estudiar, por qué, para qué y cómo. La “realidad” estudiada es algo estático, detenido, dividido y desconectado de la *experiencia existencial* de los/as educandos.<sup>64</sup>

A la modalidad con las características antes descritas ha habido quien la nombre *modelo tradicional* en la educación, donde se incluye una crítica a la “memorística”, justo en la RIEMS, se utilizan este tipo de argumentos, sin embargo, en esta investigación se opta por utilizar el concepto de *educación bancaria* para caracterizar dicho modelo en relación con su práctica de dominación global y hacer explícito que hay un problema político de fondo.

Existe también otra modalidad de educación bancaria que consiste en atacar completamente el proceso de enseñanza-aprendizaje al romper con toda autoridad en la práctica. Es el caso en el que los y las maestras dejan de asumirse como tales, se convierten en “guías”, “televisiones”. No hay diálogo posible porque la palabra de cualquiera se torna relativa, sin presencia. No importa entonces si hay o no aprendizaje, tampoco si se establecen en las aulas relaciones de respeto o no y si se impide la posibilidad de desarrollar pensamiento auténtico. La finalidad de una práctica educativa así está puesta no en aprender-enseñar para ser libres, humanizarse, sino para

---

<sup>64</sup>Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 77

adaptarse a determinado orden donde el valor de cada quien dependerá de la capacidad de adaptación. La indiferencia hacia el proceso de enseñanza- aprendizaje puede ser nombrado como aquello que antes se llamó\_ la cultura del “haz que sabes lo que haces”. Este modelo se ha justificado en rechazo al supuesto *modelo tradicional* de educación, es decir, dice atacar la memorística y la repetición como indicadores de conocimiento, el papel autoritario de los y las profesores/as y la desconexión con la realidad e inutilidad del conocimiento, sin embargo, sigue siendo este un modelo que se define como instrumento de dominación en los términos de la *educación bancaria*.

Las prácticas educativas hegemónicas se desarrollan bajo la sombra de la *educación bancaria*, a la pregunta sobre quién decide qué, para qué y cómo se estudia, la respuesta es: la decisión está primordialmente centrada en la Secretaría de Educación Pública, SEP, o las universidades públicas, de las cuales dependen las instituciones de enseñanza media superior. Las políticas educativas dependen a su vez de lo que se estipula en el Plan Nacional de Desarrollo en cumplimiento con lo dispuesto en el Artículo 26<sup>65</sup> de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como por lo previsto en los Artículos 4 y 20 de la Ley de Planeación. El gobierno federal al inicio de cada sexenio presenta el Plan Nacional de Desarrollo que habrá de regir las acciones del país. Supuestamente el plan debiera ser resultado de un auténtico proceso de

---

<sup>65</sup>“Artículo 26. A. El Estado organizará un sistema de planeación democrática del desarrollo nacional que imprima solidez, dinamismo, permanencia y equidad al crecimiento de la economía para la independencia y la democratización política, social y cultural de la Nación. Los fines del proyecto nacional contenidos en esta Constitución determinarán los objetivos de la planeación. La planeación será democrática. Mediante la participación de los diversos sectores sociales recogerá las aspiraciones y demandas de la sociedad para incorporarlas al plan y los programas de desarrollo. Habrá un plan nacional de desarrollo al que se sujetarán obligatoriamente los programas de la Administración Pública Federal. La ley facultará al Ejecutivo para que establezca los procedimientos de participación y consulta popular en el sistema nacional de planeación democrática, y los criterios para la formulación, instrumentación, control y evaluación del plan y los programas de desarrollo. Asimismo, determinará los órganos responsables del proceso de planeación y las bases para que el Ejecutivo Federal coordine mediante convenios con los gobiernos de las entidades federativas e induzca y concierte con los particulares las acciones a realizar para su elaboración y ejecución. En el sistema de planeación democrática, el Congreso de la Unión tendrá la intervención que señale la ley.

**B.** El Estado contará con un Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica cuyos datos serán considerados oficiales. Para la Federación, estados, Distrito Federal y municipios, los datos contenidos en el Sistema serán de uso obligatorio en los términos que establezca la ley. La responsabilidad de normar y coordinar dicho Sistema estará a cargo de un organismo con autonomía técnica y de gestión, personalidad jurídica y patrimonio propios, con las facultades necesarias para regular la captación, procesamiento y publicación de la información que se genere y proveer a su observancia. El organismo tendrá una Junta de Gobierno integrada por cinco miembros, uno de los cuales fungirá como Presidente de ésta y del propio organismo; serán designados por el Presidente de la República con la aprobación de la Cámara de Senadores o en sus recesos por la Comisión Permanente del Congreso de la Unión. La ley establecerá las bases de organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica, de acuerdo con los principios de accesibilidad a la información, transparencia, objetividad e independencia; los requisitos que deberán cumplir los miembros de la Junta de Gobierno, la duración y escalonamiento de su encargo. Los miembros de la Junta de Gobierno sólo podrán ser removidos por causa grave y no podrán tener ningún otro empleo, cargo o comisión, con excepción de los no remunerados en instituciones docentes, científicas, culturales o de beneficencia; y estarán sujetos a lo dispuesto por el Título Cuarto de esta Constitución.” en <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>>[Consultado en octubre de 2011]

deliberación, democrático, plural e incluyente, que recogiera las inquietudes y necesidades de todos los sectores de la sociedad.

Las características de la reforma educativa desarrollada por el actual gobierno se encuentran establecidas en: el *Programa sectorial de educación 2007-2012*; el *Acuerdo número 442 por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad* (Diario Oficial de la Federación, 26 de septiembre de 2008) y en el *Marco Común Curricular* (noviembre de 2007).

El fin principal planteado en ello es educar a los estudiantes para la competencia internacional del trabajo. Es una reforma que se basa en indicaciones de la OCDE y se lleva a cabo en la Unión Europea a partir de los acuerdos de Bolonia. En ella se busca, por un lado, la homogeneización de los estudios en los sistemas del bachillerato nacional; y por otro, la formación para incorporarse en el mercado mundial del trabajo. Se centra además en el desarrollo de “competencias y habilidades” de los estudiantes. Se trata, en resumidas cuentas, de la institucionalización del principio de competencia, eje rector para consolidar condiciones para la privatización de la educación. Es decir, si bien la decisión sobre las políticas educativas del país debiera ser asunto de soberanía nacional, responde a los intereses que defienden organismos internacionales al servicio de la clase mundial dominante.

La RIEMS consiste en la creación del “Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la diversidad” donde establece un “Marco Curricular Común”, basado en “competencias”, con el fin de la “integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”. Los tipos de competencias a conseguir en el Marco Curricular común son divididas en las siguientes: genéricas: perfil del egresado, disciplinarias: básicas y extendidas, disciplinarias profesionales: básicas y extendidas. Las básicas son: matemáticas, español, lengua extranjera, biología, química, física, geografía natural, historia y geografía política (económica y política). Disciplinas transversales: pensamiento crítico y competencias cívicas y éticas (que son lo más cercano a lo filosófico). La filosofía no aparece en la fundamentación general de la nueva

Reforma ni entre las disciplinas básicas. Esta reforma es vinculante con todas aquellas instituciones que dependen de la SEP, no es el caso de las que dependen de la UNAM. (Aunque ellas también se han visto afectadas por los nuevos paradigmas educativos)

El desarrollo que tenga dicha reforma dependerá también de la capacidad de lucha que tengan los pueblos y comunidades organizadas para hacer escuchar su voz contra la imposición. Esta tesis es en parte la documentación de esas luchas que están teniendo lugar. En el siguiente apartado se revisa la propuesta oficial de la RIEMS.

### **Capítulo 3. Propuesta oficial de la Reforma Integral a la Educación Media Superior**

Este capítulo es propiamente el análisis de la RIEMS. Se expondrá la argumentación de la misma desde los diferentes documentos que la integran, donde se incluyen textos que la explican y acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Nación.

Para hacerlo se ha decidido analizar la reforma en tres momentos: en el primero se expone cuál es el planteamiento que desde la RIEMS se hace respecto a lo que debiera ser la EMS y, en ese sentido, se ubica qué teoría del conocimiento se sostiene en relación con una determinada concepción del ser humano y su desarrollo. En el segundo momento se estudia y analiza el diagnóstico presentado en los documentos que justifican la reforma estudiada, lo cual deriva de los criterios analizados en el primer momento. El tercer momento corresponde al análisis de las soluciones planteadas en la RIEMS. Estos tres momentos sirven para reflexionar en tres niveles: uno que tiene que ver con los ideales, otro con sus implicaciones en el análisis de la realidad y por último en las implicaciones prácticas de las medidas concretas implementadas.

#### **3.1 Sobre el deber ser de la Educación Media Superior y el para qué del conocimiento desde la óptica de la RIEMS. Análisis crítico.**

En este capítulo se dibuja el *rostro* planteado por la SEP a partir de lo que se supone la EMS debiera ser, desde lo cual se identifica el planteamiento que se desprende ante el conocimiento.

A decir del documento *“Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de la diversidad”* que se encuentra como anexo del acuerdo 442 publicado en el Diario Oficial de la Nación, uno de los primeros puntos que definen lo que debiera ser la EMS, es partir de que debe reconocérsele la importancia de su papel,<sup>66</sup> donde si bien por una parte sirve de vínculo

---

<sup>66</sup> Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, *La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de la diversidad.*, en [www.ni.gob.mx/...superior.../reforma\\_integral.pdf](http://www.ni.gob.mx/...superior.../reforma_integral.pdf) p.4 [Consultado en febrero de 2012]

entre la educación básica y la superior tiene también una importancia específica centrada principalmente en formar personas preparadas que, a decir desde esta perspectiva, puedan desempeñarse como ciudadanos, acceder a la educación superior y/o integrarse de manera exitosa al sector productivo. Sirvan las siguientes citas para ejemplificarlo:

Se trata de un nivel educativo distinto, con características particulares que deben atenderse, como las relacionadas con las necesidades de los adolescentes y con el hecho de que egresan en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos.<sup>67</sup>

En otra parte dice:

La EMS debe quedar definida como un nivel que se articula con la educación básica y la superior, pero que en sí misma tiene sus propios objetivos educativos.<sup>68</sup>

y en otra,

Una EMS deficiente, por el contrario, puede convertirse en un obstáculo que limite la adecuada formación de la población del país y que frene el crecimiento de la educación superior. De no desempeñar de mejor manera su papel dentro del sistema educativo nacional, la EMS detendrá el avance del país en diversos frentes.<sup>69</sup>

El documento con estos planteamientos comienza a construir una estrategia argumentativa con la cual coloca el foco de atención en este nivel educativo, posteriormente continúa identificándolo como un “nivel educativo en crisis”. Esto es importante tener presente, pues la creación y administración de crisis es una de las estrategias usadas en el neoliberalismo para acumular riqueza a base de la desposesión. Se trata de una estrategia discursiva que se repite de manera recurrente en los documentos y sirve para hacer notar un aparente interés de algo en “crisis”, sólo que las razones de dicha crisis y de la importancia de su atención serán definidas de una específica manera.

---

<sup>67</sup>*Ibid.*, p. 13

<sup>68</sup>*Ibid.*, p. 20

<sup>69</sup>*Ibid.*, p. 6

Según los documentos que justifican la RIEMS, son tres, principalmente, las dimensiones que deben ser tomadas en cuenta al momento de “reconocer la importancia” de la EMS en México: individual, social, y económica.

Respecto a la dimensión individual expresa:

[...] un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida.<sup>70</sup>

Véase la reducción de las personas a su desarrollo individual, desde esta perspectiva no se reconoce a los seres humanos como seres que existen desde las relaciones que establecen consigo mismos/as, con otros/as, con el universo y, algunos/as hablarán también de relaciones con lo divino. Se plantea un concepto de persona-individuo cuyos conocimientos y habilidades parecen producto del esfuerzo individual de “poseerlos”.

La segunda dimensión sostiene una especie de *acumulación* reunida en los individuos donde a los conocimientos y habilidades se “suman” derechos y obligaciones como ciudadanos. Lo social, desde esta perspectiva, se reduce a un sistema de derechos y obligaciones que deben ser respetados para tener un “impacto positivo”. A continuación una cita que lo explica:

En esta misma línea, no se debe perder de vista el contexto social de la EMS: de ella egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y como tales deben reunir, en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto.<sup>71</sup>

Por último en cuanto a la dimensión económica se señala:

Por su parte, en el ámbito económico, contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren

---

<sup>70</sup>*Ibid.*, p. 4

<sup>71</sup>*Ibidem.*

obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral. En términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este nivel educativo. La cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad.<sup>72</sup>

Lo económico es la prueba final donde se pretende que los individuos a partir de la EMS logren “*obtener un empleo razonablemente bien pagado*” e impulsen el fin último del ciclo: la *competitividad de México* en el marco de la competencia internacional del trabajo.

Otra dimensión que caracteriza, según este documento, la EMS es la necesidad de entender la calidad de la misma en relación con su “pertinencia” en el mundo actual.

Dice lo siguiente:

La calidad incluye diversos aspectos que son imprescindibles para que el proceso educativo alcance los propósitos que le corresponden. Es indispensable que los jóvenes permanezcan en la escuela, pero además es necesario que logren una sólida formación ética y cívica, y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta. La calidad pasa también por la pertinencia.” (...) “La pertinencia debe entenderse en el marco de las importantes transformaciones de las últimas décadas, en los contextos social, político y económico, así como en los mecanismos de generación e intercambio de información. Estos cambios obligan al sistema educativo a adoptar estrategias para cumplir la función de formar personas preparadas para enfrentar los retos que se les presenten. Las circunstancias del mundo actual requieren que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a los objetivos que busquen en el cada vez más amplio universo de información a su disposición y estar en posibilidades de actualizarse de manera continua. En el pasado la pertinencia podía ser concebida en relación a la educación en ciertos procesos bien definidos y un acervo más bien estático de conocimientos. Hoy en día las trayectorias de vida de los jóvenes son complejas y variadas, por lo que es necesario que la educación esté orientada al desarrollo de herramientas que les que permitan desempeñarse de manera satisfactoria en ámbitos diversos.<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup>*Ibidem.*

<sup>73</sup>*Ibid.*, p. 12

Además agrega que para lograr la calidad se requiere de la estandarización y equipamiento que lo garantice.

Estas consideraciones y otras que influyen en la calidad de la oferta, tales como la orientación vocacional, las tutorías y la evaluación de los aprendizajes, implican una serie de estándares compartidos en todos los subsistemas y modalidades de EMS en el país, los cuales deben definirse y expresarse con claridad. La definición de estos estándares permitirá que se puedan verificar mediante las evaluaciones pertinentes. La evaluación, como proceso integral y continuo que tiene propósitos de diagnóstico y de formulación de recomendaciones para reforzar fortalezas y atender debilidades, es una base indispensable de la calidad en la educación.<sup>74</sup>

En una primera revisión orientada a construir una tesis de interpretación sobre las citas del documento antes expuestas, se puede comenzar analizando cuatro puntos básicos con los que se perfila el *rostro* de lo que se pretende sea la EMS: a) Debe promover el desarrollo personal centrado básicamente en el individuo, b) se entiende la colectividad centrada en el ejercicio de la persona como ciudadana con derechos y obligaciones, c) Debe promover el desempeño productivo en la vida laboral, con aspiraciones a tener un sueldo “razonablemente bien pagado”. D) Debe ser pertinente en el “mundo actual” (para eso sirven los estándares y estar preparados mejor tecnológicamente)

¿Qué resulta entonces? Desde esta perspectiva: ¿Qué se entiende por ser humano? ¿Cuál es el ideal de sentido de vida? ¿Qué está siendo necesario suponer para afirmar lo dicho y plantear la necesidad de una reforma educativa basada en las dimensiones antes expuestas? ¿Qué conocimiento es el necesario? La idea es formar: individuos “que se desarrollen”, que “respeten la ley” y trabajen por un salario bajo “razonablemente bien pagado” de acuerdo a la empresa o lugar en el que lo hagan, y todo ello en estricto apego al “mundo actual”.

Cabe preguntarse: ¿Qué implica concebir a las personas sólo como individuos y asumir la posibilidad de su desarrollo sólo personalmente? ¿Qué hacer cuando las leyes no son justas y hacen más infelices a las personas o-y son las que provocan que existan

---

<sup>74</sup>*Ibid.*, pp.13-14

pobreza y desigualdad en un país? ¿Y si como está ordenado el mundo actual los pocos son los que tienen mucho a costa de los y las más? ¿Será que está bien apearse al “mundo actual”? ¿Y si se evoca una memoria colectiva de saberes que se necesitan, respetan y buscan conservar mientras que desde el “mundo actual” se juzga como retrasado, menor, inservible, inferior? ¿Qué pasa cuando se entiende de otro modo lo que se puede ser como seres humanos, cuando se entiende de manera diferente la vida no sólo en función del desarrollo personal, la obediencia a las reglas establecidas y tener un salario “razonablemente” bien pagado? ¿Qué pasa cuando se toma conciencia de que la continuidad del mundo actual está basada en la guerra de exterminio por parte de unos pocos, sobre y a costa de la vida en el planeta? ¿Para qué se quiere entonces conocer? ¿Conocer qué? ¿Conocer cómo?

El planteamiento de la RIEMS asume la concepción ideológica dominante que define al ser humano desde un concepto de libertad individualista donde la dignidad del ser humano está centrada en la propiedad privada. La colectividad se centra en el respeto a la ley, a su obediencia, pero no en la participación de su construcción o revisión. Es cultura inmóvil que se transmite y se está obligada a aceptar. Una colectividad autoritaria donde paradójicamente no hay libertad para los/as individuos.

Profundizando un poco al respecto de este modelo liberal Luis Villoro señala:

El modelo concibe ante todo la sociedad como una suma de individuos que regulan sus decisiones por sus concepciones personales del bien y sus intereses particulares. Al juntarse no pueden menos que entrar en competencia. El Estado no interviene en ella más que en un sentido negativo: hace respetar los derechos individuales comunes a todos, mantiene el orden legal e impide las actitudes intolerantes. Este es el marco en el que se enfrentan los adversarios. El espacio público es un tablero donde cada uno mueve sus piezas para obtener los mayores beneficios. Vencen los más emprendedores, pero sobre todo, los que inician el juego con las mayores ventajas: los provistos de más recursos y los mejor situados en posiciones de influencia. Quedan excluidos los vencidos. Al terminar el juego, la posición de los jugadores no es la misma que en su comienzo: unos han adquirido ventajas permanentes sobre los otros. Son seguros vencedores en la siguiente partida. [...] El Estado neutral no puede menos que consagrar, e incluso acrecentar, las desigualdades existentes. A mayor competencia, mayor desigualdad, a

mayor desigualdad, mayor desintegración de la sociedad. El Estado neutral es el simple testigo de esa desintegración. [...] El modelo liberal, al intentar liberarlos de la violencia del Estado, abre las puertas de nuevo a otra manifestación de aquel mal inicial: la desintegración del tejido social, el aislamiento de los individuos, la soledad sin sentido. En algunos países- pienso en Estados Unidos principalmente- se observan ya las primicias de ese nuevo caos, en el que cada individuo se afirma sólo frente a los demás. En unos, el retorno de la violencia desesperada, contra los demás, contra cualquiera, del individuo perdido en la multitud; en otros, el desamparo del solitario sin una mirada que responda a la suya; en algunos por fin, la retracción egoísta en su pequeño refugio familiar. Hombres y mujeres, conscientes de sus derechos individuales, eligen su derecho al rechazo de la sociedad.<sup>75</sup>

Las tesis de Luis Villoro escritas en 1997 en el libro *Poder y Valor*, son significativas al revisarlas además en relación con los planteamientos que hace el filósofo en un intercambio epistolar con el subcomandante Marcos en el año 2011. Aquí se muestran las derivaciones del modelo de “vida” liberal ahora “neoliberal” que se expresan, no sólo en Estados Unidos sino en el mundo entero, como ideología que sostiene el desarrollo actual del capitalismo plenamente globalizado.

Esta ideología está centrada, desde el análisis de esta investigación, en dos ejes: la satisfacción egocéntrica y el miedo, lo cual sirve para sostener los privilegios de una minoría a costa de la destrucción de la humanidad y la vida misma del planeta. A continuación algunos argumentos para sostenerlo.

Es importante señalar que en los argumentos de la reforma no se suscribe explícitamente una definición de ser humano asumiéndose como neoliberales, antes bien, su planteamiento se encuentra estructurado a partir de determinadas estrategias retóricas que hacen uso de términos tales como “desarrollo satisfactorios”, “valores y actitudes positivas” para el desarrollo del país, “papeles propositivos” “pertinencia en el mundo actual”, cabe entonces preguntarse: ¿Desarrollo hacia qué objetivos? ¿Valores y actitudes positivas definidas desde dónde? , etcétera. Se trata de planteamientos abstractos, generales, escritos de tal manera que si son leídos sin atención podría parecer difícil de contradecir desde el “sentido común”, sin embargo es labor, desde

---

<sup>75</sup>Luis Villoro, *El poder y el valor*, pp. 312-314

filosofía, tomar en serio lo que ahí se dice, hacerle preguntas, llevarlo hasta las últimas consecuencias a las que lo podamos llevar.

Una primera estrategia retórica-teórica-práctica que se puede identificar es el uso de palabras que refieren a “positivo” “desarrollado”, “pertinente”, sin argumentar o explicar el contenido de ello. No se presentan los criterios a partir de los cuales se sostiene que algo sería positivo, desarrollado o pertinente, en ese sentido se apela al imaginario que se tiene de ello en el “sentido común” y que se encuentra a su vez de manera dominante construido desde una ideología afín, a partir de una gran variedad de dispositivos ideológicos que justifican el orden social vigente. Es decir, la carencia argumentativa no es azarosa y hace parte de un dispositivo específico donde la justificación no resulta necesaria.

Esta estrategia retórica se conecta con otra que es el uso retórico-teórico-práctico de lo que llamaremos “las promesas” e “ilusiones. Es decir, se usan palabras específicas que se conectan con el imaginario ideológico pero también afectivo de la sociedad, tales como “satisfacción” y “desarrollo”. Este uso, bien conocido es en México por ejemplo con las campañas de los/as candidatos/as políticos/as, aunque son estrategias que por conocidas que sean siguen siendo efectivas.

Se trata de discursos creadores de ilusiones y fantasías que se conectan con angustias y miedos de las poblaciones. Piénsese por ejemplo en las promesas que hace el gobierno federal ante la “violencia del narcotráfico”. Las promesas, desde esta perspectiva, fragmentan el análisis de la realidad, producen incluso desconexiones con la realidad misma en tanto que niegan la objetividad que se construye desde el trabajo, la argumentación y el diálogo en relación dialéctica con la transformación, atacan la capacidad de identificar la agresión de la imposición.

Las ilusiones se mueven en el plano de la creencia, su ciencia ha sido usada con maestría por las iglesias y Hollywood. A propósito de ello son sugerentes las reflexiones de Bertrand Russell:

Como dije antes, no creo que la verdadera razón por la cual la gente acepta la religión tenga nada que ver con la argumentación. Se acepta la religión emocionalmente. [...] La religión se basa, principalmente, a mi entender, en el miedo. Es en parte el miedo a lo desconocido, y en parte, como dije, el deseo de pensar que se tiene un hermano mayor que va a defenderlo a uno en todas sus cuitas y disputas. El miedo es la base de todo: el miedo de lo misterioso, el miedo de la derrota, el miedo de la muerte. El miedo es el padre de la crueldad y, por lo tanto, no es de extrañar que la crueldad y la religión vayan de la mano. Se debe a que el miedo es la base de estas dos cosas.<sup>76</sup>

El uso de retórico-teórico-práctico de la ilusión no es gratuito y tiene una función específica con la característica esencial del capitalismo: la guerra. En nombre de la ilusión de la Paz y la Humanidad, así con mayúsculas, se cometen y permiten genocidios. Funcionan además, porque como decía Freud, todos los seres humanos tenemos tres grandes miedos: a la muerte, a nuestra vulnerabilidad ante el universo y a las relaciones con nosotros mismos/as y otros/as. No quiere decir que el ser humano se defina sólo por sus miedos, también está presente la pulsión de vida que alienta el deseo de compartir, arriesgarse amar, luchar, sin embargo el actual sistema no promueve las ilusiones en este sentido. Cabe distinguir entonces entre fantasías e ilusiones de muerte y sueños y utopías de vida que ayudan como dice Galeano, a caminar.

Por eso en las citas de los documentos que justifican la reforma están presentes las promesas, pero también están presentes amenazas implícitas: una educación que sea útil para la vida laboral para no ser “muertos/as de hambre”.

