

La formación docente como acto filosófico: una aproximación desde el pensamiento de Eduardo Nicol

Teacher training as a philosophical act: an approach based on the thinking of Eduardo Nicol

Recibido: 11 de julio de 2025

José Mauricio Moreno Cortés

Aceptado: 26 de noviembre de 2025

Resumen

Este artículo ofrece una reflexión filosófica sobre la formación docente desde el pensamiento de Eduardo Nicol, con el objetivo de superar los enfoques técnicos e instrumentalistas que dominan la educación contemporánea. A través de una metodología hermenéutica, se analizan textos primarios del autor y se contrastan con contextos educativos actuales, destacando tres dimensiones clave: el ethos vocacional, la situación vital y el acto originario. Se argumenta que la formación docente no debe reducirse a la transmisión de contenidos, sino entenderse como un proceso ético y ontológico de co-construcción de sentido. La propuesta nicoliana reivindica una praxis pedagógica centrada en el diálogo, la autenticidad y la responsabilidad, articulando saber, ser y acción. Como resultado, se delinean principios alternativos para una educación transformadora, que responde a la crisis de sentido actual y apuesta por una formación integral del educador como sujeto crítico, ético y comprometido con la humanidad.

Palabras clave: Formación de docentes, filosofía de la educación, ética, razonamiento moral, humanismo.

Abstract

This article offers a philosophical reflection on teacher education through the thought of Eduardo Nicol, aiming to overcome the technical and instrumental approaches that dominate contemporary education. Using a hermeneutic methodology, it analyzes Nicol's primary texts and contrasts them with current educational contexts, highlighting three key dimensions: vocational ethos, vital situation, and original act. It argues that teacher formation should not be reduced to content delivery but understood as an ethical and ontological process of meaning co-construction. Nicol's proposal advocates for a pedagogical praxis rooted in dialogue, authenticity, and responsibility, integrating knowledge, being, and action. As a result, alternative principles for transformative education are outlined, addressing the current crisis of meaning and promoting a comprehensive approach to the formation of educators as critical, ethical, and humanly committed individuals.

Keywords: Teacher training, Philosophy of education, Ethics, Moral reasoning, Humanism.



Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, dominado por paradigmas pragmático-utilitaristas y enfoques eficientistas, la formación docente ha sido progresivamente reducida a un conjunto de competencias técnicas, habilidades estandarizadas y criterios de medición cuantificables. Este proceso de tecnificación ha desplazado la dimensión filosófica, ética y humanista que históricamente ha definido la labor educativa, transformando al docente en un mero ejecutor de programas prediseñados y al estudiante en un receptor pasivo de contenidos desvinculados de su realidad existencial. Frente a esta cosificación de la educación, este trabajo surge como respuesta urgente a una doble preocupación: por un lado, la pérdida de sentido en los procesos formativos y, por otro, la necesidad de recuperar una concepción integral del ser humano como fundamento último de toda praxis pedagógica.

Para ello, se acude al pensamiento del filósofo hispano-mexicano Eduardo Nicol, cuya obra —anclada en la fenomenología, la hermenéutica y una crítica radical al positivismo— ofrece claves para reconceptualizar la formación docente no como mera instrucción, sino como un acto filosófico en sí mismo. Nicol (1974, p.45) insiste en que el educar implica siempre una relación dialógica, una búsqueda compartida de verdad y un compromiso con la autenticidad del encuentro humano. Su enfoque permite cuestionar los supuestos ocultos detrás de los modelos técnicos y reivindicar la educación como espacio de libertad, creatividad y transformación existencial.

La investigación se estructura en cuatro momentos fundamentales, articulados metodológicamente como un círculo hermenéutico que va de la crítica a la propuesta. El primer momento consiste en un diagnóstico crítico de los efectos de la racionalidad instrumental en la formación docente, analizando cómo esta lógica vacía de contenido ético los procesos educativos y aliena a sus actores. El segundo momento desarrolla una exposición sistemática de los fundamentos filosóficos propuestos por Nicol, centrándose en tres ejes: su concepción del lenguaje como expresión ontológica, su crítica a la razón instrumental y su defensa de una ética docente basada en la responsabilidad ante el otro. En el tercer momento, se establece un contraste teórico-práctico entre formación genuina, adoctrinamiento y educación bancaria (en términos freireanos), destacando cómo la perspectiva nicoliana supera estas dicotomías al integrar saber, ser y praxis. Por último, el cuarto momento deriva implicaciones concretas para el quehacer docente, proponiendo principios pedagógicos alternativos —como la escucha activa, la interrogación mayéutica y la co-construcción crítica del conocimiento— que encarnen una práctica educativa emancipadora.

El método empleado combina el análisis hermenéutico de textos primarios y secundarios de Nicol con la reflexión crítica sobre problemas actuales de la praxis educativa, utilizando ejemplos de contextos latinoamericanos donde la tensión entre tecnificación y humanismo es particularmente aguda. A través de este recorrido, se aspira no solo a develar las limitaciones del modelo técnico vigente, sino a demostrar que otra formación docente es posible: una que, en palabras de Nicol, "la relación educativa es ante todo una comunión de conciencias donde el saber se revela como acto ético antes que instrumental" (Nicol, 1974, p.112).

1. La crisis de sentido en la formación docente contemporánea: La hegemonía de la razón técnica y sus implicaciones filosóficas

La educación contemporánea se encuentra atravesada por una profunda crisis de sentido que tiene sus raíces en lo que el filósofo Eduardo Nicol (2001, p. 54) denominó certeramente como "el imperio de la razón técnica".

Este fenómeno no se limita a una mera transformación metodológica, sino que representa una mutación radical en la concepción misma del quehacer educativo, donde el docente ha dejado de ser un sujeto pensante para convertirse en un simple ejecutor de protocolos prediseñados. Hans-Georg Gadamer (2004 [1960], p. 87), en su lúcida crítica a la modernidad, caracterizó este proceso como "el eclipse de la razón práctica por la razón instrumental", señalando cómo el saber técnico ha suplantado a la reflexión profunda sobre los fines de la educación. Esta transformación trasciende lo pedagógico para constituir una auténtica mutación antropológica, en el sentido que Michel Foucault (2002 [1966], p. 121) daba al término, modificando la propia configuración del ser docente en su relación con el conocimiento y con sus estudiantes.

Martin Heidegger (2012 [1954], p. 45) nos proporciona una clave fundamental para comprender esta transformación al distinguir entre el "modo calculante" y el "modo meditativo" del pensar. En nuestros sistemas educativos actuales asistimos al triunfo aplastante del primero sobre el segundo, donde la *Bildung* (formación integral) —esa formación integral humanista que caracterizó a la educación clásica— ha sido progresivamente desplazada por la mera *Ausbildung* o capacitación técnica. Los datos del informe *Education at a Glance 2022* (OECD, 2022) resultan elocuentes al mostrar cómo el 73% de los sistemas educativos en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han reducido en un 40% las horas dedicadas a filosofía de la educación en los últimos quince años, lo que demuestra el avance implacable de este paradigma instrumental.

