

# EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Documento referente  
del área de conocimiento de  
**Humanidades**



hay mucha erudición. No es eso precisamente lo que hace feliz y dorado el siglo, sino lo otro, quiero decir, cuando los hombres doctos traducen a la realidad de la vida la doctrina que leyeron, que profesan, que preceptúan a los otros; cuando los que los oyen y los ven se sienten obligados a exclamar: éstos son los que hablan como viven y viven como hablan

Juan Luis Vives, *De disciplinis*

## 1. Presentación

Este documento elabora una propuesta de conceptualización del Área de Conocimiento Humanidades (ACH) del Marco Curricular Común (MCC) de la Educación Media Superior (EMS) perteneciente a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Esta conceptualización tiene tres objetivos principales:

- aproximarse histórica y epistemológicamente a la conformación de unas humanidades específicas para la EMS –el ACH rememora las discusiones históricas que las y los humanistas mexicanos han tenido sobre el nivel medio superior para usar esos aprendizajes y movilizar potencias que propicien condiciones de experiencia de las humanidades en la EMS–;
- articular estas humanidades específicas para la EMS con las otras áreas de conocimiento –Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología, Ciencias Sociales–, con los recursos sociocognitivos que conforman el MCCEMS –Conciencia Histórica, Lengua y Comunicación, Pensamiento Matemático y Cultura Digital–, y con el currículum ampliado –Recursos socioemocionales y Ámbitos de la formación socioemocional–;
- la propuesta del ACH busca orientarse por un anhelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): lograr una formación integral de los estudiantes de la EMS.

Las humanidades cumplen un papel fundamental para la NEM y para el nuevo MCCEMS. Históricamente las humanidades en la EMS mexicana han buscado principalmente ser herederas de la tradición humanística occidental en la que se considera que el aprendizaje de saberes y habilidades humanísticas se vincula con la bondad, la virtud, la felicidad y lo justo. En esta tradición humanística se ha buscado transformar a las personas en artífices de sí mismas y, con ello, de lo colectivo. Se defiende en esta tradición mexicana que muchas habilidades discursivas y metodologías conceptuales humanísticas han favorecido y acompañado cambios históricos al modificar en los seres humanos el sentido de sus experiencias y de sus relaciones colectivas. En consonancia con esa tradición, los saberes y habilidades humanísticos han estado presentes a



lo largo de la historia de la EMS mexicana, específicamente los contenidos disciplinares de determinadas áreas de la filosofía occidental, incorporadas al curriculum como asignaturas particulares de Lógica, Ética e Historia de la filosofía. Así, en el Sistema Educativo Nacional (SEN) la enseñanza de esas asignaturas en la EMS se postulaba importante por dos razones principales: 1) dotan a los estudiantes de una formación ciudadana –mediante habilidades críticas y de argumentación–; y 2) permiten un desarrollo metacognitivo en relación con otras áreas del conocimiento, y con la experiencia de los estudiantes –mediante técnicas de reflexión y deliberación. En este sentido, en algunos momentos de la historia se presentó a las humanidades en la EMS mexicana como conocimientos y habilidades útiles que, se sostenía, le permitían al estudiante aprender a pensar. Y tal aprendizaje les permitiría, se aseguraba, un aprender a vivir y un aprender a aprender. Al final, las humanidades le permitirían al estudiante de la EMS aprender a ser.

Aunque durante el siglo XX hubo un esfuerzo constante para configurar el nivel medio superior, –dotarlo de identidad, de sentido y pertinencia– y si ese proceso se realizó junto con una paulatina introducción de las humanidades en los planes y programas de estudio –mediante asignaturas aisladas y didácticas–, ni el esfuerzo ni la introducción de las asignaturas dieron como resultado que las humanidades se conceptualizaran de manera adecuada para el nivel y menos su didáctica. Ha primado hasta el día de hoy en la EMS una concepción de las humanidades que ha centrado sus didácticas en la sola transmisión de contenidos disciplinares aceptados como valiosos. Esto dificultó, cuando no volvió imposible, la transmisión y apropiación de las habilidades y potencias de pensamiento, vida y ser que los humanistas mexicanos postulaban que las humanidades dotaban a quienes se acercaban a ellas en la EMS.

La propuesta del ACH acepta como supuesto de trabajo que hasta el día de hoy no se tiene una adecuada caracterización de las humanidades para la EMS mexicana. Si bien es cierto que las modificaciones al artículo 3 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* del 15 de mayo de 2019 en donde se añaden el término “humanidades” y “humanística” siguen ese doble proceso histórico de buscar dotar de identidad a la EMS y concebir como una de sus áreas fundamentales de la EMS a las humanidades, lo cierto también es que no existe en esos añadidos constitucionales –ni en los documentos que buscan hacer operativo el mandato, ni en los que buscan darle sentido teórico e institucional– lineamientos mínimos para entender conceptualmente ni lo que serían las humanidades, ni qué poder concebir como tales para la EMS. La conceptualización del ACH aquí trabajada sostiene que cuando el día de hoy se habla de humanidades en espacios de políticas públicas y de



educación se utiliza una caracterización tópica amplia y ambigua en el que se acepta sin rechistar que las humanidades son un mero conocimiento de lo humano. Esa caracterización tópica se mezcla y se hace pasar por la concepción disciplinar de las humanidades. Así, se supondría que las humanidades disciplinares deben entenderse como conocimiento de lo humano. Tales mezclas y ausencias de conceptualización forman parte de lo que ha impedido, pese a los esfuerzos institucionales, la puesta en operación adecuada de las humanidades en la EMS, y lo que ha marcado el sentido de sus prácticas didácticas.

La cuestión es mayor, puesto que señala una ausencia de elementos conceptuales para poder determinar que son las humanidades –y consiguientemente poder planear políticas para fortalecerlas–, y no sólo para el caso de la educación, sino en cuestiones de políticas institucionales. Una revisión somera de documentos recientes sobre la cuestión nos puede dar visos del problema. Esto queda perfectamente claro al revisar, por ejemplo, documentos como el *Anteproyecto de Iniciativa de Ley General de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación* de 2019. En este no aparece por ninguna parte una caracterización de lo que se entiende por humanidades. Antes bien el documento se centra en proponer como un “Derecho humano a la ciencia” —que desarrolla lo que el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos llama: “gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica”—, discutir una “investigación pública” y avanzar en la agenda de políticas y de creación de un sistema estatal al respecto. Varios investigadores han señalado ya esa ausencia de criterios conceptuales mínimos para entender cómo entender las humanidades. Por ejemplo, en su “Comentarios a la Iniciativa de Ley de Humanidades” la Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez afirma:

Incluir el concepto de humanidades en el Consejo es un acierto que reconoce su papel en el quehacer científico del mundo. Habría que ser más explícitos en este sentido y darle contenido a lo que se entiende por “humanidades” y a lo que se conceptualiza como “ciencias sociales”. No se trata solo de aparecer sino de contar con recursos y oportunidades para el quehacer de ambas áreas.

Y en el texto “Ley de Humanidades: propósito y alcance” de Dra. Gloria Del Castillo Alemán se dice:

A manera de conclusión, se infiere que la solución al diagnóstico político es la incorporación de las humanidades, ¿por qué? Esto no queda plenamente justificado en la exposición de motivos: ¿cuál es el aporte de las humanidades? Pareciera que se busca sustituir el paradigma de la economía basada en el conocimiento, por considerar que se deshumanizó la ciencia y la tecnología generando una fractura entre las necesidades de la población (justicia social, empleo, respeto a las comunidades indígenas) y la producción





del conocimiento, con un paradigma que busque humanizar los procesos científicos-tecnológicos.

En los *Diálogos sobre Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación*, organizados por el Foro Consultivo Científico y Tecnológico, del 9 al 11 de abril de 2019, aparecen pocas menciones a las humanidades. Una es del Dr. Otilio Acevedo, en ella afirma:

Las humanidades tienen un carácter estratégico porque mejoran el nivel de vida, la vida ciudadana y los valores idiosincráticos. Son indispensables para entender un mundo en cambio vertiginoso. Nos aclaran los hechos que acontecen en la cultura humana y en la organización social.

Ante la hegemonía actual de las ciencias duras y las tecnologías, las disciplinas humanísticas se van constituyendo en un ámbito cerrado y se encuentran seriamente limitadas en el acceso al financiamiento necesario para su cultivo y desarrollo. Es necesaria su reconversión para insertarse en el mercado. Las humanidades que algunos llaman clásicas no tienen lugar a menos que se modernicen. Por ello, es necesario recuperar el lugar central que les corresponde, hacerlas intervenir efectivamente en el espacio público.

Otra de las pocas menciones que aparecen en ese documento es la del Dr. José Antonio Meyer, quien afirma: “En el ámbito del conocimiento científico, las ciencias sociales y humanidades constituyen un conjunto amplio de disciplinas que estudian y buscan comprender de forma sistemática al hombre como ser pensante, definido por su composición cultural e interrelación social, política y económica.” Estas menciones son ambiguas y usan discursos tópicos sobre las humanidades: “comprender al hombre” y “aclarar la cultura humana”, “humanidades clásicas”. Es decir, no ayudan a entender qué son las humanidades, mucho menos que serían las humanidades para un espacio educativo como la EMS.

Este mismo problema de ausencia de conceptualización y sustitución por una caracterización tópica se puede encontrar en documentos institucionales educativos. Por ejemplo, en 2012 con el “ACUERDO número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el MCC del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general”<sup>1</sup> se crea explícitamente el campo de humanidades en la EMS — con las asignaturas de Literatura, Filosofía, Ética, Lógica y Estética—, pero se le construye en relación con el vocabulario de competencias

---

<sup>1</sup> Habría que recordar aquí que en el 2011 se llevó a cabo del 14 al 16 de noviembre el “Foro Internacional: El papel de las competencias filosóficas en la Educación Media Superior” —en el auditorio Jaime Torres Bodet del Museo de Antropología e Historia. Pueden verse acá las actividades: <https://web.archive.org/web/20211203013441/http://www.sems.gob.mx/es/sems/competenciasfilosoficas>. Y en el 2012 el 3 y 4 de septiembre se llevó a cabo el Segundo Foro Internacional de Filosofía: “La Formación Docente y Ciudadanía Democrática”. Ver lo que sucedió acá: <https://web.archive.org/web/20120930221147/http://www.sems.gob.mx/swb/sems/competenciasfilosoficas2012>.



disciplinarias extendidas. Así se avanza una caracterización mínima en este sentido:

Las competencias disciplinares básicas de humanidades están orientadas a que el estudiante reconozca y enjuicie la perspectiva con la que entiende y contextualiza su conocimiento del ser humano y del mundo. También favorecen el desarrollo de intuiciones, criterios y valores para entender y contextualizar su conocimiento del ser humano y el mundo desde perspectivas distintas a la suya.

Con el desarrollo de dichas competencias se pretende extender la experiencia y el pensamiento del estudiante para que genere nuevas formas de percibir y pensar el mundo, y de interrelacionarse en él de manera que se conduzca razonablemente en situaciones familiares o que le son ajenas.

Este conjunto de competencias aporta mecanismos para explorar elementos nuevos y antiguos, que influyen en la imagen que se tenga del mundo. Asimismo, contribuye a reconocer formas de sentir, pensar y actuar que favorezcan formas de vida y convivencia que sean armónicas, responsables y justas.

En ese documento se sobreentiende, igualmente, una caracterización ambigua y tópica de las humanidades como “conocimiento del ser humano”. En 2017 en varios documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la SEMS aparecen igualmente referencias tratando de introducir contenido a esa caracterización genérica del área de humanidades. Por ejemplo, en el documento Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior se atiende así la cuestión:

4) Especialmente en el campo de las Humanidades, el desarrollo de las personas se entiende como el logro de su responsabilidad, de su actitud y pensamiento críticos y de su creatividad, el desarrollo progresivo de sus habilidades para comunicarse y expresarse, para apreciar el arte y las experiencias estéticas, de su capacidad para ser y convivir, así como de su autonomía intelectual y su autocontrol emocional.

5) Para propiciar en la escuela la responsabilidad de los estudiantes, su actitud y pensamiento críticos y su creatividad, el mejoramiento progresivo de sus habilidades de expresión y de apreciación artística y estética, de sus actitudes y habilidades necesarias para la interacción personal, así como de su autonomía intelectual y su autocontrol emocional, es necesario que el proceso educativo sea un aprender en la experiencia y un aprender en comunidad. Además, que sea un «aprender a pensar», que es un tipo de aprendizaje más amplio y profundo que lo que se conoce como «aprender a aprender», ya que no se limita a la educación, sino abarca todos los aspectos de la vida de los seres humanos. Y dado que pensamos con otros, para otros y también podemos hacerlo como si fuéramos otros, aprender a pensar es una actividad eminentemente social, a diferencia de aprender a aprender que puede conseguirse de manera individual, como sucede en el llamado «autoaprendizaje».

6) La relevancia se refiere a la importancia que deben tener los contenidos para que el estudiante pueda explicar y comprender su realidad y actuar en ella, y que pueda hacer lo mismo en otros contextos. En este sentido, los programas de Humanidades están basados en la convicción de que la filosofía



y la literatura pueden abordar de manera competente los problemas actuales, aunque sus aportaciones no deben ser consideradas definitivas, inamovibles e inacabadas, sino un proceso de reconstrucción. Entendidas como un anhelo de sentido, en las asignaturas de Humanidades se busca que el estudiante comprenda la experiencia humana, especialmente en su contexto histórico y cultural, como un ser que emerge del pasado, vive en el presente y en cierto grado puede construir su futuro. (SEP. 2017, 719-720)

Esos contenidos que se añaden señalan el “desarrollo de la persona” y la “capacidad para ser y convivir” —añadiéndose cuestiones de trabajo comunitario y de autonomía intelectual y emocional. Ya en 2018 en el documento *Líneas de política pública para la educación media superior* se afirma que habría que

Promover en los estudiantes la práctica del civismo, la lógica, la ética, la estética y la filosofía, con el fin de formar ciudadanos responsables que se reconozcan como personas con valores positivos y con un sentido de pertenencia e integración social, capaces de aportar elementos valiosos para su comunidad y el país. Estas habilidades se adquirirán a partir de las prácticas cotidianas de búsqueda de consensos, establecimiento consensuado de reglamentos en el aula o en el plantel, con participación de los profesores y de normas escolares a nivel institución, de respeto a los integrantes del grupo y de la comunidad, de la resolución no violenta de conflictos en el ámbito escolar, y del involucramiento de los estudiantes en proyectos sociales, culturales, artísticos y ambientales en sus comunidades. (SEMS. 2018, 12)

Aquí se enfatiza la tendencia a pensar las humanidades en términos del conocimiento de lo humano, pero dotándolo de contenidos hacia la responsabilidad ciudadana y la integración social, a la vez que se mencionan asignaturas disciplinares de la tradición occidental presentes históricamente en la EMS. Es decir, se concibe a las humanidades con un enfoque hacia el comportamiento que debe llevar a cabo una persona para cumplir con sus deberes de ciudadano, respetar las leyes y contribuir al funcionamiento correcto de la sociedad y al bienestar de los demás miembros de la comunidad. Este enfoque igualmente deja ambigua, amplia y sin especificar lo que serían las humanidades, aunque a partir de él es posible replantearlas y conceptualizarlas para la EMS mexicana.

Lo más cercano a una conceptualización aparece en un tríptico de 2019 de la SEMS llamado “Revisión del marco curricular común de la Educación Media Superior”:

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



La caracterización en este tríptico es la misma tópica amplia y ambigua del conocimiento de lo humano, además de mantener el enfoque hacia el civismo y el desarrollo de la persona. Añade el sintagma de “formación interdisciplinaria”, con lo que se delimita mejor conceptualmente el área, y enumera de nuevo las asignaturas disciplinares de la tradición occidental presentes históricamente en la EMS.

El presente documento postula que esta caracterización ambigua que aparece en documentos oficiales es inutilizable para que los docentes de las asignaturas de humanidades en la EMS conciban y lleven a cabo su tarea didáctica. Ciertamente sobre esa caracterización se hace ley y se toman decisiones de políticas públicas. Es como si se esperara que las instituciones de humanidades históricamente establecidas determinarían esa ambigüedad en la práctica. De todo ello emerge la necesidad y conveniencia de conceptualizar mínimamente cómo podrían caracterizarse las humanidades para la EMS mexicana. La caracterización resultante constituiría el ACH del MCCEMS.

Esta propuesta de conceptualización se propone:

- Actualizar la tradición humanística occidental;
- Ampliar lo que denominamos humanidades para incluir en ellas a otras tradiciones humanísticas no occidentales: latinoamericanas, mexicanas, orientales, africanas, prehispánicas, entre otras;
- Reformular el sentido de las humanidades en México;
- Fundamentarse en una genealogía de las concepciones filosóficas y pedagógicas que han determinado las prácticas didácticas en las humanidades en la EMS mexicana, al menos desde el siglo XIX;
- Tomar en cuenta las características del estudiantado, de los docentes y la historia de las comunidades educativas de la EMS mexicana;
- Tomar con rigor la tarea de conceptualizar la didáctica adecuada de las humanidades para la EMS;
- Tomar en cuenta los principios de la NEM como su orientación problemática; y
- Tomar en cuenta la estructura del MCCEMS para articularse transversalmente con las otras áreas y recursos, para poner en práctica saberes y metodologías humanísticos de manera local y global.

Es urgente conceptualizar las humanidades para la EMS si el MCCEMS busca impactar en la institución y en las prácticas educativas del nivel. Usar y mantener caracterizaciones tópicas –ideadas en un momento histórico del SEN y ahora vueltas inútiles y obstáculo– sólo vuelve improbable poder fortalecer la EMS y la función de las humanidades en ella. Así, la concepción del ACH del MCCEMS se confunde aquí, en este





documento, con el trabajo de concepción de unas humanidades específicas, por fin, para la EMS.

## 2. Antecedentes

Las palabras son bienes públicos del pueblo y no de algún arte o propiedad privada.

Juan Luis Vives, *El arte retórica*

El antecedente inmediato que ha permitido estructurar esta propuesta de conceptualización del ACH del MCCEMS se encuentra inmerso en un momento de reconceptualización y de innovación didáctica. Se trata de la experiencia que data de 2013 con las Plataformas Digitales de Acompañamiento Docente de Humanidades de los campos disciplinares para profesores de Bachillerato Tecnológico<sup>2</sup> y con los planes de estudio de Ética, Lógica y Temas de Filosofía que se encontraban enlazados con ellas. Hagamos un recorrido histórico de las condiciones de su emergencia, primeramente.

En 2004, la Secretaría de Educación Pública impulsó una reforma curricular que buscaba mejorar el desempeño académico de los planteles del bachillerato tecnológico mediante el establecimiento de una estructura curricular común a todos los subsistemas tecnológicos, que proponía un modelo centrado en el aprendizaje e incluía tres componentes básicos: formación básica, formación profesional y formación propedéutica. Así, el 30 de agosto de 2004 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el Acuerdo secretarial número 345 por el que se determinó el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico. Cuatro años después, en 2008 se publicó en el DOF el Acuerdo secretarial 442 por el que se estableció el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que mandataba la realización del proceso de una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Las humanidades se habían mantenido desde su incorporación en la EMS, hasta ese momento de la RIEMS, en la forma de planes y programas de estudio de asignaturas aisladas y didácticas disciplinares de Lógica, Ética e Historia de la filosofía. En 2009 la RIEMS rompió esa tendencia histórica en la EMS. Se trata de un reto mayor adecuar la EMS desde las necesidades del Bachillerato tecnológico. Así se quitaron contenidos y eliminó planes y programas relativos a humanidades. Ante ello, la comunidad académica protestó por la desaparición de la filosofía en los currículos de la EMS y

---

<sup>2</sup> Pueden verse las plataformas en los siguientes enlaces:

- Ética: <http://humanidades.cosdac.sems.gob.mx/etica/>
- Lógica: <http://humanidades.cosdac.sems.gob.mx/logica/>
- Temas de filosofía: <http://humanidades.cosdac.sems.gob.mx/temas/>



generó propuestas didácticas y conceptuales para responder al embate. En esta situación se realizaron ajustes y cambios institucionales a la propuesta original. Entre ellos, en los Acuerdos Secretariales 488, 653 y 656, entre 2009 y 2012, se hizo la distinción de los campos disciplinares Ciencias Sociales y Humanidades. Además, se precisó que las asignaturas Filosofía, Ética, Lógica y Estética correspondían al Campo disciplinar de Humanidades; y se incorporaron de manera explícita al plan de estudios del Bachillerato Tecnológico, Lógica y Ética como asignaturas de formación básica, y Temas de filosofía como asignatura propedéutica obligatoria. Es decir, se reincorporaron las asignaturas disciplinares pero sin una concepción de humanidades donde tuvieran sentido.

La RIEMS se concibió como un proceso en el que los diferentes subsistemas del bachillerato conservarían sus planes y programas de estudios, los cuales se reorientarían por las competencias establecidas en el MCC del SNB. La implementación de la RIEMS fue el inicio de un conjunto de acciones encaminadas a concretar diversos propósitos: actualización de planes y programas de estudios; formación y capacitación para todo el personal docente de EMS; capacitación para directivos de los subsistemas; renovación y adecuación de la infraestructura educativa; entre otros. Dentro de las acciones para la renovación de planes y programas de estudios, el bachillerato tecnológico se encontraba en desventaja respecto de otras opciones educativas porque no había concluido, adecuadamente, la actualización del Plan de estudios de 2004 cuando se realizó la revisión en 2008 y la de 2012. Así, la SEMS, en colaboración con las instituciones educativas federales del Bachillerato Tecnológico, llevó a cabo la actualización de la estructura curricular y programas de estudios, en cumplimiento de los acuerdos secretariales: 653 por el que se establece el plan de estudios del Bachillerato Tecnológico y el 656 por el que se separa el campo disciplinar de humanidades y se definen sus competencias disciplinares, ambos publicados en 2012, aunque su aplicación inició en el ciclo escolar 2013-2014. La actualización de la estructura curricular incluyó para el campo disciplinar de humanidades las asignaturas de: Lógica; Ética y Temas de Filosofía.

En relación con este proceso, en el documento “Planes estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior”, de 2017, el Campo disciplinar de Humanidades se conformó por asignaturas de Literatura y de Filosofía. Así, en el Bachillerato General se encuentran las asignaturas Ética, Literatura, Humanidades, Lógica y argumentación, Temas selectos de filosofía, entre otras, mientras que en el Bachillerato Tecnológico, Lógica, Ética y Temas de Filosofía. La conceptualización de las asignaturas se da en términos de competencias genéricas y disciplinares. Es decir, se colocan las competencias como lo



que articularía las habilidades y conocimientos disciplinares de las asignaturas, diluyendo así los saberes y técnicas disciplinares específicas de las humanidades. Lo que quedó patente en ese proceso de reincorporación del Campo disciplinar de Humanidades vinculado a la RIEMS y a las competencias, es que era necesaria una caracterización adecuada de las humanidades. Al diluir las habilidades y conocimientos humanísticos en las Competencias genéricas (Acuerdo Secretarial 444) la RIEMS hizo de lado la concepción tópica y disciplinar que hasta entonces se usaba en la EMS.

Para la implementación de la RIEMS era necesario brindar orientaciones didácticas y disciplinares a todo el personal docente del Bachillerato Tecnológico, de los cuales, la mayoría se habían preparado bajo los esquemas de capacitación instrumentados por la RIEMS; es decir, en el Programa de Formación Docente para Profesores de la Educación Media Superior. En ese mismo sentido, la incorporación del Campo disciplinar de Humanidades al bachillerato tecnológico requería medidas de fortalecimiento de las humanidades en el subsistema. Lo anterior, hizo necesaria la contratación de docentes para impartir las asignaturas de ese campo disciplinar; sin embargo, se presentaron dos problemas: no existía presupuesto suficiente para la contratación masiva de seis mil profesores para humanidades y, los escasos recursos existentes no se ejercieron porque no hubo profesores que atendieran a la invitación para incorporarse a los subsistemas tecnológicos.<sup>3</sup>

Ante la obligación de iniciar el ciclo escolar 2013-2014 con el personal docente capacitado en los cinco campos disciplinares y ofrecer las mejores herramientas a los jóvenes que ingresarían al primer semestre, en agosto de 2013, llevó a las autoridades educativas a incorporar docentes de otras áreas del conocimiento a impartir la asignatura de Lógica, la cual estaba inmersa en la malla curricular de ese semestre. Fue necesario instrumentar un programa de capacitación para brindar una mínima orientación didáctica y disciplinar a los profesores que impartieron la asignatura en esa primera ocasión. No obstante, la capacitación resultó insuficiente y fue necesario implementar un proyecto que atendiera los requerimientos de los profesores. En consecuencia, se implementó el proyecto “Orientaciones didácticas y disciplinares para profesores del bachillerato tecnológico” el cual, a través de una capacitación presencial, el desarrollo de materiales didácticos diseñados para el uso del profesor en el aula y una red de plataformas digitales buscaba apoyarles en su quehacer cotidiano.

---

<sup>3</sup> Puede revisarse acá el documento de la Convocatoria para ocupar plazas docentes de asignatura de Lógica: <https://drive.google.com/file/d/0B0-KNb2QfJ9eTWWNLUI1RVG9OaEk/view?usp=sharing&resourcekey=0-6Io0Dr6IGPHuXFFgHvS3Q>



Como era imprescindible brindar orientaciones didácticas y disciplinares a los profesores del Bachillerato Tecnológicos impartieron talleres presenciales a los docentes de Lógica, Ética, Temas de Filosofía, Comunicación, Ciencias experimentales, Ciencias sociales y Matemáticas. Los talleres se llevaron a cabo de 2013 a 2017:

## 2013

- 65 talleres de formación de Lógica en todo el país.
- Participaron, en ese momento, la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

## 2014

- 70 talleres de formación de Ética para el uso de la plataforma y los materiales.
- Participaron la COSDAC, la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Universidad de Colima.

## 2015

- 106 talleres para el uso de las plataformas y materiales de Ética, Lógica y Temas de Filosofía.
- Participaron la COSDAC, la Unidad de Posgrado de Filosofía de la UNAM, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Universidad de Colima.

## 2016

- 200 talleres para el uso de las plataformas y materiales de Ciencias experimentales y Ciencias sociales.
- Participaron la COSDAC, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad de Colima, la Universidad Autónoma de Guerrero, la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

## 2017

- 100 Talleres de capacitación para el uso de las plataformas de Comunicación y Matemáticas.
- Participaron la COSDAC, FLACSO México, CINVESTAV, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Universidad Autónoma de Guerrero.





En relación con los talleres de lógica de 2013 se desarrolló con los asesores académicos una plataforma de documentación.<sup>4</sup> En ella se documentó lo realizado por los equipos de trabajo en los talleres de lógica. Esto mediante un blog por taller en el que se publicaba imagen y texto de lo ocurrido, como una bitácora. Posteriormente, con la información de los sitios de los talleres y la documentación se llevó a cabo un “Proyecto de localización de profesores de EMS que enseñan filosofía ¿Dónde? ¿Quiénes?”<sup>5</sup> que tenía por objetivos conocer las condiciones en las que los profesores de bachilleratos tecnológicos enseñaban filosofía en las distintas regiones del país (materiales, geográficas, socioculturales, etcétera), y obtener testimonios en video por parte de los profesores de bachillerato tecnológico de nuestro país.

En relación con esta experiencia de 2013 se planeó y desarrolló la plataforma de acompañamiento docente para la asignatura de Ética. Comenzó a funcionar en agosto de 2014 y fue la primera del campo disciplinar de Humanidades. En agosto de 2015 comenzó a funcionar la plataforma para la asignatura de Lógica y la de Temas de Filosofía en el periodo diciembre de 2015 a enero de 2016. Los años siguientes se abrieron plataformas similares para los campos disciplinarios de Comunicación, Ciencias Experimentales, Matemáticas y Ciencias Sociales.

En términos amplios las Plataformas Digitales de Acompañamiento Docente<sup>6</sup> son una herramienta que brinda acompañamiento en línea en la formación, asesoría y distribución de materiales didácticos para profesores que imparten asignaturas en los cinco campos disciplinares del Bachillerato Tecnológico de la EMS. Se trata de un proyecto de innovación tecnológica con un impacto directo en la creación de estrategias didácticas para la enseñanza de la EMS, y un proyecto de innovación educativa con un impacto específico en el ámbito de la actualización docente en el uso de herramientas y recursos digitales.

Tanto el funcionamiento digital como la estratégica didáctica pensada para acompañar a los docentes implicaron una fuerte carga conceptual para poder llevarse a cabo. Los asesores, que interactuaban con los docentes encargados de impartir las asignaturas de humanidades, planeaban y compartían estrategias didácticas, materiales y consejos para el aula. En relación con esa interacción de 5 años entre los docentes y los asesores en las plataformas se puede realizar un análisis que permite

---

<sup>4</sup> Puede verse la plataforma en el siguiente enlace: <http://cosdac.filos.unam.mx/>.

<sup>5</sup> Puede verse la entrada del proyecto en el siguiente enlace: <http://cosdac.filos.unam.mx/yerba/2014/03/15/donde-quienes/>.

<sup>6</sup> Puede verse un documento con mayor información sobre las plataformas, del que se ha extraído parte de lo que aquí se escribe, en el siguiente enlace: <https://docs.google.com/document/d/1itUtx69E8NpF8dCmZPbPFOG3WBVwNW5hEak4UIQk8gc/edit>

conocer hasta cierto punto el tipo y el sentido de las actividades, los materiales y las estrategias solicitadas y elaboradas.

En 2018 se llevó a cabo ese análisis usando una herramienta digital.<sup>7</sup> Se trata de una herramienta digital para realizar análisis de texto. La metodología usada para analizar el corpus se llama *distant reading* o lectura distante que pertenece a las Humanidades digitales. El corpus analizado lo conformaban el conjunto de comentarios, respuestas, debates y foros de las tres Plataformas Digitales de Acompañamiento Docente de Humanidades. El periodo de tiempo del corpus va de 2013 - año que inició la plataforma de ética- hasta noviembre de 2018.

A continuación se presentan algunas de las visualizaciones más representativas y se hacen algunos análisis pequeños de su significado.

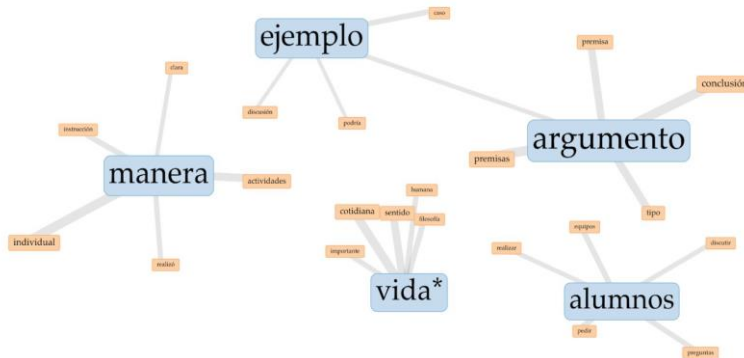


Nube de palabras

- A primera vista se hacen muchas preguntas. Por ello el uso de palabras como "qué" y "cómo".
- Además aparecen muchas palabras que aluden a saludos y agradecimientos. Esto podría entenderse en el contexto digital de intercambio.

<sup>7</sup> Puede verse la herramienta digital en el siguiente enlace: <https://voyant-tools.org/>.

- Parece que de lo que más se escribe en las plataformas es sobre argumentos y de la forma de realizarlos. De dar razones y dar



ejemplos. De ejercicios, temas y preguntas.

Redes de grafos

La visualización por red de grafos nos permite encontrar otras cosas:

- El corpus parece indicar que los tópicos de los intercambios lingüísticos van hacia la vida cotidiana, hacia el uso de la filosofía.
- Igualmente parece que el interés por apoyar a los alumnos está muy marcado.