En el mundo capitalista la dignidad y el sentido de la vida de una persona está centrada en la propiedad privada, la cual se consigue a partir de la ganancia de dinero, que a su vez se obtiene a partir del trabajo. Es decir que se trabaja para tener dinero luego para vivir, nótese la mediación del dinero, donde como atinadamente lo mostró Karl Marx, produce relaciones sociales donde no se trabaja para vivir. Entonces, si la educación no es útil para el desarrollo de la “vida laboral”, no se tiene dinero y no se tiene para comer, se está muerto. Desde la ideología dominante se dice: educación para “desarrollarse”,

---

<sup>76</sup> Bertrand Russell, *Por qué no soy cristiano*, pp. 30-32

“ser existosos/as” en el “mundo actual” y no ser “muertos/as de hambre”. Quien estudia filosofía cotidianamente se enfrenta a la pregunta “¿de qué vas a vivir?”. Cuando acá se dice “muerto”, no es sólo de manera literal en el sentido de que evidentemente se vive en un mundo organizado de tal manera que no es posible abstraerse de la necesidad de vender la fuerza de trabajo en el mercado laboral para obtener un salario a partir del cual se pueda vivir, se habla también de una muerte en el sentido de una amenaza de ser “nadie” de ser una “existencia negada”. Es decir, desde este modelo se ha definido un criterio de lo que debe ser una persona, el valor de la misma está reducido a su capacidad de poseer y fuera de ello la persona no tiene valor alguno, como advierte Galeano: “¿Qué destino tienen los nadies, los dueños de nada, en países donde el derecho de propiedad se está convirtiendo en el único derecho? ¿Y los hijos de los nadies?”<sup>77</sup>

En otro lugar dice también el escritor (periodista, filósofo, poeta, luchador social):

La publicidad manda consumir y la economía lo prohíbe. Las órdenes de consumo, obligatorias para todos pero imposibles para la mayoría, se traducen en invitaciones al delito. Las páginas policiales de los diarios enseñan más sobre las contradicciones de nuestro tiempo que las páginas de información política y económica. Este mundo, que ofrece el banquete a todo y cierra la puerta en las narices de tantos es, al mismo tiempo, igualador y desigual: *igualador* en las ideas y en las costumbres que impone, y *desigual* en las oportunidades que brinda. El sistema niega lo que ofrece, objetos mágicos que hacen realidad los sueños, lujos que la tele promete, las luces de neón anunciando el paraíso en las noches de la ciudad, esplendores de la riqueza virtual: como bien saben los dueños de la riqueza real, no hay valium que pueda calmar tanta ansiedad, ni prozac capaz de apagar tanto tormento. La cárcel y las balas son la terapia de los pobres.<sup>78</sup>

Se construye una ideología basada en el éxito individual y la propiedad privada a través de la imposición de una sola racionalidad basada en el consumo, la realidad es que debido a la manera como se encuentra organizado el mundo, se le niega la posibilidad real de tener una vida digna a la gran mayoría de las poblaciones. La ideología

---

<sup>77</sup>Eduardo Galeano, *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*, p. 18

<sup>78</sup>*Ibid.*, p. 32

dominante sirve para justificar y encubrir la realidad de opresión en la que vive la mayor parte del mundo, crímenes de lesa humanidad, diría Galeano:

No hay computadora capaz de registrar los crímenes cotidianos que la industria de la cultura de masas comete contra el arcoiris humano y el humano derecho a la identidad. Pero sus demolidores progresos rompen los ojos. El tiempo se va vaciando de historia y el espacio ya no reconoce la asombrosa diversidad de sus partes. A través de los medios de comunicación, los dueños del mundo nos comunican la obligación que todos tenemos de contemplarnos en un espejo único, que refleja los valores de la cultura de consumo.<sup>79</sup>

La sociedad de consumo define los criterios del sentido de la vida. Así se articulan los dos ejes de su ética: la satisfacción egocéntrica y el miedo que garantice la supervivencia “aun y a pesar de los/as demás”, porque las relaciones sociales son organizadas a partir del valor de las personas en relación con su aparente capacidad de poseer y para conseguir la propiedad privada siempre resulta necesario competir, sin embargo, como ya lo señalaban Luis Villoro y Eduardo Galeano, no se trata de una “competencia” equitativa, sino que es una competencia impuesta después de una previa *acumulación originaria* de ventajas obtenidas a partir del despojo, el desprecio, la represión y explotación de otros/as.

La competencia está basada en el miedo, pues si contra el otro/a se tiene que competir, el otro/a siempre será enemigo/a, al que se debe eliminar y del que no se puede dejar eliminar.

Se llama *suicidio universal* al asesinato que cada día ejecutan los miembros más prósperos del género humano, que viven en los países ricos o que, en los países pobres, imitan su estilo de vida: países y clases sociales que defienden su identidad a través de la ostentación y el despilfarro.<sup>80</sup>

Por ello, como si fueran espejo, refleja los valores de la cultura del consumo, refleja el miedo, como dice el subcomandante Marcos en la primera carta dirigida a Luis Villoro:

---

<sup>79</sup>*Ibid.*, p. 26

<sup>80</sup>*Ibid.*, p. 222

Lo que hay es una imposición, por la fuerza de las armas, del miedo como imagen colectiva, de la incertidumbre y vulnerabilidad como espejos en los que esos colectivos se reflejan. ¿Qué relaciones sociales se pueden mantener o tejer si el miedo es la imagen dominante con la cual se puede identificar un grupo social, si el sentido de comunidad se rompe al grito de “sálvese quien pueda”? De esta guerra no sólo van a resultar miles de muertos... y jugosas ganancias económicas. También, y sobre todo, va a resultar una nación destruida, despoblada, rota irremediablemente. [...] La sombra del miedo muerde los talones del mundo, que anda que te anda, a los tumbos, dando sus últimos pasos hacia el fin de siglo. Miedo de perder: perder el trabajo, perder el dinero, perder la comida, perder la casa, perder: no hay exorcismo que pueda proteger a nadie de la súbita maldición de la mala pata. [...] ¿Quién se salva del terror de la desocupación? ¿Quién no teme ser un náufrago de las nuevas tecnologías, o de la globalización, o de cualquier otro de los muchos mares picados del mundo actual? Los oleajes, furiosos, golpean: la ruina o la fuga de las industrias locales, la competencia de la mano de obra más barata de otras latitudes, o el implacable avance de las máquinas, que no exigen salario, ni vacaciones, ni aguinaldo, ni jubilación, ni indemnización por despido, ni nada más que la electricidad que las alimenta.<sup>81</sup>

El modelo capitalista de globalización neoliberal es un modelo egocéntrico, narcisista, donde se impone una única visión del mundo, la del hiper-consumo, que como analizamos antes, exhibe la crueldad y el gozo por la eliminación del otro/a, del hijo/a, del hermano/a. Al imponer la ley del mercado como consecuencia de una perversión del poder (los/as menos que deciden sobre los/as más) sólo reina la violencia de la ganancia, la vida se mercantiliza y se rompe el tejido social: “El crimen es el espectáculo más exitoso de la pantalla chica”<sup>82</sup>. La cultura del consumo es cultura del desvínculo.<sup>83</sup>

Los expertos saben convertir a las mercancías en mágicos conjuros contra la soledad. Las cosas tienen atributos humanos: acarician, acompañan, comprenden, ayudan, el perfume te besa y el auto es el amigo que nunca falla. La cultura de consumo ha hecho de la soledad el más lucrativo de los mercados. Los agujeros del pecho se llenan atiborrándolos de cosas, o soñando con hacerlo. Y las cosas no solamente pueden abrazar: ellas también pueden ser símbolos de ascenso social, salvoconductos para atravesar las aduanas de la sociedad de clases, llaves que abren las puertas prohibidas. Cuanto más exclusivas, mejor: las cosas te eligen y te salvan del anonimato multitudinario. La publicidad no informa sobre el producto que vende, o rara vez lo hace. Eso es lo de menos. Su función

---

<sup>81</sup>Galeano, *Patatas arriba*, op.cit., p. 170

<sup>82</sup>*Ibid.*, p. 26

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 215

primordial consiste en compensar frustraciones y alimentar fantasías: ¿En quién quiere usted convertirse comprando esta loción de afeitarse?<sup>84</sup>

Con ello se ataca la vida humana misma, porque los seres humanos somos relaciones y el cuidado de estas es la condición de posibilidad real de existencia, en esta investigación se defiende una ética que vele por el cuidado y defensa de las relaciones, yo que soy nosotros, como dice el dicho en náhuatl: *nehuatl tehuatl ihuan tehuatl nehuatl*, yo soy tú y tú eres yo.

Las enseñanzas de los/as zapatistas dicen:

El fundamento de una relación, cualquiera-no sólo entre una pareja sino también entre las personas- tiene que ser el respeto, si no se convierte en una relación de dominio o de destrucción, tarde o temprano. [...] Si vas a hacer algo, sea malo o bueno, lo tienes que decir claramente. Y la gente que esté contigo, que te apoye o que sea tu compañera- no sólo que te apoye sino que se apoyen mutuamente- tiene que saber que lo que tú le dijiste claramente, que no la engañaste o manipulaste. Y para poder hacer eso, necesitas respetarla. Y para poder respetarla necesitas conocerla. [...] Nosotros decimos que no se trata de hacer una presentación o que nos carteemos, sino que se trata de crear un espacio donde podamos presentarnos y conocernos, donde podamos decir: “yo soy y aquí estoy, y éstos son mis problemas, y te lo digo para que me conozcas, no para que me tengas lástima o me admires o para que aprendas de mí”. No se trata de ese afán de dependencia, sino que se trata de un ‘mírame, te guste o no te guste, es mi rostro.’<sup>85</sup>

De tal manera que, continúan:

Esto es de lo que necesitamos convencer al resto del mundo: el hecho de que el único lugar en donde vas a ser tú mismo, lo que tú consideres, es dentro de un colectivo que te garantice ese respeto y al que le garantices el respeto. [...] nosotros pensamos que en el mundo éste que estamos soñando, en esta gran sociedad de sociedades o colectivo de colectivos que será el mundo, sólo ahí es donde el individuo va a poder ser sin esas crisis de identidad de “quién soy” a donde voy”... En todo momento va a poder decir quién es y va a tener la libertad y la posibilidad de decidir quién quiere ser. Y eso es lo que no hay ahora.<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> *Ibid.*, pp. 266-267

<sup>85</sup> Subcomandante Marcos, *Sin referente*, op.cit., pp. 53-54

<sup>86</sup> *Ibid.*, p. 46

La RIEMS, sin embargo, sostiene la imposición de la ideología contraria a una ética que descansa en el cuidado y defensa de las relaciones y desde ahí se explica que la teoría del conocimiento necesaria desde este enfoque reduzca el conocimiento a una función utilitaria e instrumental, centrada en el individuo, que exclama: “sálvese quien pueda” y, a su vez, por contradictorio que ello sea, sostenga la aceptación y exigencia de adaptación a un orden social “de derechos y obligaciones ciudadanas” en el “mundo actual”. No es gratuito tampoco el nombre que se le da a al conocimiento útil individualista y que es necesario sostener desde esta perspectiva ideológica: las competencias.

### **3.2 Diagnósticos de la Educación Media Superior planteado en la RIEMS. Análisis crítico.**

Pasando al segundo momento de análisis, a continuación se examinan los diagnósticos de la realidad educativa a nivel media superior que hace la SEP y a partir de los cuales se justifica la implementación de la RIEMS.

En el apartado anterior se planteó el uso de la ilusión-miedo para justificar la reforma, es decir, se trata de una justificación que no está basada en una argumentación racional sino en el manejo perverso de la vida emocional de la población, pero que es efectiva y sirve para construir lugares desde los cuales se juzga la realidad, eso también se encuentra en este apartado.

El primer punto que aborda la RIEMS tiene que ver con su necesidad de centralizar la EMS en México, pues ésta se encontraba compuesta por una serie de subsistemas que operaban de manera independiente, lo cual, para el afán centralizador de la SEP, tiene como resultado la desarticulación y falta de correspondencia en tanto que no existe suficiente comunicación entre ellos.<sup>87</sup>

Después, el diagnóstico es definido a partir de determinados criterios que a juicio de quienes los elaboraron, deben ser tomados en cuenta. Estos criterios suponen la necesidad de conocer: 1.- La situación y composición de la EMS en el país. 2.- Valorar las reformas que se han hecho en diferentes subsistemas para realizar una reforma “más amplia, profunda y duradera” que desemboque en un Sistema Nacional de Bachillerato<sup>88</sup> y 3.- Valorar las reformas internacionales que se han hecho en materia de EMS.<sup>89</sup> Junto con ellos se habla de tres criterios de análisis que deben ser tomados en cuenta: cobertura, calidad y equidad.

---

<sup>87</sup>Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, *La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de la diversidad* op.cit.,p. 4

<sup>88</sup>*Ibid.*,p. 4

<sup>89</sup>*Ibid.*,p. 5

En lo que respecta a cobertura, el diagnóstico plantea problemas de cobertura en relación con el máximo histórico del número de jóvenes en el país en estos años donde se advierte el riesgo de que la EMS no llegue a constituirse como prioridad.

Resulta importante repasar los datos históricos y las proyecciones de la tasa de graduación de la EMS que la pasada administración federal de la SEP realizó para los próximos 15 años. Como se puede apreciar en el cuadro siguiente, de no haber un nuevo impulso a la EMS, en el ciclo escolar 2012-13 la tasa de graduación sería de 49.1% por ciento, la cual es menor al promedio en el que se encontraban los países de la OCDE a finales de la década de los años sesenta. En otras palabras, de continuar las tendencias actuales, al inicio de la segunda década del siglo XXI, la EMS en nuestro país tendría un rezago de 50 años.<sup>90</sup>

A continuación las razones de su importancia:

La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige. Empleos bien retribuidos serán la contraprestación a un mejor nivel de preparación. México enfrentará cada vez más la competencia de otros países que cuentan con una población poco calificada y con sueldos bajos para la elaboración de manufacturas simples que demandan escasas habilidades. Es decir, sin niveles educativos más elevados, los ingresos en México se verían relegados a los de los países pobres del mundo.<sup>91</sup>

El planteamiento básico aquí es lo que con anterioridad revisamos: el incentivo y desafío ante la competencia de otros países que, como si hubiera resultado de manera natural y necesaria su “desarrollo” exigen determinadas condiciones para participar dentro del marco internacional. Sin embargo, el problema de la cobertura, a decir del diagnóstico, no resulta de la falta de cobertura para los/as egresados/as de secundaria, sino a la deserción y a la baja eficiencia terminal. Aquí el texto donde ello se explica:

El cuadro es revelador de que, al menos entre 1995 y 2006, el problema de la falta de cobertura en la EMS ha obedecido a la deserción y la baja eficiencia terminal antes que a la incapacidad del sistema de absorber a los egresados de la secundaria. A partir del año base de la estimación, las tasas de absorción son superiores a 98 por ciento. Este favorable balance entre egresados de secundaria y nuevos alumnos en la EMS fue posible gracias a las amplias inversiones que se efectuaron en el nivel en la

---

<sup>90</sup>*Ibid.*, p. 6

<sup>91</sup>*Ibid.*, p. 11

segunda parte de los noventa. Mantener este equilibrio significará que en los años próximos se deberá reanimar el crecimiento de la oferta educativa, toda vez que el número de egresados de secundaria seguirá creciendo hasta llegar a poco más de 1.8 millones de alumnos en 2010. Al comparar los datos sobre cobertura en México con los de otros países, se observan tendencias que no son favorables para nuestro país. A partir de cifras de la OCDE se elaboró la siguiente gráfica que ilustra el avance en cobertura en diversos países a lo largo de las últimas décadas. Para tal efecto, se muestra el porcentaje de la población que en 2004 había concluido la EMS en dos grupos de edad, 25 a 34 años y 45 a 54 años. En esta gráfica, México es el país que reporta un menor avance en cobertura. Entre los países de mayor desarrollo en las últimas décadas se encuentran Corea e Irlanda. En ambos casos, el crecimiento económico ha sido acompañado por el fortalecimiento de la EMS. Se pudiera argumentar que los países de la OCDE no son comparables con México, pero destaca que incluso en los que comparten circunstancias con el nuestro, como Chile y Brasil, se observan avances más considerables.<sup>92</sup>

¿Qué significa sostener que la falta de cobertura es resultado de la deficiencia en calidad? ¿Qué se está entendiendo por calidad? Al revisar los documentos se puede identificar que el concepto de calidad utilizado se encuentra ligado a un sentido de “costo-beneficio” pues la educación se está entendiendo como inversión y esfuerzo:

Es necesario que la educación que se imparta dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, de manera que el costo-beneficio de continuar estudiando o comenzar a trabajar de tiempo completo se incline hacia la permanencia en la escuela. La educación que reciban los estudiantes de EMS debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad. Implica un esfuerzo y una inversión que los estudiantes valorarán mejor en la medida en que sus estudios sean significativos para sus aspiraciones como jóvenes.<sup>93</sup>

La deserción, se dice en los documentos, es ocasionada también por la poca flexibilidad en los planes de estudio,<sup>94</sup> donde además el nivel académico de los egresados de secundaria hace que ingresen a la EMS con grandes deficiencias y lagunas en sus habilidades, actitudes y conocimientos que les impiden un desempeño satisfactorio. Esto, a decir de la SEP, deber ser tomado en cuenta, pero por otra parte: “Si bien el sistema educativo debe avanzar como conjunto, la EMS no puede condicionar su

---

<sup>92</sup>*Ibid.*, p. 9

<sup>93</sup>*Ibid.*, p. 11

<sup>94</sup>*Ibidem.*

desarrollo a factores más allá de su control.<sup>95</sup> Es decir, la deserción se debe a la falta de interés no tanto a causas económicas.

Esta situación refuerza la inequidad que se observa en el sistema educativo del país. Como se observa en la siguiente gráfica, entre los estudiantes de entre 15 y 17 años que abandonan la escuela, la mayoría de los cuales se ubica en los deciles de ingreso más bajos, la mayor parte, alrededor de 40 por ciento, lo hace por falta de interés por los estudios. En ese grupo de edad, dicha causa de abandono resulta más importante que la falta de dinero o la necesidad de trabajar. Entre aquellos que tienen 18 y 19 años y han abandonado la escuela, la explicación económica apenas supera a la falta de gusto por estudiar. La baja calidad y pertinencia de la educación es un tema de la mayor importancia que debe ser debidamente atendido para aumentar la cobertura de la EMS.<sup>96</sup>

A partir de lo anterior, se concluye lo siguiente:

Una educación orientada al desarrollo de estas herramientas haría a la EMS más atractiva para los jóvenes. En la actualidad, como se observa en el cuadro 1.4, para algunos podría parecer relativamente poco rentable cursar la EMS. Aunque los egresados de este nivel educativo perciben una remuneración más alta que los que tienen únicamente estudios de secundaria, el cambio más grande se produce en el paso del bachillerato completo a la licenciatura terminada. Si bien existe un salto importante en los niveles de ingreso de quienes tienen estudios de EMS y quienes tienen estudios de educación superior, el realizar estos últimos supone una inversión considerable de tiempo y recursos. Al terminar la secundaria, los estudiantes a menudo no están en posición de visualizar la posibilidad de realizar estudios universitarios, por lo que los beneficios que esto les traería no son suficientes para motivarlos a cursar los tres años de EMS que van de por medio. Una EMS de mayor calidad, que sea pertinente y responda a las necesidades psicosociales de los estudiantes, puede contribuir a cambiar este panorama.<sup>97</sup>

Otra dimensión del diagnóstico es acerca del perfil de la población que estudia en el nivel de educación media superior. En el documento se utilizan datos de la Encuesta Nacional de la Juventud 2005:

Sus fines han de considerar que los usuarios del servicio son básicamente jóvenes de entre 15 y 19 años, con necesidades educativas específicas, relacionadas con su desarrollo psicosocial y cognitivo. De acuerdo con la

---

<sup>95</sup> *Ibidem.*

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 16

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 12

Encuesta Nacional de Juventud 2005, este es el rango de edad en el que tienen lugar decisiones fundamentales que definen las trayectorias de vida de los jóvenes, como se puede observar en el cuadro 2.2. En promedio, los jóvenes de México tienen su primer trabajo a los 16.4 años, salen de casa de sus padres por primera vez a los 18.7 años, tienen su primera relación sexual a los 17.5 años. Este tipo de eventos revelan que se trata de una etapa determinante en la vida y en el desarrollo personal. Es muy importante sus fines han de considerar que los usuarios del servicio son básicamente jóvenes de entre 15 y 19 años, con necesidades educativas específicas, relacionadas con su desarrollo psicosocial y cognitivo. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2005, este es el rango de edad en el que tienen lugar decisiones fundamentales que definen las trayectorias de vida de los jóvenes, como se puede observar en el cuadro 2.2. En promedio, los jóvenes de México tienen su primer trabajo a los 16.4 años, salen de casa de sus padres por primera vez a los 18.7 años, tienen su primera relación sexual a los 17.5 años. Este tipo de eventos revelan que se trata de una etapa determinante en la vida y en el desarrollo personal.<sup>98</sup>

De nueva cuenta, en el texto anterior la estrategia argumentativa consiste en colocar la importancia de la EMS superior como foco de atención y aparentar sensibilizarse con datos *científicos* provenientes de la Encuesta Nacional de la Juventud, donde se expone la especificidad del perfil de la población que estudia la EMS. Sin embargo, se mueve en el plano de la ilusión. En otra referencia a la Encuesta Nacional de la Juventud (2005) se argumenta que frente a la pregunta acerca de los motivos por los cuáles se abandonó la escuela, los resultados son que el 40.2% lo hizo porque tuvo que trabajar y el 38.2% porque ya no le gustó estudiar. Lo indicativo es que el documento, al hacer la interpretación de la encuesta, se centra en el dato del 38.2% que abandonó la escuela porque ya no le gustó y no menciona siquiera que el otro porcentaje importante de razones de deserción escolar se explican por una cuestión económica. Según el documento, la causa por la cual ya no se quiere seguir estudiando es la falta de motivación en las escuelas, pues dicha motivación debiera estar centrada en el desarrollo de quienes estudian, respondiendo a “a las condiciones socioculturales y económicas de cada región” y “a las circunstancias y los cambios sociales y económicos que se registren en el país”<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup>*Ibid.*, p. 20-21

<sup>99</sup>*Ibid.*, p. 45

El argumento latente en el documento supone que los/as jóvenes tienen como “opción” estudiar y/o trabajar y, en ese sentido, las modalidades de EMS deben responder a ambas posibilidades, de tal manera que se busca con esta reforma plantear la equivalencia en calidad entre modalidades de educación técnica y bachilleratos generales. Es decir, que existe una tendencia importante a plantear que es válido y no tiene por qué despreciarse el hecho de que existan modalidades de educación centradas en el aspecto laboral. Sirva el siguiente párrafo para probarlo:

Si bien es cierto que durante décadas se estructuraron y consolidaron como opciones alternativas el bachillerato general y el tecnológico, desde hace años ha operado una evolución que acerca a ambas opciones, tanto en México como en el mundo. Por una parte, la mayor parte de las instituciones de educación profesional y tecnológica han reformado sus planes de estudio para que sus estudiantes obtengan el bachillerato. Por otra, las instituciones de bachillerato general que atienden al mayor número de estudiantes incluyen también formación para el trabajo. En el contexto mexicano, incluso el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM actualmente ofrece con carácter opcional la posibilidad de estudiar una carrera técnica. Estos cambios se explican por la creciente necesidad de ofertar a los jóvenes, posibilidades que no tienen por qué ser excluyentes: por un lado, prepararse para su incorporación al trabajo y por otro, ampliar sus conocimientos generales en la perspectiva de continuar estudios superiores.<sup>100</sup>

Nadie podría negar que tanto la posibilidad de continuar los estudios como de trabajar deberían ser posibilidades que toda persona pudiéramos elegir. Lo cierto es que la realidad en que se vive en México es que la gran mayoría de la población no tiene acceso ni a educación ni goza de un trabajo digno. Son miles los/as excluidos/as cada año en los sistemas de educación pública y miles quienes no pueden pagar una educación privada. De acuerdo a datos del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior” ocurre lo siguiente: “Respecto a la educación media superior, o bachillerato, desde 1996 que comenzó a aplicarse el examen único de selección, miles de jóvenes son enviados a escuelas que no desean y otros miles más no obtienen lugar en ninguna institución. Para este año, de los 310 mil estudiantes que presentaron el examen único son alrededor de 21 mil 500 los que no obtendrán un lugar en ninguna opción educativa, más de 150 mil no obtendrán un lugar en sus primeras opciones y de

---

<sup>100</sup>*Ibid.*, p. 47

ellos un aproximado de 60 mil optará por no inscribirse. El propio rector de la UNAM, José Narro Robles, declaró que únicamente el 20 por ciento de los estudiantes que lo solicitan obtendrán un lugar en el bachillerato universitario.<sup>101</sup>

El examen estandarizado de admisión es un mecanismo que hace parte de un proyecto continental cuyo fin no es la medición de conocimientos y capacidades académicas sino un mecanismo que ha servido para estratificar a los/as solicitantes por la condición social y económica de sus familias.

Evidentemente también una buena parte de jóvenes “están interesados/as”, necesitan trabajar, pero cabe la pregunta, ¿En qué condiciones se encuentran las posibilidades actuales de trabajo digno que nos permita desarrollarnos como seres humanos? El desempleo está en crecimiento y la mayor parte de los trabajos no cuentan ya con ningún tipo de derecho laboral, la mayoría son vulnerables ante cualquier abuso y sujetos a sobre explotación, esclavitud “disfrazada”. En lo que refiere al comercio “informal”, las “opciones” tampoco presentan futuro para la nuevas generaciones que muchas veces tienen que escoger entre intentar llegar a Estados Unidos con el riesgo de ser asesinados/as en el intento, o involucrarse-ser involucrados/as-secuestrados/as con algún grupo de “narcotráfico” como “carne de cañón” que sirva a modo de control de población mientras el negocio de unos pocos protegidos se desarrolla.

Sin embargo, los argumentos de la SEP sirven para construir perfiles educativos donde la racionalidad sea reducida a sus posibilidades *técnicas, instrumentales, obedienciales y adaptativas*, no se trata de una formación que ponga el acento en la reflexión y la crítica, ni mucho menos en humanismo y-o el respeto a la tierra.

Un segundo apartado del diagnóstico consiste en revisar las reformas educativas realizadas en distintos subsistemas de la EMS que incluyen reformas curriculares, tales como el Sistema Tecnológico Federal, cuya reforma cubrió también a los CECyTES, el

---

<sup>101</sup> Isabel Sanginés Franco y Atzelbi Hernández, “Contra la exclusión universitaria en México” en Desinformémonos, <<http://desinformemonos.org/2011/08/%E2%80%9Cno-aceptamos-ser-rechazados-de-la-unam-ni-de-ninguna-universidad%E2%80%9D/>> [Consultado en mayo de 2012]

Bachillerato General de la Dirección General de Bachillerato (DGB), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que incluye el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), así como el bachillerato tecnológico bivalente del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

En dichas reformas identifican tres elementos comunes que a su juicio representan las tendencias en las que se basaron. Estos tres elementos comunes son: primero, *énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias*, se considera que estos constituyen una base sólida que permite la adquisición de posteriores conocimientos, además de un buen desempeño en el trabajo. El segundo elemento común identificado es la *flexibilidad y enriquecimiento del currículo*. Como respuesta a la poca flexibilidad de los marcos curriculares tradicionales y secuencias rígidas se proponen espacios *transdisciplinarios* y, por último, *programas centrados en el aprendizaje*: “Esto implica cambios en las estructuras y objetivos de los cursos y programas y en las prácticas docentes, las cuales deben desarrollarse en torno a los procesos individuales de adquisición de conocimientos y habilidades de los estudiantes. Estos cambios buscan elevar la calidad de la EMS mediante el fortalecimiento de la enseñanza y otras actividades dirigidas por los docentes, como las tutorías.”<sup>102</sup>

Las nuevas tendencias consisten, además de establecer un marco común basado en competencias, (el cual será analizado más adelante) en centrarse en sólo un momento del proceso enseñanza-aprendizaje, siendo el “aprendizaje” el punto central, donde además éste se reduce a individuos, con ello la relación enseñanza- aprendizaje se reduce a la relación educando-tutor/a y queda rezagada la relación entre estudiantes-docentes-conocimiento.

En lo que respecta a las tendencias internacionales en materia de reformas a la EMS, en el documento se utilizan como referentes el caso de reformas promovidas por la Unión Europea y aplicadas especialmente en Francia, así como los casos de Chile y Argentina.

