



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

Secretaría Académica
Coordinación de Posgrado
Especialización de Género en Educación

**Análisis de las materias de Filosofía I-II del plan de estudios del
CCH-UNAM desde una perspectiva de género.**

Trabajo recepcional
que para obtener el diploma de
Especialización de Género en Educación
presenta:

SAMANTHA LORENA CAMACHO JARDÓN

Tutora
Dra. Acacia Toriz Pérez

Lectoras:
Dra. Ana Laura Lara López
Dra. Leticia Vega Hoyos

Ciudad de México, 2025

Este trabajo recepcional se financió con beca del sistema CONAHCYT (SECIHTI)



Secretaría Académica
Coordinación de Posgrado
Especialización de Género en Educación

2024-240926011-T7

Ciudad de México, 18 de junio de 2025

APROBACIÓN DEL TRABAJO DE ESPECIALIZACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA

ROBERTO CARLOS MARTÍNEZ MEDINA
SUBDIRECTOR DE SERVICIOS ESCOLARES
PRESENTE

La alumna **SAMANTHA LORENA CAMACHO JARDÓN**, asesorada por **ACACIA TORIZ PÉREZ**, presentó el Trabajo Recepcional titulado **"LOS PLANES DE ESTUDIO DE BACHILLERATO YA PLANTEAN LA NECESIDAD DE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO, ¿YA NO HAY DESIGUALDADES EPISTÉMICAS DE GÉNERO?"**. Para la obtención del Diploma, por lo que solicitamos a usted gire sus apreciables instrucciones para la expedición del mismo.

El Trabajo Recepcional fue aprobado por el jurado formado por la asesora y dos lectoras(es):

Jurado	Nombre	Firma
ASESORA	ACACIA TORIZ PÉREZ	
LECTORA	ANA LAURA LARA LÓPEZ	
LECTORA	LETICIA VEGA HOYOS	

Sin otro particular,

Atentamente
"Educar para Transformar"

MIGUEL ANGEL VÉRTIZ GALVÁN
COORDINADOR DE POSGRADO

c.e.p. Estudiante
c.e.p. Expediente
c.e.p. Coordinación de Posgrado



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Agradecimientos

Le agradezco mucho a la doctora Acacia por guiarme y acompañarme en este proceso de aprendizaje, investigación y escritura. También le doy las gracias a las doctoras Ana Laura, María del Pilar y Mónica, a la maestra Leticia y al doctor Jorge por enseñarme nuevos paradigmas de conocimiento, modos de ser y de pensar. Agradezco al programa de CONAHCYT (SECIHTI) por permitirme adentrarme a tiempo completo en los estudios de género.

Les agradezco mucho a mi mamá y a Bernardo por el cariño, el apoyo y la paciencia que me han dado en todos estos años. A mis tías (y tíos), mis primxs y mi abuelita por creer en mí. A mis amigxs, de hace muchos años, que siempre han estado ahí para mí (Nat, Yuki, Ali, Rodo, Val, Simha, Fa, Mau) y a lxs nuevxs que me han enseñado mucho (Rosi, Dany, Greis, Jess y Héctor).

Resumen del trabajo recepcional

En esta investigación se analiza el plan de estudios de Filosofía I-II (2024) del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El objetivo es revisar, con base en cinco categorías, si la renovación del plan de estudios ya no perpetúa sesgos epistémicos sexistas con la inclusión de la perspectiva de género como eje del proceso educativo en el documento institucional.

Índice

Introducción	1
El plan de estudios del CCH y la perspectiva de género	2
Objetivos	3
Marco teórico conceptual	4
¿Por qué revisar los planes de estudio?.....	4
Metodología	4
Parámetros que se han dispuesto para analizar el sesgo epistemológico con respecto de la educación filosófica	6
La Teoría Crítica de Habermas y el Feminismo de Nancy Fraser.....	10
La Teoría Crítica Emancipatoria de Benhabib y Fraser	13
Teoría Crítica Feminista según Amorós y de Miguel.....	15
Algunas investigaciones sobre género y planes de estudio	19
Categorías de análisis	29
Plan de estudios de Filosofía I-II (2024 CCH-UNAM): objetivos, enfoque y formas de evaluación	33
Presentación del plan de estudios.....	33
Dos materias: Filosofía I y Filosofía II.....	37
Análisis del plan de estudios de Filosofía I-II del CCH-UNAM (2024)	47
La escritura explícita para incluir a más de un género (primera categoría: lenguaje inclusivo).....	47
La perspectiva de género es una directriz del proceso educativo (segunda categoría: consecución del concepto).....	52
Más autoras con su sistema de pensamiento propio (tercera categoría: introducción justa)	56
La selección de los materiales de lectura debe ser consciente (cuarta categoría: pertinencia temática).....	81
Más allá de una presencia en áreas feminizadas (quinta categoría: aparición intencional)	99
Conclusiones	115
Referencias	119

Introducción

En esta investigación se analiza el plan de estudios de la materia Filosofía I-II (2024) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con respecto de la incorporación de la perspectiva de género a su quehacer educativo. Se tiene como propósito dar cuenta de la incidencia que tiene la perspectiva de género en el planteamiento oficial de la materia. De acuerdo con la institución educativa, la renovación del plan de estudios que se llevó a cabo en el año 2024 da cuenta de las necesidades actuales de México. El CCH-UNAM, dentro de la introducción del nuevo plan de estudios, ya contempla y enuncia a la perspectiva de género como parte fundamental del proceso educativo. Para esta investigación, se desea revisar si las desigualdades epistémicas sexistas (en el desarrollo de conocimiento y en el aprendizaje) se han reducido con la implementación de la renovación al plan de estudios del 2016 que se anunció en junio del año 2024.

Desde la reforma de la fracción XII del artículo 45 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 18 de abril de 2023, diversas instituciones educativas se han centrado en incluir la perspectiva de género a sus formas de trabajo. El objetivo de estas instituciones era erradicar la violencia de género de su sistema educativo. Con la presente investigación se busca determinar que, de hecho, los ajustes realizados por el CCH-UNAM promuevan la inclusión y no incurrieren parcialmente en posibilidades de acción con perspectiva de género.

Vale la pena examinar el plan de estudios de la materia de Filosofía I-II para dar cuenta de cómo se disponen y se plantean los procesos, métodos, recursos y objetivos de la enseñanza oficial de bachillerato de esta institución. El plan de estudios es un documento oficial que, desde el permiso de las autoridades académicas, registra y consolida qué se aprenderá en cada materia, cómo se entiende la educación pertinente en los espacios educativos oficiales y qué debe contener la enseñanza formal. En el plan de estudios se pone por escrito qué géneros (el masculino o femenino) tienen el protagonismo para constituir el conocimiento pertinente dentro de los espacios de educación oficial y quiénes tienen

más dificultades porque su trabajo se reduce a áreas feminizadas que son consideradas menores con respecto de las masculinizadas.

El plan de estudios del CCH y la perspectiva de género

En México, la Universidad Nacional Autónoma de México además de contar con diversas facultades para la enseñanza universitaria, también tiene dos sistemas de educación media superior: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Una de las diferencias entre los dos sistemas de enseñanza media superior es cómo distribuyen y asignan las materias obligatorias y las optativas a lo largo de los tres años escolares.

En la ENP, las materias obligatorias que toda la plantilla estudiantil debe cursar se toman durante los primeros años escolares. Después, las materias optativas se dividen en cuatro áreas de conocimiento y lxs jóvenxs deben seleccionar un área de acuerdo con sus intereses. Las áreas son: área I (Físico-Matemáticas y las Ingenierías), área II (Ciencias Biológicas y de la Salud), área III (Ciencias Sociales) y área IV (Humanidades y Artes) (ENP, 2021, párr. 2). Por su parte, el CCH dispone de asignaturas obligatorias durante los tres años escolares como matemáticas durante los primeros semestres y filosofía en los últimos. El CCH, a su vez, en los últimos dos semestres permite que lxs estudiantxs elijan una materia de cada área de conocimiento al igual que en la ENP (CCH, 2024, párr. 1). Es decir, en su último año tomarán una clase de cada área de conocimiento (I, II, III y IV) que escojan de acuerdo con sus intereses.

En julio del año 2024, el CCH-UNAM presentó una actualización en su plan de estudios para bachillerato. Como parte de la renovación del plan se seleccionó la modalidad de curso-taller, se examinaron los contenidos y los ejes temáticos de las asignaturas y se agregó una materia al primer semestre llamada "Igualdad de Género".

El problema a resolver en esta investigación es determinar si la renovación del plan de estudios del CCH-UNAM da las condiciones necesarias para promover la inclusión educativa a través de sus reformas con perspectiva de género. Es decir, se investigará si el nuevo plan ya no perpetúa un sistema educativo con desigualdades epistémicas sexistas.

Para este propósito, entonces, se examinarán únicamente las materias de Filosofía I-II. Analizar las dos materias de “Filosofía” permite observar la actualización de una asignatura obligatoria que ya existía en el plan de estudios anterior que ha pasado por un proceso de renovación con base en la perspectiva de género. Cabe comentar que la incidencia de la perspectiva de género en las materias de Filosofía puede diferir con respecto de las demás asignaturas del bachillerato. Pero, sí es un ejemplo de cómo se atiende esta perspectiva.

Para dictaminar si se contienen (o no) dinámicas sexistas en el plan de estudios de Filosofía I-II del bachillerato del CCH-UNAM (2024), se revisarán diversas partes del documento como sus contenidos, objetivos, ejes temáticos, planeación y las referencias bibliográficas. Se busca explorar cuál es la incidencia de la perspectiva de género en la conformación del documento e identificar si hay desigualdades epistémicas de género dentro del nuevo plan de estudios.

Para esta investigación, es importante analizar el documento escrito del plan de estudios de Filosofía I-II, porque es la oficialización de la práctica educativa del CCH-UNAM. Desde la enunciación de la autoridad, en el plan de estudios se plantean cuáles son los conocimientos dignos de continuar reproduciéndose en los espacios escolares, cuáles son los métodos y los recursos seleccionados para la impartición de conocimiento y las dinámicas de enseñanza que permite la autoridad educativa en los salones de clase.

Objetivos

1. Objetivo general:

Determinar si las modificaciones del nuevo plan de estudios de la materia de Filosofía I-II del bachillerato del CCH-UNAM (2024), fomentan la inclusión educativa con perspectiva de género y ya no replican sesgos sexistas.

2. Objetivos específicos:

- a. Establecer cuáles son los sesgos epistémicos sin perspectiva de género que afectan al plan de estudios y explicar por qué estos sesgos no permiten la inclusión educativa.

- b. Determinar qué implica, en cuestión de igualdad de género, que se añadan explícitamente autoras, docentes y alumnas al plan de estudios actual de la materia de “Filosofía”.
- c. Analizar si el nuevo programa de la materia de “Filosofía” permite pensar en una enseñanza que no reproduzca un sistema de desigualdades epistémicas.

Marco teórico conceptual

En este apartado se presentan los lineamientos conceptuales desde los que se entiende la perspectiva de género en esta investigación. También se describe la importancia de que la perspectiva de género se considere como eje articulador para una pedagogía más inclusiva.

¿Por qué revisar los planes de estudio?

Metodología

Parte importante de la renovación del plan de estudios de la materia de “Filosofía” del CCH-UNAM es actualizar los contenidos de la asignatura con materiales más nuevos y con la inclusión de autoras a las referencias bibliográficas de consulta para lxs alumnxs y profesorxs. Anteriormente, en el plan de estudios 2016, el acervo de escritoras era muy limitado. Para el plan del 2024, la decisión de incorporar a autoras relevantes a lo que ahora se enseña como principios básicos de los sistemas de pensamiento filosóficos, abre la puerta a preguntar sobre qué conocimientos se dejaban fuera de la filosofía que se impartía en la educación media superior cuando filósofas y pensadoras de otras disciplinas no formaban parte del programa educativo.

Jennifer Gore (1996), en *Controversias entre las pedagogías*, plantea que si se revisan los contenidos de lo que se enseña en los centros educativos, también se fundamentan las condiciones de existencia de los saberes seleccionados para enseñarse (p. 34). Gore, como parte de una examinación crítica a los contenidos de los currículums, propone a ‘la perspectiva de género’ como categoría de análisis.

Esta categoría de análisis aporta una justificación complementaria y un nuevo contexto a los saberes que ya se reconocen como válidos por las autoridades académicas. También, la perspectiva de género como categoría de análisis sirve para cuestionar el paradigma de conocimiento que excluye a las mujeres y otrxs autorxs de las formas de pensamiento más representativas, dominantes y reconocidas a lo largo de la historia (Gore, 1996, p. 41).

La selección de quiénes se leen dentro de la conformación de un plan de estudios, tal como sugiere Falconí Abad (2022), designa “un posicionamiento epistemológico en el quehacer investigativo” (p. 2). Es decir, cuando se escoge a autorxs específicxs para crear un programa educativo, también se está optando por una determinada posición “teórica, metodológica y política” (Falconí Abad, 2022, p. 2).

Es importante revisar a quiénes se lee en los planes de estudio de las asignaturas para descifrar cuál es el sujeto cognoscente que se desea reproducir con el material bibliográfico. Es decir, cuál es la subjetividad validada por el currículum y cuáles “otras subjetividades quedaron desterradas” (Araiza Díaz, 2020, p. 30) de lo que se considera como valioso para enseñar. En otras palabras, a través de los textos sugeridos en el plan educativo, se puede analizar cuál es la subjetividad que el centro escolar entiende como válida para aprehender y reproducir.

En este punto, la perspectiva de género como categoría de análisis para el nuevo plan de estudios de Filosofía I-II del CCH puede emplearse para examinar a quiénes se consideran como autoridades del conocimiento filosófico, qué aportaciones da la incorporación de autoras relevantes en el área de estudio y qué implicaciones tienen estas incorporaciones con respecto de la inclusión educativa.

En los planes de estudio se dejan por escrito las concepciones y sesgos que, culturalmente, permean los contenidos educativos. Revisarlos implica analizar qué posicionamientos epistemológicos acompañan y dirigen los contenidos de las asignaturas y quiénes son los protagonistas de estos posicionamientos. En esta investigación, para determinar si se presentan (o no) sesgos sexistas en el plan de estudios de Filosofía I-II del 2024, se debe observar qué propone la autoridad académica desde sus documentos oficiales.

Parámetros que se han dispuesto para analizar el sesgo epistemológico con respecto de la educación filosófica

En la trilogía *Teoría feminista*, Celia Amorós y Ana de Miguel (2020) presentan que la perspectiva de género, desde la teoría crítica feminista, tiene la función de ser “*un marco interpretativo que determina la visibilidad y la constitución*” (p. 17) de los sesgos, por ejemplo, en los paradigmas de conocimiento patriarcales. Ellas recuperan el planteamiento de Benhabib, que la teoría crítica feminista devela la constitución de la realidad social y, a la vez, desarrolla una teoría emancipatoria y reflexiva (Amorós & de Miguel, 2020, p. 15) frente a un paradigma que subraya lo *falocéntrico*. Es decir, aquello que se centra en el orden simbólico y discursivo del pensamiento representativo antropocentrista.

En otras palabras, para Amorós y de Miguel (2020), la perspectiva de género permite generar conceptos para analizar, articular y nombrar las experiencias que se excluyen del “marco interpretativo que determina la visibilidad y la constitución de hechos relevantes de fenómenos y acontecimientos” (p. 23). Las autoras remarcan la necesidad de dilucidar las experiencias históricamente excluidas del marco interpretativo relevante a través de categorías de análisis porque, de otro modo, se ocultan y minimizan sus aportaciones. La exclusión de ciertas experiencias de lo considerado relevante, aunque también sean constituidas por y dentro de ese mismo marco interpretativo, supone el inicio de la dominación epistémica. Las categorías de análisis funcionan como un puntero que señala los sesgos del paradigma de conocimiento patriarcal y, por consiguiente, tienen como fin pensar en la posibilidad de un marco interpretativo emancipatorio de conocimiento (Amorós & de Miguel, 2020, p. 24).

El marco interpretativo excluyente que describen Amorós y de Miguel es un sistema epistemológico que ha omitido históricamente ciertas producciones de conocimiento realizadas, por ejemplo, por mujeres. Su omisión intencional determina su nivel de relevancia frente al conocimiento designado como digno de reproducirse y transmitirse. Lo relevante se posiciona por encima de lo irrelevante y lo domina por su estado legítimo dentro del sistema epistemológico patriarcal.

La postulación de categorías de análisis que proyectan un posible marco interpretativo emancipatorio de la epistemología patriarcal, es la condición de posibilidad para pensar en una epistemología que no se sustente en un

conocimiento de hombres para hombres y que, en su quehacer, no se base en la exclusión ni en la dominación de otros saberes; tal como lo son aquellos saberes producidos por mujeres.

De acuerdo con la propuesta de Amorós y de Miguel, es importante subrayar que la perspectiva de género es la herramienta analítica que da cabida a crear las categorías necesarias para examinar sesgos y, en general, para realizar el ejercicio del pensamiento crítico frente y dentro de un marco interpretativo patriarcal. Las categorías de análisis feministas y filosóficas deben encaminarse hacia las condiciones de posibilidad de pensar en una epistemología no basada en la dominación y, por ello, quizá se interprete como emancipatoria.

Ahora, con respecto de la revisión del nuevo programa de estudios de Filosofía del CCH-UNAM publicado en junio del 2024, se pueden plantear dos indicadores para comprobar el grado de inclusión que aporta este nuevo programa. El primer indicativo es medir el grado de incorporación de materiales de lectura de distintxs autorxs que no suelen pertenecer a la tradición filosófica encontrada en los programas de Filosofía clásicos. Abarcar producciones de conocimiento que históricamente han sido consideradas irrelevantes desde la tradición filosófica (o canon) debido a un sesgo sexista, implicaría plantear —dentro de un programa de estudios— una Historia de la Filosofía con mirada crítica hacia los saberes dominantes que gracias a su legitimidad cultural se sobreponen a otros saberes. El segundo indicador con el que se puede medir la inclusión del nuevo programa de Filosofía es la capacidad de los materiales de lectura seleccionados para ofrecer categorías de análisis que ejerciten exámenes críticos a fenómenos, teorías y otras categorías.

Es decir, se va a medir la inclusión del nuevo programa de “Filosofía” a partir del grado de incorporación de autoras que antes no estaban dentro de un plan de estudios y de la capacidad crítica que los materiales de lectura ofrecen para emplear categorías de análisis que dan cabida a visibilizar aquello que históricamente se ha tendido a invisibilizar. Estos dos indicadores, además, permiten presentar una hipótesis en la que la inclusión es el catalizador de un pensamiento crítico que emancipa a lxs estudiantxs de únicamente formarse bajo las consignas y propuestas filosóficas que refieren a la dominación de otros saberes para su sustento. Quizá, la forma más imperante para determinar si el nuevo programa de estudios de “Filosofía” del CCH-UNAM es incluyente, con respecto del género, se obtenga

observando qué se le enseña a la plantilla estudiantil y qué se ha omitido intencionalmente como un saber debido a un sesgo sexista.

Revisar qué cambios tuvo el nuevo programa de estudios de Filosofía con respecto del anterior, funciona para pensar en qué contenidos del programa se quedaban fuera de él, como parte de la “dominación masculina cuyos efectos son sistémicos” (Amorós & de Miguel, 2020, p. 25). No continuar con la selección de los contenidos de un programa de estudios basado en la discriminación injustificada, da espacio para escoger los materiales de acuerdo con su relevancia en el campo de estudio y en lo asertivo de sus aportaciones pedagógicas demostradas.

En esta investigación se busca, con base en la teoría crítica feminista, determinar si el nuevo plan de estudios propicia que lxs estudiantxs tengan las capacidades y herramientas necesarias para realizar un examen autocrítico. Se analiza el programa para diagnosticar si se les ofrece a lxs estudiantxs una formación emancipatoria en términos de Habermas. Es decir, un conocimiento con intereses emancipatorios que dé cabida, por ejemplo, a una enseñanza orientada a “la promesa de unas relaciones de comunicación exentas de dominación, poder o violencia” (Roggerone, 2018, p. 161). Sin relaciones violentas ni dominantes en los saberes institucionalizados, hay espacio para plantear una enseñanza en la que el paradigma de conocimiento no predique su falsa abstracción universal ni que oculte otras particularidades.

El conocimiento emancipatorio debe tener autocrítica consigo mismo y apertura para develar sus propios sesgos. En el caso de la perspectiva de género, debe haber cabida para visibilizar el traslape cognitivo de lo masculino con lo universal. El conocimiento generado por hombres y para hombres se ha asentado como el paradigma de conocimiento tradicional (canónico) y ha dejado fuera a aquellos saberes que no reflejan a quienes constituyen esta tradición.

Para generar un conocimiento emancipatorio, Amorós y de Miguel (2020) proponen algunos instrumentos analíticos que la perspectiva de género ha empleado en tanto que Teoría Crítica. Estos instrumentos sirven para “ver, para subrayar lo que es el fin de toda teoría” (p. 50). El objetivo es enmarcar la teoría en su tiempo y con sus actores, analizar sus postulaciones y argumentos, y establecer qué efectos tiene. Las cuatro formas en las que el feminismo ha operado como teoría crítica y que señalan Amorós y de Miguel son:

1) que apela a la solidaridad para promover o impedir cambios sociales; 2) cuya existencia es en sí misma una forma de percibir la realidad, ya que vuelve controvertido un aspecto de ésta que antes era aceptado como normativo; 3) que implica una ruptura de los límites del sistema de normas y relaciones sociales en el que se desarrolla su acción; 4) que tiene capacidad para producir nuevas normas y legitimaciones en la sociedad. (p. 50)

En este análisis del nuevo programa de Filosofía del CCH-UNAM, la solidaridad sirve para mantener la apertura necesaria para autoanalizarse y dar cabida a otros puntos de vista. La forma de percibir la realidad desde la perspectiva de género entiende que las relaciones históricamente tienden a la dominación y que no es necesario que se establezcan de esta manera. La ruptura con los límites del sistema apunta al quiebre con las formas de dominación y exclusión del sistema patriarcal. La capacidad de producir nuevas normas apuesta por la posibilidad creativa del feminismo por establecer relaciones y sistemas de pensamiento que no excluyan ni dominen a otros conocimientos para sustentarse a sí mismos.

Para analizar los materiales de lectura del nuevo programa de “Filosofía” del CCH-UNAM se pueden usar las cuatro formas de operación de la perspectiva de género como teoría crítica. Puntualmente se va a buscar si el programa de estudios de filosofía: 1) fomenta la apertura de lxs studentxs a diversos enfoques y lugares de enunciación, 2) los materiales de lectura ya no perpetúan una exclusión sistémica e histórica de las mujeres en la conformación de la Historia de la Filosofía y 3) las lecturas seleccionadas para lxs studentxs exhiben más propuestas teóricas que las grandes tradiciones filosóficas europeas.

No se considerará si las lecturas permiten que lxs studentxs establezcan otras normas o sistemas de pensamiento propios o críticos con respecto de la exclusión o la dominación. Pues esa habilidad no corresponde para un nivel educativo medio superior. Es importante examinar el nuevo programa de filosofía del CCH-UNAM para visibilizar a quienes conformaron la Filosofía desde sus aportes teóricos y a quienes sentaron las bases para que un programa con materiales de lectura con autoras se presente como oficial en las instituciones educativas.

La Teoría Crítica de Habermas y el Feminismo de Nancy Fraser

Celia Amorós y Ana de Miguel (2020) en su libro *Teoría Feminista. De la Ilustración al Segundo Sexo* plantean a la perspectiva de género como Teoría Crítica. Ambas autoras seleccionan el concepto de género y lo postulan como teoría crítica retomando la propuesta de Nancy Fraser, quien rescata el concepto de 'Teoría Crítica' de Habermas y lo pone bajo la lente feminista.

Nancy Fraser (1990) en su artículo "¿Qué tiene de Crítica la Teoría Crítica? Habermas y la Cuestión del Género" expresa que la teoría crítica feminista articula, con una visión crítica, la forma en la que se investiga y cómo se propone el entramado conceptual con respecto del movimiento social de su oposición. Ella subraya que, la perspectiva de género —en tanto que teoría crítica— "[e]mplearía categorías y modelos explicativos que revelaran en lugar de ocultar las relaciones de dominancia masculina y subordinación femenina. Y develaría el carácter ideológico de los enfoques rivales que ofuscan o racionalizan esas relaciones" (p. 50). Es decir, la teoría crítica es el uso de una teoría que analiza fenómenos para clarificarlos, definirlos y explicar su entramado categorial.

Fraser (1990) explica que Habermas, para establecer las categorías que componen a un fenómeno a partir del uso de la teoría crítica, propone el análisis socioteórico de la reproducción material y la reproducción simbólica. La producción material es el trabajo social mientras que la reproducción simbólica es la socialización, la consolidación de la solidaridad de grupo y la transmisión y extensión de las tradiciones culturales. El análisis de ambas reproducciones da cuenta de las funciones que permiten que una sociedad sobreviva tal como se le concibe.

Fraser (1990) añade a la teoría de Habermas que algunas prácticas no pertenecen a un único campo de reproducción. Algunas prácticas parecen sólo reproducir materialmente a una sociedad. Pero, realmente, también conforman la reproducción simbólica. La reproducción material comprende actividades para la sustentación biológica de la sociedad. La reproducción simbólica moldea significados sociales, culturales y normas. Fraser explica que algunas actividades que inician como un trabajo que reproduce las condiciones necesarias para sustentar la vida son potencialmente ideológicas (simbólicas) porque legitiman algún presupuesto social o cultural; tal como es el caso de la crianza. La crianza produce

lo necesario para la continuación de la vida de lxs infantxs. Mas, también, es un trabajo no pagado que se asume socialmente como natural y refuerza la cultura de la domesticidad de las mujeres.

Fraser (1990) critica de Habermas que en su modelo de teoría crítica mantiene separadas las esferas de lo público (instituciones oficiales) de lo privado (familia y hogar). Para ella, estas esferas no se refieren entre sí como un espejo de la otra. Para Fraser, esta separación “tiende a exagerar las diferencias y ocultar las similitudes de ambos” (p. 60). La separación de esferas da la ilusión de que los individuos de una esfera tienen una relación extrínseca y accidental con la otra esfera. Es decir, en temas de economía oficial y administración del estado, por ejemplo, la interacción entre la esfera privada (intrafamiliar) con la esfera pública parece ser incidental y no intencional. En un ejemplo más concreto de Fraser, la distinción de ambas esferas no indica que en lo privado y en lo público la dominación masculina subordina a lo femenino por igual.

Aunque la teoría crítica propuesta por Habermas tenga dificultades para visibilizar algunos aspectos de la dominación masculina, Fraser rescata la teoría crítica habermasiana. De esta teoría recupera el recurso conceptual que categoriza a las acciones de la reproducción material y a las de la reproducción simbólica en acciones integradas como ‘aseguradoras normativamente’ o como ‘logradas comunicativamente’. Las acciones aseguradas normativamente son consensuadas sobre valores y fines institucionalizados. Se enraízan en la “internalización precrítica de la socialización y la tradición cultural” (Fraser, 1990, p. 51). Las acciones logradas comunicativamente son un consenso explícito que se logra por reflexión y discusión que parten de condiciones de libertad, igualdad y justicia. Para Fraser esta clasificación de acciones permite analizar si los fenómenos basan sus componentes en el consenso y en los valores compartidos justificados en prerreflexiones o en diálogos injustos, coercitivos o desiguales. Para ella, la teoría crítica habermasiana requiere de ciertas adecuaciones dotadas por la perspectiva de género para revelar los componentes de la dominación masculina dentro de cualquier fenómeno.

La teoría crítica habermasiana retomada por Fraser, entonces, analiza los componentes de la reproducción material y simbólica de un fenómeno. Los clasifica en ‘asegurados normativamente’ y ‘logrados comunicativamente’ para presentar una validez justificada con base en la justicia, el consenso y la libertad. Lo que añade la perspectiva de género a la teoría crítica es el develamiento de las prácticas de

dominación masculina. Es decir, la perspectiva de género añade a la mirada crítica de la Teoría Crítica la sutilidad de señalar mecanismos de dominación del sistema patriarcal.

En esta investigación, la teoría crítica con perspectiva de género se retoma para responder cuál es el estado de la dominación epistémica masculina en el nuevo programa de estudios de Filosofía del CCH-UNAM presentado en junio del 2024. La categorización conceptual que la teoría crítica ofrece, permite una revisión de los contenidos de lectura de este programa de estudios. Es decir, la teoría crítica con perspectiva de género interroga si hay relaciones de dominación epistémica masculina en la reproducción simbólica que se imparte con los materiales de lectura propuestos en la renovación del programa.