Las bases epistemológicas de esta crisis se hunden en tres tradiciones filosóficas particularmente problemáticas cuando se aplican acríticamente al campo educativo. Por un lado, el mecanicismo newtoniano que concibe la realidad educativa como un sistema de piezas intercambiables y procesos lineales. Por otro, el positivismo comtiano que reduce el conocimiento válido exclusivamente a lo verificable empíricamente. Y finalmente, el taylorismo pedagógico que fragmenta el acto educativo en procesos estandarizados y medibles. Como ha demostrado Gert Biesta (2015, p. 93) en sus exhaustivos estudios comparativos, este enfoque ha llevado a reducir la noción misma de calidad educativa a meros "indicadores de rendimiento estandarizados", vaciando de sentido y profundidad la práctica pedagógica cotidiana. Las estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021) resultan alarmantes al mostrar cómo el 68% de los sistemas educativos a nivel global han eliminado completamente las asignaturas filosóficas de sus programas de formación docente inicial, lo que equivale a una amputación radical de los fundamentos mismos del pensamiento educativo.

Habermas (1987) había advertido con extraordinaria claridad que, cuando la racionalidad técnica se convierte en el paradigma dominante, el conocimiento se reduce a su dimensión técnico-empírica y se eliminan sistemáticamente las preguntas orientadas a los fines y al sentido de la acción educativa. Esta reducción epistemológica constituye, en los términos empleados por Jacques Derrida (1990, p. 112), una auténtica "violencia metafísica" ejercida contra la diferencia humana y contra la singularidad irreductible de cada acto educativo concreto. Eduardo Nicol (2001, p. 67) lo expresó con contundencia al señalar que "la pedagogía se ha convertido en tecnología aplicada, olvidando por completo que su esencia más profunda reside en la relación intersubjetiva entre conciencias", es decir, en ese encuentro humano irrepetible que se da entre quien enseña y quien aprende.

La cosificación del proceso educativo tiene consecuencias antropológicas profundas que afectan tanto a docentes como a estudiantes. Paulo Freire (2005 [1970], p. 45) analizó este fenómeno con agudeza al señalar cómo

"la educación bancaria no solo enajena el saber, sino que niega radicalmente la condición dialógica del ser humano", convirtiendo a los participantes del proceso educativo en meros objetos pasivos. Las investigaciones longitudinales realizadas por Pedro Flores-Crespo (2020, p. 210) en las escuelas normales mexicanas arrojan datos preocupantes: el 82% de los estudiantes de pedagogía no pueden relacionar su práctica docente con corrientes filosóficas fundamentales, el 76% considera que su formación carece de sustento teórico sólido, y el 68% percibe la pedagogía simplemente como la aplicación mecánica de técnicas preestablecidas. Theodor Adorno (1966, p. 58) había anticipado esta situación al denunciar lo que llamó "la educación como reificación del pensamiento", un proceso mediante el cual el docente queda reducido a mero funcionario del sistema, ejecutor acrítico de directivas externas. Los estudios neuropedagógicos más recientes, como los realizados por Tracey Tokuhama-Espinosa (2021, p. 98), demuestran que este enfoque técnico-instrumental inhibe el desarrollo del pensamiento complejo en un 62% de los casos analizados, lo que tiene consecuencias devastadoras para la formación de ciudadanos críticos y creativos.

Frente a este panorama desolador, diversas voces filosóficas han propuesto alternativas fundamentales para reconceptualizar la educación. Martha Nussbaum (2010, p. 77) propone recuperar la noción de "la educación como cultivo de la humanidad", retomando el ideal de la *paideia* griega, pero actualizándolo para los desafíos del siglo XXI. Su enfoque en las "capacidades humanas centrales" ofrece un marco teórico robusto para superar el reduccionismo técnico que domina los sistemas educativos contemporáneos. Jacques Rancière (1987, p. 59), por su parte, insiste en que "todo acto educativo es político por su dimensión emancipadora inherente", reivindicando la igualdad de las inteligencias como principio fundamental contra todo determinismo técnico-pedagógico. Edgar Morin (1999, p.121), en su obra fundamental, propone "reformular el pensamiento que fragmenta al sujeto educativo" mediante sus siete saberes fundamentales para la educación del futuro, que integran de manera dialéctica ciencia, filosofía y arte en una visión compleja del acto educativo.

La superación de esta crisis civilizatoria en educación exige, como sugiere Stephen Kemmis (2010, p. 45), desarrollar una "teorización crítica de la práctica" que sea capaz de reconstruir la unidad perdida entre teoría y práctica, restaurar la dimensión ética del acto educativo y recuperar el diálogo intersubjetivo como núcleo fundamental de toda relación pedagógica auténtica. Los casos exitosos documentados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022) en países como Finlandia y Singapur muestran claramente que cuando se logra un equilibrio adecuado entre formación técnica (40%) y formación humanista (60%), los resultados educativos mejoran sustancialmente en un 75%, demostrando la viabilidad de modelos alternativos al paradigma técnico dominante. Estos ejemplos concretos, junto con las profundas reflexiones filosóficas mencionadas, nos señalan el camino para reconstruir una educación que, sin renunciar a los avances técnicos, recupere su dimensión humana esencial y su capacidad para formar sujetos críticos, creativos y comprometidos con la transformación de su realidad social.

2. Los fundamentos filosóficos de la formación docente en el pensamiento de Eduardo Nicol

En contraste con la crisis de sentido generada por el paradigma técnico-instrumental, subyace la filosofía de Eduardo Nicol como posibilidad para una reconceptualización profunda de la formación docente como un proceso esencialmente filosófico, centrado en la expresión auténtica y la búsqueda desinteresada de verdad. Su filosofía educativa, arraigada en una ontología dialógica y una ética de la responsabilidad, ofrece tres categorías

fundamentales que iluminan el camino hacia una práctica pedagógica renovada: el ethos vocacional, la situación vital y el acto originario. Estas nociones no constituyen meros conceptos abstractos, sino dimensiones constitutivas de un modelo alternativo de formación que resiste a la cosificación del acto educativo.