---

<sup>102</sup>*Ibid.*, p. 24

Con la descripción de estos casos se busca subrayar que otros países han realizado avances considerables, y que de no actuar, México se quedará rezagado. La Unión Europea, comenzó a tomar medidas para atender problemas como los que enfrenta hoy México hace años, y tanto Chile como Argentina, países afines al nuestro, han desarrollado y comenzado a implementar proyectos de alcance nacional para el desarrollo de sus sistemas de EMS. México se encuentra en un momento crítico que obliga a fortalecer los esfuerzos realizados hasta el momento.<sup>103</sup>

Resulta ilustrativa la siguiente cita extraída del documento citado para analizar la manera de argumentar por parte de las autoridades educativas en el país a partir de la lectura obediente que realizan de los lineamientos hechos por la Unión Europea y en el caso de su aplicación en Francia:

Las recomendaciones que ha hecho la Unión Europea a sus miembros se resumen en el siguiente planteamiento, extraído de los *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, de 2001:

*Entre otras cosas, se pretende mejorar la calidad de la formación de los profesores y formadores y dedicar un esfuerzo particular a las competencias básicas que deben actualizarse para adaptarlas a las evoluciones de la sociedad del conocimiento. Se busca también mejorar la aptitud de los ciudadanos para leer, escribir y hacer cálculos, particularmente en relación con las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias transversales... constituye también una prioridad... el aumento de las contrataciones en los sectores científicos y técnicos... a fin de garantizar que Europa sea competitiva en la economía de mañana... Aumentar la calidad de los sistemas de educación y formación significa también mejorar la adecuación entre los recursos y las necesidades, permitiendo a los centros escolares establecer nuevas asociaciones para que puedan cumplir un nuevo papel más diversificado.*

En este párrafo destaca el énfasis en las competencias básicas como mecanismo para hacer frente a la nueva realidad económica que representa la sociedad del conocimiento, la preocupación por la competitividad del continente, y la intención de que las escuelas establezcan “asociaciones para cumplir un nuevo papel más diversificado”, lo cual se refiere a mecanismos de vinculación más profundos con la sociedad y el sector productivo.

---

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 35

La tesis más importante tiene que ver con la creación de “marcos comunes” a través de la estandarización de conocimientos que se consideran “básicos” y que se supone deben estar presentes en todas las modalidades existentes, en el caso de las reformas promovidas por parte de la Unión Europea, advierten su pretensión de abarcar “en principio”, todo el continente. Es decir la RIEMS acata la transnacionalización de modelos-receta cuyo principio rector sea un común perfil educativo basado en la competencia.

Habría que agregar que el enfoque por competencias tal como se plantea en la cita anterior, es asociado al concepto de *calidad*. Ya anteriormente se revisó cómo la problemática de cobertura de la EMS se explicaba a partir de la amplia deserción existente debido a la baja calidad de los sistemas educativos. En ese momento se preguntó: ¿Qué se está entendiendo por calidad? Y la respuesta al revisar los documentos llevó a respuestas tales como: “pertinencia al mundo actual”, “desafíos de la competitividad internacional a la que debemos hacer frente desde México”, “costo-beneficio de la educación”, “educación como inversión”.

En el caso de Francia, hacia 2006 fue publicado un decreto que estableció las competencias como base común, a partir de ello se organizaron los objetivos de cada grado escolar. Explican:

Las competencias, de acuerdo al ministerio de educación francés, son conocimientos, habilidades y actitudes, y se organizan en las áreas de lengua francesa, lengua extranjera, matemáticas y cultura científica y tecnológica, técnicas de la información y la comunicación, cultura humanista, competencias sociales y cívicas, y autonomía e iniciativa. El sistema con base en competencias permite que distintos tipos de escuelas preserven sus planes de estudio y sistemas de aprendizaje. Define, sin embargo, los resultados que deben tener estos planes y sistemas. De acuerdo a los documentos que la describen, esta reforma responde tanto a las recomendaciones de académicos y servidores públicos franceses como a los planteamientos de la Unión Europea del año 2001 citados anteriormente.<sup>104</sup>

En resumen, ya considerando los casos de Chile y Argentina, en el diagnóstico se identifican los siguientes tres puntos comunes: el primero es el énfasis en organizar los

---

<sup>104</sup>*Ibid.*, p. 38

planes de estudio con base en “competencias genéricas o clave”, lo cual se relaciona con una tendencia que consiste en “postergar la especialización”, el segundo punto en común es la introducción en los planes de elementos con actividades artísticas, culturales y deportivas, así como flexibilización de los programas de estudio. Por último se trata de programas centrados en el “aprendizaje” con “nuevas técnicas pedagógicas”.

Probablemente la lección principal de este análisis es que el conocimiento de las experiencias en otros países es esencial para orientar las que se impulsen en México: existen avances importantes en la EMS en el mundo que marcan la pauta para que nuestro país se ponga a la vanguardia en este tema. El análisis de la situación en nuestro país a la luz de lo que se observa en el contexto internacional apunta al desarrollo de una Reforma Integral. A diferencia de las reformas parciales que se han llevado a cabo en México, tendrá el valor agregado de hacer converger los esfuerzos que hasta ahora se realizan de manera independiente en distintos subsistemas. Al dar a la Reforma un sentido de conjunto, como también ocurre en el caso de la Unión Europea, se logra cumplir con el doble propósito de Integralidad y diversidad.<sup>105</sup>

El caso de Chile es especialmente paradigmático en el sentido de que los documentos que lo toman como referente no refieren al carácter predominantemente privado que tiene la educación en dicho país. Motivo por el cual los/as estudiantes chilenos/as se encuentran movilizados para exigir el cese a la concepción y práctica de la educación como lucro, en defensa de ésta como un derecho básico para todos/as y, en ese sentido la defensa de la educación pública, gratuita y de calidad. Esta última entendida desde un enfoque social y no mercantil, privado.

Por último cabe hacerse unas preguntas para continuar esta investigación: ¿De qué se tratan las competencias, la integralidad, la diversidad, la calidad? ¿Qué perspectiva de conocimiento se articula desde dichos planteamientos? Y ahí ¿qué sucede con las humanidades? ¿Con la filosofía?

---

<sup>105</sup> *Ibid.*, pp. 40-41

### 3.3 Entre el deber ser y lo que hay: la solución desde el enfoque del conocimiento como competencias sostenido en la RIEMS.

A partir del anterior diagnóstico, la reforma deriva en un Sistema Nacional de Bachillerato basado en los siguientes cuatro principios: 1.- Construcción de un Marco Curricular Común, 2.- Definición y reconocimiento de las porciones de la oferta de la Educación Media Superior, 3.- Profesionalización de los servicios educativos y 4.- Certificación Nacional Complementaria. La reforma afecta a estudiantes, docentes y comunidad educativa del país, conforme a los fundamentos-lineamientos teórico y prácticos que postula.<sup>106</sup>

El hecho de que existan diferentes modalidades de EMS representa para la RIEMS una de las principales tareas que debe centralizar-organizar. Eso lo logra a partir de la creación del Sistema Nacional de Bachillerato basado en un marco curricular común que sirva a modo de “núcleo irreductible”, donde además el conocimiento sea “pertinente”, de “calidad” y “flexible”.

La solución para lograr articular los tres ejes anteriores en la RIEMS es entonces el enfoque por *competencias*. A partir de dicho enfoque se busca definir el *perfil básico del egresado* y es tomado como concepto que permite servir de *unidad común* en todas las modalidades existentes de EMS y con ello poder establecer equivalencias y certificaciones conjuntas.

Las competencias son definidas de la siguiente manera:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general

---

<sup>106</sup>*Ibid.*, p. 16

(competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio).<sup>107</sup>

La definición está citada en el texto que ha estado siendo revisado, de un documento de la ANUIES, además se cita otra definición de competencias elaborada por la OCDE:

Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizando recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular.<sup>108</sup>

La competencia está centrada en el “desempeño”:

Esta perspectiva no se refiere únicamente a desempeños manuales, operativos, como algunos de los que serían requeridos en el ámbito de la educación tecnológica. Se incluyen las competencias lingüísticas, esenciales para la comunicación humana; las habilidades sociales, de cuidado de sí mismos, y las competencias morales que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica; las competencias también hacen referencia a las habilidades de pensamiento de orden superior, a la resolución de problemas no sólo prácticos, también teóricos, científicos y filosóficos. Sería de gran estrechez concebir la educación orientada a competencias como una sólo de corte tecnológico.<sup>109</sup>

En los documentos es citado también Perrenoud:

Por su relevancia en el ámbito pedagógico, nos parece indispensable citar a Perrenoud, para quien la competencia es una *“capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”, [...] las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”, además de que “el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.*<sup>110</sup>

---

<sup>107</sup> *ibid.*, p. 50

<sup>108</sup> *ibid.*, p. 51

<sup>109</sup> *ibid.*, p. 51

<sup>110</sup> *ibid.*, p. 51

Además de los referentes teóricos anteriores, retoman la definición de competencias de la OCDE:

Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizando recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular.<sup>111</sup>

Más adelante, en el documento se explica que el enfoque por competencias consiste en el desarrollo de capacidades que permiten mejor *desempeño*, el cual “no se reduce a un enfoque técnico”, sino que incluye competencias de tipo lingüísticas que favorecen la comunicación humana, morales que favorecen el *desarrollo personal* y la *convivencia armónica*, así como a la resolución no sólo de problemas “prácticos” sino de orden “superior”, tales como *teóricos, científicos y filosóficos*,<sup>112</sup> y no sólo técnicos.

Se reconoce que el término de *competencias* proviene de los modelos de educación tecnológica y se argumenta además que tiene influencia del constructivismo. En este sentido, el enfoque por *competencias* concibe que los conocimientos no son útiles por sí mismos sino por el uso que se hace de estos en situaciones específicas, tanto a nivel personal, como social y profesional, aunque dice asegurar el hecho de que en aquellos planes de estudio, en que se adopte el enfoque por competencias, no será menospreciada la *adquisición de conocimientos*. Esto, a decir de quienes elaboraron el documento revisado, es “sumamente proclive a desarrollarse dentro del marco de una perspectiva constructivista de la enseñanza”<sup>113</sup> en la que son eliminadas prácticas de *memorización no significativa*. La tesis es que el enfoque por competencias y el planteamiento constructivista se complementan. Siendo que el segundo complementa con lo siguiente:

[...] favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además confiere un papel sumamente importante al desarrollo

---

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 51

<sup>112</sup> *Ibidem.*

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 52

de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo.

Se hace también explícita una supuesta oposición al enfoque “tradicional” de conocimiento “conductista”, donde el conocimiento “viene de fuera, que el experto lo transfiere al aprendiz”. Esto no corresponde, explican, a lo que “ahora sabemos” respecto del proceso de aprendizaje, donde:

[...] las personas construyen sus propias representaciones simbólicas de los conocimientos. Que el aprendizaje significa la reorganización de estructuras cognitivas, proceso enriquecido por la demanda de tareas diversas y las experiencias educativas.<sup>114</sup>

Se plantea que tanto para el enfoque por competencias como para el constructivismo lo que importa es la “calidad del proceso de aprendizaje” y no la cantidad de datos que puedan ser memorizados, ello es argumentado, considerando también característico de la sociedad contemporánea, la gran cantidad de información disponible en diversos medios ante lo cual los/as estudiantes deban ser capaces de saber dónde y cómo buscarlos, es decir, no almacenarlos.

El texto se añade otras razones por las cuales se incorpora el término *competencias*, se argumenta que se trata de un término que se ha extendido a la educación en *general* “como es el caso”, dice, de la Comisión Europea:

Este es el caso de la Comisión Europea que concibió la necesidad de identificar las competencias que todos los ciudadanos europeos deben alcanzar al concluir la educación básica, independientemente del país en el que estudien. En este sentido, los europeos hablan de competencias clave, que son las indispensables para todos y todas. Esto no significa, sin embargo, que todas las escuelas de Europa sigan los mismos planes de estudio; el enfoque en competencias ha logrado la definición de un marco en el que los desempeños finales son compartidos, pero existe una gran diversidad de maneras de alcanzarlos.<sup>115</sup>

A dicho sistema educativo, aplicado a partir de 2006 en Francia, se sumaron Portugal y Bélgica, y se trata de políticas educativas que obedecen al Plan Bolonia 1999, en el mismo documento se apunta lo siguiente:

---

<sup>114</sup>*Ibidem.*

<sup>115</sup>*Ibidem.*

En la educación superior, a partir de la Declaración de Bolonia de 1999, que busca hacer converger los distintos sistemas de este nivel en Europa, se han desarrollado diversas iniciativas para definir las competencias que deben lograr los egresados de las distintas carreras universitarias. Todas estas iniciativas insisten en que no se debe estandarizar ni uniformar la educación, sino que se deben diseñar estrategias para que los distintos sistemas educativos sean compatibles.<sup>116</sup>

Además del Plan Bolonia 1999, se hace referencia al proyecto DeSeCo, impulsado por la OCDE que consistió en definir las competencias clave que se supondría deberían contar todas las personas en el mundo contemporáneo. Dichas competencias clave son:

- Interacción en grupos heterogéneos (capacidad para resolver conflictos, cooperar, relacionarse armónicamente)
- Actuación autónoma (capacidad de definir un proyecto de vida, autorregulación, disposición a demandar derechos e intereses propios, participación política)
- Uso interactivo de herramientas (capacidad de usar interactivamente lenguajes, símbolos y textos; conocimiento e información; y tecnología)<sup>117</sup>

A decir del documento, este contexto justifica de manera suficiente que la articulación académica de la EMS en México introduzca el concepto de las *competencias*.<sup>118</sup>

El marco curricular común basado en competencias ha sido incorporado desde la educación preescolar, donde han sido definidas 50 competencias que debieran ser las que los niños y niñas alcancen al concluir dicho período escolar. Para el caso de la EMS de lo que se trata es de definir las competencias y conocimientos organizados bajo los rubros de tres conjuntos: competencias genéricas, competencias y conocimientos disciplinares y competencias profesionales.

Las competencias genéricas son aquellas que todos los bachilleres “deben estar en capacidad de desempeñar”. Se supondría que a través de ellas se comprenda e influya en el mundo, además de que se trata de una *capacitación* que se supone debe también permitir seguir aprendiendo de manera autónoma, así como aprender a desarrollar

---

<sup>116</sup> *Ibid.*, p. 53

<sup>117</sup> *Ibid.*, p. 54

<sup>118</sup> *Ibid.*, p. 55

“relaciones armónicas” en aras de una participación “eficaz” en la vida social, profesional y política.

Dichas competencias son consideradas *clave*, esto por su importancia, es decir que son relevantes y aplicables en contextos tanto como personales, académicos y laborales, *transversales*, relevantes en todas las disciplinas académicas así como en actividades extracurriculares y por último *transferibles*, quiere decir que sirven para reforzar la capacidad de *adquirir* otras competencias.

Cuáles son las competencias genéricas ha variado también en diferentes países, pero la premisa base es que a través del enfoque por competencias sea posible identificar conexiones entre estudios y “situaciones de la vida real”.

Las *competencias disciplinares* son el segundo tipo de competencias. La tesis del documento asume que la finalidad de las competencias es movilizar conocimientos y procedimientos a partir de una o varias disciplinas. Sin embargo se presenta la siguiente disyuntiva que se plantea a continuación:

Como se ha comentado, la Reforma que se propone no busca eliminar la organización disciplinar del conocimiento, sino especificarla y complementarla. Por ello se han tomado en cuenta las opciones adoptadas por las administraciones educativas en otros países que han resuelto combinar el enfoque de competencias con el establecimiento de núcleos de conocimiento básicos. Este es el caso de Francia y Bélgica, por ejemplo. Por esta razón, hablamos de competencias y conocimientos disciplinares, aunque en última instancia las primeras incluyen a los segundos.<sup>119</sup>

Es decir, se reconoce la importancia de la organización disciplinar del conocimiento y se consideran a las competencias como la forma a través de la cual dicha organización disciplinar se especifica y complementa, pero a la vez se afirma que las competencias incluyen en su definición los contenidos específicos de las diferentes disciplinas de conocimiento. A partir de dicha paradoja aparece la necesidad de que no sólo sean

---

<sup>119</sup>*Ibid.*, p. 59

definidas las competencias genéricas sino también los llamados conocimientos disciplinares.

El mismo documento reconoce la necesidad de plantear la necesidad de conocimientos disciplinares con contenidos específicos, y no sólo competencias que los “incluyan”. Afirma: “Como se ha comentado, la Reforma que se propone no busca eliminar la organización disciplinar del conocimiento, sino especificarla y complementarla”<sup>120</sup>

Dentro de los referentes tomados en cuenta para decidir cuáles son los conocimientos disciplinares básicos se encuentran: la Universidad Nacional Autónoma de México, la cual a través del Consejo Académico aprobó un “Núcleo de conocimientos y formación básicos” (NCFB), los cuales definen del modo siguiente:

El conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que debe poseer el estudiante al finalizar sus estudios en cualquiera de los subsistemas del bachillerato de la UNAM. [...] los contenidos del NCFB se refieren a conocimientos, habilidades, valores y actitudes expresados en términos de desempeños terminales del estudiante. [...] Además se señala que “no constituyen programas de estudios, ni los desempeños objetivos, temas o unidades programáticos. Su organización no indica necesariamente una secuencia didáctica específica y su desarrollo no depende de un enfoque o corriente pedagógica particular.”<sup>121</sup>

Dicho documento es usado como referente ya que, a decir del planteamiento en el texto que hemos revisado, la propuesta de la UNAM se asemeja al lenguaje de las competencias por tratarse de un lenguaje distinto al usado tradicionalmente en los temarios tradicionales y por el énfasis en desempeños finales.

El segundo referente tomado en cuenta es el caso de Bélgica, básicamente al igual que al analizar la propuesta de la UNAM, lo que plantea el texto que fundamenta la RIEMS es la delimitación de distintos niveles de concreción que tienen las competencias y conocimientos.

---

<sup>120</sup>*Ibid.*, p. 58

<sup>121</sup>*Ibid.*, p. 59

A continuación la definición que se hace en el documento respecto de lo que significan los conocimientos disciplinares y las competencias disciplinares.

Los casos citados reconocen que las disciplinas son categorías que cargan con importantes aprendizajes históricos, los cuales se definen en un marco de rigor metodológico. La estructura de las disciplinas está en el centro del aprendizaje académico que debe ser aprovechado para seguir construyendo esos y otros tipos de aprendizajes. La definición de competencias disciplinares implica hacer justamente eso. Significa expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual<sup>122</sup>.

Resáltense de la definición anterior las siguientes características atribuidas a las disciplinas: *cargan con importantes aprendizajes históricos, son definidas en un marco de rigor metodológico.*

En cuanto a las competencias disciplinares hay además otra distinción entre básicas y extendidas. Las primeras son aquellas que constituyen el núcleo básico de conocimientos que se supondría todos/as los/as alumnos/as deben dominar independientemente de su trayectoria en el futuro.

Por su parte, las competencias extendidas refieren a niveles de complejidad deseables para aquellas personas que se dedicaran más a cierta disciplina o área laboral.

El último tipo de competencias son las *profesionales*, que a decir, nuevamente, del texto que hasta ahora hemos revisado son las más desarrolladas en México. Éstas se refieren al campo del quehacer laboral. La definición compartida en varias instancias las ubica en relación con las competencias laborales que tratan acerca de los *desempeños relevantes en contextos específicos.*

---

<sup>122</sup>*Ibid.*, p. 61

La razón de su amplio desarrollo es explicada por la influencia que en ella ha tenido el desarrollo de la experiencia del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), la cual se ha aplicado extensamente en espacios de *formación para el trabajo*, con lo que se ha considerado a México incluso como referente internacional.

Se trata de enmarcar la educación profesional en normas de competencia, lo cual, a decir del documento, tiene una *larga trayectoria* en el país, donde destaca su aplicación en CONALEP y Colegio de Bachilleres, donde se han adaptado Normas de Competencia Laboral.

El planteamiento es el siguiente:

La inserción de los jóvenes en el mercado laboral se facilita en la medida en que la oferta formativa esté orientada por el mundo del trabajo. El sistema de normas laborales permite que las instituciones educativas reconozcan los criterios de desempeño que favorecen en un tiempo y lugar específico la inserción exitosa en el mercado laboral. Por otra parte, si las instituciones preparan a sus alumnos en términos del sistema de normas, su evaluación y certificación serán un proceso natural, derivado de la formación recibida en la escuela. La evaluación y certificación de las competencias profesionales permite al joven que busca empleo comprobar lo que sabe hacer y no sólo las horas de formación y el nombre de los cursos en los que estuvo matriculado. Con ello, los alumnos estarán en mejores condiciones para buscar trabajo, si así lo requieren.<sup>123</sup>

La inserción laboral acotada a normas establecidas y de acuerdo a específicos criterios de certificación es el objetivo principal de las competencias profesionales. En algún momento se habla propósitos adicionales de carácter emocional y social, pero que quedan reducidos a lo siguiente:

Al otorgar un diploma que acredite a los estudiantes sus competencias profesionales, se puede contribuir a elevar su autoestima y a que reconozcan el valor de sus estudios, lo cual, por su parte, los alentará a que perseveren en sus estudios. En un contexto más amplio, los diplomas contribuyen al reconocimiento social de los estudios.<sup>124</sup>

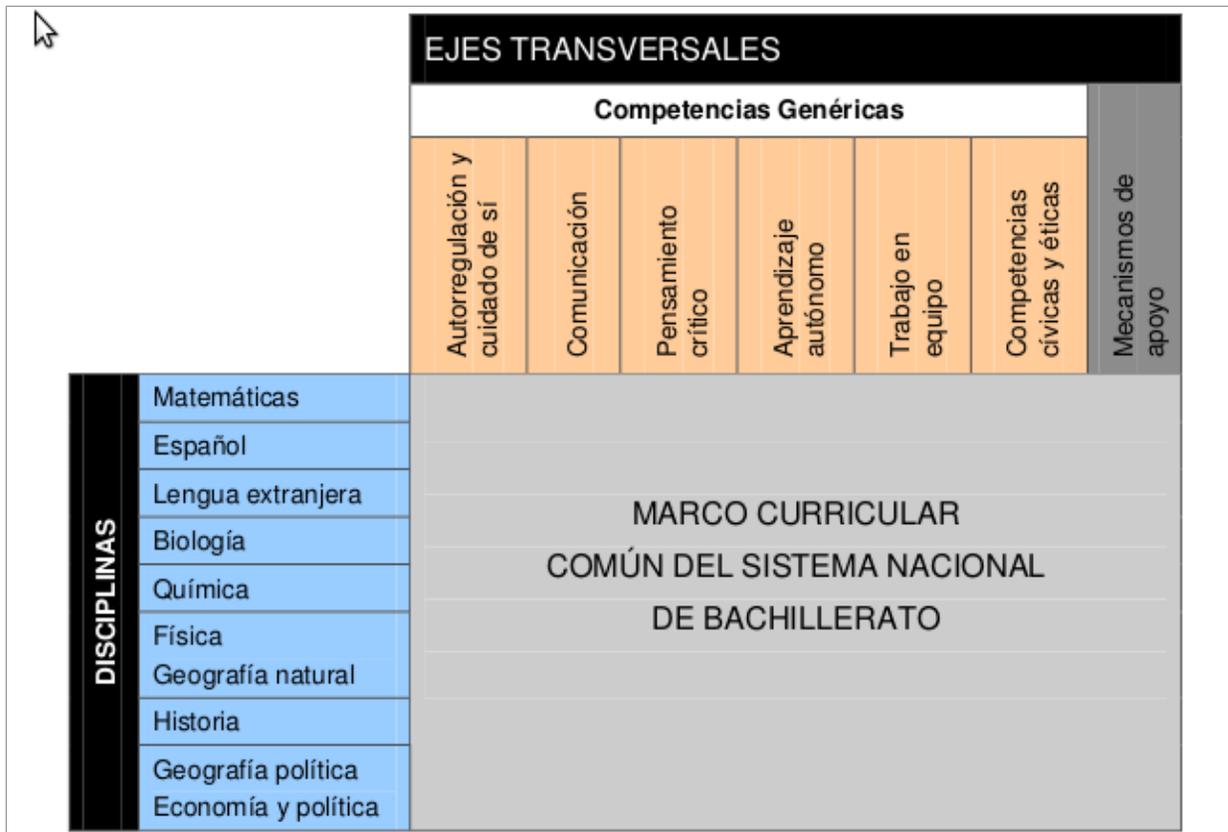
---

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 65

<sup>124</sup> *Ibidem.*

Las competencias profesionales, al igual que las disciplinares se dividen entre básicas y extendidas.

A continuación se presenta el Marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato publicado en los acuerdos antes mencionados.



¿Y las humanidades? ¿Y la filosofía? Sólo es posible encontrar el siguiente pie de página:

Otras disciplinas como Filosofía, Ética y Lógica no se incluyen por ser de carácter más bien transversal, pero no por ello se asume que sean de menor importancia. En el marco del Sistema Nacional de Bachillerato podrán incluirse como asignaturas si así se considera pertinente.<sup>125</sup>

El área de humanidades desaparece y la filosofía pasa a ser considerada parte de las llamadas *competencias genéricas*, por lo tanto *transversales*, y no con la denominación

<sup>125</sup>*Ibidem.*

explícita de filosofía salvo en algunas menciones cuando se definieron las *competencias transversales*. Es decir, deja de ser considerada disciplina, cuyas características para ser considerados como supuestamente eran: cargar con importantes aprendizajes históricos, ser definidas en un marco de rigor metodológico y cuyo enfoque a través de las competencias disciplinares actuara contra la “tradicón memorística”.

Cabe traer también otra cita del documento que hace referencia a la importancia de los conocimientos disciplinares y la necesidad de generar una cultura *científica y humanista*:

Como se ha insistido, el planteamiento del MCC no pretende eliminar o sustituir los conocimientos disciplinares por una categoría denominada competencia, sino reflexionar en el sentido de los conocimientos para lograr aprendizajes pertinentes que cobren significado en la vida real de los estudiantes. No se busca tampoco incluir sólo conocimientos directa y automáticamente relacionados con la vida práctica y con una función inmediata, sino generar una cultura científica y humanista que de sentido y articule los diferentes conocimientos que se construyen y transforman en cada una de las disciplinas.<sup>126</sup>

No hay justificación alguna donde se hagan explícitas las razones de desaparición curricular del área de humanidades y de la filosofía, donde se explique por qué no son consideradas disciplinas con contenidos específicos, con importantes aprendizajes históricos, definidas en un marco de rigor metodológico, o por qué el área de humanidades se elimina a pesar de que el objetivo es generar una cultura científica y humanista.