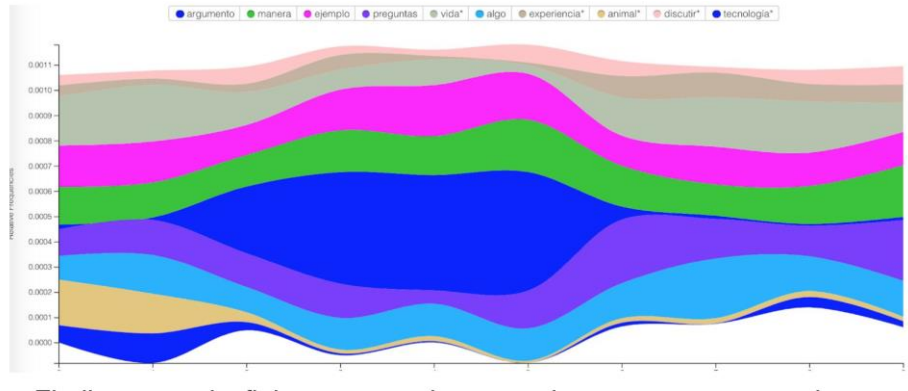
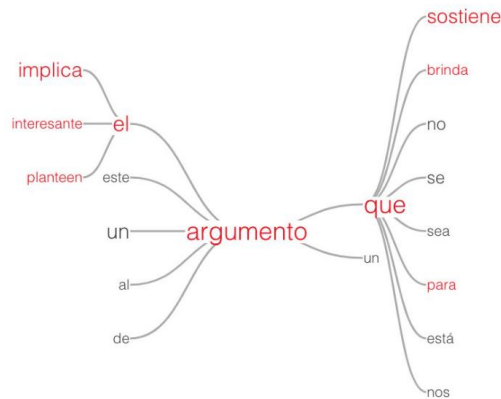


Diagrama de flujo

- El diagrama de flujo nos permite entender que no es que el tema de la argumentación se encuentre en todo el corpus de las tres plataformas, sino que se centra en la de Lógica.
- Lo que sí es una constante en las tres plataformas es el énfasis en la preocupación por la aplicación en la vida de la filosofía, la búsqueda de ejemplos didácticos y el interés en buscar una manera de



enseñar o transmitir la disciplina.





Árbol de términos

- Este árbol de términos sólo nos muestra la forma en que se trabaja el término “argumento”. Impera el enfoque de uso y aplicación en la vida cotidiana de lo disciplinar.

Collocates		
Term	Collocates	Count (context)
argumento	argumento	473
todos	hola	335
todos	saludos	307
argumento	conclusión	269
manera	individual	231
argumento	premisas	227
vida	cotidiana	207
argumento	tipo	168
manera	actividades	166
vida	sentido	165
todos	gracias	164
argumento	premisa	157
argumento	deductivo	154
preguntas	discusión	148
mi	mi	134
argumento	inductivo	125
argumento	alumno	123
argumento	razones	122
preguntas	relacionadas	120
decir	algo	114
preguntas	respuestas	107

Lista de la relación de colocación de los términos más usados

- De nuevo son los términos asociados con la argumentación y sus usos en la vida cotidiana los que sobresalen.





La planeación y el trabajo de las Plataformas Digitales de Acompañamiento Docente de Humanidades, como sea mencionado, estaba en relación con los planes de estudio de Ética, Lógica, Temas de Filosofía y Literatura para el Componente básico y propedéutico del Bachillerato Tecnológico en 2013. Vinculados al Acuerdo 653 buscaban introducir las humanidades en el Bachillerato Tecnológico. Específicamente en las asignaturas de filosofía se introdujo el enfoque de filosofía para niños con la estrategia de comunidad de indagación. Esto tomando en cuenta la cuestión de la formación disciplinar docente del subsistema tecnológico. En este sentido se introdujo una didáctica diferente a la tradicional más apegada a la sola transmisión de contenidos disciplinares de la tradición occidental y aceptados como valiosos.

Tanto las Plataformas Digitales de Acompañamiento Docente de Humanidades como el enfoque didáctico que introdujeron los planes de estudio de filosofía en el Bachillerato Tecnológico, señalan condiciones históricas que requirieron procesos de innovación en la conceptualización y las técnicas de transmisión de las humanidades en la EMS mexicana. Habría elementos que caracterizan estas condiciones y como se afrontaron:

- Al momento de buscar introducir las humanidades en el Bachillerato Tecnológico se generaron condiciones para la reconceptualización de estas disciplinas –necesidad de reorientar sus finalidades hacia su ejercicio y aplicación por parte de la juventud en su vida cotidiana y en la colectividad–;
- Puesta en cuestión de la didáctica con la que se venía enseñando de manera tradicional en el nivel por lo que se experimentó con enfoques alternativos a los tradicionales en los bachilleratos universitarios para apoyar los requerimientos de docentes no formados disciplinariamente; y
- Necesidad de abandonar el discurso y el enfoque por competencias, pero a la vez, evitar reducir las humanidades a los puros contenidos de las asignaturas Filosofía o Literatura (pensamiento, mito, felicidad, belleza, relato, por ejemplo), pues no han sido suficientes para transmitir las habilidades y conocimientos propios de las humanidades y ser apropiados por quienes cursan la EMS del SEN mexicano.

### 3. Justificación

Si el histrión se mueve un poco fuera de ritmo, o si por él un verso es pronunciado demasiado breve o demasiado largo en una sílaba, se le silba, se le abucea: tú, en la vida, que debe ser más mesurada que todo gesto, más



armoniosa que todo verso, ¿dirás que pecaste... en una sílaba?

Marco Tulio Cicerón

Aquello que da sentido a las características y particularidades de esta conceptualización del ACH del MCCEMS es la constelación problemática a la que debe responder:

- Debe constituirse en relación con los hallazgos en los esfuerzos instituciones, docentes y académicos para configurar el nivel medio superior mexicano durante el siglo XX –sobremanera las propuestas generadas en los bachilleratos tecnológicos–;
- Debe conformarse en relación con las conclusiones extraídas en las discusiones e investigaciones históricas sobre el sentido de la enseñanza y en las prácticas didácticas de las humanidades en el nivel medio superior mexicano –recuperación genealógica de las discusiones académicas y del trabajo de docentes de la EMS sobre la enseñanza de las humanidades–; y
- Debe concebirse como una respuesta a las exigencias institucionales, sociales, políticas e históricas que buscan atender la modificación, del 15 de mayo de 2019, del artículo 3 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la *Ley General de Educación* y la estructura del MCCEMS, y entrar en una relación problemática con la orientación de la NEM.<sup>8</sup>

La orientación de la NEM es la pregunta por la educación en su función de configuración de individuos y colectividades –algo que se dejó de lado en la RIEMS. Su pretensión principal es la transformación de la sociedad hacia un desarrollo incluyente, orientado al bienestar y con mejor distribución de la riqueza. Esto ciertamente reabre la discusión sobre el tipo de ser humano que pretenden formar una sociedad en su sistema educativo. La búsqueda por dotar a los individuos de herramientas para pensar y vivir de otras formas la experiencia de sí, de la colectividad y de lo humano. La NEM busca reactivar la dimensión política de la escuela. Una escuela con una estructura abierta que integre a lo local, la comunidad, y en donde el acto educativo priorice la construcción de condiciones de justicia. En este sentido, para la NEM la transformación de uno mismo es la base de la transformación de lo colectivo. Eso se ha nombrado con el sintagma formación integral. El problema en el fondo es didáctico.

Es en este punto que el ACH responde a la NEM problematizando su orientación y discutiendo la manera de llevar a cabo esa pretensión desde

---

<sup>8</sup> Puede revisarse el documento “La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas” en el siguiente enlace: <https://tinyurl.com/4nrhjxva>.





los saberes y habilidades humanísticos. Por ello las humanidades propuestas en el MCCEMS hacen explícitos los efectos políticos, en la experiencia, los efectos sobre los individuos y las colectividades. Haciendo hincapié que la tradición humanística ha afirmado que una de sus finalidades es dotar a las personas de habilidades críticas y creativas que repercuten en sus vidas, generar colectividades más justas. De allí que siempre se vinculó el aprendizaje de técnicas humanísticas con la virtud, la felicidad, lo justo. Las técnicas discursivas y las prácticas conceptuales humanísticas logran cambios históricos no alterando, de principio, las relaciones físicas en el mundo, antes bien modificando a los seres humanos, sus experiencias y sus relaciones.

El ACH acepta el envite lanzado por esta constelación problemática como la exigencia de conceptualizar unas humanidades específicas para la EMS mexicana. Estas humanidades específicas para la EMS mexicana deben concebirse principalmente como la generación de condiciones y mecanismos apropiados y pertinentes para la transmisión, apropiación y ejercicio de las humanidades en la EMS. Esta conceptualización busca subsanar los contratiempos y dificultades didácticos presentes hasta el día de hoy en la historia de la enseñanza de las humanidades en la EMS mexicana. El ACH aspira a que los docentes y el estudiantado de la EMS aprendan a filosofar haciendo y experimentando filosofía, aprendan literatura haciendo y experimentando literatura. Aspira a que el docente potencie experiencias humanísticas coproduciendo con el estudiantado en el aula, la escuela y la comunidad, condiciones y mecanismos para el ejercicio de acciones, prácticas y saberes humanísticos.

## 4. Fundamentos

“Toda persona tiene derecho a la educación (...) n  
Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, ser áuniversal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

La educación se basar áen el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tender áa desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar áenél, a la vez, en el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promover ála honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.”

Artículo 3° de la *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*



## 4.1. Fundamentación normativa

En la SEMS se identificó la necesidad de una transformación incluyente, en la que se generen acciones que correspondan a una visión amplia de nación, de acuerdo con la intención de la EMS en formar mujeres y hombres como ciudadanos con una preparación integral, que sean capaces de conducir su vida hacia su futuro de bienestar y satisfacción. Para lo cual, es necesario entre otros aspectos, reconocer la contribución de las y los docentes a la educación, la necesidad de actualizar y diversificar los métodos de enseñanza para el aprendizaje, permanencia y el logro académico. Así, en el marco de sus objetivos, la NEM plantea ir más allá del lo cognitivo para desarrollar en las y los estudiantes todos los aspectos que les conforman en lo emocional, en lo físico, en lo ético, en lo artístico, en su historia de vida personal y social, así como en lo cívico, en este sentido, resulta necesario el establecimiento de un MCCEMS que responda a las necesidades actuales y futuras en un contexto de incertidumbre y de cambios tecnológicos y geopolíticos y con ello lograr capacidades ante la dinámica de actualización, innovación y desarrollo para hacer frente a las necesidades de la vida. En ese contexto, el MCCEMS se encuentra respaldado por un conjunto de leyes y normativas que no solamente permiten su ejecución, sino que promueven su construcción y desarrollo:

En primer orden, el artículo tercero de la Constitución Mexicana mandata que:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. (DOF, 2019)

Por su parte, el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* en su Eje "II. Política Social", apartado "Derecho a la educación", establece el compromiso del Gobierno Federal para mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, así como a garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación; al mismo tiempo, el *Programa Sectorial de Educación 2020-2024* a través de múltiples objetivos prioritarios, establece que

los planes y programas de estudio se revisarán y adecuarán a las necesidades y desafíos actuales para lograr una educación integral y de calidad desde la



primera infancia hasta la educación superior, que comprenda, entre otros campos, la salud, el deporte, la literatura, el arte, la música, el inglés, el desarrollo socioemocional, así como la promoción de estilos de vida saludables, de la educación sexual y reproductiva, del cuidado al medio ambiente y del uso de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital; asimismo, se vincularán los conocimientos y aprendizajes adquiridos con el sector productivo y la investigación científica (DOF (SEP, 2022 –

Asimismo, por medio de los artículos 5, 24 y 35, 113 la *Ley General de Educación* hace claras referencias a la prestación de servicios educativos de calidad y excelencia; para el servicio educativo de tipo medio superior, este ser ácoordinado por la autoridad educativa federal, con pleno respeto al federalismo, la autonomía universitaria y la diversidad educativa, y que se

organizará a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y garantice el reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo. En educación media superior, se ofrece una formación en la que el aprendizaje involucre un proceso de reflexión, búsqueda de información y apropiación del conocimiento, en múltiples espacios de desarrollo (DOF, 2019)

En este sentido la SEMS ha conformado seis líneas de política pública que guían y orientan el proyecto educativo de tipo medio superior, teniendo por objetivo contemplar y abarcar todas las esferas y necesidades que implica la impartición de la educación media superior. A continuación, se sintetizan las líneas de política pública para la EMS, con algunas de sus características más importantes:

- I. Educación con excelencia y equidad: Brindar oportunidades de acceso a los servicios educativos, así como buscar garantizar la relevancia y pertinencia de los planes de estudio,
- II. Contenidos y actividades para el aprendizaje: Promover la comprensión de la naturaleza, el pensamiento matemático, las ciencias sociales, las humanidades, el deporte, las TIC y las artes, así como la formación para el trabajo
- III. Dignificación y revalorización del docente: Revalorar el papel docente, realización de evaluaciones diagnósticas, capacitación y formación del profesorado.
- IV. Gobernanza del sistema educativo: Promover la colaboración entre autoridades educativas, federales y estatales de la educación básica y superior, para la continuidad del proceso educativo.
- V. Infraestructura educativa: Diagnóstico de las condiciones materiales y de infraestructura que enfrenta la impartición de la EMS para favorecer que los diversos espacios de los planteles se mantengan en condiciones dignas.



## VI. Financiamiento y recursos: Instrumentación de mecanismos que permitan la recaudación y utilización de los recursos disponibles.

Adicional a estas líneas de política, también se considera la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* como un referente esencial para orientar la EMS, ya que en ella se establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la suscriben, entre ellos México. La *Agenda 2030* pone al centro la dignidad y la igualdad de las personas y llama a cambiar nuestro estilo de desarrollo, respetando el medio ambiente; aspectos que orientan la ruta para concentrar todos los esfuerzos en atender temas prioritarios, como la erradicación de la pobreza extrema, la reducción de la desigualdad en todas sus dimensiones, un crecimiento económico inclusivo, con trabajo digno para todos, ciudades sostenibles y el combate al cambio climático, entre otros.

En su objetivo 4, establece el compromiso de garantizar una educación inclusiva y equitativa de excelencia y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos. Las metas establecidas para alcanzar este objetivo son las siguientes:

- Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
- Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.
- Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.
- Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.



El MCCEMS, además de estar respaldado por las disposiciones jurídicas mencionadas, se encuentra avalado y apoyado por

la discusión nacional de docentes, directivos y autoridades, a partir de una iniciativa de la SEMS, en el Marco del Sistema Nacional de Educación Media Superior; su integración ocurrió con la discusión en los planteles, en las áreas académicas, en reuniones nacionales virtuales de discusión de la propuesta general, en las mesas virtuales de diálogo por cada área de conocimiento y recurso sociocognitivo, en las mesas con los académicos y autoridades de los subsistemas a nivel nacional; y por último, a través de las Comisiones Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS)

Como se puede observar, el MCCEMS es un proyecto que es impulsado por los requerimientos educativos que necesita el país, y cuya imperatividad es establecida en las múltiples normas, leyes y reglamentos —nacionales e internacionales— que promueven una transformación en las formas de enseñanza y aprendizaje para el nivel medio superior de la educación pública.

Más específicamente, la *Ley General de Educación* en su artículo 24 busca hacer operativo lo que mandata el artículo 3:

Los planes y programas de estudio en educación media superior promoverán el desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales, a través de aprendizajes significativos en áreas disciplinares de las ciencias naturales y experimentales, las ciencias sociales y las humanidades; así como en áreas de conocimientos transversales integradas por el pensamiento matemático, la historia, la comunicación, la cultura, las artes, la educación física y el aprendizaje digital.

Es por ello que el ACH se concibe como un Área de Conocimiento del MCCEMS, y forma parte de la base común de formación del currículum fundamental. En consonancia con las características del MCCEMS, enunciadas en el documento *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022*, el ACH posee instrumentos, técnicas, habilidades y disposiciones humanísticas que pretenden potencializar la base cultural del estudiantado, que le permitan aprender a aprender de por vida, transformar y mejorar las condiciones de vida individual y colectiva, y continuar sus estudios de educación superior o incorporarse al mercado laboral.

El ACH en este punto pretende –en consonancia con el artículo 3, la *Ley General de Educación*, el MCCEMS y la NEM– conceptualizar saberes, conocimiento y habilidades humanísticas específicas para quienes cursan la EMS mexicana. El MCCEMS y la NEM son una oportunidad para dotar de sentido –identidad– desde las humanidades a la EMS; un momento oportuno para concebir, por fin, conocimientos, habilidades, y saberes



humanísticos pertinentes para quienes cursan el nivel; una ocasión para determinar didácticas humanísticas convenientes, potentes e idóneas.

Es en este sentido que la conceptualización de unas humanidades específicas para la EMS entendidas como ACH del MCCEMS debe responder satisfactoriamente las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son las potencias, habilidades, metodologías, técnicas y saberes propios de las humanidades?
- ¿Cuáles son las potencias, habilidades, metodologías, técnicas y saberes de unas humanidades adecuadas para la EMS mexicana?
- ¿Cuáles son las potencias, habilidades, metodologías, técnicas y saberes de unas humanidades adecuadas para los jóvenes mexicanos en la EMS?
- ¿Cuáles son las didácticas específicas para formar en estas potencias, habilidades, metodologías, técnicas y saberes de unas humanidades adecuadas para la EMS mexicana?

## 4.2. Fundamentación teórica

Enseñame que eso que llaman felicidad es algo ligero y vano, y cómo se convierte en infelicidad con la misma facilidad con que se le añade una sílaba  
Lucio Anneo Séneca

Conocer las discusiones contemporáneas sobre las humanidades<sup>9</sup> puede ayudar a la conceptualización de una caracterización específica para la

<sup>9</sup> Siempre se torna un problema saber a qué humanidades nos referimos cuando hablamos y discutimos sobre ellas. Hablar de ellas en relación con la historia de inserción en la malla curricular de la EMS no podría ni tendría que ser una excepción. Hagamos una genealogía rápida de la palabra para apoyarnos un poco en la conceptualización que buscamos.

La más antigua referencia a lo que se juega el día de hoy en el término humanidades remite al *Pro Arquias* de Cicerón en el que se habla de “studia humanitatis ac litterarum”, del estudio de las letras en relación con el fortalecimiento de lo humano. El humanista italiano Leonardo Bruni caracteriza en el siglo XV los *studia humanitatis* de la siguiente manera:

Que en esos estudios tu saber sea variado y múltiple, y sacado de todas partes, de modo que no dejes de lado nada que pueda contribuir a la formación, a la dignidad, a la alabanza de la vida. Creo que te conviene leer aquellos autores como Cicerón y similares, que te pueden ser de ayuda no solo por su doctrina, sino también por la claridad de su discurso y por su habilidad literaria. Si quieres prestarme oído, de Aristóteles aprenderás los fundamentos de esas doctrinas, pero buscarás en Cicerón la elegancia y la abundancia del decir y todas las riquezas de los vocablos y, por decirlo así, la destreza en el discurrir de aquellos argumentos... De modo que no deberás ser adocinado solamente por los filósofos, por más fundamental que sea ese estudio, sino que también debes formarte con los poetas, con los oradores, con los historiadores, de manera que tu discurso sea variado, rico y de ninguna manera rústico.

El término “humanidades” aparece en diccionarios históricos de 1822 y 1825 de la Real Academia Española, y en sus entradas señalan solamente como su caracterización la de “Letras humanas”. Históricamente las letras humanas se enseñaban, en la tradición, en la Escuela de latinidad o *Schola latinitatis*: centros educativos de enseñanza secundaria que aparecieron entre la baja edad media y el comienzo de la modernidad. Su objetivo era dotar a los estudiantes con elementos de gramática latina mediante ejercicios con textos latinos y medievales. También se educaba al estudiante en métrica poética, sintaxis y tropos retóricos. Esos estudios provenían de las llamadas artes liberales medievales, en específico del *trivium* que agrupaba las disciplinas relacionadas con la elocuencia: la gramática (*lingua*), dialéctica o lógica (*ratio*) y retórica (*tropus*). Se enseñaba la mecánica del lenguaje, el funcionamiento del pensamiento y la aplicación de ambos. Un tipo de texto muy usado desde la antigüedad griega fueron los *Progymnasmata* o ejercicios para que el estudiante dominara los tropos retóricos. Los 14 tipos de ejercicios preliminares eran graduales: fábula, narración, *chria* o anécdota, máxima o proverbio, refutación, confirmación, lugar común, encomio, vituperio, comparación, etopeya o descripción, tesis o tema (causa o controversia) y defensa o acusación.

A partir de este tipo de estudios la modernidad impulsó los *Studia Humanitatis*. En estos se revisaban las letras humanas más historia, filosofía natural, aritmética y lenguas modernas. Los estudiantes de estas disciplinas eran capaces de ejercer



EMS. Y una buena estrategia para concebir hoy en día las humanidades es repasar las controversias y supuestos que han enfrentado al menos desde el siglo XVII y que arreciaron en el siglo XIX y XX. Estas controversias se condensan, comúnmente, bajo el tópico de “la muerte de las humanidades”. Se trata de una puesta en cuestión del sentido de las humanidades, por parte tanto de disciplinas científicas y prácticas tecnológicas como de modelos económicos. Se pueden enumerar esos ataques a los estudios humanísticos en forma de interrogantes:

- Desde la ciencia: ¿las metodologías de los estudios humanísticos son inexactas y están alejadas de la realidad y por ello no buscan ni son capaces de modificar el mundo?
- Desde las prácticas tecnológicas: ¿qué función tienen las humanidades dentro de una sociedad dependiente de la tecnología?
- Desde los intercambios económicos: ¿cuál es la finalidad de las prácticas y productos humanísticos en un mundo gobernado por valores de uso?

De manera sucinta se trataría de un cuestionamiento sobre la pertinencia epistemológico-metodológica de las humanidades, donde se ponen en cuestión sus objetivos, finalidades, prácticas y metodologías. Tal puesta en cuestión adquiere sentidos preponderantes bajo la forma de oposiciones:

- Frente a la finalidad ético-política de las humanidades, que buscarían la transformación razonada de los individuos y las relaciones, las ciencias, las prácticas tecnológicas y la economía

---

ocupaciones de la política y de los negocios porque podían hablar, argumentar y escribir con elocuencia y relevancia. Así en la *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* del siglo XVII aparecen estas referencias a “HUMANISTE, s. m. (Littérat.) jeune homme qui suit le cours des études qu'on appelle humanités. Voyez ce mot” —“HUMANISTA, s. m. (Literat.) joven que sigue el curso de los estudios que se llaman humanidades. Vea esa palabra”— Y si vamos a la entrada “Humanités” aparece:

Humanités, s. f. pl. (Littérat.) signifient les lettres humaines, c'est-à-dire l'étude de la Grammaire, du Grec & du Latin, de la Poésie, de la Rhétorique & des anciens Poètes, Orateurs, Historiens, en un mot tout ce qu'on a coutume d'enseigner dans les colleges, depuis la sixieme jusqu'à la Philosophie exclusivement. On dit d'un jeune homme qui s'est distingué dans toutes ces classes, qu'il a fort bien fait ses humanités. L'on tient que Calvin fit ses humanités au college de la Marche à Paris.

On appelle particulièrement humanités, la classe de seconde, secunda Rhetorices; & Professeurs d'humanités, humanitatis Professores, ceux qui remplissent cette chaire. Les autres classes, telles que la troisieme, la quatrieme, &c. s'occupent plus immédiatement de la Grammaire. On croit qu'on a nommé les Belles-Lettres humanités, parce que leur but est de répandre des graces dans l'esprit, & de la douceur dans les moeurs, & par-là d'humaniser ceux qui les cultivent. (G)

(Humanidades, s. f. pl. (Literat.) significan las letras humanas, es decir, el estudio de la gramática, del griego y del latín, de la poesía, de la retórica y de los poetas antiguos, oradores, historiadores, en una palabra, lo que se ha acostumbrado a enseñar en los colegios, del sexto hasta la filosofía exclusivamente. Se dice de un joven que se distingue en todas esas clases, que hizo muy bien sus humanidades. Suponemos que Calvino hizo sus humanidades en el College de la Marche de París.

Se llama humanidades, particularmente, a la clase de segundo, secunda *Rhetorices*; y profesores de humanidades, *humanitatis Professores*, a quienes ocupan el puesto. Las otras clases, como la tercera, la cuarta, y etcétera, se ocupan inmediatamente de la gramática. Se cree que se han llamado las Bellas-letras humanidades, porque su objetivo es esparcir gracia en el espíritu, dulzura en las costumbres y, más allá, humanizar a quienes las cultivan. (G))

Se trata casi de las mismas palabras para caracterizar ampliamente a las humanidades que usa Jesús T. Acevedo –uno de los fundadores de la Sociedad de Conferencias y del Ateneo de la Juventud a principios del siglo XX mexicano– en su texto *Disertaciones de un arquitecto* de 1920: “Casi pudiera decirse que las humanidades tienen por objeto hacer amable cualquier presente. Fundarse en el examen de la Antigüedad para comprender y aquilatar los perfiles del día constituye actividad clásica por excelencia.” (5)

buscarían la modificación empírica del mundo usando las mismas potencias físicas;

- La ciencia, la tecnología y la economía cuentan con métodos, que serían superiores, se dice comúnmente, para lograr el cometido de transformar lo real, en relación con las técnicas discursivas y argumentales de las humanidades; y
- Así, mientras las humanidades se centran en textos y sentidos de las palabras, las ciencias, las prácticas tecnológicas y las económicas buscarían la matematización de cualquier acontecimiento o fenómeno para poder manipularlo eficientemente.

Frente a estos embates y retos los humanistas han centrado sus esfuerzos en una estrategia de reformulación y fortalecimiento de las humanidades que se podrían enumerar de la siguiente manera:

- Se ha postulado, en el siglo XX y XXI, que las humanidades se dedican principalmente al ejercicio de la crítica;<sup>10</sup>
- Ese ejercicio de la crítica iría vinculado a su tarea tradicional de análisis conceptual de vocabulario, de revisión de la argumentación, de examen de los discursos y textos, de la evaluación de los alcances y límites de nuestros conocimientos;
- Aunado a estas dos características, las humanidades se dedicarían, más que otros saberes y disciplinas, a discutir el sentido de los acontecimientos y fenómenos; y
- Es por ello que se ha postulado que las humanidades son abiertas a la conversación y al diálogo con otros saberes, que son inter y transdisciplinarias en sí mismas.

Se trata de una estrategia doble en la que se postula que las humanidades cuentan con una epistemología potente y con metodologías pertinentes. Esta doble estrategia adquiere la forma de un doble movimiento en el que, por un lado, se fortalece epistemológicamente las metodologías humanísticas y, por otro lado, se reformula su historia y su tradición.

---

<sup>10</sup> Adoptemos una caracterización en la que se enumeran características de la crítica:

- La crítica se trataría de una práctica antes que un discurso o una teoría;
- La práctica crítica se ejercería de manera singular; es decir, la crítica no puede ser general, sino que para ejercerse necesita un particular objeto, discurso, institución, representación o acontecimiento;
- La crítica se trataría de poner en cuestión la verdad o veracidad con la que se postula o presenta un discurso, institución, representación, objeto o acontecimiento;
- La crítica se ejercería como interrogación de los supuestos implícitos u olvidados cuando en el intercambio de discursos se usa o valora un sentido u otro (Martínez y Lindig. 2013) —se interesaría en este sentido por los procedimientos de prueba y legitimación—;
- La crítica saca a la luz los procedimientos y mecanismos culturales mediante los que fue producido cualquier objeto, práctica, discurso, institución o acontecimiento; mostrando así que nada ocurriría de manera natural o espontánea;
- La crítica se “trata de un ejercicio de postulación que implica una fuerza incondicional de proposición” (Martínez y Lindig. 2013), con lo que se buscaría afirmar que toda práctica crítica implica de por sí una creación determinada.

Esta caracterización de la crítica permite entenderla como una práctica colectiva. Al anotar eso se busca enfatizar el papel de los humanistas como aquellos que han puesto en práctica mayormente, si bien no son los únicos, por tradición esa crítica. Tanto como profesionistas como docentes. De allí su interés por poner en operación didácticas de discusión colaborativas, por ejemplo. Igualmente esta caracterización como práctica nos permite fortalecer el sentido de modificación y formación de subjetividades y colectividades.



Estos elementos de reformulación y fortalecimiento de las humanidades a nivel internacional se encuentran a diversas tradiciones y enfoques de humanistas. Así se encuentra en el texto *A Short Guide to the Digital\_Humanities*, donde se pueda leer lo siguiente:

Al igual que la investigación y la enseñanza tradicionales basadas en las humanidades, el trabajo de las humanidades digitales implica prácticas de análisis, crítica e interpretación; edición y anotación; investigación histórica y contextualización. Examina las propiedades formales e históricas de las obras de la imaginación, la interacción del yo y la sociedad, la historia de las ideas y de la cultura material. Aunque la gama de medios con los que trabajan las humanidades digitales se extiende más allá de lo textual, sus compromisos centrales armonizan con los valores de larga data de la tradición humanista: la búsqueda de la agudeza y claridad analíticas, la elaboración de argumentos efectivos, el uso riguroso de la evidencia, la expresividad y eficacia comunicativa. (Burdick, Drucker, Lunenfeld, Presner y Schnapp 2012, 124)

Quizás sea la propuesta de unas "humanidades porvenir" del filósofo Jacques Derrida en su texto de 1998 *El porvenir de la profesión o La universidad sin condición (gracias a las 'Humanidades', lo que podría tener lugar mañana)* una de las que mejor amalgaman los esfuerzos de conceptualizar unas humanidades. Así escribe:

No es que yo pretenda decir que, en medio de la tormenta que amenaza hoy a la universidad y, dentro de ella, a unas disciplinas más que a otras, esa fuerza de resistencia, esa libertad que uno se toma de decirlo todo en el espacio público tiene su lugar único y privilegiado en lo que se denominan las humanidades [...]. Pero ese principio de incondicionalidad se presenta, en el origen y por excelencia, en las humanidades. Tiene un lugar de presentación, de manifestación, de salvaguarda originario y privilegiado en las humanidades. [...] Y tendremos que distinguir con todo cuidado aquí entre, por una parte, el principio de libertad, de autonomía, de resistencia, de desobediencia o de disidencia, principio que es coextensivo a todo el campo del saber académico y, por otra parte, su lugar privilegiado de presentación, de reelaboración y de discusión temática que, para mí, sería más propio de las humanidades, pero de unas humanidades transformadas. [...] En la universidad, esta profesión de fe articula de forma original la fe con el saber y, especialmente, en ese lugar de presentación de sí mismo del principio de incondicionalidad que denominaremos las humanidades (Cohen 2005, 51).

Lo interesante en la propuesta de Derrida de unas humanidades porvenir centradas en su función crítica y discursiva permitirían entrar en conversación con la tecnología y otros saberes actuales.

Por su parte, Martha Nussbaum en *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* propone, desde la tradición norteamericana, una respuesta política a la pregunta sobre la utilidad de las humanidades en el mundo contemporáneo. Su respuesta contundente mantiene raíces en la pretensión ilustrada de educación del ciudadano, pero la amplía hacia la idea de la democracia liberal.