La 'reproducción simbólica' y la 'reproducción material' dan cabida a preguntar qué transmiten los materiales de lectura seleccionados para el nuevo programa. En otras palabras, cuáles son los sistemas de pensamiento filosóficos que se reproducen simbólicamente en la estudiantad gracias a las lecturas propuestas. Por su parte, los conceptos 'asegurado normativamente' y 'logrado comunicativamente' de la teoría crítica permiten delimitar qué autores y qué sistemas filosóficos son los que se aseguran a través de la permanencia de la tradición filosófica en el nuevo programa de estudios, y cuáles son los materiales que se concretaron 'comunicativamente' como parte de la actualización de este mismo plan. Aquellos materiales lectivos seleccionados 'comunicativamente' para el nuevo programa de estudios de Filosofía apuntan hacia una enseñanza que basa su selección de sistemas de pensamiento en la justicia epistémica con respecto de su aportación objetiva al conocimiento, en el consenso y en la libertad.

La teoría crítica con perspectiva de género —en esta investigación— da las herramientas conceptuales para pensar en una enseñanza de conocimiento emancipatorio que no replique sistemas de dominación masculina para su sustento, que sea autocrítico consigo mismo y que presente la apertura necesaria para develar sus propios sesgos. Las lecturas de selección comunicativa que subrayan la necesidad de no perpetuar una enseñanza filosófica tradicional excluyente hecha por hombres para hombres, da cabida a articular una enseñanza emancipatoria.

En el siguiente apartado se explicará qué es la enseñanza emancipatoria, cuál es su relación con la teoría crítica y por qué es necesaria para señalar sistemas de pensamiento que continúan basándose en la dominación y en la exclusión para

sustentar su validez. Se analizarán las teorías de Nancy Fraser y de Seyla Benhabib para establecer la constitución conceptual del conocimiento emancipatorio habermasiano y las aportaciones feministas de ambas autoras.

La Teoría Crítica Emancipatoria de Benhabib y Fraser

Seyla Benhabib (1990) en su artículo “El otro generalizado y el otro concreto” propone que la perspectiva de género funciona como una herramienta que visualiza la organización simbólica y experiencial de la realidad patriarcal. Para ella, “[l]a tarea de la teoría crítica feminista es desvelar este hecho, y desarrollar una teoría que sea emancipadora y reflexiva” (p. 126).

De acuerdo con la autora, la perspectiva de género añade a la teoría crítica un análisis explicativo y diagnóstico de la opresión y de la exclusión de las mujeres en la historia y en la constitución de la cultura, de la moralidad, de la política y del conocimiento. Para Benhabib (1990), la universalidad del sistema de exclusión patriarcal “es un ideal regulativo” (p. 127) que dispone de las bases de lo que es ‘lo aceptable’ para todxs.

La universalidad determina qué se acepta y, por consiguiente, qué se integra a la cultura, al conocimiento y a la moralidad. Sin embargo, Benhabib (1990) subraya que aquello que es determinado como universal no es una definición ficticia o arbitraria. Sino que la universalidad se propone desde la lucha de subjetividades concretas y dirigidas hacia un beneficio específico para su autonomía.

En esta lucha de subjetividades, históricamente ha predominado la orientación masculina y, de ahí, se ha excluido de lo aceptable a aquello considerado femenino. En la constitución universal de lo aceptable se determinan el ‘deber ser’ y el ‘cómo es’ a través de una red de reglas y preceptos.

Benhabib (1990) señala que el cuestionamiento de los preceptos y las reglas de lo universalmente aceptable deviene en la destrucción de las concepciones de esta universalidad o hegemonía. En otras palabras, si las normas que determinan como aceptable a lo aceptable no se sostienen objetiva y racionalmente frente al cuestionamiento, entonces, lo que se ha considerado tradicionalmente como aceptable ya no dominará sobre lo categorizado como inaceptable. Lo aceptable ya no cuenta con la suficiente solidez teórica ni ontológica para establecerse como lo

universal (hegemónico) y, por ello, da cabida de que lo inaceptable (lo que estaba excluido de lo universal) tenga la posibilidad de emanciparse del dominador aceptable.

Para la autora, la universalidad de lo masculino se basa en la proyección de aquello que se desearía como aceptable, mas no en la “consecuencia de la total abstracción de su identidad” (Benhabib, 1990, p. 139). De ahí que sea posible romper con el sustento teórico y ontológico de lo universal masculino histórico. La base de lo universal masculino es una abstracción subjetiva (no objetiva) que beneficia a la subjetividad masculina desde su posición hegemónica.

La perspectiva de género, en este punto, es aquello que disloca la supuesta objetividad de lo aceptable masculino. La ruptura que genera, dispone de una postura *emancipatoria* frente a lo hegemónico por medio de la teoría crítica. Para Benhabib (1990) la estructuración histórica de la política, la moral, la cultura y el conocimiento ha dejado de lado las aportaciones hechas por las mujeres sin una cimentación veraz de la exclusión sistémica de lo femenino por parte de lo masculino. La perspectiva de género da las condiciones de posibilidad para emanciparse de “las restricciones epistémicas” (Benhabib, 1990, p. 138) dominantes y excluyentes del orden histórico masculino.

Para el análisis del plan de estudios de Filosofía del CCH-UNAM del 2024, la teoría crítica con perspectiva feminista planteada por Nancy Fraser y la postura emancipatoria de Seyla Benhabib dan cabida a pensar en una enseñanza filosófica que no seleccione sus materiales de lectura por un beneficio específico a la hegemonía masculina. Por un lado, la propuesta de Nancy Fraser de emplear a la teoría crítica con perspectiva de género como una herramienta para analizar fenómenos, clarificarlos, definirlos y explicar su entramado categorial patriarcalmente dominante, procura una revisión que cuestiona los valores y fines institucionalizados que se han perpetuado en la enseñanza filosófica en México. Por el otro lado, la postulación de Benhabib sobre la institucionalización de ciertas validaciones a través de una subjetividad que se basa en su propio beneficio y que oculta y excluye todo aquello que no suma a sus intereses masculinos, abre la necesidad de buscar una enseñanza que no omita *a priori* determinado conocimiento para sustentarse a sí mismo como sistema epistémico.

La “ceguera epistemológica para con el otro concreto” (Benhabib, 1990, p. 143) de un sistema educativo que suprime la experiencia del *otrx* que no es la del

hombre hegemónico (como la de las mujeres), convoca a una epistemología emancipatoria. Una epistemología que requiere ser crítica consigo misma para señalar las formas de dominación de sus teorías principales que dictan lo que se debe aprender. Es decir, se necesita una epistemología emancipatoria que no sólo se sustente en la tradición (porque así ha sido históricamente); sino que cuestione por qué tiene esa determinada forma y que sí reconozca otras identidades que han aportado para la consolidación del pensamiento filosófico actual aunque hayan sido despreciadas por no pertenecer a la razón de la filosofía occidental masculina ni a sus categorías de análisis.

Con respecto de la revisión del plan de estudios de Filosofía del CCH-UNAM, la posibilidad de que la selección de materiales de lectura escape de la exclusión por tradición patriarcal, da la posibilidad de replantear qué compone a la enseñanza de filosofía. A partir de la teoría crítica con perspectiva de género se buscará determinar si el nuevo plan de Filosofía del CCH-UNAM abre la posibilidad de generar un conocimiento que no se base su selección de materiales de lectura en una dominación que beneficia a quienes plantean esta dominación. La teoría crítica con perspectiva de género revela omisiones en la selección de materiales de lectura y señala las limitaciones de pensar que lo masculino (lo creado por hombres para hombres) es universal. Mientras que la epistemología emancipatoria (nutrida por la teoría crítica feminista) cuestiona si el conocimiento que los hombres han acuñado bajo la suposición de objetividad y universalidad es el único pertinente para institucionalizarlo como oficial.

Teoría Crítica Feminista según Amorós y de Miguel

Amorós y de Miguel (2020), basándose en las propuestas de Fraser y Benhabib, plantean en su libro *Teoría Feminista. De la Ilustración al Segundo Sexo* que la perspectiva de género opera como teoría crítica porque con ella se explica y se descubre la dominación del patriarcado. Con la perspectiva de género se visibiliza el “sistema normativo: sus mecanismos, como los de todo sistema de dominación” (Amorós & de Miguel, 2020, p. 17).

Se esclarecen, pues, las prácticas de reproducción simbólica y material que se han justificado como universales, válidas y objetivas a través de las costumbres y

las instituciones. Para ambas autoras, Amorós y de Miguel (2020), la teoría crítica con perspectiva de género da cuenta de la configuración de la identidad, de la inserción real de las personas y de su sistema normativo. La teoría crítica feminista objeta la racionalidad del sistema patriarcal y su significación universal y objetiva. Pone en cuestión la legitimación del sistema dominante a partir de dos ejercicios:

a) desarrollando un análisis explicativo diagnóstico de la opresión de las mujeres a través de la historia, la cultura y las sociedades y b) mediante una crítica anticipatoria utópica de las formas y valores de nuestra sociedad y cultura actuales, así como proyectar nuevos modos de relacionarnos entre nosotros y con la naturaleza en el futuro. (Amorós & de Miguel, 2020, p.16)

Ambos ejercicios ponen en duda que algún género (masculino o femenino) tenga el privilegio exclusivo de poseer la racionalidad universal. Los ejercicios explican que la racionalidad humana tiene una dirección marcada con un horizonte regulativo que llega a determinados consensos. Mas no un pase directo a la verdad universal.

Para Amorós y de Miguel (2020), la teoría crítica con perspectiva de género interpreta fenómenos con respecto de referentes de sentido para validar su marco y que se sostengan por sí mismos y no bajo la dominación de otra explicación. La teoría crítica con perspectiva de género “se configura desde un proyecto emancipatorio” (Amorós & de Miguel, 2020, p. 18). Emancipatorio porque se sitúa de manera crítica ante los parámetros de la tradición y cuestiona sus presupuestos con categorías interpretativas que nacen de nombrar fenómenos que el sistema patriarcal invisibiliza. El objetivo del proyecto emancipatorio es basar un sistema ontológico o epistemológico por sus premisas en sí mismas y no en preceptos que únicamente se sostienen por su tradición e institucionalización. Para ambas autoras, el proyecto emancipatorio que se genera de la teoría crítica con perspectiva de género lleva a la razón más allá de su autocrítica, de sus límites y de su propia posición. “Es como si la razón quisiera saber más de ella misma —ser crítica— para ser más ella misma, para ser en mayor medida autónoma y estar emancipada en mayor grado: libertad” (Amorós & de Miguel, 2020, p. 21). Lo emancipatorio es liberarse, pues, de la dominación que ha ejercido lo masculino sobre la diferencia, sobre lo femenino.

En una epistemología emancipatoria se le permite a la razón ser crítica con respecto de lo que se le enseña, a cuestionar los pilares del conocimiento para

comprobar su solidez y a emplear categorías de análisis para identificar relaciones de dominación dentro de los saberes institucionalizados. Se emancipa el razonamiento humano de un seguimiento ciego a la autoridad educativa y se presentan las herramientas necesarias para comprobar la validez objetiva de los recursos epistémicos que se le exponen para ser aprendidos.

Con respecto del análisis del plan de estudios de Filosofía del 2024 del CCH-UNAM, el conocimiento emancipatorio sirve, junto con la teoría crítica con perspectiva de género, para encontrar relaciones de dominación en un conocimiento que abarca tanto a la tradición filosófica como a autoras que históricamente no han aparecido dentro de los programas de estudio formales, pero que sí han contribuido con el desarrollo del pensamiento filosófico. El pensamiento emancipatorio con perspectiva de género debe observar qué tratamiento se les da los trabajos de estas autoras y qué herramientas aportan sus proposiciones al estudiantad^x para pensar críticamente.

Celia Amorós (1991), en su libro *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, advierte que es posible que la inclusión de ciertas demandas feministas sean integradas al sistema patriarcal beneficiándolo. La autora señala que si las demandas feministas coinciden con sus objetivos patriarcales, se integrarán al sistema y continuarán perpetrando una dominación operativa. Mientras que aquello que no se ajusta con los deseos patriarcales, queda marginado.

Amorós (1991) describe que “[t]odo sistema de dominación sabe bien cómo formular los términos del insoluble dilema del oprimido: sus reivindicaciones de igualdad serán irremisiblemente reconducidas a la integración en el sistema; sus reivindicaciones radicales de diferencia la condenarán a la irremisible marginación” (p. 72). La integración de ciertos postulados feministas al sistema patriarcal se debe al funcionamiento del sistema. El sistema requiere de una constante dominación para operar. En la operación del sistema patriarcal se divide lo aceptable de lo inaceptable. Lo aceptable se concilia constantemente con los deseos y beneficios para y del patriarcado, mientras que lo inaceptable se margina del sistema.

Se debe recurrir a la teoría crítica con perspectiva de género para enfatizar que la integración de autoras no caiga en un tratamiento de “apéndice” frente a otras autorías masculinas consideradas “más relevantes” en el nuevo plan de estudios del CCH-UNAM. Es decir, para determinar que haya inclusión educativa en el nuevo plan, se debe revisar que a las diversas autorías recientemente incluídas no se les

dé un tratamiento de aportación mínima o de ejemplificación del gran sistema filosófico desarrollado por “el hombre filósofo” dentro algún campo de la Filosofía como lo sería la Estética, la Ética o cualquier otro.

El tratamiento minimizante de ciertos autorxs dentro de los planes de estudio perpetúa un conocimiento que requiere de la dominación de otro saber para sustentarse a sí mismo como protagonista. El conocimiento emancipatorio y la teoría crítica con perspectiva de género sirven para examinar que los saberes validados por las instituciones no repliquen un sistema de dominación para sustentarse. En esta investigación se requiere, pues, de la teoría crítica con perspectiva de género y del conocimiento emancipatorio para determinar si las modificaciones del plan de estudios de “Filosofía” del 2024 del CCH-UNAM, sí fomentan la inclusión educativa a partir de sus materiales de lectura.

Algunas investigaciones sobre género y planes de estudio

Para esta investigación, los planes de estudio son un “elemento articulador” (de la Cruz Rioja, et al., 2022, p. 1498) entre el contexto social y las dinámicas educativas del centro educacional. El plan de estudios es el documento escolar en el que se presentan y articulan las necesidades sociales y los requerimientos internos de las asignaturas, módulos, proyectos o ciclos que desarrollan competencias en lxs alumnxs. El plan de estudios concentra los lineamientos conceptuales y operacionales que construyen las pautas educativas para lxs estudiantxs.

En este sentido, el plan de estudios es atravesado por la cultura, lo social, las prácticas propias de los centros educativos y los conocimientos legítimos de la autoridad educativa. Los planes de estudio pueden presentar exclusiones sistemáticas hacia las mujeres que ya están presentes en la cultura que articulan. La dominación del conocimiento masculino sobre el femenino (como causa del sexismo) es un reflejo de la sociedad que el plan mismo entreteje con la educación oficial.

Existen varias examinaciones sobre la relación de los planes de estudio y las exclusiones de las investigaciones hechas por mujeres, el sexismo y sus efectos. Los análisis y las revisiones con perspectiva de género sobre los planes de estudio y los materiales de lectura se han centrado en visibilizar las desigualdades que las mujeres han enfrentado y siguen enfrentado en los sistemas educativos. Algunos estudios recuentan cómo, históricamente, las mujeres han luchado por su lugar en los espacios de educación y su incidencia en la enseñanza. Otras investigaciones muestran la disparidad entre niñxs y adolescentxs con respecto de las expectativas que se les tiene y cómo sus calificaciones se afectan por ello. Mientras que otras investigaciones subrayan que la inclusión de autoras en la sección lectiva de los planes de estudio, no significa que se haya alcanzado realmente la paridad.

Uno de los estudios que han desarrollado cómo las mujeres mexicanas comenzaron a participar en la enseñanza obligatoria es el trabajo de Oresta López Pérez (2008). En su artículo “Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México”, López Pérez investiga el desarrollo de la educación republicana liberal

decimonónica como proyecto del Estado. Su objetivo es identificar las asimetrías y desigualdades sociales de género de este sistema educativo a partir de la revisión de los currículos diferenciados para escuelas de niños y niñas. López Pérez selecciona el caso de estudio de la Academia de Niñas de Morelia y se centra en interpretar la selección de las materias para las estudiantes a lo largo de tres décadas. La autora analiza el currículum diferenciado de manera historiográfica para dar cuenta de cuál era la educación impartida a las mujeres durante esa época.

López Pérez (2008) comienza explicando que los espacios educativos, en México y otras partes del mundo durante el siglo XIX, separaban a los hombres de las mujeres en distintos centros educativos. Para las mujeres, la educación no siempre fue obligatoria, ni era materia del sector público estatal. Por tradición, la educación de las mujeres pertenecía al ámbito privado como el de la Iglesia o la familia y se centraba en formar la moral y en adiestrar a las niñas para la crianza. No se les instruía en conocimientos científicos o en técnicas. La educación de los varones, en cambio, se sostenía en el ideal de formar ciudadanos que necesitaban más conocimientos que el moral.

Cuando la educación de las mujeres se volvió obligatoria y la distribuía el Estado mexicano, se conservó la separación de los centros escolares entre hombres y mujeres (a excepción de ciertas comunidades rurales). En estas regiones, por falta de recursos, se conjuntaban las escuelas de los niños con las de las niñas. Cabe destacar que la cantidad de escuelas de mujeres era muy reducida comparada con la cantidad de las de varones. López Pérez (2008) explica que en el siglo XIX no había programas ni conceptos unificados sobre qué se debía enseñar en todas las escuelas mexicanas con autorización del Estado. Hasta el siglo XX, los programas de estudio y sus contenidos se comenzaron a regular y unificar bajo la autorización del gobierno federal. Sin embargo, antes de la unificación, se puede apreciar que sí había consistencia en lo que se creía que era oportuno para enseñar a hombres y mujeres respectivamente.

El currículum escolar, para las mujeres, daba menos peso a los conocimientos científicos frente a las “habilidades femeninas” (López Pérez, 2008, p. 46). Es decir, habilidades como el dominio de la costura y el bordado eran fomentadas en las escuelas de niñas, en lugar de las matemáticas y las ciencias como se hacía en las escuelas para niños. Otra asignatura dispar en el currículum para niños y niñas era la enseñanza moral. En las escuelas para varones la moral

era cívica. Se les enseñaba a ser ciudadanos. Mientras que, para las niñas, la moral se cargaba de valores y censuras sobre su comportamiento. Por ejemplo, a las niñas se les enseñaban buenas maneras.

A finales del siglo XIX, con el empuje liberal, se dieron avances en los proyectos de educación secundaria, normal y superior para las mujeres en México. Se comenzaron a diversificar las instituciones de educación para las mujeres (como las escuelas mixtas) y los contenidos escolares, en especial en la capital del país. Sin embargo, no en todos los estados era igual, ni se habían vuelto idénticas las educaciones para niños y niñas. Todavía se conservaban las materias de “adorno” para su feminidad, tal como costura, confección, bordado, entre otras.

La Academia para Niñas de Morelia fue un proyecto liberal de 1886 para la educación secundaria y profesional de las mujeres morelianas. En una primera etapa de la escuela, se enseñaban asignaturas *mujeriles* tradicionales. Se decía que las mujeres estudiaban para ser mejores esposas y madres. En etapas posteriores se comenzó a diversificar la oferta de asignaturas en la Academia para Niñas de Morelia. Poco a poco, en el transcurso de treinta años, se introdujeron materias científicas al currículum. López Pérez (2008) subraya que, aunque muchas de las alumnas tuviesen un buen rendimiento matemático y de lenguaje, preferían apuntarse a las materias artísticas y de ornato porque eran las más aceptadas socialmente.

La autora destaca que, aunque los colegios liberales para hombres sí dotaban de los conocimientos necesarios para formar profesionistas con funciones sociales y económicas bien definidas, los liceos de niñas y señoritas no dotaban de igual importancia el desempeño laboral de ellas. Había currículos ambiguos y recortados para las mujeres porque su educación no era valorada de la misma forma que la de los hombres. Incluso, no se valoraba la incidencia de las mujeres en las escuelas, en la definición de los contenidos de las materias ni en la constitución de un currículum femenino. Los hombres del Estado, como gobernadores, designaban qué se enseñaba en las escuelas para niñas.

La Academia para Niñas de Morelia se convirtió, después, en una escuela miscelánea que ofertaba capacitación para telegrafía, teneduría de libros y magisterio. Doce años después de esta transformación, la Academia pasó a ser una escuela normal de profesoras de instrucción elemental y primaria superior. La nueva escuela normal (anteriormente la Academia para Niñas de Morelia) se sostenía del

principio de feminizar un sector profesional. Impartir educación básica obligatoria se empezó a entender como una extensión del cuidado femenino. El Estado y otros sectores recurrieron a las normalistas para subsanar la falta de maestros rurales. Era más barato educar a una joven de zonas rurales y que ella se quedara en su región de origen con un sueldo menor al que un hombre formado cobraría por el mismo trabajo.

El aumento del número de mujeres instruidas planteó un cambio social. Las normalistas comenzaron a incidir en la educación de las siguientes generaciones. Ellas, a través de sus esfuerzos pedagógicos buscaban disminuir las asimetrías de género del currículum, incluso cuando no tenían una libertad real en la creación de los currículums. Las normalistas, a través de su enseñanza, incorporan nuevas ideas y posibilidades sobre las mujeres como la intelectualidad y la autonomía. Por ejemplo, realizaron materiales para la enseñanza que contenían poesía escrita por mujeres como el libro de texto *Rafaelita*.

Otro estudio que señala las disparidades de género y su relación con los programas de estudio es "Gender and Syllabus based Study Approches and Academic Performances" escrito por Chandana Jayawardena y Kuruppuge (2012). Chandana Jayawardena y Kuruppuge realizan un estudio para examinar el impacto que tienen las diferencias de género en el rendimiento académico de los y las estudiantes de educación media superior en Sri Lanka.

Lxs investigadorxs especifican que la educación preparatoria de Sri Lanka se divide en 4 áreas de estudio: 1) ciencias físicas (matemáticas, física y química), 2) ciencias biológicas (biología, botánica, zoología, física y química), 3) comercio y administración, y 4) arte y humanidades. Para completar su educación media superior, cada estudiantx debe seleccionar tres materias de cada área de estudio más una asignatura de inglés. El estudio de los investigadorxs intenta responder si existe una correlación entre el género de lxs estudiantxs, su desempeño académico, la motivación para estudiar y sus métodos de estudios marcados en los *syllabus* (planes de estudios).

La investigación de Chandana Jayawardena y Kuruppuge (2012) analiza las respuestas a un cuestionario que contestaron 45 alumnas y 45 alumnos, seleccionados al azar de dos preparatorias en Sri Lanka llamadas Galle y Gampaha. El cuestionario revisa las motivaciones y las estrategias de estudio que usan lxs estudiantxs para prepararse para sus exámenes y se contrasta con las

variables de diferenciación por género, las materias que se presentan en el plan de estudios y las calificaciones obtenidas por lxs alumnxs. La revisión del cuestionario se dió por un análisis descriptivo e inferencial usando un software SPSS (Chandana Jayawardena y Kuruppuge, 2012, p. 115).

Las preguntas del cuestionario fueron: cuál era el género de los alumnxs, cuáles eran sus motivaciones para estudiar, si seguían el método de estudio propuesto en el plan de estudios y cuál era su calificación en cada una de las cuatro áreas de estudio. Uno de los resultados que obtuvieron lxs investigadorxs fue que las calificaciones de las evaluaciones eran bastante parecidas entre mujeres y hombres. No obstante, las puntuaciones más altas dentro de cada una de las áreas de estudio, las obtuvieron estudiantes varones. Mientras que las estudiantes tuvieron mayor consistencia en mantener promedios altos. También se registró que los varones tendían a estudiar más superficialmente para todas sus asignaturas. Mientras que las mujeres estudiaban con mayor profundidad siguiendo las recomendaciones del plan de estudios.

Lxs investigadorxs, como conclusión, sí plantean una correlación entre el género del estudiantx, qué tanto se esfuerza estudiando y su promedio. Sin embargo, ellxs mismxs señalan que faltaría ver las prácticas de lxs docentxs y los contenidos específicos dentro del plan de estudios para determinar si las prácticas educativas inciden en que determinado género se esfuerce más para lograr ciertos resultados académicos.

Por su parte, el artículo “Diversify the syllabi: Underrepresentation of female authors in college course readings” por Harris, Croston, Hutti y Eyler (2020) plantea que existe una subrepresentación de textos escritos por autoras dentro los planes de estudio de las materias que se imparten en licenciatura en Estados Unidos. Harris, Croston, Hutti y Eyler argumentan que la falta de representación se debe a un sesgo de género.

El estudio abarcó los programas de estudio de 129 materias que se ofrecieron entre 2018 y 2019 en la Universidad de Washington en St. Louis. La muestra del estudio se seleccionó aleatoriamente de las áreas de humanidades, ciencias sociales, ciencias duras, tecnología, ingeniería y matemáticas. En total, se revisaron 2435 lecturas buscando: 1) cuántas autoras aparecían en el listado de lecturas del programa de estudios, 2) qué trato se les daba a las autoras por parte de lxs instructorxs de la materia y 3) cuántas autoras se leían en los programas de

estudios comparado con el número de investigadoras y académicas que trabajan en la Universidad de Washington.

Los resultados que obtuvieron las investigadoras fue que el porcentaje promedio de lecturas escritas por autoras que se revisaban en todos los programas de estudio fue de 34.1%. El área de estudio que más autoras incluye en sus programas son las Ciencias Sociales con un 40%. Lxs profesorxs que proponían más lecturas escritas por autoras en sus programas de estudio fueron mujeres.

Harris, Croston, Hutti y Eyler (2020) también encontraron que la mayoría de textos que se encuentran en los programas de estudios y que tienen autoras, no son autoras que lideran o coordinan la investigación, sino que conforman parte del grupo de académicxs que hizo el estudio. Así mismo, el número de autoras que aparecen en todos los programas de estudio es menor al número de académicas y de mujeres inscritas en la dinámica de revisión por pares de la Universidad de Washington.

Las investigadoras concluyen que la poca visibilidad que tienen las autoras en los programas no da cabida a pensar en un corpus académico diverso que aliente a lxs studentxs a dedicarse a la investigación o a la docencia. Por lo que ellas apuestan a que se deben tomar medidas para diversificar lxs autorxs que se seleccionan para los programas de estudios.

Otra investigación que se ha realizado en los últimos años sobre el género en los planes de estudio, es el artículo de Ross, Galaudage, Clark, Lowson, Battisti, Adam, Ross y Sweaney (2023) titulado "Invisible women: Gender representation in high school science courses across Australia". En su artículo, lxs autorxs indican que hay un declive en el número de las estudiantes que estudian carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, a pesar de que varias universidades han tratado de cambiar sus programas de estudio para atraer a más mujeres. Los programas educativos más orientados a las ciencias duras y a las ingenierías están teniendo un problema de diversidad en su alumnado porque la mayor parte de los estudiantes continúan siendo los varones.

El objetivo de la investigación es identificar de qué manera los materiales educativos y la representación mediática de las y los científicos contribuye a desincentivar el interés de las jóvenes en estas disciplinas científicas. Lxs autorxs parten de que la manera en la que se representa a las mujeres y a los hombres en los modelos educativos, impacta la forma en que lxs infantxs se perciben a sí mismxs y qué carrera elegirán en el futuro. Para lxs autorxs, los sesgos de género

tienen efectos sobre cómo las niñas y los niños se identifican a sí mismxs con los modelos de comportamiento diferenciados por géneros.

Para determinar los sesgos de género presentes en los planes de estudio de las áreas educativas científicas, lxs investigadorxs realizaron un análisis comparativo sobre cómo se mencionan a los hombres y a las mujeres en los planes de estudio de ciencia del último año de preparatoria en Australia. Para el estudio se revisaron los planes de estudio de las preparatorias de Australian Capital Territory (ACT), New South Wales (NSW), Northern Territory (NT), Queensland (QLD), South Australia (SA), Tasmania (TAS), Victoria (VIC) y Western Australia (WA) centrándose, en particular, en las asignaturas de biología, química, ciencias ambientales y física. Una vez seleccionados los planes de estudio, lxs investigadorxs identificaron los temas compartidos entre todas las preparatorias. En cada uno de los planes se buscó: 1) cuántos nombres de científicos y cuántos de científicas hay y 2) cuántas menciones refieren directamente a unx científicx y cuántas refieren a un concepto que lleva su nombre.

Los resultados que se obtuvieron del análisis comparativo muestran que en los planes de estudio se continúa privilegiando a la figura masculina del científico solitario. Las científicas son minoría dentro de todos los planes de estudio revisados y casi nunca se les menciona como científica líder de un grupo de investigación o como investigadora solitaria. Lxs autorxs del estudio destacan que varios casos en los que se mencionaba a una científica en los planes de estudio que revisaron, no se contabilizaron para el estudio porque se les menciona como adyacentes al contenido. Es decir, se les nombra en lecturas opcionales (no obligatorias) o se les presenta como colegas, adjuntas o asistentes de otros científicos.