En definitiva es el paso lógico desde el punto de vista de una concepción acerca de la educación que debe responder a la reproducción del sistema de dominación actual.

---

<sup>126</sup>*Ibid.*, p. 73

## Capítulo 4. Cuestionamiento y propuestas frente a la RIEMS

### 4.1 Óptica del Observatorio Filosófico de México

El Observatorio Filosófico de México, A.C., fue fundado el 18 de marzo de 2009, en el se coordinaron parte de las más importantes asociaciones de filosofía del país<sup>127</sup> con el propósito de impulsar la filosofía tanto en docencia como investigación y difusión. Define la inspiración de su labor en la estrategia de la UNESCO, donde se indica que la filosofía debiera enseñarse en todas las edades y en todos los ámbitos de la sociedad, en el sentido de que con ello sean introducidos en la vida de la comunidad *elementos racionales* y de *conciencia crítica* para la *conformación de una auténtica ciudadanía democrática* asumiendo que la filosofía es un bien cultural de todos/as y para todos/as.

De acuerdo a narraciones elaboradas por el mismo OFM respecto a su historia de conformación, en sus primeras reuniones llegaron a la conclusión de que en México, tras adoptar la estrategia neoliberal, existía una tendencia de eliminar los estudios filosóficos en el nivel medio superior, lo cual se reflejaba en la RIEMS, donde se suprimía el campo de las humanidades.

Cuenta con una página electrónica (antes un blog) donde se encuentran diferentes documentos que refieren a sus fines, miembros/as, requisitos de ingreso, consejo directivo, formación del mismo y tareas.

Como asociación define su interés en el análisis, promoción y defensa de la enseñanza, investigación y difusión de la filosofía en todos los ámbitos de la sociedad. Donde sus fines son:

- dar a conocer estudios sobre la situación de la filosofía en el campo internacional, nacional y local.
- Defensa de la filosofía frente a las tendencias que buscan eliminarla.
- Promoción de todo tipo de foros para el

<sup>127</sup>“Asociación Filosófica de México”,; el “Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía”,; la “Ixtli. Asociación Mexicana de profesores de filosofía de Educación Media Superior”, la “Asociación filosófica de Guadalajara” y la “Academia de Lógica” así como de diversos profesores e investigadores procedentes de varias instituciones como el Instituto de Investigaciones Filosóficas, el CCH Sur, CCH Oriente y la ENP de la UNAM, el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal,; la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad de Guadalajara y otras más.

debate. -Establecer vínculos con todas las organizaciones filosóficas, científicas y culturales similares del país y del exterior. -Promover la fundación de otros Observatorios filosóficos en México o en el exterior. -Promover una formación filosófica de calidad en todos los niveles educativos.<sup>128</sup>

Los/as miembros del OFM son “profesores e investigadores de filosofía, representantes de Asociaciones, Seminarios Permanentes y Redes de Filosofía, representantes de Revistas, periódicos y otros medios de comunicación dedicados a la filosofía, y en general, todos aquellos que manifiesten su interés en cumplir sus reglamentos y fines; hayan sido aceptados por la Asamblea General y sean reconocidos como personas de probidad.”<sup>129</sup> Cabe decir que no se hace mención explícita de un espacio de participación estudiantil o de personas ajenas a los ámbitos de filosofía profesionalizada. Para poder hacer parte del OFM se requiere además presentar una carta de motivos, curriculum vitae y una cuota de inscripción.

El OFM es dirigido por un Consejo Directivo integrado por un/a coordinador (a), vocero/a, tesorero/a, responsable de medios electrónicos, de prensa, representante para relaciones estudiantiles, vocales (un representante por Estado de la República). Dichos cargos tienen un año de duración y se estipula que los puestos serán rotativos. Se contempla también que dicho consejo se reúna una vez al mes y que pueda convocar a reuniones generales toda vez que sea necesario, así mismo, se define que el órgano supremo es la asamblea general.

El surgimiento del OFM se encuentra ligado a la publicación de los acuerdos donde se estableció la RIEMS, y aunque desde antes de su publicación habían llamado la atención al respecto a las autoridades competentes,<sup>130</sup> se les había hecho caso omiso.

---

<sup>128</sup> Observatorio Filosófico de México, <http://www.ofmx.com.mx/ofm/> [Consultado en enero de 2012]

<sup>129</sup> *Ibidem*.

<sup>130</sup> En su página electrónica es posible encontrar un seguimiento periodístico respecto a la reforma desde el año 2004, donde aparecen documentos críticos contra reformas educativas en bachilleratos tecnológicos elaborados por el Observatorio Ciudadano de la Educación. No se encuentran registros de los años 2005, 2006, 2007, sino hasta 2008 donde aparecen algunos documentos contra el enfoque por competencias. La actividad aumenta hasta el año 2009.

A continuación una breve narración y análisis de la lucha emprendida en defensa de la enseñanza de la filosofía en la EMS por parte del OFM, donde son revisados diferentes momentos y estrategias que han tenido, hacen parte boletines, desplegados, discusiones con instancias gubernamentales, coloquios, foros, festivales, publicaciones, etc. La defensa de la enseñanza de la filosofía no fue hecha desde una estrategia *puramente argumentativa*, como si ello fuera además posible, sino que hace parte de una lucha política, engranaje de estrategias y mecanismos articulados y no, para lograr la defensa.

La primera aparición pública del OFM fue a partir de un boletín titulado *Boletín 1. Informe sobre el estado actual de la reforma de la educación en el nivel medio superior*.

Allí se dieron a conocer la RIEMS y los acuerdos donde había quedado establecida, se señaló que en ellos el fin primordial es educar para la competencia internacional del trabajo, que se basa en las indicaciones de la OCDE, las cuales han sido llevadas a cabo en la Unión Europea a partir de los acuerdos de Bolonia.

Se explicó también que con la RIEMS se busca “por un lado, la homogeneización de los estudios en los sistemas del bachillerato nacional; y por otro, la formación para incorporarse en el mercado mundial del trabajo.”<sup>131</sup> En el boletín se explicó, a grandes rasgos, en qué consiste el enfoque por competencias y denunció cómo es que la filosofía había sido eliminada por ser considerada no como disciplina, sino parte de las llamadas *competencias genéricas*, donde ni aún ahí se denomina *filosófico* sino que se habla de *pensamiento crítico y competencias cívicas y éticas*.

---

<sup>131</sup>Observatorio Filosófico de México, *Boletín 1*, en [http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Boletin1\\_estado\\_actual\\_de\\_la\\_reforma](http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Boletin1_estado_actual_de_la_reforma) [Consultado en enero de 2012]

En el boletín se apuntalaron las siguientes consecuencias:

- En primer lugar, desaparición de materias filosóficas como obligatorias.
- En segundo lugar, el curso de ética, en sentido filosófico, será sustituido en el Colegio de Bachilleres por “construcción de ciudadanía” que puede ofrecer cualquier profesional.
- En tercer lugar, la pérdida de puestos de trabajo de los profesores de filosofía y, los que son definitivos, tendrán que adecuarse a las disciplinas básicas en forma subordinada.
- En cuarto lugar, la disminución del ingreso de los estudiantes a las Escuelas de Filosofía del país, debido a la escasez de plazas laborales, lo cual de manera paulatina podría llevar a la desaparición de las Licenciaturas en Filosofía.<sup>132</sup>

Finalmente en el documento se incluyó un apartado titulado: *Cambios recientes e inminentes* donde se dio cuenta de la situación de la enseñanza de la filosofía en instituciones como los Colegios de Ciencias y Humanidades y los Colegios de Bachilleres en los que se presentan reducciones a las áreas dedicadas a la filosofía, por ejemplo en el caso del CCH donde desaparecieron las materias de Ética y Estética y en el Colegio de Bachilleres fue reducida a “Desarrollo de habilidades del pensamiento” o la materia de ética reducida a “Construcción de la ciudadanía” y donde quienes enseñan no son exclusivamente profesores/as de formación en filosofía.

El boletín concluía con la siguiente pregunta: Y ante todo esto ¿Cuál es su opinión? Iba firmado por los/as integrantes del Observatorio Filosófico de México: Ángel Alonso Salas (UNAM-FES-Acatlán y CCH Vallejo-UNAM), Juan Carlos Ayala Barrón (Universidad Autónoma de Sinaloa y Círculo de Profesores de Filosofía), Francisco Javier Concha Leal (Colegio de Bachilleres), Shirley Florencia de la Campa (IEMS. Sistema Semi escolarizado e IXTLI, Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Enseñanza Media-Superior), Lucio Sergio Flores Andrade (CCH Oriente-UNAM), Guillermo Hurtado Pérez (Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM), Amalia Xóchitl López Molina (Facultad de Filosofía y Letras-UNAM), Raymundo Morado Estrada (IIF-UNAM y

---

<sup>132</sup>Observatorio Filosófico de México en [www.ofmx.com.mx/comunicados/#Boletin1\\_estado\\_actual\\_de\\_la\\_reforma](http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Boletin1_estado_actual_de_la_reforma) [Consultado en enero de 2012]

Asociación Filosófica de México), Ausencio Pérez Olvera (IEMS. Sistema Escolarizado e IXTLI, Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Enseñanza Media-Superior), Virginia Sánchez Rivera (CCH Vallejo-UNAM y Academia Mexicana de Lógica), José Alfredo Torres (Facultad de Contaduría-UNAM), Gabriel Vargas Lozano (Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa). Al final del boletín se invitó a personas interesadas a adherirse al “Observatorio Filosófico” y participar.

Fueron muchos los aciertos que tuvo el documento: uno fue la capacidad sintética del texto donde se explicó de manera sucinta en qué consistía la RIEMS, cómo se aplicaba, en qué consistían los cambios en las materias tradicionalmente del área filosófica, las consecuencias de su aplicación, el planteamiento de un alto riesgo para la situación de la filosofía en el país, al grado de considerar su *peligro de extinción* y por último la pregunta desafiadora: y ante todo esto ¿Cuál es su opinión?, así como la invitación a hacer parte del OFM. La problemática quedó así expuesta con claridad y se hizo por parte de un sector reconocido de la comunidad filosófica que no solía destacar por su actividad política pública, sino por su actividad sólo vinculada al “Instituto”, incluso podríamos nombrarle “academicista”, lo cual resultó importante por su carácter sorpresivo en ese sentido, algunos/as desde el lenguaje de la *desobediencia civil* llaman a esto la *reserva moral*, que refiere a sectores que usualmente no se movilizan y que en ciertos momentos lo hacen en la medida en que se ven afectados directamente. En este caso con el boletín fue evidente lo siguiente: el riesgo de disminución del campo laboral para los/as filósofos/as profesionales.

El 26 de marzo de de 2009 jóvenes del Colegio de Ciencias y Humanidades realizaron una marcha hacia rectoría en demanda de que la UNAM no aplicara la RIEMS en la universidad. (Habían sufrido también numerosos ataques porriles en CCH Naucalpan). Días después el rector José Narro aclaró que nunca había habido la intención de que así fuera, sin embargo, para los/as estudiantes ello no era muy claro. Se dio a conocer también la existencia del proyecto de la UNAM: “Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior” y por lo menos en lo concerniente a filosofía recibió

numerosas críticas, además de que sus autores/as figuraban también como quiénes habían promovido un año antes la reducción a la carga horaria en la licenciatura escolarizada de filosofía en la UNAM. Era este el contexto, por lo que respecta a las preocupaciones estudiantiles.

Días después apareció un segundo boletín del OFM titulado: *Boletín. No. 2: Desplegado público en contra de la desaparición de la filosofía como disciplina básica en la Reforma de la SEP* publicado el día 30 de marzo de 2009. En esta ocasión fue dirigido a: las autoridades de la SEP, la opinión universitaria nacional, a todos los profesores de nivel medio superior del país y a la opinión pública. (Estudiantes los/as grandes ausentes)

En este boletín se exponía la preocupación ante la desaparición de la filosofía como disciplina básica en los planes y programas de estudio de todo el país a partir de la RIEMS. Se denunció de nueva cuenta que la reforma estaba basada principalmente en los lineamientos de la OCDE y los acuerdos Bolonia del proyecto Tunning para la Unión Europea, los cuales se juzgaron carentes de pertinencia para las condiciones del país, con lo que se convidaba a realizar una reforma educativa acorde a la historia y características de México como nación.

Un segundo argumento planteado por el OFM en este boletín fue hacer un llamado a los/as autores e impulsores/as de dicha reforma a no faltar a las recomendaciones de la UNESCO:

La UNESCO, de la cual forma parte activa nuestro país y aprueba sus resoluciones, ha expuesto de manera expresa a través de sus documentos, que la filosofía contribuye a la formación de la ciudadanía; el respeto a la multiculturalidad; los derechos humanos; el pensamiento crítico y la democracia, objetivos aducidos, al menos en apariencia, por la RIEMS.<sup>133</sup>

Los argumentos que siguieron en su defensa apelaron a la tradición de enseñanza de la Filosofía en la EMS desde la llamada *República Restaurada*, donde a decir del 2. *Boletín*, la filosofía había sido uno de los ejes rectores de los planes y programas de

---

<sup>133</sup>*Ibidem.*

estudio de bachillerato, siendo esta la primera vez que se pretendía eliminarlas. Argumentaba también la posibilidad de demostrar ampliamente la importancia y necesidad de disciplinas como ética, estética, lógica, teoría del conocimiento, historia de la filosofía las cuales contribuyen a que cualquier persona pueda desempeñar cualquier actividad de mejor manera.<sup>134</sup>

La enseñanza de la filosofía, debería implicar el desarrollo de una formación que tiene como resultado la constitución de ciudadanos con un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. Este primer contacto, y por desgracia, casi único, de los jóvenes con el quehacer filosófico, los hace más conscientes de sí mismos y del mundo en que viven, permitiéndoles una verdadera educación en valores frente a la corrupción, la desigualdad extrema, la discriminación y la ignorancia.<sup>135</sup>

La nueva reforma de la SEP, se explica en el texto, está centrada en un *adiestramiento práctico-utilitario*, formación promoviendo en el mundo tendencias productivistas han provocado “la destrucción de los sistemas ecológicos, la automatización y sus efectos; la inequidad; la crisis de valores y la transición hacia una nueva figura del mundo”<sup>136</sup>

El documento fue firmado por presidentes de asociaciones filosóficas nacionales, directores/as de facultades, departamentos e institutos de filosofía y humanidades así como diferentes miembros de la comunidad filosófica tanto nacional como internacional quienes advertían que no estaban en contra de la formación en capacidades y habilidades, pero que de igual manera consideraban necesaria la formación filosófica para lograr dicho fin.

Finalmente en el 2. *Boletín* se hacía un llamado a sumarse a dicha declaración y se daba a conocer una página de internet, un blog y un *Libro de registro.*, éste último es una de las herramientas más importantes con las que cuenta el OFM.<sup>137</sup>

---

<sup>134</sup>*Ibidem.*

<sup>135</sup>*Ibidem.*

<sup>136</sup>*Ibidem.*

<sup>137</sup>El libro de registro puede consultarse en la siguiente página. <http://users.smartgb.com/g/g.php?a=s&i=g18-28349-63>. Cuenta con 3662 visitas en total de todo el país y mundo.

El 21 de abril de 2009 fue publicado otro documento donde se planteó la *Posición del Observatorio Filosófico en torno al lugar de la Filosofía en la RIEMS*<sup>138</sup> donde se informó que el despliegado del OFM logró más de 1000 adherentes en tiempo récord, informó también que la UNAM se deslindaba por completo de la RIEMS, aunque no así otros bachilleratos. Este aspecto discrecional de su aplicación fue contra el cual se luchó después.

En este comunicado, firmado por Gabriel Vargas Lozano, coordinador del Observatorio Filosófico de México se plantearon las siguientes demandas concretas:

- 1) Que sea creada un área disciplinar denominada "Humanidades" y sea anexada a las establecidas en la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior) como lo son: Matemáticas; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Comunicación de manera oficial.
- 2) Que se mantengan como básicas, es decir, obligatorias en el marco curricular común para todo estudiante que curse el Bachillerato en cualquier institución, las asignaturas filosóficas.
- 3) Que se otorgue a las "competencias genéricas" un carácter genuinamente filosófico y humanístico.<sup>139</sup>

A finales de abril, ante el manejo de la población y la orden infundada de encierro en sus casas debido a la influenza, se recibieron también las noticias de la desaparición de la filosofía en la EMS. El día 27 de abril, el OFM publicó un despliegado que fue firmado por miles de personas, entre ellas reconocidos académicos como Adolfo Sánchez Vázquez, Pablo González Casanova y Luis Villoro. Ello resultó en un encuentro el día martes 28 de abril, por más de tres horas entre el subsecretario de EMS, Miguel Székely Pardo y el OFM, éste último informó que de entrada, el funcionario había aceptado el planteamiento, pero esperarían la respuesta oficial.

En el encuentro le fue entregado un documento al subsecretario, dirigido también a la SEP, dirigida por Alonso Lujambio, donde se exigió incluir el campo disciplinar de las humanidades y que se incluyera en dicho campo la filosofía como disciplina mediante

---

<sup>138</sup>Observatorio Filosófico de México en [www.ofmx.com.mx/comunicados/#Boletin1\\_estado\\_actual\\_de\\_la\\_reforma](http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Boletin1_estado_actual_de_la_reforma) [Consultado en enero de 2012]

<sup>139</sup>*Ibidem.*

asignaturas como lógica, ética, introducción a la filosofía, estética, filosofía mexicana, filosofía política, además de que se formulara un nuevo acuerdo para publicarse en el Diario Oficial de la Nación.

Hasta el día 7 de mayo se supo en los diarios del país que la respuesta por parte de Miguel Székely consistió en incluir las humanidades junto al campo de las ciencias sociales. El OFM advirtió que aceptaría la propuesta hecha por las autoridades educativas pero que esta no era una solución óptima.

Dicha propuesta debía todavía ser votada por el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y, mientras dicha reunión se llevó a cabo, la comunidad filosófica fue convocada a realizar mesas redondas, foros y diálogos rumbo a la reunión que se efectuaría el 22 de mayo entre el OFM y las instancias educativas competentes.

Entre las demandas del OFM, se hizo énfasis también en la importancia de que sean personas con estudios profesionales de filosofía quienes impartan las materias filosóficas, además de que en el documento que se aprobara quedara bien establecido que el campo de las ciencias sociales y el de las humanidades son distintos.

Durante el mes de mayo de 2009 podemos encontrar un número importante de textos en defensa de la enseñanza de la filosofía en la EMS, además de que se realizaron diversos eventos en todo el país.

Finalmente el día 22 de mayo integrantes del OFM se reunieron con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) capítulo Educación Media Superior y la ANUIES, donde Raymundo Morado Estrada expuso un documento que a continuación se revisa.

El documento estuvo dirigido al Dr. Miguel Székely Pardo, *Subsecretario de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública*, a miembros de la CONAEDU y asistentes. Comienza planteando un orden de problemas ante los cuales se ubican las autoridades de la SEP: un problema apremiante y otro sustancial. El apremiante tiene que ver con la percepción, justificada o no -aclara- de que la RIEMS desconoce o rechaza el papel de las humanidades en el bachillerato, siendo a su vez que en diferentes momentos de la reforma se plantea la necesidad de competencias que a decir del OFM, son de *naturaleza filosófica*, sin ser reconocidas como tales explícitamente:

De las seis exigencias o metas para las que la RIEMS cree que sirve el bachillerato, al menos cinco son enfrentadas mejor mediante la enseñanza de la filosofía. Las seis exigencias son:

1. –Desenvolverse satisfactoriamente en contextos plurales
2. –Hacer frente al cada vez más amplio universo de información a su disposición
3. –Mantener una actitud crítica ante el mundo que los rodea
4. –Desarrollar soluciones a problemas complejos
5. –Actuar de manera reflexiva y responsable
6. –Actualizarse de manera continua

Al proponer enfrentar estas exigencias, la RIEMS está implícitamente diciendo “Sería útil enseñar filosofía en la EMS.”<sup>140</sup>

Con estos argumentos se buscó conciliar la negociación con las autoridades educativas diciendo: “ya entendimos que fue un problema de percepción atribuir a la RIEMS una acción de exclusión hacia la filosofía, pero hace falta la mención explícita de dicho campo”. En el texto se añadía además la oferta de que la comunidad filosófica colaborara en la clasificación y nomenclatura de las asignaturas filosóficas, temas, contenidos, metodologías, formación docente, etc. Esta última exigencia fue una de las más importantes, en tanto que se dijo:

Los profesores de filosofía bien entrenados en esta disciplina son los mejores aliados de los subsistemas para conseguir las metas filosóficas explícitamente propuestas por la Reforma Integral del bachillerato. En última instancia, esas metas demandan el educar a un pueblo para el cual la filosofía tenga un significado en su vida práctica. [...] Pero una verdadera educación filosófica sólo se puede obtener a través de verdaderas asignaturas filosóficas. Es decir, con título, temas, contenidos y metodologías estrictamente filosóficos. El OFM puede ofrecerles el

---

<sup>140</sup>Ibidem.

dictamen de especialistas sobre qué tan apropiado son esos elementos. Y la única persona que puede enseñar una asignatura filosófica es alguien con formación filosófica. Eso requiere de programas de formación. El OFM ofrece su colaboración para apoyar la profesionalización del personal docente.<sup>141</sup>

El resultado de la XX Reunión CONAEDU capítulo EMS y ANUIES resultó unánime a favor de la propuesta de modificación de la RIEMS y se incluyó a la filosofía como disciplina. Para difundir el triunfo, el OFM publicó el boletín con fecha del mismo día, 22 de mayo titulado *Boletín de información del Observatorio Filosófico de México. Triunfo histórico de la comunidad filosófica de México.*

En dicho texto se informó que la Subsecretaría de EMS respondió al reclamo hecho por la comunidad filosófica de México presentado CONAEDU con la propuesta de modificar el Artículo 7 del Acuerdo Secretarial No. 444 de tal manera que se incorporara como campo disciplinar a las Humanidades y en él, las disciplinas de Filosofía, Ética, Lógica y Estética como obligatorias para todos los estudiantes que cursen el bachillerato en todos los sistemas, haciendo hincapié también en que la filosofía no podía disolverse en las Ciencias Sociales aunque se tuvieran con ellas relaciones.

Como resultado se logró modificar el Diagrama III. 1.5 del Anexo al Acuerdo Secretarial no.442 y se eliminó la nota 26 en la que había sido la filosofía considerada como aleatoria y parte de las competencias transversales, con lo cual, acusaba el OFM, se desaparecía a la filosofía como disciplina obligatoria.

En el boletín se explicó además que debido a la premura que implicaba la modificación, en tanto que el año escolar iniciaba en agosto, no pudo ser agregado un campo disciplinar independiente llamado “Humanidades”, como había sido la propuesta inicial del OFM.

---

<sup>141</sup>Ibidem.

Por otra parte, la Subsecretaría ofreció al OFM, en orden de fortalecer la educación filosófica en el nivel medio superior de educación, algunas de las siguientes actividades: “apoyar la difusión de la importancia de la filosofía; realización de foros de discusión; elaborar guías y publicaciones para los docentes; organización de talleres didácticos; establecer el perfil del docente; impulsar programas de titulación; programas de formación y diplomados especializados.”<sup>142</sup> Para el OFM esto resultó altamente positivo, sin embargo, no dejó de señalar que eso es lo que debió haber sido realizado desde antes por parte del Estado, habiendo sucedido lo contrario, donde en las últimas décadas la filosofía ha sido marginada del bachillerato.

El OFM agregó también que la educación filosófica debiera ser parte de todas las etapas de la vida, tal como lo recomienda la UNESCO, y que los medios de comunicación debieran hacer de la reflexión filosófica materia permanente de sus programas de forma que se contribuyera en un sentido plural y democrático la posibilidad de que todo/a ciudadano/a pueda acceder a este bien público.<sup>143</sup> Señalan:

El hecho de no integrar a la filosofía en la educación del ciudadano implica privarlo de los instrumentos necesarios para comprender una realidad extremadamente compleja y conflictiva como la que vivimos y que requiere análisis, discusión y propuestas para la crisis económica, social, ambiental, política y de valores. La filosofía previene también la simplificación del pensamiento que tiene el objetivo de permitir una mejor manipulación y enajenación de los ciudadanos.<sup>144</sup>

El comunicado finalizó celebrando la unificación de la comunidad filosófica en torno a una demanda concreta. La modificación quedó sentada en el acuerdo 488. Al presente boletín le siguieron la aparición de otros boletines en agradecimiento a simpatizantes y adherentes del OFM, por el apoyo y lucha en defensa de la enseñanza de la filosofía en la EMS.

---

<sup>142</sup>Observatorio Filosófico de México en [http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Boletin2\\_en\\_contra\\_de\\_la\\_desaparicion\\_de\\_la\\_filosofia](http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Boletin2_en_contra_de_la_desaparicion_de_la_filosofia) [Consultado en enero de 2012]

<sup>143</sup>*Ibidem.*

<sup>144</sup>*Ibidem.*

Sin embargo la lucha no quedó ahí, en el Colegio de Bachilleres se identificó la reducción de materias como lógica y ética, así como la reducción en carga horaria de las materias de filosofía, lo cual contravenía el acuerdo 488, por lo que el OFM envió, el día 19 de junio de 2009 un comunicado dirigido al Dr. Miguel Székely Pardo, Subsecretario de EMS de la SEP donde se le solicitó una recomendación a las autoridades del Colegio de Bachilleres y otros subsistemas de educación para poder frenar con ello la eliminación de enseñanza de la filosofía en sus planes y programas de estudio. De lo anterior se informó a partir de otro comunicado del OFM donde además se notificó haberle también enviado al subsecretario un análisis hecho de la situación de la filosofía en el Colegio de Bachilleres y cuyas autoridades no habían tomado en cuenta los acuerdos así como la situación de otros subsistemas. En dicho boletín se saludó además el hecho de que el Instituto de EMS del Distrito Federal se hubiera pronunciado en favor de la filosofía como materia imprescindible en el bachillerato.

El acuerdo 488 apareció publicado en el Diario Oficial de la Nación el día 23 de junio de 2009 y el 30 de junio el OFM lo difundió haciendo un llamado a vigilar que se cumpliera y refrendaba su compromiso de continuar en la defensa y promoción de la filosofía.