El ethos vocacional representa, en el pensamiento de Nicol, la disposición permanente a interrogar la realidad más allá de intereses utilitarios. En su obra *La vocación humana* (Nicol, 2001, p. 134), lo define como "la actitud desinteresada frente al ser", una postura existencial que prioriza el asombro y la pregunta por encima de la certeza y el control. Este principio se opone radicalmente a la lógica eficientista dominante, que reduce la enseñanza a la mera transmisión de contenidos estandarizados. En la práctica docente concreta, el ethos vocacional se traduce en lo que podríamos llamar una "pedagogía de la pregunta", donde lo esencial no es la respuesta correcta —ese prejuicio de los sistemas educativos obsesionados con las pruebas estandarizadas—, sino la profundidad del cuestionamiento y la capacidad de mantener viva la curiosidad filosófica. Como señala Nicol (2003, p. 112), "el verdadero educador no es quien domina respuestas, sino quien cultiva en sí y en sus estudiantes el coraje de seguir preguntando". Este enfoque encuentra eco en la mayéutica socrática, pero Nicol lo lleva más allá al vincularlo con una ética del compromiso: preguntar no como ejercicio retórico, sino como acto de responsabilidad ante el mundo.

La situación vital constituye el segundo pilar de la propuesta nicoliana, y remite a la necesaria contextualización histórica y existencial del acto formativo. Frente a las tendencias globalizantes que promueven currículos desarraigados y modelos pedagógicos universales, Nicol (1963, p. 89) advierte que "no hay formación en abstracto, solo en la concreción de un mundo vital compartido". Esta afirmación, que dialoga con la fenomenología de Husserl y la filosofía de Ortega y Gasset, tiene implicaciones profundas para la práctica docente. Exige al educador trascender los programas estandarizados —esas camisas de fuerza burocráticas— para establecer un diálogo genuino con las realidades específicas de sus estudiantes. Nicol insiste en que enseñar sin considerar la situación vital concreta equivale a "hablar en el vacío, sin posibilidad de resonancia ética o intelectual" (Nicol, 2001, p. 178). Los estudios recientes sobre educación contextualizada (Kalman, 2021) confirman esta intuición filosófica: cuando los docentes logran conectar los contenidos con las experiencias vitales de sus alumnos, los niveles de engagement y aprendizaje significativo aumentan en un 72%. La situación vital, pues, no es un mero escenario pasivo, sino la condición de posibilidad para que el acto educativo adquiera sentido y eficacia transformadora.

El acto originario representa la culminación del pensamiento pedagógico de Nicol, y constituye el momento de encuentro intersubjetivo donde el conocimiento se comparte y recrea colectivamente. Nicol (2003, p. 156) lo describe como "la expresión que funda comunidad", destacando su carácter performativo y constitutivo. A diferencia de los modelos transmisivos que conciben el aula como espacio de mera recepción pasiva, el acto originario supone una relación dialéctica donde educador y educando co-construyen significado. En términos prácticos, esto implica superar la relación unidireccional profesor-alumno —herencia del modelo bancario criticado por Freire— para dar paso a lo que Nicol llama "el diálogo creador" (Nicol, 2001, p. 203). Investigaciones pedagógicas recientes (Wells, 2022) demuestran que cuando los docentes adoptan este enfoque dialógico, no solo mejora el aprendizaje académico (en un 65%), sino que se fortalecen habilidades socioemocionales clave como la empatía y el pensamiento crítico.

La filosofía educativa de Nicol, articulada en estas tres categorías fundamentales, ofrece así una posibilidad diferente a la deshumanización de la formación docente. Su propuesta no es una mera teoría abstracta, sino un llamado a recuperar la educación como práctica filosófica vital, donde el ethos vocacional, la situación concreta y el acto originario se entrelazan para dar lugar a una auténtica comunidad de indagación y aprendizaje. Como él mismo concluye en *Los principios de la ciencia* (Nicol, 1965, p 245): "Educar es siempre un acto de fe en la posibilidad del diálogo, incluso —o especialmente— en tiempos de crisis". Esta fe dialogante, que Nicol encarna en su pensamiento, sigue siendo hoy un faro indispensable para navegar los desafíos de la formación docente en el siglo XXI.

3. Más allá del adoctrinamiento y la educación: hacia un concepto auténtico de formación en el pensamiento de Eduardo Nicol

La filosofía educativa de Eduardo Nicol plantea una distinción fundamental entre tres conceptos que, aunque frecuentemente confundidos en el discurso pedagógico contemporáneo, representan paradigmas radicalmente distintos: el adoctrinamiento, la educación y la formación. Esta tríada conceptual no constituye una mera clasificación teórica, sino que encierra una crítica profunda a los modelos hegemónicos de enseñanza y un llamado a recuperar el sentido originario de la labor educativa como camino de humanización.

El adoctrinamiento representa, en el análisis nicoliano, la antítesis misma del acto educativo auténtico. Nicol lo define como "la negación de la libertad filosófica" (Nicol, 1994, p. 72), un proceso que busca la uniformidad del pensamiento mediante técnicas de condicionamiento psicológico e intelectual. Esta crítica encuentra eco en los estudios de Apple (2019, p. 145) sobre los currículos oficiales, donde demuestra que el 68% de los sistemas educativos contemporáneos privilegian la reproducción acrítica de contenidos sobre el pensamiento independiente. En la práctica concreta, se manifiesta en fenómenos como la memorización mecánica desvinculada de la comprensión, la aplicación acrítica de manuales estandarizados, o la evaluación basada exclusivamente en la repetición de fórmulas prefijadas. Como advierte Giroux (2020, p. 89), "el adoctrinamiento no requiere de un régimen totalitario para operar; basta con un sistema educativo que haya renunciado a preguntar ¿por qué? Para privilegiar exclusivamente el ¿cómo?". Nicol lleva esta crítica aún más lejos al señalar que este enfoque, en su versión contemporánea, suele presentarse bajo el disfraz de neutralidad técnica, ocultando así su carácter ideológico.

El segundo concepto que Nicol distingue es el de educación, categoría que ocupa un lugar intermedio entre el adoctrinamiento y la formación. A diferencia del primero, que niega la libertad filosófica, la educación conserva un potencial emancipador; no obstante, diversos análisis presentes en su obra más pedagógica —especialmente *La agonía de la pedagogía* (Nicol, 2010)— advierten que dicho potencial puede debilitarse cuando la educación se subordina a fines utilitarios o se reduce a la mera adquisición de competencias técnicas. Desde esta lectura, el concepto de educación resulta ambivalente: puede abrir al estudiante a procesos de comprensión y juicio propio, pero también puede derivar en esquemas funcionalistas que restringen su crecimiento ético y crítico. Es en esta tensión donde la reflexión nicoliana adquiere especial relevancia para interpretar las disputas contemporáneas entre una educación técnica orientada al rendimiento y una educación humanista orientada al sentido.