En las preparatorias de QLD, SA y NT, la única mujer mencionada en la categoría de científicos es Rosalind Franklin. En la preparatoria NSW se añade a Marie Curie, pero únicamente en relación con Henri Becquerel (científico). En NSW, se incluyen más personajes femeninos ficticios que científicas reales. En la preparatoria QLD se tiene mayor diversidad en el currículum de psicología. En todos los demás planes de estudio de las distintas preparatorias, se mencionan más conceptos creados por científicos que los mismos científicos. No obstante, los conceptos mostrados en los planes de estudio, en su mayoría, toman el nombre de científicos hombres.

Ross, Galaudage, Clark, Lowson, Battisti, Adam, Ross y Sweaney (2023) concluyen que los resultados de su estudio explican cómo el refuerzo de la imagen del científico que trabaja de forma individual, inhibe a las jóvenes de encontrar su lugar en estas disciplinas. Lxs investigadorxs explican que se requiere buscar paridad en las menciones de científicos y científicas para sumar los pocos esfuerzos que existen por eliminar los sesgos de género. Estos sesgos de género continuamente sostienen que las habilidades de las mujeres no son tan necesarias en la ciencia.

Así mismo, como parte de su conclusión, lxs autorxs proponen varios pasos para lograr un currículum más diverso. En primer lugar, apremian la corrección de las atribuciones del trabajo de científicas a otros hombres que no realizaron la investigación. También proponen una lista de doce científicas que se pueden añadir a los currículos. Lxs autorxs concluyen remarcando la importancia de incluir modelos diversos en los currículos para luchar contra los sesgos de género existentes en estas disciplinas. Mencionan, sin embargo, la importancia de no caer en una actitud de figuras como comodín de diversidad.

Una propuesta para reducir la exclusión de las mujeres de las ciencias sociales en Argentina, es el artículo de Debia (2019) "Notas sobre violencia de género y enseñanza de la sociología clásica en universidades nacionales públicas argentinas". En su artículo, Debia postula que el sesgo androcéntrico y eurocéntrico en las universidades públicas argentinas evita que se incluyan los aportes epistémicos de varias sociólogas importantes en los planes de estudio. De acuerdo con ella, "no se les investiga y mucho menos se les enseña. Ello se traduce en una reproducción de las desigualdades entre los géneros en el campo intelectual y académico" (p. 287). La autora explica que, cuando se decide ocultar de manera arbitraria un conocimiento relevante del plan de estudios de una asignatura, se lesiona una parte de la enseñanza. En tanto que ese ocultamiento o "silencio epistemológico" (Debia, 2019, p. 291) ejerce una violencia simbólica hacia la conformación de saberes y de subjetividades de los y las alumnas.

Debia (2019) señala que de las doce universidades públicas argentinas que tienen la Licenciatura en Sociología en su oferta académica, ninguna presenta un plan de estudios que atienda la perspectiva de género. Ninguna materia trata la violencia de género ni intenta incorporar diversas autoras a su selección de recursos lectivos como una manera de mediar la desigualdad entre géneros.

Para la autora, un espacio educativo que plantea planes de estudios desde la perspectiva crítica y de género, necesita conocer la producción epistémica de las mujeres excluidas sistemáticamente por el sesgo androcéntrico. Se requiere investigar y actualizar las propuestas actuales con nuevos modos de pensar.

La autora presenta una propuesta para cambiar el plan de estudios de la materia Teoría Social de la Universidad UNTDF. Su propuesta muestra 5 unidades que, en lugar de distribuir el plan de estudios bajo autores principales, plantea núcleos temáticos que responden a problemáticas similares. En los núcleos temáticos hay cabida para los autores tradicionales y los y las autoras que han sido excluidas históricamente porque no preserva una jerarquía horizontal, sino una multiplicidad de acercamientos hacia un mismo problema. El objetivo de la autora es demostrar que existen formas diferentes de enseñar sociología en espacios universitarios, sin reproducir violencia ni excluir saberes y autorxs únicamente por tradición.

Por su parte, el artículo de Galli (2022) promueve el uso de conceptos de género neutro para crear planes de estudio que promuevan la equidad de género. En “Degenderizing the italian syllabus: reflections and suggestions on how to make the italian language more inclusive in italian courses”, Galli señala que no siempre ha sido académicamente bien visto el uso de conceptos que no señalen el género masculino como universal, o bien la división del femenino y el masculino en textos académicos o escolares. Incluso cuando el italiano proviene de una lengua bastante neutra como el latín, emplear el género neutro suele calificarse como inútil.

Galli (2022), explica que, como justicia social y para comenzar a nombrar a las personas que históricamente han sido excluidas de la educación formal, es importante pensar en quitar los géneros de la escritura del plan de estudios. La autora apuesta por una construcción del plan de estudios con un lenguaje más inclusivo que borre la mayor parte de palabras que dividan al género en masculino o femenino en lo que refiere a las, los y lxs studentxs.

Galli (2022) remarca que el uso de un lenguaje sin género es complejo. Se puede optar por cambiar sólo los adjetivos y pronombres que refieren a las personas o escoger cambiar la gramática, la sintaxis y la constitución misma del lenguaje de manera que se inhiban todas las palabras que contengan un género masculino o femenino; incluso si estas palabras no se refieren a las personas.

La autora, ante esta problemática, apuesta por sustituir los adjetivos y pronombres y ofrecer a lxs estudiantxs la posibilidad de construir conjuntamente un lenguaje con más género neutro. También ella propone preguntarle a sus estudiantes cómo les gusta que les digan. El objetivo de un plan de estudios más neutro, Galli (2022) propone, es que los y las estudiantes se sientan incluidos y respetados en los espacios educativos. Es decir, que el plan de estudios les interpele desde su escritura.

Categorías de análisis

Para determinar si el plan de estudios de Filosofía del CCH-UNAM ya no reproduce violencia epistémica, se requieren categorías de análisis para examinar los materiales de lectura para estudiantes, la escritura general del documento y qué lugar tiene la perspectiva de género en el plan de estudios. Así, la primera categoría debe examinar el lenguaje empleado del plan de estudios. Más específico, la categoría de lenguaje inclusivo debe preguntar cuál es el lenguaje usado para referirse a las personas que reciben e imparten los contenidos del plan de estudios y a quienes escribieron los materiales de lectura presentados en el plan. Esta categoría tiene el propósito de revisar si el plan de estudios señala explícitamente a las personas, de distintos géneros, que participan en la dinámica educativa del plan de estudios. No sólo los hombres enseñan, producen y reciben educación. Esta categoría es una forma, pues, de retribuir a quienes históricamente han sido excluidxs de los centros educativos o que no han sido reconocidxs por sus aportaciones epistémicas al sistema educativo, tal como es el caso de las mujeres y de otras minorías. Aunque se toma en consideración que en el español, tradicionalmente, el uso de sustantivos, pronombres y adjetivos en su versión masculina refieren a lo universal (a lo masculino y femenino a la vez), con esta categoría se valora el uso de otras versiones que no son la masculina.

Otra categoría de análisis pertinente es la de 'consecución del concepto'. Esta categoría traza una línea de cómo se va empleando el concepto de "perspectiva de género" a lo largo de todo el plan de estudios. El objetivo es vislumbrar la incidencia de la perspectiva de género en la selección de contenidos, su rol dentro y fuera de los sistemas filosóficos enseñados y cómo se desenvuelve su participación a lo largo del documento. Esta categoría permite constatar que el concepto no se diluye ni pierde agencia frente a otros aspectos del plan de estudios.

La tercera categoría examina cómo se incluyen autoras relevantes para cada unidad del plan de la misma manera en la que se presentan a los autores tradicionales. Es decir, la categoría de introducción justa debe ver si, dentro del plan, se les expone a las autoras como figuras relevantes dentro de la Filosofía y con su propia propuesta desarrollada para responder a un fenómeno determinado. Esta misma categoría también debe determinar que los textos de las autoras no sean expuestos como apoyo explicativo de alguna propuesta filosófica de algún

autor tradicional o como aplicación de algún sistema filosófico tradicional en algún campo de la Filosofía. La categoría de introducción justa debe tener en cuenta que no es equiparable señalar que un autor y una autora comparten un sistema filosófico o pertenecen a la misma rama.

Por ejemplo, Hannah Arendt y Martin Heidegger comparten la fenomenología como el sistema filosófico en el que desarrollan sus investigaciones. Pero, cada uno de ellos tiene una autoría independiente. El trabajo de Arendt no es un apéndice de las propuestas de Heidegger, incluso si compartían una relación interpersonal y coincidían en diversos puntos sus propuestas filosóficas. Arendt da cuenta de su propio sistema de pensamiento con sus particularidades y objetos de estudio propios, de la misma manera que tradicionalmente se le ha reconocido a Heidegger.

Una cuarta categoría de análisis debe constatar que la inclusión de los textos de las distintas autoras es pertinente para la unidad temática que acompaña su propuesta de lectura. Se busca que las autoras no hayan sido seleccionadas para el programa sólo por ser mujeres y cumplir, de algún modo, con una cuota de género. Para esta categoría, la de 'pertinencia temática', se debe revisar la relación del texto de las autoras con los demás contenidos y objetivos de la unidad y su asertividad temática. Se desea determinar que la inclusión de cada autora es una elección cuidada y rigurosa que toma en consideración los desarrollos teóricos de cada una. De manera que su texto comparta, con las otras lecturas propuestas y más tradicionales, la capacidad de generar las herramientas cognitivas para lxs alumnx compendidas en el plan de estudios.

Una quinta categoría de análisis, la de 'aparición intencional', debe señalar cuáles son y por qué son esas las unidades del plan de estudios con mayor concentración de autoras en la parte lectiva. Esta categoría de análisis revisa que los escritos de las autoras no se encuentren sólo relegados a las áreas filosóficas consideradas poco prestigiosas y que han sido feminizadas históricamente. Se desea constatar que las autoras comparten el mismo marco filosófico predominante que los autores. No es lo mismo incluir a distintas autoras a lo largo de todas las unidades del plan de estudios que concentrarlas en determinadas temáticas o sistemas filosóficos en las que ellas son mayoría como consecuencia de distintos factores históricos, culturales y sociales, tal como sería el caso del feminismo. Presentar mujeres en áreas filosóficas feminizadas no termina por eliminar las exclusiones sexistas de un plan de estudios. Debido a que se continúa separando lo

que les compete a las mujeres de lo que les corresponde a los hombres. Se marca una diferencia epistémica entre ambos y, por consiguiente, se categoriza un conocimiento como más valioso, más integrante y, por ello, dominante sobre el otro.

Gráfico 1

Tabla de las categorías de análisis

Categorías	Qué revisan
1. Lenguaje inclusivo	En el lenguaje se usan más expresiones que el masculino universal para referir a las múltiples personas que participan en la educación.
2. Consecución del concepto	La perspectiva de género conserva su agencia como eje temático a lo largo de todo el documento.
3. Introducción justa	Las autoras son representadas como figuras relevantes.
4. Pertinencia temática	Las autoras van de acuerdo con la temática que trabajan el resto de los autores que se presentan en los materiales de lectura.
5. Aparición intencional	Las autoras que aparecen en el plan de estudios no sólo lo hacen en áreas feminizadas.

Nota. La tabla, creada por Samantha Lorena Camacho Jardón, resume las cinco categorías de análisis anteriormente expuestas. Los datos presentados en la tabla se recolectan de la misma información de este texto.

Las cinco categorías buscan establecer un marco para identificar el tratamiento que se les da a las mujeres a lo largo del plan de estudios. Se propone una línea sobre cómo se les representa y qué se espera bajo el concepto de perspectiva de género adoptado por el mismo plan de estudios. En el siguiente

apartado, se presenta el diseño, los objetivos y demás elementos que componen al plan de estudios de Filosofía I-II del CCH-UNAM 2024.

Plan de estudios de Filosofía I-II (2024 CCH-UNAM): objetivos, enfoque y formas de evaluación

Presentación del plan de estudios

En este apartado se presenta el plan de estudios de Filosofía I-II del Colegio de Ciencias y Humanidades con su actualización de junio del año 2024. La intención es mostrar cuáles son los objetivos marcados, el enfoque disciplinar propuesto en este plan, su modelo educativo y sus formas de evaluación explicadas en el documento abierto y disponible en línea que publicó la UNAM para todos sus colegios CCH.

El plan de estudios de Filosofía I-II se integra al Área Histórico-Social del currículum escolar del CCH. Este documento abarca dos asignaturas de Filosofía: Filosofía I y Filosofía II. Estas dos asignaturas forman parte de las materias obligatorias y se imparten en quinto y sexto semestre del bachillerato, justo después de 'Historia de México I y II', de 'Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II' y de los 'Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV'. Se planeó esta consecución de manera que la información histórica recibida anteriormente contribuya para comprender los problemas filosóficos y los procesos históricos que se verán en Filosofía I y II. Los Talleres de Lectura y Redacción permiten que lxs alumnxs adquieran los hábitos de lectura y escritura y los apliquen en las materias de Filosofía para producir y comprender distintos textos argumentativos. El plan de estudios destaca que en Filosofía I y II se guía a lxs alumnxs para que desarrollen un manejo técnico de conceptos, categorías de análisis y escritura argumentativa.

El objetivo general del plan de estudios de Filosofía es desarrollar las habilidades para que lxs alumnxs seleccionen, problematicen, investiguen, aprehendan y analicen información (UNAM, 2024, p. 5). Se busca desarrollar el pensamiento crítico y autocrítico en lxs jóvenxs y que las materias proporcionen herramientas teóricas y metodológicas para analizar sistemáticamente distintos fenómenos con profundidad. En específico, el plan de estudios plantea como su objetivo general que:

El alumnado aprenderá a valorar las actitudes y el quehacer filosóficos ante la vida, la sociedad y el medio ambiente, a partir del conocimiento y el análisis

de la filosofía y sus problemas, para vincularlos con su cotidianidad y contribuir al desarrollo de un pensamiento autónomo, creativo y crítico, mediante la adquisición de las habilidades argumentativas. Lo anterior, le permitirá reflexionar y evaluar las razones que justifican sus creencias, a fin de comprender las diferentes dimensiones de lo natural, lo humano y de sí. El alumnado descubrirá, fomentará y resignificará las habilidades para participar desde una ciudadanía crítica, libre, flexible, equitativa y plural, a través de la reflexión sobre su responsabilidad, la calidad de vida y del cuidado ético de sí y de la alteridad. Además, desarrollará la capacidad de apreciar, valorar y cavilar desde la Estética sobre su sensibilidad, lo natural, lo artístico y lo cultural. (UNAM, 2024, p. 13)

Entre los cambios al plan de estudios de Filosofía, se encuentra la modalidad con la que se imparten las asignaturas. Esta nueva modalidad, el *curso-taller*, promueve actividades o estrategias de aprendizaje que gradualmente desarrollan habilidades filosóficas. Cada tema sugerido en su plan de estudio se acompaña con una lista de actividades propuestas para que lxs docentxs escojan una para cada sesión.

Al nuevo plan de estudios, con la finalidad de ofrecer una formación transdisciplinaria, también se le añadieron cuatro ejes temáticos: “ciudadanía, sustentabilidad, perspectiva de género y uso de tecnologías” (UNAM, 2024, p. 5). Estos ejes se mencionan a lo largo del plan como una forma de vincular a los sistemas filosóficos que se enseñan con problemáticas *actuales*. Para la perspectiva de género se hace referencia a que la Filosofía permite revisar la violencia de género y la igualdad de género. Sin embargo, no se define qué es «la perspectiva de género» en sí misma ni por qué es importante incluirla como eje temático en el plan. El plan de estudios de Filosofía I-II continuamente introduce a la perspectiva de género junto con sus otros ejes temáticos para hacer una referencia puntual a un problema del siglo XXI. A continuación se citan las veces que aparece el término «género» dentro del plan (de 64 páginas), excluyendo los materiales bibliográficos que lo incluyen en su título:

El contexto contemporáneo nos exige considerar ciertos asuntos de manera urgente dentro del proceso educativo del alumnado, por ello, se han

incorporado al Programa de Filosofía cuatro ejes que forman parte de los problemas que aquejan a la sociedad contemporánea, tales como: ciudadanía, sustentabilidad, perspectiva de género y uso de las tecnologías. (UNAM, 2024, p. 5)

Enseñar y aprender filosofía estimulan la capacidad de análisis frente a problemáticas actuales (globalización, cambio climático, violencia por razones de género, entre otras. (UNAM, 2024, p. 8)

Esta formulación, articulada con el aprender a aprender, aprender a hacer, la interdisciplina y formación crítica son abordadas en las asignaturas de Filosofía I y II para promover la participación ciudadana, las reflexiones sobre la vida práctica y su importancia social, política y sobre la naturaleza; permiten plantear la importancia de la construcción de una sociedad fundada en la igualdad de los géneros. (UNAM, 2024, p. 12)

quehacer filosófico con la finalidad de que desarrolle actitudes filosóficas para pensar y actuar de manera crítica, incluyente, reflexiva y con perspectiva de género como ciudadano consciente y responsable sobre los problemas sociales y ambientales actuales. (UNAM, 2024, p. 18)

Al abordar las temáticas de los usos del lenguaje en la argumentación, la estructura de los argumentos, su validez y corrección y cómo se emplean en la toma de decisiones razonables en distintas temáticas que atañen a las preocupaciones de la sociedad contemporánea como la desigualdad de género, la participación ciudadana, la crisis socioambiental o el uso de las tecnologías, de las que participa cotidianamente el alumnado. (UNAM, 2024, p. 25)

la construcción de una sociedad basada en la igualdad de género y la producción y uso responsable de las tecnologías abordando problemas y controversias actuales. Asimismo, es importante que dimensione la necesidad de contar con referentes éticos comunes en un mundo multipolar y asuma el compromiso social en su vida ciudadana (UNAM, 2024, p. 38).

En el plan de estudios de Filosofía, los ejes temáticos se mencionan para introducir un tema considerado como un problema actual y, así, revisarlo bajo un lente filosófico. Sin embargo, dentro del planteamiento del plan de estudios, la perspectiva de género (o cualquier otro eje temático) no influye en cómo opera el quehacer filosófico. Es decir, desde la filosofía se analizan temas relacionados con la perspectiva de género, pero no se discierne sobre la filosofía bajo la perspectiva de género ni ningún otro eje temático. Tampoco se formula la posibilidad de que la perspectiva de género sea usada como una herramienta en la filosofía para discernir sobre fenómenos actuales; por ejemplo, no se emplea la perspectiva de género en el sistema filosófico xyz para abordar la violencia que viven las mujeres o las mujeres trans en el norte de México.

Los ejes temáticos son, pues, una dirección sobre qué tipo de situaciones actuales se revisarán a lo largo de las asignaturas, pero no forman parte de los propósitos formativos del plan de estudios. La primera vez que se enuncian los ejes temáticos se subraya la urgencia de que, hoy en día, se incluyan “dentro del proceso educativo del alumnado” (UNAM, 2024, p. 5). Sin embargo, en el resto del texto se observa una disolución de su agencia con respecto a la educación. En las siguientes menciones de los ejes temáticos, la agencia sobre la educación recae en la Filosofía, la argumentación y el análisis de fenómenos, no en los ejes temáticos. Por lo que la cuestión de género parece presentarse dentro del plan de estudios en medida que hoy en día es relevante como tema a investigar.

El enfoque disciplinario del plan de estudio de Filosofía I y II dirige a lxs studentxs a “cuestionar, conceptualizar y argumentar desde perspectivas y/o métodos filosóficos” (UNAM, 2024, p. 8). Tales habilidades permiten emplear los razonamientos teórico-prácticos aprendidos en clase para tomar decisiones críticas y autónomas. Por su parte, el enfoque didáctico del plan de estudios se centra en generar gusto por comprender y explicar cosas nuevas a través de la resolución de problemas, la comprensión de textos y de debates que fortalezcan la capacidad de reflexión y metacognición de lxs alumnxs.

Por su parte, el modelo educativo del plan de estudios de Filosofía tiene tres pilares: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender ser. Este modelo educativo busca “guiar las prácticas didáctico-pedagógicas de la filosofía” (UNAM, 2024, p 10). ‘Aprender a aprender’ refiere a que lxs alumnxs se haga consciente de su

manera de aprender, su capacidad de relacionar, criticar, valorar y cuestionar información. «Aprender a hacer» es cuando lx estudiantx adquiere destrezas de pensamiento que le ayuden para afrontar problemáticas actuales. «Aprender a ser» es una valoración consciente, compleja y reiterada de lo que implica ser. En este punto se incorporan los conocimientos, experiencias y prácticas que conforman las condiciones de vida.

El propósito general del plan de estudios es que lxs alumnx valoren las actitudes y el quehacer filosófico a partir del conocimiento de sistemas filosóficos, el análisis de la filosofía y sus problemas, vinculándolos con la cotidianidad y el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico y con habilidades argumentativas.

Dos materias: Filosofía I y Filosofía II

El plan de estudios de Filosofía I y II engloba dos asignaturas de Filosofía. La primera se imparte en quinto semestre del bachillerato y la segunda en sexto. Son materias consecutivas y ambas tratan líneas filosóficas distintas.

Gráfico 2

Panorama general de las unidades del plan de estudios de Filosofía

Panorama general de las unidades

	Quinto semestre Filosofía I Introducción al pensamiento filosófico y la argumentación	Sexto semestre Filosofía II Ética y Estética
Unidad 1	32 hrs.	32 hrs.
	La filosofía y el ser humano	Introducción a la Ética
Unidad 2	32 hrs.	32 hrs.
	Argumentación filosófica	Introducción a la Estética
Total	64 hrs.	64 hrs.

Nota. Este gráfico señala las unidades temáticas que conforman el plan de estudio de Filosofía. Recuperada de Colegio de Ciencias y Humanidades. (2024, junio). *Plan de Estudios Filosofía I y II (2024)*. CCH UNAM. p. 14

https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2024/Filosofia_I_y_II.pdf.

La asignatura de Filosofía I, *La filosofía y el ser humano*, está conformada por dos unidades que se componen de 32 horas (tiempo didáctico). En esta materia se busca “desarrollar actitudes filosóficas que lleven al alumnado a la reflexión sobre su condición humana, así como el mundo social y natural en el que habita” (UNAM, 2024, p. 17). Se contemplan la introducción y el abordaje de las características del pensamiento filosófico y su historicidad. Por su parte, la segunda unidad, *Argumentación Filosófica*, revisa los fundamentos de la argumentación y su validez a través de la identificación, la formulación y la evaluación de premisas.

Los temas revisados en Filosofía I son:

1. La filosofía: especificidad, áreas y problemas.
2. Origen e historicidad.
3. Naturaleza y/o condición humana: elementos constitutivos, relaciones e identidades.
4. Estética de la existencia: el cuidado de sí, la alteridad y el arte de vivir.
5. Problemas del conocimiento y la verdad: pluralidad de criterios y métodos.
6. La dimensión política de la vida humana: praxis, ciudadanía, bien común y ejercicio del poder.

En esta unidad se examina la naturaleza, la condición humana y sus elementos constitutivos, las relaciones entre elementos e identidades. Se busca que lxs alumnxs analicen problemas del conocimiento, la existencia y su dimensión política. Algunas actividades sugeridas en esta unidad son la lectura y discusión de fragmentos de determinados libros, la visualización y la problematización de un video o películas sobre conversaciones o temáticas filosóficas o la exposición de un sistema filosófico por parte de lxs alumnxs y su diálogo con el resto del grupo.

La evaluación propuesta para esta primera unidad se compone de tres dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica da cuenta de los aprendizajes y las capacidades de lxs alumnxs tanto grupales como individuales. Para esta evaluación se proponen cuestionarios, interrogatorios, lluvia de ideas y recuperación de conocimientos de la sesión anterior. La evaluación formativa permite observar las fortalezas y las áreas de oportunidad de cada unx para ajustar los procesos de enseñanza y para retroalimentar al alumnado. Aquí se sugieren practicar investigaciones, análisis, discusión, debates o la creación de mapas conceptuales. Por último, la evaluación sumativa verifica el nivel de dominio

de los contenidos y de las habilidades adquiridas a través de exposiciones por equipo o individuales, reflexiones sobre debates y realización de un podcast.

En el siguiente gráfico se exponen los materiales de lectura sugeridos para esta unidad. Algunos materiales son para alumnxs, otros para docentxs y hay una tercera sección complementaria.

Gráfico 3

Materiales lectivos seleccionados para la unidad 1

Referencias

Para el alumnado

Básicas

- Arendt, H. (2006). *La condición humana*. Paidós.
- Aristóteles. (2014). *Política*. Gredos.
- Aspasia de Mileto. (1994). *Testimonios y discursos*. Anthropos.
- Cortina, A. (2013). *Filosofía*. Santillana.
- Echeverría, B. (2004). *Definición de la cultura*. FCE.
- Guthrie, W. K. C. (2000). *Los filósofos griegos*. FCE.
- Jaspers, K. (2000). *La filosofía*. FCE.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuestas para el Desarrollo humano*. Paidós.
- Onfray, M. (2006). *La construcción de uno mismo. La moral estética*. Libros Perfil.
- Platón (2014). *Diálogos*. Gredos.
- Villoro, L. (2008). *Creer, saber y conocer*. Siglo XXI.

Para el profesorado

Básicas

- Deleuze, G. (2011). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Eco, U. (2009). *Apocalípticos e integrados*. Tusquets.
- Foucault, M. (2009). *Hermenéutica del sujeto*. FCE.
- Lamas, M. (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia*. UNAM.
- Lerner, G. (1986). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Sagols, L. (2008). *¿Transformar al hombre?* Fontamara.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- Zambrano, M. (1955). *El hombre y lo divino*. Alianza.

Complementarias:

- Bruzzese, M. (1994). *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*. Cátedra.
- Cornmann, Pappas, Lehrer. (2012). *Introducción a los problemas y argumentos filosóficos*. UNAM.
- Copleston, F. (2011). *Historia de la Filosofía. Tomo I*. Ariel.
- Di Castro, E. (2010). *Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales. Vol. 2, Siglo XXI*.
- Martínez, A. A. (Coord.). (2003). *Aprendizajes esenciales*. UNAM/CAB.

Nota. Este gráfico muestra las lecturas sugeridas para la Unidad 1 de Filosofía I.

Recuperado del Colegio de Ciencias y Humanidades. (2024, junio). *Plan de Estudios*

En la unidad 2 de la asignatura Filosofía I, *Argumentación filosófica*, se revisan los siguientes temas:

1. Lenguaje y argumentación.
2. Elementos y estructura de los argumentos.
3. Producción y evaluación de argumentos correctos y falaces.
4. Argumentación filosófica y toma de decisiones razonables.
5. Argumentación filosófica sobre problemáticas contemporáneas tales como desigualdad de género, participación ciudadana, crisis socioambiental o usos de las tecnologías.

En la unidad 2 se revisan y analizan las bases argumentativas en la Filosofía. Se transcurre entre el examen del lenguaje, la elaboración de argumentos y la deliberación en los debates y las disertaciones. Para llevar a cabo los fines de esta unidad, se sugiere cuestionar a lxs alumnxs sobre la conformación de la argumentación y sus elementos, la visualización de vídeos, leer textos sobre lógica y argumentación para analizarlos en grupo y realizar presentaciones en grupo.

Para la evaluación diagnóstica de la segunda unidad se recomienda realizar preguntas y recuperar conocimientos de las sesiones anteriores. Para la formativa se propone la lectura y el análisis de distintos elementos, revisión de identificadores y falacias y la discusión y explicación entre compañeros. Para la evaluación sumativa se invita a realizar organizadores gráficos, análisis escritos y presentar periódicos murales.

A continuación, en el siguiente gráfico, se visualizan los materiales de lectura sugeridos para esta unidad. Algunos textos son para alumnxs, otros para docentxs y hay una tercera sección complementaria.

Gráfico 3

Materiales lectivos seleccionados para la unidad 2 de Filosofía I

Referencias

Para el alumnado

Básicas

- Barwise, J. & Etchemendy, J. (1999). *Language, proof and logic*. CSLI.
- Bermejo-Luque, L. (2021). Argumentación y literatura: el acto de habla de argumentar en el texto narrativo. Ejemplos en Pedro Páramo. En: A. Vidal y A. Barrios. *Manual de argumentación en la literatura*. UNAM.
- Bermejo-Luque, L. (2014). *Falacias y argumentación*. Plaza y Valdés.
- Bordes, M. (2011). *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*. Cátedra.
- Copi, I. M. y C. Cohen, (2013). *Introducción a la lógica*. Limusa.
- Enciclopedia de conocimientos fundamentales 2*. (2010). UNAM/Siglo XXI.
- Goldfarb, W. (2003). *Deductive logic*. Hackett.
- Marraud, H. (2013) *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Cátedra.
- Palau, G. (2014). *Lógica formal y argumentación como disciplinas complementarias*. Universidad de La Plata.
- Pizarro, F. (1997). *Aprender a razonar*. Alhambra.
- Vargas, M. (2022). *Leer con conciencia de género. Una postura crítica*. UNAM/CIEG.
- Vega, L. (2007). *Si de argumentar se trata*. Montesinos.
- Von Plato, J. (2013). *Elements of logical reasoning*. CUP.
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Ariel.