La lucha del observatorio continuó y el día 14 de julio de 2009 integrantes del OFM: José Alfredo Torres, Guillermo Hurtado, Ausencio Pérez y Gabriel Vargas Lozano, se reunieron con el Director General del Colegio de Bachilleres, el Dr. Roberto Castañón Romo, quien prometió responder por escrito el requerimiento y programar una reunión especial para examinar el lugar de la temática filosófica en dicho plan de estudios. El OFM también logró un espacio periodístico en el *Periódico en línea*, donde tuvo un espacio todos los lunes en lo que restó del año 2009, los días 8 y 9 de junio de 2009 en la Declaración de la reunión sobre la Enseñanza de la Filosofía en América Latina organizada por la UNESCO en Santo Domingo se otorgó un lugar preferente de exposición al OFM por su lucha en defensa de la filosofía y la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía reconoció su labor.

Es decir, el Observatorio Filosófico de México acumuló una gran fuerza para poder continuar en su lucha por la defensa de la enseñanza de la filosofía en la EMS. El reto ahora consiste en hacer efectivo el acuerdo 488.

El OFM demandó a la SEP el cumplimiento del acuerdo 488 el 5 de febrero de 2010 y el día 10 del mismo mes recibieron respuesta, que básicamente consistió en afirmar que la subsecretaría no podía hacer cumplir la obligatoriedad de las disciplinas filosóficas de ética, estética, introducción a la filosofía y lógica pues *todo es voluntario*, que no podían separar los campos de Ciencias Sociales y Humanidades por que se *desordenaba toda la reforma*, que no podían establecer criterios profesiográficos pues tendrían *problemas sindicales*; a la oferta de cursos de formación y actualización de profesores/as no hubo respuesta y a la solicitud de reunirse con el Secretario de Educación Pública la respuesta fue: ¿Cuál sería el objetivo?

Por último ante la exigencia de que la SEP declarara que respeta los acuerdos y exija su cumplimiento se llamó al Observatorio a exponer en la próxima reunión, sus razones ante el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU). El OFM, a pesar de que se supone que el acuerdo 488 debiera ser respetado, aceptó la reunión con CONAEDU y siguió acumulando fuerza con la última declaración del Congreso Interamericano de Filosofía demandando el cumplimiento del acuerdo 488.

Así mismo el OFM publicó el primer diagnóstico sobre la situación de la filosofía en la EMS, en atención a uno de los objetivos para los que fue creado. Dicho diagnóstico consta de tres partes: antecedentes, diagnóstico y consideraciones finales. En lo que refiere a antecedentes narra sucintamente la posición del OFM ante la RIEMS donde se destaca un fuerte señalamiento a su carácter inconsulto, sin análisis profundo y de cuestionable legitimidad. El segundo apartado corresponde al diagnóstico, que resulta del coloquio organizado por el OFM titulado: “La situación de la filosofía en la Educación Media Superior”, que si bien, como en el mismo documento se reconoce, no se trata de

un estudio pormenorizado, se puede tomar como una muestra representativa. (Las ponencias de todo el coloquio se encuentran publicadas.)

Las conclusiones a las que se llega en el documento es que existen indicios de una “posición expresa por parte de las autoridades de la SEP de eliminar la filosofía en la formación de los estudiantes.”<sup>145</sup>, en tanto que no se ha cumplido el acuerdo 488 a pesar de la importante demanda de hacerlo por parte de la comunidad filosófica y de organismos filosóficos de gran importancia. Añade además que la creación del Sistema Nacional de Bachillerato vulnera el artículo tercero constitucional y previene también acerca de las consecuencias que la eliminación y/o disfraz de las materias filosóficas pudiera llegar a tener. Por último se llama a estar atentos/as, en tanto que “en algún momento, las autoridades tendrán que enviar a la Cámara de diputados las reformas aplicadas para su consolidación definitiva. Esto deberá ocurrir pronto debido a que se iniciará la lucha electoral para la elección del nuevo Presidente de la República.”<sup>146</sup>

Ante el silencio de las autoridades, el 7 de marzo de 2011, el OFM difundió un nuevo comunicado con el que convocaba a la comunidad a expresar su apoyo al cumplimiento del Acuerdo 488; a la modificación de las condiciones de contratación en ese nivel exigiendo una formación filosófica; adecuación de los planes y programas de estudio a las necesidades de la sociedad y finalmente, una actualización de las formas de enseñanza de la filosofía. Como se puede observar, esta última demanda no aparecía explícita con anterioridad.

La actividad del OFM varió sus estrategias, desde participar en programas de radio y televisión, foros y ahora se ha publicado el libro “Filosofía, una escuela de la libertad” coeditada por la UNESCO y la UAM I.

---

<sup>145</sup>Observatorio Filosófico de México [http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Reunion\\_sobre\\_la\\_Ensenanza\\_de\\_Filosofia\\_en\\_AL](http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Reunion_sobre_la_Ensenanza_de_Filosofia_en_AL)  
[Consulta enero 2012]

<sup>146</sup>*Ibidem.*

En lo que respecta a la lucha por el cumplimiento del acuerdo 488, el mes de noviembre de 2011 la SEP organizó el Foro internacional El papel de las competencias filosóficas en la EMS, donde el OFM no aceptó participar.

Hacia el OFM han aparecido algunas críticas, se le ha señalado que la defensa filosófica emprendida ha sido sobretodo de carácter gremial y que en ese sentido es “conservador” seguir sosteniendo las materias filosóficas con su nombre tradicional en lugar de haber complejizado la propuesta de la SEP en la que entendía a la filosofía como competencias transversales.

La estrategia respecto al punto que niega los contenidos de materias filosóficas, por “conservadores” y reduce la filosofía a competencias transversales, lejos de contribuir, diluye y evita el problema. Recuerda a quienes críticos/as de la democracia actual optan por dejar de defender la democracia. Sin embargo, hay un punto de crítica con el cual en esta investigación se concuerda, dice: “De lo que ya no estoy tan seguro es que la filosofía logre sobrevivir a sus filósofos, y cambiar la opinión que la sociedad tiene de ella, si se mantiene exactamente igual como hasta ahora. En todo caso, hay que esperar que la defensa venga acompañada de una propuesta de transformación en la enseñanza de la filosofía. ¿No es este en realidad, el verdadero pendiente?”<sup>147</sup>

La transformación de la enseñanza de la filosofía pasa por hacer un análisis político y posicionarse, pues como hasta ahora se ha sostenido: todo acto de conocimiento es también un acto político. Es decir, no se trata de un problema únicamente entre tradicional-conservador e innovador, sino que está cruzado por opciones políticas. A partir de esto interesa estudiar la propuesta específica de uno de los integrantes del OFM: Guillermo Hurtado.

---

<sup>147</sup>Priani Ernesto, *Defender la filosofía*, [Texto en línea] <http://ernestopriani.com/textos/defender-la-filosofia/> [Consulta enero 2012]

## 4.2 Contribuciones de Guillermo Hurtado

Básicamente son tres documentos los revisados para exponer las tesis sostenidas por Guillermo Hurtado, uno de ellos es *El búho y la serpiente, ensayos sobre la filosofía en México en el siglo XX* (2007) otro es *México sin sentido* (2011) y el último es el texto *Hacia una filosofía para la democracia en América Latina* que apareció en el libro electrónico *La filosofía mexicana ¿Incide en la sociedad actual?*(2008). Se sigue la estrategia argumentativa del propio autor, quien lo hace a partir del planteamiento de preguntas, tesis, refutaciones y respuestas.

Se comienza con el texto *Hacia una filosofía para la democracia en América Latina*, por tratarse de un texto en el que el autor expone una propuesta concreta acerca de la función e importancia que debiera tener la enseñanza de la filosofía en América Latina y , de manera específica, define su labor en la EMS en México.

Se inscribe también dentro de la perspectiva de la *metafilosofía práctica latinoamericana*, donde se propone reflexionar filosóficamente en torno a las prácticas y las instituciones de la filosofía en América Latina, ya sea para proponer vías de acción en orden de fortalecerlas y-o modificarlas.

Cabe aclarar que la postura de Guillermo Hurtado no es la que sostiene el OFM en su conjunto, sin embargo, es posible afirmar que se trata de una propuesta que cuenta con bastante respaldo al interior del mismo.

El texto comienza su reflexión frente al lamento que se escucha en los pasillos de la academia en torno al hecho de que a los/as filósofos/as no se les escucha en los medios de comunicación como alguna vez sucedió. Para Hurtado esto no es así por dos razones: ha sido poco el impacto de la filosofía profesional en la sociedad en general y porque la incidencia no tiene que ver con mayor aparición en medios de comunicación. Entonces

se pregunta: si bien hemos pasado a una etapa de profesionalización de la filosofía donde se ha ganado en concentración y rigor, ¿Cómo desde ahí tener mayor impacto social?

Es decir, la profesionalización de la filosofía ha implicado que la filosofía no sea únicamente para los “ratos de ocio”, con ello se ha perdido visibilidad e influencia. Entonces, Hurtado introduce en la argumentación la siguiente tesis: El momento de profesionalización de la filosofía y el avance de la democracia en América Latina: coinciden, ¿Cómo entender este hecho? Y afirma: en términos generales la democracia no se benefició de la profesionalización, sino que por el contrario se vio perjudicada, en tanto que a mayor profesionalización, ha tenido menor impacto social. Diversas explicaciones han habido al hecho anterior, en el texto sólo aparece la que sostiene que en el caso de los países *más desarrollados*, a mayor profesionalización, se ha dado mayor especialización.

Para Hurtado, ante el hecho de mayor profesionalización y menor impacto social, se tienen por los menos dos problemas: a) la irrelevancia de la filosofía en América Latina desde los puntos de vista político y social y b) que sin la participación de la filosofía será aún más difícil que la democratización en América Latina se consolide.

Ante los anteriores problemas, formula la siguiente pregunta:

¿Qué relación debería haber entre la filosofía y la democracia en América Latina? Quiero reiterar que lo importante en este caso no es la visibilidad mediática de una o de unas cuantas figuras del gremio y ni siquiera la influencia que pueda tener la filosofía en la orientación política de las élites o de los sectores ilustrados de la opinión pública. Lo que importa es preguntarnos cuál puede ser el efecto positivo de la filosofía en la vida democrática y, visto desde el otro lado, cuál puede ser el efecto benéfico de la democracia en la filosofía en nuestros países.

Hacia dicha pregunta el autor imagina la respuesta de algunos analíticos o posmodernos quienes calificarían la cuestión como *ya superada* y que pasaría por una definición agotada acerca de qué es filosofía y cuáles son sus efectos prácticos. En tanto que para algunas propuestas marxista-liberacionistas, el problema de la democracia no resultaría tan profundo como la pobreza, la opresión y-o la exclusión.

La propuesta del filósofo dice inscribirse en una perspectiva que no supone lo siguiente: a) que la historia de América Latina sea la historia de su democracia b) que el avance de su democracia equivalga al desarrollo de una razón latinoamericana de la cual la filosofía latinoamericanista fuese su última expresión, así como que c) tampoco supone ninguna de las versiones cristianas o marxistas de la filosofía de la historia de América, que rara vez han tenido simpatía por la democracia.<sup>148</sup> Mientras que, reconoce partir de lo siguiente: que a) se puede narrar nuestra historia de naciones independientes como la historia de nuestra larga lucha por la democracia, aunque no sea esta la única y sustancial forma de hacerlo y b) que tomando la idea de Leopoldo Zea, “es legítimo que la filosofía latinoamericana preste atención a los problemas concretos de nuestra realidad e intente contribuir en la resolución de los mismos.”<sup>149</sup> A su vez esto supone que:

Quienes pensamos así, no nos oponemos en lo más mínimo a que la filosofía latinoamericana sea plural en sus orientaciones, ni a que sea profesional, especializada y tenga proyección internacional; pero creemos que nada de lo anterior es incompatible con que asuma de manera autónoma el compromiso de hacer algo para ayudar a resolver los problemas de nuestra realidad. Los filósofos latinoamericanos no contraen por el solo hecho de ser filósofos una responsabilidad de ocuparse de los problemas de su entorno —la filosofía latinoamericana puede ocuparse de lo que le venga en gana—; sin embargo, si los filósofos latinoamericanos son seres humanos con una consciencia moral, social y política desarrollada, podemos suponer que no podrán ignorar de manera flagrante los problemas de su realidad.<sup>150</sup>

---

<sup>148</sup>Hurtado Guillermo, Hacia una filosofía por la democracia en América Latina en *La filosofía mexicana ¿Incide en la sociedad actual?*, p. 77

<sup>149</sup>*Ibid.*, p. 77

<sup>150</sup>*Ibid.*, p. 78

No habiendo algo que condenar si alguien elige contribuir a la democracia desde otra área que no sea la filosofía.

Más adelante continúa preguntándose: ¿Por qué ocuparse de la democracia y no de la pobreza, desigualdad o la ignorancia? Para Hurtado, la respuesta está en que una y otra vez que no se resuelven dichos problemas y se sigue sin tener una democracia que satisfaga.

El segundo momento del texto discute acerca de la relación entre la filosofía y la democracia, para hacerlo retoma ideas de Gabino Barreda, Antonio Caso y Luis Villoro. Ahí analiza tesis centrales acerca de lo que es para cada uno de ellos la democracia, lo que da pauta a la siguiente pregunta: ¿Hay democracia en América? :

Puede decirse que aunque nuestros países tengan gobiernos democráticos, eso no significa que sus sociedades sean democráticas en un sentido más amplio del término. Incluso cuando las elecciones son limpias —no siempre lo son— nuestra democracia convive con viejas prácticas anti-democráticas como el elitismo, el autoritarismo y el populismo. Se habla mucho de la crisis de la democracia en América Latina, pero yo diría que lo que está en crisis no es la democracia como un ideal social, sino como un sistema político en el que las prácticas democráticas no se han consolidado.<sup>151</sup>

En la cita anterior se encuentra una respuesta afirmativa a la pregunta acerca de si hay democracia en América Latina, pues en todo caso, el problema es ubicado en relación con el hecho de que convive con prácticas antidemocráticas, elitistas, autoritarias y-o populistas. De ahí deriva la conclusión de que el ideal de la democracia no es el que se encuentra en crisis sino la consolidación de ésta como sistema político. En esa misma línea, el autor sostiene dos supuestos, que acepta están sujetos a debate. El primero es sostener que “nuestro modelo de democracia liberal” pasa por una crisis. El segundo es que para su reforma o sustitución hace falta entender la democracia de una manera más

---

<sup>151</sup> *Ibid.*, pp. 83-84

“pluralista, participativa y deliberativa”. En este punto la propuesta se posiciona también como una refutación a planteamientos hechos por el propio Luis Villoro, quien defiende la democracia comunitaria consensual y asume un rechazo total al Estado Nación. Desde la perspectiva de Hurtado, ello no funcionaría en sociedades como “las nuestras”, grandes y complejas ya que sería un sistema “sencillamente inoperante”.<sup>152</sup>

La siguiente pregunta que se hace es: ¿Qué pueden hacer los filósofos latinoamericanos para contribuir al desarrollo de la democracia? a) reflexionar filosóficamente acerca de ella, contribuir en tanto que especialistas a la discusión pública sobre ella y-o b) enriquecer la discusión pública sobre la democracia, más allá de pensar sobre, impulsar algo.

Así pues, la tarea que se propone tiene por objetivo “democratizar a la sociedad para democratizar a la política” y para reformar a la democracia se plantea “nutrirla, fortalecerla y llevarla a todos los rincones: a la familia, a la escuela, a la fábrica, a las empresas, a los barrios, a los pueblos”.<sup>153</sup> Donde si bien se supondría que la democratización es una tarea de todos y por tanto no únicamente labor de los/as filósofos/as, para estos/as desde la presente propuesta, se les define una tarea específica. Ello no quiere decir que los/as filósofos/as sean guías que tutelan, iluminan e interpretan la democracia, la tarea consiste, en su lugar, en asignarle una labor como “obrera”, es decir: considerar la filosofía como obrera especializada de la democracia cuyos ladrillos sean los argumentos, valores e ideales de la democracia que le den forma y contenido. En palabras de Hurtado: “La tarea de la filosofía consiste en preservar y perfeccionar esos materiales con los que la sociedad se organiza de manera democrática, y hacerlo desde abajo, es decir, desde el nivel mismo de las prácticas.”<sup>154</sup>

---

<sup>152</sup> *Ibid.*, p. 85

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 86

<sup>154</sup> *Ibid.*, p. 87

La propuesta de Hurtado rechaza la propuesta de filósofos que han intentado *desde arriba* impulsar la democracia. Se propone en su lugar, que el modelo no sea del filósofo/a como intelectual orgánico/a y- consejero/a de poderosos. En ello retoma a Luis Villoro cuando dice que el filósofo debe mantener una distancia crítica frente al poder, aunque rechaza también cuando filósofos/as han fungido como líderes de la vanguardia revolucionaria. La filosofía como obrera se posiciona en ese sentido contra el paternalismo y mesianismo.

Una vez que se ha argumentado en favor de la necesidad de que los/as filósofos/as contribuyan a la consolidación de la democracia en América Latina Hurtado continúa con su propuesta: el mejor lugar donde los filósofos/as pueden trabajar en ello es la escuela de nivel medio superior, en tanto que se trata además de un espacio de acción donde es posible impulsar una acción conjunta como comunidad filosófica.<sup>155</sup>

¿Porque la educación media superior? En principio porque siendo la escuela responsabilidad del Estado, la educación impartida por este debiera funcionar como un taller de la democracia, donde se *formen ciudadanos* y para que ello resulte, de manera mucho más satisfactoria, hace falta que la filosofía haga parte de los planes de estudio de la EMS.

Lo que sigue es entonces una pregunta más específica, es decir, ¿qué contenidos deben incluir las asignaturas de filosofía? Si bien Hurtado rechaza el positivismo dogmático como doctrina filosófica obligatoria que impulsó Barreda, si comparte la necesidad de que en los contenidos prime una doctrina filosófica. Ésta consiste en que la filosofía sirva para *instruir* habilidades conceptuales, argumentativas, críticas y hermenéuticas, las cuales considera centrales para la práctica democrática.<sup>156</sup>

---

<sup>155</sup> *Ibidem.*

<sup>156</sup> *Ibid.*, p. 88-89

A continuación algunas respuestas dadas por Hurtado a diferentes hipotéticas objeciones. La primera de ella consiste en afirmar que la filosofía es un fin en sí mismo y por lo tanto, al ofrecerla como medio para la democracia, se politiza y denigra. A ello responde:

[...] yo no afirmo que la única tarea de la filosofía en América Latina sea la de servir como un medio para el perfeccionamiento de la democracia. Pero el que la filosofía latinoamericana se cultive como un fin en sí mismo —y qué bueno que así sea— no implica que tenga que renunciar a su aspiración legítima de contribuir en el proceso de transformación de nuestra realidad. Y por lo mismo estoy convencido de que si nuestra filosofía puede ser un medio efectivo para la democratización, y si por ello se politiza en alguna medida, eso no la denigra en lo absoluto.<sup>157</sup>

La base argumentativa de la respuesta descansa en lo que Hurtado llama: *aspiración legítima*, con ello ni le niega legitimidad a quienes se dedican a la filosofía en otros sentidos pero a la vez genera condiciones discursivas de legitimidad para su posibilidad de realización.

La segunda objeción juzga que al hacer énfasis en la EMS se va en contra del proyecto de profesionalización de la filosofía, en tanto que la especialización y la investigación sólo pueden ser realizadas en las universidades. En respuesta, Hurtado niega haber sostenido que la filosofía deba ser enseñada en el nivel medio superior únicamente, en ese sentido el proyecto propuesto implica la necesidad de aumentar la matrícula universitaria de estudiantes de filosofía en orden de poder satisfacer la demanda de profesores para el sistema de educación media superior. Es decir, la propuesta se dirige a promover una expansión de la filosofía profesional donde a la par se pudiera lograr que ésta tuviera mayor impacto social.<sup>158</sup>

---

<sup>157</sup> *Ibid.*, p. 89

<sup>158</sup> *Ibid.*, p. 90

La propuesta, para ser llevada a cabo, necesita transformarse en una política de Estado y para ello se requiere un acuerdo nacional sobre los fines de la educación media superior obligatoria y se requiere también que la *comunidad filosófica* convenza a la *sociedad civil* de que así sea. Para convencerla es necesario que dicho proyecto sea impulsado desde todos los espacios públicos correspondientes donde sea posible hacerlo, desde programas de radio locales hasta el congreso.

El autor reconoce que lograr lo anterior no sería tarea fácil e incluso habría que luchar en contra de muchas resistencias, para lo cual la *comunidad filosófica tendría que estar unida*. Y agrega: “Es obvio que una comunidad filosófica organizada para el impulso de la democracia tendría que ser ejemplarmente democrática”.<sup>159</sup>

En cuanto a la *comunidad filosófica*, la propuesta de Hurtado es que esta debe ser de pares, horizontal, sin líderes autoritarios, mafias y-o afiliaciones políticas particulares. Pero además donde no se imponga una visión única de la filosofía.

La aspiración sería que dicha *comunidad filosófica* fuera una comunidad latinoamericana que trabajara de manera conjunta por la consolidación de la democracia, lo cual además permitiría la socialización de experiencias y recursos que sirvieran para una *integración americana* sobre una base común de valores e ideales.<sup>160</sup> En esta línea Hurtado reconoce los esfuerzos realizados por la Enciclopedia Filosófica Iberoamericana y los Congresos Iberoamericanos de Filosofía, pero a la vez les señala lo siguiente:

[...] no podemos aceptar que ellos sean los representantes de la filosofía iberoamericana. A este grupo nadie lo eligió y tampoco ha tenido la iniciativa de incorporar a nuevos integrantes que hayan sido elegidos por las comunidades filosóficas nacionales. Además, las decisiones que han tomado no han estado basadas en consultas sobre lo que piensan los filósofos iberoamericanos. Estoy convencido de que la única manera para conformar comunidades filosóficas iberoamericanas, latinoamericanas o

---

<sup>159</sup> *Ibid.*, p. 91

<sup>160</sup> *Ibidem.*

interamericanas es por medio del trabajo conjunto de una pluralidad de asociaciones filosóficas en las que sus comités directivos se renueven periódicamente, y cuyos planes de trabajo respondan a las necesidades e intereses de la mayoría de sus miembros.<sup>161</sup>

Siguiendo entonces con la propuesta concreta en materia de los contenidos de las asignaturas de filosofía en la EMS, a decir del autor son tres las tareas que deben ser consideradas. La primera de ellas es “brindar a los alumnos las habilidades para razonar, argumentar y discutir de manera correcta y virtuosa con el fin de tomar decisiones colectivas de manera democrática”.<sup>162</sup> En tanto que:

[...] Los ciudadanos de una democracia tienen que saber hablar, escuchar y discutir con validez y corrección, ser capaces de exponer sus razones y de entender las de los otros, distinguir los argumentos buenos de los malos, saber dialogar en paz y con ánimo constructivo y, sobre todo, saber cómo llegar a acuerdos de manera colectiva que tengan como fin el beneficio de todos. Estas habilidades son las herramientas de la vida democrática y, por ello, deben enseñarse en la escuela. Todos y cada uno de los ciudadanos deberían saber cómo argumentar y cómo debatir para que puedan participar correctamente en los espacios de deliberación y de toma de decisiones de una sociedad democrática, ya sea en los congresos, las asambleas, los sindicatos, los salones de clase, las reuniones familiares, etc.<sup>163</sup>

Para ello se propone la necesidad de que se enseñe lógica, como un instrumento de *ingeniería social*, lo que a decir de Hurtado, también entendieron filósofos mexicanos como Porfirio Parra, con su lógica inductiva, Carlos Vaz Ferreira, con su lógica viva, Francisco Miró Quesada, con su lógica matemática, Elí de Gortari, con su lógica dialéctica, y Eduardo García Máynez, con su lógica deóntica. Ellos, dice Hurtado, entendieron que la razón debe tener un horizonte ético y político para el cual resulta indispensable la lógica. Así entonces, se enseña a argumentar y a discutir para un buen fin: para saber más y equivocarse menos, sí, pero también para ser más libres, más virtuosos y, a fin de cuentas, para tener una mejor sociedad.<sup>164</sup>

---

<sup>161</sup> *Ibidem*.

<sup>162</sup> *ibid.*, p. 94

<sup>163</sup> *Ibid.*, p. 93

<sup>164</sup> *Ibid.*, pp. 93-94

La segunda tarea consiste en que a los/as alumnos se les enseñe a reflexionar sobre los valores centrales de la democracia: igualdad y libertad, de manera crítica y constructiva además de que con ello sepan orientar sus decisiones.<sup>165</sup>

Estos dos valores: igualdad y libertad, son centrales en la propuesta revisada, pues a decir de Hurtado, si bien es un logro importante que en la escuela se enseñe a respetar la existencia de los sistemas valorativos que existen en cada comunidad sin por ello caer en un relativismo o dogmatismo moral, para el autor es necesario ser más directivos respecto a estos valores. A continuación una cita al respecto:

Los alumnos tienen que analizar y discutir las doctrinas de que todos somos iguales —hombres y mujeres, pobres y ricos, negros y blancos, sabios e ignorantes—, de que todos somos libres, y que la democracia es la mejor manera de tomar decisiones que nos involucran a todos sin perder nuestra igualdad y sin renunciar a nuestra libertad.<sup>166</sup>

El eje radica según Hurtado, y retomando a Caso, en que la democracia debe estar basada en un ideal moral, por lo tanto en la escuela debieran enseñarse virtudes de acuerdo a dicho ideal, los cuales resultarían como producto de la reflexión colectiva de cada comunidad e integradas en los planes de estudio.

Dentro de las virtudes que Hurtado propone, están la caridad, el altruismo, la fraternidad o la solidaridad, pero reconoce la necesidad de que estos resulten de una discusión democrática. En el entendido también de que la escuela no ofrezca definiciones fijas y cerradas de los valores, sino que se trate de un espacio donde se enseñe a pensar, discutir y ello sirva de guía para la acción colectiva. Por estas razones la propuesta es entonces que los/as filósofos/as impartan la asignatura de ética, en lugar de asignaturas como *moral*, la cual era impartida de manera dogmática por sacerdotes y monjas.

---

<sup>165</sup> *Ibid.*, p. 92

<sup>166</sup> *Ibid.*, p. 95

La tercer tarea de la filosofía en la escuela consiste en formar para que los alumnos/as adopten los ideales colectivos que inspiran el proceso de construcción democrática de manera informada y autónoma, en ese sentido que incluso sean reformados y-o reformulados.<sup>167</sup>

El autor previene de otra objeción a su propuesta: la tarea de formar de acuerdo a valores colectivos puede parecer políticamente peligrosa debido a que justo a partir de ideales nacionales se han organizados guerras de invasión territorial, dominación y exterminio. Sin embargo, señala Hurtado, hace falta distinguir que no todo ideal colectivo implica el afán de expansión territorial y-o superioridad étnica. En ese sentido de lo que se trataría es de mostrar que la comunidad se reúne alrededor de ciertos ideales pero que a su vez estos pueden cambiar con el tiempo.<sup>168</sup>

Coloca el ejemplo de la asignatura de “Civismo”, ésta, dice, ha servido para el adoctrinamiento político y moral “más burdo”, por lo que debiera transformarse en una asignatura en la que de manera respetuosa pero crítica se reflexionara acerca de las narraciones que se han hecho sobre la historia de cada colectividad, así como los discursos que se han dado sobre su futuro.