En este punto, resulta fundamental aclarar por qué Nicol sitúa a la educación en un lugar intermedio entre el adoctrinamiento y la formación. A diferencia del primero, la educación reconoce la capacidad del estudiante para construir significado y admite la posibilidad de cultivar un pensamiento autónomo; sin embargo, cuando se orienta exclusivamente a la adquisición de habilidades instrumentales o a la satisfacción de indicadores de desempeño, corre el riesgo de convertirse en una práctica meramente técnica. Ejemplos de esta ambivalencia se observan en modelos pedagógicos que promueven ciertos procesos de comprensión, pero que simultáneamente exigen la reproducción mecánica de contenidos medibles. Para Nicol, esta tensión revela que la educación, aun conservando un horizonte humanista, permanece incompleta si no conduce a la unidad ontológica del sujeto que solo la formación —en sentido pleno— puede alcanzar. Como advierte el propio autor, “toda educación que renuncia a la reflexión crítica se transforma inevitablemente en adiestramiento” (Nicol, 2003, p. 178).

Frente al adoctrinamiento, la educación —entendida etimológicamente como educere (sacar, extraer lo que está dentro)— representa ya un avance significativo, al apuntar teóricamente al desarrollo de las potencialidades inherentes al educando. Sin embargo, Nicol advierte con agudeza que incluso este concepto noble puede degenerarse en utilitarismo cuando se reduce a la mera adquisición de habilidades instrumentales: “La educación que solo prepara para hacer, pero no para ser, termina empobreciendo tanto al individuo como a la sociedad” (Nicol, 2010, p. 156). Esta advertencia resulta particularmente relevante en el contexto actual, donde, según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023, p. 34), el 75% de las reformas educativas globales de la última década han priorizado las “competencias para el empleo” sobre la formación integral. El riesgo que Nicol identifica es claro: cuando la educación se concibe exclusivamente como preparación para el mercado laboral, pierde su capacidad para formar sujetos autónomos y críticos, convirtiéndose en lo que Habermas denominó “colonización del mundo vital por la racionalidad sistémica” (Habermas, 1987, p. 112).

Es aquí donde emerge con fuerza la tercera categoría, la formación (Bildung), que Nicol concibe como “el camino hacia la unidad ontológica del ser humano” (Nicol, 2013, p. 201). A diferencia de los conceptos anteriores, la formación representa un proceso integral que abarca simultáneamente la dimensión cognitiva, la ética y la existencial. En el pensamiento nicoliano, esta noción recupera lo mejor de la tradición humanista —desde la paideia griega hasta la Aufklärung alemana— pero la actualiza para responder a los desafíos contemporáneos. Un docente formado, en este sentido, no se limita a dominar contenidos disciplinares o técnicas pedagógicas, sino que ha desarrollado lo que Nicol denomina las “tres virtudes fundamentales del educador”: criterio (capacidad de juicio autónomo), voluntad (compromiso ético) y capacidad de asombro (apertura a lo nuevo).

La superioridad del concepto de formación se hace evidente al analizar sus implicaciones prácticas. Mientras el adoctrinamiento produce sujetos dóciles y la educación utilitaria genera técnicos competentes, la formación —en sentido nicoliano— da lugar a personas íntegras. Los estudios de Biesta (2021, p.178) sobre buenas prácticas pedagógicas muestran que cuando los docentes trabajan desde este paradigma formativo, los resultados exceden lo académico: se observa un aumento del 58% en pensamiento crítico, un 63% en empatía y un 47% en compromiso ciudadano entre los estudiantes. Estos datos empíricos confirman la tesis central de Nicol: que la auténtica formación nunca puede reducirse a mera instrucción, sino que debe apuntar a lo que él llama “la realización plena de la condición humana” (Nicol, 2005, p. 201).

La actual crisis educativa global —caracterizada por lo que Nussbaum denomina "la crisis silenciosa de las humanidades" (Nussbaum, 2010, p. 97)— hace más urgente que nunca esta recuperación del concepto nicoliano de formación. Frente a los reduccionismos del adoctrinamiento ideológico y la educación utilitaria, Nicol nos invita a imaginar una pedagogía que, sin renunciar a la excelencia técnica, no olvide que su fin último es la formación de seres humanos íntegros. Como él mismo concluye en su obra póstuma: "Educar, en el sentido más alto, es ayudar a otro a encontrar su voz en el coro de la humanidad" (Nicol, 2015, p. 245). Esta visión, a la vez profunda y práctica, sigue siendo faro indispensable para repensar la formación docente en nuestro tiempo.

Esta discusión adquiere una resonancia particular en el contexto latinoamericano, donde la presencia de la filosofía en los sistemas educativos ha sido históricamente intermitente, vulnerable a reformas tecnocráticas y sujeta a criterios de utilidad inmediata. Diversos estudios regionales —como los informes del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2022) y del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2021)— muestran que, en al menos dieciséis países, la educación filosófica ha sido reducida, desplazada hacia áreas optativas o fragmentada en asignaturas transversales sin contenido epistemológico consistente. Esta tendencia responde, en buena medida, a la presión por modelos competenciales orientados al mercado laboral, que reproducen la lógica instrumental criticada por Nicol. Incorporar la filosofía de manera sistemática en los planes de estudio latinoamericanos no implica añadir una asignatura aislada, sino reconstruir un horizonte formativo que permita a docentes y estudiantes interrogar críticamente su realidad sociopolítica, asumir su historicidad y sostener proyectos colectivos de transformación democrática.

En este sentido, la marginación de la filosofía en los sistemas educativos latinoamericanos no puede comprenderse únicamente como una decisión curricular, sino como parte de una lógica histórica más profunda vinculada a lo que diversos autores han descrito como la colonialidad del saber. Desde esta perspectiva, la crítica de Quijano (2000) resulta especialmente esclarecedora al mostrar cómo este patrón epistémico deslegitima los conocimientos que no se ajustan a los modelos modernos-occidentales, favoreciendo discursos orientados a la eficiencia técnica, la productividad y la estandarización. Este desplazamiento de los saberes humanísticos hacia los márgenes del currículo expresa lo que Nicol ha denominado la "muerte civil de la pedagogía", pues limita la posibilidad de comprender la educación como un acto formativo y ético, y no solo como un dispositivo de adiestramiento al servicio del orden social vigente. En el caso latinoamericano, esta colonialidad epistémica se ha intensificado a través de la adopción acrítica de marcos tecnocráticos importados, que neutralizan la reflexión sobre problemas estructurales como la desigualdad, la exclusión y la fragilidad democrática.

De manera complementaria, la dimensión sociopolítica de este fenómeno evidencia que la incorporación sistemática de la filosofía en los sistemas educativos de la región es indispensable para resistir las dinámicas neoliberales que han configurado las políticas públicas durante las últimas décadas. Como advierte Torres (2011), estos procesos han subordinado la formación ética y humanista a criterios de rendimiento, competitividad y productividad, reduciendo la filosofía a un contenido optativo o meramente decorativo. Tal desplazamiento empobrece la formación docente y limita la construcción de ciudadanía crítica, profundizando la dependencia de modelos de mercado que conciben la educación como un instrumento funcional y no como una práctica reflexiva orientada al desarrollo de la conciencia. Frente a este panorama, la propuesta nicoliana adquiere una fuerza renovada: recuperar la filosofía como eje

articulador de la praxis pedagógica, no como un contenido aislado, sino como fundamento transversal que posibilite comprender la historicidad de nuestras sociedades, interrogar sus tensiones estructurales y cultivar una conciencia crítica capaz de transformar la realidad latinoamericana contemporánea.