Es por ello que repetir ese doble movimiento de reformulación y fortalecimiento puede ser pertinente en pos de caracterizar de manera sólida unas humanidades específicas para la EMS que serían el ACH del MCCEMS. Por un lado, retomar las tradiciones humanísticas de larga data –no privilegiar en esto a la tradición occidental, sino introducir aquellas habilidades y conocimientos de tradiciones humanistas africanas, orientales, latinoamericanas, prehispánicas– y, por otro, retomar sus técnicas centradas en el uso y funcionamiento del discurso.<sup>11</sup>

En relación con estas técnicas del uso y manejo del discurso se pueden desde la tradición occidental –y que pueden englobar las de otras tradiciones– señalar las siguientes:

- Técnicas de construcción de discursos (*dispositio*, géneros literarios, ensayo, poesía, tópica, gramática estructuralista, etcétera)
- Técnicas de análisis de discursos (descripción, relato, narración, performatividad, vituperio, encomio, análisis estilístico, etcétera)
- Técnicas de argumentación (*disputatio*, lógica, erística, dialéctica, progymnasmata, *chria*, *δισσοὶ λόγοι*, etcétera)
- Técnicas de comprensión (análisis, síntesis, explicación, ejemplificación)
- Técnicas críticas (suspensión del juicio, epojé, reducción al absurdo, falacias, etcétera)
- Técnicas interpretativas (hermenéutica filológica, glosa, traducción, paráfrasis, comentario, exégesis, anagógica, criptografía, écfrasis, etcétera)
- Técnicas de problematización (debate, análisis de casos, persuasión, etcétera)
- Técnicas de enunciación (oratoria, conferencia, tradición oral, *actio* o *pronuntiatio*, declamación, chironomía, chirología, etcétera)

Esta concentración en habilidades y experiencias con el uso y producción de discurso resolvería, de principio, un problema mayor: la caracterización usual de las humanidades mediante la enumeración de disciplinas. En el texto "Humanidades digitales/pensamiento computacional. Pasajes de una historia" podemos encontrar este problema:

bajo el nombre humanidades se refiere comúnmente, y según el criterio de quien enliste, a disciplinas como la filología, la filosofía, la historia, la geografía,

---

<sup>11</sup> Se usará provisionalmente una caracterización de "técnica del lenguaje" o de "tecnología del discurso" de acuerdo al pensador Walter Ong en su obra *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra* que refiere a que la técnica o tecnología no sería externa y ajena a la producción de un saber o conocimiento, como una máquina diferente a una disciplina o práctica, sino a las condiciones mismas —procedimientos, herramientas y aparatos— de producción de la comunicación y del saber mismo, así como de su transmisión, uso y reproducción. De allí que la escritura y la oralidad ya sean tecnologías en sí mismas para el autor. Dada la estructura del MCCEMS, con humanidades a la base, se trata de técnicas del lenguaje superiores. Si bien otras áreas pueden abordar técnicas de comunicación o de transmisión, es en la tradición humanística donde se han reunido históricamente estas técnicas superiores del uso y producción del discurso; y donde se ha estudiado el lenguaje no en relación a los contenidos específicos de, por ejemplo, un relato, una leyenda, un argumento, sino en términos de sus procedimientos y efectos.





el derecho, la pedagogía, los estudios sobre las artes, los estudios sobre religión, la antropología, la psicología, la sociología, la ciencia política, las ciencias de la comunicación y el urbanismo, entre otras. La inclusión de dichas disciplinas bajo la categoría de humanidades no es cerrada, algunas resultan pertenecer de maneras periféricas, eventuales y marginales, mientras que otras plantean la gran relevancia que esa categorización tiene en su práctica. Se trata de saberes profesionalizados, estrechamente vinculados con la universidad y el quehacer académico, así como con las prácticas de *lectio* e *imitatio* heredadas de la tradición escolástica (Barrón et al. 2018, 174-175).

Si tomamos en toda su cabalidad la apuesta de concebir el ACH en relación con una reformulación y fortalecimiento de las técnicas de uso y producción de discursos, entonces es posible articular las asignaturas que lo conformarían así como hacer viable la enseñanza de las habilidades y conocimientos humanísticos en las aulas de la EMS. Igualmente permitiría concebir una articulación transversal e interdisciplinaria con otras áreas y recursos del MCCEMS. Concebir el ACH del MCCEMS como un espacio de transmisión, apropiación y producción de experiencias de uso, manejo y generación de discursos humanísticos permitiría:

- Una determinación de las humanidades en relación con las otras áreas de conocimiento y recursos sociocognitivos y socioemocionales del MCCEMS al zanjar lo que pertenece a las ciencias sociales o lo socioemocional de aquello que pertenece a humanidades;
- Una adecuada articulación transversal entre las asignaturas de las diferentes áreas y recursos del MCCEMS estipulando en qué situación se usarían transversalmente las habilidades y competencias humanísticas;
- Una mejor conceptualización de una trayectoria escolar del estudiantado de la EMS;
- Hacer explícito el papel de la creatividad (que está implícito en las técnicas de producción del discurso). Esto ayudaría en las tareas didácticas de los profesores, pues se hace una condición al momento de impartir la clase, pero también al articularse en proyectos o actividades transversales con otras asignaturas y áreas. Igualmente la creatividad permite articular a las humanidades con las artes;
- Vincular las distintas disciplinas humanísticas de los distintos bachilleratos conceptualizando una articulación que remite a su historia;
- Introducir cuestiones locales y singulares de cuestiones de género y étnicas; y
- Vincular directamente las asignaturas, contenidos, aprendizajes y competencias del área con la formación y capacitación para el trabajo.



En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje concebir el ACH del MCCEMS como un espacio de transmisión y producción de experiencias de uso, manejo y generación de discursos:

- Permitiría determinar el logro de aprendizajes de trayectoria y metas de aprendizaje –efectos y evaluación de las didácticas usadas para el ACH–;
- Permitiría experimentar y concebir didácticas bien determinadas, aplicables, coherentes y pertinentes para las humanidades en la EMS;
- Permitiría producir materiales didácticos en los que sea ostensible lo transdisciplinar y la transversalidad directamente vinculadas con las habilidades y saberes humanísticos;
- Permitiría planear un conjunto de problemáticas que vinculen de manera transversal con el resto de las áreas; y
- Permitiría concebir las humanidades en relación con la formación y capacitación para el trabajo

Pero sobre todo, esta concepción del ACH del MCCEEMS como un espacio de transmisión y producción de experiencias de uso, manejo y generación de discursos busca reformular y reactualizar lo que las tradiciones humanísticas han defendido y postulado de las humanidades: su potencia para generar efectos para configurar y reconfigurar individuos y colectividades.

Usemos lo avanzado hasta aquí y elaboremos en otros términos la cuestión. Recordemos que este documento asume que —hasta que se pudiera estudiar mejor el caso— casi toda la existencia de la EMS mexicana ha transcurrido sin que las humanidades hayan sido adecuadamente conceptualizadas en el nivel, quedando así en una caracterización tópica en la que se concebían de manera amplia como humanidades clásicas – caracterización vinculada a su cultivo en la educación superior– pero adecuadas a la EMS como un mero conocimiento de lo humano que se daría en asignaturas, presentes en la malla curricular, como lógica, ética o literatura –de allí, por ejemplo, que en esta concepción de las humanidades, que fue hegemónica todo el siglo XX y lo que va del XXI, la figura del perfil del estudiante de humanidades en la EMS fuera un remedo y un primer paso hacia el perfil del egresado de humanidades a nivel superior, que era su modelo y sentido. Esta ausencia de conceptualización se debe no sólo a que únicamente hasta el día hoy son necesarios trabajos para reconceptualizar las humanidades para el MCCEMS y la NEM, sino también a que no se había concebido unas humanidades adecuadas para la EMS. Si arriesgamos un poco más —hasta que se pudiera estudiar mejor el caso— quizás sería incluso posible afirmar que tampoco existe algo así como una caracterización de las



humanidades adecuada para la educación mexicana en general —lo que implica un problema mayor. Por ejemplo, en la *Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011* aparece el campo amplio de humanidades en la educación superior con las carreras de Teología, Lenguas extranjeras, Literatura, Historia y arqueología, filosofía y ética, Humanidades, y programas multidisciplinarios o generales. La enumeración de carreras sustituye una caracterización mínima. Lo mismo para el bachillerato para la educación mexicana: la enumeración de asignaturas —filosofía y literatura— se encuentra, primeramente, en lugar de una caracterización adecuada.

Uno de los principales problemas de esta indefinición tópica o caracterización amplia y ambigua de las humanidades en la educación mexicana y en específico en la EMS es que se ha asumido un planteamiento que permite se confunda el objetivo de ciertas asignaturas con el objetivo total de la EMS. Se entiende de esta manera que las humanidades en la EMS tendrían como fin educar a un buen ciudadano o buscarían la formación humana de un individuo virtuoso. Algo que ciertamente correspondería al conjunto de asignaturas impartidas en los subsistemas de la EMS o del SEN mexicanos y no sólo a unas pocas y determinadas, las humanísticas en este caso. Sería como afirmar que las asignaturas de matemáticas forman habilidades de matemáticas en los estudiantes, las materias de ciencias experimentales habilidades científicas, pero las de humanidades forman seres humanos. Esa caracterización tópica genera el efecto de que se acepte irreflexivamente que los objetivos de asignaturas de humanidades se identifican con los de la educación general. Por ejemplo, el docente Balfer Alberto Navarrete Pérez compartió esta caracterización en la mesa de debate sobre el ACH, realizada el 22 de abril de 2021 en la plataforma de videoconferencias Zoom:

Yo considero que para formar a ciudadanos y ciudadanas<sup>12</sup> con una 'conciencia social' que comprenda la riqueza multicultural de las y los otros, lo cual supone una mirada amplia y compleja de la realidad. Asumiendo que la base de las humanidades es la Filosofía, éstas serán entonces una reflexión sobre el mundo. Los efectos de esta reflexión son las habilidades que buscamos desarrollar en las y los estudiantes: estrategias de lectura, estrategias para el diálogo y un intercambio crítico

O la compartida por la profesora María Guadalupe Merchán Arroyo:

---

<sup>12</sup> Siguiendo casi al pie de la letra la finalidad del nivel postulada a su creación a principios del siglo XX. En el capítulo "Grandeza y decadencia de la escuela preparatoria", del texto *Pasado inmediato* de 1914, uno de los más grandes defensores de las humanidades en México Alfonso Reyes escribe: "A través de incontables vicisitudes, la Escuela Preparatoria se ha venido manteniendo hasta nuestros días, aceptando a regañadientes los vaivenes del tiempo, y al fin sometida a una verdadera locura de transformaciones que algún día se equilibrarán para bien de todos. No tenía por destino el conducir a la carrera y a los títulos, aunque fuera puente indispensable para los estudios de abogados, ingenieros y médicos; sino el preparar ciudadanos -de ahí su nombre; gente apta para servir a la sociedad en los órdenes no profesionales."



Las humanidades son importantes para la formación de estudiantes conscientes de quienes son, de aquellas ideas que los constituyen, los hacen ser y entender el mundo; para incitar la reflexión en las dimensiones de su existencia y ejercer con responsabilidad su actuar dentro de sus relaciones cotidianas con otras personas y con el entorno que les rodea.

Otro de los efectos de esta ausencia de caracterización determinada es el descuido hacia la teoría sobre la didáctica de las humanidades para la EMS. O más, esa ausencia es ocupada por una suerte de adecuación para la EMS de la didáctica de las humanidades a nivel superior.

Pero, ¿cómo comenzar a entender ese descuido en la conceptualización de las humanidades y su didáctica en la EMS? Valdría la pena mencionar aquí dos tópicos mayores en el proceso de constitución del sistema educativo mexicano durante el siglo XX que podrían ayudar a entender la ausencia de caracterización de las humanidades y los efectos en su didáctica en la EMS. Quizás nos permitirían entender ese descuido:

1. Un esfuerzo educativo mayor del estado mexicano durante el siglo XX para alcanzar la universalidad de la educación básica (Ordorica & Prud'homme 2010); y
2. Un esfuerzo de las instituciones de educación superior por poner a funcionar sus grados y academias en un sentido social (Latapí 1998).

Así, si el esfuerzo estatal y magisterial en México se ha decantado a construir un sistema universal de educación básica (primaria y secundaria) y a hacer funcionar instituciones académicas superiores, eso ha llevado a un descuido en la concepción del nivel medio superior. Ese descuido entronca con la cuestión de la conceptualización misma de la EMS en relación con su construcción histórica en México. Dicho de otra manera, la caracterización tópica de las humanidades en la EMS entronca con el descuido en la conceptualización del nivel efectuada en su historia institucional.

Se podría hacer un rastreo genealógico sencillo de ese descuido múltiple —con la EMS misma y con las humanidades en ella. Comencemos en el siglo XIX. En su tesis *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de Estudios, Títulos y grados. 1910-1994* Libertad Menéndez nos recuerda que con el decreto del 23 de octubre de 1833 José María Luis Mora busca abolir la antigua universidad mediante la instauración de seis escuelas:

la primera de estudios preparatorios, la segunda de estudios ideológicos y humanidades, la tercera de estudios físicos y matemáticos, la cuarta de estudios médicos, la quinta de estudios de jurisprudencia y la sexta de estudios sagrados; a todas estas escuelas se les dio el nombre de Establecimientos. El ex-convento de San Camilo fue destinado, inicialmente, como marco de la enseñanza de las humanidades en ese 1833. Al año siguiente, las humanidades, aquellas, las que siempre de menor a mayor



medida han estado presentes en la Universidad Mexicana, fueron ubicadas en el antiguo Hospital de Jesús

Es decir, aparecen las humanidades en su acepción moderna y en relación exclusivamente con la educación superior.<sup>13</sup> Por otra parte, 35 años después, el 3 de febrero de 1868, inicia sus labores la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), fruto del *Decreto del gobierno para el arreglo de la instrucción pública en el DF y territorios federales* de 1861. En la ley se divide la instrucción pública en primaria y secundaria. Para esta segunda se detalla:

De la instrucción secundaria

Artículo 6° Se establece en el Distrito Federal: una escuela de estudios preparatorios y las escuelas especiales siguientes: de jurisprudencia, de medicina, de minas, que comprenderá las profesiones de minero, beneficiador de metales, ensayador, apartador y topógrafo; de artes, que comprenderá también el conservatorio de declamación, música y baile; de agricultura, de bellas artes, que comprenderá las carreras de pintor, escultor, grabador y arquitecto; de comercio.

Artículo 7° En la escuela de estudios preparatorios se enseñará lo siguiente: latín, griego, francés, inglés, alemán, italiano, elementos de aritmética, álgebra, geometría, física, ideología en todos sus ramos, lógica, metafísica, moral, elementos de cosmografía, geografía, cronología, economía política y estadística, dibujo natural y lineal, elementos de historia general y del país, manejo de armas

Así, si por un lado aparece el nivel preparatorio –lo que ahora podríamos concebir como EMS— no se encuentra determinado, por otra parte, las disciplinas que lo conformarán se encuentran mezcladas con los estudios superiores. Otra forma de enunciarlo es que el nivel no está determinado ni conceptualizado, no tiene identidad.

En un libro de 1875 de José Díaz Covarrubias llamado *La instrucción Pública en México* postula la necesidad, en el sistema educativo mexicano de la época, de constituir un nivel secundario que se oriente hacia la educación científica. Escribe Díaz Covarrubias: “La organización de la instrucción pública en México ha adolecido del defecto que hemos censurado. Entre la instrucción primaria y la profesional hubo siempre un abismo.” Y cuando debe argumentar los beneficios de esta inclusión escribe:

Al analizar los programas científicos de nuestros colegios de instrucción secundaria y profesional, debemos comenzar por una observación importante sobre la organización de la enseñanza en México. Aunque la

---

<sup>13</sup> Juan Hernández Luna recuerda lo que estipula la ley de creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios:

tendría tres secciones: la primera, “de Humanidades, comprenderá: las lenguas clásicas y las lenguas vivas, las literaturas, la filología, la pedagogía, la lógica, la psicología, la ética, la estética, la filosofía y la historia de las doctrinas filosóficas”; la segunda, “de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, abrazará la matemática en sus formas superiores y las ciencias físicas, químicas y biológicas”, y la tercera, “de Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas, comprenderá todas las que tienen por base o por objeto fenómenos sociales. (1949, 291)





mayor parte, casi la totalidad de las leyes del ramo en los Estados de la República, establecen la división de la enseñanza en Primaria, Secundaria y Profesional, siguiendo en esto la clasificación generalmente adoptada en los países civilizados, se advierte que de hecho la instrucción secundaria no tiene en nuestro país el lugar y el papel que le corresponden.

En efecto, así como la instrucción primaria tiene por objeto ilustrar en los ramos rudimentales del saber humano á la totalidad de los habitantes de un país, á la instrucción secundaria está encomendado elevar esta ilustración y difundir la ciencia entre la mayor parte, si fuere posible, de los ciudadanos. Esta ciencia y esta ilustración elevada no se requieren únicamente para el que va á seguir una carrera profesional, sino para todos los que aspiran á cultivar bien su espíritu e ingresar en lo selecto de una sociedad. No solo quien va á ejercer la profesión de médico, de abogado, de ingeniero, & c.,[sic] necesita los conocimientos fundamentales que constituyen la educación secundaria, sino que estos son utilísimos, casi indispensables para todas las necesidades de la vida civilizada, y el comerciante, el industrial, el literato, el legislador, el empleado público, el capitalista, el viajero, en una palabra, todo hombre que quiera valer algo por sí mismo en la sociedad, debe poseer aquellos conocimientos, y siente á cada paso la necesidad de utilizarlos.

Es decir, el nivel secundario comienza a conceptualizarse en el sistema educativo en el siglo XIX con una tendencia hacia la ciencia. Las humanidades conceptualizadas en relación con la educación colonial deben someterse a un embate moderno. De este modo, “todo hombre que quiera valer algo por sí mismo en la sociedad” debe adquirir en la educación secundaria rudimentos de educación científica.

Pasemos al siglo XX. Habría que recordar que la Escuela Nacional de Altos Estudios comienza a funcionar en 1910, y en 1912 se presenta el proyecto para la creación de una Facultad de Humanidades. El área de humanidades de la Escuela Nacional de Altos Estudios en esos años comprendía: lenguas clásicas y lenguas vivas, literaturas, filología, pedagogía, lógica, psicología, ética, estética, filosofía, y la historia de las doctrinas filosóficas. Es a partir de ese momento que las humanidades aparecerán en la educación como un campo de continuas discusiones conceptuales hasta nuestros días. Esos esfuerzos por incluir en la educación las humanidades no dejarán de notarse en esos años a nivel secundario o preparatorio. En su libro *El primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana* María de Lourdes Velázquez Albo señala ese congreso de 1922 como uno de los primeros esfuerzos para “discutir la problemática el destino de este nivel de enseñanza”. Señala que ese destino se jugó en la discusión entre posiciones positivistas y profesores de la ENP con perspectivas no positivistas. Estos últimos plantearon que la orientación del bachillerato universitario se centraría en la formación de una cultura básica con los siguientes aspectos:

- Intelectual, disciplina de la razón y arma fundamental del saber.



- Físico, propiciar el equilibrio fisiológico.
- Estético, despertar en el estudiante esta capacidad y advertir en la existencia un valor que purifique el espíritu y le eleve su condición de hombre.
- Y manual, incitar al estudiante respecto de la utilidad de prestar un servicio, demostrándole que el trabajo que realizaba con sus manos tenía acaso un mayor significado que otras actividades.

Por su parte, los positivistas apoyaban la idea de que “Toda la educación anterior se concretaría en la formación de un hombre culto capaz de hacer investigación científica”. El plan de estudios que se logró en la discusión en el congreso fue:

- Primer año: Aritmética, Álgebra y Dibujo geométrico, Lengua Castellana I, Inglés I, Dibujo I, Pequeña industria en el primero o segundo semestre, Orfeón, Cultura Física, Aprendizaje de un oficio.
- Segundo año: Geometría plana y del espacio y Trigonometría rectilínea y esférica, Lengua Castellana II, Inglés II, Francés I, Dibujo II, Orfeón, Cultura Física y Aprendizaje de un oficio.
- Tercer año: Elementos de Geometría Analítica y cálculo trascendente, Etimología greco-latino-castellana, Francés II, Dibujo III, Geografía General y descriptiva del Viejo Continente, Cosmografía, Física, precedida de nociones de mecánica y academias de física, Orfeón, Aprendizaje de un oficio.
- Cuarto año: Literatura Castellana e Hispanoamericana, Historia del Arte, Geografía Americana y Patria, Historia General I, Química General y academias de Química, Botánica y Zoología, Nociones de Mineralogía, Geología y Paleontología, Orfeón, Cultura Física, Aprendizaje de un oficio.
- Quinto año: Literatura General, Historia General II, Historia Americana y Patria, Biología General, Lógica, Psicología, Ética, Sociología y Economía Política, Nociones de Derecho Público y de organización municipal, conferencias sobre historia de las doctrina filosóficas, Orfeón, Cultura Física, Aprendizaje de un oficio. (Lombardo Toledano 2002, 20-21)

Así, la discusión sobre la finalidad y sentido del bachillerato universitario mexicano comienza discutiendo la inclusión y el sentido de las humanidades. Lo cierto es que las humanidades no aparecen como aquello que permitiría estructurarlo, pues aún los saberes científicos y laborales modernos son los que determinarían su concepción.

En 1933 Miguel Ángel Cevallos hace una crítica al programa de la ENP preparatoria de ese momento. Señala que la ENP tiene una doble finalidad: “Preparar para las profesiones liberales” e “Impartir una enseñanza cultural” (28). Pero si es clara la primera finalidad, la segunda afirma no se ha logrado en su momento. Es decir, la discusión de finales del siglo XIX sobre la educación secundaria con tendencias a lo científico no se había zanjado 40 años después. Aún no entraban de lleno las humanidades en el bachillerato universitario. En ese momento la ENP tenía los siguientes bachilleratos según Cevallos:



1. BACHILLERATO EN FILOSOFIA, HISTORIA Y LETRAS. (Para abogados y licenciados en Ciencias Sociales y Económicas).
2. BACHILLERATO EN CIENCIAS BIOLÓGICAS. (Para médicos, veterinarios y dentistas).
3. BACHILLERATO EN CIENCIAS FISCOMATEMÁTICAS. (Para ingenieros).
4. BACHILLERATO EN CIENCIAS Y LETRAS. (Para arquitectos).
5. BACHILLERATO EN CIENCIAS FISCOQUÍMICAS. (Para ingenieros químicos, farmacéuticos, metalurgistas, ensayadores).
6. BACHILLERATO EN ARTES Y LETRAS. (Para músicos).
7. BACHILLERATO EN CIENCIAS ECONÓMICAS. (Para contadores, peritos, etc.) (38-39)

Incluso el bachillerato en filosofía, historia y letras, que era para preparar abogados y profesionales e ciencias sociales y económicas, tenía este plan de estudios:

BACHILLERATO EN FILOSOFIA, HISTORIA Y LETRAS  
(Para ingresar a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales)  
Para ABOGADOS  
Materias básicas

1. Psicología
2. Lógica
3. Ética
4. Historia General
5. Historia de México
6. Literatura General
8. Literatura Española
9. Geografía humana
10. Biología

Lenguas

Vivas:

- Español
- Francés
- Inglés

Muertas:

- Latín
- Raíces Griegas

OPTATIVAS  
Materias auxiliares

1. Complemento de Matemáticas
2. Física
3. Química
4. Geografía General
5. Botánica
6. Zoología

MATERIAS CULTURALES  
(Para esta carrera las materias culturales son básicas)

MATERIAS PRACTICAS  
(Voluntarias)

1. Taquigrafía



2. Teneduría de Libros
3. Mecnografía (44-45)

Lo que Cevallos busca es introducir de manera más consistente en el bachillerato universitario lo que llama “ciencias del espíritu”. Las enumera de esta manera:

## CIENCIAS DEL ESPÍRITU

### a) Lenguas

Vivas:

- Español
- Francés
- Inglés
- Alemán

Muertas:

- Griego
- Latín

### b) Literatura

- General
- Española
- Mexicana
- Ibero-americana

### c) Historia

- General
- México

## FILOSOFÍA

- Ontología
- Epistemología
- Lógica
- Ética
- Estética
- Religión
- Concepto del Universo (41)

Lo que es claro en el documento es que el bachillerato universitario en ese momento no tenía como fundamento a las humanidades y existía una lucha para que ocuparan un lugar en la ENP. Aquí habría que recordar que el proyecto de bachillerato universitario vinculado a la ENP –como afirma Lorenza Villa Lever, en el capítulo “La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días” del libro *Los grandes problemas de México*– estaba dirigido a “los jóvenes de las élites del país” (272) y que fungió como “un mecanismo de estratificación social fundado en las desigualdades” (272).

Todo esa discusión terminó en 1946 con un nuevo plan de estudios de la ENP. Los autores del libro *Prospectiva del bachillerato 1980-2000* escriben lo siguiente:



El día 3 de septiembre de 1946 es propuesto y aceptado un nuevo Plan de Estudios para la Escuela Nacional Preparatoria.

Sus fines se encaminaban a impartir un tipo de educación fundamentalmente cultural, considerando que la enseñanza media superior debe ser una preparación previa para el ingreso a las carreras profesionales.

Para esta época existían ya algunos otros planteles preparatorianos, además de la Escuela Nacional Preparatoria, como son el Plantel 2 y 3 abiertos en 1935. Hacia 1946, se encuentran funcionando 3 instituciones de este tipo, las cuales adoptan para sus escuelas dos tipos de planes: el de 5 años, impartido en la Preparatoria No. 2, y el Plan Complementario que consta de dos años.

Este Plan Complementario consta de dos Bachilleratos, el de Ciencias y el de Humanidades, los cuales atienden separadamente a los alumnos que van a una u otra escuela profesional. (44)

Siete años después, en 1953 en un texto llamado “El bachillerato hispanoamericano” Enrique Warleta Fernández escribe: “El Bachillerato en México es una ampliación de la Enseñanza Primaria, en la que se intensifican los estudios del grado anterior, y se adaptan a la psicología de los adolescentes”. El texto repasa los planes de estudios de los sistemas de bachillerato de América Latina y sostiene que el mexicano de los años 50 es una extensión de la educación secundaria con pretensiones de preparar a los estudiantes para el nivel superior. Y sostiene que el nivel “carece de finalidad propia”, aunque reconoce que se busca dársela introduciendo cierta psicología de la edad del bachiller. Y para el caso específico del área de humanidades diagnóstica:

El primer análisis a que sometemos los distintos planes de estudio nos dará un dato interesante sobre el Bachillerato en Hispanoamérica; nos preguntamos: ¿Se considera la formación humanista como base y centro del Bachillerato, o, por el contrario, Latín, Griego y Cultura Clásica no representan un papel principal? La respuesta negativa se hace patente enseguida. Los estudios del Latín y el Griego son poco frecuentes en los planes de estudio de Hispanoamérica, hasta el punto de que en países donde existe el Bachillerato dividido, no figuran en la especialidad o sección de Letras y Filosofía, o lo hacen de un modo precario [...] No queremos con estas palabras señalar ni un fallo ni un acierto de la Enseñanza Media hispanoamericana; no juzgamos, sino que simplemente pretendemos informar que, en conjunto, el Bachillerato en Hispanoamérica no está basado en la creencia de que la formación media deba ser humanista. Es un Bachillerato en el que, como primera de sus notas, podemos decir, se observa la concepción de que la formación intelectual del hombre puede lograrse mediante conocimientos generales, base de una futura especialización del saber, entroncados con las exigencias prácticas que en el orden intelectual impone el momento presente. Es decir, que nos encontramos con esta primera nota en los estudios medios hispanoamericanos: practicidad de la formación intelectual.

Warleta se refiere claramente al bachillerato universitario en sus señalamientos. Tres años después, en 1956 se hizo una modificación al plan de estudios de la ENP que se conoció como Bachillerato único. (Garrido 1950) En este se buscaba hacer de las humanidades el eje central del bachillerato universitario, pero escriben los autores de *Prospectiva del*





*bachillerato 1980-2000*: “desgraciadamente, la falta de un cuerpo de conocimiento y de una filosofía educativa, originaban la carencia de una idea definida que sólo se que daba en el sentimiento antienciclopedista conducente al ideal humanístico, pero sin llegar a ser universal.” (50) Y añaden: “dicho Plan no se sostuvo durante mucho tiempo, pues el análisis posterior del mismo demostró la ineficiencia de su estructuración”. (52)

Avancemos diez años. En el capítulo “El bachillerato” del libro *Un siglo de educación en México*, Jaime Castrejón Diez hace un recuento histórico de la EMS del país y señala como punto de inflexión en su concepción la reforma de 1964 encabezada por Ignacio Chávez. Escribe Castrejón:

La reforma consistía en un cambio programático, con énfasis en la formación científica y en el aumento de un año en la duración del ciclo —de dos a tres años—: “El Bachillerato no es una secundaria amplificada. Tienen finalidades muy distintas, esencialmente formativas de la persona determinada”, señala el documento y más adelante marca los objetivos del bachillerato:

- Desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado.
- Formación de una disciplina intelectual, que lo dote de un espíritu científico.
- Formación de una cultura general que le proporcione una escala de valores.
- Formación de una conciencia cívica que defina sus deberes con su familia y frente a la humanidad.
- Preparación especial para abordar una determinada carrera profesional.

Castrejón indica que el aumento acelerado de la matrícula en el bachillerato requería una concepción nueva. En su texto *Historia comparada de la educación en México* Francisco Larroyo resume el informe sobre la reforma del bachillerato:

los dos primeros años de estudio serán un tronco común donde estarán incluidas lo mismo las ciencias que las humanidades. Sólo después, en el último año del bachillerato, se harán los estudios especiales de un área dada del conocimiento, de acuerdo con la profesión que se pretenda seguir. Así, el programa de enseñanza comprende: un conjunto de materias comunes, obligatorias para todos los alumnos y, áreas o grupos de materias específicas, de entre las cuales los alumnos deben optar, teniendo en cuenta sus vocaciones y aptitudes.

Cinco son las áreas fundamentales:

- 1.Ciencias físico-matemáticas.
- 2.Ciencias químico-biológicas.
- 3.Disciplinas sociales.
- 4.Disciplinas económico-administrativas.
- 5.Humanidades clásicas.

Y si bien la reforma mantenía como eje la educación científica, introducía ya una finalidad formativa adecuada para el nivel y trataba de separarlo



del nivel secundario. Esto a la par de introducir las humanidades, llamadas aquí “clásicas”.

Esta tendencia se hará muy patente y de allí que aparezca esta caracterización en el documento *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*: “La educación media está destinada a la formación de los adolescentes durante la etapa escolar comprendida entre el término de la educación primaria y la iniciación de la enseñanza superior.” Y desarrolla la caracterización de este modo:

la educación media promoverá el desenvolvimiento armónico de la personalidad del educando iniciado en la educación primaria, y para ello procurará despertar el interés del alumno a fin de que participe activamente en el proceso de su propia formación afirmando, merced a la ampliación de su cultura y a la experiencia de su trabajo, particularmente en las aulas, en los laboratorios y en los talleres escolares, actitudes que aseguren su convivencia social en la libertad, la democracia, la justicia y la paz.

La tendencia se enfatizará los años siguientes. Por un lado, en la *Declaración de Villahermosa* sobre la reforma de la educación superior del 21 de abril de 1971 en donde se afirma que

El nivel superior de la enseñanza media, con duración de tres años, deberá ser formativo, en el sentido genuino de la palabra, más que informativo o enciclopédico; se concebirá en su doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura. Incorporará los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades y, en forma paralela, capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo.

Y por otro lado en el Congreso Nacional del Bachillerato que se llevó a cabo los días 10, 11 y 12 de marzo de 1982 en Cocoyoc. Jaime Castrejón Diez consigna de este congreso que:

Se considera que la finalidad esencial del bachillerato es generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo; para ello deberá.

- Propiciar, por parte del bachiller, la adopción de un sistema de valores propio;
- La participación crítica en la cultura de su tiempo; la adquisición de los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico;
- La consolidación de los distintos aspectos de su personalidad que permita desarrollar su capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje, y
- Su introducción a los aspectos aplicados a la ciencia en las instituciones que prevean la capacitación específica para el trabajo.

Lo que queda claro es que en esos años comienzan dos procesos que se dan a la par: 1) un proceso de configuración del nivel —concepción del



sentido, pertinencia y adecuación de conocimientos y habilidades para quienes cursan el nivel—; y 2) las humanidades se afianzan y fortalecen en la EMS al ser consideradas como área central e importante en el nivel — como algo que le da identidad.

Pero si todo el siglo XX fue una lucha constante para concebir mínimamente el nivel medio superior, y si ese proceso irá de la mano de una paulatina introducción de las humanidades en los planes de estudio, ello no implica que las humanidades se hayan conceptualizado, mucho menos su didáctica. Lo rastreado hasta este momento evidencia lo que hemos denominado el descuido múltiple del nivel medio superior en el sistema educativo mexicano. La EMS mexicana todo el siglo XX —y lo que va del XXI— ha quedado desatendida. Esa desatención permite explicar no solo el descuido conceptual de su lugar en el sistema educativo mexicano, sino también el abandono de las condiciones materiales de infraestructura de la EMS y de sus didácticas.