Según esta propuesta la democracia debiera ser el ideal social principal a estudiar, se debería conocer su historia en cada comunidad, país y en el continente en general. Así pues, esta asignatura, “civismo”, generalmente impartida por abogados, sacerdotes o militares, se propone pudiera ser diseñada por un conjunto de especialistas en filosofía, ciencia política, historia y literatura.<sup>169</sup>

---

<sup>167</sup> *Ibid.*, p. 92

<sup>168</sup> *Ibid.*, p. 96

<sup>169</sup> *Ibid.*, p. 97

La cuarta tarea de la filosofía en la escuela consistiría en integrar las tres tareas anteriores, que son divididas por Hurtado como las esferas de las razones, los valores y los fines, para que con ello los alumnos/as tengan herramientas para ser ciudadanos/as plenos/as capaces de participar de manera creativa en el proceso democrático.<sup>170</sup>

Hasta ahora se ha desarrollado el papel que pudiera tener la filosofía en el proceso de democratización en América Latina, sin embargo Hurtado reconoce un problema que juzga no debiera ignorarse: son muchos los jóvenes que no cursan la educación media superior.<sup>171</sup>

Frente a ello el autor supone varias objeciones. La primera es la que sostiene que si la formación democrática se escolariza se crea una división en la sociedad entre quienes contarían con un certificado de capacitación democrática y quiénes no. Hurtado retoma dicha objeción de Ivan Illich y responde lo siguiente: siendo que evidentemente son muchos/as los/as jóvenes quienes no cursan la EMS, en primera instancia debiera alcanzarse que todos/as los/as jóvenes la estudiaran, pero mientras ello ocurre, propone que se organice un programa de formación democrática extraescolar.<sup>172</sup> Y en dicho programa debieran participar los/as filósofos/as. Además, argumenta Hurtado, no se trataría tampoco de que quienes no cursen la EMS fueran juzgados de incapaces de participar en la vida democrática, sino que: “se buscaría igualar a la sociedad en su manejo de recursos lógicos, dialécticos, conceptuales y críticos con el fin de construir un lenguaje democrático común.”<sup>173</sup>

Siguiendo con las objeciones Hurtado se pregunta: “¿Qué nos hace pensar que a mayor y mejor escolarización tendremos más y mejor democracia?”<sup>174</sup> Y advierte: no toda escuela es adecuada para la formación democrática.

---

<sup>170</sup>*Ibid.*, p. 97

<sup>171</sup>*Ibid.*, p. 97

<sup>172</sup>*Ibid.*, p. 98

<sup>173</sup>*Ibidem.*

<sup>174</sup>*Ibidem.*

La escuela, lo sabemos bien, puede ser un territorio de tiranía y dogmatismo en la que los alumnos no aprendan nada que tenga que ver con la democracia y sus valores. Para que la escuela sea de verdad el taller de la democracia, no basta con que se enseñen en ella contenidos y habilidades que sean útiles para la futura vida democrática del alumno, sino que es preciso que esos contenidos y habilidades sean puestos en práctica de alguna manera por los maestros y alumnos. Quiero aclarar que no propongo que toda decisión que se tome dentro la escuela se haga de manera democrática. El tipo de democracia que puede haber en la escuela tiene que ser adecuada a sus fines y a su funcionamiento óptimo y, por ello, debe estar acotada de acuerdo con ambos criterios. Sin embargo, pienso que las escuelas, en especial las de nivel medio superior, deberían ser mucho más democráticas de lo que ahora lo son. El reto es grande: transformar la escuela para que sea una plataforma para la democratización de la sociedad.<sup>175</sup>

La anterior es una de las tesis en la que en esta investigación, interesa poner más atención, es decir, por una parte se propone la enseñanza de la filosofía en la EMS como una forma de contribuir en la consolidación de la democracia en América Latina como una tarea comunitaria, pero a la vez lo hace planteándose una transformación de la escuela para que esta pueda ser efectivamente la *plataforma para la democratización de la sociedad*. Falta analizar en qué consiste la transformación de la escuela.

Ya antes se hacía mención de la tesis de Paulo Freire quien decía: *la educación no es la palanca de la revolución pero toda revolución es pedagógica*. Ello, a reserva de que más adelante se profundice, pregunta acerca del lugar que ocupa la educación en el proceso de producción y reproducción social en el sistema capitalista neoliberal contemporáneo y de su papel en las luchas de transformación social.

La transformación de la educación en su conjunto depende de la transformación social generalizada, a la vez que todo proceso de transformación revolucionario propone transformaciones de la educación en orden de construir mundos nuevos.

---

<sup>175</sup>*Ibidem.*

Tampoco se trata de que asumiendo el hecho de que todo acto de conocimiento es un acto político, se convierta el espacio educativo en un espacio de adoctrinamiento dogmático en aras de la transformación social. Sin embargo cabe hacerse la pregunta ¿Qué y cómo hacer en los espacios de educación formal? Hurtado se plantea la pregunta siguiendo el hilo de su propuesta de la siguiente manera: ¿qué nos hace suponer que la escuela es el lugar en donde la filosofía puede ayudar mejor al proceso de democratización? <sup>176</sup> y responde lo siguiente:

[...] reiterar que el mejor lugar en donde la filosofía profesional puede ayudar a la democracia es la escuela, y nótese que digo filosofía profesional. Sócrates no enseñaba filosofía en una escuela o en una universidad, lo hacía en las casas y en las plazas. Pero las cosas han cambiado mucho desde entonces y es improbable que vuelvan a ser como antes. El hábitat normal de la filosofía profesional son los centros académicos y fuera de ellos su capacidad de desarrollo y de acción es limitada. Esto no significa, como dije antes, que los filósofos dejen de participar en otros espacios desde los cuales puedan apoyar el proceso de democratización de la sociedad. Y mucho menos significa que por permanecer en su hábitat deban someterse a los intereses políticos o económicos de los propietarios o administradores de las instituciones educativas en las que ellos laboran. El filósofo profesional, es decir, el filósofo cuyo *modus vivendi* depende de una institución académica, tiene que mantener una actitud crítica y digna, porque de otra manera, deja de ser un filósofo, por muy profesional que sea. Y en el caso extremo de decidir entre perder su trabajo o someterse a la tiranía, tiene que optar por lo primero. Si esto llegase a suceder, el filósofo tendría que volver a trabajar en las calles y en las casas, ya no como un filósofo profesional, sino como un filósofo a secas, y sobre todo, como un hombre libre. Pero este es, como dije, un caso extremo; en circunstancias normales, la lucha hay que darla en la escuela.<sup>177</sup>

Por lo tanto,

La solución no es desescolarizar a la sociedad, ni desprofesionalizar a la filosofía. La tarea es democratizar a la escuela y a la filosofía académica para contribuir de esta manera a la democratización de la sociedad.<sup>178</sup>

---

<sup>176</sup> *Ibidem.*

<sup>177</sup> *Ibid.*, p. 100

<sup>178</sup> *Ibidem.*

Otra objeción a la que responde el autor es la siguiente: ¿no es la formación democrática algo demasiado importante como para dejarla en manos de los filósofos?<sup>179</sup> La respuesta intuye que en la pregunta está incluido un temor de que la filosofía no contribuye a fortalecer convicciones, democráticas en este caso, ya que no sirve para proteger creencias, las debilita instalando siempre la duda además de que sólo contribuye a la confusión. A consideración de Hurtado ello no es problema, antes la democracia tiene peores amenazas, dentro de las que se encuentran la corrupción y la *embrutecedora televisión comercial*, además de que la democracia debiera no tratarse de un dogma imposible de ser criticado, pues justo no sería democracia ya que perdería su *capacidad de respuesta dialéctica*, dice el autor. La democracia debe tener, desde esta perspectiva, la capacidad de justificarse o transformarse ante las críticas, aunque estas sean legítimas o no. Ya que no sería democracia si a través de represión y desprecio se impusiera sin legitimidad una sola concepción del bien común.<sup>180</sup>

En conclusión Hurtado sostiene:

Por eso sigo pensando que es deseable que los futuros ciudadanos se contagien de las distintas formas de preguntar y de objetar —pero también de responder y de convenir— que ha desarrollado la filosofía a lo largo de su historia.<sup>181</sup>

Por último habría que agregar que esta propuesta que hace Guillermo Hurtado se enmarca también en una propuesta más amplia del filósofo, quien sostiene que la consolidación de la filosofía en México requiere también del desarrollo de una genuina filosofía mexicana. Sirva de ilustración la siguiente metáfora:

La imagen simbólica del búho y la serpiente puede resumir la dialéctica que hubo en el siglo anterior entre nuestra aspiración de volar como el búho de Minerva para alcanzar la altura de los tiempos y nuestra necesidad de reflexionar sobre nuestra realidad, como una serpiente que se enrolla a ras del suelo. Mi propuesta es que el búho no debe aplastar a la serpiente, ni la serpiente debe ahorcar al búho. Pienso que sólo cuando la filosofía mexicana asuma por igual los ideales del búho y de la serpiente podrá formular otros nuevos.<sup>182</sup>

---

<sup>179</sup>*Ibid.*, p. 101

<sup>180</sup>*Ibidem.*

<sup>181</sup>*Ibidem.*

<sup>182</sup>Hurtado, *El búho y la serpiente, Ensayos sobre la filosofía en México en el siglo XX*, op.cit., p. 9

Sucede que, según Hurtado, en México no existe una filosofía mexicana, en tanto que cómo antes se revisó, el autor juzga que no existe el diálogo necesario que la sustente y sea capaz de generar comunidades con tradición. Para lograrlo hace falta generar reflexiones filosóficas originales, que se tenga memoria dialógica con lo que se ha pensado y se construyan prácticas e instituciones que generen y sustenten diálogos críticos y rigurosos. Al mismo tiempo que se pueda hacer una filosofía sobre y para México, que pasa por hacer filosofía de la historia de México, hermenéutica del presente mexicano y se contribuya a la manifestación de las esperanzas de la nación en aras de construir un nuevo proyecto de nación. Esto último también porque desde el análisis de Hurtado, en México “subyace una crisis del sentido de nuestra existencia colectiva”<sup>183</sup>, sentido entendido como aquello que da cohesión, dirección y confianza (ante el peligro de la desintegración) para lo cual se requiere de una transformación de la democracia, como antes ha sido analizada.

Es necesario añadir que además del fracaso de la democracia como sistema social hay otros dos problemas que, según Hurtado, agobian en la actualidad, y estos son el estancamiento económico (economía que crece poco y genera un México botín proletariado de mano de obra barata, desechable e irredimible<sup>184</sup>) y la violencia criminal producto de un tejido social desgarrado tanto por la frustración como por la violencia.<sup>185</sup>

En relación con el fracaso de la democracia, se refiere a la reducción de ésta a una democracia electorera, centrada en la lucha partidista que fragmenta y es autoritaria, violenta y dogmática.

---

<sup>183</sup> Guillermo Hurtado, *México sin sentido*, p.10

<sup>184</sup> *Ibid.*, p. 21

<sup>185</sup> *Ibid.*, p. 22

En palabras de Hurtado:

Hay un vacío de ideas, valores y proyectos. En los días más grises, todo parece simulacro y tramoya. El sentimiento generalizado es de fracaso y la actitud es de renuncia. No hay incentivo para actuar de manera organizada frente a las dificultades. En otras palabras: hemos perdido el sentido de nuestra existencia colectiva.<sup>186</sup>

Ante esta crisis de sentido Hurtado señala que dar un nuevo sentido a la existencia colectiva debe ser tarea colectiva. No de caudillos o iluminadores, no de “políticos profesionales” y-o “analistas” de medios de comunicación, sino que debe ser tarea de la *sociedad civil por sí misma*. No niega tampoco la necesidad de nuevos actores que sean capaces de ofrecer “liderazgos creíbles”, dice: “intelectuales de nuevo cuño que puedan realizar una labor de transcripción y síntesis de las ideas, valores y aspiraciones que conformen el nuevo sentido.”<sup>187</sup> Siendo una tarea colectiva propone que debiera realizarse en las unidades habitacionales, barrios, escuelas, fábricas, oficinas, blogs, redes sociales, lo cual, al contrario de Villoro, no implica que se deba prescindir ni de la democracia representativa ni del Estado nación.

Respecto al sentido, afirma que este debe ser inmanente a las prácticas sociales, no trascendente, necesita incorporar nuevas formas de convivencia, valores y aspiraciones, donde esté presente la voz de las mujeres, de las comunidades indígenas, de quienes viven fuera de México, de gente de diferentes edades.

Se trata, dice, de que la transformación de la realidad actual sea de manera radical, aunque no violenta, por más inaceptable que sea la realidad. Para ello se requiere fe en nosotros mismos, en nuestros valores e ideales, en nuestra capacidad transformadora, “Estamos y obligados a creer y actuar”.<sup>188</sup>

---

<sup>186</sup> *Ibid.*, p. 23

<sup>187</sup> *Ibid.*, p. 24

<sup>188</sup> *Ibid.*, p. 29

En síntesis: la propuesta de que la filosofía profesional se desarrolle en la EMS hace parte de un programa político, pedagógico, filosófico, teórico-práctico mucho más amplio.

## **Capítulo 5. Reflexiones hacia una propuesta de proyecto político-pedagógico de filosofía en la educación pública, gratuita y popular.**

En esta investigación se ha considerado pertinente estudiar la propuesta de Guillermo Hurtado por muchas razones. Una es que viene de parte de un filósofo mexicano con un riguroso trabajo filosófico en diferentes áreas filosóficas, ha sido además director del Instituto de Investigaciones Filosóficas en la Universidad Nacional Autónoma de México, donde ha realizado una labor importante en materia de apertura de espacios que habían sido con anterioridad apropiados únicamente por un área de la *comunidad filosófica-analítica* y es uno de los impulsores más importantes de la lucha emprendida desde el Observatorio Filosófico de México. Como profesor se le reconoce además un trabajo respetuoso con los/as alumnos/as. Esto quiere decir que hay continuidad entre el discurso que defiende y la práctica concreta que realiza. Además de que se trata de una propuesta concreta y argumentada, enmarcada en una tradición de filosofía mexicana y desde un área de reflexión filosófica, *metafilosofía práctica latinoamericana*, que permite entender desde un horizonte amplio de dimensiones las problemáticas en torno a la enseñanza de la filosofía en la EMS, horizonte desde el cual se generan condiciones plurales, críticas y creativas de discusión y acción. En el marco de esta investigación, se trata por una parte de una respuesta crítica a la concepción que se tiene de la enseñanza de la filosofía en la EMS desde la RIEMS, pero también como una propuesta creativa que tiene que ver con un programa político mucho más amplio, la democracia en Latinoamérica.

En este quinto capítulo la propuesta es dialogar con lo planteado por Guillermo Hurtado y continuar con la crítica al enfoque teórico-práctico impuesto por la RIEMS desde la propuesta del proyecto de investigación: *Lectura de la realidad en el aula*.

Empezando con una provocación: dentro de la propuesta realizada por Guillermo Hurtado se retoma una tradición de reflexión filosófica en la que se bebe de diversos planteamientos de Luis Villoro en diálogo con Barreda y Caso, pero interesa traer a otro

interlocutor: Pablo González Casanova. El diálogo que establecen mutuamente Luis Villoro y Pablo González Casanova, tiene otra marca: un pasamontañas. Resulta que este es el acento que interesa discutir en la presente investigación: ¿A favor de qué, quienes? ¿Contra qué, quienes? ¿Cómo? ¿Con quiénes?, se asumen posturas políticas desde la labor filosófica.

González Casanova, en un interesante artículo publicado: “Los peligros del mundo y las ciencias prohibidas”, en el periódico *La Jornada* el día 14 de noviembre de 2011, al analizar la respuesta que la comunidad científica dio después de la Reunión de Jefes de Estado sobre el cambio climático 2009-2010, donde se acusó y descalificó a la ciencia de descansar en el “principio de incertidumbre” debido a haber expuesto que la principal causa del cambio climático es antropógena, afirma lo siguiente:

Un paso no dieron sin embargo que es necesario dar si no se quiere ser copartícipe de la negación más profunda y grave para las ciencias de la materia, de la vida y de la humanidad. Y para la humanidad. El paso que no se dio y que se necesita dar con la mayor seriedad consiste en incluir la categoría del capitalismo como un riguroso concepto científico, no sólo asociado a la ley del valor, sino a la ley de la producción y reproducción de la vida.

La ciencias de la complejidad que investigan el mundo actual no serán ciencias ni investigarán la complejidad del mundo actual y sus escenarios de futuro si no incluyen el capitalismo, una de sus categorías más profundas, cuyo sólo nombre suele ser rechazado instintivamente por no pertenecer al lenguaje políticamente correcto de las ciencias hegemónicas.

Pocas hipótesis tienen tantas posibilidades de ser confirmadas como ésta: La solución a los problemas sociales como problemas científicos y como problemas reales es imposible con el actual sistema de dominación y acumulación capitalista y con la lógica que en él impera. [...]

Desde ejemplos como Los caracoles de los pueblos mayas de Chiapas, por un lado, y por otro, desde investigaciones pioneras y recientes como las de Axelrod y muchos científicos más estamos hoy en condiciones de construir una utopía a la vez convalidada por la praxis de los pueblos y por los escenarios de las computadoras, esa que Emmanuel Wallerstein bautizó como utopística y que definió como la ponderación seria de las alternativas históricas, la evaluación serena, racional y realista de los sistemas sociales humanos, de sus limitaciones y posibilidades. Vale la pena pensar en ella y luchar por ella.<sup>189</sup>

---

<sup>189</sup> Pablo González Casanova, “Los peligros del mundo y las ciencias prohibidas”

Sirva, la cita anterior para dar paso al diálogo con la propuesta de Guillermo Hurtado: se trata de una propuesta concreta de trabajo que incluye argumentos en favor de determinado espacio de acción, funciones e importancia de la enseñanza de la filosofía en la EMS como estrategia a partir de la cual los/as filósofos/as mexicanos/as podrían contribuir a la democracia en América Latina, sin embargo, es una propuesta que no se posiciona contra el actual sistema económico, político, social, en los términos de González Casanova, no incluye el capitalismo como un riguroso concepto de análisis de la realidad social. Cabe preguntarse: ¿Por qué?

Se afirma que hay democracia y que hace falta mejorarla en tanto que su crisis radica en que todavía no se consolida como sistema social y el problema mayor es que convive con prácticas profundamente antidemocráticas y autoritarias, pero parece desligarse la conexión de raíz que tiene ello con la distribución y organización económica basada en la guerra de dominio de unos cuantos sobre la mayoría. Se afirma también que no hay cobertura de la EMS para la gran mayoría de la población pero que se puede resolver con programas extraescolares y no reconoce la característica estructural de exclusión a la que se debe. Al no hablar de la guerra, tampoco lo hace de la crueldad impuesta por la violencia política que obliga a miles de familias a desplazarse del lugar en donde viven, del despojo que se hace de territorios en, de, por, para de los que han vivido pueblos enteros en orden de poder administrarlos a favor de la ganancia de unos pocos/as, de la imposición de un mercado mundial en el que todo se pueda comprar y vender, aunque sea producto de la explotación mundial, como tampoco se dice que se trata de un sistema de dominación que extermina lo que le estorba y desprecia, más aun cuando ello se rebela. Y aunque en la misma propuesta del autor se reconoce la necesidad de que por el proyecto que plantea se tendría que luchar, no dice por qué y contra qué, menciona unas *resistencias* que existirían contra ello pero no explica de qué tipo, pues tampoco denuncia la perversidad del ataque sistemático a la formación formal filosófica por parte de un orden social que privilegia la racionalidad reducida a su carácter instrumental-mercantil. ¿Por qué?

Quizá una respuesta podría ser que el análisis de la realidad social que hace Hurtado no es el mismo que en esta investigación se hace respecto al capitalismo, no se le concibe como un sistema de dominación que atenta contra la vida en el planeta y, en ese caso, la propuesta se dirige a la posibilidad de mejorar lo existente. Quizá ni siquiera se haya reflexionado sobre ello y se siga la estrategia que resume la frase: si no veo no existe, o quizá sí comparte la crítica ante el actual sistema pero se juzga estratégico no hacerlo de manera explícita.

Hurtado explicaba en su propuesta que se requería de una radical transformación ¿En qué consiste dicha radicalidad? ¿De qué depende? ¿Es radical cuando se declara anticapitalista? ¿Lo es necesariamente?

Se puede argumentar que no lo es porque existen muchas propuestas teóricas que se asumen anticapitalistas pero que su práctica se encuentra muy lejana de ello, como también existen propuestas profundamente emancipadoras sin que por ello declaren explícitamente que son *anticapitalistas*. Aunque si bien se acepta la posibilidad de que exista una propuesta anticapitalista sin que se haga mención explícita, cabe preguntarse ¿Qué alcances de transformación social radical puede llegar a tener la propuesta de Guillermo Hurtado? Para Paulo Freire la radicalidad consiste en la capacidad que tiene la fuerza de una organización política de construir una acción transformadora que sea viable, crítica y creativa. En ese sentido, para Freire la radicalidad se encuentra ligada al criterio de verdad que a su vez está determinado por la práctica social, inserta en una totalidad histórica.

A pesar de las hipótesis planteadas, la perspectiva teórico-práctica-política en la cual la presente investigación identifica la propuesta de Hurtado es dentro del marco del modelo de democracia liberal, que si bien le hace críticas a la democracia en relación con su “aplicación concreta”, no significa que con ello rechace el sistema político actual por completo. Antes bien, juzga que el *modelo* es adecuado y los problemas son debido a su aplicación. Esto en relación con la oposición que el autor hace ante las propuestas de

democracia comunitaria consensual y el rechazo absoluto al Estado nación que Villoro defiende.

A grandes rasgos, en los debates dominantes en torno a la democracia, se parte de aludir con “democracia” en primer término, a una forma de gobierno que denota gobierno “del pueblo”, otros lo han denominado el gobierno de “las mayorías”, a diferencia de las monarquías, “gobierno de uno” o las aristocracias, “gobierno de las minorías”. Sin embargo se asume que las “mayorías” no ejercen el gobierno de forma directa; es decir que son necesarias las élites políticas para que exista equilibrio social y gobernabilidad. Así: la democracia no sería incompatible con la presencia de élites políticas, en tanto que se sostiene que no hay sociedades que puedan prescindir de ellas.

Desde la argumentación anterior, se preguntan: ¿Es posible la democracia? Se asume que sí y que consiste entre otras cosas, en un sistema político que fomente la competencia partidista, en elecciones libres y periódicas, la presencia de un estado de derecho, que las élites “rindan cuentas” a la sociedad a la que gobiernan y que se encuentren en permanente cambio y circulación. Existen críticas intrasistémicas a dicho modelo de democracia apelando a la democracia realmente existente, donde se señala que las sociedades en realidad son conducidas por oligarquías político-económicas, impidiendo que se configuren condiciones reales de equidad y de justicia social. Se apela por ejemplo, en el caso de México, a que debe trascenderse como sistema político y ser un sistema de vida, como lo dice la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo tercero, donde se al concebir la democracia como un “sistema de vida” se le concibe también como un sistema social, basado en la permanente superación de las condiciones en las que vive el pueblo, es decir que incorpora la idea de justicia social, es recurrente el señalamiento a su evidente carácter formal-legal en tanto que se afirma que se vive una sociedad injusta y desigual aunque no señale el origen estructural de ello.

Algunos autores, desde esta misma perspectiva, mencionan que en la actualidad se vive en las llamadas “posdemocracias”; es decir, sistemas que se han rendido frente al poder

económico global y que practican la política como un “espectáculo”, absolutamente regulado y controlado.<sup>190</sup> Las verdaderas decisiones son tomadas por organismos financieros internacionales y por los intereses de unos cuantos, comparados con la población mundial mayoritaria, en estas “posdemocracias” se utiliza el discurso democrático, para encubrir una realidad muy diferente a la aspiración de las mayorías que postulaban, supuestamente también, originariamente las democracias.

Hay quien opina que el discurso democrático está absolutamente desgastado y no tiene potencial para una transformación social genuina. En contraparte se sostiene que la democracia, no planteada como utopía, ni tampoco como encubridora, sí reúne las condiciones para ser abanderada en la construcción de sociedades que puedan aspirar a ser más justas y equitativas. Cuidando así de sostener la desaparición de toda relación de poder, y en su lugar se trataría de reconocer que los sujetos y las sociedades son realidades inacabadas, falibles, y que por lo tanto el poder debe constituir un espacio en permanente transformación, se trataría en todo caso de “radicalizar” la democracia con experiencias y mecanismos más allá de los tradicionales.

Sin embargo, como se puede ver, en los problemas debatidos en las disquisiciones anteriores, si bien se pueden identificar críticas a la sociedad actual no existe el planteamiento de una crítica a la estructura misma del sistema capitalista, y se limita a propuestas alternativas de reformas, legislaciones y gestiones sociales institucionales. Resulta sugerente una cita de Francisco Pineda Gómez, profesor investigador en el posgrado de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, quién en su libro *La revolución del sur, 1912-1914*, critica la forma en que el gobierno maderista hizo uso de lo que llama la *ingeniería del asentimiento* (concepto acuñado por Bernay, sobrino de Freud) para poder llevar a cabo su programa antizapatista y donde el discurso de la democracia fue la bandera. El autor sostiene cómo en la democracia capitalista, la visibilidad e invisibilidad de las relaciones de poder alcanzan su mayor eficacia, y en ese sentido afirma lo siguiente:

---

<sup>190</sup>Cf. Yannis Stavrakis., *La izquierda lacaniana, psicoanálisis, teoría, política.*

La transparencia consiste primero en hacer invisible la explotación. Con esto se lograría la disolución imaginaria de las clases sociales y se alejaría el peligro de la lucha de clases. Pero dado que tiene que haber algo visible para sustentar eficazmente tal invisibilidad, el poder también debe mostrar de modo convincente “la igualdad ante la ley”. Los dos términos de la oposición se apoyan, contribuyen a formar una especie de lógica visual del poder, que vuelve aceptable un gobierno de “igualdad” en condiciones de extrema desigualdad. Por ello en la democracia capitalista, el discurso jurídico ha de ser lo visible de manera privilegiada.<sup>191</sup>

Más adelante Pineda explica cómo es que el ideal democrático se ha complementado con el ideal racista a lo largo de la historia. Y estos dos discursos han sido utilizados también en los proyectos educativos, donde se incluye la enseñanza- aprendizaje en asignaturas de filosofía.