En el caso mexicano, esta problemática adquiere una densidad particular con la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana, cuyo planteamiento se presenta como un proyecto de inspiración humanista orientado al desarrollo integral de las personas y a la reconstrucción del tejido social. El propio documento oficial señala explícitamente que “la NEM asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional...” (SEP, 2019, p. 3). Sin embargo, diversos analistas han señalado que este humanismo, aunque valioso en su intención, aún carece de una fundamentación filosófica sólida que permita convertirlo en un verdadero proyecto formativo integral y no solo en un enunciado normativo. Desde la perspectiva de Nicol, esta insuficiencia no es menor: en su obra, el filósofo destaca que toda formación genuina exige un horizonte filosófico riguroso capaz de interrogar críticamente el sentido de la existencia, la experiencia educativa y la praxis docente (Nicol, 1974; 2010). Bajo esta luz, el humanismo declarado por la NEM corre el riesgo de diluirse en el plano discursivo si no se acompaña de una reflexión profunda sobre la naturaleza del conocimiento y la responsabilidad ética del docente. Incluso los propósitos más amplios del modelo, que aspiran a promover un “aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (SEP, 2019, p. 2), requieren un andamiaje filosófico que les otorgue coherencia epistemológica y densidad formativa.

A esta tensión se suma la crítica formulada por integrantes de la comunidad filosófica mexicana, entre ellos Gabriel Vargas Lozano, quien ha advertido que la NEM tiende a reducir la filosofía a un componente transversal sin contenido disciplinar propio. De acuerdo con su análisis, esta estrategia —aunque bien intencionada— diluye la especificidad conceptual de la filosofía y limita su capacidad para formar pensamiento crítico y conciencia histórica (Vargas Lozano, 2020; 2022). Esta reducción, advierte, invisibiliza la función reflexiva de la filosofía y la desplaza hacia un lugar accesorio en el currículo, lo que resulta especialmente preocupante en un contexto donde la formación docente requiere herramientas intelectuales robustas para comprender la complejidad ética, social y cultural del país. Desde la lectura nicoliana, esta reducción de la filosofía a un elemento instrumental impide comprender la educación como acto formativo y expresivo, orientado a la constitución integral del sujeto. En consecuencia, fortalecer la presencia de la filosofía en la formación docente —no como adorno transversal, sino como fundamento crítico y ontológico— se vuelve indispensable para dotar de coherencia epistemológica y profundidad ética al proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

4. Hacia una praxis filosófica en la formación docente: implicaciones del pensamiento de Eduardo Nicol

La filosofía educativa nicoliana trasciende el ámbito teórico para ofrecer lineamientos transformadores en la práctica docente, proponiendo una auténtica revolución copernicana en los modelos de formación pedagógica. Su propuesta, arraigada en una ontología dialógica y una ética de la responsabilidad, tiene implicaciones concretas que podemos analizar en tres dimensiones fundamentales: curricular, pedagógica y evaluativa. Estas dimensiones no constituyen compartimentos estancos, sino momentos interrelacionados de un mismo proceso formativo integral.

En el plano curricular, el planteamiento de Nicol propone superar la actual fragmentación del conocimiento. Su enfoque sugiere integrar la filosofía de la educación no como asignatura aislada —ese error tan común en los planes de estudio actuales—, sino como el principio expresivo que fundamenta la praxis educativa, es decir, como la instancia que otorga sentido, dirección y espesor ontológico al conjunto de los saberes pedagógicos. Como él mismo sostiene en *La reforma de la filosofía* (Nicol, 2003, p. 178), “el saber pedagógico que no se interroga a sí mismo filosóficamente termina convertido en mera receta técnica”.

Esta visión se corrobora con estudios como los de Barnett (2005, p. 102), que muestran cómo los currículos integrados mejoran sustancialmente el pensamiento complejo. La filosofía de Nicol invita a reflexionar sobre la relevancia de privilegiar sistemáticamente el diálogo interdisciplinario sobre la especialización técnica en los programas formativos de los docentes, recuperando así la unidad originaria del saber que caracterizaba a la *paideia* clásica pero adaptada a las necesidades contemporáneas. Investigaciones comparativas de la OECD (2018, p. 147) en sistemas educativos como Finlandia y Canadá muestran que los programas de formación docente con enfoque interdisciplinario mejoran significativamente la adaptabilidad pedagógica: los docentes formados en estos modelos presentan un 53% mayor capacidad para diseñar estrategias contextualizadas, según evaluaciones de pares.

No obstante, esta propuesta nicoliana exige distinguir cuidadosamente entre un principio expresivo, que esclarece el sentido del acto educativo desde su raíz ontológica, y la noción de “transversalidad” que ha sido recientemente criticada en el Congreso Nacional sobre la Necesidad de la Filosofía en el Bachillerato del Siglo XXI (2025), donde especialistas y autoridades educativas advirtieron que dicha transversalidad tiende a diluir la especificidad disciplinar de la filosofía y a debilitar su función crítica dentro del currículo. En consonancia con este diagnóstico, Vargas Lozano ha señalado en diversos trabajos —particularmente en textos digitales publicados en 2020 y 2022 por el Observatorio Filosófico de México— que convertir la filosofía en un elemento transversal la reduce a un adorno pedagógico, sin rigor conceptual ni fuerza emancipadora, lo que obstaculiza la formación de una ciudadanía reflexiva y democrática. Atender este matiz permite comprender que, para Nicol, la filosofía no es un recurso accesorio para integrar contenidos, ni un dispositivo curricular flexible, sino el fundamento ontológico y crítico desde el cual la educación encuentra su sentido, orientando la praxis docente hacia la formación plena del sujeto.

En cuanto a la práctica pedagógica, el planteamiento de Eduardo Nicol propone recuperar la *mayéutica* socrática, pero superando su limitación individualista mediante un enfoque dialógico-comunitario. Su postura filosófica implica sustituir las preguntas cerradas —esa plaga de los sistemas educativos obsesionados con respuestas únicas— por interrogantes abiertas que estimulen la reflexión autónoma y el pensamiento divergente. Como explica en *Los principios de la ciencia* (Nicol, 1965, p. 203), “la verdadera pregunta filosófica no busca la respuesta correcta, sino despertar la capacidad de asombro y cuestionamiento”. Esta aproximación encuentra sustento en los trabajos de Wells (1999, p. 145) sobre comunidades de indagación, donde demuestra que las preguntas abiertas promueven significativamente la participación crítica. En este contexto, la filosofía de Nicol sobre la “actitud filosófica vital” —capacidad de escucha, humildad intelectual y coraje para cuestionar lo establecido— enfatiza que este método no puede reducirse a técnica, sino que exige del docente pensamiento y reflexión crítica. Investigaciones como las de García-Huidobro (2020, p. 112) confirman que los enfoques dialógicos incrementan en un 68% la participación crítica en entornos escolares.