Para el profesorado

Básicas

- Atocha, A. (2014). *La lógica como herramienta de la razón: razonamiento ampliativo en la creatividad, la cognición y la inferencia*. College Publications.
- Bermejo-Luque, L. (2006). *Bases filosóficas para una teoría normativa integral de la argumentación. Hacia un enfoque unificado de sus dimensiones lógica, dialéctica y retórica*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
- Camps, V. (1995). *Ética, retórica, política*. Alianza.
- Eemeren, F. H. van. (2019). *La teoría de la argumentación: Una perspectiva pragmadialéctica*. Palestra.
- Eemeren, F. H. van y Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmadialéctica*. Biblos.
- Hamblin, C. L. (2016). *Falacias*. Palestra.
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Ariel.

Complementarias:

- Aristóteles. (2019). *Retórica*. UNAM.
- Anscombe, J.-C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Bermejo Luque, L. (2003). Filosofía y retórica: El lugar de la teoría de la argumentación. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (30), 105–116. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/14131>
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Eemeren, F. van y Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmadialéctica*. Biblos.
- Sinnott-Armstrong, W. y R. J. Fogelin (2009). *Understanding Arguments: An Introduction to Informal Logic*. Cengage Learning.
- Vega, L. y Olmos, Paula. (2011). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Trotta.
- Vega, L. (2021). *La naturaleza de las falacias*. Palestra.
- Vignaux, G. (1976). *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Hachette.
- Walton, D. (2008). *Informal Logic. A pragmatic approach*. Cambridge UP.

Recursos digitales:

Revista iberoamericana de argumentación. En <https://revistas.uam.ria>

Nota. Este gráfico muestra las lecturas sugeridas para la Unidad 2 de Filosofía I. Recuperado de Colegio de Ciencias y Humanidades. (2024, junio). *Plan de Estudios Filosofía I y II (2024)*. CCH UNAM. p. 32-33
https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2024/Filosofia_I_y_II.pdf.

Para la asignatura Filosofía II, el plan de estudios marca dos unidades con 32 horas cada una y tiene seis temáticas relacionadas con la ética y la estética. La primera unidad, *Introducción a la Ética*, se centra en que lxs alumnxs conozcan los conceptos básicos de la Ética y diferentes referentes éticos. El objetivo puntual de esta unidad es que lxs estudiantxs comprendan, de manera crítica, los menesteres de las sociedades contemporáneas. También, en esta unidad del plan de estudios, se resalta la importancia del compromiso social y ambiental y su relación con la formación ciudadana. En la segunda unidad, *Introducción a la estética*, se tiene como propósito que lxs alumnxs entiendan los problemas de la estética. Se busca crear una visión crítica y valorativa de la sensibilidad, el arte y la cultura que permita desarrollar juicios estéticos argumentados.

En la unidad 1 se revisan la ética y la diversidad cultural, la bioética y los problemas éticos de la sociedad contemporánea. Los temas son:

1. Introducción a la ética: problemas éticos y morales.
2. Posturas éticas y pluralidad de morales.
3. La libertad, conciencia y responsabilidad moral.
4. Ética y diversidad cultural.
5. Ética aplicada y bioética.
6. Problemas éticos de la sociedad contemporánea.

Las actividades sugeridas para evaluar esta unidad, en la dimensión diagnóstica, son preguntas, recuperación de la sesión anterior, discusión grupal, debates y la valoración de prácticas. Para la evaluación formativa, el plan de estudios invita a la composición de argumentos éticos, comparar análisis entre todo el grupo, realizar mapas conceptuales, exponer individual y grupalmente, hacer reflexión escrita, proponer un guión e interpretar metáforas. Para la evaluación sumativa se sugiere realizar cuestionarios, mapas conceptuales, enlistados, argumentos escritos, síntesis de los aprendizajes, redacciones y un podcast o video.

En el siguiente gráfico se presentan los materiales de lectura que se sugieren para esta unidad. Algunos materiales son para alumnxs, otros para docentxs y hay una tercera sección complementaria.

Gráfico 4

Materiales lectivos seleccionados para la unidad 1 de Filosofía II

Referencias

Para el alumnado

Básicas

- Aristóteles. (2014) *Ética Nicomáquea*. Gredos.
- Butler, J. (2020). *Sin miedo*. Paidós.
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Taurus.
- González, J. (1997) *El Éthos, destino del hombre*. FCE.
- Lamas, M. (compiladora) (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, UNAM.
- Luciano (1988): Caronte y los contempladores en *Obras II*. Gredos.
- Mies, M. y Vandana, Sh. (1998): *La praxis del ecofeminismo*. Icaria Antrazyt.
- Platón. (2014) *Diálogos*. Gredos.
- Rivero, P. (2021). *Introducción a la bioética. Desde una perspectiva filosófica*. FCE.
- San Agustín. (2024). *Confesiones*. Gredos.
- Sartre, J.P. (2017). *El existencialismo es un humanismo*. Época.
- Taylor, P. (2005): *La ética del respeto a la naturaleza*. UNAM.
- Villoro, L. (1999). Aproximaciones a una ética de la cultura. En: Villoro, L. *Estado plural, pluralidad de culturas*. Paidós-UNAM.
- Zambrano, M. (2019). *Persona y Democracia*. Alianza.

Para el profesorado

Básicas

- Beuchot, M. (2010). *Ética*. Torres y asociados.
- Cruz, M. (Ed.) (1999). *Filosofías no occidentales*. Trotta.
- De Beauvoir, S. (2015). *Segundo Sexo*. Debolsillo.
- Jonas, H. (1995). *El principio de Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Kant, I. (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ariel.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tábula Rasa*, (9), 73-101.
- Nietzsche, F. (2003). *La genealogía de la moral*. Tecnos.
- Olivé, L. (2008). *Interculturalismo y justicia social*. UNAM.
- Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Trotta.

Complementarias

- Amorós, C. (2000). *Feminismo y filosofía*. Síntesis.
- Arendt, H. (2010). *Sobre la violencia*. Alianza.
- Beorlegui, C. (2010). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Universidad de Deusto.
- Gargallo, F. (2014). *Ideas feministas latinoamericanas*. UACM.
- Moreno, H., Alcántara, E. (2018). *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 1*. CIEG/UNAM.
- Platts, M. (1988). *La Ética a través de su historia*. IIF/UNAM.
- Sánchez, A. (1979). *Ética*. Grijalbo.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. FCE.
- Valdés, M. (2002). *Controversias sobre el aborto*. FCE.
- Wollstonecraft, M. (2020). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Alma.

Nota. Este gráfico muestra las lecturas sugeridas para la Unidad 1 de Filosofía II.

Recuperado de Colegio de Ciencias y Humanidades. (2024, junio). *Plan de Estudios Filosofía I y II (2024)*. CCH UNAM. p. 45

https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2024/Filosofia_I_y_II.pdf

En la Unidad 2 de Filosofía II se trabajan categorías estéticas, definiciones sobre lo artístico, lo cultural y lo natural. Sus temas específicos son:

1. Introducción a la estética: génesis, historicidad y vinculación con otras disciplinas.
2. Categorías estéticas en torno a lo artístico, lo cultural y lo natural.
3. Concepciones sobre el arte y la obra de arte.
4. Experiencia estética y juicio estético.
5. Dimensiones morales y políticas del arte y la cultura.
6. Problemas contemporáneos del arte y la estética.

Para la evaluación diagnóstica de esta unidad, en el plan de estudios, se sugiere llevar a cabo lluvia de ideas, cuestionarios y una sesión plenaria. Para la formativa se proponen exposiciones por equipo para identificar categorías estéticas y conceptuales. Para la evaluación sumativa se propone escribir textos y analizar fotografías o videos.

En el gráfico mostrado a continuación, se señalan los materiales de lectura que se sugieren para esta unidad. Algunos materiales son para alumnxs, otros para docentxs y hay una tercera sección complementaria.

Gráfico 5

Materiales lectivos seleccionados para la unidad 2 de Filosofía II

Referencias

Para el alumnado

Básicas

- Aristóteles. (2010). *Poética*. Gredos.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ítaca.
- DGCCH. (2024). *Programa de Filosofía I y II*. UNAM.
- González, M. A. (2010). Las artes y la belleza. En: *Enciclopedia de Conocimientos fundamentales*. UNAM-Siglo XXI.
- Kant, I., (2008). *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime*. UNAM/UAM/FCE.
- Kant, I., (2014). *Critica del juicio*. Gredos.
- Oliva, C. (2010). *El fin del arte*. Ítaca, UNAM.
- Mandoky, K. (2008). *Prosaica I, Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Siglo XXI.
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Pearson.
- Padilla, M. (2018). *El arte de hoy, su red estética*. Laberinto.
- Platón. (2006). *Diálogos*. Gredos.
- Sánchez, A. (2007). *Invitación a la estética*. Grijalbo.
- Sánchez, A. (1972). *Antología de textos de estética y teoría del arte*. UNAM.
- Steyerl, H. (2014). *Los condenados de la pantalla*. BA Caja Negra.
- Valdivia, B. (2013). *Ontología y vanguardias*. Calygrama.
- Zambrano, M. (2010). *Filosofía y poesía*. FCE.

Para el profesorado

Básicas

- Badiou, A. (2009). *Pequeño manual de inestética*. BA Prometeo libros.
- Castro, S. (2005). *En teoría es arte. Una introducción a la estética*. San Esteban-Edibesa.
- Gadamer, H G. (2004). *La actualidad de lo bello*. Paidós.
- Eagleton, T. (2011). *La estética como ideología*. Trotta.
- Han, B. I. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Palazón, M. R. (2013). *Antología de la estética en México*. Siglo XX/UNAM.
- Plazaola, J. (2008). *Introducción a la Estética: historia, teoría, textos*. Universidad de Deusto.
- Ranciere, J. (2014). *El reparto de los sensible*. Prometeo Libros.
- Read, H. (2010). *Al diablo con la cultura*. Ediciones Godot.
- Valdivia, B. (2013). *Ontología y Vanguardias. Orígenes de la estética de la fragmentación*. Calygramma.

Complementarias

- Acha, J. (1981). *Arte y sociedad latinoamericana El producto artístico y su obra*. FCE.
- Echeverría, B. (2016). *Modernidad y blanquitud*. Ediciones Era.
- Constante, A. y Chaverri, R. (2016). *Filosofía, arte y subjetividad. Reflexiones en la nube*. UNAM.
- Danto, A. (2010). *El fin del arte y otros textos*. Paidós.
- Debord, G. (1995). *La sociedad del espectáculo*. Ediciones Naufragio.
- Eco, U. Trad. R. de la Iglesia. (1971). *La definición del arte. Lo que hoy llamamos arte, ¿ha sido y será siempre arte?* Martínez Roca.
- Hegel, G. W. F. (2011). *Lecciones de estética*. Trad. Alfredo Llanos. Ediciones Coyoacán.
- Kant, I. (2010). *Critica del juicio*. Gredos.
- Leyva G. (2002). *Intersubjetividad y gusto*. UAM Iztapalapa.
- Onfray, M. (2000). *La construcción de uno mismo. La moral estética*. Libros Perfil.
- Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Editorial de Bolsillo. Alfaguara.
- Tatarkiewicz, W. (1991). *Historia de la estética*. Akal.

Referencias digitales

Banksy. *Salida por la tienda de regalos* <https://www.youtube.com/watch?v=hOhwoVjMNGo>

Seminario Central de Filosofía del CCH. Conferencias sobre Estética. <https://www.youtube.com/@seminariocentralfilosofia.1129/streams>

Deleuze. *¿Qué es un acto de creación?* <https://www.youtube.com/watch?v=dXOzcexu7Ks>

Google arts and culture. <https://artsandculture.google.com/>

John Berger. *Modos de ver*. <https://www.youtube.com/watch?v=ZCVXWFIksdM>

Nota. Este gráfico muestra las lecturas sugeridas para la Unidad 1 de Filosofía II.

Recuperado de Colegio de Ciencias y Humanidades. (2024, junio). *Plan de Estudios Filosofía I y II (2024)*. CCH UNAM. p. 53-55

https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2024/Filosofia_I_y_II.pdf.

La composición del plan de estudios contiene diversas estructuras que le dan forma al contenido que se contempla como apropiado reproducir dentro de los espacios educativos formales. El plan de estudios de Filosofía I-II presenta cuatro ejes temáticos que dirigen el proceso educativo; propone una carta descriptiva para señalar actividades de enseñanza y plantea una lista de referencias de lectura dividida en estudiantxs, docentxs y complementaria.

Análisis del plan de estudios de Filosofía I-II del CCH-UNAM (2024)

En este apartado se analiza el plan de estudios de Filosofía I-II con las cinco categorías anteriormente planteadas (lenguaje inclusivo, consecución del concepto, introducción justa, pertinencia temática y aparición intencional). Bajo las categorías se revisa el material bibliográfico de cada asignatura y los objetivos en sus dos unidades correspondientes.

En este apartado se busca: enmarcar la incidencia que tiene la «perspectiva de género» en el plan de estudios, esclarecer el modo en el que se representa a las distintas autoras presentes en el plan y entender cuál es la relación de estas pensadoras con los demás textos sugeridos en la unidad en la que se mencionan. El objetivo es circunscribir el tratamiento que se les da a las mujeres y a la perspectiva de género en el plan de Filosofía del CCH-UNAM.

La escritura explícita para incluir a más de un género (primera categoría: lenguaje inclusivo)

La primera categoría propuesta para revisar la composición del plan de estudios es la del lenguaje inclusivo. El lenguaje inclusivo, como categoría de análisis, es una herramienta discursiva para marcar la participación dentro de la creación filosófica y de la formación educativa de hombres, mujeres y demás personas que no se visualizan a sí mismas en cualquiera de estas dos categorías (la de hombre o la de mujer). En específico, la categoría de lenguaje inclusivo pregunta sobre qué tanta equidad hay en la representación discursiva entre hombres, mujeres y demás personas dentro del plan de estudios de Filosofía I-II.

Para comenzar el análisis de lenguaje del plan de estudios, a continuación se muestra una tabla con los términos usados frecuentemente para denominar a quienes participan dentro del plan. La tabla se divide en “el alumnado”, “el docente”, “el profesorado” y “los filósofos” y, en cada sección, se señalan distintas ocasiones en las que se emplean estos sustantivos.

Gráfico 6

Tabla de los usos constantes del universal masculino dentro del plan de estudios de Filosofía I-II

Universal Masculino	Cita textual
El alumnado	“al alumnado con elementos teóricos” (UNAM, 2024, p. 5)
	“permite al alumnado una verdadera transformación” (UNAM, 2024, p. 5)
	“abona en la formación académica y humana de su alumnado.” (UNAM, 2024, p. 5)
	“cultura básica del alumnado” (UNAM, 2024, p. 5)
	“todo el alumnado del Colegio de Ciencias y Humanidades” (UNAM, 2024, p. 5)
	“Propicia que el alumnado identifique” (UNAM, 2024, p. 6)
	“El alumnado de quinto semestre” (UNAM, 2024, p. 6)
	“el alumnado asuma una responsabilidad” (UNAM, 2024, p. 7)
	“El alumnado tiene la oportunidad” (UNAM, 2024, p. 8)
	“implican cultivar en el alumnado” (UNAM, 2024, p. 9)
	“al término del bachillerato el alumnado” (UNAM, 2024, p. 12)
	“El alumnado aprenderá” (UNAM, 2024, p. 13)
	“se busca que el alumnado” (UNAM, 2024, p. 17)
	“el alumnado será capaz” (UNAM, 2024, p. 18)
	“Para el alumnado” (UNAM, 2024, p. 24)
	“el alumnado sea capaz” (UNAM, 2024, p. 25)
	“pues el alumnado requiere” (UNAM, 2024, p. 26)
“se busca que el alumnado refuerce” (UNAM, 2024, p. 29)	

	“se espera que el alumnado conozca” (UNAM, 2024, p. 37)
	“el alumnado comprenda” (UNAM, 2024, p. 37)
	“el alumnado adquiera” (UNAM, 2024, p. 38)
	“para que el alumnado relacione” (UNAM, 2024, p. 47)
	“el alumnado comprenda filosóficamente” (UNAM, 2024, p. 47)
El docente	“la exposición del docente” (UNAM, 2024, p. 21)
	“las precisiones del docente” (UNAM, 2024, p. 27)
	“permite al docente” (UNAM, 2024, p. 31)
El profesorado	“se busca el profesorado” (UNAM, 2024, p. 5)
	“el profesorado plantea estrategias” (UNAM, 2024, p. 9)
	“El profesorado elegirá” (UNAM, 2024, p. 9)
	“El profesorado deberá crear condiciones” (UNAM, 2024, p. 10)
	“el profesorado introduzca y aborde” (UNAM, 2024, p. 17)
	“el profesorado deberá elaborar” (UNAM, 2024, p. 18)
	“el profesorado realice” (UNAM, 2024, p. 18)
	“la exposición del profesorado” (UNAM, 2024, p. 22)
	“Es labor del profesorado” (UNAM, 2024, p. 23)
	“Para el profesorado” (UNAM, 2024, p. 24)
	“El profesorado.” (UNAM, 2024, p. 28)
	“el profesorado decidirá” (UNAM, 2024, p. 37)
	“el profesorado podrá establecer” (UNAM, 2024, p. 38)

	“Es labor del profesorado elegir” (UNAM, 2024, p. 52)
Los filósofos	“descubre en algunos fragmentos de filósofos” (UNAM, 2024, p. 19)
	“encuentra en películas acerca de filósofos” (UNAM, 2024, p. 19)
	“el pensamiento del filósofo” (UNAM, 2024, p. 22)

Nota. Esta tabla explicativa, creada por Samantha Lorena Camacho Jardón con base en el plan de estudios de Filosofía I-II del CCH-UNAM 2024, muestra los sustantivos que se emplean repetidamente a lo largo del plan de estudios de Filosofía I-II para referirse a lxs docentxs, alumnxs y filósofxs que participan en éste.

En la tabla anterior (y a lo largo del plan de estudios) se observa el uso frecuente de sustantivos, pronombres y adjetivos con sufijos masculinos (no femeninos) para referirse a studentxs, docentxs y filósofxs. Sustantivos como “el alumnado”, “el docente”, “el profesorado” y “los filósofos” emplean sufijos masculinos que terminan en “o” (a excepción de “docente”) y que se acompañan de los artículos “el” y “los” en la mayoría de las ocasiones. Estos sustantivos, en el uso tradicional del español, emplean el universal masculino para referirse a hombres y mujeres a la vez. En otras palabras, los sustantivos usados para referirse a las personas que participan en el plan de estudios no suelen incluir explícitamente a las estudiantes, a las docentes, ni a las filósofas. Aparece el masculino universal para denominarles a todxs.

Cabe destacar que, aunque algunos sustantivos colectivos como “alumnado” y “profesorado” parecen ser términos inclusivos, realmente no lo son. Estos términos dan la impresión de nombrar de una manera menos masculina porque se centran en la profesión o en alguna característica que une al grupo para crear el sustantivo. Da la sensación, pues, de que en estos términos colectivos nombran a lo femenino y a lo masculino refiriéndose a sus actividades o capacidades, en lugar de a su género como pasaría con “los alumnos” y “los profesores”. No obstante, “profesorado” y “alumnado” continúan la tradición de llevar el artículo masculino “el”. Lo que vuelve a subrayar que los varones históricamente han sido quienes han ocupado los espacios educativos y de creación cultural. Muchos de los sustantivos colectivos (o cualquier otro sustantivo) no son lo suficientemente abstractos para denominar a

mujeres, varones o cualquier otra persona de una manera que les haga partícipes a cada unx. Además, muchos sustantivos, aunque no sea posible distinguir el género de quien sea nombrado sólo escuchando o leyendo el sustantivo, en su versión plural, emplean el artículo masculino “los” bajo la premisa del masculino universal. El uso del masculino como universal refuerza el protagonismo de lo masculino en el lenguaje y no da espacio para que otrxs géneros participen equitativamente. Nieves Blanco García (2000), en su libro *El sexismo en los materiales educativos en la E.S.O.*, comenta que

en la utilización del masculino genérico, no suele ser siempre claro que su referente sea un colectivo de varones o un colectivo mixto y por ello, utilizarlo como generalizador –algo que ocurre con tanta frecuencia– implica la ocultación de la existencia de las mujeres y su participación en aquellas actividades o ámbitos a los que se haga referencia en cada caso particular.
(p.29)

Cabe puntualizar que no todo el plan de estudios omite la participación explícita de las mujeres. Con la categoría de lenguaje inclusivo se encontró un uso de “el o la docente” en la oración: “*Reflexiona las preguntas planteadas por el o la docente*” (UNAM, 2024, p. 49). En esta oración se nombra explícitamente que una mujer o quien se sienta identificadx con el artículo “la”, también puede participar en la enseñanza formal e institucional.

Quizá, la escritura del plan de estudios sólo muestra la inclusión explícita de mujeres en una ocasión porque las políticas internas de la institución educativa así lo marcan. Es decir, la institución educativa designaría al masculino universal como único modo correcto de circunscribir a todxs lxs géneros en la escritura del español. A lo mejor, otro modo del lenguaje se prohíbe en documentos oficiales.

En el plan tampoco se emplean modalidades más neutras para nombrar a las personas. Por ejemplo, no se utiliza «quienes imparten las asignaturas», «las personas que asistan a la clase» o «quienes escriben filosofía» como formas en las que guiñar un poco más hacia el lenguaje inclusivo. La incorporación de “el o la docente” (UNAM, 2024, p. 49) da cabida a pensar que sí se considera denominar explícitamente a las mujeres. Pero hace falta explicitar más la participación de las mujeres u otrxs géneros. De manera que queden a la par que los varones y ya no se replique imperativamente el dominio masculino en el lenguaje y, por consiguiente, en la partición educativa y filosófica de manera simbólica.

Con base en la categoría de lenguaje inclusivo, el plan de estudios requiere modificaciones en general. De manera que, discursivamente, sí se representen explícitamente más personas que no se consideran a sí mismas como ‘hombres’. El masculino universal, aunque tradicionalmente denomina a lo femenino y a lo masculino al mismo tiempo, no marca manifiestamente que, ahora, ya participan mujeres y otras identidades sexuales en los espacios educativos. Más bien con el uso del lenguaje masculino se continúa resaltando que, a lo largo de la historia, la educación formal era exclusivamente para los hombres. Así pues, el plan de estudios de Filosofía I-II 2024, no cumple con la categoría de lenguaje inclusivo.

En este apartado se observa cómo las distintas aproximaciones lingüísticas dejan fuera, de lo explícito, a las mujeres que escriben y que participan de la educación en las aulas. También se distingue que falta una enunciación repetida de quienes históricamente han estado fuera de los espacios de educación formal. Pues, de otro modo, se reproduce simbólicamente la exclusión de las mujeres de los lugares de desarrollo de conocimiento formal.

La perspectiva de género es una directriz del proceso educativo (segunda categoría: consecución del concepto)

La segunda categoría propuesta para el análisis del plan de estudios de Filosofía I-II es la de consecución del concepto. Con esta categoría se pretende mapear el tratamiento que se le da a la ‘perspectiva de género’ a lo largo de las cuatro unidades del plan. Se revisan todas las apariciones del concepto “perspectiva de género”, cuándo y cómo se presenta y cómo va evolucionando su incidencia dentro del plan.

La primera vez que se menciona a ‘la perspectiva de género’ en el plan es en el apartado de “Introducción de la materia”. En este apartado, al concepto se le introduce como una directriz del proceso educativo. Más puntualmente, se explica, que:

El contexto contemporáneo nos exige considerar ciertos asuntos de manera urgente dentro del proceso educativo del alumnado, por ello, se han incorporado al Programa de Filosofía cuatro ejes que forman parte de los problemas que aquejan a la sociedad contemporánea, tales como:

ciudadanía, sustentabilidad, perspectiva de género y uso de las tecnologías.

(UNAM, 2024, p. 5)

En su primera aparición, “la perspectiva de género” (junto con los demás ejes temáticos) conducen el proceso educativo diseñado para abordar el pensamiento filosófico a lo largo de las cuatro unidades del plan de estudios. Bajo la categoría de consecución de concepto, “la perspectiva de género” posee la agencia necesaria para establecer un panorama real y actual de lo que requiere el “Programa de Filosofía” para los desafíos del año 2024 y posteriores.

La incidencia concedida a la “perspectiva de género”, en la primera introducción del término, da cabida a pensar que el concepto será una herramienta para develar las prácticas de dominación sexista presentes en la educación filosófica. Lo importante, pues, será observar que la intervención del concepto se sostenga con la misma agencia (que al principio) a lo largo de todo el plan de estudios. Mantener la misma agencia para la “perspectiva de género”, da las condiciones de posibilidad para que se enseñen otras significaciones sociales y culturales que ya no necesitan tener subordinado y excluido a lo considerado femenino.

Continuando con el análisis del plan de estudios, la siguiente aparición del concepto “perspectiva de género” es en el comienzo de la Unidad 1 de la primera asignatura de Filosofía (la Filosofía y el ser humano). En este apartado, se propone que la Filosofía sirve para reflexionar sobre las temáticas sociales y ambientales actuales de manera crítica, responsable, consciente y con perspectiva de género. Más específico, en el apartado se escribe que lxs alumnxs deben desarrollar “actitudes filosóficas para pensar y actuar de manera crítica, incluyente, reflexiva y con perspectiva de género como ciudadano consciente y responsable sobre los problemas sociales y ambientales actuales” (UNAM, 2024, p. 18).

Con base en la categoría de análisis de la consecución del concepto, la “perspectiva de género”, en esta segunda aparición, continúa representada como herramienta que visibiliza las dominaciones sistemáticas de lo masculino sobre lo femenino. A esta herramienta, además, se le otorgan las facultades de incidencia necesarias para explicar los problemas sociales actuales. Es decir, el plan de estudios refuerza la necesidad formativa de incluir a la perspectiva de género en la Unidad 1 para, así, reflexionar sobre las dinámicas sociales y ambientales actuales.

En esta unidad, la “perspectiva de género” continúa con la agencia que se confirió en la primera aparición del concepto.

En la siguiente unidad, en la unidad 2 de Filosofía I, ya no aparece el término ‘perspectiva de género’, en su lugar está ‘desigualdad de género’. Cabe estipular que, a pesar del cambio de conceptos, se analizará la agencia del término ‘desigualdad de género’ tal como se hizo con ‘perspectiva de género’. Esto se debe a que, aunque ya no hay una consecución lineal del concepto (ya no es el mismo término), ambos conceptos se relacionan entre sí a través del género. Estos conceptos relacionados proporcionan una idea aproximada de las conexiones que hicieron lxs diseñadorxs del plan de estudios con respecto de la Filosofía, los problemas contemporáneos y la incidencia del género en ellos.

Así, en la Unidad 2, el concepto “desigualdad de género” pasa de ser una directriz de la formación filosófica (como lo fue la “perspectiva de género”), a pertenecer a una selección temática junto con otros fenómenos contemporáneos. Fenómenos como la participación ciudadana, la crisis socioambiental, el uso de tecnologías o la desigualdad de género sirven para practicar y entender cómo funcionan las estructuras de la argumentación filosófica. En el plan se describe puntualmente que

[a]l abordar las temáticas de los usos del lenguaje en la argumentación, la estructura de los argumentos, su validez y corrección y cómo se emplean en la toma de decisiones razonables en distintas temáticas que atañen a las preocupaciones de la sociedad contemporánea como la desigualdad de género, la participación ciudadana, la crisis socioambiental o el uso de las tecnologías, de las que participa cotidianamente el alumnado. (UNAM, 2024, p. 25).

La desigualdad de género, en esta unidad 2, es un tema considerado –dentro del plan– como una preocupación contemporánea que podría usarse como motivo para iniciar las discusiones dentro del salón de clases.