En esta investigación no corresponde discutir el concepto teórico-práctico de democracia defendido por Hurtado en abstracto, sino que serán revisadas las implicaciones del mismo en la propuesta que hace en relación con la enseñanza de la filosofía en la EMS.

Antes fue planteada la siguiente pregunta: ¿Por qué en la propuesta de Hurtado no se incluye el concepto de *capitalismo* en el análisis?, una primera respuesta está en que finalmente la propuesta de Hurtado se inscribe en una defensa del modelo de democracia liberal como parte del sistema de organización y reproducción social actual, sin embargo, desde la perspectiva de esta investigación, es una propuesta cuyos planteamientos dan elementos para defenderse dentro del mismo sistema, desde la necesidad que se tiene de resistir a la par de que se puedan lograr ir generando transformaciones más profundas, en ese sentido da herramientas para hacer lo que es posible y factible en la medida en que se van haciendo grietas más profundas..

Dentro de todas las aportaciones que hace el filósofo antes estudiado, conviene detenerse en uno de los puntos centrales de su propuesta en relación con la importancia y función de la enseñanza y aprendizaje de filosofía en la EMS, donde el autor hace énfasis en la necesidad de que ésta sea una tarea que permita la consolidación de una labor como *comunidad de filosofía en Latinoamérica* organizada. Preocupa en especial lo

---

<sup>191</sup>Francisco Pineda Gómez, *La revolución del sur*, pp. 72-73

siguiente: no queda claro de qué manera se hace efectiva la participación democrática de los/as estudiantes en ello.

Es decir, se propone una propuesta desde el *para* los/as estudiantes, donde se enseñe lógica, ética, la democracia como ideal social, y donde los/as estudiantes puedan y aprendan a discutirlo, sin embargo no se plantea un proceso desde el *con* los/as estudiantes, y en ello hay una severa contradicción.

Su muestra más clara es la desconexión hecha entre la defensa de la democracia y la carencia de un análisis crítico de la situación de dominación y opresión existente, de ahí que pueda llegar a afirmar que todos somos iguales “hombres y mujeres, pobres y ricos, [...] sabios e ignorantes”, es decir se parte de que existan pobres y ricos de manera tan *natural* como que hay hombres y mujeres.

Si se plantea una filosofía que contribuya a la democracia, hace falta posicionarse contra el modelo hegemónico de escuela antidemocrática que ha subsistido en el actual orden social que antes fue nombrado como *educación bancaria*, modelo que a su vez hace parte del sistema de dominación hegemónico mundialmente.

Al generar una desconexión entre la lectura del mundo-capitalismo neoliberal plenamente globalizado y la lectura de la palabra-ideal social de la democracia, se impone un texto-modelo teórico *para* que los/as estudiantes lo estudien. Cuidado, no se trata de negar la inevitable dirección en los procesos educativos, de lo que se trata es de cuestionar la contradicción que se presenta entre pretender que se contribuya a la democracia enseñando-discutiendo sobre ella e imponiéndola como una teoría desconectada de la realidad de quienes se pretende la hagan suya. Es decir el punto de partida está en el ideal, en la teoría-modelo que se impone a la realidad de los/as estudiantes. El modelo de educación bancaria tiene como base una estructura en la que los/as estudiantes son *objetos* en el proceso.

Cabe hacer algunas distinciones. La propuesta de Guillermo Hurtado se trata de una crítica directa y no, a la RIEMS, siendo que se posiciona no sólo en contra de su desaparición en los planes y programas de estudio sino que la defiende como parte necesaria para la construcción de la democracia en América Latina. Se trata además de una propuesta que si bien tiene una importante influencia en lo planteado por el Observatorio Filosófico de México, no es la única. Por otra parte, el OFM tampoco se limita a la defensa de la enseñanza de la filosofía en la EMS y en ese sentido su labor puede ser más amplia. Esto interesa por la siguiente razón: la RIEMS se trata de una política educativa estatal, en ese sentido se determinan los límites de los planes y programas de estudio, de tal manera que la lucha emprendida para exigir que no se desaparezca la enseñanza de la filosofía en la EMS se enmarca en dichas determinaciones, por ejemplo discursivas, por decir, defender su enseñanza en términos de la defensa de “democracia” y “derecho humano”, donde si bien esto no garantiza que no se le desaparezca, y se ha comprobado que es así, intentar defenderle desde una postura crítica del sistema capitalista sería un absurdo. ¿Cómo decirle al monstruo que se muerda su propia cola?, pero, ¿será que la defensa de la enseñanza de la filosofía se tenga que limitar a determinadas condiciones posibles de crítica que incluyen no poner en cuestión el sistema de producción y reproducción social dominante? ¿Qué hacer, de qué manera y con que alcances defender la enseñanza de la filosofía en la EMS?

A continuación algunas dimensiones que se ven involucradas en los procesos educativos, y que sirven para comprender con profundidad la complejidad del reto que la enseñanza de la filosofía en la EMS como plataforma de la democracia presenta. Para ello se revisarán algunos elementos de la propuesta de investigación teórico-práctica que realiza desde hace más de treinta años: el proyecto de *Lectura de la realidad en el aula*. Este se desarrolla en tres espacios: la materia de Problemas Contemporáneos de la Educación (antes Pedagogía Comparada), Seminario de Filosofía de la Educación y un Seminario de Posgrado. Está coordinado colectivamente por el profesor quien lo inició, Miguel Escobar Guerrero<sup>192</sup> y un grupo de estudiantes adjuntas, Merary Vieyra, Mayra

---

<sup>192</sup>Miguel Escobar Guerrero, colombiano de nacimiento, siendo estudiante de maestría conoció en Suiza a Paulo Freire con quien participó en procesos de alfabetización en Sao Tomé el Príncipe, después llegó a vivir a México donde comenzó la reinención de un espacio freiriano en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Silva, Luis Alberto Rosas, Andrea de Buen, Noemí Mejía, Felipe Cruz y quien escribe esta tesis. Además cuenta con una página donde se pueden consultar los trabajos: [www.lrealidad.filos.unam.mx](http://www.lrealidad.filos.unam.mx). Su objetivo ha sido definido en torno la premisa: *pensar la práctica para transformarla* y su objeto central de estudio ha sido la *participación estudiantil*.

El espacio partió de la propuesta teórico-práctica de Paulo Freire, desde donde se aprendió uno de los ejes centrales de la práctica: *el acto de conocimiento es también un acto político*. Es decir, se asume que no hay proceso educativo que sea neutro, siempre hay una opción a favor de qué y quién y contra qué y quién. De ahí que, en el caso de Paulo Freire y el proyecto de *Lectura de la realidad en el aula*, se asuma una opción política a favor de los y las desarraigadas del mundo, en contra del sistema capitalista en su fase de globalización neoliberal y en contra de la educación bancaria. A favor de una educación popular, gratuita, de calidad y de un mundo cuya ética sea a favor del erotismo de vida cuya base sea la no eliminación del/la hermano/a y en ese sentido de una educación emancipadora donde sea posible construir una subjetividad colectiva e individual desde la cual sea posible “pronunciar” nuestro mundo.

A través del proceso se han identificado dos perspectivas principales en la construcción de conocimientos:

- La primera y hegemónica en los procesos educativos está centrado en el CONCEPTO<->TEORÍA, donde si bien toma como referente la práctica, su finalidad está en regresar CONCEPTO<->TEORÍA. CONCEPTO<->PRÁCTICA<-> CONCEPTO
- La segunda perspectiva, parte de la práctica como praxis, de ella va a la teoría que le sirve como puente para regresar nuevamente a la praxis con el propósito de transformar, tanto la práctica educativa como social. La ecuación es: PRAXIS<->TEORÍA<->PRAXIS

El proyecto está situado en la segunda perspectiva y a partir de ello se ha ido construyendo una propuesta epistemológica que ha derivado en el planteamiento de una metodología específica llamada: Metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría, MRCYT. Se trata de una propuesta centrada en la construcción de conocimientos ligados dialécticamente a la transformación de la práctica de la cual se hace parte, y en ese sentido de lo que se trata es de transformarse desde la colectividad. Se reconoce además que la ideología dominante se objetiva en acción cotidiana, es decir no son sólo ideas y contra ella se lucha desde la praxis en el proyecto.

La MRCYT, como su nombre lo indica, consta de dos ejes: el rescate de lo cotidiano y el rescate de la teoría. Para el rescate de lo cotidiano se parte de dos tipos de referentes empíricos: RAPS- representaciones actuadas de una problemática social y películas. El proceso en cada grupo inicia con la definición de la problemática a estudiar a nivel general, y a la par el grupo se organiza en equipos que deciden también la particular manera en que estudiarán la problemática general decidida. La decisión de la problemática a estudiar resulta de un complejo proceso de construcción de consensos donde se va aprendiendo a manejar: conflictos, tensiones entre autoridad y libertad, contradicción entre transmisión y creación de conocimientos, así como la necesidad de respetar la subjetividad individual y colectiva.

Con la elaboración de las RAPS se busca representar la problemática a estudiar decidida (la última problemática ha sido: la construcción colectiva del sentido de la vida). Después de aproximadamente dos meses, se presentan las RAPS en clase con la siguiente dinámica: primero se ven todas las RAPS, para tener una percepción general del grupo, y posteriormente se procede al análisis de cada una, donde primero se le pide al equipo que la elaboró escuche las opiniones de los/as demás y después de a conocer lo que quisieron representar. Al final se redacta un texto que dé cuenta de todo el proceso. En ese sentido consideramos que la verdadera RAP, es todo el proceso epistemológico y organizativo a través de la cual los/as estudiantes construyeron su RAP. Por su parte con las películas, se trabaja con la identificación de imágenes en su juego con fantasías y palabras a partir de las cuales se rescata lo cotidiano.

El rescate de lo cotidiano insiste en hacer explícitas las relaciones de opresión, los conflictos y tensiones que se viven en el salón de clases, tales como la relación entre autoridad y libertad, la relación entre transmisión y creación de conocimientos, la dialéctica entre eros y tánatos, texto y contexto, etc. Lo que al pasar al rescate de la teoría se pretende estudiar, nombrar y denunciar, para así anunciar la posibilidad de organizarse para transformar.

Esto ayuda a partir de prácticas comunes desde las cuales sea posible pensar conjuntamente entre docentes-estudiantes y buscar construir un punto de inicio más parejo desde el cual la construcción de conocimientos pueda ser mucho más horizontal, sin que por ello se niegue la necesaria dirección del proceso que en todo momento se pretende hacer explícita.

Es a partir de la misma praxis que los/as estudiantes caminan hacia el análisis de lo cotidiano para rescatar la teoría. Desde el proyecto son propuestos determinados referentes teóricos que han sido considerados pertinentes para admirar las prácticas. Se invita a los/as estudiantes a que los conozcan y decidan si para ellos/as son pertinentes o no y/o decidan a partir de su detenido estudio los que les parezcan adecuados para leer la realidad. Finalmente se entiende que lo importante es tener una buena lectura de la realidad que permita la transformación de la misma y poder así, como decía Freire, pronunciar nuestro mundo, rehacerlo, redanzarlo.

Los referentes teóricos propuestos son: Freire, el psicoanálisis socio-político, el EZLN y una propuesta que surgió desde la misma práctica: la Pedagogía erótica. Además es importante decir que hay un eje transversal que ha hecho parte de toda esta propuesta: la memoria histórica: con la aparición pública del EZLN, 1994, la defensa de la universidad pública y gratuita en la huelga de la UNAM, 1999-2000; el asesinato de Pavel González, 2003, el asesinato de estudiantes en Ecuador, 2008 ( donde murieron: Verónica Velázquez, Sóren Ulises Avilés, Fernando Franco, Juan González, además de Lucía Morett quien logró salvar su vida pero sigue siendo perseguida por los gobiernos de Ecuador y Colombia); la violencia política perpetrada contra la población en rebeldía

de San Salvador Atenco, 2006, el Festival de la Digna Rabia convocado por las comunidades zapatistas en 2009.

Ante la dificultad que implica “leer la realidad” se consideró pertinente, tomando en cuenta que los seres humanos son seres en relación, delimitar la lectura de la realidad a través de las relaciones que ahí se establecen, aquellas relaciones de las cuales se hace parte. Por eso se definieron los siguientes ejes de análisis: a) Relación entre el texto de estudio y contexto socio-político y b) Los vínculos entre: docente y estudiantes; entre estudiantes y entre docentes y estudiantes con el conocimiento.

El espacio del aula se reconoce como un espacio de conflicto, donde hay tensiones, clases sociales, ideologías, emociones. Retomando ahora el concepto de *educación bancaria* que utilizado con anterioridad para definir el modelo hegemónico que reproducen la mayoría de los procesos educativos que existen en el mundo y de lo cual hace parte la educación media superior en México, y aún de manera más particular, la enseñanza de filosofía, se asociará dicho concepto con otro: la relación que se establece entre *autoridad y libertad* en el aula. El planteamiento es el siguiente: cuando la autoridad rebasa a la libertad se convierte en autoritarismo y cuando la libertad rebasa a la autoridad, se le llama libertinaje. Es decir, se sostiene la necesidad de la relación entre autoridad y libertad para que pueda existir proceso de enseñanza- aprendizaje. En ese sentido se reconoce que toda proceso educativo es directivo, y es necesaria la autoridad, sin embargo, aquí el reto propuesto por Freire es que la autoridad sirva para emerger como sujetos. La autoridad es en ese sentido la objetividad horizontal desde la cual se puede construir colectivamente, pero que nunca dejará de coaccionar en alguna medida el deseo e intereses individuales de quienes participan en cada proceso. Piénsese entonces en la modalidad autoritaria de la educación bancaria, en dicha modalidad, el/la profesora se erigen como autoridad, pero rebasan la libertad de los/as educandos, es una falsa objetividad que se aplica para todos/as pero que no se construyó desde todos y todas, sino de una sola cabeza que impuso su ley.

En la otra modalidad, se rechaza toda autoridad, se sostiene una supuesta práctica de “libertad”, opuesta a la memorización, a la repetición, es decir, niega toda transmisión de conocimientos, el resultado es la eliminación de la transmisión de conocimientos y también de la posibilidad de su creación. Reduce además el valor del conocimiento a su utilidad económica, y su desconexión con la realidad a la “pertinencia del mundo actual”. Ambas modalidades rompen con la posibilidad real de construir un proceso de enseñanza- aprendizaje.

La relación entre *autoridad y libertad* se relaciona con otro concepto que desde el proyecto se trabaja a partir del referente teórico-práctico de las comunidades zapatistas: *mandar obedeciendo*. En el modelo de la educación bancaria, y hablando ya a nivel de la totalidad del mundo, el poder que se configura hegemónicamente con el modelo capitalista en su fase globalización neoliberal, el Jefe, el Maestro, manda mandando, las órdenes que obedecen no son las de la sociedad , sino de los Jefes financieros, políticos, culturales.

*Mandar obedeciendo* es en ese sentido el desafío de construir espacios colectivos, lo cual presenta severas dificultades, pues lo que podemos identificar en ambas modalidades de educación bancaria es la imposición del poder opresor con la violencia. Para comprender este aspecto, el propuesta del proyecto de *Lectura de la realidad en el aula* ha encontrado en la propuesta de Fernando Martínez Salazar, la necesidad de recurrir al psicoanálisis socio-político como una herramienta más de análisis desde la cual sea posible comprender la problemática no sólo desde la *racionalidad racional* sino también desde la *racionalidad inconsciente*. Es decir, que con la violencia que se ejecuta en los procesos de educación bancaria es posible observar también que existe un gozo de agredir. Resulta necesario estudiar también el ataque emocional que padecemos como sociedad.

La necesidad de recurrir al psicoanálisis socio-político en el proyecto surgió durante la huelga en defensa de la gratuidad de la educación en la UNAM, 1999-2000. Durante este período, Miguel Escobar Guerrero fue invitado por estudiantes a desarrollar un taller

autogestivo en torno a Paulo Freire durante los tiempos de movimiento. La tarea fue: leer la huelga, y una de las primeras tareas consistió en observar e identificar la intensa campaña de desinformación contra el movimiento, ejecutada por parte tanto de las autoridades universitarias como gubernamentales con el uso sistemático y estratégico de los “medios de desinformación”. Se detectó así una estrategia diseñada con el fin específico de desprestigiar y victimar a los/as estudiantes del movimiento. Es decir, que fue detectada una intención clara de dañar intencionalmente a través de diversas estrategias de control de información. Utilizando entonces conceptos de la propuesta del *psicoanálisis socio político* se pudo nombrar la intención clara del gobierno y medios de “desinformación”, agredir y producir un daño tanto individual como social: *conducta psicopática*. Interesa exponer estos planteamientos pues además de que hacen parte de la propuesta del proyecto Lectura de la realidad en el aula, permiten profundizar en el análisis del sistema mundo en que se vive y desde donde ha sido situada la defensa de la enseñanza de la filosofía en la EMS.

El psicoanálisis, dice Martínez Salazar, permite definir la conducta psicopática por su actuar agresivo ya que en su objetivo conlleva el daño hacia el otro. El individuo que la manifiesta no tiene la capacidad para soportar la frustración que le produce el no apoderarse de los objetos de su alrededor, decidiendo tomarlos por la fuerza y apropiarse de ellos indebidamente. Este individuo genera un daño social y/o individual porque siempre existirá una víctima despojada o dañada con su actitud.”<sup>193</sup>

Este análisis les llevó a las siguientes preguntas: “¿Por qué se había desatado la conducta psicopática de las autoridades? ¿Cuál era el verdadero motivo detrás de la campaña de desprestigio en contra de los estudiantes? ¿Por qué se había provocado a los jóvenes para que salieran a protestar? Y comprendieron la necesidad de otro concepto: *ataque al aparato de pensar*.

En el caso del análisis de la huelga se dieron cuenta de cómo se *atacó el aparato de pensar* de la sociedad con la intención de provocar confusión para poder continuar

---

<sup>193</sup>Cita inédita de palabras dichas por el Dr. Fernando Martínez Salazar en una sesión de Trabajo de análisis sobre el conflicto de la UNAM. En Miguel Escobar Guerrero, *Poder y Filicidio, Memoria del taller autogestivo Paulo Freire (1999 2000)*. <www.lrealidad.filos.unam.mx> [Consulta enero 2012]

determinada situación. En el caso con personas psicóticas, éstas en ocasiones emiten mensajes con la intención de confundir al analista, inmovilizarlo en su trabajo psicoterapéutico y poder continuar en la enfermedad. El ataque al aparato de pensar es actualmente sumamente sofisticado, resulta difícil identificar al agresor, y muchas veces ni siquiera nos damos cuenta de que estamos siendo agredidos. El concepto de *ataque al aparato de pensar* está asociado con otros dos: *percepción de la realidad* y *mediación*.

La *percepción de la realidad* señala el hecho de que la realidad no la percibimos en los términos en que Hegel llamó *la certeza sensible*, por su parte, Fernando Martínez Salazar, desde la propuesta que hace de psicoanálisis socio político explica que los seres humanos al nacer, perciben de manera distorsionada la realidad. La percepción de la realidad siempre está embestida ideológicamente, emocionalmente y construida socialmente. Algunos/as psicoanalistas dicen que la percepción primera de la realidad es una amenaza que genera una profunda angustia de muerte y para ello es vital la *mediación* de la madre quien pueda mostrarle al hijo/a que el mundo no es tan amenazante como lo está percibiendo. Esta mediación es vital, simplemente el niño/a necesita de su madre para poder sobrevivir. La *mediación* es aquella que coloca el puente que hace posible la conexión con el mundo, y justo cuando esto no ocurre, se trata de una madre esquizofrenizante y la esquizofrenia en parte tiene que ver con la ruptura con el lazo social y la desconexión con la realidad. Ahora bien, la madre no es la única mediación de los seres humanos, lo son también la escuela y los “medios de desinformación masivos” y si estos manifiestan aquello que con el concepto de *conducta psicopática* fue definido, resulta una *mediación* desde la psicosis, por una parte la realidad real de profunda desigualdad, exclusión, despojo y represión, y por otro la “ilusión” de un mundo del éxito, la fama y el poder, se construye así una hegemonía opresora que como antes se estudió, descansa en el miedo y la ilusión.

No se debe olvidar que hablar de hegemonía quiere decir que en general la sociedad es “fiel creyente” y acepta al orden social existente, aunque no por ello signifique que no estén siendo oprimidos. A esto lo llamaba Freire: *la sombra introyectada del opresor*.

A partir del análisis de la realidad a través de conceptos tales como *conducta psicopática* y *ataque al aparato de pensar*, surgieron nuevas preguntas en el taller autogestivo Paulo Freire: “¿Por qué sentíamos que lo que realmente se estaba propiciando era la eliminación de la juventud, o sea, la muerte simbólica o real del hijo para que el padre- la autoridad- se perpetuara?” La razón fue nombrada con el concepto de *filicidio*, este concepto es retomado por Martínez Salazar de Arnaldo Rascovsky, quien dedicó gran parte de su investigación psicoanalítica a investigar los actos filicidas contra niños/as y jóvenes. El filicidio, a decir del autor, tiene múltiples manifestaciones como abandonos, penalidades, mortificaciones, ataques físicos y verbales, insensibilidad ante su sufrimiento, juicios denigratorios, todas relacionadas además con imprimir heridas en el Yo.<sup>194</sup> Dice Miguel Escobar:

Un ejemplo palpable de ellos es el impedir, de cualquier manera, que aparezca la parte creativa del joven, tratando de evitar su crecimiento físico, mental y emocional, buscando la destrucción de su vitalidad. De ahí que, por ejemplo, la reducción del gasto educativo emprendida por los gobiernos neoliberales-que se han encargado de cerrar los accesos a la educación de los jóvenes, excluyéndolos de su posibilidad de educarse- permite que se observe y se pueda hablar de la aparición de actos verdaderamente filicidas<sup>195</sup>

Este concepto está además asociado con una de las manifestaciones que utiliza la autoridad para matar al hijo/a rebelde: el *fratricidio*, es decir, estimular la competencia entre hermanos y hermanas para que compitan y eliminen entre sí. En la huelga se identificó a partir de la manera en que se construían estereotipos de las corrientes presentes en el movimiento: *ultras*, *moderado*, *extramuros*, etc. El concepto de fratricidio tiene relación con el planteamiento que hizo Fernando Martínez Salazar respecto al origen de la justicia.

La tesis es la siguiente:

[...] hay una parte en la naturaleza del ser humano que es partidaria de la xenofobia o es xenofóbica [...] la llegada del hermano para el niño representa una amenaza, pues éste cree perder el amor de que es objeto

<sup>194</sup>Miguel Escobar Guerrero, "Poder y Filicidio, Memorias del taller autogestivo Paulo Freire (1999-2000)" en *Pedagogía erótica*, p. 206

<sup>195</sup> *Ibidem*.

por parte de los padres y teme que éste le sea otorgado al que recién llega a costa de perderlo para él. De ahí su reacción de rechazar y hasta de querer eliminar al hermano. En éste conflicto, tendrán que ser los padres los que actuando adecuadamente, se encarguen de hacerle sentir al hijo que no debe de temer esa consecuencia, ya que existe suficiente amor para ambos hijos. Sólo de ésta manera el hijo aceptará la presencia del hermano, pero no sin antes convenir, que él está dispuesto a ceder parte del amor de los padres que le corresponde siempre y cuando el otro, el hermano, esté dispuesto a hacer lo mismo por él [...] Sin embargo, el sentimiento de eliminar al hermano ni aún así llega a yugularse por completo, pues el argumento otorgado por los padres y lo convenido con el hermano son garantías muy endebles que deben refrendarse constantemente y, cuando esto no sucede de esa manera, se vuelve a reactivar ese sentimiento de eliminación hacia el hermano. Estos fenómenos muy primitivos, persisten en las personas como parte de su desarrollo emocional, después se proyectan o se depositan en acontecimientos que por algún parecido se asemejan a aquellos que les dieron su origen, reactivándose todo el contenido emocional de antaño y el que ahora se agregaría por el acontecimiento actual.<sup>196</sup>

La pulsión de eliminar al hermano/a, es algo a lo que no se puede renunciar, a lo que sí, es a la satisfacción del deseo de eliminar al hermano/a. De aquí surge uno de los principios éticos más importantes: el origen de la justicia está centrado en la *ética* de no eliminar al hermano/a, de respetar su diferencia, y dignidad como ser existente, ética que desde el proyecto recurre a la praxis de las comunidades zapatistas. En cambio en el capitalismo al basar las relaciones humanas en la propiedad privada y la lucha individual por la supervivencia, necesariamente alienta la competencia y la satisfacción de eliminar al hermano/a rompe de principio con la posibilidad de la ética. Pervierte además la ética, en tanto que impone la ley de los/as menos sobre la de los/as más.

Junto a los conceptos de *filicidio* y *fratricidio* se pueden ligar otros dos conceptos que son el *parricidio* y el *suicidio*. El *parricidio* que es en buena parte una respuesta mecánica al filicidio y consiste en negar todo tipo de autoridad sin distinguir que no toda autoridad es autoritaria, y el *suicidio*, en buena medida también respuesta al filicidio que lleva a introyectar la culpa de la violencia en la víctima. Diferentes organizaciones de defensores/as de derechos humanos han llegado a caracterizar esta situación a partir de

---

<sup>196</sup>Fernando Martínez Salazar, "El amor y las relaciones de género", en Miguel Escobar Guerrero, "El psicoanálisis socio-político" en «[www.irealidad.filos.unam.mx](http://www.irealidad.filos.unam.mx)» [Consultado en enero de 2012]

tres prácticas de violación de derechos humanos por parte del Estado en el sistema capitalista actual: por comisión, es decir que directamente alguna institución o funcionaria estatal lo ordene, por omisión, cuando elude su responsabilidad, o por aquiescencia, cuando le paga a otros/as para que lo hagan. La violación de los derechos humanos sólo la comete el Estado, es decir si una persona mata a otra eso no es una violación a los derechos humanos sino un delito.

En ese sentido se marca la responsabilidad que tiene el Estado de garantizar los derechos humanos de la población en su conjunto. Resulta interesante analizar cómo las tres formas de violación de los derechos humanos caracterizadas por las organizaciones se mueven dentro de lo que desde el psicoanálisis socio político se identificó en el proyecto de *Lectura de la realidad en el aula*: comisión-filicidio, omisión- parricidio, aquiescencia-fratricidio, quizá en los derechos humanos haga falta caracterizar de algún modo cuando son las personas que deciden terminar con su vida a falta de condiciones dignas de seguir existiendo.