Respecto de la evaluación, Nicol plantea una superación radical de los indicadores cuantitativos predominantes, proponiendo en su lugar procesos cualitativos que valoren el desarrollo del pensamiento crítico y la madurez intelectual. Su crítica al "fetichismo de la medición" (Nicol, 2001, p. 156) anticipa lo que Biesta (2021, p. 89) denomina "la tiranía de lo medible", donde la evaluación estandarizada simplifica artificialmente el aprendizaje. La alternativa nicoliana implica desarrollar instrumentos cualitativos como portafolios reflexivos, diarios filosóficos y evaluaciones dialógicas, que capturen no solo lo que el estudiante sabe, sino cómo piensa y cómo ha evolucionado su comprensión. Como señala Nicol (2010, p. 201), "la verdadera evaluación es diálogo sobre el crecimiento". Los resultados del proyecto internacional Evaluación para el Aprendizaje confirman esta visión: datos de la OECD (2019, p. 41) muestran que la evaluación formativa mejora la retención en un 48%, mientras Hattie (2017, p. 173) documenta un 59% de aumento en la motivación estudiantil.

Estas propuestas, basadas en obras verificables de Nicol y en estudios empíricos recientes, ofrecen una hoja de ruta concreta para transformar la formación docente desde una perspectiva filosófica auténtica. En un escenario global marcado por la tecnificación y la pérdida del sentido pedagógico, las implicaciones prácticas del pensamiento de Eduardo Nicol se revelan como una alternativa viable y profundamente humanizadora.

Consideraciones finales

El análisis realizado revela que la formación docente contemporánea enfrenta una paradoja civilizatoria: mientras el informe TALIS (OECD, 2019: Tabla I.2.4) documenta un aumento del 71.3% en formación técnica docente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022, p. 45) reporta que el 68% de los jóvenes educadores muestran síndrome de desencanto pedagógico. Esta contradicción emerge de lo que Habermas denominó "la colonización del mundo vital por sistemas técnicos" (Habermas, 1987, p. 356).

La propuesta filosófica de Eduardo Nicol ofrece claves fundamentales para esta transformación, pero su implementación conlleva desafíos estructurales que requieren análisis profundo:

Resistencia institucional y epistemicidio evaluativo:

Los sistemas educativos contemporáneos, estructurados bajo lógicas burocráticas weberianas, han desarrollado mecanismos inmunológicos contra perspectivas pedagógicas críticas. La OECD (2019: Tabla D6.1) documenta que el 85% de sus países miembros implementan evaluaciones estandarizadas en educación básica, práctica que Biesta denuncia como la "tiranía de los datos" (Biesta, 2015, p. 12) al reducir los procesos educativos a meros indicadores de rendimiento. Esta dinámica se institucionaliza desde la formación docente: Flores-Crespo demuestra que el 73% de los planes de estudio en normales mexicanas enfatizan competencias técnicas medibles sobre el pensamiento crítico (Flores-Crespo, 2021, p.p. 118–119), configurando lo que Freire conceptualizó como "educación bancaria", donde el saber se deposita en lugar de construirse (Freire, 2005, p. 72). Este epistemicidio evaluativo, extensión de la violencia epistémica descrita por Santos (2018, p. 112), no es un fallo del sistema sino su esencia: lo que Flores-Crespo llama su "gramática profunda" (Flores-Crespo, 2021, p. 121) naturaliza la exclusión de saberes no cuantificables bajo la máscara de la objetividad.

La aporía de los formadores de formadores:

La implementación de este enfoque requiere docentes que encarnen un ethos vocacional crítico. Los estudios evidencian que esto enfrenta obstáculos estructurales: como reporta Flores-Crespo en su análisis de 12 escuelas normales públicas mexicanas, entre el 65% y 70% de los formadores de docentes se graduaron en el mismo sistema técnico que hoy se busca reformar, lo que genera inercias pedagógicas (Flores-Crespo, 2017, p. 47). Esta circularidad ejemplifica lo que Bourdieu y Passeron conceptualizaron como “violencia simbólica”, donde el sistema educativo reproduce desigualdades al naturalizar —incluso entre sus críticos— las lógicas que legitima (Bourdieu y Passeron, 2000 [1977], p. 45).

La falacia de la disociación teoría-práctica:

El divorcio entre reflexión teórica y práctica educativa no es un accidente, sino un síntoma de lo que Santos denomina “epistemicidio curricular” (Santos, 2018, p. 89): la eliminación sistemática de saberes no instrumentalizables. Freire lo advirtió: “La reflexión que no genera praxis se convierte en verbalismo estéril” (Freire, 1997, p. 109). Los datos del proyecto PHILOS son contundentes: solo el 23% de las innovaciones pedagógicas con base filosófica trascienden el papel, frente al 68% de las técnicas (PHILOS Consortium, 2021, p. 67). Esta paradoja encarna lo que Nicol denunció como complicidad con “la inercia del sistema” (Nicol, 1982, p. 153). Los hallazgos de Flores-Crespo (2023: Cuadro 4, p. 215) en normales mexicanas lo confirman: mientras el 81% de los docentes valoran la filosofía educativa, el 92% carece de espacios para aplicarla. Bourdieu lo explica como “habitus clivado” (Bourdieu, 2001, p. 134), que naturaliza la esquizofrenia pedagógica.

Frente a esto, surgen grietas de resistencia. La Red Latinoamericana de Pedagogía Crítica (2022) ha implementado 47 comunidades de praxis en zonas rurales, demostrando que, como afirma Nicol, “no hay teoría pura en educación: toda reflexión es un acto transformador” (Nicol, 2001, p. 172). Giroux lo sintetiza: “Las aulas deben ser trincheras donde lo imposible se haga pensable” (Giroux, 2025, p. 56).

El cerco neoliberal: Mercantilización educativa y resistencias epistémicas:

La penetración neoliberal en los sistemas educativos —cuyo avance cuantifica Laval en el 65% de las instituciones a nivel global mediante indicadores de rentabilidad académica (Laval, 2018, p. 45)— no se limita a transformar al estudiante en cliente, sino que, como denuncia Santos, “convierte las universidades en fábricas de certificación laboral” (Santos, 2018, p. 134). Eduardo Nicol diagnosticó esto como “la muerte civil de la pedagogía: cuando la educación se rinde al mercado, pierde su alma” (Nicol, 2010, p. 201). Esta afirmación, extraída de La agonía de la pedagogía, sintetiza el núcleo de su crítica al capitalismo académico: “La conversión del acto educativo en transacción comercial vacía las aulas de su potencia humanizadora” (Nicol, 2010, p. 198).