Bajo la categoría consecución de concepto, la ‘desigualdad de género’ pierde su agencia para intervenir en la formación filosófica de lxs studentxs como una directriz que señala las operaciones sexistas presentes en la argumentación filosófica. No se observa que el concepto de ‘desigualdad de género’ lleve hacia los razonamientos o las demostraciones lógicas necesarias para la equidad o resarcimiento del sexismo. Más bien, ‘la desigualdad de género’ se enuncia como

un tema que podría incentivar la participación de lxs alumnxs en clase, pero que de no atraerles como tema, podría reemplazarse por cualquier otra cuestión a tratar, tal como el uso de la tecnología o la crisis socioambiental. En esta mención de la ‘desigualdad de género’ se pierde la fuerza que el concepto “perspectiva de género” tenía en la introducción del plan de estudios y en la unidad 1. En la unidad 2, la desigualdad de género no tiene la agencia necesaria para señalar, por ejemplo, las limitaciones de argumentar que lo masculino es lo universal. En este punto, la agencia del concepto “desigualdad de género” se ha diluido en contraposición con el que se le confería al de “perspectiva de género”.

Al igual que en la unidad 2 de Filosofía I, la unidad 1 de Filosofía II, ya no continúa empleando los términos relacionados con el género que se emplearon en las unidades anteriores (‘perspectiva de género’ y ‘desigualdad de género’ respectivamente). En Filosofía II unidad 1, a ambos conceptos se les sustituye por ‘igualdad de género’.

En esta unidad (Introducción a la ética), “la igualdad de género” se inserta nuevamente como una lista de temas que pueden ser explicados a través de la Ética. El término ‘igualdad de género’, como en la unidad 2: Argumentación Filosófica, vuelve a ser una opción temática para transportar a distintos sistemas filosóficos a un plano contemporáneo. En específico, en el plan de estudios se describe que

[t]iene como propósito que el alumnado adquiera conocimientos, desarrolle habilidades y actitudes para comprender los desafíos y problemas de las sociedades contemporáneas como la crisis socioambiental, la construcción de una sociedad basada en la igualdad de género y la producción y uso responsable de las tecnologías abordando problemas y controversias actuales. (UNAM, 2024, p. 38).

Con base en la categoría consecución del concepto, en la unidad 1 Filosofía II, el término “igualdad de género” pierde la potencia que tenía la ‘perspectiva de género’ en su primera aparición como eje temático. La igualdad de género no presenta la suficiente agencia para establecerse más allá de ser un ejemplo sobre qué tipo de fenómenos se trabajan en la ética. Se va diluyendo su función para denunciar que el sistema patriarcal, con sus mecanismos y su dominación sobre lo femenino, reproduce símbolos que excluyen a las mujeres de ciertos espacios. El

término “igualdad de género” queda como un tema para trabajar dentro del salón de clases.

La unidad 1 de Filosofía II, es la última sección del plan de estudios en la que se observa algún término relacionado con el “género”. La unidad 2 de Filosofía II (Estética) ya no incluye ninguna noción de género.

Cabe comentar, bajo la categoría de la consecución del concepto, que el término de “perspectiva de género” se va diluyendo conforme avanza el plan de estudios. El plan comienza con una perspectiva de género con mucha agencia. Pero mientras avanzan las unidades, esta agencia se va debilitando hasta que ya no se menciona ningún término relacionado con el “género”. En la presentación de la materia y en la unidad 1 de Filosofía I, la “perspectiva de género” posee la agencia necesaria para esclarecer las prácticas de reproducción simbólica y material que han justificado relaciones de dominación de lo masculino sobre lo femenino. En las siguientes unidades del plan de estudios (unidad 2 de Filosofía I y la unidad 1 de Filosofía II), los conceptos relacionados con el “género” pierden la agencia y se convierten en temas actuales que ayudan a dimensionar los sistemas filosóficos en fenómenos contemporáneos.

El concepto de la “perspectiva de género” no tiene una relevancia constante a lo largo del plan de estudios de Filosofía I-II. En su principio, el plan de estudios muestra un imperante interés en reflejar la “perspectiva de género” a lo largo de los contenidos educativos de sus materias. Sin embargo, este interés no se ve reflejado en las últimas asignaturas del plan de estudios, en especial en la de Estética que desaparece por completo.

La pérdida de relevancia o de agencia de la “perspectiva de género” conforme avanza el plan, deja entrever que el “género” realmente no es tan urgente para el proceso educativo, tal como se enuncia en la presentación de la materia. Da la sensación, pues, de que la perspectiva de género se asume como un tema contemporáneo que, últimamente se ha enunciado como prioritario para la educación. Pero, no por eso, en la práctica se trate como urgente necesariamente.

Que se diluya la agencia de la “perspectiva de género” a lo largo del plan de estudios, no permite que se cumpla satisfactoriamente con la categoría de consecución de concepto. No se observa, en todo el plan de estudios de Filosofía I-II, que la perspectiva de género funcione como directriz de todo el proceso educativo. Como eje temático, la perspectiva de género solamente interviene en la

Introducción de ambas materias y en la unidad 1 de Filosofía I. La poca consecución del concepto, impide que se obtenga un marco interpretativo claro que visibilice las exclusiones históricas de lo femenino en la educación formal para afrontar los sesgos sexistas.

Más autoras con su sistema de pensamiento propio (tercera categoría: introducción justa)

Las anteriores categorías (lenguaje inclusivo y consecución del concepto) analizaron elementos concretos que se extienden a lo largo de la presentación de las materias, los objetivos, la carta descriptiva y las evaluaciones. Sin embargo, la categoría de introducción justa revisa únicamente los materiales de lectura, porque ahí es donde aparece la mención específica de distintas filósofas.

La categoría de introducción justa intenta dar cuenta de si existe, o no, una exposición pertinente de las distintas autoras pertenecientes al plan de estudios. Es decir, esta categoría pregunta si a las autoras, en el plan de estudios, se les expone como figuras relevantes dentro de la Filosofía y con su propia propuesta. En esta categoría se tiene como supuesto que, como no hay una introducción particular para cada uno de los materiales de lectura (sino una introducción para cada unidad), la lista de referencias bibliográficas supone un conocimiento lineal y un orden alfabético en el que aparecen uno, tras otro, los textos.

Cada materia del plan de estudios tiene tres listas de materiales de lectura. La primera lista son referencias básicas para lxs alumnx, la segunda es básica para docentxs y la tercera es la complementaria, también para docentxs. Es pertinente comentar que, de las listas, sólo se revisarán los textos escritos por autoras y no autores. De manera que el análisis se centre en quienes han sido excluidas de la enseñanza formal de Filosofía.

Así, pues, la primera unidad de Filosofía I muestra la siguiente lista de lecturas recomendadas para lxs alumnx:

Para el alumnado

Básicas

- Arendt, H. (2006). La condición humana. Paidós.*
- Aristóteles. (2014). Política. Gredos.*
- Aspasia de Mileto. (1994). Testimonios y discursos. Anthropos.*
- Cortina, A. (2013). Filosofía. Santillana.*
- Echeverría, B. (2004). Definición de la cultura. FCE.*
- Guthrie, W. K. C. (2000). Los filósofos griegos. FCE.*
- Jaspers, K. (2000). La filosofía. FCE.*
- Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: propuestas para el Desarrollo humano. Paidós.*
- Onfray, M. (2006). La construcción de uno mismo. La moral estética. Libros Perfil.*
- Platón (2014). Diálogos. Gredos.*
- Villoro, L. (2008). Creer, saber y conocer. Siglo XXI.*
- (UNAM, 2024, p. 24)

En la lista de referencias básicas para lxs alumnxs de Filosofía I (unidad 1) hay once autorxs. Ocho son hombres (Aristóteles, Solana Dueso, Echeverría, Guthrie, Jaspers, Onfray, Platón y Villoro) y tres son mujeres (Arendt, Cortina, y Nussbaum). Cabe destacar que la introducción de filósofas a las listas de lectura implica una contribución importante acorde con la perspectiva de género. Anteriormente, era muy difícil que se recomendaran autoras para enseñar Filosofía. Por lo que la presencia de más de una autora es relevante para la inclusión de trabajos escritos por mujeres y demás personas que no pertenecen a la tradición escrita por hombres y para hombres. Incluso si no hay paridad en el número de autores y autoras, la presentación de filósofas dentro del plan de estudios ya es ganancia.

Continuando con el análisis, el primer texto de esta primera lista de lecturas para lxs estudiantxs de la asignatura 1 (la Filosofía y el ser humano) está escrita por la filósofa Hannah Arendt.

El libro de Arendt, *La condición humana*, discute la agencia humana, la libertad política y la responsabilidad frente a las propias acciones. Explora cuál es el papel de la humanidad en su condición de seres políticxs y éticxs. Con esta lectura se abre el curso de Filosofía I y no viene precedida por ningún texto fenomenológico heideggeriano que introduzca el libro de Arendt como una representación de la

filosofía política fenomenológica. En este caso, bajo la perspectiva de introducción justa, es importante que en el plan de estudios, Arendt sea presentada con su propia teoría filosófica y no como el apéndice de su maestro Heidegger. Es decir, dentro del plan, a Arendt se le considera y se le introduce como un referente de la filosofía política contemporánea que se pregunta sobre qué significa ser 'ser humanx' y qué supone esa condición con respecto del deber político que tiene cada quien.

Se había dicho en la introducción de este apartado que sólo se revisarían los textos escritos por autoras. Sin embargo, se debe hacer un paréntesis para el libro *Aspasia de Mileto* escrito por José Solana Dueso que también aparece en la primera lista de lecturas para alumnxs. En la lista de referencias, este texto se presenta como si su autora fuese Aspasia de Mileto. Sin embargo, es un libro sobre la pensadora Aspasia redactado por Solana Dueso.

En el libro *Aspasia de Mileto* se hace referencia a una filósofa importante de la antigua Grecia clásica. Dentro de la tradición filosófica, no se incluyen a diversas autoras de la antigüedad por la falta de conservación de sus escritos y por un sesgo sexista sistemático. Por lo que es importante reconocer que Solana Dueso, en este título, reconstruye el trabajo filosófico, retórico y político de Aspasia de Mileto a partir de las menciones que se le hacen en los textos de otros autores de la época clásica, tal como es el caso de Platón en su diálogo *Menéxeno*. Bajo la categoría de introducción justa, incluir una lectura sobre Aspasia de Mileto en la lista de materiales bibliográficos, responde a un resarcimiento histórico con quienes han sido excluídxs de la tradición filosófica. Este resarcimiento se corresponde con la perspectiva de género que busca la paridad de representación de mujeres que han contribuido con el desarrollo de conocimiento y no se les ha reconocido en la tradición filosófica.

Terminado el paréntesis, el siguiente texto de una autora en las referencias para alumnxs de la unidad 1 Filosofía I, es el manual de *Filosofía* de Adela Cortina. Este manual responde a cómo la Filosofía universitaria actual se corresponde con la Filosofía clásica griega. Aunque pareciera que este texto pudiese complementar a *Los filósofos griegos* de Guthrie, realmente el manual presenta otra línea de investigación. El trabajo de Guthrie recapitula los conocimientos y el acercamiento que los filósofos antiguos tenían con el razonamiento y la Filosofía Primera. El texto de Cortina construye un puente entre la Filosofía antigua y la contemporánea.

Presenta una conexión entre lo que hoy se entiende por Filosofía y el pensamiento de los antiguos filósofos griegos. El texto de Cortina retoma, al igual que el estudio de Guthrie, a los filósofos griegos antiguos. Pero, ella lo lleva más allá en el tiempo y lo une con los problemas contemporáneos. Cortina, con una línea de investigación propia, no se presenta como un apéndice de Guthrie. Con respecto de la categoría de introducción justa, el texto de Cortina da cabida a las perspectivas filosóficas que no forman parte del conocimiento tradicional que excluía a cualquier otrx autorx que no fuese un hombre occidental.

Otro texto escrito por una filósofa que es parte de las referencias básicas para alumnxs de la unidad 1 Filosofía I es *Crear capacidades: propuestas para el Desarrollo humano* de Martha Nussbaum. Nussbaum, en su libro, propone una contrapropuesta a las teorías actuales del desarrollo y a las políticas públicas que se producen a partir de estas teorías. La autora invita a enfocarse en la dignidad, el respeto y la posibilidad que tienen las personas de hacer y de ser como una nueva modalidad para el desarrollo humano.

Nussbaum es la última autora de las referencias para alumnxs de la unidad 1 de Filosofía I y precede a la propuesta de Onfray que retoma la ética-estética de Nietzsche, a los diálogos platónicos y a la propuesta epistemológica de Luis Villoro (*Crear, Saber y Conocer*). Nussbaum se muestra con su propio sistema de pensamiento y no se presenta como la introducción de otro sistema filosófico tradicional, tal como lo sería Platón que, dentro de sus diálogos también trata la epistemología (aunque de manera diferente). Parece pertinente mencionar, bajo la categoría de introducción justa, que el texto de Nussbaum representa la imperante necesidad de pensar el proceso educativo como una diversidad de propuestas que no repliquen una exclusión sistemática y sesgada con respecto del género.

Antes de pasar a la lista de referencias bibliográficas para lxs docentxs, se debe reconocer que todas las autoras mencionadas en la bibliografía son insertadas en el listado de materiales de lectura sin ser un apéndice de algún autor canónico y, de hecho, sí se aprecia la intención de quienes redactaron el plan de incluir autoras en la formación filosófica de lxs studentxs para diversificar los lugares y los géneros de enunciación de la filosofía enseñada.

Ya con el listado de referencias bibliográficas básicas para profesorxs de la unidad 1 Filosofía I, se observa un cambio en el número de autores y autoras. Hay tres filósofos (Deleuze, Eco y Foucault) y cinco filósofas (Lamas, Lerner, Sagols,

Nussbaum y Zambrano). En esta lista de referencias para profesorxs se complementa la falta de autoras que se percibía en la lista para lxs estudiantxs.

A continuación se muestran los materiales de lectura sugeridos para quienes imparten la asignatura de “La Filosofía y el ser humano”:

Para el profesorado

Básicas

Deleuze, G. (2011). ¿Qué es la filosofía? Anagrama.

Eco, U. (2009). Apocalípticos e integrados. Tusquets.

Foucault, M. (2009). Hermenéutica del sujeto. FCE.

Lamas, M. (2013). El género: la construcción cultural de la diferencia. UNAM.

Lerner, G. (1986). La creación del patriarcado. Crítica.

Sagols, L. (2008). ¿Transformar al hombre? Fontamara.

Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad. Paidós.

Zambrano, M. (1955). El hombre y lo divino. Alianza.

(UNAM, 2024, p. 24)

Cabe reconocer que, en este listado para docentxs, se renueva el compromiso del plan de estudios con la perspectiva de género, que ya se observan libros feministas. Los textos de Marta Lamas y Gerda Lerner, como análisis feministas, visibilizan los sesgos sexistas de las sociedades occidentales. *El género: la construcción cultural de la diferencia* de Lamas responde qué diferencias hay entre los cuerpos sexuados y cuál es la relación de estos cuerpos con las construcciones sociales. *La creación del patriarcado* de Lerner explica, de manera histórica, los orígenes de la dominación masculina en occidente.

Bajo la categoría de introducción justa, ambas autoras (Lamas y Gerder) son presentadas con su propio sistema de pensamiento y como un referente de sus propias disciplinas (la Sociología y la Historia respectivamente). Ninguna autora es introducida como un elemento de apoyo para algún sistema filosófico tradicional. Además, ambas autoras, a través del señalamiento de la dominación masculina sobre lo femenino, presentan lo que Amorós y de Miguel designan como “un análisis explicativo diagnóstico de la opresión de las mujeres a través de la historia, la

cultura y las sociedades” (Amorós & de Miguel, 2020, p. 16). Por lo que se les introduce de una manera justa.

Ahora, continuando con el listado para docentes, el libro *¿Transformar al hombre?* es una compilación de diversos textos a cargo de la filósofa Lizbeth Sagols. En este libro se plantea cómo la ciencia y la ética se entrelazan para resolver qué pasaría, si la humanidad modifica su existencia a través de la tecnología y el saber científico. Se le debe reconocer al plan de estudios que se haya incluido al listado de referencias un libro coordinado por una filósofa relevante en bioética. A lo largo de la historia, los espacios de investigación y divulgación han sido predominantemente masculinos, especialmente las posiciones de dirección. La inclusión del libro coordinado por Sagols refuerza que las mujeres han ganado espacios académicos y educativos que anteriormente estaban disponibles sólo para hombres. Con base en la categoría de introducción justa, la representación de Sagols es equitativa. Su trabajo se muestra como un referente para la bioética y la filosofía de la ciencia en general.

La siguiente autora de la lista de referencias para docentxs de la unidad de 1 Filosofía I es Martha Nussbaum. En su libro *El cultivo de la humanidad*, Nussbaum trata sobre la importancia de que la educación superior desarrolle el pensamiento crítico y fortalezca la participación ciudadana. Nussbaum es una autora constante dentro del plan de estudios. La constante aparición de sus textos en distintas unidades, subraya la relevancia actual que Nussbaum representa para el pensamiento filosófico contemporáneo. Con base en la categoría de análisis de este apartado, Nussbaum tiene una inclusión justa en el plan de estudios. La introducción de su libro en la lista para docentxs, junto con distintas autoras, señala un posicionamiento epistemológico de quienes participaron en el plan de estudios para retribuir a quienes han sido desarrolladorxs de conocimiento y se les ha excluido de los espacios de educación formal porque no son hombres.

La última autora del listado para lx profesoradx de la unidad 1 Filosofía I, es María Zambrano. En su libro, *El hombre y lo divino*, la autora comienza a articular su *razón poética* (sistema de pensamiento propio) para explicar la constante necesidad humana de alejarse y regresar a lo divino. Incluir a Zambrano en las referencias bibliográficas da cuenta del intercambio cultural y de pensamiento filosófico entre España y México. Es decir, se visibiliza el entramado social y cultural del que también participaron y participan mujeres que, en diversas ocasiones, se les ha

invisibilizado históricamente. Con base en la categoría de análisis, Zambrano tiene una introducción justa porque se le representa como una autora con su propio sistema filosófico y su propio planteamiento del problema.

La siguiente y última lista de referencias de la unidad 1 de Filosofía I es la complementaria. Este listado se compone de cinco textos. Tres escritos por hombres y dos por mujeres escritos en colaboración. Estas referencias recomiendan material adicional para profundizar en los distintos temas que se trabajarán a lo largo de la unidad. A continuación aparece esta lista complementaria:

Complementarias

Bruzzese, M. (1994). Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento. Cátedra.

Cornmann, Pappas, Lehrer. (2012). Introducción a los problemas y argumentos filosóficos. UNAM.

Copleston, F. (2011). Historia de la Filosofía. Tomo I. Ariel.

Di Castro, E. (2010). Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales. Vol. 2, Siglo XXI.

Martínez, A. A. (Coord.). (2003). Aprendizajes esenciales. UNAM/CAB. (UNAM, 2024, p. 24)

El primer texto recomendado y escrito por una autora, en colaboración con un autor, es *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*. En la lista complementaria, este libro aparece sólo con la autoría de Marina Bruzzese. Pero, es un trabajo en conjunto con Giulio de Martino. En esta investigación, no se demerita la autoría complementada ni la conjunta. Al contrario, se le debe tomar en consideración al plan de estudios que incluye un trabajo que pone como centro a las mujeres de la Historia de la Filosofía.

El libro, *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*, profundiza en el trabajo de distintas mujeres que desarrollaron sistemas filosóficos y que contribuyeron de manera destacada en la constitución actual del pensamiento occidental. Con base en la categoría de introducción justa, el libro presenta un resarcimiento a la exclusión sistemática de diversas mujeres de los espacios de producción de conocimiento. Por lo que abre las condiciones de que se

lean a otras subjetividades que fueron invisibilizadas y desterradas de la tradición escolar. Gulio de Martino y Marina Bruzzese tienen una introducción justa porque su texto se presenta como una arqueología del pensamiento creado por diversas mujeres y no como un apéndice de la historia de la tradición filosófica occidental.

Por su parte, el otro texto escrito por una mujer en colaboración con otrxs autorxs es el de Elisabetta di Castro, *Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales*. Esta enciclopedia engloba el trabajo de 24 autores y autoras que abordan conocimientos fundamentales de las Humanidades y Ciencias Sociales.

No está claro por qué en la lista de referencias complementarias para referirse a la *Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales*, sólo se nombra a una autora. Pues, por un lado el libro es coeditado y, por el otro, es coescrito. Cabe destacar que la investigación no se concentra en darle explicación a las omisiones del plan de estudios con respecto de la autoría. Por lo que no se profundiza en las razones de este hecho. Sin embargo, sí se le reconoce al plan de estudios que incluya una colaboración guiada por la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM en la que dos coordinadoras (de tres) también son con coautoras.

Desde la perspectiva de la primera categoría, la *Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales* –a través de sus autorías– da cuenta de que las mujeres también desarrollan conocimiento humanístico relevante para la Filosofía actual. Es ejercicio de enunciación explícita de que las autoras, al igual que los autores, tienen las mismas capacidades para desarrollar los mismos temas. Di Castro tiene una introducción justa porque se le resalta el mérito de coescribir y coeditar una enciclopedia.

La siguiente unidad de Filosofía I, también presenta tres listados de referencias bibliográficas: para alumnxs, para profesorxs y la complementaria. La lista para lx alumnadx cuenta con doce autorxs. De los que ocho son hombres y cuatro son mujeres. A continuación se muestra la lista de sugerencias para estudiantes.

Para el alumnado

Básicas

Barwise, J. & Etchemendy, J. (1999). Language, proof and logic. CSLI.

- Bermejo-Luque, L. (2021). *Argumentación y literatura: el acto de habla de argumentar en el texto narrativo. Ejemplos en Pedro Páramo*. En: A. Vidal y A. Barrios. *Manual de argumentación en la literatura*. UNAM.
- Bermejo-Luque, L. (2014). *Falacias y argumentación*. Plaza y Valdés.
- Bordes, M. (2011). *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*. Cátedra.
- Copi, I. M. y C. Cohen, (2013). *Introducción a la lógica*. Limusa.
- Enciclopedia de conocimientos fundamentales 2*. (2010). UNAM/Siglo XXI.
- Goldfarb, W. (2003). *Deductive logic*. Hackett.
- Marraud, H. (2013) *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Cátedra.
- Palau, G. (2014). *Lógica formal y argumentación como disciplinas complementarias*. Universidad de La Plata.
- Pizarro, F. (1997). *Aprender a razonar*. Alhambra.
- Vargas, M. (2022). *Leer con conciencia de género. Una postura crítica*. UNAM/CIEG.
- Vega, L. (2007). *Si de argumentar se trata*. Montesinos.
- Von Plato, J. (2013). *Elements of logical reasoning*. CUP.
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Ariel.
(UNAM, 2024, p. 32)

En la lista anteriormente presentada, el material escrito por mujeres consta de cinco textos. Estos libros son: *Falacias y argumentación*, y *Argumentación y literatura: el acto de habla de argumentar en el texto narrativo* de Lilian Bermejo-Luque, *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal* de Monserrat Bordes, *Lógica formal y argumentación como disciplinas complementarias* de Gladys Palau y *Leer con conciencia de género. Una postura crítica* de María Vargas.

En la unidad 2 de Argumentación, se le debe reconocer al plan de estudios la inclusión de distintas mujeres destacadas en la lógica filosófica. Históricamente, las mujeres han sido excluidas de la producción formal lógica. Gracias a un sesgo sexista, anteriormente, a las mujeres se les solía encasillar en una predisposición hacia lo irracional o lo animal; por lo que no eran consideradas como aptas para desarrollar propuestas lógicas. A los varones, en cambio, sí se les asociaba con la

racionalidad como consecuencia de su género masculino. Que el plan de estudios muestre a diferentes mujeres como referentes de la Lógica y la Argumentación, da cuenta de que ellas se han ido abriendo espacios académicos y de investigación en los que anteriormente no eran bienvenidas.

Con base en la categoría de introducción justa, a las autoras Bermejo-Luque, Bordes, Palau y Vargas se les representa de manera adecuada con su propio sistema de pensamiento. Cabe mencionar que la inclusión de estas cuatro mujeres recuerda que no hay una lógica universal neutral que atraviese el pensamiento de cada persona de manera unánime. Sino que, desde el contexto singular de cada unx, se hacen propuestas y argumentaciones que pueden (o no) incluir sesgos sexistas. Barceló Aspeitia (2004) explica que, en la argumentación lógica, se suele creer que “el sujeto desaparece. Nosotros desaparecemos y el lógico se convierte en el científico que, desde fuera, estudia la realidad de las relaciones lógicas entre entidades abstractas como las proposiciones y los conceptos” (p. 36). Sin embargo, en esta concepción de la argumentación lógica, no se considera que cada mente está referida con un cuerpo específico y que a ese cuerpo lo atraviesan circunstancias particulares que sitúan su pensamiento en determinados contextos socioculturales. Cada individux tiene una subjetividad en la que se pueden manifestar los prejuicios sexistas (o de cualquier otro tipo) que sean propios de su contexto sociocultural. Por lo que se deben revisar atentamente las proposiciones de cada sujetx para así determinar falacias y sesgos de género.

En el siguiente listado de materiales de lectura, el del profesoradx, hay siete autorxs. De lxs cualxs, cuatro son varones y tres son mujeres (Aliseada Atocha, Lilian Bermejo-Luque y Victoria Camps). A continuación se muestran las referencias bibliográficas para docentxs:

Para el profesorado

Básicas

Atocha, A. (2014). La lógica como herramienta de la razón: razonamiento ampliativo en la creatividad, la cognición y la inferencia. Colledge Publications.

Bermejo-Luque, L. (2006). Bases filosóficas para una teoría normativa integral de la argumentación. Hacia un enfoque unificado de sus

dimensiones lógica, dialéctica y retórica. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].

Camps, V. (1995). Ética, retórica, política. Alianza. Eemeren,
Eemeren, F. H. van. (2019). La teoría de la argumentación: Una perspectiva pragmadialéctica. Palestra.

Eemeren, F. H. van y Grootendorst, R. (2011). Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmadialéctica. Biblos.

Hamblin, C. L. (2016). Falacias. Palestra.

Plantin, C. (2001). La argumentación. Ariel.

(UNAM, 2024, p. 33)

Atocha, Bermejo-Luque y Camps, cada una desde su especialización, relacionan a la lógica y la argumentación con distintos campos filosóficos. Por ejemplo, Atocha enlaza a la lógica con la creatividad y los procesos de aprehensión, Bermejo-Luque liga a la lógica con la discursividad retórica y Camps une a la lógica con la política y la ética.

Con base en la categoría de introducción justa, a las tres filósofas se les representa de manera apropiada. A cada una se le plantea como figura relevante e interseccional en la Lógica filosófica. Cabe subrayar que, al incluir autoras actuales y relevantes que todavía no forman parte de la tradición argumentativa lógica, se dan las condiciones para pensar en un marco interpretativo y en una epistemología que no son sustentadas únicamente por el conocimiento de hombres para hombres.

Por otro lado, en la última lista de materiales de lectura de la unidad 2 de Filosofía I (Argumentación), se mencionan diez textos. Siete son escritos por varones, dos son desarrollados por autoras y hay una colaboración entre una autora y un autor. Las autoras presentes en esta lista complementaria son Lilian Bermejo-Luque y Judith Butler. Mientras que el texto colaborativo que aparece en el listado es de Luis Vega y Paula Olmos. A continuación se expone la lista de referencias bibliográficas.

Complementarias

Aristóteles. (2019). Retórica. UNAM.

- Anscombe, J.-C. y Ducrot, O. (1994). La argumentación en la lengua. Gredos.*
- Bermejo Luque, L. (2003). Filosofía y retórica: El lugar de la teoría de la argumentación. Daimon Revista Internacional de Filosofía, (30), 105–116. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/14131>*
- Butler, J. (2004). Lenguaje, poder e identidad. Síntesis.*
- Eemeren, F. van y Grootendorst, R. (2011). Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmatialéctica. Biblos.*
- Sinnott-Armstrong, W. y R. J. Fogelin (2009). Understanding Arguments: An Introduction to Informal Logic. Cengage Learning.*
- Vega, L. y Olmos, Paula. (2011). Compendio de lógica, argumentación y retórica. Trotta.*
- Vega, L. (2021). La naturaleza de las falacias. Palestra.*
- Vignaux, G. (1976). La argumentación. Ensayo de lógica discursiva. Hachette.*
- Walton, D. (2008). Informal Logic. A pragmatic approach. Cambridge UP. (UNAM, 2024, p. 33)*

Con base en la categoría de introducción justa, Butler y Bermejo-Luque son mostradas adecuadamente. A ambas se les muestra con sus propias propuestas sobre la lógica filosófica y no como creadoras de textos de menor importancia. Bajo una perspectiva de género, el texto de Butler, en especial, da cabida a plantear un pensamiento crítico frente y dentro de un marco interpretativo que da cuenta de las exclusiones sistemáticas de lo considerado femenino por parte de lo masculino. La autora articula cómo el lenguaje puede presentar una postura política frente a las identidades y al género.