Para entender de mejor manera esos múltiples descuidos y desatenciones al nivel medio superior regresemos a los tópicos mayores de conformación del sistema educativo mexicano durante al menos el siglo XX. Si se desatendió el nivel debido al esfuerzo del estado mexicano para alcanzar la universalidad de la educación básica, la otra línea mayor para entender el descuido es el esfuerzo de las instituciones de educación superior por poner a funcionar sus grados y academias superiores en un sentido social. Este último esfuerzo puede entenderse en el caso específico de las humanidades como un esfuerzo por institucionalizarse. Es decir, todo el siglo XX, desde la aparición de la Escuela Nacional de Altos Estudios en 1910, los esfuerzos de los humanistas se han dirigido a lograr mantener las condiciones para la producción y reproducción de su saber académico. Esta institucionalización de las humanidades tuvo efecto intenso y persistente, hasta el día de hoy, en el sentido del currículo y en su didáctica en el bachillerato universitario y la EMS. Dicho de otra manera, los humanistas mexicanos se dedicaron con denuedo todo el siglo XX —y todavía ahora— a tres cosas principalmente:

- Determinar una concepción de las humanidades adecuadas para las circunstancias históricas, sociales y políticas mexicanas (tratando de responder a la pregunta: ¿Cuáles son la figura y el sentido del filósofo adecuados para nuestro país? ¿Qué tipo de literato es útil para nuestras condiciones determinadas?)<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Puede seguirse la discusión, por ejemplo, en el documento *El peligro de la libertad intelectual* preparado por Leopoldo Zea en 1952 en relación con una mesa redonda realizada por la UNESCO en 1949 durante el *III Congreso Interamericano de Filosofía*; o en el texto "El sentido de la filosofía en México" que consigna una discusión de 1967 entre Leopoldo Zea, Luis Villoro, Alejandro Rossi, José Balcárcel, Abelardo Villegas; por otro lado, puede revisarse el texto de 1949 "Filósofos y profesores de filosofía" de Emilio Uranga; o en el texto de Luis Villoro "Perspectivas de la filosofía en México para 1980" de 1972 aparecido en el libro *El perfil de México en 1980. Vol. 3: Sociología, política, cultura*. Es adecuado citar algunas partes de este texto de Villoro que marca



- Determinar la más adecuada articulación de las humanidades con la sociedad y el estado (tratando de contestar la pregunta: ¿De qué sirven las instituciones humanísticas superiores a México?)<sup>15</sup>
- Determinar sus potencias y alcances (tratando de elaborar la pregunta: ¿Qué sentido tienen las humanidades en nuestras circunstancias determinadas? ¿Cómo impactan en nuestra vida?)

Estas fatigas tenían el sentido de hacer factibles y permitir la supervivencia de un ejercicio mexicano de las humanidades. Expresado de otra manera, los humanistas de todo el siglo XX se han empeñado en conseguir unas condiciones mínimas para el ejercicio de las humanidades.

De este modo no se conceptualizaba suficientemente el nivel medio superior, y por ende el lugar de las humanidades en él, porque el sistema educativo y quienes lo constituyen estaban enfrascados en esfuerzos y fatigas en otros niveles. Esos descuidos y desatenciones se vuelven ostensibles en el abandono a las técnicas didácticas para las humanidades en el bachillerato universitario y la EMS. Los pensadores y autores que se dedicaron a la cuestión siempre pospusieron la discusión o postulación de una didáctica de las humanidades adecuada para el nivel medio superior. Marcas de este acontecimiento se pueden rastrear en muchos de los documentos de todo el siglo XX que tratan de las humanidades y su didáctica.

Para hacer patente esto hagamos ahora un pequeño recorrido genealógico por las concepciones filosóficas y pedagógicas que han determinado las prácticas didácticas en las asignaturas de humanidades en el nivel medio superior mexicano al menos desde el siglo XIX. Lo que hará patente que la ausencia de una caracterización adecuada de las humanidades para la EMS —que acompañaría necesariamente el cuidado de su conceptualización y la atención al nivel— es ocupada por una suerte de adecuación de su didáctica a la de su enseñanza en el nivel superior. Es decir, al no existir ni una concepción adecuada del bachillerato universitario y la EMS, ni una concepción de las humanidades para la EMS, tampoco existía un discurso sobre la didáctica de las humanidades para el

---

elementos de la discusión que ya aparecen en 1970 y que se plantean en la distinción entre un filósofo mexicano dedicado a sobrevivir vinculado a grupos de poder político, identificado con el "hombre de letras", y un especialista con "acceso a un pleno profesionalismo" dedicado a la creación filosófica gracias a que se lo permiten las condiciones de producción y reproducción. Escribe Villoro: "No es difícil prever que, para 1980, habrá por primera vez un grupo de especialistas dedicados a la filosofía, ligados entre sí por su formación y temas comunes de trabajo, que participarán en un clima común de comunicación y discusión permanente de las ideas". Para Villoro las condiciones de sobrevivencia a la que había estado sometida la práctica de las humanidades en México había hecho de las humanidades un "simple adorno humanístico" de la política y la economía, pero el afirma que desde los años ochenta "La producción filosófica ya no [...] será] labor del 'hombre de letras' y ensayista más o menos brillante, sino el resultado de un oficio especializado."

<sup>15</sup> El filósofo Juan Hernández Luna lo afirma de otra manera en su texto de 1949 "Instituciones filosóficas del México actual": "Puede decirse que en tres direcciones se ha orientado la enseñanza de la Facultad de Filosofía y Letras: hacia el cultivo de las humanidades, hacia el establecimiento de la libertad de cátedra y hacia el estudio de la realidad mexicana". Ese "estudio de la realidad mexicana" se llamará igualmente "grandes problemas de México". (293)



nivel, lo que llevaba a los teóricos y docentes a asumir un sucedáneo, a veces paródico, de la didáctica a nivel superior.

Comencemos con el discurso “La cultura de las humanidades”, pronunciado en la inauguración de las clases del año de 1914 en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México, allí Pedro Henríquez Ureña afirma:

Mas el año de 1907, que vio el cambio decisivo de orientación filosófica, vio también la aparición, en el mismo grupo juvenil, de las grandes aspiraciones humanísticas. Acababa de cerrarse la serie inicial de conferencias (con las cuales se dio el primer paso en el género, que esa juventud fue la primera en popularizar aquí), y se pensó en organizar una nueva, cuyos temas fuesen exclusivamente griegos. [...] No llegaron a darse las conferencias sobre Grecia; pero con esas lecturas renació el espíritu de las humanidades clásicas en México. [...] Las humanidades, viejo timbre de honor en México, han de ejercer sutil influjo espiritual en la reconstrucción que nos espera. Porque ellas son, más, mucho más, que el esqueleto de las formas intelectuales del mundo antiguo: son la musa portadora de dones y de ventura interior, *fors olavigera* para los secretos de la perfección humana.

Lo que Henríquez Ureña concebía como humanidades se trataba de lo que se llamaba en ese momento letras clásicas<sup>16</sup> —griegas y romanas—, españolas y alemanas. Esas humanidades que se enarbolaban frente a la propuesta positivista tenían su lugar propio en la universidad. Su finalidad de producir la perfección humana encontraba su sitio en la universidad. Esa finalidad de formación humanística y su lugar en una institución académica superior tendrá efectos en la concepción del sentido del bachillerato. De allí que más adelante escriba:

Ya lo veis; las humanidades, cuyo fundamento necesario es el estudio de la cultura griega, no solamente son enseñanza intelectual y placer estético, sino también, como pensó Matthew Arnold, fuente de disciplina moral. Acercar a los espíritus a la cultura humanística es empresa que augura salud y paz.

Henríquez Ureña sólo discutía y desarrollaba lo postulado ya en 1881 por Justo Sierra que en un artículo del periódico *La Libertad* escribía: “la Escuela de Altos Estudios no está destinada solamente a preparar profesores... su objeto supremo es hacer sabios”. Y ciertamente ni el bachillerato universitario, ni menos la EMS, podrían concebirse como el espacio de formación de sabios.

---

<sup>16</sup> En la historia de las humanidades, entendidas como las letras clásicas, a nivel superior ha habido muchas discusiones sobre su caracterización y sus alcances. Una de estas discusiones y que sigue hasta el momento es la de su confusión con el humanismo. Esta discusión se centra en confundir o no conceptual e históricamente las disciplinas de estudio de las humanidades con una postura filosófica de defensa de lo humano en general. Por ejemplo, en 1949 Alfonso Reyes escribió el texto “Palabras sobre el humanismo”: “Hoy el humanismo no es, pues, un cuerpo determinado de conocimientos, ni tampoco una escuela. Más que como un contenido específico, se entiende como una orientación. La orientación está en poner al servicio del bien humano todo nuestro saber y todas nuestras actividades.” (1979, 11) Frente a ello Rafael Moreno Montes de Oca preguntaba en 1964 en el periódico *Excélsior* “¿Humanismo sin letras clásicas?”, y postulaba en 1986 “Las letras clásicas: un ejemplo universitario de formación social”.





La concepción de la universidad como lugar del perfeccionamiento de lo humano determinará las discusiones sobre lo didáctico en las humanidades en México todo el siglo XX, se buscará institucionalmente cómo lograr la formación de esos determinados sabios y no otros.<sup>17</sup> Si se buscaba poner en funcionamiento unas instituciones académicas donde se produjera cierta figura y cierto tipo determinado de humanista adecuado para el país, entonces para lograrlo habría que determinar los procesos formativos y didácticos, institucionales. Esa pesquisa se llevó a cabo como una discusión sobre la didáctica de la filosofía entre los filósofos académicos mexicanos. En esa pesquisa quedó enganchada la concepción del bachillerato universitario y de la EMS y la conceptualización de la didáctica para las humanidades del nivel. Comienza desde los años veinte, pero tiene su acmé entre los años sesenta hasta finales de los años ochenta y principios de los noventa del siglo XX. Autores que participan en la discusión fueron: José Vasconcelos, Antonio Caso, Francisco Larroyo, Fernando Salmerón, Vicente Lombardo Toledano, Graciela Hierro, Adolfo Sánchez Vázquez, Luis Villoro, José Gaos, Eduardo Nicol, José Ignacio Palencia, entre otros. El resultado de esa larga polémica fue que la didáctica de la filosofía del bachillerato se debía articular con la didáctica de la filosofía en el nivel superior. Esta articulación tenía el sentido de que la didáctica del bachillerato era una imitación burlesca de la didáctica del nivel superior. Pues si en el nivel superior en las humanidades se formaban sabios, ¿en el nivel medio superior qué debía hacerse con las humanidades? Si las humanidades en instituciones académicas debían articularse con el destino y objetivo del estado y de la nación mexicanos, ¿cuál era su sentido a nivel medio superior?

Esta imitación se daba de dos maneras:

1. La distinción que se pensó y se echó a andar para articular las didácticas de la filosofía a nivel medio superior y superior fue la de formación/información.
2. Y como lo que se buscaba en la formación humanística a nivel superior era la perfección humana en la figura del sabio la didáctica de la filosofía a nivel superior se centraba en la transmisión de una experiencia, la experiencia filosófica o del filósofo.<sup>18</sup> Así se articulaba

---

<sup>17</sup> Una discusión que buscó modificar esta figura del humanista como sabio fue la que se centró en la cuestión de la educación técnica. Si bien los orígenes modernos de este tipo de sistema educativo bien de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Varones creada en 1867, la discusión en el siglo XX comienza en los años 30 con la creación de la escuela politécnica y la creación de la preparatoria técnica en 1932. Textos de Vicente Lombardo Toledano como "Lo técnicos sin empleo" de 1935 en *El universal* o "La enseñanza de la técnica y sus problemas" de 1958 en *Siempre!*, así como los de Uranga como "El humanismo ha impulsado nuestra educación técnica" y "Sin técnica no habrá Independencia" de 1964 en *La Prensa*, señalan la discusión. Mención interesante para la discusión debe hacerse para la conceptualización técnica del humanista a los textos y esfuerzos de Jaime Torres Bodet. Textos como "Humanidades y Técnicas" de 1959, "Espíritu y técnica" de 1964.

<sup>18</sup> Marca de esta concepción que ha determinado por casi un siglo la enseñanza de la filosofía a nivel superior se puede encontrar en el plan de estudios de la asignatura de "Enseñanza de la filosofía" de la Licenciatura en Filosofía de la Facultad de



esa experiencia en el nivel medio superior a través de vincular la vida del estudiante con los temas de la filosofía y despertar su curiosidad.

Efecto de estas decisiones la enseñanza de la filosofía en la EMS mexicana durante todo el siglo XX, y lo que va del XXI, ha sufrido un proceso de centramiento en el uso de manuales y compendios<sup>19</sup> en lugar de tratar de pensar una didáctica singular para las humanidades en el nivel. Este recorrido corre parejo con la conceptualización de la EMS y de unas humanidades específicas para el nivel.

Comencemos con un texto de 1921 de Antonio Caso llamado “El problema filosófico de la educación”. Allí escribe:

Yo considero que las escuelas son lugares donde las almas se informan. La misión de la educación no es deformar, es Informar; la misión de la educación no es doblegar, es discutir; la misión de la educación no es obligar, es libertar; la misión de la educación la concibo, pues, como una escuela, no un taller, no un laboratorio, no una cárcel, sino un lugar de libre discusión, en que el espíritu alcance su mayor plenitud por el contacto amistoso y sincero y constante de otros nobles espíritus.

Recordemos que en 1922 se llevó a cabo el Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana para discutir el destino del bachillerato y uno de sus nodos problemáticos era la discusión sobre la enseñanza científica que sobredeterminaba su sentido. Caso entra a la discusión usando el campo terminológico de la formación para caracterizar la educación: información y deformación. Y añade que la educación debe informar en la libre discusión y el contacto amistoso; es decir, para las humanidades. Pero, ¿cómo se lleva a cabo eso en términos de un sistema educativo estatal moderno? ¿Qué parte de esa información le corresponde a cada nivel del sistema si es en la universidad donde se perfeccionan los sabios? El lugar del bachillerato se irá construyendo sin conceptualización en el sistema educativo mexicano, a partir de esta distinción entre información/deformación todo el siglo XX hasta llegar a la distinción entre información/formación.

Pronto aparecerá la cuestión didáctica, que permitirá darle sentido al bachillerato en esa finalidad mayor de formar sabios. José Vasconcelos la introduce en 1925 en un texto a libro *Introducción a la filosofía* de José Salvador Guandique de la siguiente manera:

---

Filosofía y Letras de la UNAM. En este se puede encontrar el siguiente objetivo de la asignatura: “Que el alumno comprenda la enseñanza de la filosofía como una oportunidad para transmitir la experiencia viva, universal y particular, de la filosofía”. Puede verse el plan en el siguiente enlace: <https://drive.google.com/file/d/1bc-NCibxcSCMYd1liuHA1ovcT-iwsHRF/view?usp=sharing>

<sup>19</sup> De allí libros como *Introducción a la historia de la filosofía* de Ramón Xirau o *Introducción a la filosofía: La conciencia del hombre en la filosofía* de Leopoldo Zea; o como la colección *Lecturas Universitarias* de la UNAM <http://www.elem.mx/obra/coleccion/10463>. Pueden revisarse acá una breve investigación bibliográfica sobre textos sobre didáctica de la filosofía: <https://www.zotero.org/yerva/collections/59GFLGF7>



Abarca todo el panorama del pensamiento civilizado y nos lo ofrece en ordenado esquema. Gracias a este pequeño manual, tanto el estudiante como el hombre de ilustración media, podrán enterarse de lo que han opinado sobre el mundo y sus problemas las mentes más esclarecidas de la humanidad. Y no se limita Guandique a presentar el desarrollo de la trayectoria filosófica, sino que también nos ofrece el cuadro analítico y jerárquico de toda la filosofía. Su esfuerzo, de esta suerte, ahorra tiempo al profesional; y al hombre común le permite fijar ideas e ilustrar su ansiedad filosófica. Se trata pues de un pequeño librito básico y rico en sugerencias y aliento: su estudio además induce a emprender más profundas investigaciones.

El enfoque panorámico, esquemático, analítico y jerárquico del manual pensado para el estudiante o el "hombre de ilustración media" nos señala cómo se decidió el sentido de la didáctica de la filosofía y las humanidades en el bachillerato universitario y la EMS mexicana. En su texto de 1956 — momento en que el nivel comienza a adquirir un sentido particular y en el que se comienza a preguntar por las humanidades en el nivel medios superior— llamado *La filosofía en la universidad* el filósofo transterrado José Gaos da una dirección al problema que llegará hasta nuestros días. Gaos aborda el problema de la repetición de contenidos en la Escuela Nacional Preparatoria y en el curso de primer semestre de la maestría en filosofía en la nueva Facultad de Filosofía y Letras, y trata de resolverlo así: "El ideal a la consecución del cual deben enderezarse los esfuerzos de todos los interesados en el asunto, que deben coordinarlos, es claro: no suprimir las enseñanzas de que se trata ni en el bachillerato ni en la Facultad, sino graduarlas debidamente." (27) Una graduación debida en la enseñanza de la filosofía entre el bachillerato y la universidad en pos del ideal. Gaos retoma la cuestión planteada por Sierra, Caso y Henríquez Ureña sobre el sentido humanístico de una universidad y el campo problemático de la formación para determinar que:

lo propio e ineludible de la enseñanza universitaria [...] no puede quedarse en informar más o menos concienzudamente acerca de las disciplinas que son objeto de ella. La enseñanza universitaria debe, sobre todo, formar en dichas disciplinas, enseñar a trabajar personalmente, originalmente, en ellas. Y sabido es que a trabajar solo se enseña, y sólo se aprende, trabajando juntos quienes ya saben hacerlo y quienes quieren llegar a saberlo. Esta formación, sumo imperativo de la enseñanza universitaria, requiere, en lo relativo a la Filosofía, que no se enseñe sólo ésta, sino a filosofar, y que para ello se inicien los estudiantes en el filosofar mismo con los grandes filósofos y con sus profesores. (14)

Siguiendo esta debida graduación "los cursos de disciplinas filosóficas en el bachillerato deben tener un carácter general y no monográfico".(28)<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Este mismo principio Gaos lo repetirá problematizándolo en el texto de 1957 que hace para introducir la *Ética de nuestro tiempo*. Descripción de la realidad moral contemporánea de José Álvarez Pastor. Allí escribe: "La enseñanza de la Ética en el bachillerato necesita una reforma importante." (5) Esta reforma debería consistir en graduar la enseñanza de la ética entre el



Un carácter general, como el de un manual que aborde la cuestión de manera panorámica. Y para las técnicas didácticas sigue la distinción entre información general en el bachillerato —para “todo hombre culto”— y formación o “enseñar a trabajar personalmente” —una “propia y personal versión de una disciplina”— en la universidad. Habría que mencionar aquí que Gaos introducirá la idea de que la formación del filósofo universitario, se trata de una cierta transmisión de habilidades de investigación que son ellas mismas la reconstrucción de una experiencia viva de la filosofía o del filósofo. Siguiendo la idea de la graduación, y específicamente para la técnica de lectura y explicación de textos en el bachillerato, escribe:

la explicación de textos no podrá introducirse en el bachillerato [...] mientras los profesores no sepan explicarlos, por no haber aprendido a explicarlos en la Facultad; ahora bien, a explicar textos no se aprende, ni oyendo unas lecciones o conferencias sobre la explicación de textos, ni siquiera oyendo explicaciones de textos como parte de cursos de lecciones o conferencias, sino iniciándose en la práctica de la explicación misma, y progresando en ella, en seminarios dedicados a ella, durante el largo tiempo requerido por el aprendizaje de esta práctica, sin duda la más difícil de todas las docentes. En general, sólo quienes tienen una formación que los capacita para pensar y trabajar personalmente, son capaces de dar un carácter relativamente activo, profundo y personal al trabajo de los estudiantes de Filosofía ya en el bachillerato. (49-50)

Gaos se aboca en el texto a elaborar una didáctica y unos métodos de enseñanza de la filosofía para la universidad. La didáctica para el bachillerato universitario, y por ende para la EMS, queda esbozada únicamente. Así queda asentada una graduación que necesitaba la concepción de las humanidades, de su sentido y de la universidad como su lugar: frente a una didáctica universitaria que buscaría la formación de sabios mediante el trabajo de investigación personal en conjunto con el docente —“cofilosofar” (17) con los filósofos—, una didáctica en el bachillerato que informe de manera general y panorámica las cuestiones de la filosofía o de las humanidades usando los problemas reales que “extravían a los jóvenes después de atormentarlos o en medio de los tormentos”. Así a la par de que comienza a adquirir un sentido el nivel medio superior y que las humanidades comienzan a entrar en el plan de

---

nivel superior y el bachillerato universitario: “podría instituirse una gradación o diferencia, haciendo del curso de bachillerato un curso ‘general’ y el de la Facultad un curso ‘monográfico’”. (6) Y problematiza:

cualquiera que sea la idea que se tenga del bachillerato, con dificultad se tendrá la idea de que la enseñanza de la Ética en él deba ser puramente informativa, y cualquiera que sea la idea que se tenga del bachillerato y de la enseñanza facultativa, con mayor dificultad aún se tendrá la idea de que una enseñanza deba sumir a los estudiantes en el escepticismo, sea lo que sea, para dejarlos en él. (6)

El problema se presenta con la ética puesto que debería ser formativa a cualquier nivel, y un enfoque informativo es necesario pero no suficiente. La respuesta que propone Gaos es: “La enseñanza de la Ética en el bachillerato debiera consistir en un curso sobre la moralidad misma.” (6) Es decir, en el bachillerato universitario se formará al estudiante mediante “una especie de examen de conciencia de la moralidad efectiva, del ethos, del grupo cultural al que se pertenece, la cultura occidental contemporánea, o la cultura de la ciudad mexicana de nuestros días”. (7) Otra forma de decir, es que en el caso de la enseñanza de la ética en el bachillerato universitario Gaos propone una formación usando las problemáticas cotidianas que viven los jóvenes, mediante “los problemas morales concretos y efectivos de nuestra vida actual -que extravían a los jóvenes después de atormentarlos o en medio de los tormentos”, mientras que en “el curso en la Facultad versara sobre los fundamentos filosóficos de la moralidad, los cuales no tienen sentido para quien no ha reflexionado antes sobre la moralidad misma”. (1956, 28)



estudios, su didáctica queda atrapada en una concepción que determina su sentido como transmisión de información que permitirá posteriormente, en el nivel superior, una formación del sabio. Es decir, queda en función de la educación superior. Pero, si queda determinada la graduación didáctica, ¿cómo se logrará articular los niveles en relación con la experiencia del sabio o de la perfección humana?

En otro de los primeros textos que aborda académicamente la cuestión de la enseñanza de la filosofía, el de Miguel Bueno de 1963, *Prolegómenos filosóficos*, se aborda la cuestión de esta manera:

El problema de la enseñanza filosófica se agudiza tratándose del bachillerato, pues no cabe en este ciclo una disquisición teórica y extensa de la filosofía, sino al contrario, debe procurarse una presentación sinóptica y aplicada a los problemas vivos, principalmente de la adolescencia. Este problema requiere un planteamiento específico y hasta cierto punto diferente del que corresponde a la enseñanza profesional, considerando que el adolescente no posee el criterio necesario para discernir entre las doctrinas que de modo tan disímil expone la historia, ni tampoco para entenderla como fundamento y valoración de la actividad. Como éstos son los aspectos esenciales de la filosofía, tal parece que se cierra el camino más propio para su enseñanza. ¿Cuál es, entonces, el sistema pedagógico para imbuir la filosofía en el adolescente?

La clave está en cierto aspecto de "curiosidad" que aflora en la filosofía como una manifestación hasta cierto punto superficial, no en el sentido despectivo de algo que no tiene importancia, sino como la indagación en la superficie de un cuerpo que ha de ser penetrado ulteriormente con una reflexión más profunda. Equivale más o menos a una filosofía preasimilada cuya exposición se opone en algún modo a la aporética, que forma la médula del filosofar entendido como dialéctica de la acción dinámica. Inversamente a lo que se exige para la educación profesional, o sea la provisión de un criterio dúctil y capaz de oscilar entre doctrinas disímiles sin perder el equilibrio interno, para el bachillerato aconsejamos la impartición de una doctrina que no siembre la duda prematuramente, como si fuera un sistema cerrado y casi diríamos el único que debe contar para el educando.

Será pues la procuración de la curiosidad lo que permitirá articular la graduación disciplinar con los métodos didácticos. Así, si se concibe una didáctica que dote al bachiller de información general de los problemas filosóficos, esta didáctica debe poder lograr hacer que esos problemas filosóficos le aparezcan al adolescente como problemas vivos y que le despierten la curiosidad. Dicho de otro modo, quedan debidamente graduados los niveles no sólo mediante una distinción entre informar en el nivel medio superior y formar en la universidad, sino en términos del objeto supremo del nivel superior. Pues para que se formen sabios en el nivel superior, se requiere que a nivel medio superior se despierte la curiosidad. Es lo que Warleta Fernández escribía en 1953 sobre la





enseñanza de las humanidades en el bachillerato mexicano como una preocupación pedagógica por “la psicología de los adolescentes”.<sup>21</sup>

Así quedan determinados las características de una didáctica de la filosofía o de las humanidades para la EMS mexicana:

1. Ser informativa, general y panorámica de los grandes problemas abordados por los grandes filósofos de la historia;
2. Para informar a los estudiantes de bachillerato se necesitan manuales o compendios adecuados; y
3. La enseñanza de la filosofía a ese nivel debe atender una cierta psicología del estudiante adolescente buscando generar curiosidad; es decir, que le presente los problemas filósofos como vivos para interesarlo en la experiencia del sabio.

Ciertamente el único texto de esos años dedicado a la didáctica de la filosofía en el medio superior fue el de 1959 del filósofo neokantiano<sup>22</sup> José Manuel Villalpando Nava, llamado así: *Didáctica de la filosofía*. Y sigue las tres características al pie de la letra enfatizando la cuestión psicológica del estudiante y graduando la enseñanza de acuerdo a los niveles. Villalpando piensa grados de enseñanza de la filosofía. Para el nivel superior la formación filosófica, pero para otros niveles en términos de lo que llama “función vital del hombre culto” (IX). En relación con ello, la didáctica que propone es una que busca construir las condiciones y dotar de las capacidades para que los individuos filosofen en relación con su vida y los problemas que lo rodean –“colocar al sujeto que aprende en actitud de filosofar” (7). La manera que puede fundamentar esto es usando un antropologismo ontológico o una idea de la cultura como el ámbito espiritual humano. Así elabora el caso de la enseñanza de la filosofía en los diferentes niveles de lo que era la educación universitario de ese momento:

Con referencia concreta a la filosofía, la necesidad de su aprendizaje se plantea a partir de la *adolescencia*, y por lo tanto, su enseñanza se inicia en la *escuela media*, de la que ha de formar parte esencial en su plan orgánico de formación. El contenido de la enseñanza, aquí, comprende una iniciación en el saber filosófico, iniciación que no debe ser ajena al estilo vivencial complejo del educando, sino, muy por el contrario, debe significar el instrumento para satisfacer la necesidad de comprensión y explicación de lo humano y de la cultura.

---

<sup>21</sup> Recordemos que en 1928 Ezequiel A. Chávez publica *Ensayo de psicología de la adolescencia*.

<sup>22</sup> En su texto de 1977 “La filosofía” aparecido en el libro *Las humanidades en México, 1950-1975* Fernando Salmerón escribe: “puede decirse que por mucho tiempo la filosofía en México ha sido enseñada, en los niveles de bachillerato y normal, con una orientación predominantemente neokantiana. Sólo en los últimos años este campo ha venido a ser disputado por el neotomismo y, más recientemente, por el marxismo.” (260)



Diferente situación a la del adolescente, es la que vive el *joven*, quien se plantea ya cuestiones de especificación de la actividad cultural en que ha de participar, por lo que la *escuela superior*, que mira a una formación profesional incluye en su programación concepciones filosóficas acerca de las diferentes disciplinas, o bien, encara la formación filosófica sistemática como materia de profesionalización. En este nivel escolar, el contenido de la enseñanza de la filosofía se proyecta hacia el logro de una actitud altamente dignificante para el futuro profesionista de las diversas disciplinas (derecho, medicina, arte, letras, pedagogía), o bien, hacia la adquisición de una solvencia suficiente para actuar con sentido profesional en el vasto campo de la filosofía, ya dentro de su docencia, ya dentro de alguna otra forma, como difusión, traducción, comentarios, servicios bibliotecarios, ficheros y archivos, publicaciones, etc.

Pero la plenitud personal no se detiene en un mayor grado de asimilación, o en un estrato que simplemente revierta lo asimilado, sino que se torna capacidad creadora, siendo ésta, producto también de una enseñanza avanzada que se imparte generalmente a *adultos*. El contenido de esta significativa modalidad didáctica, no consiste, propiamente, en una enseñanza de la filosofía, sino más bien en la enseñanza de las técnicas para filosofar, o para investigar dentro de la propia filosofía, pues con ambas actitudes se enriquece el acervo de aportaciones a este campo cultural; y es, debido a esa elevada mira, que semejante enseñanza se realice, en las mismas escuelas superiores, como una modalidad especial, o en los *institutos* destinados a las investigaciones filosóficas, para tener como productos, personalidades doctas en el espacioso ámbito de la filosofía, o especializadas en una rama de su multiforme contenido, en una época de su variada historia, o en la obra de un filósofo sobresaliente. (23-24)

Por su parte, en su ponencia de 1960 llamada “Sobre la enseñanza de la filosofía” Fernando Salmerón planteaba su reflexión en relación con dos premisas: 1) la existencia de personas ya entregadas profesionalmente a la enseñanza de la filosofía, en instituciones destinadas a ese objeto, y 2) en que la sociedad consideraba indispensable la existencia del pensamiento filosófico y necesaria su enseñanza. Su planteamiento didáctico buscaba no disolver la filosofía en una disciplina o materia de enseñanza. Postulaba que: “No hay propiamente un ingreso en los dominios de la filosofía; no puede darse un paso entre nuestro mundo vital y el universo filosófico, porque se trata realmente de un mismo territorio en que el hombre se encuentra ya implantado.[...] El acceso a esta problematicidad es la introducción a la filosofía.” (123) Y postulaba dos principios de la enseñanza de la filosofía que elaboran las tres características arriba mencionadas. Por una parte afirmaba: “La enseñanza debe presentarse como una investigación de la experiencia vivida, como un esclarecimiento de los problemas que encierra la realidad cotidiana, la situación concreta de que se parte.” Esta experiencia era “la experiencia auténtica de la filosofía”. (125) El segundo principio se trataba de “la lectura de los textos”. (126) Salmerón dejaba en claro que quien debía transmitir esa auténtica experiencia de la



filosofía y enseñar los métodos de lectura de los textos era un auténtico filósofo, esto porque afirmaba que había la necesidad de subordinar los métodos de la enseñanza a los métodos de la investigación. De allí que la "clase magistral" era "la máxima prueba de la personalidad y la capacidad creadora del docente". (133) En el caso de la educación media posponía la cuestión afirmando: "no podemos detenernos en los problemas de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato". (129)<sup>23</sup>

En 1964 Vicente Lombardo Toledano, en texto para *Siempre!* llamado "El nuevo plan de estudios del bachillerato" —en relación con la reforma del bachillerato universitario y con el impulso que se dio en ese periodo a la educación técnica—, escribe: "como el bachillerato ha sido aumentado en un año, lo que procede ahora es aumentar [...] la calidad de sus enseñanzas y mejorar la preparación de sus maestros. [...] Ha llegado el momento también de revisar los métodos para impartir las enseñanzas". (43) Su señalamiento cala en la cuestión didáctica de la EMS y las tendencias humanistas de la educación en México. Hay que recordar que, como consigna Francisco Larroyo en su *Historia comparada de la educación en México*, esa reforma ya introducía las humanidades "clásicas" y le da un sentido propio al bachillerato, sus "métodos de enseñanza" buscaban:

suministrar al educando los recursos que le permitan proseguir en su vida académica la reiterada faena del aprendizaje. Se trata de enseñarle las formas o las maneras de aprender por cuenta propia, es decir, los procedimientos didácticos que le permitan aumentar sus conocimientos dentro de sus aptitudes, en otros términos, se instituye el método del estudio dirigido.