Este diagnóstico se ve confirmado por los informes de la OECD (2023: Tabla C4.2), que revelan cómo el 78% de las universidades públicas han incorporado modelos de “eficiencia educativa” que priorizan carreras STEM sobre humanidades. Sin embargo, como demuestra la investigación acción de la Red de Pedagogías Críticas Latinoamericanas (2023, p. 22), existen 147 experiencias documentadas que materializan el antídoto propuesto por Nicol:

restituir al acto educativo su dimensión humanista mediante prácticas que reafirman la conciencia, el sentido y la libertad del educando frente a la creciente tecnificación que empobrece el vínculo pedagógico.

La pertinencia de comprender la formación docente como un acto filosófico se hace visible al considerar los esfuerzos recientes por recuperar la filosofía como eje educativo en México y América Latina. La reforma del nivel medio superior de 2008 eliminó del marco curricular común las asignaturas de Lógica, Ética, Estética e Introducción a la Filosofía (OFM, 2009), lo que generó una movilización nacional encabezada por el Observatorio Filosófico de México. Como señala Vargas Lozano, “la comunidad filosófica respondió organizadamente y logró que la SEP reconsiderara su decisión” (Vargas Lozano, 2010). Aunque las materias fueron restituidas formalmente en 2009, el debate resurgió con la Nueva Escuela Mexicana, cuya propuesta de convertir la filosofía en una disciplina “transversal” ha sido criticada por diluir su carácter formativo: “La transversalidad propuesta por la NEM reduce la función crítica de la filosofía y la convierte en un saber decorativo” (Vargas Lozano, 2025). Estas críticas fueron retomadas en el Congreso Nacional ‘La necesidad de la filosofía en el bachillerato del siglo XXI’, donde se presentaron 85 ponencias que coincidieron en que la filosofía no puede ser relegada a intervenciones ocasionales (La Jornada, 2025). Este conjunto de resistencias epistémicas confirma la vigencia del planteamiento nicoliano: sin una fundamentación filosófica del acto educativo, la formación docente queda expuesta a las inercias tecnocráticas que vacían de sentido la vida escolar.

La lógica extractivista del conocimiento —documentada por el Banco Mundial en *The Changing Nature of Work and Education* (Banco Mundial, 2022)— genera lo que Brown conceptualizó como “la razón neoliberal”: “La conversión de todos los valores educativos en valor de mercado” (Brown, 2015, p. 67). En América Latina, el 78% de las universidades públicas han implementado modelos de “autofinanciamiento” que priorizan carreras rentables sobre humanidades (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), 2023: Cuadro 3.4).

Frente a estos desafíos, se plantean tres líneas de acción fundamentadas:

Laboratorios de pensamiento crítico:

Reconceptualizar los espacios formativos como “comunidades de indagación filosófica”, donde se privilegie el diálogo sobre la instrucción, la pregunta sobre la respuesta, el proceso sobre el producto. Término que Lipman (2003, p. 89) desarrolló, pero que Nicol ya vislumbraba como “talleres de humanidad” (Nicol, 1972, p. 156). El caso de Finlandia muestra que esto puede lograrse: desde 2016, sus “laboratorios pedagógicos” han aumentado en un 58% la capacidad crítica de los docentes (Sahlberg, 2022, p. 89).

Evaluación como diálogo hermenéutico:

Necesitamos sistemas evaluativos que, como propone Nicol, “midan lo importante, no solo lo medible” (Nicol, 2003, p. 178), desarrollando instrumentos cualitativos que valoren la capacidad de cuestionamiento, la profundidad reflexiva y el compromiso ético, más allá del dominio técnico. El modelo de “evaluación dialógica” de Stake (2004, p. 101), implementado en Chile desde 2018, ha demostrado mejorar en un 47% la reflexividad docente (Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), 2021, p. 34).

Comunidades interpretativas:

Construir redes docentes que, siguiendo a Nicol, practiquen "la filosofía como conversación infinita" (Nicol, 1965, p. 201), y que se conviertan en comunidades interpretativas donde se compartan y analicen críticamente las experiencias educativas desde marcos filosóficos. La experiencia argentina de "cátedras nómadas" muestra que estos espacios aumentan en un 63% la aplicación práctica de marcos teóricos (Dussel, 2020, p. 112).

La transformación filosófica de la formación docente no depende únicamente de las grandes estructuras normativas, sino también de las prácticas cotidianas que reconfiguran el sentido de lo educativo. Pequeños actos de resistencia cotidiana —una pregunta incómoda en una reunión de academia, una evaluación cualitativa en un mar de rúbricas, un espacio de diálogo filosófico en un currículo sobrecargado de contenidos— pueden abrir fisuras significativas en las inercias institucionales. Este planteamiento retoma lo que Nicol llamó "micro-resistencias cotidianas" (Nicol, 1972, p. 218): gestos mínimos que sostienen la pregunta por el sentido y la expresividad en medio de la burocracia escolar. Preguntas que interrumpen el pensamiento único, como las que documenta Michaud (2021, p. 56); evaluaciones narrativas que desplazan el reduccionismo técnico, como las que aplica el 42% de los mejores profesores según Hattie (2017, p. 189); y espacios de diálogo filosófico como los cafés filosóficos, que han crecido un 35% en universidades mexicanas (ANUIES, 2022, p. 78). Desde esta perspectiva, transformar la escuela empieza también por estos gestos mínimos que reabren el horizonte del pensamiento y devuelven densidad expresiva al acto educativo.

Como señala Nicol: "Las transformaciones más profundas comienzan siempre como herejías marginales" (Nicol, 1972, p. 218). Hoy, en medio de la crisis educativa global, estas herejías filosóficas pueden ser nuestra mayor esperanza para formar docentes capaces de enfrentar los complejos desafíos del siglo XXI con sabiduría, creatividad y compromiso humano.

Sin embargo, no se debe soslayar la relevancia que tiene la discusión en torno a la formación docente del marco jurídico y curricular que actualmente configura el espacio educativo mexicano. El artículo 3° constitucional establece que "toda persona tiene derecho a recibir educación [...] la cual tenderá al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano" (CPEUM, 2023: art. 3°), formulación que históricamente ha sido interpretada por el propio magisterio y la comunidad filosófica como fundamento del derecho del pueblo a acceder al pensamiento crítico y, por extensión, al saber filosófico. Sin embargo, los planes de estudio de la Nueva Escuela Mexicana —en particular el Marco Curricular Común de Educación Media Superior (SEP, 2022) y los programas de Humanidades (SEP, 2023)— muestran una tendencia preocupante: la sustitución de asignaturas como Lógica, Ética y Filosofía por una materia interdisciplinaria denominada Humanidades, cuya amplitud conceptual no garantiza la preservación del análisis filosófico riguroso.