En lo que respecta a la autora Paula Olmos se debe comentar que, no por participar en un proyecto colaborativo junto con otro autor, se le debe quitar agencia o crédito investigativo. Participar dentro del desarrollo de conocimiento, incluso de forma colaborativa, es un logro que, anteriormente, hubiese sido imposible. Históricamente diversas autoras se han enfrentado a un sistema que no les ha reconocido su trabajo y las ha dejado en el límite de las publicaciones oficiales. Por lo que, bajo la categoría de introducción justa, Olmos también tiene su propia propuesta argumentativa sin ser el apéndice de su colega masculino.

Ahora, cambiando de tema, la primera lista de referencias de la unidad 1 de Filosofía II (Ética) contiene catorce textos. Cada uno de ellos presenta un sistema de pensamiento ético distintivo y da un panorama general sobre cómo se ha pensado filosóficamente sobre la conducta humana. A continuación se muestra el listado:

Para el alumnado

Básicas

- Aristóteles. (2014) Ética Nicomáquea. Gredos.*
- Butler, J. (2020). Sin miedo. Paidós.*
- Emcke, C. (2017). Contra el odio. Taurus.*
- González, J. (1997) El Éthos, destino del hombre. FCE.*
- Lamas, M. (compiladora) (1996). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, UNAM.*
- Luciano (1988): Caronte y los contempladores en Obras II. Gredos.*
- Mies, M. y Vandana, Sh. (1998): La praxis del ecofeminismo. Icaria Antrazyt.*
- Platón. (2014) Diálogos. Gredos.*
- Rivero, P. (2021). Introducción a la bioética. Desde una perspectiva filosófica. FCE.*
- San Agustín. (2024). Confesiones. Gredos.*
- Sartre, J.P. (2017). El existencialismo es un humanismo. Época.*
- Taylor, P. (2005): La ética del respeto a la naturaleza. UNAM.*
- Villoro, L. (1999). Aproximaciones a una ética de la cultura. En: Villoro, L. Estado plural, pluralidad de culturas. Paidós-UNAM.*
- Zambrano, M. (2019). Persona y Democracia. Alianza.*
(UNAM, 2024, p. 45)

En las referencias para lxs alumnxs, de los catorce textos, siete están escritos por mujeres (Judith Butler, Carolin Emcke, Juliana González, Marta Lamas, María Mies y Shiva Vandana, Paulina Riveiro Weber y María Zambrano). Cada una de las autoras, bajo la categoría de introducción justa, es presentada adecuadamente con su propio sistema ético, sus propias máximas éticas y las posibles respuestas para los problemas a los que se enfrentan. Por ejemplo, Butler

propone formas de anteponerse a la violencia actual; Lamas explica la subordinación y la exclusión sistemática de las mujeres en determinados espacios considerados masculinos; Mies y Vandana discurren en cómo las mujeres y el ecosistema se entrelazan y, por consiguiente, cómo sus situaciones pueden precarizarse conjuntamente; Riveiro plantea los desafíos de la bioética; mientras que Zambrano se pregunta por una ciudadanía democrática en la que se resalte la libertad.

Es importante mencionar que las autoras incluídas en esta materia reflejan que la Ética puede producir nuevos marcos interpretativos para no reproducir exclusiones ni desigualdades basadas en sesgos sexistas. También, las distintas autoras son un reflejo de que la Ética tiene distintos lugares de enunciación que abren las condiciones de posibilidad para pensar en otras experiencias y realidades contextuales que no necesariamente son las de los hombres creadas para los hombres.

La siguiente lista de referencias, la del profesorado, muestra nueve. Dos escritos por filósofas y siete por autores masculinos. A continuación se muestran las referencias básicas para profesorxs de la Unidad 1 de Filosofía II:

Para el profesorado

Básicas

Beuchot, M. (2010). Ética. Torres y asociados.

Cruz, M. (Ed.) (1999). Filosofías no occidentales. Trotta.

De Beauvoir, S. (2015). Segundo Sexo. Debolsillo.

Jonas, H. (1995). El principio de Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Herder.

Kant, I. (1996). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Ariel.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. Tábula Rasa, (9), 73-101.

Nietzsche, F. (2003). La genealogía de la moral. Tecnos.

Olivé, L. (2008). Interculturalismo y justicia social. UNAM.

Spinoza, B. (2000). Ética demostrada según el orden geométrico. Trotta.

(UNAM, 2024, p. 45)

En esta lista de referencias bibliográficas se continúan incorporando textos escritos por autoras que dan cuenta de los sistemas que reproducen dominaciones y violencias sexistas. *El Segundo Sexo* de De Beauvoir y *Colonialidad y género* de Lugones articulan cómo el entramado social pone en desventaja a ciertos sujetxs debido a rasgos sexistas o a rasgos sexistas y eurocéntricos respectivamente.

Cabe mencionar que la introducción de ambas autoras dentro del listado para docentxs cumple con las expectativas de la categoría de análisis de este apartado. A cada una se le muestra bajo sus propios criterios de investigación y no se les enmarca como una teoría menor o complementaria de algún otro sistema filosófico.

La última lista de referencias para la unidad 1 de Filosofía II es la complementaria. En este listado se presentan diez autorías. De las cuales, seis son de mujeres y cuatro de varones. A continuación se expone la lista de materiales de lectura:

Complementarias

Amorós, C. (2000). Feminismo y filosofía. Síntesis.

Arendt, H. (2010). Sobre la violencia. Alianza.

Beorlegui, C. (2010). Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad. Universidad de Deusto.

Gargallo, F. (2014). Ideas feministas latinoamericanas. UACM.

Moreno, H., Alcántara, E. (2018). Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 1. CIEG/UNAM.

Platts, M. (1988). La Ética a través de su historia. IIF/UNAM.

Sánchez, A. (1979). Ética. Grijalbo.

Taylor, C. (2009). El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”. FCE.

Valdés, M. (2002). Controversias sobre el aborto. FCE.

Wollstonecraft, M. (2020). Vindicación de los derechos de la mujer. Alma. (UNAM, 2024, p. 45)

Las autoras abarcadas en esta unidad son Celia Amorós, Hannah Arendt, Francesca Gargallo, Hortensia Moreno, Eva Alcántara, Margarita Valdéz y Mary Wollstonecraft. Cada una de ellas trata temas que, históricamente, han sido denunciados por grupos excluidos o no protagónicos de los ejes de conformación

filosófica formal. Algunos ejemplos son la violencia, la dominación sistemática de lo masculino sobre lo femenino, las repercusiones de las exclusiones de lo femenino en los espacios masculinos, la relación de los cuerpos con la Ética partiendo desde el aborto o la negación sexista de los derechos de las mujeres.

Se le debe reconocer al plan de estudios la incorporación de estas autoras porque, a partir de sus análisis, se accede a modelos explicativos que visibilizan las relaciones de dominación masculina y las de subordinación femenina. Además, cabe comentar que, con base en la categoría de introducción justa, todas las autoras de la lista complementaria tienen una presentación oportuna. Dentro de las referencias bibliográficas, cada una es señalada con sus propias propuestas filosóficas sobre algún fenómeno referido a la ética sin pasar como apéndice de ningún sistema filosófico.

Ahora, para la última unidad de Filosofía II (Estética) se había comentado en el apartado «La perspectiva de género es o no una directriz del proceso educativo (segunda categoría: consecución del concepto)» que ‘la perspectiva de género’, en tanto que término, no se encontraba presente en ninguna parte de la materia. Así mismo, se mencionó que no se observaba ningún concepto relacionado con ‘el género’ como eje temático de esta unidad 2. No obstante, en la unidad de Estética, para la categoría de introducción justa, en la lista para estudiantxs sí se encuentra una selección bibliográfica que reúne a distintas autoras que se puede analizar desde un panorama enfocado en la inclusión de género. Por ello, a continuación se muestra la lista de materiales de lectura para lxs alumnxs de la unidad 2 de Filosofía II:

Para el alumnado

Básicas

Aristóteles. (2010). Poética. Gredos.

Benjamin, W. (2003). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Ítaca.

DGCCH. (2024). Programa de Filosofía I y II. UNAM.

González, M. A. (2010). Las artes y la belleza. En: Enciclopedia de Conocimientos fundamentales. UNAM-Siglo XXI.

- Kant, I., (2008). Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime. UNAM/ UAM/FCE.*
- Kant, I., (2014). Crítica del juicio. Gredos.*
- Oliva, C. (2010). El fin del arte. Ítaca, UNAM.*
- Mandoky, K. (2008). Prosaica I, Estética cotidiana y juegos de la cultura. Siglo XXI.*
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). Didáctica General. Pearson.*
- Padilla, M. (2018). El arte de hoy, su red estética. Laberinto.*
- Platón. (2006). Diálogos. Gredos.*
- Sánchez, A. (2007). Invitación a la estética. Grijalbo.*
- Sánchez, A. (1972). Antología de textos de estética y teoría del arte. UNAM.*
- Steyerl, H. (2014). Los condenados de la pantalla. BA Caja Negra.*
- Valdivia, B. (2013). Ontología y vanguardias. Calygrama.*
- Zambrano, M. (2010). Filosofía y poesía. FCE.*
- (UNAM, 2024, p. 53)

En esta lista de referencias hay 16 textos, de los que cuatro son de mujeres (María Antonia González, Katya Mandoky, Hito Steyerl y María Zambrano), once son de varones y uno es de una agrupación institucional. Con base en la categoría de introducción justa, estas cuatro pensadoras tienen una exposición adecuada en la que su propio sistema estético se sostiene por sí mismo y no es un acotamiento del planteamiento de otro autor masculino.

Cabe mencionar, en este punto, que la Estética como rama filosófica, ha tenido un desarrollo histórico en el que, poco a poco, se han ido incluyendo formalmente a diversas autoras como productoras de conocimiento. Sin embargo, en un inicio, la Estética, al igual que las demás ramas filosóficas, había sido predominantemente masculina. Los hombres, en su mayoría, dispusieron las categorías de análisis para pensar en la belleza, el arte, el gusto y demás dimensiones estéticas. Posteriormente, cuando la Estética fue reconocida como una rama menor de la Filosofía por su condición subsumida a los estatutos de la Metafísica y de la Teoría del Conocimiento, las mujeres ingresaron más fácilmente a su desarrollo. La inclusión de mujeres a la investigación estética no supuso que sus voces obtuviesen un marcado protagonismo. Los estudios estéticos se continuaron

centrando en los conceptos creados por hombres y para hombres. (Stone, 2024, pp. 1-30)

Las autoras presentes en el plan de estudios de Filosofía II plantean varias relaciones estéticas que no necesariamente retoman las categorías tradicionales para el análisis de la belleza ni se ejemplifican únicamente con las bellas artes tradicionales (música, pintura, escultura, arquitectura, danza y literatura). Se debe comentar que, con la inclusión de las teorías estéticas de estas autoras, se da cabida a distintos pensamientos que no se produjeron en una dinámica en la que el conocimiento sólo lo construyen hombres para otros hombres.

Continuando con la siguiente lista de materiales de lectura para lxs profesorxs, se debe anotar que ésta contiene diez autorxs. De los cuales, sólo una es mujer. A continuación se muestra el listado:

Para el profesorado

Básicas

Badiou, A. (2009). Pequeño manual de inestética. BA Prometeo libros.

Castro, S. (2005). En teoría es arte. Una introducción a la estética. San Esteban-Edibesa.

Gadamer, H G. (2004). La actualidad de lo bello. Paidós.

Eagleton, T. (2011). La estética como ideología. Trotta.

Han, B. I. (2015). La salvación de lo bello. Herder.

Palazón, M. R. (2013). Antología de la estética en México. Siglo XX/UNAM.

Plazaola, J. (2008). Introducción a la Estética: historia, teoría, textos.

Universidad de Deusto.

Ranciere, J. (2014). El reparto de los sensible. Prometeo Libros.

Read, H. (2010). Al diablo con la cultura. Ediciones Godot.

Valdivia, B. (2013). Ontología y Vanguardias. Orígenes de la estética de la fragmentación. Calygramma.

(UNAM, 2024, p. 54)

La única mujer del listado para docentxs es María Palazón. Su texto, *Antología de la estética en México*, reúne diversos escritos sobre Estética que se generaron durante el siglo XX. Entre los autorxs recopilados en este libro se

encuentran Ramón Xirau, Mario Teodoro Ramírez o Ana María Martínez de la Escalera.

Cabe señalar que, bajo la categoría de introducción justa, la presentación de Palazón no cumple satisfactoriamente con la categoría. El texto de Palazón (por ser una antología) no resalta el pensamiento de Palazón en tanto que autora. Las antologías, por su mismo formato, dan protagonismo a otros escritorxs que no necesariamente representan lo que la compiladora, en tanto que escritora, propone. Es importante resaltar que, para esta investigación, las antologías no son un trabajo menor. Pero, comparadas con los demás textos dispuestos en este listado, es precisamente el único que tiene una autora femenina y el único que no subraya el propio sistema de pensamiento estético de la autora.

La última lista de referencias del plan de estudios de Filosofía II unidad 2 es la complementaria. Esta lista consta de doce autorxs. A continuación se comparte la lista de referencias complementarias:

Complementarias

Acha, J. (1981). Arte y sociedad latinoamericana El producto artístico y su obra. FCE.

Echeverría, B. (2016). Modernidad y blanquitud. Ediciones Era.

Constante, A. y Chaverri, R. (2016). Filosofía, arte y subjetividad. Reflexiones en la nube. UNAM.

Danto, A. (2010). El fin del arte y otros textos. Paidós.

Debord, G. (1995). La sociedad del espectáculo. Ediciones Naufragio.

Eco, U. Trad. R. de la Iglesia. (1971). La definición del arte. Lo que hoy llamamos arte, ¿ha sido y será siempre arte? Martínez Roca.

Hegel, G. W. F. (2011). Lecciones de estética. Trad. Alfredo Llanos. Ediciones Coyoacán.

Kant, I. (2010). Crítica del juicio. Gredos.

Leyva G. (2002). Intersubjetividad y gusto. UAM Iztapalapa.

Onfray, M. (2000). La construcción de uno mismo. La moral estética. Libros Perfil.

Sontag, S. (2006). Sobre la fotografía. Editorial de Bolsillo. Alfaguara.

Tatarkiewicz, W. (1991). Historia de la estética. Akal.

(UNAM, 2024, p. 54)

La única autora del listado complementario es Susan Sontag con su texto *Sobre la fotografía*. Cabe destacar que, aunque es la única pensadora del listado, con base en la categoría de introducción justa, Sontag tiene una presentación adecuada. Para su representación se toma su propio pensamiento estético para enmarcarla. Sontag, a diferencia de los demás autores del listado de referencias, propone que la fotografía (o las imágenes) se han convertido en un punto clave del entendimiento estético y ético de los fenómenos. Sontag no es introducida en el plan de estudios como un apéndice de los demás autores.

En resumen, a lo largo de este apartado, se ha visto que los materiales de lectura escritos por mujeres e incluidos en el plan de estudios cumplen, mayoritariamente, con la categoría de introducción justa. Es decir, las autoras fueron representadas como figuras relevantes de su propia especialización. En general, ninguna de las autoras se muestra como un apoyo explicativo de propuestas filosóficas de otros autores masculinos ya reconocidos desde la tradición filosófica occidental.

Se debe destacar que el plan de estudios de Filosofía I-II, en su selección de materiales de lectura, sí participa de la perspectiva de género porque da cuenta de cómo las mujeres fueron ocupando lentamente espacios exclusivamente masculinos. Es decir, la postura epistemológica que se sostiene, a través de la selección de bibliografía, visibiliza cómo se omitieron históricamente ciertas producciones de conocimiento realizadas por mujeres.

Sin embargo, también se debe comentar que no hay paridad numérica entre el número de autoras y autores presentes en el plan de estudios. A excepción de la lista para profesorxs de la unidad 1 de Filosofía I (que hay cinco autoras y tres autores), de la complementaria de la unidad 1 de Filosofía II (que tiene seis autoras y cuatro autores) y de la lista de la unidad 2 de Filosofía I (que cuenta con tres autoras y cuatro autores), hay una marcada diferencia en cuántos textos de hombres y de mujeres se muestran. El número total de lecturas escritas por hombres es de 76, mientras que el número escrito por autoras sólo asciende a 39. Además, hay dos colaboraciones y dos por agrupaciones institucionales. Existe, pues, una diferencia de 37 textos entre cada género.

La paridad numérica entre hombres y mujeres da cuenta de cómo las subjetividades excluidas de los espacios tradicionalmente masculinos ocupan equitativamente el mismo ámbito. Cuando no existe una paridad con cifras parecidas o con desigualdades mínimas, parece que todavía las mujeres y otras minorías deben encajar con cierto perfil para obtener su lugar dentro de los espacios masculinos. Es decir, estas subjetividades no protagonistas, cuando se incluyen, cumplen con una cuota de género impuesta. Pero realmente no son bienvenidxs y se prefiere resguardar los espacios para más hombres que ya pertenecen a la tradición, en lugar de permitirles la entrada a las mujeres u otras minorías.

Aunque históricamente la Filosofía ha tenido un protagonismo masculino, hoy en día y en cada época, ha habido mujeres que han destacado. Aun cuando ellas no hayan sido la mayoría, sí hay suficientes escritoras para plantear un listado de materiales de referencias con casi el mismo número de autoras que autores. Es importante señalar que la inclusión de diversas autoras en el plan de estudios de Filosofía provoca que se aprehendan distintas perspectivas de enunciación que dan cabida a pensar en otros sistemas filosóficos que no parten de un único conocimiento sexista. Se proyecta, pues, un marco interpretativo con más perspectivas que sólo las creadas por hombres y para hombres.

A continuación, en la siguiente tabla, se muestran algunas autoras que podrían incluirse dentro del plan de estudios. Cada una de ellas cuenta con estudios superiores y forma parte de los departamentos de investigación de sus universidades:

Gráfico 7

Tabla de otras autoras que se pueden añadir en el plan de estudios

Referencia bibliográfica	Tema del texto	Lista a la que podría pertenecer
O'Reilly KR, Pellò C, (2023) <i>Ancient Women Philosophers: Recovered Ideas and New Perspectives</i> . Cambridge University Press.	El libro retoma cómo las mujeres incidieron en la Filosofía de la antigua Grecia y Roma.	Para estudiantxs, unidad 1, Filosofía I
Aguirre de la Luz, Nazyheli. (2020). Los inicios de la filosofía	El artículo presenta las condiciones en las que	Alumnxs, unidad 1, Filosofía I

griega: entre oralidad y escritura. <i>Revista de filosofía open insight</i> , 11(23), 137-163. https://doi.org/10.23924/oi.v11i23.436 .	comenzó la Filosofía griega.	
Andersen, Bonnie S. y Judith P. Zinsser. (2017). <i>Historia de las Mujeres. Una historia propia</i> . Crítica.	El libro presenta una revisión histórica de cómo las mujeres han experimentado su propia incidencia en la Historia.	Alumnxs, unidad 1, Filosofía I
Maffia, D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. <i>Revista Venezolana de Estudios de la Mujer</i> , 12(28), 63-98. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005&lng=es&tlng=es .	Da cuenta de cómo las mujeres no siempre fueron bienvenidas en el quehacer científico.	Alumnxs, unidad 1, Filosofía I
Valdés, M. (2017). <i>Cien años de Filosofía Hispanoamericana (1910-2010)</i> . Fondo de Cultura Económica.	El libro hace un recuento sobre distintos filósofos hispanoamericanos y su sistema de pensamiento.	Complementarias, unidad 1, Filosofía I
Manzo, S. (2016) <i>¿Por qué seguir contando historias de la Filosofía? Reflexiones sobre la Historia y la Historiografía de la Filosofía</i> . Prometeo	El texto versa sobre cómo y por qué se debe enseñar y transmitir la Filosofía en un contexto actual.	Complementarias, unidad 1, Filosofía I
Jaquet, C. (2016) <i>Filosofía del Olfato</i> . Paidós México	El libro explora 5 sentidos humanos con los que se ha desarrollado el conocimiento. También propone no protagonizar únicamente a la vista en la epistemología.	Complementaria, unidad 1, Filosofía I
Rodríguez Jiménez, G. (2018) <i>Lógica y Argumentación. Una Introducción al espacio de las razones</i> . Pearson	El libro es una introducción de cómo se debe argumentar filosóficamente.	Alumnxs, unidad 2 Filosofía I

Barker, E. (1981). <i>Everyday Reasoning</i> . Prentice-Hall	El libro enseña los principios del razonamiento lógico.	Estudiantes, unidad 2, Filosofía I
Ormart, E. B. (2001). <i>Lógica y Argumentación</i> . Buenos Aires	El libro cuenta con ejercicios para practicar funciones lógicas.	Profesorxs, unidad 2, Filosofía I
Castillo, A. (2017) <i>Nudos Feministas</i> . Editorial Palinodia	El libro señala la posibilidad de pensar en una sociedad y en una política que no obligue a las mujeres a ser madres bajo la idea de una madre-cívica-patriarcal.	Docentxs, unidad 1, Filosofía II
Haack, S. (2012) <i>Philosophy of logics</i> . Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511812866 .	El libro trata los principios formales y las validaciones para la lógica filosófica.	Complementaria, unidad 2, Filosofía I
Langton, R. (2001). El feminismo en la epistemología: exclusión y objetualización. En Fricker, M. y Hornsby, J. (eds.) <i>Feminismo y Filosofía. Un compendio</i> . Idea Books	El artículo expresa como las mujeres han sido excluidas de la conformación del conocimiento por un sesgo sexista.	Complementarias, unidad 2, Filosofía I
Méndez Cota, G. 2019. "Policing the Environmental Conjuncture: Structural Violence in Mexico and the National Assembly of the Environmentally Affected", artículo de investigación en <i>new formations</i> 96/97, 69-88, DOI: 10.3898/NEWF:96/97.03.2019	El artículo relaciona la estructura de violencia en México y los efectos medioambientales.	Alumnxs, unidad 1, Filosofía II
Davis, A. (1981). <i>Mujeres, clase y raza</i> . Ediciones Akal.	El texto argumenta cómo la perspectiva de las mujeres negras y de clase obrera se contraponen al feminismo blanco.	Alumnxs, unidad 1, Filosofía II
Mies, M. y Vandana, S. (2014) <i>Ecofeminism</i> . Zed Books	El libro explica cómo las mega industrias que dañan al medio	Alumnxs, unidad 1, Filosofía II

	ambiente, también imposibilitan la vida humana.	
Nochlin, L. (2001). ¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?. En Cordero, K. y Saenz I. (eds.), <i>Crítica feminista en la teoría e historia del arte</i> , Universidad Iberoamericana, Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, Conaculta-Fonca, Curare, pp. 17-44	El texto explica por qué no hay numerosas artistas reconocidas a lo largo de la historia de las bellas artes.	Alumnxs, unidad 1, Filosofía II
Matínez-Collado, A. (2023) <i>Teoría estética y feminismos: respuestas inclusivas y globales a la experiencia en el arte y la sociedad actual</i> . 89 pp. 163-178 http://dx.doi.org/10.6018/daimon.475901 .	El artículo plantea, desde una perspectiva feminista, una participación plural de la subjetividad, creatividad y lo bello.	Estudiantxs, unidad 2, Filosofía II
Korsmeyer, C. (1999). <i>Making Sense of Taste: Food and Philosophy</i> . Cornell University Press. http://www.istor.org/stable/10.7591/j.ctt5hh0p6 .	El libro explora el concepto del gusto y lo relaciona con la Filosofía y la comida.	Estudiantxs, unidad 2 Filosofía II
Rivera Cusicanqui, S. (2015). <i>Sociología de la imagen Miradas ch'ixi desde la historia andina</i> . Tinta Limón.	El libro propone a las imágenes de los textiles como una dimensión política y artística.	Docentxs, unidad 2, Filosofía II
Kofman, S. (1988). <i>The Childhood of Art: An Interpretation of Freud's Aesthetics</i> . Columbia University Press.	El libro relaciona los conceptos del psicoanálisis freudianos con la estética.	Complementarias, unidad 2, Filosofía II
Vivero Marín, Cándida Elizabeth. (2008). El cuerpo como paradigma teórico en literatura. <i>La ventana. Revista de estudios de género</i> , 3(28), 59-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362008000200005&lng=es&tlng	El artículo propone rescatar una función comunicativa y una función poética de los textos escritos con una perspectiva feminista.	Complementarias, unidad 2, Filosofía II

=es.		
Pereira, M. (2000). <i>Embodying Beauty: Twentieth-Century American Women Writers' Aesthetics (Literary Criticism and Cultural Theory)</i> . Routledge.	El libro describe el acercamiento feminista de los diferentes cánones de belleza históricos.	Complementarias, unidad 2 de Filosofía II

Nota. En esta tabla (creada por Samantha Lorena Camacho Jardón) se mencionan algunos textos escritos por mujeres que podrían incluirse en las distintas listas de materiales de lecturas del plan de estudios de Filosofía I-II. La lista de autoras se constituyó a partir de diversas recomendaciones, búsquedas referenciadas y la revisión personal de múltiples textos.

La tabla anteriormente mostrada hace referencia a que la participación de las mujeres dentro de la Filosofía es mayor a la que los números del plan de estudios dejan ver. Las filósofas y académicas que aparecen dentro de la tabla son figuras relevantes en sus campos de conocimiento aunque, quizá, debido a un sesgo sexista que se ha dado históricamente, no tienen el mismo protagonismo que sus colegas varones. Dentro de la Filosofía, se ha dado protagonismo a la autoría masculina frente a diversas autoras y, en varias ocasiones tal como es el caso del plan de Estudios de Filosofía I-II, ellas no han tenido la misma representación que sus compañeros masculinos.

Cabe mencionar que existen muchas más autoras que no aparecen en esta tabla y que, por cuestiones de planeación nunca se podrá considerar cada autor o autora para desarrollar los planes de estudio. Pero, no por ello, desde una perspectiva de género, no se debe exigir un acercamiento a la paridad numérica de los textos que componen al plan de estudios. Al contrario, se deben pedir para las autoras condiciones parecidas al tratamiento que ya tienen los autores en el plan de estudios.

En este apartado, se observó que las autoras incluidas en el plan de estudios no son apéndices de las teorías filosóficas de otros autores. Cada autora es presentada como un referente importante en su campo de investigación. Sin embargo, el número de autoras, con respecto de los autores de la tradición filosófica, son minoría. Su minoría no se debe a que falten autoras expertas en las diversas áreas de la Filosofía. Sino que, quizá, por un sesgo sexista, no se buscó paridad numérica.

La selección de los materiales de lectura debe ser consciente (cuarta categoría: pertinencia temática)

En este apartado se revisará que las producciones de las autoras incluídas en las listas de materiales de referencia vayan de acuerdo con la temática que trabajan el resto de los autores. El objetivo es identificar que haya una unidad temática en cada listado y que las autoras no hayan sido seleccionadas sólo con base en una cuota de género. Sino que a las autoras se les reconozca por el impacto de su trabajo y no únicamente por su género.

En esta investigación, la unidad temática se considera como la concordancia entre el conjunto de contenidos estructurados por ideas centrales o por asuntos a tratar. Es decir, se busca una coherencia entre los conceptos centrales de los materiales de lectura de las diversas autoras con respecto del resto de los asuntos tratados en los textos de referencia escritos por varones y los temas mencionados en el plan de estudios.

Para este apartado se revisarán conjuntamente las listas de lecturas por unidad. Se analizará el listado para alumnxs, docentxs y complementario bajo los temas mostrados en la presentación de esa unidad. Las listas de lecturas, en teoría, deberían compartir los mismos temas y sólo diferir en la complejidad y la especificidad de los textos.

Se comienza con la primera unidad de Filosofía 1 (La Filosofía y el Ser Humano), en la presentación de la unidad se mencionan como temas centrales: “la especificidad de la filosofía, la condición humana, su dimensión política, el cuidado de sí y de la alteridad y los problemas del conocimiento” (UNAM, 2024, p. 18). A continuación se muestra una tabla con las temáticas mencionadas y cómo los distintos autores de las listas encajan con ellas.