Lo que busca señalar Lombardo Toledano es que habría que discutir los métodos de enseñanza en el nivel medio superior dominados por cierta concepción de formación de sabios —algo insuficiente para el filósofo marxista. Pues incluso en la propuesta del método de estudio dirigido señalada por Larroyo en la reforma queda tal sentido como determinando la didáctica. La discusión de los métodos de enseñanza en el nivel medio superior pretendía poner en cuestión las tres características que dominaban el sentido de la enseñanza de la filosofía en las instituciones del sistema educativo mexicano y que entroncaban con los esfuerzos institucionales por hacer factibles y permitir la supervivencia de unas humanidades mexicanas. Lombardo Toledano afirmaba en su discusión de 1933 con Antonio Caso: "la Universidad hace muchos años que arroja simuladores de la vida a la calle". (2008, 42) Los cuestionamientos sobre la didáctica del nivel medio superior y su sentido aumentarán conforme pasen los años del siglo XX.

---

<sup>23</sup> Esto lo desarrolló en el mismo sentido que hemos comentado acá en dos textos sobre la Universidad veracruzana y su bachillerato de 1956, "Exposición de motivos del plan de estudios del bachillerato único", y 1961, "Problemas de la enseñanza media", aparecidos en *Cuestiones educativas y páginas sobre México*.



Por su parte, en una propuesta de *Programa de filosofía: semestres I y II* presentado en 1976 por Hugo Padilla y Wonfilio Trejo a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior, estos escriben:

Consideramos que desde que se imparte un primer curso de iniciación en la filosofía el objetivo principal de éste debe estar encaminado ya, primordialmente, más dar a los alumnos una "formación" filosófica que a darles una "información" tan amplia como sea posible en un curso anual sobre toda la historia de la filosofía y todas las disciplinas filosóficas. No será en ningún caso la principal finalidad de este curso, lograr un modelo de estudiante de filosofía que sea un erudito en sistemas filosóficos y una enciclopedia en disciplinas filosóficas, pero que no sepa "qué hacer con" todo o parte de ese acervo filosófico, o "qué hacer de" todo o parte de él. Por esta razón, como tantas veces se ha dicho y tan pocas veces se practica, un curso de introducción a la filosofía debe ser menos un curso en que se enseñen muchos sistemas filosóficos y muchas disciplinas filosóficas, que un curso en que se enseñe más bien a filosofar sobre los problemas capitales de que se ha ocupado en el transcurso de la historia ; y la solución de los problemas filosóficos no es patrimonio de ningún sistema filosófico en particular, ni se encuentra repartida entre muchos sistemas de filosofía, sino que es tarea permanente y penosa del filosofar; y a filosofar sobre esos problemas no se enseña instalando a los alumnos en un repertorio de respuestas de algún sistema filosófico o de muchos sistemas, para que las repitan, sino enseñando a examinar críticamente los textos de filósofos clásicos o contemporáneos destacados, en donde el filosofar mismo encuentra su máxima expresión (12)

La propuesta usa la distinción informar/formar para determinar el sentido de un curso de iniciación de la filosofía pero ya para la EMS mexicana y no sólo para el bachillerato mexicano. Ambiguamente señala que en esos cursos se debe enseñar a filosofar al estudiante de la EMS y esto se llevará a cabo examinando críticamente textos de grandes filósofos, pues allí se encuentra en su máxima expresión la experiencia misma del filosofar. Los autores conciben el curso "a la manera de pre-seminario" (14) en donde los métodos de enseñanza sean:

1. Lectura, análisis, explicación y comentarios de textos
2. Trabajos sobre los textos y discusiones

Ciertamente lo que proponen Padilla y Trejo es graduar los niveles medio superior con el superior en términos de fortalecer las habilidades de investigación. Es decir, se gradúa los métodos de enseñanza del nivel superior, no los problemas de la filosofía. Esto para mejor lograr la finalidad del sistema educativo.

En su conferencia de 1977 llamada "La enseñanza de la filosofía en la universidad" Graciela Hierro elabora y detalla las características de la didáctica de la filosofía señaladas. Afirmaba que la filosofía debería enseñarse a nivel superior en el sentido de una vida académica, por ello los estudiantes deberían educarse para la investigación. Y habría dos



maneras de conformación de esa vida académica mediante la enseñanza superior:

En el primer caso el sistema de enseñanza puede llamarse dialógico, puesto que hay una exigencia de diálogo, de controversia, de enfrentamiento de opiniones, de crítica y discusión entre formas de pensar diferentes. En el segundo, el sistema de enseñanza puede llamarse didáctico, puesto que se tratará de enseñar una filosofía o intentar la labor de convencimiento en favor de alguna doctrina.

Y avanza:

cada uno de estos dos planteamientos, el dialógico y el didáctico, persiguen dos finalidades distintas en cuanto a la búsqueda del conocimiento; el dialógico, el avance del conocimiento, por el conocimiento mismo, como un doble acto de fe: que el conocimiento es posible y perfectible. El segundo, el didáctico, supone que el único conocimiento que vale la pena investigar y comunicar es el útil para sostener un determinado sistema de pensamiento que es deseable imponer porque se considera el verdadero. [...]

En el planteamiento didáctico, como se desea informar acerca de un sistema filosófico, se impone la necesidad de un currículo fijo, con un mayor número de materias obligatorias y menor de optativas; con temarios predeterminados que satisfagan las necesidades del sistema que se desea transmitir; y la enseñanza en forma de conferencia o de clase magisterial sobre los temas pertinentes, será la más adecuada.

En el sistema dialógico se requiere que los docentes sean investigadores. Por esto se entiende que no sólo estén al tanto de las últimas innovaciones o descubrimientos en el campo de su propia especialidad sino que, además, posean una mentalidad crítica para enjuiciar los desarrollos de la misma. Lo anterior conlleva, necesariamente, la aportación de planteamientos personales creativos. En un sistema democrático profesor-alumno, éstas serán las mismas exigencias *mutatis mutandis* que transmitan a sus alumnos. La cátedra universitaria será el lugar del diálogo donde el maestro discute, con sus compañeros más jóvenes, el estado de su propia investigación. Donde juntos adquieren un saber en crítica constante que permite su superación y afirmación, precisamente a través de la investigación personal y la discusión creativa.

Para el caso de la enseñanza didáctica puntualiza:

En la enseñanza didáctica se supone una actitud radicalmente opuesta a la posición dialógica en varios aspectos. Primero, en la consideración del maestro cuya función se entiende como la de proporcionar la información que se considera pertinente para la erudición del alumno, en tal o cual materia. El maestro considera su labor cumplida cuando transmite el cúmulo de información sobre su tema. [...] En esta perspectiva didáctica no se requiere, necesariamente, que el docente sea investigador, basta con que sea "recopilador" de informaciones provistas por otros, ya que su tarea básica es la de "comunicador" de la información recopilada. Una vez que posee la información pertinente, el papel que se le asigna, y que es el verdaderamente importante para los objetivos que se persiguen, es el de didacta encargado de descubrir las formas más eficaces de transmitir y fijar la información en la mente de sus alumnos. Como sucede a través de un medio de comunicación





masivo cualquiera. En este contexto resulta deseable que los alumnos sean receptores mnémicos, activos y fieles de la información recibida.

Es claro que Hierro usa la distinción formación/información para la enseñanza a nivel superior. Y señala que la enseñanza dialógica, que formaría en investigación, generando más vida académica que la didáctica, tiene tres principios:

- a) La investigación de la experiencia vivida
- b) La lectura de los clásicos
- c) La implementación de la enseñanza a la situación cotidiana concreta

En su conferencia para profesores de bachillerato de 1979 “¿Por qué y para qué enseñar filosofía?”, publicada en el libro *Filosofía y circunstancias*, el filósofo marxista Adolfo Sánchez Vázquez introduce —en consonancia con su propuesta de la praxis teórica y con la idea de la filosofía como “lectura interesada del mundo” (35)— la idea de toma de postura en filosofía proponiendo a los profesores de media superior el debate como método de enseñanza. Esta propuesta fue una de las pocas para modificar la didáctica de la filosofía en el bachillerato. Sánchez Vázquez eliminaba los manuales de la enseñanza de la filosofía a nivel superior.<sup>24</sup> Escribe: “El profesor no sólo no debe tratar de imponer su tendencia al alumno sino que debe proporcionarle, con la presentación de otros puntos de vista y con la recomendación de las lecturas correspondientes, la posibilidad de contrastar diferentes posiciones y de llegar a una posición propia.” (45) Por otro lado, en su texto de 1982 “Sentido y enseñanza de la filosofía” José Ignacio Palencia afirma que había en ese momento un “consenso” (18) en la forma de enseñar la filosofía a nivel superior entre los pensadores mexicanos. Este consenso apuntaba a “enseñar en los métodos”. (14) Métodos de investigación y métodos para reproducir la experiencia del filosofar. Pero cuando llega al bachillerato afirma: “Si pareciera existir cierto consenso o posibilidad de concordancia en estos puntos, no parecería lo mismo respecto a la enseñanza media de filosofía, a partir incluso de múltiples enfoques y programas que enriquecen la enseñanza media o que en ella se padecen.” (18) Lo que señala Palencia, son dos procesos principalmente:

1. La aceptación por más de 80 años, y con pocas reticencias y oposiciones, de la didáctica de la filosofía a nivel superior como los métodos de formación del sabio; y
2. La paulatina aparición de una puesta en cuestión de esa aceptación a nivel medio superior; es decir, la discusión de la

---

<sup>24</sup> Por ejemplo, sus textos de *Ética o Invitación a la estética* son una propuesta de esa didáctica no manualística de la filosofía para el bachillerato.



adecuación de la didáctica de la filosofía en el bachillerato universitario y después en la EMS como sucedáneo paródico de la didáctica del nivel superior.

Ciertamente si se puede afirmar que actualmente existe un debate sobre la didáctica de la filosofía y de las humanidades en la EMS mexicana, también es cierto que los rasgos que la han determinado todo el siglo XX en pos de la formación de sabios siguen apareciendo y sobredeterminando los discursos y las prácticas. En el texto de 2001 *Razones y convicciones para educar en la filosofía en la ENP* Flor Hernández Carballido trata la cuestión distinguiendo enseñar filosofía de la enseñanza de la filosofía. Las distingue de la siguiente manera:

Enseñar filosofía es la transmisión de conocimientos filosóficos en un aula, de acuerdo a los temas que marca el programa de estudios. Por lo regular, se consideran satisfechos los objetivos del curso en función de las calificaciones aprobatorias del alumno.

En la enseñanza de la filosofía se transmite y se obtiene información, independientemente de que estudiante y profesor estén comprometidos a realizar los ideales del proceso enseñanza-aprendizaje, explícitos en los programas de estudios de las asignaturas.

Educación en filosofía es una tarea más amplia para docente y alumno. Incluye el trabajo de impartir y recibir esa información, respectivamente, pero, además, contribuye a transformar la manera de concebir la realidad y actuar cotidianamente a través del uso de la razón, de la argumentación clara y consistente respecto a nuestras creencias y actos. Asimismo, conduce a la elección consciente de los valores que guían la vida, Esta educación no se entiende exclusivamente a un nivel formalmente académico, de calificaciones aprobatorias.

Educación en filosofía no excluye la enseñanza de la filosofía. Se diferencia de ella en cuanto su objetivo no es simplemente informar, sino formar y desarrollar capacidades racionales que permitan comprender el aquí y el ahora, lo existente y lo deseable, así como actuar en función de los valores humanos más altos. (18-19)

Así, vuelve a aparecer la distinción formar/informar. Antes, para determinar la finalidad del bachillerato señala cinco puntos:

- Desarrollo integral de las facultades del alumno, hacer de él un hombre cultivado.
- Dotar al estudiante de una disciplina intelectual, un espíritu científico.
- Formación de una cultura general, de una escala de valores.
- Creación de una conciencia cívica, capacidad para definir sus deberes frente a la familia, el país y con relación a la humanidad.
- Preparación especial para abordar una determinada carrera profesional. (9-10)

Vuelve a aparecer la figura del hombre cultivado y del espíritu científico, ellos mezclados con la de formación humana y la preparación para el nivel superior. Se trata de la caracterización tópica de las humanidades. De este modo, si el nivel medio superior parece de principio tener un sentido



determinado diferente a los niveles básico y superior, se encuentra enganchado aún al segundo. Y es evidente que regresa al sentido de la didáctica dominante, pues apunta que la responsabilidad de un docente de bachillerato ante su estudiante es:

- a. despertar el interés por el saber filosófico; y
- b. vincular las inquietudes del alumno con el conocimiento científico.

Será, sintomáticamente, en la cuestión de los métodos didácticos para cada asignatura donde se centrará la discusión, introduciendo las ideas de una “metodología pertinente” y de una “estrategia conveniente”.(51)

Las pequeñas genealogías realizadas hasta aquí del sentido del bachillerato universitario y de la EMS mexicana, de la aparición de las humanidades en ella y de sus métodos de enseñanza, han tenido el cometido de dotar de elementos históricos y de fundamentar la conceptualización del ACH. Para determinar una adecuada caracterización de las humanidades para la EMS mexicana hemos tenido que mostrar que se ha descuidado y desatendido el nivel, tanto en su conceptualización como en el papel y sentido que las humanidades deben jugar en él. Proponer enfoques didácticos nuevos para la EMS desde el MCCEMS, como las que emanan de la filosofía para niños, de las prácticas filosóficas o de la divulgación de la filosofía será inútil si no se ha discutido la conceptualización de las humanidades y de su didáctica. Concebir unas humanidades adecuadas para la EMS —sin ser la parodia de las humanidades académicas en el nivel superior y tomando en cuenta su singularidad y su historia— ya es reformular las humanidades mismas y sus articulaciones con las instituciones educativas, políticas y sociales mexicanas.

## 5. Propuesta pedagógica

No ser de primera impresión. Cásanse algunos con la primera información, de suerte que las demás son concubinas, y como se adelanta siempre la mentira, no queda lugar después para la verdad. Ni la voluntad con el primer objeto, ni el entendimiento con la primera proposición se han de llenar, que es cortedad de fondo. Tienen algunos la capacidad de vasija nueva, que el primer olor la ocupa, tanto del mal licor como del bueno. Quando esta cortedad llega a conocida, es perniciosa, que da pie a la maliciosa industria. Previénense los malintencionados a teñir de su color la credulidad. Quede siempre lugar a la revista: guarde Alexandro la otra oreja para la otra parte. Quede lugar para la segunda y tercera



información. Arguye incapacidad el impresionarse, y está cerca del apasionarse.

Baltasar Gracián

El resultado de las pesquisas genealógicas realizadas sobre la historia institucional, legal y académica del sentido y enseñanza de las humanidades en la EMS ha arribado a la conclusión de que el día de hoy se ha descuidado la caracterización de las humanidades, un descuido que ha hecho predominante una caracterización tópica, amplia y ambigua de las humanidades occidentales trabajadas en la educación superior. Las humanidades en la EMS se trataban así de un remedo del conjunto de saberes disciplinares académicos relacionadas con la cultura humana occidental. Dicho de otro modo, el descuido en la caracterización de las humanidades era respondido en la práctica por las instituciones universitarias académicas mexicanas históricamente establecidas. Así, a la pregunta “¿qué son las humanidades en la EMS?”, se responde de manera inmediata: “el conocimiento de lo humano”. Esto queda perfectamente claro en la didáctica vinculada a los planes y programas de estudio hasta hoy vigentes en la enseñanza de las humanidades en la EMS.

Para propiciar la generación de las condiciones de un espacio de transmisión, apropiación y producción de experiencias de uso, manejo y generación de discursos humanísticos en las aulas, escuelas comunidades de la EMS el ACH, en consonancia con el MCCEMS, debe abandonar la didáctica y el acto educativo vinculados a los planes y programas. Estos tenían las siguientes características:

- Se estructuraban en relación con asignaturas disciplinares estancas y sin articulación;
- Determinaban que el acto de enseñanza de las humanidades se identificaba con la transmisión de conocimientos y saberes disciplinares –llamados fundamentales o esenciales– que se producían y estudiaban de manera académica en el nivel superior –conocimientos y saberes disciplinares parodia de las disciplinas humanísticas universitarias–;
- Determinaban que el estudiantado del nivel medio superior debía aprender, independientemente del contexto de su comunidad educativa ni de los problemas de su localidad, esos conocimientos y saberes disciplinares fundamentales o esenciales; y
- Colocaban a los docentes como los agentes principales de ese proceso educativo al ser los formados en los conocimientos disciplinares.



Pongamos dos ejemplos de esto. El primero se tratará del temario de Ética de enero de 1969 realizado por Graciela Hierro en relación con el plan de estudios de 1956 de la Escuela Nacional Preparatoria:

PROGRAMA DE ÉTICA	TEMARIO DE ÉTICA
<p>PROGRAMA A. INTRODUCCIÓN</p> <p>Tema 1. Concepto de la Filosofía. Concepto del Hombre, del Mundo y de la Vida. Tema 2. Concepto de la Ética y su Lugar en el Sistema de la Filosofía. Ciencias Teóricas, Normativas y Técnicas. Diferencia entre la Ética, la Moral, el Derecho y la Religión.</p> <p>B. PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LA ÉTICA</p> <p>Tema 3. El Método en el Conocimiento Moral. Métodos Intuitivos y Discursivos. Tema 4. Esencia o Hecho de la Moralidad. Tema 5. El Problema de la Libertad. Determinismo y Libre Albedrío. La Libertad y el Estado. Tema 6. Relaciones de la Ética con la Psicología, la Sociología, el Derecho, la Educación y la Religión.</p> <p>C. LA VALORACION MORAL</p> <p>Tema 7. Teoría de los Valores o Axiología.</p> <p>D. DOCTRINAS ETICAS FUNDAMENTALES</p> <p>Tema 8. Sócrates y los Sofistas; Aristotelismo, Cristianismo, Kantismo, Marxismo, Existencialismo, Pragmatismo. Tema 9. La Moralidad en Relación con la Psicología Profunda. Tema 10. Moral Autónoma y Moral Heterónoma. Tema 11. La Moralización del Individuo; Valores y Virtudes Morales; Veracidad, Valentía, Templanza, Justicia. Tema 12. La Moralización de la Sociedad; la Escuela, la Familia, el Estado, La Iglesia y otras Instituciones que Intervienen en la Moralización. Tema 13. La Ética en Relación con el Ejercicio de las Diversas Profesiones. (1971, 156-157)</p>	<p>A. INTRODUCCIÓN</p> <p>TEMA 1</p> <ol style="list-style-type: none"><li>Nombre y concepto de Filosofía. Concepto del hombre:<ol style="list-style-type: none"><li>Concepto immanentista y trascendentista.</li><li>Concepto espiritualista, idealista y materialista.</li></ol></li><li>Concepto del mundo: Diferencia entre medio ambiente, circunstancia y mundo. Concepto de Vida:<ol style="list-style-type: none"><li>Vida biológica y vida humana.</li><li>La vida y los valores.</li><li>La vida y la historia.</li></ol></li></ol> <p>TEMA 2</p> <ol style="list-style-type: none"><li>Nombre y concepto de la Ética y su lugar en el Sistema de la Filosofía. Diferencia entre ciencias teóricas, normativas y técnicas. Concepto de ley natural y de norma; clases de normas; sociales, jurídicas morales, religiosas. Diferencia entre la Ética, la moral, el derecho y la religión.</li><li>La Ética, La Psicología y el Psicoanálisis. Nociones del consciente y el inconsciente; de temperamento y carácter; las anormalidades; el método del psicoanálisis. Su influencia en la conducta y en la responsabilidad.</li></ol> <p>TEMA 3</p> <ol style="list-style-type: none"><li>Métodos intuitivos y discursivos. El método fenomenológico, el crítico y el dialéctico.</li></ol> <p>TEMA 4</p> <p>Esencia de la moralidad: distinción entre hecho, actos y normas. Concepto de persona, de responsabilidad y de deber.</p> <p>TEMA 5</p> <ol style="list-style-type: none"><li>El problema de la libertad. Causalidad y determinismo, causalidad física, biológica y psicológica.</li><li>Indeterminismo: finalidad e indeterminismo; el libre albedrío.</li><li>La libertad y el Estado: Libertad de expresión, de prensa, de asociación, de cátedra...</li></ol> <p>B. LA VALORACIÓN MORAL</p> <p>TEMA 6</p> <p>Teoría de los valores o axiología: concepto de valor; características del valor: dignidad, preferibilidad, polaridad, jerarquía; tabla de valores. Diferencia entre valores y bienes. Los valores morales.</p> <p>TEMA 7</p> <ol style="list-style-type: none"><li>Sócrates: el conocimiento y el bien; la virtud y la felicidad. Adecuación entre la doctrina y la conducta de Sócrates hasta su muerte. Doctrina de Platón.</li><li>Los sofistas. Doctrina de Calicles. El hedonismo: los Estóicos y los Epicúreos.</li><li>Aristotelismo: el justo medio; el sabio y el prudente; la felicidad y el hombre contemplativos.</li><li>Cristianismo: Su concepto del hombre, del mundo y de la vida. Los fines, lo bueno y la felicidad; las virtudes; la vida perfecta.</li><li>Kantismo: Superación del empirismo: el deber por el deber; las máximas; el imperativo hipotético y el categórico. El reino de las personas.</li><li>Marxismo: Concepción dialéctica de la historia y de la lucha de clases. La justicia social y lo bueno, la enajenación y la justicia social, el reino de la libertad.</li><li>Existencialismo: Concepto de existencialismo: esencia y existencia. Concepto del hombre. El ser auténtico, la libertad y la responsabilidad (el compromiso).</li><li>Pragmatismo: Principios del pragmatismo: Su aplicación social.</li></ol> <p>C. LA OBLIGATORIEDAD MORAL</p> <p>TEMA 8</p> <p>Moral autónoma y moral heterónoma: Fundamentación de los valores y de la obligatoriedad de las normas morales en relación con el concepto del hombre, del mundo y de la vida. (inmanentista, trascendentista, etc.).</p> <p>TEMA 9</p> <p>La moralización del individuo: valores y virtudes morales: veracidad, comprensión, tolerancia, bondad, respeto mutuo, valentía, templanza, justicia...</p> <p>TEMA 10</p> <p>La moralización de la sociedad. Agentes moralizadores: la escuela, la familia, el Estado, las iglesias y otras instituciones.</p> <p>TEMA 11</p> <p>La Ética y el ejercicio de las diversas profesiones: Abogacía, medicina, comercio, administración, política, magisterio, etc. (158-162)</p>

El segundo ejemplo se trata del programa de Filosofía del Telebachillerato Comunitario de 2016:

Bloque I. Identificas la Filosofía como disciplina global





Conocimiento pre-filosófico  
Filosofía, ciencia y religión  
Disciplinas y métodos filosóficos

Bloque II. Analizas los fundamentos de la racionalidad humana en el contexto del pensamiento clásico griego  
Filosofía presocrática  
Sócrates, Platón y Aristóteles  
Filosofía sofista

Bloque III. Analizas la transición que va de la cosmología medieval a los problemas de la modernidad  
La filosofía cristiana medieval  
El renacimiento político  
La reforma protestante, racionalista, empirista e idealista germana

Bloque IV. Adviertes la condición humana derivada de la Filosofía posmoderna  
Modernidad y posmodernidad  
El problema de la pérdida de fundamento  
Existencia auténtica e inauténtica  
El pensamiento débil en la posmodernidad  
Filosofía y poder

En estos planes y programas es ostensible la determinación de los contenidos que se revisan en la EMS de aquellos que se trabajan y cultivan a nivel superior. Esto determina fuertemente la didáctica.

Esta didáctica vinculada a los planes y programas de estudio es inadecuada de muchas maneras:

- No genera condiciones y mecanismos apropiados y pertinentes para la transmisión, apropiación y ejercicio de las humanidades en la EMS;
- No determina las potencias, habilidades, metodologías, técnicas y saberes propios de las humanidades;
- No nos permite hacer uso de las potencias, habilidades, metodologías, técnicas y saberes propios de las humanidades en las localidades educativas de la EMS mexicana;
- No nos hace saber lo más mínimo sobre las potencias, habilidades, metodologías, técnicas y saberes de unas humanidades adecuadas para los jóvenes mexicanos en la EMS; y
- Rehuye la cuestión de las didácticas específicas para formar en estas potencias, habilidades, metodologías, técnicas y saberes de unas humanidades adecuadas para la EMS mexicana.

El reto mayor que impone esa conceptualización tópica de las humanidades que ha sido hegemónica en la EMS hasta el día de hoy es la cuestión didáctica. Esa conceptualización tópica no toma en cuenta cómo



poder transmitir las humanidades. En esa cuestión se puede resumir la principal problemática: no concebir a las humanidades en relación con su transmisibilidad y apropiación, con su ejercicio y utilización por los docentes y el estudiantado de la EMS. Se trata de un descuido didáctico. Pues, ¿cómo transmitir contenidos disciplinares académicos relacionados con la cultura humana occidental investigados a nivel superior al estudiantado de la EMS? La pregunta formulada así no lleva a ninguna parte, no puede responderse, es descuidada. Ya se ha esbozado en los recorridos genealógicos que hemos hecho de la historia del bachillerato universitario y luego de la EMS que la didáctica conceptualizada y usada para transmitir las humanidades ha intentado una “gradación” –de acuerdo a Gaos y Villalpando. Esto ha dejado sin pensar el acto de transmitir y apropiarse de las humanidades, el acto de enseñanza-aprendizaje de las humanidades, el acto educativo de las humanidades en la EMS.

Esa didáctica, según los recorridos genealógicos llevados a cabo hasta aquí, tiene los siguientes rasgos que se entrelazan y articulan de muchas maneras:

1. Las humanidades se han enseñado a través de la EMS mexicana predominantemente mediante problemas y contenidos elaborados por los grandes pensadores de la historia occidental;
2. La didáctica para el nivel se concibió y practicó de manera informativa, general y panorámica;
3. En este enfoque informativo de la enseñanza de las humanidades en la EMS se concibió como necesario el uso de manuales o compendios;
4. La didáctica se hallaba centrada en el docente formado disciplinariamente en niveles superiores;
5. Las humanidades se enseñaron de manera disciplinar primordialmente mediante asignaturas separadas. Así se suponía que en las asignaturas de Lógica o de Ética los docentes transmitirían contenidos valiosos de la historia occidental de las humanidades, los estudiantes se apropiarían estos saberes disciplinares y podrían aplicarlos a sus contextos vitales;
6. Se asumió un cierto tipo de relación entre el tipo de conocimiento universal de las humanidades occidentales y las comunidades educativas de la EMS mexicana: el saber universal de las humanidades serviría para atender los problemas locales de las comunidades. El estudiantado se apropiaría de los saberes y habilidades humanísticos occidentales y con ellos se mejoraría su vida y las relaciones colectivas. No se atendía el diálogo entre saberes y prácticas locales y disciplinas occidentales; y



7. La enseñanza de las humanidades a este nivel debía atender una psicología del estudiantado que lo concebía como abúlico y desinteresado hacia los problemas y el ejercicio de la filosofía y las humanidades, de allí que pretendía como objetivo principal generarle curiosidad. Lograr esta curiosidad hacia las humanidades era la tarea didáctica del docente y se concebía como una adecuación para el nivel de los problemas y contenidos humanísticos en relación con la vivencia del filósofo o humanista. Así el estudiantado de la EMS se informaba y podía apropiarse de los conocimientos y habilidades humanísticos, sólo si el docente lograba interesarlo en la experiencia de los grandes pensadores de la historia occidental. En el fondo este enfoque didáctico buscaba que el estudiantado lograra imitar a los grandes humanistas, las personas virtuosas, de la historia occidental.

Un buen ejemplo de un punto de llegada didáctico de estos rasgos se encuentra en la tesis de maestría en filosofía de 1971 llamada “La enseñanza de la ética en la ENP” de Graciela Hierro. Esta tesis contiene el reporte y la propuesta de lo que Hierro “Aplicación de un procedimiento didáctico”. Esta propuesta se produce en el contexto histórico de creación y fortalecimiento del nivel superior de un tipo no universitario. La propuesta didáctica de Hierro utiliza una “orientación básica” que José Gaos propuso en su introducción de 1947 a la *Ética de nuestro tiempo. Descripción de la realidad moral contemporánea* de José Álvarez Pastor. Tal orientación consiste en un “estudio sobre la moralidad de los jóvenes con el objeto de incitarlos a una reflexión filosófica sobre esta misma moralidad”.(2) Lo que pretende la propuesta es vincular los problemas que Hierro afirma son los propios de la juventud con su reformulación ética, su reformulación en un discurso y tratamiento filosófico. Esta vinculación se hace mediante la “incitación” –otra forma de llamar al mecanismo de generación de curiosidad propuesto para la enseñanza de las humanidades en la EMS– atendiendo a las características de los adolescentes que cursan el bachillerato. La propuesta sigue el siguiente plan:

- a. Se generan equipos de trabajos entre el estudiantado;
- b. Se les solicita que hagan una investigación bibliográfica sobre “problemas morales del adolescente”;
- c. Los problemas los determinará el docente –Hierro enuncia un grupo de problemas: religión, sexualidad, drogas, política y la situación de la mujer–;
- d. La bibliografía con la que los estudiantes realizarán la investigación son seleccionados por el docente;
- e. Los equipos de trabajo exponen las conclusiones de la investigación;
- f. El docente retroalimenta y corrige las investigaciones;



- g. El docente introduce de manera expositiva la reformulación en términos de la “problemática básica de la ética” de esos problemas de la juventud –los problemas de drogas y sexualidad son transformados en problemas de obligatoriedad moral o de libertad–;
- h. Este procedimiento de traducción<sup>25</sup> Hierro lo presenta como una puesta en crisis de los valores aprendidos por los jóvenes en el seno familiar o social desde niños y la “adquisición de conceptos morales” por los jóvenes;
- i. Esta “aplicación del procedimiento didáctico” se presenta vinculado a un paulatino proceso de madurez y de construcción de identidad de los jóvenes –la enseñanza de la filosofía sería imprescindible para ello en el bachillerato; y
- j. La identidad de la juventud buscada por el “procedimiento didáctico” propuesto por Hierro tiene como estructura la de un sujeto ético concebido en la tradición filosófica occidental.

Claramente esta didáctica privilegia la transmisión de conocimientos disciplinares universales de la tradición occidental, pone en el centro al docente como actor principal que conduce de la mano al estudiante, y busca que el estudiante se convierta en un sujeto moral, se eleve a un tipo de subjetividad filosófica valorada como valiosa –“hacer sabios” le llamaba Justo Sierra. Es claro que esta didáctica no concibe ni permite las condiciones para que docentes y estudiantado experimenten, se apropien y ejerciten lo que ofrecen las humanidades. Esta didáctica trata los problemas del estudiantado y de los docentes, de la comunidad, al servicio y en el sentido de los saberes disciplinares.

Frente a ello, la ACH del MCEMS propone una configuración epistemológica constituida por técnicas y aplicaciones humanísticas adecuadas para la EMS mexicana.

Técnicas	Aplicaciones
----------	--------------

---

<sup>25</sup> En su texto de 1949 “Filósofos y profesores de filosofía” Emilio Uranga caracterizó esta manera de proceder de un profesor de filosofía. Uranga afirmaba que la característica del profesor de filosofía es que dominaba una “técnica de expresión” específica. Esa técnica la llamaba Uranga “salvación”. La caracterizaba así: “La filosofía salva en el sentido de transformar los problemas con que entramos en ella, en otros que nos son propuestos por la tradición académica. Salvar, es sustituir una dificultad por un problema filosófico técnicamente significativo.” El ejemplo que ponía era: “describir la elipse de acuerdo con una fórmula matemática y no simplemente como un ‘huevo’.”(26) La propuesta didáctica de Hierro entra perfectamente en esta caracterización del procedimiento discursivo de traducción del profesor de filosofía, de “comentador”, que señala Uranga.