La educación bancaria al estimular en su relación *autoridad y libertad* la ruptura de la ética, protegiendo los intereses de los/as menos a costa de los/as más alienta prácticas filicidas, fraticidas, parricidas y suicidas, no posibilita emerger como sujetos del proceso educativo. Se trata de prácticas al servicio de erotismo de muerte y no de vida.

Regresando, en buena medida el que una persona decida estudiar la licenciatura filosofía depende de haberla estudiado durante la EMS y haberse sentido interesado en ella, donde si su enseñanza se limita a los modelos de educación bancaria, lo más seguro será que sienta rechazo por ella (por decir lo menos). Sin embargo, existe la hipótesis de que las materias filosóficas no son tan fácilmente subsumidas en las lógicas de la educación bancaria donde todo es pedagogía de la respuesta sin involucrar la experiencia existencial de los/as educandos, esto debido a que las preguntas que se hacen desde la filosofía se conectan con algunas de las preguntas cruciales de todos los seres humanos: ¿Qué hago aquí? ¿Quién soy? ¿De dónde vengo y a dónde voy? Preguntas que se conectan con momentos en que como seres humanos nos miramos y

ad-miramos a nosotros/as mismo/as, tomamos conciencia de un momento de nuestra existencia y en ese sentido surge la posibilidad de pedagogías problematizadoras que propician prácticas que fomentan la no *burocratización* del pensamiento, afectos, cuerpo, vida.

Por supuesto también hay otros casos en los que las personas de manera mucho más autónoma tienen acceso a textos y/o hechos (prácticas, reflexiones individuales y/o colectivas, participación en movimientos sociales, políticos, culturales, terapias, etc.) que les interpelan la vida y deciden dedicarse a filosofar, ya sea desde el ámbito formal como no formal. Lo cierto es que la filosofía, como actividad explícita y nombrada así, no hace parte de la vida cotidiana de la sociedad, la gente no se asume filosofando (con los parámetros establecidos desde las prácticas filosóficas profesionalizadas), salvo cuando las personas, al discutir sobre o reconstruir la cotidianidad, dicen informalmente “que están filosofando”, sin embargo, no gratuitamente, se tiene en un concepto de “inútil”, y en parte también porque se ha construido ideológicamente un estereotipo que la define como una actividad sólo para sabios, que además no mueren de hambre. Dentro del imaginario social predominante, cuando alguien le dice a su familia que desea estudiar filosofía, la respuesta más común es: “No estudies eso, o serás un/a muerto/a de hambre” o “eso no te sirve”.

Desde esta postura, se retoma a Antonio Gramsci cuando afirma que todos y todas tenemos la capacidad, en tanto seres humanos, de filosofar, de preguntarnos el por qué estamos aquí, en dónde está puesto el sentido de nuestro existir, cómo nos hacemos más o menos humanos, preguntarnos en torno a las relaciones entre nosotros/as, con nosotros/as mismos/as, con el universo o con lo que entendamos por divinidad, y esto es algo que ha sido negado a los pueblos que se ha querido conquistar.

Por eso resulta tan difícil que la gente se dedique a la filosofía desde la formalidad en América Latina cuando la sociedad ha sido en su mayoría organizada de tal modo que no permeé el valor de la cultura del análisis y la reflexión en el grueso de la población y

sobre todo porque resulta aún más despreciable y/o peligroso para el orden vigente: filicida, si quien se dedica a ella es la juventud.

Haciendo un análisis desde la propuesta del proyecto de *Lectura de la realidad en el aula*, ubicamos la eliminación de la enseñanza de la filosofía en la EMS a través de la RIEMS, como parte de una pretensión global de dominio autoritario, de una estrategia de guerra psicológica que incluye el ataque a nuestro aparato de pensar, con el fin de tergiversar nuestra percepción de la realidad para que como poblaciones obedezcamos ciegamente las imposiciones de la lógica capitalista en todas las dimensiones de nuestra existencia.

Eliminar la enseñanza formal de la filosofía busca descalificar y producir la inutilización mental, tal como lo hace la tortura física, pero en este caso puede nombrársele tortura psicológica, que consiste en negar a las mayorías su potencial reflexivo para quebrar la autonomía e inhibir su capacidad de oponerse a la injusticia, reduciendo así el campo de la libertad y las posibilidades de opciones.

Este perfil de “seres humanos” negados al pensamiento, es el que se requiere formar en las escuelas. De esta manera se logra, por una parte, abrir un nuevo sector al mercado: la educación y al mismo tiempo formar los cuadros necesarios para reproducir el orden de dominación social imperante al servicio de una clase social. Por ello defender la filosofía significa denunciar la perversidad del sistema que pretende eliminar la palabra.

Ante ello, cuando Hurtado propone consolidar la enseñanza de la filosofía en la EMS, valoramos su opción de asumirla como una tarea colectiva de la *comunidad filosófica* no sólo en México, sino en Latinoamérica para consolidar la democracia, sin embargo la propuesta de esta investigación es que se incluya teórica y prácticamente como categoría la necesidad de hacer análisis de la realidad de opresión existente, incorpore una crítica al capitalismo y a toda forma de dominación que pueda existir, cuya lealtad en ese sentido sea como decía Bertrand Russell, a la *posibilidad*. Al hacerlo resulta necesario

aterrizar dicha categoría crítica al ámbito de las prácticas educativas, sirva para ello el concepto de *educación bancaria*.

Como implicación de lo anterior se propone revisar en la propuesta de formación para y desde la democracia con la filosofía como obrera especializada, la participación de los/as estudiantes en la tarea y la sociedad organizada, para que sea así producción popular.

Trayendo la propuesta del *Proyecto de Lectura de la realidad en el aula* se ha querido mostrar cómo es posible llevar al aula un análisis que no se encuentre desconectado de la realidad, es decir, se trata una propuesta que asume el desafío de no ser indiferente ante la relación que existe entre el texto y contexto socio-político, sino que se reconoce y asume un compromiso político emancipatorio, denuncia las relaciones de opresión de los procesos educativos producto de prácticas bancarias, en el sentido de transformar la relación entre educadores/as y educandos/as y en aras de construir espacios educativos donde se mande obedeciendo y se enseñe aprendiendo, además de que ubica el valor del conocimiento en relación dialéctica con la transformación de la realidad.

Se trata sólo de una propuesta, pero existente y con una profunda y larga experiencia de más de treinta años. Se puede objetar que sólo se hace en un espacio pequeño y que a un nivel generalizado no se puede desarrollar, pero por una parte, no se trata de un modelo o receta, y en ese sentido no se trata de reproducirlo de la misma manera en todas partes, sino que se invita a su reinvención, a generar y asumir la posibilidad de construir proyectos populares donde quien piensa, decida, construya y viva el rumbo de sus vidas sea la misma gente, pareja y organizada, caminando con una ética de no eliminación al hermano/a y con pleno respeto a la tierra, donde el pensamiento de los pueblos del mundo sea respetado. Quizá, en otros tiempos, sea posible conocer y estudiar desde otras palabras lo que ahora es nombrado de manera general filosofía, pues no porque no se haya hecho quiera decir que no sea posible.

Haciendo una valoración de la labor realizada por el OFM es importante caminar por dos vías simultáneas. Una de ellas es la vía de exigencia institucional que de por sí ha ido

construyendo el OFM, desde esta vía se trata de defender la educación como un derecho que debe ser garantizado por el Estado, un derecho público. Es una vía circunscrita a la defensa de la educación como un bien público y gratuito que no puede ser considerado un espacio de lucro, sino que debe responder a la misma gente que la hace posible. Es decir, defender la enseñanza de la filosofía en la EMS contra su desaparición concebida a partir del enfoque político-educativo basado en competencias, se inscribe en una lucha contra la privatización de la educación donde se reduce la racionalidad a un carácter instrumental y que sólo sirve para sostener un orden social que privilegia los intereses de una clase minoritaria dominante por sobre la gran mayoría de la población en lugar de atender los grandes problemas nacionales y construir posibles soluciones.

A la par de esta vía de trabajo, se propone que el OFM construya un espacio de formación, investigación, político- educativo crítico que sirva como un espacio alternativo fuera de las universidades y escuelas formales, no por ello desligado, sino que de manera autónoma sirva para construir propuestas emancipadoras de otras formas de hacer, enseñar, aprender filosofía. Un espacio donde puedan converger personas de todo el país y continente, que no sea centralizado en el Distrito Federal, y que sea capaz de plantearse proyectos conjuntos de acción filosófica popular comunitaria y anticapitalista, por tratarse de un orden social deshumanizante que atenta contra la vida en el planeta. Se trataría de proyectos encaminados a estudiar, sistematizar, resolver y proponer en aras de la transformación social.

## Consideraciones finales

Al plantearse realizar una defensa filosófica de la enseñanza y aprendizaje de filosofía en la EMS, contra el enfoque educativo por competencias impuesto con RIEMS, una de las tesis centrales consistió en tomar como punto de partida reconocer que la producción de sentido incluso para la filosofía que tiene pretensión de verdad objetiva-neutral, no está separada de las condiciones políticas y sociales de su producción por lo que todo acto de conocimiento es también un acto político. A partir de los anteriores planteamientos, fue desarrollada una argumentación desde la perspectiva de la *metafilosofía práctica latinoamericana* que toma como objeto de estudio el análisis filosófico a partir de las condiciones y los problemas de la práctica concreta de la filosofía en un lugar y momento dados lo cual implica hacer análisis de la realidad del *lugar y momento dados*.

Al situar históricamente y revisar las condiciones que hicieron y hacen posible la RIEMS así como la función social y política que ha tenido la filosofía institucional en Latinoamérica y México, son identificadas básicamente dos funciones las que puede adoptar la educación: una hegemónica-adaptativa al orden social dominante y otra emancipadora (sin que con ello quiera decir que se trate de funciones constituidas en bloques programáticos continuos y monolíticos) A favor de la perspectiva de la segunda función se ubica el presente trabajo. Defender que se enseñe y aprenda filosofía en la educación media superior es desde esta perspectiva, una toma de posición vital, política y necesaria si es que se pretende una transformación antisistémica de la realidad.

Tomando en cuenta ambas funciones, ¿Por qué podría resultar desechable y/o peligrosa la filosofía en la EMS para el proyecto de orden social actual? Y ¿Por qué, desde dónde y cómo defender el desarrollo de la filosofía institucionalizada si en buena medida hace parte desde su ámbito formal de un instrumento ideológico al servicio de la reproducción del orden social de dominación vigente?

A lo largo de la investigación mostramos cómo si bien la filosofía ha sido utilizada en diversos momentos como un instrumento ideológico al servicio de la dominación, ha servido y sirve también como un instrumento y fin para las luchas de liberación de pueblos organizados.

En el capitalismo neoliberal el uso del discurso filosófico no tiene la función que antes tenía y en buena medida ha sido sustituido por otro tipo de elementos constructores de situaciones-espectáculo como lo son los medios masivos de comunicación y por ello la filosofía resulta desechable en los planes y programas de estudio de la EMS, en ese sentido parecería que hoy en día la filosofía es ya un espacio antisistémico.

En el desarrollo de la investigación se partió del análisis de la realidad en que se vive, tanto de la situación mundial, como nacional, centrándose en la situación de la educación en América Latina y de la filosofía institucional en México, específicamente en la EMS. Se definió el capitalismo neoliberal por la continuidad de la repetición sistemática de fenómenos de acumulación salvaje del capital, despojo, superexplotación, desprecio, represión y exclusión sistemática de los beneficios sociales y económicos, por lo que identificamos la guerra como característica constituyente del sistema de dominación actual.

En materia de educación la RIEMS ha sido identificada parte de una estrategia global de privatización de la educación como una forma compleja de acumulación por desposesión. El sector educativo aparece como un “jugoso” sector para el mercado, tanto por las ganancias económicas directas que pueda generar al convertirse en un espacio de lucro, como por la “ganancias” de “recursos humanos, capacitados bajo los criterios de un determinado perfil educativo. Las características de dicho perfil se centran en considerar el colectivismo como un lastre y fomentan en su lugar una ética del trabajo cuyo centro es el “individuo responsable” y cuyos méritos y beneficios dependen de su trabajo individual, así como del progreso material y el dinero; en términos de aspirar a ser “triunfadores de la vida”. La educación es así considerada una inversión cuyo propósito

esté dirigido a insertarse en el mundo de competencia laboral de manera “más efectiva y ventajosa”.

A partir de lo anterior se ubicó la tendencia mundial de desaparecer las áreas de humanidades en los planes de estudio y las asignaturas de filosofía en el marco de una estrategia ideológica, que habiendo tomado como herramientas a su servicio el uso de las ilusiones y el miedo de las poblaciones, tiene por objetivo mantener la hegemonía de un perfil educativo que no esté basado en la reflexión y la crítica sino en el desarrollo de “competencias” que sirvan para la adaptación al mundo actual.

Siguiendo con el planteamiento en torno a las dos funciones que puede asumir la filosofía institucional, han sido considerados, a su vez, diversos aspectos de la historia del desarrollo de la filosofía institucional que llevan a sostener que ésta se encuentra anclada de raíz a la lucha entre proyectos que responden a dos funciones políticas distintas: de dominación y proyectos emancipadores, descolonizadores,

En ese sentido se ha estudiado también la respuesta dada y convocada por el OFM, en especial la propuesta de Guillermo Hurtado y con ella se ha querido establecer un diálogo que permita seguir en la tarea principal que es: “defender la filosofía”. Específicamente su enseñanza y aprendizaje en la EMS, por tratarse como bien lo argumentó Hurtado de la posibilidad de construir ahí una plataforma colectiva, nacional y organizada que fortalezca comunidades y tradiciones tanto a nivel docente como estudiantil.

Hacia el final del trabajo se ha interrogado en torno a la continuidad y trascendencia que puede tener esta lucha y han sido ubicados dos terrenos que los/as zapatistas han denominado en su caminar como dos tiempos distintos: el del exigir y el del ejercer. En cuanto al exigir se refiere, se presenta importante defender la enseñanza y aprendizaje de filosofía en la EMS, (siendo que es un periodo en el que los/as jóvenes a decir de la UNESCO en el documento *La filosofía una escuela de la libertad*, se encuentran en una *edad del cuestionamiento* a diferencia de la edad de los/as niños/as como una *edad del*

*asombro*) como un derecho que debe ser garantizado, sea el derecho que todos/as los/as seres humanos tenemos de hacer filosofía, de dejar de ser *masa*, problematizar y desnaturalizar nuestra cotidianeidad, y tener así acceso a herramientas que lo promuevan, para entonces poder también a partir de la lectura de la realidad de opresión que se ha impuesto a la mayoría de la población, buscar su transformación.

Por otra parte está la vía de ejercer nuestros derechos, de los que se está siendo despojados y, en ese sentido, se trata también de poder ir generando espacios paralelos a los institucionales, el OFM, por lo que ha construido a partir de su lucha, tiene muchas posibilidades de realizarlo, convirtiéndose así también en un espacio de investigación-acción comunitaria desde la filosofía, donde puedan ser cultivadas prácticas que sirvan para fortalecer la de por sí existente y desarrollada capacidad que tienen los pueblos de autogobernarse y construir su destino con formas organizativas y perspectivas anticapitalistas. En ese sentido se trataría de trabajar en la construcción desde abajo, por el sueño de una sociedad distinta, democrática, justa, libre en defensa y en contra de la sociedad capitalista de guerra actual. Un espacio donde se promueva el ejercicio cotidiano de prácticas en las que la filosofía que se enseñe y aprenda sirva para hacer frente y contrarrestar los legítimos temores de que los gobiernos populares fracasen por la ausencia de dirección, dispersión, voluntarismo, improvisación y parcialización. Se trataría entonces de asumir el compromiso por construir aquí y ahora semillas de nuevas realidades, también para generar herramientas-a partir de la praxis y no de teorías especulativas o acciones ciegas-para defenderse e inhibir formas de dominación en las relaciones sociales y en su lugar estimular y desarrollar las posibilidades creativas de los pueblos como fuente para conservar y/o rehacerse crítica y autocríticamente a sí mismos.

En síntesis, este trabajo se ubica, como se ha dicho anteriormente, desde la necesidad de defenderse del despojo que se ha hecho y se sigue haciendo con la imposición del proyecto civilizatorio de la modernidad capitalista, despojo que niega a los pueblos que se quiere conquistar, la capacidad de filosofar, de preguntarse el por qué se está aquí, en dónde está puesto el sentido del existir, cómo hacerse más o menos humanos,

preguntarse en torno a las relaciones entre nosotros/as, con nosotros/as mismos/as, con el universo o con lo que entendamos por divinidad,

Las dos vías de lucha que se proponen con el OFM, deben tomar en serio tanto la defensa contra el despojo del derecho a ejercer la capacidad de filosofar, como la necesidad del cultivo de prácticas filosóficas descolonizadoras, tanto en espacios institucionales como paralelos.

Desde esta perspectiva, se considera que el OFM tiene las posibilidades de asumir un compromiso más profundo con la transformación social desde su labor en la defensa de la filosofía en la medida en que asuma a su vez la necesidad de construir un espacio con un programa nacional y latinoamericanista, político, pedagógico, filosófico, teórico, práctico anticapitalista, evidentemente no se trata de afirmar que sea una tarea únicamente destinada al OFM, antes bien se trata de trabajos que urge sean asumidos en todos los ámbitos posibles y que en la medida de lo posible se vayan conformando redes de organización, tanto desde la vía de exigencia institucional que incluye acciones jurídicas y políticas, como también la vía de su ejercicio desde la perspectiva de los movimientos sociales.

## Fuentes

### **Bibliografía**

Abbagnano, N y A. Visalbergh (1964), *Historia de la pedagogía*, México, FCE.

Baró Martín (1990), "De la guerra sucia a la guerra psicológica: el caso de El Salvador" en *Psicología social de la guerra, Selección e introducción de Martín Baró*, El Salvador, UCA Editores.

Bonfil Batalla Guillermo (1980), "Historias que no son todavía historia" en *¿Historia para qué?*, México, Siglo XXI Editores.

Castellanos Laura (2007), *México Armado*, México, ERA.

Ceceña Ana Esther (2004), "La guerra como razón del mundo que queremos transformar" en *Varios Reforma ou revolucao*, Sao Paulo.

Dussel Enrique (2007), *Política de la liberación, Historia mundial y crítica*, México, Ed. Trotta.

Dussel Enrique (2009), *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y "latino" (1300-2000)*, *Historia, corrientes, temas, filósofos*, México, Siglo XXI/CREFAL.

Escobar Guerrero Miguel (2012), *Pedagogía erótica, Paulo Freire y el EZLN*, México, Miguel Escobar Guerrero editor.

Freire Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, S.XXI.

Freire Paulo (1977), *Cartas a Guinea Bissau, Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México, S.XXI.

Freire Paulo (1984), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, SXXI.

Freire Paulo (1993), *Pedagogía de la esperanza*, México, SXXI.

Freire Paulo (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, SXXI.

Freire Paulo (1996), *Política y educación*, México, S.XXI.

Galeano Eduardo (1980), *Las venas abiertas de América Latina*, México, Siglo XXI.

Galeano Eduardo, *Patas arriba, la escuela del mundo al revés*, Ed. Catálogos,,Argentina, 1998

Gutiérrez Isac (2010), *Obras político filosóficas, Filosofía poética de Ricardo Flores Magón*, Tomo 1. Prosa rebelde, México, Ediciones Hormiga Libertaria.

Gasparello Giovana, y Jaime Quintana Guerrero, coord. (2010), *Otras geografías. Experiencias de autonomías indígenas en México*, México, RedeZ Tejiendo la utopía.

González Ledesma Miguel Alejandro(2010), *Neoliberalismo y educación superior en México*, México, Tesis de licenciatura en Estudios Latinoamericanos, UNAM.

Harvey David (2007), *Breve historia del neoliberalismo*, Madrid, Akal.

Hurtado Guillermo (2007), *El búho y la serpiente, Ensayos sobre la filosofía en México en el siglo XX*, México, UNAM.

Hurtado Guillermo (2008), "Hacia una filosofía por la democracia en América Latina" en *La filosofía mexicana ¿Incide en la sociedad actual?*, México, Editorial Torres Asociados.

Hurtado Guillermo (2011), *México sin sentido*, México, Siglo XXI.

Klein Naomi (2007), *La doctrina del shock, el auge del capitalismo del desastre*, Barcelona, Paidós.

Lenkersdorf Carlos (2004), *Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo*, México, Plaza y Valdés.

Muñoz Rosales Victórico (2007), "Enseñanza de la Filosofía: reproducción y resistencia" en Panduro, Benjamín y López, Xóchitl (coords.) *¿Un mundo sin Filosofía?*, México, Ucol.

Muñoz Rosales Victórico. Coord. (2009), *Filosofía mexicana (retos y perspectivas)*, México, Ed. Torres Asociados.

Muñoz Rosales Victórico, comp. (2010), *Investigaciones en filosofía mexicana*, México, Ed. Torres Asociados.

Navarro Fernanda (1995), *Existencia, encuentro y azar*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Secretaría de Difusión cultural y Extensión Universitaria.

O'Gorman Edmundo (1958), *La invención de América*, México, FCE.

Perrenoud Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Barcelona, Graó.

Pineda Gómez Francisco (2005), *La revolución del sur, 1912-1914*, México, ERA.

Russell Bertrand (1958), *Por qué no soy cristiano*, México, Ed.Hermes.

Salazar Bondy (1968), *¿Existe una filosofía en nuestra América?*, México, Siglo XXI.

Sánchez Vázquez Adolfo (1967), *Filosofía de la praxis*, México, Grijalbo.

Stavrakis Yannis (2010), *La izquierda lacaniana, psicoanálisis, teoría, política*, Argentina, F.C.E.

Subcomandante Marcos (1999) *Don Durito de la Lacandona*, México, CIACH Y Gráficos Eón.

Subcomandante Insurgente Marcos (1998), *Relatos de El viejo Antonio*, México: CIACH.

Subcomandante Marcos, *Sin referente, una entrevista con Subcomandante insurgente Marcos*, Estados Unidos, Paper Boat Press.

Torchia Alejandro (2009), *Filosofía y colonización en Hispanoamérica*, México, UNAM.

UNESCO (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 -UAM I.

Vargas Lozano Gabriel (2008), *La filosofía mexicana, ¿Incide en la sociedad actual?*, México, Torres Asociados.

Vargas Lozano Gabriel y Torres José Alfredo (2010), *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*, México, Editorial Torres Asociados.

Villoro Luis (1997), *El poder y el valor*, México, Ed. FCE.

Villoro Luis (2004), *Creer, saber, conocer*, México, Siglo XXI.

Villoro Luis (2007), *Los retos de la sociedad por venir*, México, FCE.

Xirau Ramón (1990), *Introducción a la historia de la filosofía*, México, UNAM.

Zea Leopoldo (1943), *El positivismo en México*, México, Colegio de México.

Zea Leopoldo (1952), *La filosofía como compromiso y otros ensayos*, México, FCE.

Zea Leopoldo (1969), *La filosofía americana como filosofía sin más*, México, Siglo XXI.

Zibechi Raúl (2008), *Autonomías y Emancipaciones, América Latina en Movimiento*, México, Bajo tierra ediciones y Sísifo Ediciones.

## **Documentos**

Acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Nación:

Acuerdo número 442 por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad” en *Diario oficial de la Federación*, México, 26/09/2008, Primera sección

“Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato” en *op. cit.*, México, 21/10/2008, Primera sección

“Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades” en *op. cit.*, México, 21/10/ 2008, Primera sección

“Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada” en *op. cit.*, México, 29/10/2008, Primera sección

“Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior” en *op. cit.*, México 02/12/ 2008, Primera sección

“Acuerdo número 450 por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior” en *op. cit.*, México 16/12/2008.

“Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General” en *op. cit.*, México, 30/4/2009.

“Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente” en *op. cit.*, México, 23/6/2009.

## **Fuentes electrónicas**

Artículo 26 en *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* en «<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>», [Consultado en octubre de 2011]

Comité Clandestino Revolucionario Indígena. Comandancia General del EZLN. “Sexta Declaración de la Selva Lacandona” en «<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2005/11/13/sexta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>» [Consultado en enero de 2012]

Dussel Enrique (1994), *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*, en «<http://sala.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library>», [Consultado en septiembre de 2010]

Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria en «<http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced.html>» [Consultado en marzo de 2012]

Gentili Pablo, El consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina en «[www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/.../Documento1.pdf](http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/.../Documento1.pdf)» [Consultado en enero de 2012]

Martínez Salazar Fernando , “*El amor y las relaciones de género*”, en Miguel Escobar Guerrero, “*El psicoanálisis socio-político*” en «[www.lrealidad.filos.unam.mx](http://www.lrealidad.filos.unam.mx)» [Consultado en enero de 2012]

Martínez Salazar Fernando en Miguel Escobar Guerrero, *Poder y Filicidio, Memoria del taller autogestivo Paulo Freire (1999 2000)* en «[www.lrealidad.filos.unam.mx](http://www.lrealidad.filos.unam.mx)» [Consultado en enero de 2012]

Observatorio Filosófico de México, «<http://www.ofmx.com.mx/ofm/>» [Consultado en enero de 2012]

Priani Ernesto, *Defender la filosofía*, en «<http://ernestopriani.com/textos/defender-la-filosofia/>» [Consultado en enero de 2012]

Sanginés Franco Isabel y Hernández Atzelbi, “*Contra la exclusión universitaria en México*” en Desinformémonos, num. 22, México, agosto-2011. «<http://desinformemonos.org/2011/08/%E2%80%9Cno-aceptamos-ser-rechazados-de-la-unam-ni-de-ninguna-universidad%E2%80%9D/>» [Consultado en mayo de 2012]

Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, *La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de la diversidad.*, en «[www.ni.gob.mx/...superior.../reforma\\_integral.pdf](http://www.ni.gob.mx/...superior.../reforma_integral.pdf)» [Consultado en febrero de 2012]

Subcomandante Marcos, *Apuntes sobre las guerras (Carta primera a Don Luis Villoro Toranzo) enero –febrero 2011*, en «[revistarebeldia.org/revistas/.../06carta\\_villoro.pdf](http://revistarebeldia.org/revistas/.../06carta_villoro.pdf)» [Consultado en enero de 2012]

### **Hemerografía**

Palabras pendientes , “Antecedentes” en *Palabras Pendientes, 1999: Huelga y rebelión estudiantil*, núm.9 , año 5.