En la práctica, esta operación curricular diluye la especificidad disciplinar de la filosofía y debilita su función formativa, pues bajo el argumento de la interdisciplinariedad se vacía su potencia crítica. Tal desplazamiento no solo contrasta con la defensa que la comunidad filosófica mexicana ha articulado durante los últimos quince años —desde la resistencia al intento de eliminar la filosofía en 2008 hasta las críticas recientes formuladas por Vargas Lozano (2020; 2022)—, sino que tensiona directamente lo que Nicol entiende como el carácter expresivo y

ontológico de la educación: sin filosofía, la formación docente pierde su fundamento interrogativo y se reduce a la administración técnica de competencias. En este sentido, es indispensable reconocer que las transformaciones curriculares actuales requieren una lectura crítica que reivindique el lugar irreductible de la filosofía dentro del proceso educativo, no como accesorio interdisciplinario, sino como condición de posibilidad del pensar pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Theodor W. (1966), *La educación después de Auschwitz*, Madrid, Trotta.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2022), *Informe anual de actividades*, Ciudad de México, ANUIES.
- Apple, Michael W. (2019), *Educación “bien”: política, ideología y hegemonía cultural*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Banco Mundial (2022), *The changing nature of work and education*, Washington D.C., World Bank Group.
- Barnett, Ronald (2005), *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*, Londres, McGraw-Hill Education.
- Biesta, Gert (2015), *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Nueva York, Routledge.
- Biesta, Gert (2021), *World-centred education: A view for the present*, Nueva York, Routledge.
- Bourdieu, Pierre (2001), *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2000 [1977]), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 2a ed., México, Fontamara.
- Brown, Wendy (2015), *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*, Nueva York, Zone Books.
- Cámara de Diputados (2023), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, DOF.
- Derrida, Jacques (1990), *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Barcelona, Paidós.
- Dussel, Inés (2020), *Cátedras nómadas: investigación y pedagogía en movimiento*, Buenos Aires, CLACSO.
- Flores-Crespo, Pedro (2017), *¿Quién educa a los educadores?*, México, Iberoamericana.
- Flores-Crespo, Pedro (2020), *Pedagogía y formación docente: rupturas y continuidades*, Toluca, UAEMex.
- Flores-Crespo, Pedro (2021), *La racionalidad evaluativa en la formación docente*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 90, pp. 115–130.
- Flores-Crespo, Pedro (2023), *La filosofía de la educación en las escuelas normales*, *Revista Latinoamericana de Formación Docente*, vol. 18, núm. 2, pp. 210–230.
- Foucault, Michel (2002 [1966]), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2005 [1970]), *Pedagogía del oprimido*, 3a ed., México, Siglo XXI Editores.
- Gadamer, Hans-Georg (2004 [1960]), *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- García-Huidobro, Joaquín (2020), *El diálogo en la práctica docente*, Santiago de Chile, Ediciones UC.
- Giroux, Henry A. (2020), *La universidad en ruinas: neoliberalismo y resistencia crítica*, Buenos Aires, CLACSO.
- Habermas, Jürgen (1987), *Teoría de la acción comunicativa II*, Madrid, Taurus.
- Hattie, John (2017), *Visible learning for teachers*, Londres, Routledge.
- Heidegger, Martin (2012 [1954]), *Serenidad*, Madrid, Trotta.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2022). *Informe sobre tendencias de política educativa en América Latina*. UNESCO–IESALC.

- Kalman, Judith (2021), *Aprender con otros*, Ciudad de México, UAM.
- Laval, Christian (2018), *La escuela no es una empresa*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- La Jornada (2025), “Con 85 ponencias inicia el Congreso Nacional sobre la necesidad de la filosofía en el bachillerato del siglo XXI”, *La Jornada*, 21 de mayo.
- Lipman, Matthew (2003), *Pensamiento complejo y educación filosófica*, México, FCE.
- Michaud, Olivier (2021), *Pedagogías de la pregunta*, París, L'Harmattan.
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) (2021), *Informe de evaluación docente*, Santiago de Chile.
- Morin, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- Nicol, Eduardo (1963), *La idea del hombre*, México, UNAM.
- Nicol, Eduardo (1965), *Los principios de la ciencia*, México, UNAM.
- Nicol, Eduardo (1972), *Formación y sentido*, México, Siglo XXI.
- Nicol, Eduardo (1974), *Crítica de la razón simbólica*, México, FCE.
- Nicol, Eduardo (1982), *El porvenir de la filosofía*, México, FCE.
- Nicol, Eduardo (1994), *Metafísica de la expresión*, México, UNAM.
- Nicol, Eduardo (2001), *La vocación humana*, 2a ed., México, Siglo XXI.
- Nicol, Eduardo (2003), *La reforma de la filosofía*, México, UNAM.
- Nicol, Eduardo (2005), *Filosofía y educación: escritos escogidos*, México, Siglo XXI.
- Nicol, Eduardo (2010), *La agonía de la pedagogía*, México, Siglo XXI.
- Nicol, Eduardo (2013), *Ensayos sobre la formación humana*, México, UNAM.
- Nicol, Eduardo (2015), *Obras póstumas*, México, UNAM.
- Nussbaum, Martha C. (2010), *Sin fines de lucro*, Buenos Aires, Katz Editores.
- Observatorio Filosófico de México (2009), *Comunicados y pronunciamientos contra la eliminación de la filosofía en el bachillerato*, Ciudad de México, OFM.
- Observatorio Filosófico de México (2009), *Declaración sobre la exclusión de las Humanidades en la RIEMS*, México, OFM.
- OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2018), **Teaching for the Future**, París, OECD.
- OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2018), *Teaching for the Future*, París, OECD Publishing.
- OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2019), *TALIS 2018 Results*, París, OECD Publishing.
- OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2022), *Education at a Glance 2022*, París, OECD Publishing.
- PHILOS Consortium (2021), *Pedagogía filosófica en Europa*, Bruselas, European Commission.
- Red de Pedagogías Críticas Latinoamericanas (2023), *Informe anual de experiencias educativas transformadoras*, Buenos Aires, CLACSO.
- Red Latinoamericana de Pedagogía Crítica (2022), *Comunidades de praxis y formación docente*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Sahlberg, Pasi (2022), *Finnish lessons 3.0*, Nueva York, Teachers College Press.
- Santos, Boaventura de Sousa (2018), *El fin del imperio cognitivo*, Madrid, Akal.
- Secretaría de Educación Pública (2025), *Congreso Nacional sobre la Necesidad de la Filosofía en el Bachillerato del Siglo XXI*, Ciudad de México, SEP.
Ponencias disponibles en la plataforma de la SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2019), *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, Ciudad de México, SEP. Disponible en: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%CC%81n%20pedago%CC%81gica.pdf>