Gráfico 8

Tabla: temáticas de la unidad 1 de Filosofía I con sus respectivxs autorxs

■ Autoras (mostradas con tipografía en **negritas**)

☐ Autores (mostrados con tipografía genérica)

Tema	Apellidos de lxs autorxs	Nombres de los textos
Especificidad de la Filosofía	Solana Dueso	<i>Aspasia de Mileto</i>
	Cortina	<i>Filosofía</i>
	Guthrie	<i>Los filósofos griegos</i>
	Jaspers	<i>La filosofía</i>
	Platón	<i>Diálogos</i>
	Deleuze	<i>¿Qué es la filosofía?</i>
	Bruzzese	<i>Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento.</i>
	Copleston	<i>Historia de la Filosofía</i>
	Martínez	<i>Aprendizajes esenciales</i>
Condición humana	Arendt	<i>La condición humana</i>
	Onfray	<i>La construcción de uno mismo. La moral estética</i>
	Foucault	<i>Hermenéutica del sujeto.</i>
	Sagols	<i>¿Transformar al hombre?</i>
Dimensión política	Aristóteles	<i>Política</i>
	Eco	<i>Apocalípticos e integrados.</i>
	Lamas	<i>El género: la construcción cultural de la diferencia</i>
	Lerner	<i>La creación del patriarcado</i>
Alteridad	Echeverría	<i>Definición de la cultura.</i>

Constitución o desarrollo del conocimiento	Nussbaum	1) <i>Crear capacidades: propuestas para el Desarrollo humano</i> 2) <i>El cultivo de la humanidad</i>
	Villoro	<i>Creer, saber y conocer</i>
	Zambrano	<i>El hombre y lo divino</i>
	Cornmann, Pappas y Lehrer	<i>Introducción a los problemas y argumentos filosóficos</i>
	di Castro	<i>Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales. Vol. 2</i>

Nota. Esta tabla, elaborada por Samantha Lorena Camacho Jardón, representa a cada autorx con su respectiva temática. Los contenidos de la tabla se recuperan de las listas de materiales bibliográficos recomendados en el plan de estudios de la unidad 1 de Filosofía I 2024.

La tabla anterior presenta una distribución de los textos que componen la lista de referencias bibliográficas para la unidad 1 de filosofía I. En esta unidad, los textos dan una introducción a las diversas ramas filosóficas y sientan las bases de los primeros sistemas filosóficos. La organización en la que se presentan los textos no proviene de un orden provisto por el plan de estudios de Filosofía I-II. Más bien, se organizaron, para esta investigación, de acuerdo con el título y el contenido de cada texto.

Con base en la cuarta categoría, se observa que las autoras encajan con los demás textos presentados en la tabla. Cada autora guarda relación con sus contrapartes masculinas y trabajan, desde distintas perspectivas, los mismos temas. Sin embargo, se debe anotar que en la primera unidad se tratan temas tan diversos y amplios que no es difícil que cada texto encaje con alguna de las temáticas dispuestas. Incluso hay un único texto (*Definición de la cultura* de Echeverría) para una temática (Cuidado de sí y alteridad).

Las autoras, en esta unidad 1 de Filosofía I, correlacionan sus temas con el de los demás autores. Cortina y Bruzzese plantean estudios sobre la historia de la filosofía. Ellas, al igual que Jaspers, Copleston y Martínez, establecen una línea de tiempo sobre los conceptos y sistemas de pensamiento filosóficos relevantes en cada época histórica. Específicamente Bruzzese se concentra en las filósofas que han existido a lo largo de la historia. Mientras que sus colegas mapean de manera más general. En la segunda temática de la unidad 1 de Filosofía I, Arendt y Sagols trabajan, al igual que Onfray y Foucault, qué significa la condición humana. Desde diferentes posturas filosóficas, cada quien propone qué se entiende con respecto del concepto de «ser humanx» y qué significa serlo. En la tercera temática, lxs distintxs autorxs revisan la incidencia de la filosofía política. Las autoras Lamas y Lerner, desde el feminismo, trabajan el quehacer político que implica la socialización humana, al igual que Aristóteles y Eco, aunque desde sus respectivas posturas.

Cada una de las autoras de la unidad 1 Filosofía I comparte los temas de sus colegas varones desde su propio planteamiento teórico. Cada texto, de cada autora, cumple con la cuarta categoría porque no es inconexo con los asuntos de la primera unidad.

Con base en la perspectiva de género, se le debe conceder, al plan de estudios, que acertó con la ruptura de los esquemas tradicionales en el que se separan los y las autoras por temas. Históricamente, ha habido temas que se consideran más lógicos y, por consiguiente, más cercanos a los varones. Mientras que los temas propios de las autoras se relacionaban con los sentimientos y con la laxitud discursiva (Mateo, 2012, p. 278).

La división entre autores y autoras por temática suele basarse en sesgos sexistas que emparentan las habilidades cognitivas de la gente con su genitalidad. Estos sesgos no suelen considerar que la separación de temas entre autorxs es el producto de los estereotipos de género. Se invisibilizan, pues, los contextos socioculturales e históricos de lxs autorxs que les inclinan o les inclinaban hacia determinados contenidos. De igual manera, cabe subrayar que estas inclinaciones no evitan la presencia de muchas autoras en temas que no correspondían (o corresponden) con las temáticas basadas en estereotipos de género.

En la unidad 1 de Filosofía I, los autores y las autoras suman conjuntamente al aprendizaje de lxs jóvenxs desde las mismas temáticas aunque con diferentes aristas y perspectivas. No hay temas que sólo trabajen las autoras o los autores (a

excepción de Echeverría). El plan de estudios, a través de la coherencia entre autorxs, da cuenta de que no es necesario excluir sistemáticamente a las mujeres de la educación formal para conformar herramientas filosóficas para lxs estudiantes de bachillerato. Si se abarcan diferentes perspectivas y lugares de enunciación, que no sólo son las de hombres para hombres, se agranda el marco interpretativo de lxs studentxs con sistemas de pensamiento que no siempre han formado parte de la tradición de los espacios de educación.

Para la siguiente unidad de Filosofía I, Argumentación Filosófica, se trabajan diversos temas referidos a la composición lógica y a la argumentación. En el plan de estudios se plantean como temáticas “los usos del lenguaje en la argumentación, la estructura de los argumentos, su validez y corrección y cómo se emplean en la toma de decisiones razonables” (UNAM, 2024, p. 25). A continuación se presenta una tabla con lxs autorxs de las listas para docentxs, alumnxs y complementaria empatadxs con sus temáticas.

Gráfico 9

Tabla: temáticas de la unidad 2 de Filosofía I con sus respectivxs autorxs

■ Autoras (mostradas con tipografía en **negritas**)

□ Autores (mostrados con tipografía genérica)

Tema	Apellidos de lxs autorxs	Nombres de los textos
Usos del lenguaje en la argumentación	Bermejo-Luque	<i>Argumentación y literatura: el acto de habla de argumentar en el texto narrativo</i>
	Palau	<i>Lógica formal y argumentación como disciplinas complementarias</i>
	Pizarro	<i>Aprender a razonar</i>
	Vargas	<i>Leer con conciencia de género. Una postura crítica</i>
	Eemeren	<i>La teoría de la</i>

		<i>argumentación: Una perspectiva pragmatológica</i>
	Eemeren y Grootendorst	<i>Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmatológica</i>
	Aristóteles	<i>Retórica</i>
	Anscombe y Ducrot	<i>La argumentación en la lengua</i>
	Butler	<i>Lenguaje, poder e identidad</i>
	Vignaux	<i>La argumentación. Ensayo de lógica discursiva.</i>
Estructura de los argumentos	Bermejo-Luque	<p>1) <i>Falacias y argumentación</i></p> <p>2) <i>Bases filosóficas para una teoría normativa integral de la argumentación. Hacia un enfoque unificado de sus dimensiones lógica, dialéctica y retórica</i></p> <p>3) <i>Filosofía y retórica: El lugar de la teoría de la argumentación</i></p>
	Copi y Cohen	<i>Introducción a la lógica.</i>
	Goldfarb	<i>Deductive logic</i>
	Marraud	<i>¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos</i>
	Von Plato	<i>Elements of logical reasoning</i>
	Weston	<i>Las claves de la argumentación</i>

	Plantin	<i>La argumentación</i>
	Sinnott-Armstrong y Fogelin	<i>Understanding Arguments: An Introduction to Informal Logic</i>
	Vega y Olmos	<i>Compendio de lógica, argumentación y retórica.</i>
	Walton	<i>Informal Logic. A pragmatic approach</i>
Validez y corrección argumentativa	Barwise y Etchemendy	<i>Language, proof and logic</i>
	Bordes	<i>Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal</i>
	Vega	1) <i>Si de argumentar se trata</i> 2) <i>La naturaleza de las falacias</i>
	Hamblin	<i>Falacias</i>
La argumentación relacionada con la toma de decisiones razonables	Atocha	<i>La lógica como herramienta de la razón: razonamiento ampliativo en la creatividad, la cognición y la inferencia</i>
	Camps	<i>Ética, retórica, política</i>

Nota. Esta tabla, elaborada por Samantha Lorena Camacho Jardón, representa a cada autorx con su respectiva temática. Los contenidos de la tabla se recuperan de las listas de materiales bibliográficos recomendados en el plan de estudios de la unidad 2 de Filosofía I 2024.

En la tabla anterior se ven reflejados los distintos textos que el plan de estudios propone para aprender sobre la composición argumentativa y lógica. Cada uno explora, a su manera, las relaciones entre el lenguaje, la construcción de los argumentos lógicos y la discursividad. El orden en el que aparecen en la tabla, para

esta investigación, corresponde con la temática a la que pertenecen, su título y su contenido.

Cabe destacar que en la unidad 2 de Filosofía I, a diferencia de la unidad 1, cada temática cuenta con más de un autor. También se muestran menos temas y son más correlacionados. A diferencia de la unidad 1, la unidad 2 se concentra en la lógica argumentativa y señala distintos enfoques de esta línea filosófica.

Con respecto de la categoría de pertinencia temática, los textos de las diversas autoras reflejan una coherencia con los demás materiales biográficos. Se integran sus trabajos pertinentemente con los temas dispuestos en el plan de estudios. Las autoras de la unidad 2 Filosofía I presentan una relación visible con los demás autores. Sus textos se entrelazan para darle cohesión a la unidad completa.

En la primera temática, 'usos del lenguaje en la argumentación', las autoras Bermejo-Luque, Palau, Vargas y Butler señalan la incidencia de la estructura argumentativa y los usos del lenguaje en diversos ámbitos que requieren de la lógica para sustentarse. Las tres autoras, al igual que los autores con quienes comparten temática (Pizarro, Aristóteles, Anscombe y Ducrot, y Vignaux), recuperan cómo la retórica y la lógica se entrelazan en cualquier argumentación.

En el tema 'estructura de los argumentos', Bermejo-Luque y Olmos, junto con Copi, Cohen, Goldfarb, Marraud, Von Plato, Weston, Plantin, Eemeren y demás autores, proponen distintas formas para armar argumentos sólidos y verosímiles.

La tercera temática, 'validez y corrección argumentativa', entrelaza a la autora Bordes con Barwise, Etchemendy, Vega y Hamblin. Bordes (y los demás autores) presentan pautas para identificar falacias y para desarrollar argumentos válidos. Por último, la cuarta temática, 'la argumentación relacionada con la toma de decisiones razonables', une a Atocha y a Camps. Ambas autoras trabajan cómo la argumentación veraz y la lógica juegan un papel importante en la toma de decisiones.

Los textos de las autoras, en la unidad 2 de Filosofía I, aportan coherentemente a la materia. Sus escritos proporcionan información relacionada con los temas propuestos para la unidad y son de relevancia actual. No se observa que alguna autora culmine con una cuota de género ni que su trabajo importune los objetivos de la unidad. Se cumple con la cuarta categoría de pertinencia temática.

Con respecto de la perspectiva de género, esta unidad 2 visibiliza que, en los espacios de educación formal, la constitución del conocimiento requiere de autorías diversas. Cada autora incluida en el plan de estudios trae propuestas y relaciones con otros campos de conocimiento que, si se excluyen, su trabajo continuaría en la periferia de la educación formal. Se le debe conceder, al plan de estudios que, con el rescate de autoras especializadas en lógica filosófica, se refuerza que los contenidos tradicionales creados por hombres no son los únicos que ameritan aprenderse formalmente.

Por su parte, en la unidad 1 de Filosofía II, las temáticas éticas que se observan en el plan de estudios se encuentran en la carta descriptiva. Las seis temáticas para esta unidad son: “Introducción a la ética: problemas éticos y morales. Posturas éticas y pluralidad de morales. La libertad, conciencia y responsabilidad moral. Ética y diversidad cultural. Ética aplicada y bioética. Problemas éticos de la sociedad contemporánea” (UNAM, 2024, p. 39). A continuación se presenta una tabla con las temáticas y lxs autorxs de los listados de materiales de lectura para estudiantxs, docentxs y complementarios.

Gráfico 10

Tabla: temáticas de la unidad 1 de Filosofía II con sus respectivxs autorxs

■ Autoras (mostradas con tipografía en **negritas**)

□ Autores (mostrados con tipografía genérica)

Tema	Apellidos de lxs autorxs	Nombres de los textos
Introducción a la ética: problemas éticos y morales. Posturas éticas y pluralidad de morales	Aristóteles	<i>Ética Nicomáquea</i>
	González	<i>El Éthos, destino del hombre</i>
	Luciano	<i>Caronte y los contempladores en Obras II</i>
	Platón	<i>Diálogos</i>
	San Agustín	<i>Confesiones</i>

	Beuchot	<i>Ética</i>
	Kant	<i>Fundamentación de la metafísica de las costumbres</i>
	Nietzsche	<i>La genealogía de la moral.</i>
	Spinoza	<i>Ética demostrada según el orden geométrico</i>
	Beorlegui	<i>Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad</i>
	Moreno	<i>Conceptos clave en los estudios de género</i>
	Platts	<i>La Ética a través de su historia</i>
	Sánchez	<i>Ética</i>
	Wollstonecraft	<i>Vindicación de los derechos de la mujer</i>
Ética y diversidad cultural	Butler	<i>Sin Miedo</i>
	Emcke	<i>Contra el odio</i>
	Villoro	<i>Aproximaciones a una ética de la cultura.</i>
	Cruz	<i>Filosofías no occidentales</i>
	Lugones	<i>Colonialidad y género</i>
	Olivé	<i>Interculturalismo y justicia social</i>

	Taylor	<i>El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”</i>
Ética aplicada y bioética	Mies y Vandana	<i>La praxis del ecofeminismo</i>
	Rivero	<i>Introducción a la bioética. Desde una perspectiva filosófica</i>
	Taylor	<i>La ética del respeto a la naturaleza</i>
Problemas éticos de la sociedad contemporánea	Lamas	<i>El género: la construcción cultural de la diferencia sexual</i>
	Sartre	<i>El existencialismo es un humanismo</i>
	Zambrano	<i>Persona y Democracia</i>
	De Beauvoir	<i>Segundo Sexo</i>
	Jonas	<i>El principio de Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica</i>
	Amorós	<i>Feminismo y filosofía</i>
	Arendt	<i>Sobre la violencia</i>
	Gargallo	<i>Ideas feministas latinoamericanas</i>
	Valdés	<i>Controversias sobre el aborto</i>

Nota. Esta tabla, elaborada por Samantha Lorena Camacho Jardón, representa a cada autorx con su respectiva temática. Los contenidos de la tabla se recuperan de las listas de materiales bibliográficos recomendados en el plan de estudios de la unidad 1 de Filosofía II 2024.

La tabla anterior distribuye a lxs autorxs, para esta investigación, de acuerdo con los contenidos y el título de sus textos. En ella, lxs autorxs se separan entre

quienes fundan las distintas corrientes éticas y en quienes trabajan la diversidad cultural desde la ética, la bioética y problemas éticos contemporáneos.

Bajo la categoría de pertenencia temática, se observa que los trabajos de las autoras contenidas en la unidad 1 de Filosofía II guardan relación con los de sus contrapartes masculinas. Cada texto se vincula, ya desde su título, con los temas presentados en la carta descriptiva del plan de estudios y, por consiguiente se cumple con la cuarta categoría. En el primer tema, Moreno y Wollstonecraft, junto con Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Kant, Spinoza, (entre otros), proponen conceptos y máximas clave para entender distintas posturas éticas. Ambas autoras, desde el feminismo, fundamentan el quehacer moral humano para operar una ética viable y válida.

En el segundo tema de la unidad 1 de Filosofía II, Butler y Lugones, desde la categoría de género, proporcionan un análisis sobre la necesidad de incluir a la diferencia en los postulados éticos. De igual manera, los demás autores del tema 'ética y diversidad cultural', recuperan la pluralidad y la diferencia en la ética desde varias posturas. En el tercer tema Mies, Vandan y Rivero (desde el feminismo) comparten con Taylor propuestas en la línea de la bioética y la sostenibilidad en el medio ambiente. En el último tema de la materia de Ética, Lamas, Zambrano, De Beauvoir, Amorós, Arendt, Gargallo y Valdés (desde posturas feministas), traen a cuenta problemas contemporáneos. Estas autoras, junto con Sartre y Jonas, retoman cómo la ética es atravesada por problemas reales de hoy en día.

Cada autora, con su respectivo texto, contribuye a los propósitos de la materia de Ética. Ninguna queda fuera de las temáticas de la unidad y sus trabajos se relacionan con el de los autores. Se cumple, pues, con la categoría de pertinencia temática.

Con base en la perspectiva de género, se le debe reconocer al plan de estudios, que en esta unidad, todas las lecturas escritas por autoras se relacionan con problemas de género o de inclusión. En cada lectura, ya sea desde la ética, la diversidad cultural o la bioética, se visibilizan las violencias y dominaciones sistemáticas que los agentes patriarcales reproducen contra los cuerpos considerados femeninos. Esta señalización les permite a lxs studentxs pensar en otras formas que no impliquen subsumir a otrxs para sostenerse como sistema de pensamiento.

También, desde la perspectiva de género, se le debe reconocer al plan de estudios la participación de autores y autoras en las mismas temáticas. Incluso si no hay paridad numérica entre ellxs, es importante la presencia de algunas escritoras en las listas. Pues, de este modo, se pluralizan los lugares de enunciación y no se leen únicamente las propuestas de hombres que sólo pensaban en otros hombres como sus lectores y sus sujetos de análisis. Escoger a quiénes se leen dentro de la conformación de un plan de estudios, presenta un posicionamiento epistemológico de lo que se queda fuera de la educación formal. Estar atravesado por diversas teorías que retratan diversas realidades, posibilita a lxs estudiantxs con la capacidad para descifrar cuál es el sujeto cognoscente que se reproduce con el material bibliográfico.

Ya para la última unidad del plan de estudios de Filosofía, los temas que se visualizan en la carta descriptiva son:

Introducción a la estética: génesis, historicidad y vinculación con otras disciplinas. Categorías estéticas en torno a lo artístico, lo cultural y lo natural. Concepciones sobre el arte y la obra de arte. Experiencia estética y juicio estético. Dimensiones morales y políticas del arte y la cultura. Problemas contemporáneos del arte y la estética. (UNAM, 2024, p. 48)

A continuación se muestra una tabla de los materiales de lectura agrupados bajo las temáticas estéticas de la unidad 2 de Filosofía II.

Gráfico 11

Tabla: temáticas de la unidad 2 de Filosofía II con sus respectivxs autorxs

■ Autoras (mostradas con tipografía en **negritas**)

□ Autores (mostrados con tipografía genérica)

Tema	Apellidos de lxs autorxs	Nombres de los textos
Introducción a la estética: génesis, historicidad y vinculación con otras disciplinas	Aristóteles	<i>Poética</i>
	DGCCH	<i>Programa de Filosofía I y II</i>
	Kant	<i>Crítica del juicio</i>

	Platón	<i>Diálogos</i>
	Sánchez	<i>Invitación a la estética</i>
	Zambrano	<i>Filosofía y poesía</i>
	Gadamer	<i>La actualidad de lo bello</i>
	Plazaola	<i>Introducción a la Estética: historia, teoría, textos</i>
	Valdivia	<i>Ontología y vanguardias. Orígenes de la estética de la fragmentación</i>
	Tatarkiewicz	<i>Historia de la estética</i>
Categorías estéticas en torno a lo artístico, lo cultural y lo natural	González	<i>Las artes y la belleza. En: Enciclopedia de Conocimientos fundamentales</i>
	Mandoky	<i>Prosaica I, Estética cotidiana y juegos de la cultura.</i>
	Medina y Salvador	<i>Didáctica General</i>
	Badiou	<i>Pequeño manual de inestética</i>
	Palazón	<i>Antología de la estética en México</i>
	Acha	<i>Arte y sociedad latinoamericana El producto artístico y su obra</i>
Concepciones sobre el arte y la obra de arte	Benjamin	<i>La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica</i>
	Oliva	<i>El fin del arte</i>
	Sánchez	<i>Antología de textos de estética y teoría del arte</i>

	Castro	<i>En teoría es arte. Una introducción a la estética.</i>
	Danto	<i>El fin del arte y otros textos</i>
	Eco	<i>La definición del arte. Lo que hoy llamamos arte, ¿ha sido y será siempre arte?</i>
Experiencia estética y juicio estético	Kant	<i>Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime.</i>
	Padilla	<i>El arte de hoy, su red estética.</i>
	Hegel	<i>Lecciones de estética</i>
	Leyva	<i>Intersubjetividad y gusto</i>
Dimensiones morales y políticas del arte y la cultura	Eagleton	<i>La estética como ideología</i>
	Ranciere	<i>El reparto de lo sensible.</i>
	Read	<i>Al diablo con la cultura</i>
	Echeverría	<i>Modernidad y blanquitud</i>
	Onfray	<i>La construcción de uno mismo. La moral estética</i>
Problemas contemporáneos del arte y la estética	Steyerl	<i>Los condenados de la pantalla</i>
	Han	<i>La salvación de lo bello</i>
	Constante y Chaverri	<i>Filosofía, arte y subjetividad. Reflexiones en la nube</i>
	Debord	<i>La sociedad del espectáculo.</i>
	Sontag	<i>Sobre la fotografía</i>

Nota. Esta tabla, elaborada por Samantha Lorena Camacho Jardón, representa a cada autorx con su respectiva temática. Los contenidos de la tabla se recuperan de las listas de materiales bibliográficos recomendados en el plan de estudios de la unidad 2 de Filosofía II 2024.

En la tabla presentada anteriormente, bajo la categoría de pertenencia temática, las seis autoras tienen concordancia con el resto de autores. Cada una encaja con alguna perspectiva estética. Ya sea en la solución de problemas contemporáneos, en las categorías estéticas o en la vinculación con otras disciplinas, las propuestas de las autoras encajan con las temáticas señaladas en el plan de estudios.

Steyerl y Sontag, en sus libros, dan cuenta de nuevas disposiciones que entran en juego con la estética. Al igual que los demás autores en el tema 'problemas contemporáneos del arte y la estética', Steyerl y Sontag señalan que el concepto de estética se ve afectado por la tecnología y otros fenómenos sociales que han venido dándose en los últimos años. Para Steyerl, la existencia de las pantallas modifica qué se aprecia como arte y como estético. Para Sontag, la existencia de la fotografía supone un nuevo problema moral y estético que antes, con la pintura, no existía.

Ambos materiales de lectura concuerdan con el del resto de los autores presentados en el último tema de la unidad 2 de Filosofía II. Todxs exponen fenómenos importantes que cambian paradigmas estéticos que en la antigüedad, en el medievo o en la modernidad prevalecían. Los textos de estas dos autoras (Sontag y Steyerl) son oportunos y no quedan fuera de lugar tratando de culminar con una cuota de género. Se cumple, pues, con la categoría de pertinencia temática.

Aunque la unidad de Estética presenta menos autoras, desde la perspectiva de género, es relevante que las escritoras sí estén en los listados de la unidad. La selección de cada una de ellas permite observar figuras relevantes en el tema. Con su presencia, las autoras impiden que las referencias bibliográficas se cierren en un sesgo completamente sexista que sólo contempla autores en la educación formal.

En general, todas las unidades de Filosofía I y II respetan la coherencia y concordancia entre cada uno de los textos escogidos como referencias bibliográficas. Sus autorxs aportan desde distintas perspectivas a las mismas temáticas y cumplen con la cuarta categoría.

Por otro lado, cabe mencionar que, dentro de los textos seleccionados para ser materiales de lectura, hay autorxs que se repiten dentro de la misma unidad o en diferentes unidades. A continuación se muestra una tabla con los y las autoras repetidas y el número de textos que aparecen en los listados del plan de estudios.

Gráfico 12

Tabla: Autoras y autores repetidos y la cantidad de textos que tienen en las listas del plan de estudios

■ Autoras

□ Autores

Apellidos de las autoras	Número de textos presentes en el plan	Número total de autoras en el plan	Apellidos de los autores	Número de textos presentes en el plan	Número total de autores en el plan
Arendt	2	35	Aristóteles	4	74
Nussbaum	2		Emeren	2	
Zambrano	3		Vega	3	
Bermejo-Luque	4		Kant	3	
Butler	2		Echeverría	2	
			Eco	2	
			Sánchez	3	
			Villoro	2	

Nota. Esta tabla, creada por Samantha Lorena Camacho Jardón, representa quiénes tienen varios textos dentro del plan de estudios de Filosofía I-II 2024. Se contabilizan los textos a lo largo de las cuatro unidades y se agrupan por autoría. Los datos de esta tabla se basan en el Colegio de Ciencias y Humanidades. (2024, junio). *Plan de Estudios Filosofía I y II (2024)*. CCH UNAM. pp. 24, 32-33, 45, 53-55.

En la tabla anterior se observa que el total de autores y autoras es de 111. El número total de escritoras es de 35 y el de escritores es de 74, además hay dos agrupaciones institucionales. En números generales, con respecto a todos los materiales de referencia que se mencionan en el plan de estudios, sólo el 10.9% de autoras se repiten. Por su parte, el porcentaje de autores repetidos es del 17.6%. Aunque los porcentajes de repetición con respecto al total de textos parecen mínimos y cercanos, ponerlos en relación con el género presenta un panorama distinto, dado que el número de autores varones es más del doble que el de autoras. Si se dividen los textos por su autoría en varones y mujeres, el porcentaje de autoras repetidas es mayor al de autores. Para ellas, la repetición es del 37.1%, mientras que el porcentaje de repetición en los materiales escritos por varones es del 28.3%. Esto puede apuntar hacia una intención de dar mayor énfasis a la inclusión de mujeres, sin necesariamente recurrir a una diversidad de autorías.

La tabla anterior refleja dos situaciones importantes. La primera es que los autores varones que se repiten a lo largo del plan de estudios, son fundamentales para la tradición filosófica y para la continuidad de la filosofía misma. Por ejemplo, a Platón o Aristóteles se les considera como pilares de la filosofía occidental. El sistema de pensamiento de Kant fue un quiebre con la filosofía anterior y supuso un cambio de paradigma. Eemeren es académico emérito de la pragma-dialéctica occidental y las propuestas de Onfray han ganado un posicionamiento importante en los últimos años.

La segunda situación que muestra la tabla, es que las autoras repetidas son académicas y pensadoras muy relevantes de los siglos XX y XXI. Este hecho da cuenta de que las mujeres no habían ocupado mayoritariamente lugares significativos en la producción de conocimiento. Aunque sí hubo filósofas y pensadoras antes de estos siglos, las mujeres han tenido que ganar, poco a poco, los espacios que antes sólo se pensaban para los hombres.

Cabe aventurarse a contestar que la repetición de las autoras en las listas de referencias se debe a dos fenómenos. El primero es un sesgo sexista que conlleva la tradición escolar. Para encontrar textos de autoras pertinentes para el plan de estudios, se requiere buscar activamente, porque muchas mujeres no fueron reconocidas en su tiempo o sus trabajos no tuvieron la misma difusión que el de sus contrapartes masculinas. Se requiere mayor esfuerzo para recuperar a diversas

autoras invisibilizadas que recurrir a los clásicos de la Filosofía ya bien conocidos y documentados.

El otro fenómeno que incide en la repetición de las autoras dentro del plan de estudios de filosofía parece ser otro sesgo sexista pero desde la producción académica. La cantidad de textos escritos por mujeres y citados dentro de los planes, no sólo se debe a que no haya suficientes autoras relevantes en las distintas ramas filosóficas. Sino que se continúa prefiriendo autores masculinos tradicionales.

Se podría argumentar que no hay suficientes autoras destacadas de la antigüedad como para solicitar una paridad numérica en los planes de estudio. También se puede alegar que, por razones de preservación, no hay la cantidad suficiente de materiales para revisarlos como fuentes primarias. Por lo que se deben continuar empleando a los autores del canon histórico. Pero, esa solución es sexista. Pues, en lugar de añadir más autores como referencias en el plan de estudios, se pueden incluir autoras contemporáneas que trabajen temas de la antigüedad, del medievo o de la modernidad. Así como se han venido sumando textos de referencia escritos por hombres para dar a conocer el trabajo de otros hombres, se pueden añadir autoras que expliquen los sistemas de pensamiento de los autores clásicos.

La última tabla de esta sección visibiliza que las condiciones de producción entre hombres y mujeres varían. Además de que el trato académico que se les da, desde la educación formal, puede ser desigual.