Discurso Crítica Comprensión Problematización Enunciación Interpretación	Argumentación Producción de discursos Análisis de discurso Juicio Controversia Puesta en escena Determinación de sentidos
---	---

Esta configuración epistemológica del ACH permite conformar:

1. Un espacio académico humanístico adecuado para la EMS;
2. Una ampliación de lo que denominamos humanidades para incluir en ellas a otras tradiciones humanísticas no occidentales: latinoamericanas, mexicanas, orientales, africanas, prehispánicas, entre otras;
3. Un carácter local de su estudio —programas de trabajo en aula y escuela adecuados para cada región o escuela del país— y de su práctica —adecuación de los objetos sobre los que se ponen en operación—;
4. Un carácter articulador con instituciones y agentes de la región para la conformación de proyectos comunitarios;
5. Un diálogo con saberes locales de las diferentes comunidades a las que pertenecen las escuelas de la EMS;
6. Una práctica docente articulada a la potencialización de las técnicas y aplicaciones humanísticas en los estudiantes;
7. Una concepción de las humanidades en relación con la formación y capacitación para el trabajo;
8. Actividades de aprendizaje y de evaluación transversales; y
9. Articulaciones entre el currículum fundamental y el ampliado, así como engarces con los componentes y ámbitos socioemocionales.

Dicho de otra manera: las técnicas y aplicaciones humanísticas propuestas para el ACH del MCCEMS buscan, respondiendo a la constelación problemática que la determina, hacer posible condiciones y mecanismos apropiados y pertinentes para la transmisión, apropiación y ejercicio de las humanidades en la EMS. Es decir, cuidan el sentido de lo humanístico en las prácticas didácticas en las aulas de la EMS. Mientras que en la didáctica de las humanidades bajo la forma de planes y programas de estudio disciplinares buscaba cuidar la enseñanza de las humanidades mediante su vínculo con contenidos disciplinares investigados a nivel superior, el ACH del MCCEMS cuida el sentido de la enseñanza de las humanidades centrandó la atención en las prácticas, acciones y técnicas que se llevan a





cabo en el acto educativo. Se trata de un enfoque más didáctico que disciplinar. Una didáctica montada en una determinación y tipología de las maneras humanísticas de hacer y producir conocimientos, efectos y prácticas.

Este cuidado didáctico del ACH se ha puesto a prueba en el trabajo de análisis curricular<sup>26</sup> llevado a cabo en conjunto con un equipo de docentes pertenecientes a diferentes subsistemas de la EMS de todo el país –DGETI, CECYTE, COLBACH CDMX, COLBACH nacional, CETMAR, entre otros. Este análisis curricular abonó elementos para los primeros esbozos del ACH para la EMS mexicana, y adecuar y articular las categorías, técnicas, trayectorias y metas de aprendizaje que lo conforman.<sup>27</sup> Un primer resultado de esos análisis fue una matriz que buscaba mostrar la articulación de los programas actuales de los diferentes subsistemas con los primeros trazos de la propuesta del ACH del MCCEMS. Así se revisaron 19 programas, 8 del subsistema de la DGB, 8 del COLBACH y 3 de DGETI. Una pequeña muestra de ese trabajo se presenta a continuación:

Técnicas	Aplicaciones	Asignatura	Subsistema	Semestre	Aprendizajes esperados/esenciales transversales/Componentes/Contenidos centrales
Comprensión	Análisis de discurso	Ética I	DGB	1º	Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad El ejercicio de la libertad frente al respeto a los demás en las relaciones interpersonales El cuidado de sí frente al cuidado del otro en la sexualidad
Problematicación	Juicio	Ética I	DGB	1º	Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad Los derechos del individuo frente a los derechos de la colectividad Inclusión y responsabilidad social en el desarrollo científico y tecnológico
Enunciación	Puesta en escena	Ética II	DGB	2º	Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad Los derechos del individuo frente a los derechos de la colectividad Inclusión y responsabilidad social en el desarrollo científico y tecnológico El respeto a los derechos del individuo en el contexto de la diversidad cultural
Discurso	Producción de discursos	Literatura I	DGB	3º	Interpretar y apreciar obras literarias como productos históricos y colectivos ¿Es la literatura una manifestación artística?
Comprensión	Análisis de discurso	Literatura I	DGB	3º	Reflexionar sobre sí mismo, los otros y el mundo. Interpretar y apreciar obras literarias como productos individuales y colectivos. Expresarse estética y artísticamente por medio del lenguaje. ¿Puedo encontrar que en la literatura hay interés en el sentido de la vida?

<sup>26</sup> Puede revisarse el grueso del trabajo en este sentido en el siguiente enlace: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1m5g5Mv5Ffstj-vSXiVxamsDyj6wQ8XN9/edit#gid=824214249>

<sup>27</sup> Las reuniones se han llevado a cabo a partir de marzo de 2021.



Discurso	Análisis de discurso	Literatura II	DGB	4°	Reflexionar sobre sí mismo, los otros y el mundo. Interpretar y apreciar obras literarias como productos individuales y colectivos. Expresarse estética y artísticamente por medio del lenguaje. ¿Qué es más importante: el fondo o la forma de lo que digo?
Problematización	Juicio	Humanidades I	COLBACH	5°	Contrasta la cosmovisión geocéntrica y heliocéntrica. Describe la relación entre conocimiento y dominio de la naturaleza en el inicio de la Modernidad. Reconoce el humanismo renacentista. Comprende la relación entre proporción, simetría y belleza como aspectos indispensables de la representación estética del humano en el inicio de la Modernidad.
Enunciación	Puesta en escena	Interdisciplina artística II	COLBACH	6°	Aplica conceptos y la metodología de análisis del arte en sus diferentes lenguajes artísticos. Relaciona al arte, la cultura con los procesos históricos de México y el contexto internacional como iconos de la identidad local, regional y nacional.

¿Cómo hacer posible condiciones y mecanismos apropiados y pertinentes para la transmisión, apropiación y ejercicio de las humanidades en la EMS? ¿Cómo dotar al estudiantado, los docentes y las colectividades de la EMS de conocimientos, habilidades, prácticas y potencias humanistas que les lleve convertirse en artífices de sí mismas? El ACH responde a este reto abriendo las posibilidades a metodologías y pedagogías activas específicas para humanidades o que puedan ayudar en la generación de condiciones de ejercicio de las humanidades en el aula, la escuela y la comunidad. Entre las cuales se pueden contar las siguientes:

- Filosofía para niños
- Consultoría filosófica
- Aula inversa
- Trabajo por proyectos
- Seminarios de investigación
- Aprendizaje basado en problemas
- Gamificación
- Problemáticas situadas
- Laboratorios de humanidades
- Cafés filosóficos
- Debates
- Herramientas y metodologías digitales
- Métodos de caso
- Análisis del discurso
- Comunidad de indagación

## 6. Determinación de categorías y subcategorías; conceptos centrales y transversales



Hay que tener con las palabras la misma manera de pensar que se tiene sobre otras cosas y no opinar lo contrario sobre asuntos idénticos ni mostrarse hostil con una cualidad que es de todas las que existen en la naturaleza humana la causa de muchos bienes. Con las demás cualidades que tenemos, como ya dije antes, en nada aventajamos a los animales, sino que incluso somos inferiores a la mayoría de ellos en fuerza y otros recursos. Pero como existe en nosotros la posibilidad de convencernos mutuamente y de aclararnos aquello sobre lo que tomamos decisiones, no sólo nos libramos de la vida salvaje, sino que nos reunimos, habitamos ciudades, establecimos leyes, cubrimos las técnicas y de todo cuanto hemos inventado la palabra es la que ayudó a establecerlo. Ella determinó con leyes lo que es justo e injusto, lo bello y lo vergonzoso, y, de no haber sido separadas estas cualidades no habríamos sido capaces de vivir en comunidad. Con la palabra censuramos a los malvados y encomiamos a los buenos, gracias a ella educamos a los ignorantes y examinamos a los inteligentes. Porque el hablar con propiedad es para nosotros la mayor prueba de una buena inteligencia, y una palabra sincera, legítima y justa es imagen de un alma buena y fiel. Con la palabra discutimos nuestros pleitos y examinamos lo que no conocemos. Las pruebas con las que convencemos a los demás al hablar son las mismas que utilizamos en nuestras reflexiones, y llamamos retóricos a quienes son capaces de hablar en público, y tenemos por buenos consejeros a los que razonaron consigo mismo los asuntos de la mejor manera. Si hay que hablar en general de su poder, descubriremos que en nada de lo que se hace con inteligencia deja de aparecer la palabra, sino que ella es guía de todas las acciones y pensamientos y que la usan muchísimo los más inteligentes.

Isócrates, *Antidosis o Sobre el cambio de la fortuna*

El ACH abandona los contenidos disciplinares –universales, fundamentales, esenciales o mínimos– como lo central en el acto educativo del nivel medio superior. No que se abandonen los contenidos disciplinares –lo que es imposible–, sino su lugar en el acto educativo en la EMS. Dotar a los miembros de una comunidad educativa local de la EMS de condiciones y mecanismos apropiados y pertinentes para la producción de experiencias de las humanidades implica poner los contenidos disciplinares al servicio de su uso y ejercicio local. Implica permitir a docentes y estudiantes movilizar a la vez conocimientos y experiencias que vinculan los contenidos disciplinares pero también saberes, metodologías y tecnologías de las diferentes tradiciones humanísticas.



Para esta movilización a la vez de conocimientos, saberes, experiencias, técnicas, se proponen categorías y subcategorías que conformarían una configuración problemática o categorial. Las características de las categorías y subcategorías que responderían didácticamente a la constelación problemática que responde el ACH son las siguientes:

- remiten a problemas y contenidos disciplinares que se han trabajado en diferentes tradiciones de las humanidades adecuados a la singularidad de las comunidades educativas de la EMS mexicana;
- se refieren a la experiencia de los estudiantes en el nivel medio superior;
- aportan un enfoque experiencial y colectivo de los saberes, técnicas y potencialidades de las humanidades;
- articulan una propuesta con alcance regional o global, aunque construida transversalmente desde lo local en las escuelas;
- propician didácticas específicas para las humanidades en la EMS;
- permiten la multidisciplinaria e interdisciplinaria con las otras áreas y recursos que conforman el MCCEMS; y
- favorecen que los docentes y el estudiantado trabajen de manera adecuada a las características de su formación, grupos escolares y localidades.

Para el ACH se proponen las siguientes categorías y subcategorías:

Vivir aquí y ahora	Estar juntos	Experiencias
Vida buena Vida examinada Vida alienada Vida libre de violencia Sustentabilidad de la vida Protección de la vida Vida no humana Derecho a la vida Calidad de vida Más allá de la vida Vida artificial	Políticas de lo colectivo Formas afectivas de lo colectivo Conflictos de lo colectivo Estructuras de lo colectivo Utilizaciones de lo colectivo Inversiones de lo colectivo Reproducciones de lo colectivo Ecosistema	Dónde estoy Cómo soy Los otros Las cosas Lo que quiero Lo que ocurre Lo que sé Lo que apasiona Lo que hay

Ambas configuraciones, la problemática y la epistemológica, pretenden que docentes y estudiantes puedan construir condiciones culturales durante su tránsito en el nivel para fortalecer la aplicación de las técnicas y saberes humanísticos en su vida cotidiana. Mientras que la configuración epistemológica busca impactar en la concepción de las humanidades y en su didáctica, la configuración problemática permite seleccionar, concebir y reestructurar los contenidos disciplinares y las problemáticas humanísticas. Mientras que las técnicas y aplicaciones señalan el cómo



enseñar humanidades, las categorías y subcategorías el qué enseñar de las humanidades.

## 7. Construcción de la matriz 0-23

Otro elemento de la constelación problemática a la que responde el ACH del MCCEMS es el Plan SEP 0-23. Este Plan busca construir las bases para dar cohesión, continuidad y corresponsabilidad en el desarrollo de la trayectoria educativa de los educandos desde que nacen, hasta los 23 años de educación que ofrece el Estado. Esta propuesta sugiere que cada nivel y tipo educativo debe integrar sus características de ingreso y egreso para promover un proceso progresivo creciente y cada vez más complejo en cada tramo de edad, maduración y desarrollo de las personas. El Plan SEP 0-23 propone involucrar la reorganización del sistema y las articulaciones entre niveles educativos para favorecer el desarrollo integral de las y los estudiantes desde la educación inicial hasta la superior, así como también brindar herramientas para la formación continua de todas las personas a lo largo de la vida. Lo que está en el centro es el desarrollo integral del educando, en cada una de sus etapas; en este sentido, el aprendizaje y formación lograda en la escuela abierta y orientadora, son los medios para alcanzar el desarrollo integral de las personas y con ellos incidir en la producción de las colectividades.

Para el caso del ACH se proponen los siguientes trayectos específicos para para la EMS:

Categorías	Educación inicial y preescolar	Educación básica-primaria	Educación básica-secundaria	Educación Media Superior	Educación Superior
Vivir aquí y ahora	Identifica prácticas, discursos, instituciones y acontecimientos que constituyen su vida.	Revisa los significados (culturales, políticos, históricos, tecnológicos, naturales, entre otros) de las prácticas, discursos, instituciones y acontecimientos que constituyen su vida.	Examina los significados (culturales, políticos, históricos, tecnológicos, naturales, entre otros) de las prácticas, discursos, instituciones y acontecimientos que constituyen su vida y los vincula a sus capacidades de construir la colectividad.	Cuestiona y argumenta los significados (culturales, políticos, históricos, tecnológicos, naturales, entre otros) de las prácticas, discursos, instituciones y acontecimientos que constituyen su vida para fortalecer su afectividad y sus capacidades de construir su experiencia individual y colectiva.	Modifica los significados (culturales, políticos, históricos, tecnológicos, naturales, entre otros) de las prácticas, discursos, instituciones y acontecimientos que constituyen su vida al construir su experiencia individual y colectiva.





Estar juntos	Afirma la experiencia de la colectividad.	Repite los significados del estar juntos y los vincula a su capacidad de decisión ante situaciones y problemáticas de su vida.	Usa las concepciones de la colectividad vinculándolas a su capacidad de decisión en situaciones de su vida.	Somete a crítica los significados del estar juntos, cómo se conciben y experimentan las relaciones colectivas y con la naturaleza que potencian su capacidad de decisión ante situaciones y problemáticas de su vida.	Cambia los significados del estar juntos, las concepciones y experiencias de las relaciones colectivas y con la naturaleza al tomar decisiones en situaciones y problemáticas de su vida.
Experiencias	Reconoce acontecimientos, discursos, instituciones, imágenes, objetos y prácticas que conforman sus vivencias.	Se encuentra a sí mismo al experimentar los acontecimientos, discursos, instituciones, imágenes, objetos y prácticas que conforman sus vivencias.	Se afirma a sí mismo al experimentar los acontecimientos, discursos, instituciones, imágenes, objetos y prácticas que conforman sus vivencias.	Se asume como agente de sí mismo y de la colectividad al experimentar los acontecimientos, discursos, instituciones, imágenes, objetos y prácticas que conforman sus vivencias.	Experimenta consigo mismo y transforma la colectividad al interactuar con los acontecimientos, discursos, instituciones, imágenes, objetos y prácticas que conforman sus vivencias.

Es conveniente señalar que estos trayectos educativos propuestos para la EMS se encuentran contruidos sobre las técnicas y aplicaciones humanísticas –para determinar cómo evaluar y valorar lo que se busca lograr en el MCCEMS– y en relación con las categorías –para determinar aquello que se busca lograr en el ACH del MCCEMS.

Las trayectos educativos del ACH propuestos para el Plan SEP 0-23 –en relación con las aspiraciones de la NEM, el espíritu del artículo 3 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y la *Ley General de Educación*, y la estructura del MCCEMS– persigue unos perfiles del estudiante y docente artífices de su propia experiencia y agentes de cambio colectivo.

## 8. Definición de Aprendizajes de trayectoria y Metas de Aprendizaje

Si el ACH busca propiciar condiciones para que docentes y estudiantado de la EMS pongan en operación técnicas y problemáticas humanísticos en su vida y colectividad, entonces el perfil de egreso debe estar de acuerdo con ello. Los anteriores trayectos educativos esbozados en relación con el Plan SEP 0-23 señalarían el perfil de egreso del estudiantado para el ACH del MCCEMS. Así, al terminar el nivel medio superior el estudiantado y los docentes deberían poder hacer uso en su comunidad educativa de esas



tecnologías superiores del lenguaje humanísticas, así como las poder utilizar las problemáticas que constituyen las humanidades en espacios no escolares. Por ejemplo, poder usar la crítica y la interpretación en sus relaciones e intercambios vitales; poder problematizar y enjuiciar algún discurso o acontecimiento de la vida colectiva; valorar y pensar alguna imagen o práctica que constituya su humanidad en relación con los otros seres vivos y no vivos. De allí que sea importante tanto dar a conocer a los estudiantes que al salir de la EMS deben ser agentes de transformación de su propia vida y de las colectividades donde interactúa. El perfil del egreso del ACH del EMS requiere concebirse en relación con la pretensión de la transformación de sí y de la colectividad. Esto serviría para que docentes y estudiantes configuren su propia experiencia, la de comunidad educativa y, cuando sea posible, la de la localidad.

Por ello para el ACH del MCCEMS se propone de acuerdo al documento Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022 aprendizajes de trayectoria y metas de aprendizaje. Los aprendizajes de trayectoria dotan de identidad a la EMS, favorecen al desarrollo integral de las y los adolescentes y jóvenes, son aspiraciones en la práctica educativa, constituyen el perfil de egreso de la EMS, responden a las características biopsicosocioculturales del estudiantado, así como a constantes cambios de los diversos contextos, locales, plurales y globales. Por su parte, una meta de aprendizaje en el MCCEMS enuncia lo que se pretende que el estudiantado aprenda durante la trayectoria de cada semestre; permitirá construir de manera continua y eslabonada las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de los aprendizajes de trayectoria. Las metas de aprendizaje son el referente a considerar para la evaluación formativa del proceso de aprendizaje y para el logro del perfil de egreso. En este sentido, no se debe interpretar o valorar lo que la persona que aprende está haciendo y pensando desde el punto de vista del que enseña o de lo que se enseña, sino desde el estudiantado, los docentes y la comunidad educativa.

Las metas de aprendizaje y los aprendizajes de trayectoria propuestas para el ACH son las siguientes:

Metas de aprendizaje		Trayectorias de aprendizaje
Utiliza los significados (culturales, políticos, históricos, tecnológicos, entre otros) de las prácticas, discursos, instituciones y acontecimientos que constituyen su vida y los vincula a sus capacidades de construir la colectividad con base en los aportes de las humanidades.	Examina los significados (culturales, políticos, históricos, tecnológicos, entre otros) de las prácticas, discursos, instituciones y acontecimientos que constituyen su experiencia individual y los vincula a sus capacidades de construir la colectividad con base en aportes de las humanidades.	Cuestiona y argumenta los significados (culturales, políticos, históricos, tecnológicos, entre otros) de las prácticas, discursos, instituciones y acontecimientos que constituyen su vida para fortalecer su afectividad y sus capacidades de construir su experiencia individual y colectiva.



Analiza de forma humanística las concepciones de la colectividad de forma crítica y reflexiva para fortalecer su capacidad de decisión en situaciones de su vida.	Pone a prueba las concepciones de la colectividad vinculándolas a su capacidad de decisión en situaciones de su vida usando los saberes y conocimientos de la literatura y la filosofía.	Somete a crítica los significados del estar juntos, además de cómo se conciben y experimentan las relaciones colectivas y con la naturaleza que potencian su capacidad de decisión ante situaciones y problemas de su vida.
Asume roles relacionados con los acontecimientos, discursos, instituciones, imágenes, objetos y prácticas que conforman sus vivencias de forma humanista.	Actúa los roles que juega en los acontecimientos, discursos, instituciones, imágenes, objetos y prácticas que conforman sus vivencias con base en aportes de las humanidades.	Se asume como agente de sí mismo y de la colectividad al experimentar los acontecimientos, discursos, instituciones, imágenes, objetos y prácticas que conforman sus vivencias.

## 9. Consideraciones para la transversalidad del área/recurso respecto al currículum fundamental y ampliado.

Abandonar el acto educativo humanístico en la EMS entendido como la transmisión de sólo contenidos disciplinares universales; propiciar la puesta al servicio de lo local de los conocimientos y saberes disciplinares; favorecer la apropiación y utilización local de conocimientos y prácticas humanísticas adecuados para los jóvenes y docentes, todo ello implica la construcción de un espacio y unas condiciones transversales. El ACH está concebida de manera transversal, como un aparato constituido por sus configuraciones epistemológica y problemática, metas de aprendizaje y aprendizaje de trayectoria, que debe cofuncionar con las otras áreas y recursos del MCCEMS para lograr no sólo el perfil de egreso de humanidades, sino la formación integral propuesta por la NEM –esto entendido lograr agentes de transformación de su propia vida y de las colectividades.

La transversalidad en el MCCEMS se concibe como una articulación de los conocimientos, experiencias, procedimientos y estrategias desde la perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, para que el estudiantado comprenda, analice, atienda, explique y resuelva situaciones, fenómenos o problemas que se presentan en múltiples contextos de su localidad educativa. Dicho de otra manera, no se trata de una transversalidad de las disciplinas, sino de la aplicación de los saberes, conocimientos, metodologías y técnicas de las áreas de conocimiento, recursos sociocognitivos y socioemocionales a las experiencias locales de las comunidades educativas de la EMS.

Así, el ACH debe ser entendido como un potenciador de habilidades, técnicas y metodologías que emplean, de manera parcial o total, el estudiantado y los docentes de la EMS mexicana en su vida cotidiana y en sus intercambios colectivos de sus localidades; y, por otra parte, como un coagente para la apropiación e intercambios de saber, de experiencias y de producción de prácticas de las otras áreas y recursos del currículum



fundamental y de los recursos del currículum ampliado. Es decir, las configuraciones epistemológica y categorial o problemática de las humanidades están pensadas para problematizar discursos de las ciencias sociales, para socorrer en la interpretación de experimentos o teorías a las ciencias naturales, experimentales y tecnología, para criticar las prácticas digitales; las metas y trayectorias de aprendizajes pretenden apoyar socioemocionalmente a individuos y colectividades, entre otras actividades.

En las siguientes tablas se muestra de manera más amplia algunas posibles articulaciones multidisciplinar, interdisciplinar y, cuando sea posible, transdisciplinar, entre el ACH y las demás áreas y recursos del currículo fundamental y ampliado:

## Recursos sociocognitivos

Recurso sociocognitivo	Transversalidad
Comunicación	El ACH se relacionan con el recurso sociocognitivo de Comunicación en el intercambio de saberes y experiencias que se compartimos con otros. Además, en el desarrollo y el ejercicio de la capacidad de comunicarse, ya que es fundamental para aprender a debatir, contrastar las ideas y argumentar. Las humanidades, mediante el dominio paulatino del lenguaje, favorecen que los estudiantes exploren el mundo y lo discutan. Para ello deben ir logrando cada vez más claridad, pertinencia y relevancia en su comunicación. La relación entre las humanidades y la Comunicación permite a los estudiantes disfrutar, usar, ampliar y potencializar una serie de saberes lingüísticos y experiencias extralingüísticas.
Pensamiento matemático	En el MCCEMS el ACH y el Pensamiento matemático se articulan de manera transversal en relación con la ejecución de operaciones, procedimientos y procesos mentales abstractos. Es decir, concuerdan en la tarea de desarrollar en los estudiantes de la EMS habilidades para pensar el mundo y su vida, así como para construir estructuras y formas de producir y fundamentar saberes, y conocimientos.
Conciencia histórica	La transversalidad entre Conciencia histórica y ACH es directa, se realiza en términos de una reconstrucción histórica de las formas de vida colectivas en las que viven el día de hoy. Esa reconstrucción solo puede llevarse a cabo interpretando y criticando los discursos y las practicas que han justificado esas formas de vida.
Cultura digital	La articulación de la Cultura digital con las ACH se da en la labor de desarrollar en los estudiantes habilidades para usar, pensar y reflexionar sobre las aplicaciones y los efectos en la producción, consumo, acceso y empleo de tecnologías de información, y para comunicarse e interactuar.

## Áreas de conocimiento

Área de Conocimiento	Transversalidad
----------------------	-----------------



Ciencias naturales, experimentales y tecnología	Al igual que con Pensamiento Matemático, con Ciencias naturales, experimentales y tecnología, el ACH dota a los estudiantes de habilidades para construir estructuras y formas de producir, fundamentar y poner en cuestión el conocimiento.
Ciencias sociales	La transversalidad en el MCCEMS entre ACH y Ciencias sociales se lleva a cabo suministrando al estudiante ocasiones didácticas para discutir las teorías y estructuras sociales; así como valorar los cambios sociales y sus posibilidades.

## Recursos socioemocionales

Recursos socioemocionales	Transversalidad
Responsabilidad social	En toda la tradición humanística se encuentran una gran cantidad de discursos y saberes éticos sobre la conformación de una colectividad. La responsabilidad es uno de los valores que más se han discutido en las humanidades.
Cuidado físico corporal	La articulación trasversal con este recurso socioemocional se da en término de un conjunto de saberes y técnicas humanísticas preocupadas sobre el cuerpo y la construcción individual y colectiva.
Bienestar emocional afectivo	Parte de los discursos y saberes humanísticos sobre el cuidado de sí reconocen y problematizan las afecciones, las emociones y las pasiones como elemento importante de la creación de una subjetividad virtuosa, feliz o buena.

## Ámbitos de la formación socioemocional

Ámbitos de la formación socioemocional	Transversalidad
Práctica y colaboración ciudadana	Los saberes y discursos humanísticos sobre un sujeto político se empatan con el ámbito Práctica y colaboración ciudadana, pues se basa en la idea de que las personas pueden desarrollar la capacidad para autodeterminarse, así como participar en el cambio social.
Educación integral en sexualidad y género	El ACH aporta al ámbito de Educación integral en sexualidad y género y su propósito de que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes para producir relaciones sociales y sexuales constructivas e igualitarias, promover conductas de respeto e inclusión, de saberes humanísticos sobre los placeres y del cuerpo para el gozo.
Artes	La estética es una disciplina humanística que se dedica a problematizar y elaborar saberes sobre la sensibilidad y el gusto, esto se articula de manera transversal con el ámbito de Artes que busca brindar herramientas que propicien en el estudiante el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico.
Educación para la salud	La articulación transversal con este ámbito se da principalmente en relación con la discusión del sentido de la salud y la enfermedad.

A continuación se presentan dos ejemplos de estrategias didácticas que pueden llevarse a cabo con esta propuesta conceptual del ACH vinculadas a la transversalidad con las otras áreas y recursos del MCCEMS:





## 1. Entrada de Wikipedia sobre la localidad del grupo de la EMS

Se trataría de que los estudiantes redacten o modifiquen una entrada de Wikipedia:

- Este proyecto buscaría trabajar con la técnica discurso y con las aplicaciones producción de discurso, controversia y puesta en escena.
- Buscaría trabajar transversalmente con las otras áreas del MCC.
- Se podría decidir colectivamente el tema de la entrada (de la región, del lugar donde viven, de un monumento, de la orografía de la zona, etcétera).
- Permitiría desarrollar habilidades de investigación y de exposición en textos.
- Se centraría en el desarrollo de trabajo colaborativo.
- Aprendizaje de las tecnologías digitales de la plataforma wiki.

Apoyo

- Entrada de blog con ejercicio colectivo: <http://humanidadesdigitales.net/blog/2018/03/05/producir-saber-filosofico-colectiva/>
- Programa educativo de Wikimedia México:
  - <https://wikimedia.mx/proyectos/programa-de-educacion/>
  - [https://mx.wikimedia.org/wiki/Programa\\_de\\_Educaci%C3%B3n\\_de\\_Wikipedia](https://mx.wikimedia.org/wiki/Programa_de_Educaci%C3%B3n_de_Wikipedia)

## 2. Declamación de un discurso histórico

Se trataría de que los estudiantes declamaran un discurso histórico relevante:

- Este proyecto buscaría trabajar la técnica de enunciación y las aplicaciones de producción de discursos y puesta en escena.
- Buscaría trabajar transversalmente con las asignaturas de otras áreas del MCC.
- Permitiría desarrollar habilidades de investigación, comprensión y de exposición en textos.

Apoyo

- Puede usarse el siguiente discurso: <https://web.archive.org/web/20170923123308/http://www.bibli>



[oteca.tv/artman2/publish/1986\\_69/Discurso\\_de\\_Luis\\_Donald\\_Colosio\\_Debate\\_respecto\\_d\\_11.shtml](http://oteca.tv/artman2/publish/1986_69/Discurso_de_Luis_Donald_Colosio_Debate_respecto_d_11.shtml)

- Pueden revisarse acá algunos discursos: <https://strategocyc.com/wp-content/uploads/2019/12/25-discursos-para-escribir-la-historia.pdf>

## Definición de perfiles docentes y directivos

Los maestros en la época de los libros.- La educación particular y la educación por pequeños libros se generalizan cada vez más; casi podemos prescindir del educador, tal como existe hoy. Los ávidos de saber, que quieren apropiarse totalmente un conocimiento, encuentran, en la época de los libros, una vía más sencilla y natural que la 'escuela' y el 'maestro'.

Friedrich Nietzsche. El viajero y su sombra

La pregunta que guía la propuesta del perfil de docente y directivo vinculados al ACH del MCCEMS es: ¿los docentes y directivos de la EMS deben cumplir solo sus funciones administrativas o deben concebirse igualmente como agentes de transformación de su propia vida y de las colectividades?

En el caso del perfil de docente de la EMS, como en el del estudiantado, la propuesta es centrarse en lo que deben poder hacer y lograr en el acto educativo humanístico sin olvidar tomar en cuenta los efectos de tal acto en su experiencia y de su colectividad educativa. De allí que el perfil y rol del docente del ACH de la EMS, aquí esbozado, busque producir una figura de experiencia, más que una función.

Para el documento *Los docentes en México. Informe 2015* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, los profesores, son “los responsables de entablar la relación pedagógica mediante la cual el Estado mexicano contribuye a la formación intelectual, moral y afectiva de los alumnos”.(17) En este sentido afirma que los profesores “son un factor clave en las reformas recientes del Sistema Educativo Mexicano y están en el centro de atención de las políticas públicas.”(9) El informe también admite la dificultad de abordar a la EMS; desde la Introducción acepta que “la información disponible permitió una mejor caracterización de los docentes en educación básica que de aquellos que laboran en la media superior”.(11) Siguiendo este tópico, en su texto *Breve caracterización del Sistema Educativo Mexicano* escribe Backhoff: “A pesar de la importancia de los docentes, hay muy pocos estudios nacionales e internacionales que



los pueda caracterizar”.(45) Estas citas se articulan con el descuido de la EMS mexicana: se descuida la EMS, se descuida a los docentes.

En cuanto a las tareas del profesor, los Acuerdos Secretariales 447 (2008) y 448 (2009), y otros documentos alineados a la RIEMS, establecen el perfil del profesor. El Acuerdo 447 (2008) señala que “es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes. [...] (A través de) adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes”. Esto se consigue, según el documento, al concebir el trabajo docente “a partir de un enfoque basado en competencias”. El documento afirma que las “competencias docentes” son características propicias para el trabajo docente; al tiempo que promueven que el estudiante logre las respectivas competencias. Y acepta que son un “parámetro (que) pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato”. Por su parte, las competencias docentes son “las cualidades individuales de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente”.

En el documento *Normatividad Académica para el Personal Docente del Bachillerato General Modalidad Escolarizado* de 2013, signado por la Dirección General del Bachillerato, se entiende (conforme al Acuerdo 447) como “personal docente, no solamente al conjunto de educadores que ejercen docencia, sino a quienes atiende orientación, tutorías, actividades artísticas y culturales, actividades físicas, deportivas y recreativas y en general, toda actividad relacionada con la formación integral de los educandos”.(3) Como puede notarse, el profesor no es la única persona concebida como personal docente; el profesor está a la par de otras personas involucradas en el acto educativo, sea o no que realicen las mismas tareas que sí se le exigen al profesor.

En cuanto a la formación del maestro el documento de 2015 del INEE dice:

En cambio, en la educación media superior, la formación inicial de los docentes es incipiente, y la mayoría de la que existe se brinda en diversas IES públicas y privadas. En este tipo educativo, los procesos de inducción al servicio docente y la capacitación han sido fundamentales para la formación pedagógica del personal académico.(86)

Esto es, mientras que la educación inicial de los profesores del nivel básico se ubica en las escuelas normales, luego, la Universidad Pedagógica Nacional y otras IES, la de los profesores del nivel medio es difusa tanto en cuestiones disciplinares como didácticas.

En este sentido sería recomendable que el perfil del docente tuviera en cuenta una formación humanística adecuada que le permitiera hacer uso y transmitir las tecnologías y problemáticas del ACH. Así debería tener la formación disciplinar humanística adecuada y las capacidades apropiadas para poder diseñar y planear actividades y proyectos transdisciplinarios con



sus homólogos y para sus estudiantes. Pero su rol sería más bien la de un potenciador de las tecnologías y problemas humanísticos en el aula, escuela y comunidad. Debería ser capaz de propiciar y hacer uso de unos espacios y unas condiciones humanísticos para la génesis de estudiantes autogestivos y artífices de su experiencia.

De allí que sería recomendable comenzar generando espacios académicos donde los propios docentes pudieran realizar un trabajo de discusión sobre su experiencia. Poner a discusión sus funciones. Esto ayudaría a que pudiera reconocer su rol y adquirir el perfil propuesto para el ACH. Es decir, se buscaría dignificar el papel del docente de la EMS mediante la generación de espacios académicos para ellos en la EMS. Así, en el fondo el perfil y el rol del docente de la EMS debería vincularse a construir un espacio académico humanístico (investigación, discusión, producción de conocimiento) adecuado al bachillerato. Es otra manera de decir, que habría que producir un docente adecuado para las humanidades de la EMS.

Estos espacios académicos humanísticos que los docentes de la EMS harían vivir con su labor estarían de acuerdo con la localidad en la que se encuentre la comunidad educativa, así como se articularían con otras instituciones y sectores de la sociedad mediante los proyectos transversales escolares y comunitarios. Ciertamente lo propuesto aquí se encuentra en conversación con el documento *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión* del año 2021 que a la letra afirma:

En la función docente están: la relación con la comunidad local, el desarrollo de pensamiento crítico y filosófico, el mejoramiento integral y constante del educando; además de la planeación, el dominio de los contenidos, generar ambientes favorables en el aula, las prácticas didácticas pertinentes, el máximo aprovechamiento escolar y aprendizaje de los alumnos, la solidaridad en la escuela, así como el diálogo y participación con madres y padres de familia o tutores.

Este perfil se conforma por seis dominios:

- identidad profesional;
- marco normativo de la EMS;
- importancia sobre el conocimiento y aplicación de los elementos que integran el currículo;
- planificación como una actividad fundamental para la práctica docente;
- agente que participa activamente a favor del fortalecimiento de su comunidad educativa; y



- responsable de analizar su práctica a partir de los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes y de las experiencias de trabajo con sus pares.

Es decir, se afirma desde esta conceptualización del ACH del MCCEMS que para que el docente cumpla con esos dominios sería conveniente construir espacios académicos de acuerdo con la localidad en la que se encuentran y buscando su articulación con otras instituciones y sectores de la sociedad.

Es en este sentido que para el ACH se propone –en relación con las técnicas, categorías, metas de aprendizaje y aprendizajes de trayectoria– un perfil docente específico:

- Se concibe y asume como humanista que cumple su función de transmitir, potenciar y poner en operación las humanidades en su comunidad educativa perteneciente a la Educación Media Superior mexicana, y para ello se forma y actualiza en las disciplinas y didácticas humanísticas;
- Pone a discusión sus funciones y sus capacidades como humanista generando espacios académicos de conversación y reflexión con sus colegas de área y de otras áreas en su comunidad educativa;
- Centra su trabajo pedagógico-didáctico en su aula, escuela y comunidad en la construcción de condiciones para la producir experiencias humanísticas. En este sentido, es capaz de hacer uso de las condiciones escolares y las situaciones de su localidad para permitir que sus estudiantes se conviertan en artífices de su propia experiencia y agentes de la transformación de lo colectivo;
- Tiene la formación disciplinar adecuada y las capacidades apropiadas para diseñar y planear actividades y proyectos humanísticos, multidisciplinares, transdisciplinares y transversales con sus homólogos, sus estudiantes y la localidad educativa; y
- Vincula su función de humanista con el curriculum ampliado en su trabajo pedagógico-didáctico en su aula, escuela y comunidad y trabaja multidisciplinariamente con los recursos socioemocionales y sus ámbitos de la formación socioemocional.

Para el caso del perfil y rol de un directivo vinculado al ACH del MCCEMS propuesto aquí se encuentra en conversación con el documento *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión* de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros del año 2021 que a la letra afirma:

El personal con funciones de dirección de la Educación Media Superior representa el rol de líder del centro escolar, se encarga de promover las





actividades que llevarán al logro de los propósitos educativos a través de la organización del plantel y la generación de condiciones que permitan proporcionar un servicio educativo con equidad y excelencia.(7)

Para USICAMM tiene cinco dominios:

- identidad del Director de la Educación Media Superior,
- responsabilidad respecto al funcionamiento del centro escolar,
- generación de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de excelencia,
- responsabilidad del Director sobre la administración eficiente de los recursos humanos, financieros y materiales del plantel, y
- valoración que el Director de la Nueva Escuela Mexicana hace de su práctica.

Así, concebir un director en relación con esta propuesta del ACH del MCCEMS se articula con la idea de producción de unas condiciones escolares y académicas adecuadas para el perfil de egreso del estudiante y de un rol y perfil del docente como potencializador de las humanidades en su localidad. En este sentido el perfil del director adecuado al ACH del MCCEMS sería el de cuidar las condiciones para el ejercicio de las humanidades en sus localidades, ser coagente generador de esas condiciones. Es decir, sería el encargado de salvaguardar un espacio académico humanístico.

Así, el directivo buscaría permitir condiciones académico-escolares de acuerdo con la localidad en la que se encuentra y buscando su articulación con otras instituciones y sectores de la sociedad. Dicho de manera más sencilla: el directivo debe cuidar y salvaguardar un espacio vital-académico humanístico local.

## **10. Consideraciones particulares del área/recurso**

A niveles más teóricos esta propuesta de ACH del MCCEMS entendiéndola como una conceptualización de las humanidades adecuada para la EMS mexicana tiene varios cometidos:

- No defender, sino continuar una tendencia de fortalecimiento de las humanidades, de la filosofía y de la literatura en el SEN;
- Propiciar un vínculo académico entre los humanistas de nivel superior y los que enseñan humanidades a nivel medio superior;
- Impulsar políticas institucionales para realizar lo que mandata la fracción V del artículo 3 constitucional: que el Estado apoye la investigación e innovación humanística y garantizar el acceso



- abierto a la información que derive de ella, y para ello proveer recursos y estímulos suficientes;
- Trata de responder la propuesta de la UNESCO que en palabras de su Directora General, Audrey Azoulay, con motivo del Día Mundial de la Filosofía el 17 de noviembre de 2021:
    - la filosofía no es una ciencia aislada del mundo, una prerrogativa de los sabios en su torre de marfil. Todas las personas deben tener acceso a las herramientas de la filosofía para reinventar un mundo común, desde la más temprana edad
  - Hacer visible y permitir valorar el efecto e impacto de las humanidades en la vida colectiva e individual; y
  - Movilizar la valorización e impacto de habilidades y prácticas humanísticas en espacios institucionales y laborales.

Dicho de manera más amplia: el ACH busca generar procesos de potenciación del ejercicio de las humanidades en México desde la EMS.

## 11. Glosario

**Aplicación:** Se refiere al empleo o puesta en práctica de un conocimiento, metodología o técnica humanística, a fin de obtener un determinado efecto o consecuencia sobre la experiencia y los saberes.

**Técnica o tecnología humanística:** se refiere a los procesos, metodologías y herramientas que se han usado en las tradiciones humanísticas para la producción, salvaguarda, uso y reproducción de un discurso, práctica, imagen, acontecimiento o saber.

**Tradición humanística:** se refiere a un conjunto de saberes, técnicas, metodologías y disciplinas centradas en ciertas potencias del lenguaje y efectos de sentido en la experiencia colectiva. Se trata principalmente de una tradición occidental que se ha venido conformando desde la antigüedad grecolatina, y ahora acepta saberes de otras tradiciones construidas con diferentes valores y estructuras.

## 12. Referencias

### Bibliografía de construcción del documento

Acevedo, D. M., & Dussan, M. P. (2017). Pensar la vida: Crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, 72, 15.37-15.37. <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.37>

Acevedo, J. T. (1920). *Disertaciones de un arquitecto*. Ediciones México Moderno.

Adorno, T. W. (1962). *Prismas: La crítica de la cultura y la sociedad*. Ariel.



Agratti, L. (2000). *La Enseñanza de la filosofía en debate: Coloquio internacional sobre la enseñanza de la filosofía*. Noveduc Libros.

Albizu Panciroli, E. L., & Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture (Eds.). (1998). *Análisis de los currículos de filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*. OEI.

Alcalá, J. F. Z. (2008). *El bachillerato mexicano: Un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Alexander, B., Alvarado, R. C., Bianco, J., Bogost, I., Brier, S., Cohen, D. J., Davidson, C. N., Davis, R. F., Drucker, J., Earhart, A. E., Edwards, C., Fitzpatrick, K., Flanders, J., Fraistat, N., Fyfe, P., Gavin, M., Greetham, D., Groom, J., Hall, G., Witmore, M. (2012). *Debates in the Digital Humanities* (M. K. Gold, Ed.; Vol. 1). University of Minnesota Press.  
<https://doi.org/10.5749/9781452963754>

Alonso, T. M., Hermann, N., Kohan, W. O., Carvalho, M. C., Hernández, I. E. R., Argüelles, G. M., Nomen, J., Romero, P., Bonilla, A. B., Shapiro, C., & Cuéllar, R. H. (2021). *Tópicos de filosofía y educación para el siglo XXI*. Voces de la educación, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

ANUIES. (1971). *La Declaración de Villahermosa y los acuerdos de Toluca: Dos jornadas trascendentes para lograr la integración del sistema nacional de educación superior*. Dirección General de Información y Relaciones Públicas, SEP.

ANUIES. (2021). *FOROS REGIONALES DE CONSULTA SOBRE LA LEY GENERAL EN MATERIA DE HUMANIDADES, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN*.  
<https://forosregionales.anuies.mx/>

Araya, D. (2003). *Didáctica de la filosofía*. Magisterio.

Arroyo O. Juan. (2019) *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior. México. Disponible en:  
[https://cbqobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas\\_poli\\_publi.pdf](https://cbqobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publi.pdf)

Azoulay, A. (2022). *Mensaje de la Sra. Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO, con motivo del Día Mundial de la Filosofía, 17 de noviembre de 2022*. UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383675\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383675_spa)

Backhoff Escudero, E. (2018). Breve caracterización del Sistema Educativo Mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 35–52.  
<https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.1.67>

Barbut, M. (1999). Matemáticas y ciencias humanas. Esbozo de un balance. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 2, 11–28.  
<https://doi.org/10.5944/empiria.2.1999.708>

Barrientos-Rastrojo, J. (2016). La experiencialidad como respuesta a la tendencia analítica de la filosofía para niños. *Childhood & philosophy*, 12(25), 519–542.

Barrón, J. F., Velasco, M., Leticia, S., Alvarez, R., León, E., Godínez, M., Olmos, A., Agustín, L., Arreola, S., Hernan'dez, E., Santiban'ez, M., Michel, D., Giovanni, F., Romero, S., & Escalera, S. (2018). *Humanidades Digitales/ pensamiento computacional. Pasajes de una historia*.

Barrón Tovar, J. F. (2016). *Coloquio La filosofía en el bachillerato mexicano—YouTube*.  
<https://www.youtube.com/>



Barrón Tovar, J. F. (2022a, agosto 9). ¿A qué se llama humanidades en el artículo 3 constitucional? Las humanidades en la educación media superior. *Máquina*. <http://revistamaquina.net/a-que-se-llama-humanidades-en-el-articulo-3-constitucional-las-humanidades-en-la-educacion-media-superior/>

Barrón Tovar, J. F. (2022b, agosto 12). Pensar las humanidades en la educación media superior mexicana. *Máquina*. <http://revistamaquina.net/para-unas-humanidades-en-la-educacion-media-superior-mexicana/>

Barrón Tovar, J. F. (2022c, septiembre 1). Las humanidades en la Educación Media Superior: Historias de invenciones institucionales. *Máquina*. <http://revistamaquina.net/las-humanidades-en-la-educacion-media-superior-historias-de-invenciones-institucionales/>

Beristáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa.

Betti, S. (2019). *Norteamérica y España: Una historia de encuentros y desencuentros = North America and Spain: a History of Convergences and Divergences*.

Bodet, J. T. (2005). *Textos sobre educación*. Conaculta.

Bondy, A. S. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Editorial Universo.

Breña, R. (2016a). Las ciencias sociales y las humanidades en México: Razones y sinrazones de un anquilosamiento. *Nexos*. <https://redaccion.nexos.com.mx/las-ciencias-sociales-y-las-humanidades-en-mexico-razones-y-sinrazones-de-un-anquilosamiento/>

Breña, R. (2016b, agosto 29). Las ciencias sociales y las humanidades en México: Opciones y propuestas. *La Gaceta de Ciencia Política*. <https://gacetadecpol.com/2016/08/29/las-ciencias-sociales-y-las-humanidades-en-mexico-opciones-y-propuestas/>

Breña, R. (2019, abril 23). Reunión hispano-mexicana de ciencias sociales. COMECSO. <https://www.comecso.com/observatorio/reflexiones/hispano-mexicana-ciencias-sociales>

Burdick, Anne, Johanna Drucker, Peter Lunenfeld, Todd Presner y Jeffrey Schnapp. «A Short Guide to the Digital\_Humanities». MIT Press (2012)

Butler, J. (2000). *¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*. <https://transversal.at/transversal/0806/butler/es>

Canales, A. (2019, marzo 19). Ley de humanidades: Aspectos para la discusión. COMECSO. <https://www.comecso.com/observatorio/ley-humanidades-discusion>

Capitán Díaz, A. (1987). De los «estudios de humanidad» (studia humanitatis) y la «dignidad del hombre» en el primer renacimiento español. *Revista Española de Pedagogía*, XLV(187). <https://revistadepedagogia.org/xlv/no-178/de-los-estudios-de-humanidad-studia-humanitatis-y-la-dignidad-del-hombre-en-el-primer-renacimiento-espanol/101400044039/>

Cardoso, R. P. (2019a). Las Humanidades en la Universidad. La tradición humanística en la Universidad mexicana y particularmente en la Universidad Autónoma del Estado de México. *PUCARA*, 1(30), 39–70. <https://doi.org/10.18537/puc.30.01.02>

Cardoso, R. P. (2019b). Las Humanidades en la Universidad. La tradición humanística en la Universidad mexicana y particularmente en la Universidad Autónoma del Estado de México. *PUCARA*, 1(30), 39–70. <https://doi.org/10.18537/puc.30.01.02>

Caso, A. (1922). El problema filosófico de la educación. *Memoria Académica*, 15.

Caso, A. (1946). *Evocación de Aristóteles*. Secretaría de Educación Pública.



Caso, A. (1971). *Problemas filosóficos. Filósofos y doctrinas morales. Filósofos y moralistas franceses*. Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones.

Caso, A. (2000). *Conferencias del ateneo de la juventud*. UNAM.

Cassin, B., Labastida, J., Prunes, M. N., & Herzovich, G. (2018). *Vocabulario de las filosofías occidentales: Diccionario de los intraducibles*.

Castañón, R. (2000). *La educación media superior en México: Una invitación a la reflexión*. Editorial Limusa.

Castejón Diez, J., Medina Martínez, S. R., Curiel de Fosse, G., Salas Gómez, L. E., Castellanos Ramírez, A., & Robles Beltranena, A. J. (Eds.). (1982). *Prospectiva del bachillerato 1980-2000*. Secretaría de Educación Pública.

Castillo, M. T. L. del. (2008). Gómez Hermosilla, autor del Reglamento de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades de 1825. La educación de las clases acomodadas en el pensamiento de un absolutista ilustrado. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27, 269–302.

Catrejón Diez, J. (1982). *Congreso Nacional del bachillerato*. 5.

CCH UNAM. (2022). *Documentos | Colegio de Ciencias y Humanidades*. <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>

Celenza, C. S. (2021). *The Italian Renaissance and the Origins of the Modern Humanities: An Intellectual History, 1400–1800*. Cambridge University Press

Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano (Ed.). (2008). *Idealismo versus materialismo: Polémicas filosóficas*. Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, Masonería Filosófica de Michoacán, Asociación Francisco J. Mújica.

Cevallos, M. A. (1933). *La escuela nacional preparatoria: Ensayo critico*. Imprenta Mundial.

Cicerón, M. T. (1977). *Discurso en favor del poeta A. Licinio Arquias*. Universidad Nacional Autónoma de México.

CONALITEG. (2011). *Los libros de texto gratuitos: Una política de Estado en México: perspectiva de medio siglo*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).

CONALITEG. (2015). *Pintando la educación: El arte en las portadas de los libros de texto de la Comisión Nacional de libros de texto gratuitos*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

CONALITEG. (2022). *Catálogo histórico de libros de texto gratuitos 1960 - 2020 .: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos CONALITEG*. Catálogo histórico de libros de texto gratuitos 1960 - 2020 .: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos CONALITEG.: <http://historico.conaliteg.gob.mx/>

CONACYT. (2019). *Anteproyecto de la Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación*. Anteproyecto de la Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. [https://consulta.conacyt.mx/?page\\_id=1255](https://consulta.conacyt.mx/?page_id=1255)

Congreso de Escuelas Preparatorias de la República. (1922). *Memoria del primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República, septiembre 1922*. Tip. Cultura.





Consejo técnico de Humanidades. (1978). *Las humanidades en México, 1950-1975*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Del Castillo Alemán, G. (2019, marzo 19). Comentarios a la Iniciativa de Ley de Humanidades. COMECSO. <https://www.comecso.com/observatorio/comentarios-iniciativa-ley-humanidades>

Delisle, L. (1894). Alexandre de Villedieu et Guillaume Le Moine, de Villedieu. *Bibliothèque de l'école des chartes*, 55(1), 488–508. <https://doi.org/10.3406/bec.1894.447786>

Derrida, J. (2010). *La universidad sin condición*. Editorial trota. <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/universidad-sin-condicion.htm>

Díaz Covarrubias, J. (1875). *La instrucción pública en México: Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la república. Progresos realizados.--Mejoras que deben introducirse*. Imprenta del gobierno.

Diderot, D., & d'Alembert, J. le R. (1751). *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50533b>

Dirección General del Bachillerato. (2103). *Normatividad Académica para el Personal Docente del Bachillerato General Modalidad Escolarizado*. Dirección General del Bachillerato. <http://www.cecyltezac.edu.mx/pdf/leyes/NormatividadAcad%C3%A9mBachiEscolar.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Artículo 3º, párrafo doce. México. Consultado en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)

DOF (2019) *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Disponible en: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)

DOF – SEP (2022) *ACUERDO número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Disponible en: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0)

Domínguez Ángel, Ma. E. A., Universidad Autónoma de Tlaxcala, & Fundación Ética Mundial de México. (2001). *Las humanidades en la universidad pública*. Universidad Autónoma de Tlaxcala ; Fundación Ética Mundial de México.

El Colegio de México A.C. (Director). (2018a). *Reunión hispano-mexicana de ciencias sociales y humanidades—Día 1*. <https://www.youtube.com/watch?v=6ikXOVvm0GY>

El Colegio de México A.C. (Director). (2018b). *Reunión hispano-mexicana de ciencias sociales y humanidades—Día 2*. <https://www.youtube.com/watch?v=GSRrOiwdHdM>

Escuela de latinidad. (2020). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Escuela\\_de\\_latinidad&oldid=122816964](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Escuela_de_latinidad&oldid=122816964)

Filigrana, I. (2020). *Nuevos escenarios para la enseñanza, la difusión y la divulgación de la filosofía en México*. Reflexiones Marginales. <https://revista.reflexionesmarginales.com/nuevos-escenarios-para-la-ensenanza-la-difusion-y-la-divulgacion-de-la-filosofia-en-mexico/>



Foro Consultivo. (2019). *Diálogos sobre Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación*. <https://www.foroconsultivo.org.mx/FCCyT/proyectos/di%C3%A1logos-sobre-humanidades-ciencias-tecnolog%C3%ADas-e-innovaci%C3%B3n>

Foro Consultivo Científico y Tecnológico. (2010). *El debate de la ciencia en México. Múltiples visiones, un mismo compromiso*. <http://publicaciones.anui.es/cises-library/2641/el-debate-de-la-ciencia-en-mexico-multiples-visiones-un-mismo>

Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Tusquets.

Foucault, M. (2019). *¿Qué es la crítica? Seguido de La cultura de sí: Sorbona, 1978 / Berkeley, 1983* (E. Castro, Ed.; H. Pons, Trad.). SIGLO XXI Editores.

Gallardo, L. F. (2016). Los studia humanitatis según Alonso de Cartagena. *Atalaya*, 16, Article 16. <https://doi.org/10.4000/atalaya.1907>

Gaos, J. (1956). *La filosofía en la Universidad*. Facultad de Filosofía y Letras. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/4142>

Gaos, J. (1958). *La filosofía en la Universidad. Ejemplos y complementos*. Facultad de Filosofía y Letras. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/4155>

Gaos, J. (1960). *Sobre enseñanza y educación*. Facultad de Filosofía y Letras. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/4171>

Garcés Noblecía, R. (Ed.). (2015). *Reflexiones sobre didáctica de la filosofía*.

García, A. S. (2005). *Humanismo mexicano del siglo XX*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Garrido, L. (1950). La unificación del bachillerato. *Revista de la Universidad de México*. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/8583cd4b-a430-4d7a-87c6-edb1053170aa/la-unificacion-del-bachillerato>

Gaytán, B. R. (1970). La Facultad de Filosofía y Letras y sus postulados de acción social. *Historia Mexicana*, 19(4), 574–584.

González, B. H. (2011). "Así eran mis libros...": La colección pictórica de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

González, E. L. (2003). *Tendencias de la Educación Superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. 65.

González, J. (1991). Humanismo de las Humanidades, Humanismo de las Ciencias. *Revista de la Universidad de México*, 485. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/c0604e69-7ce3-447e-8e8b-5da066b98091/humanismo-de-las-humanidades-humanismo-de-las-ciencias>

González Luna, E. (1955). *Humanismo político*. Mexico: Editorial Jus. <http://archive.org/details/humanismopolitic00gonz>

González y González, E. (Ed.). (2008). *Estudios y estudiantes de filosofía: De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)* (1. ed). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Facultad de Filosofía y Letras: Colegio de Michoacán.

Gorissen, P. (1946). Fragment d'un manuscrit du Doctrinale d'Alexandre de Ville-Dieu. *Scriptorium*, 1(2), 316–317. <https://doi.org/10.3406/scrip.1946.2089>



Grafton, A., & Jardine, L. (1986). *From Humanism to the Humanities: Education and the Liberal Arts in Fifteenth and Sixteenth-Century Europe*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Grassi, E. (1978). Retórica y filosofía: La tradición humanística. *Revista de Filosofía*, 16(1-2), 7-24.

Grassi, E. (1993). *La filosofía del humanismo: Preeminencia de la palabra* (1. ed). Anthropos.

Grassi, E. (2015). *Retórica como filosofía: La tradición humanista*. Anthropos, con la colaboración de la Fundación Studia Humanitatis.

Grendler, P. F. (1989). *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300-1600*. Johns Hopkins University Press.

Guandique, J. S. (1974). *Introducción a la filosofía*. Editorial Jus.

Gutiérrez, L. (2018, noviembre 27). Las humanidades en el Conacyt. Un manifiesto. COMECOSO. <https://www.comecso.com/noticias/las-humanidades-conacyt-manifiesto>

Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.

Hankins, J. (2017, noviembre 20). How Not to Defend the Humanities. *American Affairs Journal*. <https://americanaffairsjournal.org/2017/11/not-defend-humanities/>

Henríquez Ureña, P. (1960). *Obra crítica*. Fondo de Cultura Económica.

Hernández Carballido, F. (2001). *Razones y convicciones para educar en la filosofía en la ENP* (Vol. 8). Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández, J. L. V., Martínez, M. C., & Salgado, M. E. P. (2014). *Transformación de la Educación en México: Los modelos educativos a través de la historia*. Borderland Studies Publishing House.

Hernández Luna, J. (1949). Instituciones filosóficas del México actual. *Filosofía y Letras. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, XVIII(36), 281-319.

Hierro, G. (1971). *La enseñanza de la ética en la escuela preparatoria* [Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/pmig2019/0118843/index.html>

Hierro, G. (1977). *La enseñanza de la filosofía en la universidad*. <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res024/txt2.htm>

Hock, R. F. (Ed.). (2012). *The chreia and ancient rhetoric: Commentaries on Aphthonius's Progymnasmata*. Society of Biblical Literature.

Hughes, S., Makara, K., & Stacey, D. (2020). Learning progression in the humanities: Identifying tensions in articulating progression in humanities in Wales. *The Curriculum Journal*, 31(2), 276-289. <https://doi.org/10.1002/curj.28>

*Humanities Without Walls—University of Illinois at Urbana-Champaign*. (2021). <https://www.humanitieswithoutwalls.illinois.edu/index.html>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2105). *Los docentes en México. Informe 2015* (p. 206). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11240.pdf>

Instituto Universitario de Santiago. (1857). *Programa de segundo año de latín y humanidades para el curso de 1856 á 1857*. s.n.].



Jones, M., & Whitehouse, S. (2017). Primary humanities: A perspective from Wales. *Education* 3-13, 45(3), 332–342. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1296921>

Jose, E. T., Jose, M. T., & Cuneo, D. (1999). *Textos y pretextos para filosofar*. Biblos, Editorial.

Jovellanos, G. M. de. (1830). *Colección de varias obras en prosa y verso del excmo. Señor D. Gaspar Melchor de Jovellanos*. [s.n.].

Juárez, B. (1861). *Decreto del gobierno sobre arreglo de la instrucción pública*. <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/3Reforma/1861DIP.html>

Laine, C. G. (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. *RMIE*, 6(12), Article 12. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/977>

Lafarga, L. E. G. (2003). *Historiografía de la educación en México*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Larroyo, F. (1976). *Historia comparada de la educación en México*. Editorial Porrúa.

Latapí, P. (Ed.). (1998). *Un siglo de educación en México* (1. ed). Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada : Consejo Nacional para la Cultura y las Artes : Fondo de Cultura Económica.

Lausberg, H., & Marín Casero, M. (1993). *Elementos de retórica literaria: Introducción al estudio de la filología clásica, románica, inglesa y alemana*. Gredos.

Llinás Alvarez, E. (1978). *Revolución, educación y mexicanidad: La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Loeza, S., & Mayer, A. (2015). *Humanidades y ciencias sociales*.

Lombardo Toledano, V. (2002). *Obra educativa*. Instituto Politécnico Nacional : Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano. <http://books.google.com/books?id=kscQAAAYAAJ>

Lopetegui Semperena, G., Muñoz García de Iturrospe, M., & Redondo Moyano, E. (Eds.). (2007). *Antología de textos sobre retórica: Ss. IV-IX*. Universidad del País Vasco, Argitaipen Zerbitzua Servicio Editorial.

López Barrera, D. (2019). *Proyecto: Plataformas de acompañamiento docente Asesoría didáctica y disciplinar para profesores de bachillerato*. s/p. <https://drive.google.com/file/d/1bFN05LMYR06jFLum8pjrOeOW4Ok32VGv/view?usp=sharing>

Luengo, E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad. *Seminario sobre reformas de la educación superior en América Latina y el Caribe*, 5.

Marrou, H.-I., & médiévale, C. international de philosophie. (1969). *Les Arts libéraux dans l'Antiquité classique*. J. Vrin.

Martínez de la Escalera, A. M., & Lindig Cisneros, E. (2013). *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*. Juan Pablos Editor. <http://ru.ffyl.unam.mx//handle/10391/4224>

Mateos, A. L. (1958). *Discursos y declaraciones redactados por Antonio Luna Arroyo*. Editorial "La Justicia".





Mateos Castro, J. A. (2017). *Los quehaceres de la universidad contemporánea: Entre el humanismo y el neoliberalismo*. [https://www.elsotano.com/libro/quehaceres-de-la-universidad-contemporanea-los-entre-el-humanismo-y-el-neoliberalismo\\_10529634](https://www.elsotano.com/libro/quehaceres-de-la-universidad-contemporanea-los-entre-el-humanismo-y-el-neoliberalismo_10529634)

Mendoza, B. (2011). *Los modelos educativos en México desde la creación de la SEP hasta la formación en competencias. La definición del sujeto a partir del modelo educativo*.

Menéndez Menéndez, L. (1996). *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de Estudios, Títulos y grados. 1910-1994* [Thesis, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, Departamento de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://ru.ffyl.unam.mx//handle/10391/3535>

Monroy, E. (2013). *Las humanidades y su papel en la educación del México actual*. 10.

Monsegú, B. (1961). *Filosofía del humanismo de Juan Luis Vives*. Madrid : Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto "Luis Vives" de Filosofía. <http://archive.org/details/filosofiadelhuma00mons>

Monterrosa, C. (1965). *Psicagogia o filosofía de la orientacion*. "Orantes" San Marcos.

Montes García, S. (2005). *Lecturas mexicanas sobre educación: Antología*. UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.

Moreno, R. (1956). Los orígenes del humanismo mexicano. *Revista de la Universidad de México*. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/9b10e052-4244-4a52-a810-d0c925909704/los-origenes-del-humanismo-mexicano>

Moreno, R. (1959, diciembre 6). Las humanidades en la Universidad de México". *Novedades*, 3-4.

Moreno, R. (1964). ¿Humanismo sin letras clásicas?". *Excélsior*, 3.

Moreno, R. (1986). Las letras clásicas: Un ejemplo universitario de formación social. *Revista de la Educación Superior*, XV(57), 83-99.

Moreno, R. (1999). *El humanismo mexicano: Líneas y tendencias*. Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.

Muñoz Rosales, V. (2014). *Filosofía mexicana de la educación (selección antológica)*. Torres Asociados.

Nicol, E. (1990). *Ideas de vario linaje*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Nuño, R. B. (1987). *El Humanismo en México en las vísperas del siglo XXI: Actas del congreso celebrado del 22 al 25 de abril de 1986*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades.

Nuria, S., Carlos, T., & Mexico, U. O. (2016). *México y la UNESCO, la UNESCO y México: Historia de una relación*. UNESCO Publishing.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Observatorio Filosófico de México. (2009, abril 20). *Desaparecen a la filosofía en el bachillerato*. [https://web.archive.org/web/20181028044832/http://www.ofmx.com.mx/comunicados/dossier.html#Desaparecen\\_filosofia\\_en\\_el\\_bachillerato](https://web.archive.org/web/20181028044832/http://www.ofmx.com.mx/comunicados/dossier.html#Desaparecen_filosofia_en_el_bachillerato)





Ong, W. J. (2016). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.

Ontario. (2022). *Social Sciences and Humanities*. <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/social-sciences-humanities>

Ordorica, M., & Prud'homme, J. F. (Eds.). (2010). *Los grandes problemas de México: Vol. VII* (1. ed). Colegio de México.

Padilla, H., & Trejo, W. (1976). *Programa de filosofía: Semestres I y II*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, Programa de Desarrollo del Ciclo Superior de la Enseñanza Media.

Pani, E. (2015). Soft Science: The Humanities in Mexico. *The American Historical Review*, 120(4), 1327–1342. <https://doi.org/10.1093/ahr/120.4.1327>

Pantoja Morán, D. (2007). *Antología del pensamiento latinoamericano sobre la educación, la cultura y las universidades*. Unión de Universidades de América Latina y El Caribe.

Patiño-Palafox, L. A. (2017). ¿Hay una obligación social de la filosofía mexicana? *Contribuciones desde Coatepec*, 32, 69–82.

Picos Bovio, R. (Ed.). (2017). *Didáctica de la filosofía: Prácticas, retos y experiencias* (Primera edición). UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras.

Plancarte, M. (1945). *Los fundadores del humanismo mexicano*. 31.

Preparatoria, U. N. A. de M. E. N., Chávez, I., Larroyo, F., & Briceño, A. (1964). *Reforma del bachillerato universitario: Estudio elaborado por Francisco Larroyo [y] Alfonso Briceño. Votado por el H. Consejo Universitario de sesiones del 21 y 22 de enero de 1964*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Priani Saisó, E. (2021). La gestación del concepto humanismo en la primera década del siglo XX en México. *FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN*, 2(3). <https://doi.org/10.22201/fesa.figuras.2021.2.3.161>

Progymnasmata. (2019). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Progymnasmata&oldid=117389578>

Quintiliano, M. F. (1887). *Instituciones oratorias*. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias--0/html/>

RadioUNAM, Iglesias, L., Dehesa, J. I., & Quemain, M. Á. (s/f). *Primer Movimiento* (Núm. 073). Recuperado el 11 de abril de 2018, de <http://www.radiopodcast.unam.mx/podcast/rssit/68>

Reyes, A. (1941). *Pasado inmediato: Y otros ensayos*. El colegio de México.

Reyes, A. (1979). *Andrenio: Perfiles del hombre* (F. de C. Económica, Ed.).

Reyes, A. (2007). *Grandeza y decadencia de la escuela preparatoria* (pp. 111–118). Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Reynal, V. (1990). *Introducción a las humanidades*. La Editorial, UPR.

Rivero Franyutti, A. (2013). ¿Qué son hoy las humanidades y cuál ha sido su valor en la universidad? *Revista de la educación superior*, 42(167), 81–100.

Robinson, M. (2013). *Trivium 21c: Preparing young people for the future with lessons from the past*. Crown House Publishing.



Rodríguez León, D. M. (2021). Curricular progressions for learning about—And through— Oral argumentation in compulsory secondary education. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(4), 879. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.879>

Rodríguez, M. E. A., & Sánchez, T. E. R. (2009). *Puentes entre ciencias y humanidades: Un desafío actual*. 10.

Rodríguez, R. (2022). Asignaturas o campos formativos. La reforma de Echeverría (1972-1975). *Educación Futura*. [http://www.educacionfutura.org/asignaturas-o-campos-formativos-la-reforma-de-echeverria-1972-1975/?utm\\_source=pocket\\_mylist](http://www.educacionfutura.org/asignaturas-o-campos-formativos-la-reforma-de-echeverria-1972-1975/?utm_source=pocket_mylist)

Rossi, A. (1980). *Manual del distraído*. Anagrama.

Ruiz Gaytán de San Vicente, B. (1967). *Justo Sierra y la Escuela de Altos Estudios*. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3539>

Salmerón, F. (1961). Sobre la enseñanza de la filosofía (Ponencia de Fernando Salmerón. Intervenciones de Francisco Larroyo, Luis Villoro y Robert S. Hartman). *Revista de Filosofía DIÁNOIA*, 7(7), 119–144. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.1961.7.1282>

Sánchez Mendiola, M., & Martínez González, A. A. (2019). *Evaluación de los Aprendizajes en el Bachillerato: Un compendio de buenas prácticas*. <https://doi.org/10.22201/cch.9786073014953p.2019>

Sánchez Vázquez, A. (1997). *Filosofía y circunstancias*. Anthropos.

Seminario Permanente de Filosofía Mexicana (Director). (2019a). “La filosofía, el artículo tercero y la cuarta transformación”- Gabriel Vargas Lozano (2/2). <https://www.youtube.com/watch?v=nIs2qj-Z2jk>

Seminario Permanente de Filosofía Mexicana (Director). (2019b). “La filosofía, el artículo tercero y la cuarta transformación”- Gabriel Vargas Lozano (1/2). <https://www.youtube.com/watch?v=nE6VyTfYC58>

SEMS. (2017). *Plataformas Digitales de Acompañamiento Docente de la Educación Media Superior*. s/p. <https://drive.google.com/file/d/1OLcBEUoZJtOAsF91kOsYdqKW7uGSFsvd/view?usp=sharing>

SEP. (1932). *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*. Secretaría de Educación Pública.

SEP (1955). *Acción educativa del Gobierno Federal del 1. De septiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (1964). *Obra educativa en el sexenio, 1958-1964*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (1976). *Informe de labores—Secretaría de Educación Pública*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (1982). *Congreso Nacional del Bachillerato, Cocoyoc, Morelos, 10-12 marzo, 1982*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (1984). *Los servicios de orientación y la educación mexicana: Memoria*. Consejo Nacional Técnico de la Educación.

SEP. (2011). *Clasificación Mexicana de Programas de Estudio por Campos de Formación Académica*. <http://www.gob.mx/sep/documentos/clasificacion-mexicana-de-programas-de-estudio-por-campos-de-formacion-academica>



- SEP. (2012). *Argumentación*.  
[http://www.prepaaguascalientes.sep.gob.mx/prepaabierta/archivos/modulo\\_13.pdf](http://www.prepaaguascalientes.sep.gob.mx/prepaabierta/archivos/modulo_13.pdf)
- Singapore. (2022). *Subjects and syllabuses*. Base.  
<http://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/syllabus>
- Solana, F., Cardiel Reyes, R., & Bolaños Martínez, R. (2018). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Talanquer, V. (2013). Progresiones de aprendizaje: Promesa y potencial. *Educación Química*, 24(4), 362–364. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(13\)72488-1](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(13)72488-1)
- Testa, L. A. de. (1992). *Mexicanidad y libro de texto gratuito*. UNAM.
- The Humanities in American Life*. (2021).  
<https://publishing.cdlib.org/ucpressebooks/view?docId=ft8j49pljc;brand=ucpress>
- The National Endowment for the Humanities*. (2021). The National Endowment For The Humanities. <https://www.neh.gov/home>
- UNAM. (1978). *Las humanidades en México, 1950-1975*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNAM. (1981). *Facultad de Filosofía y Letras. Organización académica 1979-1980*.
- UNESCO. (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe (UNESDOC)*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185119\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185119_spa)
- Uranga, E. (2016). Filósofos y profesores de filosofía. En *Algo más sobre José Gaos* (pp. 25–28). Centro de estudios históricos de El Colegio de México.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. <http://www.seg.gob.mx/uesicamm/?p=1545>
- Vargas Lozano, G. (2011). *La situación de la filosofía en la educación media superior*. Torres Asociados. [https://www.elsotano.com/libro/situacion-de-la-filosofia-en-la-educacion-media-superior-la\\_10363604](https://www.elsotano.com/libro/situacion-de-la-filosofia-en-la-educacion-media-superior-la_10363604)
- Vasconcelos, J. (2009). *Manual de filosofía*. Trillas.
- Velasco Gómez, A. (2009). *Humanidades y crisis del liberalismo: Del porfiriato al estado posrevolucionario*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Velázquez Albo, M. de L. (1989). *El primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana, 1922*. Centro de Estudios de la Universidad.
- Velázquez Albo, M. de L. (1992). *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Velázquez Gutiérrez, M. (2019, marzo 19). Ley de Humanidades: Propósito y alcance. COMECSO. <https://www.comecso.com/observatorio/ley-humanidades-proposito-alcance>
- Víctor M. Hernández Márquez / Roberto Estrada Olguín (Comp.). (2017). *La educación y el futuro de las humanidades*. <http://archive.org/details/la-educacion-y-las-humanidades>
- Villa Dei, Alexander de. (1488). *Doctrinale puerorum*. Rome: Stephan Planck. <http://archive.org/details/doctrinalepartes00alex>  
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10032868c>



- Villalpando, J. M. (1971). *Didáctica de la filosofía*. Editorial Porrúa.
- Vives, J. L. (1998). *El arte retórica*. De ratione dicendi.
- VV. AA. (Ed.). (1980). El perfil de México en 1980. Vol. 3: Sociología, política, cultura (7. ed, Vol. 3). Siglo Veintiuno Ed.
- VV. AA. (1977). *Los libros de textos en América Latina / (1a ed.)*. Nueva Imagen.
- VV. AA. (2021). *Murmulllos filosóficos. La Filosofía y su enseñanza: 50 años del CCH (Vol. 1)*. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/murmulllos/issue/view/5896/showToc>
- Wales. (2022). *Humanities: Introduction - Hwb*. <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/humanities/>
- Warleta Fernández, E. (1953). El bachillerato en hispanoamerica. *Revista de educación*, (6).
- Wiesner, M. E. (2013). *Early Modern Europe, 1450-1789*. Cambridge University Press.
- Xirau, R. (2012). *Introducción a la historia de la filosofía*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades.
- Xolocotzi Yáñez, Á., & Mateos, J. A. (Eds.). (2013). *Los bordes de la filosofía: Educación, humanidades y universidad*. Benemérita Univ. Autónoma de Puebla.
- Yañez, A. (1936). Humanismo y filosofía en México. *Universidad: Mensual de Cultura Popular, I*, número 6, 14-17.
- Zapién, T. H. (2000). *Historia del humanismo mexicano: Sus textos y contextos neolatinos en cinco siglos*. UNAM.
- Zea, L. (1952). *El peligro de la libertad intelectual*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Zea, L. (1993). *Introducción a la filosofía: La conciencia del hombre en la filosofía*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zea, L., Villoro, L., Rossi, A., Balcárcel, J., & Villegas, A. (1968). El sentido de la filosofía en México. *Revista de la Universidad de México*, 5. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/fe4cef8-06c4-432b-9443-2a507c675e67/el-sentido-de-la-filosofia-en-mexico>
- Zizzias, E. A. B. de. (1982). *La didáctica de la filosofía*. Editorial Docencia-Proyecto CINAÉ.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: Un sistema académicamente precario*. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario.pdf>

## **Bibliografía sobre didáctica mexicana de las humanidades**

- Albarrán Vazquez, M. (1993). *Curso de ética*. Escuela Nacional Preparatoria.
- Alcocer, A. P. (1948). *Historia de la filosofía*. Editorial Stylo.
- Alcocer, A. P. (1977). *Introducción histórica a la filosofía*. Editorial Tradición.
- Almazán J., A., Juárez H., F., Montes de Oca H., F. J., & Ubaldo, J. S.. *Cuadernos de filosofía y crítica 1-7 y 12*. SINTCB.





- Álvarez Pastor, J. (1957). *Ética de nuestro tiempo. Descripción de la realidad moral contemporánea*. Imprenta Universitaria.
- Arnau, H. (1987). *Temas y textos de filosofía*. Alhambra.
- Arnaz, J. A. (1975). *Iniciación a la lógica simbólica*. ANUIES.
- Bates, M. G., & Bates, J. G. (1976). *Ética y sociedad*. ANUIES.
- Bueno, M. (1957). *Las grandes direcciones de la filosofía: Síntesis propedéutica*. UNAM, Centro de Estudios Filosóficos.
- Bueno, M. (1958). *Principios de estética*. Editorial Patria.
- Bueno, M. (1960). *Principios de filosofía*. Editorial Patria.
- Bueno, M. (1963). *Prolegómenos filosóficos: Presentación de los problemas ancilares de la filosofía; sus relaciones con la propedéutica, el método, la historia, el sistema y la didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones.
- Bueno, M. (1968). *Principios de ética*. Patria.
- Caso, A. (1969). *Educación, arte de filósofos* (pp. 277–280). Altiplano.
- Caso, A. (1971). *Problemas filosóficos. Filósofos y doctrinas morales. Filósofos y moralistas franceses*. Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones.
- Castro, E. (1962). *Ensayos histórico-filosóficos*. Universidad Nacional Autónoma de México. [http://sb.ues.edu.sv/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=131137&query\\_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Eusebio%20Castro](http://sb.ues.edu.sv/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=131137&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Eusebio%20Castro)
- Castro, E. (1968). *Centenario de la Escuela Nacional Preparatoria: La filosofía y su enseñanza, finalidades de la preparatoria, planes de estudio, programas*.
- Castro, E. (1978a). *Lógica: Texto oficial en la escuela nacional preparatoria*. Porrúa.
- Castro, E. (1978b). *Manual de ética*. Libros de México.
- Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano (Ed.). (2008). *Idealismo versus materialismo: Polémicas filosóficas: caso Lombardo, caso Zamora, caso Lombardo: 75 aniversario*. Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, Masonería Filosófica de Michoacán, Asociación Francisco J. Múgica.
- Chávez, E. A. (1928). *Ensayo de psicología de la adolescencia*. Casa editorial "cvltvra".
- Cuspinera, M. V. y. (1977). *¿Qué es filosofía?* ANUIES.
- Derbez, J. (1960). *Las profesiones universitarias: Guía de carreras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México; Departamento de Psicopedagogía. <http://archive.org/details/lasprofesionesun00derb>
- Ética y conocimiento del hombre (Selección de textos)*. (1977). CCH Sur.
- Gallardo Mojica, R., & Velázquez Zaragoza, S. A. (2009). *Textos selectos de filosofía y cuestiones para su debate: Antología para el desarrollo del curso de Historia de las Doctrinas Filosóficas* (1a ed). Universidad Nacional Autónoma de México: Editorial Torres y Asociados.





González Sánchez, J. (Ed.). (2010a). *Ética para jóvenes del tercer milenio*. Grupo perspectiva crítica.

González Sánchez, J. (Ed.). (2010b). *Ética para jóvenes del tercer milenio. Selección de lecturas*. Grupo perspectiva crítica.

Guillén Vicente, R. S. (1980). *Filosofía y educación: Prácticas discursivas y prácticas ideológicas* [Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2014/anteriores/0011253/Index.html>

Hernández Chávez, J. (1956). *Lógica* (Sexta edición). Editorial Jus.

Hernández, G. P. (1988). *Los problemas de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato*. Departamento Editorial, Universidad de Guadalajara.

Hernández, G. P. (1993). *Didáctica de la filosofía*. Universidad de Guadalajara.

Humanidades, U. N. A. de M. C. T. de. (1978). *Las humanidades en México, 1950-1975*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ibargüengoitia, A. (1980). *Suma filosófica mexicana: (Resumen de historia de la filosofía en México)*. Porrúa.

Ibargüengoitia, A. (2019a, diciembre 13). *Filosofía mexicana en sus hombres y en sus textos*. <http://filosofia.net/bdf/bgk/fme1967.htm>

Ibargüengoitia, A. (2019b, diciembre 13). *Filósofos mexicanos del siglo XX*. <http://filosofia.net/bdf/bgk/fmv2000.htm>

Larroyo, F. (1941). *Los principios de la ética social: Concepto, axiología y realización de la moral*. Porrúa hermanos y cía.

Larroyo, F. (1968). *Sistema e historia de las doctrinas filosóficas*. Editorial Porrúa.

Larroyo, F. (1975). *Lecciones de lógica, ética y estética*. Editorial Porrúa.

López, F. T., & Zarco N., M. Á. (1969). *Introducción a la filosofía del hombre y de la sociedad: La filosofía en sus textos*. Editorial Esfinge.

Magdaleno, J. A. (1983). *Filosofía: Introducción e historia*. Cruz.

Márquez Muro, A. (1968). *Elementos de introducción a la filosofía y ética*. Editorial Porrúa.

Máynez, E. G. (2010). *Introducción a la lógica jurídica*. Fontamara.

Mellanes Castellanos, E. (1969). *Curso de lógica: Conforme a los programas vigentes*. Instituto de ciencias y artes de Chiapas.

Montes de Oca, F. (1960). *Lógica*. Editorial Porrúa.

Montes de Oca, F. (1969). *Historia de la filosofía*. Editorial Porrúa.

Montes García, S. (2005). *Lecturas mexicanas sobre educación*. UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.

Muñoz, J. R. (1938). *Secreto del bien y del mal ética valorativa*. Pedro Robredo.

Muñoz Rosales, V. (2014). *Filosofía mexicana de la educación*. Torres Asociados.

Muro, A. M. (1968). *Elementos de introducción a la filosofía y ética*. Editorial Porrúa.



- Padilla, H., & Trejo, W. (1976). *Temas de filosofía: Antología*. ANUIES.
- Pallares, F. S. (1989a). *Apuntes de metafísica*. Universidad Iberoamericana. Departamento de Filosofía.
- Pallares, F. S. (1989b). *Apuntes de metafísica II: Los trascendentales*.
- Prieto, D. (1977). *Estética*. ANUIES.
- Principales problemas de ética*. (1977). CCH Oriente.
- Rossi, A. (1980). *Manual del distraído*. Anagrama.
- Salmerón Roiz, F., & Gaos y González Pola, J. (1980). *Cuestiones educativas y páginas sobre México* (2a. ed. aumentada). Universidad Veracruzana.
- Sanábria, J. R. (1975). *Lógica*. Editorial Porrúa.
- Sanábria, J. R. (1976). *Introducción a la filosofía*. Editorial Porrúa.
- Sanábria, J. R. (1985). *Lógica: Cuaderno de trabajo: ejercicios para uso del maestro*. Porrúa.
- Sanabria, J. R. (2000). *Ética*. Porrúa.
- Sánchez Vázquez, A. (1969). *Ética*. De Bolsillo.
- Sánchez Vázquez, A. (1972). *Antología: Textos de estética y teoría del arte*.
- Sánchez Vázquez, A. (1992). *Invitación a la estética*. Grijalbo.
- Satué, M., & Bria, L. (1987). *¿Qué sabes de ética?* Ed. Alhambra.
- Valenzuela, G. E. (1992). *Introducción al pensamiento filosófico en México*. Escuela Nacional Preparatoria.
- Valle, A. B. F. del. (1946). *Cuadros cronológicos: Arte, letras, filosofía*. Impresora del Norte.
- Valle, A. B. F. del. (1951). *Breve historia de la filosofía griega*. Botas.
- Valle, A. B. F. del. (2000). *Tratado de filosofía: Amor a la sabiduría como propedéutica de salvación*. Limusa.
- Villalpando, J. M. (1971). *Didáctica de la filosofía*. Editorial Porrúa.
- Villegas Maldonado, A. (1976). *Programa de filosofía: Semestre I y II*. ANUIES.
- Xirau, R. (2012). *Introducción a la historia de la filosofía*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades.

## **Materiales y recursos para la enseñanza de las humanidades**

- Armitage, D., & McQuerry, M. (2021). *Felicidad con Aristóteles*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Armitage, D., & McQuerry, M. (2022). *Igualdad con Simone de Beauvoir*. Penguin Random House Grupo Editorial.



- Armitage, D., & McQuery, M. (2022a). *Imaginación con René Descartes*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Armitage, D., & McQuery, M. (2022b). *Verdad con Sócrates*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Barrientos Rastrojo, J., Méndez Camarasa, Joan (Ed.). (2011). *Intervenciones filosóficas en la sociedad*. Visión.
- Brenifier, Ó. (2006). *El Estado y la sociedad*. Ediciones del Laberinto.
- Brenifier, O., & Després, J. (2016a). *El amor y la amistad*. Océano Travesía.
- Brenifier, O., & Després, J. (2016b). *El sentido de la vida*. Océano Travesía.
- Brenifier, O., & Després, J. (2016c). *¿Contrarios?: Un libro para ejercitar el arte de pensar*. Océano Travesía.
- Brenifier, O., Ruillier, J., & Pérez Ruiz, U. (2005). *¿Qué es la vida?* Eds. Destino: Planeta Mexicana.
- Buckingham, W. (Ed.). (2011). *El libro de la filosofía*. Dorling Kindersley Ltd.
- Calan, R. de Mary, Donatien. (2012). *El fantasma de Karl Marx*. Errata Naturae.
- C.m, L. (2017, febrero 26). Juegos de mesa para filosofía. *Recursos de filosofía*. <https://lourdscardenal.com/2017/02/26/juegos-para-filosofia/>
- Cohen, M., Fernández Matienzo, N., & González III, R. (2009). *Cuentos filosóficos: Una historia alternativa que nos descubre los personajes, las tramas y las escenas ocultas de la verdadera historia de la filosofía*. Ariel.
- Death Note*. (s/f). Recuperado el 2 de noviembre de 2021, de <https://www.youtube.com/>
- Didáctica de la Filosofía*. (s/f). Didáctica de la Filosofía. Recuperado el 25 de octubre de 2021, de <https://didactifilosofica.wordpress.com/>
- Droit, R.-P., Andrés Gromaches, E., & Capdevila, O. (2015). *101 experiencias de filosofía cotidiana*.
- Duthie, E., & Martagón, D. (2014). *Mundo cruel*.
- Duthie, E., & Martagón, D. (2015). *Yo, persona*.
- El Increíble Mundo de Gumball LA (Director). (2019, octubre 15). *El Increíble Mundo de Gumball en Español Latino | La Pregunta | Cartoon Network*. <https://www.youtube.com/watch?v=M15liP9fYz8>
- Ennis, G. (2020). *Preacher: The 25th Anniversary Omnibus Vol. 1*.
- Fenoglio Limón, I. C., Herrasti y Cordero, L., & Rivero Franyutti, A. (Eds.). (2012). *Análisis del discurso: Estrategias y propuestas de lectura* (Primera edición). Universidad Autónoma de Estado de Morelos; Bonilla Artigas Editores.
- Filosofía de Bolsillo – Página web oficial de Filosofía de Bolsillo*. (s/f). Recuperado el 10 de noviembre de 2021, de <https://www.filosofiadebolsillo.com/>
- Gantz*. (s/f). Recuperado el 2 de noviembre de 2021, de <https://www.youtube.com/>
- Goñi, C., & Gumbre, P. (2019). *Educación con filosofía*. Plataforma.



juegos, mnemo. (s/f). *Memorama filosófico*. mnemo juegos. Recuperado el 25 de octubre de 2021, de <https://mnemojuegos.bigcartel.com/product/memorama-filosofico>

Larrauri, M., Max (. (2011). *El deseo según Gilles Deleuze*. Tàndem Edicions.

Lemire, J., Nguyen, D., Montejo, A. V., & Guhl, M. (2021). *Descender. Volumen VI, Volumen VI,*

LogicaMX |. (s/f). Logicamx. Recuperado el 15 de noviembre de 2021, de <https://logicamx.wixsite.com/logicamx>

Marx, K. (2017). *El Dios dinero*. Libros del Zorro Rojo.

Mongin, J.-P., & Moreau, L. (2012). *Un día loco en la vida del profesor Kant* (1ra. Ed). Errata Naturae.

Mongin, J.-P., Schwoebel, François, Descartes, René. (2013a). *El genio maligno del señor Descartes: (Basado en las "Meditaciones metafísicas")*. Errata Naturae.

Mongin, J.-P., Shibuya, Junko. (2013b). *¿Por qué tienen nombre las cosas?* Errata Naturae.

Moore, A., Williams, J. H., & Gray, M. (2014). *Promethea. Book 1*. DC Comics.

Muñoz Rendón, J. (2012a). *La paloma quejica*. Editorial Octaedro.

Muñoz Rendón, J. (2012b). *El lobo y las fresas*. Editorial Octaedro.

Negarestani, R., Tilford, K., & Mackay, R. (2021). *Chronosis*. Urbanomic.

Nihei, T. (2019). *Blame! Vol. 1*.

Núñez Pereira, Rafael R. (2016). *Emocionario*. V y R. <https://convivencia.files.wordpress.com/2020/04/emocionario.pdf>

Onfray, M. (2012). *Antimanual de filosofía: Lecciones socráticas y alternativas*. EDAF.

Onfray, M., & Le Roy, M. (2012). *Nietzsche*. Sextopiso.

Pearson, L. (2020). *Hilda y el rey de la montaña* (I. Attrache, Trad.).

Priani Saisó, Ernesto (s/f). *Ráfagas de Pensamiento*. Recuperado el 1 de noviembre de 2021, de <https://ernestopriani.podbean.com>

*¿Quién quiero ser?* (s/f). Recuperado el 24 de marzo de 2022, de <http://tallerdepf.tilda.ws/orientacionvocacional>

*Recursos de filosofía – Recursos para las clases de filosofía*. (s/f). Recuperado el 25 de octubre de 2021, de <https://lourdescardenal.com/>

Saunders, C. (2019). *¿Qué es el poder?* <https://isbn.cloud/9789563641189/que-es-el-poder/>

Spiegelman, A. (2009a). *Maus: Historia de un sobreviviente I*. Emecé Editores.

Spiegelman, A. (2009b). *Maus: Historias de un sobrevivienteII*. Emecé Editores.

Takeshita, F., Machida, Naoko, Martnez Garza, Miriam. (2020). *El gato que buscaba un nombre*.

Taller de Prácticas Filosóficas. (s/f). *Taller de Prácticas Filosóficas*. Recuperado el 24 de marzo de 2022, de <https://tallerdepracticafilosoficas.com/>



Taylor, A. (Director). (2008). *Examined Life*. Zeitgeist Films.

*Thor: God of Thunder Vol 1 2*. (2012). Marvel Database.  
[https://marvel.fandom.com/wiki/Thor:\\_God\\_of\\_Thunder\\_Vol\\_1\\_2](https://marvel.fandom.com/wiki/Thor:_God_of_Thunder_Vol_1_2)

UNAM. (s/f-a). *El ser y el pronóstico del tiempo. Filosofía sin piloto automático*. Recuperado el 1 de noviembre de 2021, de <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/4479>

UNAM, D. C. (s/f-b). *Voces para el bachillerato. Filosofía*. Recuperado el 31 de octubre de 2021, de <https://descargacultura.unam.mx/series/Filosofía>

Weeks, M., & Reyes Campos, F. (2019). *¿Qué haría Nietzsche...?: Cómo los grandes filósofos resolverían tus problemas cotidianos*.

## **Bibliografía de obras y autores indicativos en las progresiones**

Abdera, P. de. (1996). *Dissoi logoi. Textos relativistas*. Ediciones AKAL.

Abelardo, P. (2002). *Ética o Conócete a ti mismo*. Clásicos Del Pensamiento. Tecnos.

Agustín, S. (2012). *Las confesiones*. Editorial Tecnos.

Álvarez, J. P. (2000). *Las paradojas de los estoicos*. UNAM.

Aquino, S. T. de. (1900). *Suma de Teología*. B.A.C.

Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza Editorial.

Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.

Aristóteles. (1963). *Política*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Aristóteles. (2018). *La metafísica de Aristóteles*. Gredos.

Bodei, R. (2013). *La vida de las cosas*. Amorrortu Editores España SL.

Boétie, É. de L. (2010). *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*. Tecnos.

Brenifier, O. (2005). *Enseñar mediante debate*. Edere.

Brient, J.-F. (Director). (2009). *De la servidumbre moderna*. Les temps Bouleversés. <https://www.filmaffinity.com/es/film117618.html>

Butler, J. (2014, noviembre 25). Puede uno llevar una vida buena en una vida mala [Interview]. <https://ficcionalarazon.org/2014/11/25/judith-butler-puede-uno-llevar-una-vida-buena-en-una-vida-mala/>

Caesarea, B. de. (2007). *Panegíricos a los mártires. Homilias contra las pasiones*. Editorial Ciudad Nueva.

Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.





Chávez López, J. (1969). Manifiesto a todos los oprimidos y pobres de México y el universo. En *El socialismo en México, siglo XIX* (pp. 58–61). Era. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5625/41.pdf>

Coccia, E. (2021). *Metamorfosis: La fascinante continuidad de la vida*. Siruela.

Cusicanqui, S. R. (2002). *Bircholas: Trabajo de mujeres: explotación capitalista o opresión colonial entre las migrantes aymaras de La Paz y El Alto*. Editorial Mama Huaco.

De Hipona, S. A. (1974). *De la vida feliz*. Ediciones Aguilar.

Deleuze, G. (2005). *La isla desierta y otros textos: Textos y entrevistas (1953-1974)*. Editorial Pre-Textos.

Despret, V. (2018). *¿Qué dirían los animales... si les hiciéramos las preguntas correctas?* Editorial Cactus.

Esposito, R. (2016). *Las personas y las cosas*. Katz Editores.

Flores Magón, R. (s/f). *Archivo Digital de Ricardo Flores Magón*. Recuperado el 19 de octubre de 2022, de <http://archivomagon.net/biblioteca-digital/>

Goethe, J. W. von. (2008). *Los padecimientos del joven Werther*. Ediciones AKAL.

Hawthorne, N. (2016). *Wakefield*. (M. J. Chuliá, Trad.). Nordica Libros.

Hobbes, T. (2009). *Leviatán: O la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil*. Alianza Editorial.

Hoffmann, E. T. A. (2006). *El hombre de la arena*. Libros del Zorro Rojo.

Hume, D. (2005). *Escritos impíos y antirreligiosos*. Ediciones AKAL.

Kafka, F. (2011). *La metamorfosis*. Alianza Editorial.

Kant, I. (2012). *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* Taurus.

Lafargue, P. (1977). *El derecho a la pereza*. Editorial Fundamentos.

Lem, S. (1982). *Fábulas de robots*. Bruguera.

Lem, S. (2021). *Ciberiada*. Comercial Grupo ANAYA, S.A.

Leskov, N. S. (2003). *Lady Macbeth de Mtsensk: Y otros relatos* (F. O. Macías, Trad.). Alba editorial.

Mandeville, B. (1982). *La fábula de las abejas: O los vicios privados hacen la prosperidad pública*. Fondo de Cultura Económica.

Marx, K. (2001). *Carta a Pável Vasílievich Annenkov: (28 de diciembre de 1846)*. Marxists Internet Archive, Sección en Español.

Marx, K. (2013). *Manuscritos de economía y filosofía*. Alianza Editorial.

Mettrie, J. O. de L. (2000). *El hombre máquina. El arte de gozar*. Valdemar.



- Mirandola, G. P. della. (2018). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. UNAM.
- Montaigne, M. de. (2004). *De la Experiencia*. UNAM.
- Montaigne, M. de. (2013). *Ensayos completos*. Ediciones Cátedra, S.A.
- Nietzsche, F. (2011). *La genealogía de la moral: Un escrito polémico*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. W. (2011). *Así habló Zaratustra: Un libro para todos y para nadie*. Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (A. S. M. S. M. Albino, Trad.). Paidós.
- Onfray, M. (2017). *Manifiesto arquitectónico para la universidad popular: La comunidad filosófica*. Gedisa.
- Perec, G. (2011). *El arte y la manera de abordar a su jefe para pedirle un aumento*. Sexto Piso.
- Pessoa, F. (2013). *El banquero anarquista y otros cuentos de raciocinio*. Alianza Editorial.
- Platón. (1990). *Teeteto o sobre la ciencia*. Anthropos Editorial.
- Platón. (2005). *Apología de Sócrates. Critón. Fedón*. Ediciones Akal.
- Plutarco. (2008). *Acerca de comer carne: Los animales utilizan la razón*. José J. de Olañeta.
- Popol-Vuh o el libro del Consejo de los indios Quichés*. (2007). Losada.
- Proudhon, P.-J. (1868). *Idea general de la revolución en el siglo XIX: Colección de estudios acerca la práctica revolucionaria e industrial*. José Montaner.
- Prusa, D. de. (2016). *Discursos XII - XXXV*. RBA Libros.
- Rāzī, A. B. M. ibn Z. (2004). *La conducta virtuosa del filósofo*. Trotta.
- Rocheffoucauld, F. duc de L. (2000). *Reflexiones y máximas morales*. Factoría Ediciones.
- Rousseau, J.-J. (2017). *El contrato social*. Ediciones AKAL.
- Sade, M. de. (1998). *Justine o las desventuras de la virtud*. Eds. Casa Juan Pablos.
- Scheler, M. (1927). *El resentimiento en la moral*. Revista de Occidente.
- Séneca, L. A. (1994). *Epístolas morales a Lucilio*. Gredos.
- Sissa, G. (2000). *El placer y el mal. Filosofía de la droga*. Ediciones Península.
- Spinoza, B. (2007). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Tecnos.
- Spinoza, B. de, & Blijenbergh, W. van. (2006). *Las cartas del mal*. Caja Negra Editora.



Stirner, M. (2014). *El único y su propiedad*. Sexto Piso.

Taylor, A. (Director). (2008). *Examined Life*. Sphinx Productions.  
<https://www.filmaffinity.com/es/film423016.html>

Voltaire. (2007). *Diccionario filosófico*. Akal.

# EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