En este apartado, se observó que las diversas autoras propuestas en el plan de estudios como referencia bibliográfica se dividen en distintos temas que también son, en su mayoría, abordados por sus colegas varones. Sus textos se correlacionan entre sí, aunque, por diferencias numéricas entre autores y autoras no todos los temas son desarrollados por ambos.

En este apartado, también se abordó que la repetición de las mismas autoras y autores a lo largo del plan de estudios con diferentes textos, responde a dos fenómenos distintos. Por un lado, para las autoras, la repetición constituye la reproducción de un sesgo sexista que, de una u otra forma, no hace lo necesario para incluir la misma cantidad de autoras que autores. Por otro lado, la repetición de autores a lo largo del plan de estudios se debe a que esos escritores componen el canon de la tradición filosófica.

Más allá de una presencia en áreas feminizadas (quinta categoría: aparición intencional)

En este apartado, se examinarán cuáles son las áreas del plan de estudios en las que hay mayor concentración de autoras. El propósito es identificar si ellas continúan teniendo mayor presencia en áreas feminizadas o no.

Las áreas feminizadas son aquellas que, bajo sesgos sexistas, se asumen como propias de las subjetividades que se asocian con lo femenino. Por ejemplo, creer que las mujeres se desempeñan mejor en actividades referidas al cuidado, como la enfermería, asume que la biología las empuja hacia ese tipo de tareas. En la feminización, determinadas personas se correlacionan con tareas específicas bajo suposiciones no objetivas que empatan la genitalidad de sus cuerpos con sus capacidades mentales.

La quinta categoría de esta investigación busca, puntualmente, dónde se han incluido a las autoras en el programa de estudios de Filosofía I-II. El objetivo de la categoría es identificar si la constitución del plan de estudios recurre (o no) a lugares comunes en el que las mujeres, históricamente, han tenido una presencia marcada en la Filosofía y que ha sido autorizada por sesgos sexistas. Estos sesgos permiten que las mujeres desarrollen conocimiento sólo en temas y áreas correspondientes con las prácticas que se asumen como propias de ellas. Tal como serían las labores domésticas.

En este apartado se desea determinar si las autoras en el plan de estudios de Filosofía I-II, sí se visualizan en lugares que históricamente sólo habían sido ocupados por hombres. O, por el contrario, continúan representadas en áreas feminizadas.

Para el análisis de este apartado, se revisarán los temas (repartidos por unidades) y se examinará cuál es la concentración de las autoras en cada uno de los temas. Posteriormente, se determinará qué implica que las autoras tengan más presencia en determinadas temáticas y áreas.

Antes de comenzar con el análisis, se debe comentar que durante la filosofía moderna, los hombres justificaban la falta de paridad numérica entre filósofos y filósofas como la consecuencia de una falla en la abstracción del pensamiento de las mujeres. De acuerdo con Louise Antony (2012), autores modernos como Kant, consideraban que las facultades de entendimiento de las mujeres estaban en una

categoría menor a las de los hombres. La abstracción del pensamiento de las mujeres sólo lograba formas bellas, mientras que la de los hombres llegaba a ser sublime (Antony, 2012, p. 227). También, durante la modernidad, se sostuvo que las mujeres que lograban abstracciones y postulados de la misma fineza que la de los hombres, se debía a que ellas participaban de un proceso de masculinización (Antony, 2012, p. 228). El pensamiento lógico se contemplaba como propio de los hombres, mientras que el de las mujeres tendía a las labores más “serviciales” (Antony, 2012, p. 236).

Los sesgos sexistas que explican la falta de mujeres en la Filosofía como consecuencia de su capacidad mental disminuida todavía están presentes en la época contemporánea. Por ejemplo, Obdulia Torres González (2020), en su artículo “The Data on Gender Inequality in Philosophy”, describe que, todavía existen teorías sexistas que continúan subrayando la incapacidad de las mujeres de filosofar como los hombres. Torres González ejemplifica que, la teoría de Sesardic, Neven y Rafael de Clercq en *Women in philosophy: Problems with the discrimination hypothesis. Academic Questions*, explica que la escasez de filósofas académicas en la actualidad se debe a la falta de habilidades mentales espacio-temporales de las mujeres. Para Sesardic, Neven y Rafael de Clercq, esta inhabilidad cognitiva “se prueba con la subrepresentación de las mujeres en áreas más técnicas de la filosofía tal como lógica, teoría de la decisión y filosofía de las matemáticas” (Torres González, 2020, p. 13). Sin embargo, para Torres González, estas áreas filosóficas, tampoco tienen mucha concurrencia entre los varones. Por lo que su baja tasa de desarrollo no es una prueba fehaciente de la inhabilidad cognitiva de las mujeres.

Las posturas que plantean distintos grados de abstracción cognitiva con base en una conexión genital y cerebral intrínseca, intentan explicar biológicamente el resultado de una exclusión cultural, social y sistemática de las mujeres en los espacios de desarrollo y aprendizaje de Filosofía. Cabe comentar que las teorías que proponen distintas capacidades cerebrales entre hombres y mujeres, también designan temáticas de investigación apropiadas para cada unx. Pues la genitalidad, las habilidades cognitivas y las tendencias supuestamente naturales se entrelazan en esta postura.

De acuerdo con esta posición, por ejemplo, la Ética permite una conexión con las emociones, el razonamiento social y otros factores que considerados, bajo un sesgo sexista, son más próximos a las mujeres. Por ejemplo, Ku, Kennedy y Kry

(2017) en su artículo “ Are Women More Ethical Than Men?” comentan que las “[m]ujeres se identifican con los rasgos morales de manera más fuerte que los hombres” (párr. 16). Las mujeres, según las autoras, tienen la capacidad de no racionalizar las injusticias. Mientras que los hombres tienden a argumentar a favor de sí ejercer ciertos actos considerados como injustos en determinados contextos. Bajo esta propuesta sexista, se continúa reafirmando la exclusión de las mujeres de los procesos cognitivos lógicos.

La Filosofía –en su tradición como disciplina– ha protagonizado los discursos y las posturas de diversos hombres frente a otras autorías que no son hechas por hombres de determinados entornos. Las mujeres han tenido que abrirse espacio, junto con otras minorías y, no siempre han sido bien recibidas por sus colegas varones. Todavía, en el siglo XXI, hay espacios en los que casi no hay académicas en las universidades generando conocimientos filosóficos (Huerta Donado, 2021, pp. 87-110). También hubo disparidades en el desarrollo de conocimiento a lo largo de múltiples eras de la historia.

Cabe destacar que la percepción sobre si se disminuye (o no) el uso de la lógica en los distintos ámbitos filosóficos no se sostiene desde la metodología necesaria para desarrollar Filosofía. En la metodología filosófica, el manejo de conceptos supone un nivel específico de abstracción en cualquiera de sus líneas de investigación. El análisis conceptual, en todas las ramas de la Filosofía, requiere de una rigurosidad en la que se debe presentar “la idea o la teoría [de la manera] más abstracta y racional” (Duan, 2022, p. 77) posible. La abstracción conceptual necesaria para trabajar filosóficamente un tema es la misma en las distintas áreas de la Filosofía. Si se percibe que un área requiere de menor abstracción y, por ello, su dificultad ‘*disminuye*’, son diversos sesgos operando sobre la percepción y no es una falta real de rigurosidad.

En este apartado, con la quinta categoría, se busca señalar si las autoras presentes en el plan de estudios de Filosofía I-II, van más allá de los temas considerados feminizados desde la discusión moderna. Es decir, se trata de identificar si a las autoras ya no se les emparenta con temas considerados de una supuesta menor complicación con base en sesgos sexistas.

De continuar concentrándose las autoras del plan de estudios en espacios feminizados, el mismo plan reproduciría simbólicamente y, en determinada medida, la exclusión sistemática de las mujeres del quehacer abstractivo. Se reafirmaría,

incluso, que las mujeres filósofas son inusuales. Esta inusualidad se justificaría con que, necesariamente, las autoras requieren experimentar procesos masculinizantes para producir filosofía o, también, que su práctica filosófica se desenvuelve en espacios que requieren de menor lógica porque se relacionan con quehaceres 'femeninos'. Defender que las mujeres tienen capacidades de abstracción disminuidas o que sus habilidades tienden naturalmente hacia el cuidado, refuerza los sesgos sexistas que tratan de fundamentar un fenómeno histórico, cultural y social a partir de una conexión supuestamente natural entre la genitalidad y los grados de aprehensión que no es real.

A continuación se presenta una tabla de la primera materia del plan de estudios de Filosofía I-II. En ella aparecen las autoras divididas por el tema de sus textos. También, la tabla muestra si su texto hace referencia a actividades o temáticas consideradas como feminizadas. Las actividades feminizadas que se examinarán en esta investigación son las labores domésticas, tareas relacionadas con la reproducción, labores de cuidado, la corporalidad relacionada con la reproducción, los sentimientos como parte importante de la cognitividad y la relación desigual entre los hombres y las mujeres. Estas actividades o temáticas se considerarán feminizadas debido a su relación con lo doméstico y las experiencias que las mujeres históricamente han experimentado por la exclusión sistemática de los espacios que ocupaban los hombres.

Cabe comentar que las actividades consideradas feminizadas, para esta investigación, funcionan para marcar en qué áreas del plan de estudios de Filosofía se están incluyendo a las mujeres. Pero, no por ello, se establece un juicio de valor con respecto de las autoras y su rama de conocimiento. El desarrollo de conocimiento sobre lo doméstico, las diferencias de condiciones y de experiencias entre hombres y mujeres, los sentimientos, las tareas reproductivas y de cuidado (entre otras) son tan importantes en su creación y documentación como las que no se han definido como feminizadas. Sin embargo, para atender la inclusión desde la perspectiva de género, sí se requiere examinar si las autoras están presentes en espacios que no fueron históricamente y no han sido considerados, bajo sesgos sexistas, como propios de las mujeres.

Gráfico 13

Tabla: Las autoras, sus textos y sus áreas de trabajo de la Unidad 1 Filosofía I

Autoras	Nombre del texto	Disciplina del texto	Su tema se corresponde con un área feminizada
Cortina	<i>Filosofía</i>	Historia de la filosofía	No
di Castro	<i>Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales</i>	Historia de la filosofía	No
Bruzzese	<i>Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento.</i>	Historia de la filosofía con perspectiva de género	No, revisa la paridad de las filósofas con respecto de los varones
Arendt	<i>La condición humana</i>	Filosofía existencial	No
Sagols	<i>¿Transformar al hombre?</i>	Filosofía existencial	No
Lamas	<i>El género: la construcción cultural de la diferencia</i>	Teoría de género	No, explica la constitución de la diferencia cultural entre hombres y mujeres
Lerner	<i>La creación del patriarcado</i>	Teoría de género	No, explica la dominación sistemática de lo masculino sobre lo femenino
Nussbaum	<i>Crear capacidades: propuestas para el Desarrollo humano</i>	Epistemología	No
Nussbaum	<i>El cultivo de la humanidad</i>	Epistemología	No
Zambrano	<i>El hombre y lo divino</i>	Metafísica	No

Nota. Esta tabla, elaborada por Samantha Lorena Camacho Jardón, representa a las autoras del plan de estudios con sus textos y estableciendo si la temática a la que pertenece su trabajo es tradicionalmente feminizada. Los contenidos de la tabla se recuperan de las listas de materiales bibliográficos recomendados en el plan de estudios de la unidad 1 de Filosofía I 2024.

En la tabla anterior se observa que las autoras de la unidad 1 de Filosofía I están presentes en temáticas como historia de la filosofía, metafísica, epistemológica, estudios de género y filosofía existencial. Por ejemplo, autoras, como Zambrano y Nussbaum, trabajan temas tradicionales de la filosofía como la metafísica o la epistemología. Otras autoras, como Lamas y Lerner, tratan temas como la disparidad de condiciones entre hombres y mujeres.

Desde la perspectiva de género, se le debe reconocer al plan de estudios que como material bibliográfico para temas sobre género, recomienda a las autoras que han sido un referente en sus áreas. En especial cuando la 'perspectiva de género' se enuncia como un eje temático que dirige el proceso educativo. Es importante identificar a quienes han marcado la investigación sobre el sexismo con su conocimiento y sus investigaciones.

Desde la quinta categoría, la aparición intencional de las autoras en otros ámbitos que no necesariamente son feminizados se cumple. Pues, por un lado, sí se atienden, por siete autoras, áreas de conocimiento que no siempre fueron consideradas como pertinentes para las mujeres. Tal como lo son la historia de la filosofía, la filosofía existencial, la epistemología o la metafísica. En el plan de estudios también aparecen tres autoras describiendo las condiciones de las mujeres subordinadas a las de los hombres (teoría de género).

Históricamente, los estudios sobre las mujeres y el género comenzaron a ser analizados por mujeres buscando una respuesta a la disparidad de las condiciones que ellas experimentaban con respecto de los varones. Desde ciertos sesgos sexistas a los estudios de género se les confiere la categorización de estudios escritos por mujeres y para mujeres. Sus temáticas se relacionan con la vida doméstica y cotidiana que *supuestamente* sólo le compete a las mujeres. Bajo este sesgo sexista, los estudios de género y feministas –en ocasiones– se consideran feminizados. Sin embargo, para esta investigación, la teoría de género no sólo se refiere a temas de mujeres para mujeres. Los estudios de género revisan expulsiones y violencias sistemáticas que los cuerpos y personas feminizadas sufren y se deben al sexismo. No sólo se examinan temas de la vida privada desde la perspectiva de las mujeres. Sino que son análisis rigurosos, desde diversas disciplinas, que examinan dominaciones y exclusiones sistemáticas a través de distintas metodologías e instrumentos. Los estudios de género suponen un

quehacer estricto que no se cierra como un estudio menor que sólo le compete a las personas femeninas o feminizadas.

Para la quinta categoría, es relevante considerar que las autoras de los materiales de referencia del plan de estudios sí participan en las distintas ramas filosóficas y no sólo están presentes en los estudios de género. Es decir, se espera observar que el plan de estudios da un panorama en el que las mujeres tienen la capacidad cognitiva de insertarse en todas las áreas de la Filosofía y no se mantienen en determinadas zonas de trabajo porque es lo más acorde con sesgos de género. Se cumple, pues, con la aparición intencional de cada una de ellas porque no se subraya el sesgo sexista de que las mujeres únicamente escriben sobre temas femeninos.

Ahora, para la unidad 2 de Filosofía I, a continuación se muestra una tabla con las autoras, sus textos y si pertenecen a un área feminizada o no. Cabe destacar que en esta unidad (Argumentación Filosófica), desde la inclusión de autoras en la lista de materiales de referencia, ya se está rompiendo –en cierta medida– la idea de que la lógica sólo es propia de los varones y no de las mujeres.

Gráfico 14

Tabla: Las autoras, sus textos y sus áreas de trabajo de la Unidad 2 Filosofía I

Autoras	Nombre del texto	Disciplina del texto	Su tema se corresponde con un área feminizada
Bermejo-Luque	<p>1) <i>Argumentación y literatura: el acto de habla de argumentar en el texto narrativo</i></p> <p>2) <i>Falacias y argumentación</i></p> <p>3) <i>Filosofía y retórica: El lugar de la teoría de la argumentación</i></p> <p>4) <i>Bases filosóficas para una teoría normativa integral de</i></p>	Lógica y argumentación	No

	<i>la argumentación. Hacia un enfoque unificado de sus dimensiones lógica, dialéctica y retórica</i>		
Palau	<i>Lógica formal y argumentación como disciplinas complementarias</i>	Lógica y argumentación	No
Vargas	<i>Leer con conciencia de género. Una postura crítica</i>	Teoría de género	No, revisa el análisis de textos desde la perspectiva de género
Butler	<i>Lenguaje, poder e identidad</i>	Teoría de género	No, revisa el discurso desde la perspectiva de género
Bordes	<i>Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal</i>	Lógica y argumentación	No
Atocha	<i>La lógica como herramienta de la razón: razonamiento ampliativo en la creatividad, la cognición y la inferencia</i>	Lógica y argumentación	No
Vega y Olmos	<i>Compendio de lógica, argumentación y retórica</i>	Lógica y argumentación	No
Camps	<i>Ética, retórica, política</i>	Ética, argumentación y filosofía política	No

Nota. Esta tabla, elaborada por Samantha Lorena Camacho Jardón, representa a las autoras del plan de estudios con sus textos. Los contenidos de la tabla se recuperan de las listas de materiales bibliográficos recomendados en el plan de estudios de la unidad 2 de Filosofía I 2024.

En la segunda unidad de Filosofía I, se presentan cinco autoras (Bermejo-Luque, Palau, Bordes, Atocha y Camps) que trabajan la lógica y la argumentación

desde distintas ópticas. Vargas y Butler retoman la perspectiva de género para analizar las construcciones discursivas y argumentativas.

Desde la perspectiva de género, es importante que se continúe incluyendo en la unidad 2 de Filosofía I a autoras que trabajan la lógica discursiva desde la categoría de género. Con la categoría de género, el examen discursivo subraya los sesgos sexistas que evitan que la argumentación y el uso del lenguaje sean una vía neutral para plantear ideas. La categoría de género empleada para examinar la argumentación, visibiliza que las construcciones argumentativas y conceptuales traen consigo cargas culturales aunque, en ocasiones, sean difusas. La categoría de género puntualiza las proyecciones sexistas sobre el lenguaje. Por lo que es importante que se integren especialistas en la bibliografía educativa para observar el comportamiento discursivo.

Desde la quinta categoría de análisis, se debe destacar que la mayoría de autoras proporcionan un desarrollo epistémico a la construcción argumentativa a través de la lógica. La lógica pura, en sí misma, ha sido un espacio profundamente masculino. La incursión de varias autoras en la lógica formal y en la argumentación da cuenta de que las mujeres han tenido que abrirse espacio, a sí mismas, para desarrollar sus propias investigaciones. Por lo que, la aparición intencional de mujeres trabajando sobre la lógica más allá de su conexión con temas feminizados (labores domésticas), hace que se cumpla satisfactoriamente con la quinta categoría.

Se le debe reconocer al plan de estudios la aparición intencional de distintas autoras que trabajan temas que tradicionalmente se han considerado hiperracionales y, por consiguiente, masculinizados. Con ellas, el plan de estudios pone en entredicho que las mujeres tienen capacidades cognitivas disminuidas con respecto de los temas lógicos. Ser un referente educativo en la lógica ya implica desmontar sesgos sexistas que dividen dicotómicamente la producción académica de las personas. La quinta categoría, entonces, se cumple satisfactoriamente.

En la siguiente unidad (la 1 de Filosofía II), se verá que las autoras desarrollan propuestas éticas relacionadas con los estudios de género y feministas. En su mayoría, el fin de sus investigaciones se relaciona con visibilizar y presentar alternativas ante la subordinación y la exclusión sistemática de lo femenino por parte de lo masculino.

Gráfico 15

Tabla: Las autoras, sus textos y sus áreas de trabajo de la Unidad 1 Filosofía II

Autoras	Nombre del texto	Disciplina del texto	Su tema se corresponde con un área feminizada
Moreno	<i>Conceptos clave en los estudios de género</i>	Teoría de género	No, analiza conceptualmente conceptos claves para entender el patriarcado.
Wollstonecraft	<i>Vindicación de los derechos de la mujer</i>	Filosofía política y ética	No, analiza las diferencias entre hombres y mujeres con respecto de la ciudadanía.
Emcke	<i>Contra el odio</i>	Filosofía política y ética	No
Butler	<i>Sin Miedo</i>	Filosofía política y ética	No, revisa las condiciones de posibilidad de la resistencia frente a la violencia.
Lugones	<i>Colonialidad y género</i>	Ética y teoría de género	No, correlaciona las diferencias de género con los procesos coloniales en América.
Mies y Vandana	<i>La praxis del ecofeminismo</i>	Ética	No, correlaciona el quehacer del feminismo y la ecología.
González, J.	<i>El Éthos, destino del hombre</i>	Ética	No
Rivero	<i>Introducción a la bioética. Desde una perspectiva filosófica</i>	Bioética	No
Lamas	<i>El género: la construcción cultural de la diferencia</i>	Teoría de género	No, explica el origen de la diferenciación sexual entre

	<i>sexual</i>		hombres y mujeres
Zambrano	<i>Persona y Democracia</i>	Filosofía política	No
De Beauvoir	<i>Segundo Sexo</i>	Teoría de género	No, se analiza (desde la fenomenología existencial) la subordinación de las mujeres
Amorós	<i>Feminismo y filosofía</i>	Teoría de género	No, correlaciona la filosofía con la teoría de género
Arendt	<i>Sobre la violencia</i>	Filosofía política	No
Gargallo	<i>Ideas feministas latinoamericanas</i>	Teoría de género	No, mapea las expresiones feministas originadas en América latina
Valdés	<i>Controversias sobre el aborto</i>	Teoría de género	Sí, consolida el análisis alrededor de la moralidad con respecto del aborto

Nota. Esta tabla, elaborada por Samantha Lorena Camacho Jardón, representa a las autoras del plan de estudios con su textos y establece si la temática a la que pertenece su trabajo es tradicionalmente feminizada. Los contenidos de la tabla se recuperan de las listas de materiales bibliográficos recomendados en el plan de estudios de la unidad 1 de Filosofía II 2024.

En la unidad 1 de Filosofía II, la mayoría de las autoras presentadas trabajan desde el feminismo o desde los estudios de género. A excepción de Zambrano y de Arendt, las autoras de esta unidad examinan diversas problemáticas relacionadas con las desigualdades de género, el sexismo o las dominaciones y exclusiones sistemáticas de las mujeres y de las disidencias sexuales de determinados espacios. Cada autora aborda su investigación desde distintas perspectivas con el objetivo de que las mujeres y otras disidencias sexo-genéricas se tomen en consideración en los estudios éticos.

En esta unidad ética, distintas autoras –a través de la categoría de género– subrayan la importancia de que la ética examine más allá de quienes son hombres.

Las autoras, a través de sus trabajos, buscan abrir los lugares de enunciación y que las mujeres y otras minorías sean “objeto de inquietud ética” (Jaggar, 2014, p. 10). Es decir, que no se les deje fuera de la historia de la ética debido a un sesgo sexista, racista y clasista.

Desde la perspectiva de género, se le debe reconocer al plan de estudios que incluye investigaciones sobre cómo los sesgos sexistas afectan la comprensión de diversas temáticas éticas. Es importante que el plan de estudios haya cuidado que sean las autoras quienes aborden los contenidos relacionados con el género. Que se elijan especialistas para explicar los estudios de género, reivindica que diversas mujeres fueron quienes comenzaron a traer a la academia contenidos que se consideraban fuera de lo pertinente de la educación formal. Temas relacionados con la corporalidad, lo doméstico, las experiencias de las mujeres (entre otras) eran considerados fuera de la objetividad académica porque su interés sólo se correlacionaba con el de las mujeres (Jaggar, 2014, p. 13). Las mujeres debieron enfrentarse a estereotipos y estigmas por parte de sus colegas varones para que se leyera sus investigaciones en los espacios de educación formal.

Desde la quinta categoría de análisis, la aparición intencional de las autoras en distintos temas éticos relacionados con el género es evidente. Para conformar las listas de referencias del plan de estudios se buscaron académicas que trabajaran la categoría de género relacionada con temas actuales. Sin embargo, desde la unidad 1 de Filosofía II, las autoras sólo son un referente epistemológico sobre los estudios de género en esta unidad. En las listas de materiales bibliográficos casi no hay autoras que desarrollen temas éticos no relacionados explícitamente con el género. Las autoras presentes en esta unidad relacionan la biopolítica, la ecología, las categorizaciones sobre quienes ejercen sus derechos, la colonialidad (entre otras) con la necesidad de visibilizar subordinaciones sistemáticas que pasan por sesgos sexistas. Pero sólo Arendt y Zambrano escriben sobre la filosofía política y la ética sin que el género atraviese sus investigaciones. El resto de las temáticas éticas y de los materiales bibliográficos de la unidad son desarrollados por autores. Los autores, además de presentar las grandes corrientes éticas de la tradición occidental (Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Luciano, Kant, Spinoza, Nietzsche, Villoro, Sartre...), también escriben los materiales de apoyo y aquellos de interés actual que se recomiendan para esta unidad.

Si bien se agradece que el plan de estudios puntualize que las mujeres comenzaron los estudios de género, también –desde la quinta categoría de análisis– se deberían introducir autoras que desarrollen temas sobre la ética, la tecnología y el multiculturalismo sin que se transite necesariamente por el género. Que no existan más autoras que aquellas que trabajan el género, da la impresión de que las mujeres sólo escriben sobre el género porque les es ajena cualquier otra temática.

Con respecto de la categoría de aparición intencional, se debe comentar que sí se cumple con ella. Se observa que las autoras incluidas en el plan de estudios que trabajan el género fueron cuidadosamente introducidas. Se buscó que cada una fuera un referente epistemológico de sus contenidos. Sin embargo, sí queda a deber que, en el apartado de Ética, haya más autoras en distintas temáticas. La falta de autoras en otras áreas da una falsa sensación que las mujeres se dedican exclusivamente a la ética en relación con la corporalidad, lo doméstico y la subordinación de lo femenino frente a lo masculino. El objetivo del plan de estudios debería incorporar una multiplicidad de voces en diferentes áreas y temáticas de la ética, no mera y exclusivamente en y desde el género.

Para la siguiente unidad de Filosofía II, Estética, la cantidad de autoras es la menor de todas las demás unidades.

Gráfico 16

Tabla: Las autoras, sus textos y sus áreas de trabajo de la Unidad 2 Filosofía II

Autoras	Nombre del texto	Disciplina del texto	Su tema se corresponde con un área feminizada
Zambrano	<i>Filosofía y poesía</i>	Filosofía estética	No
Mandoky	<i>Prosaica I, Estética cotidiana y juegos de la cultura.</i>	Filosofía estética	Sí, retoma lo cotidiano para pensarlo desde la estética.
Palazón	<i>Antología de la estética en México</i>	Filosofía estética	No
Steyerl	<i>Los condenados de la pantalla</i>	Filosofía estética	No
Sontag	<i>Sobre la fotografía</i>	Filosofía estética	No

González, M. A.	<i>Las artes y la belleza</i>	Filosofía estética	No
-----------------	-------------------------------	--------------------	----

Nota. Esta tabla, elaborada por Samantha Lorena Camacho Jardón, representa a las autoras del plan de estudios con sus textos y estableciendo si la temática a la que pertenece su trabajo es tradicionalmente feminizada. Los contenidos de la tabla se recuperan de las listas de materiales bibliográficos recomendados en el plan de estudios de la unidad 2 de Filosofía II 2024.

Las cinco autoras de la unidad 2 de Filosofía II trabajan distintos aspectos de la estética. Zambrano, Mandoky, Steyerl y Sontag relacionan la estética con distintas formas de arte. Palazón hace un compendio de las teorías estéticas más destacadas de México. Desde la perspectiva de género, la presencia de las cinco autoras en los materiales de referencia del plan de estudios es una pequeña ganancia para la paridad numérica de género frente al gran volumen de autores recomendados dentro del plan.

También, desde la perspectiva de género se debe comentar que algunas autoras trabajan con artes que, históricamente, han sido mayoritariamente desarrolladas por hombres. Por ejemplo, la poesía con Zambrano, el filme con Steyerl y la fotografía con Sontag.

Zambrano, al retomar un arte masculinizado para hacer filosofía, se apropia de un tema que no se entiende como propio de las mujeres. Con su ejercicio filosófico, la autora rompe con el estereotipo de que las mujeres se dedican y trabajan mayormente las artes menores. La poesía, durante mucho tiempo, fue una forma de escritura dominada por hombres. Debido a la complejidad discursiva, la poesía fue considerada demasiado racional para ser atendida por las mujeres. Se sustentaba que la poesía requería de una abstracción complicada porque su propia estructura lingüística lo necesitaba. Diversos autores de la época sostenían que “[l]a creación novelesca parece ofrecer a las mujeres menos dificultades que los demás géneros literarios, porque su problema y su estructura artística no están aún fijados en formas rígidas y rigurosas” (Simmel, 1934, p. 33). Zambrano, desde la perspectiva de género, abre el espacio para racionalizar sobre un arte que, históricamente, se consideró demasiado racional para las mujeres.

Por su parte, la fotografía y el filme (o video), en su época, también fueron expresiones artísticas que sólo los hombres trabajaban. La fotografía, desde su

creación en el siglo XIX, fue una actividad de la que sólo los hombres se beneficiaron durante mucho tiempo. Hasta finales del siglo XIX, pocas mujeres accedieron a la fotografía, pero no siempre se les remuneró de la misma forma que a sus contrapartes masculinas (Muñoz-Muñoz y González-Moreno, 2014, p. 40). La participación de las mujeres en la fotografía solía ser mayoritariamente la de modelo. Fue hasta “los años sesenta, momento del auge definitivo de la reivindicación del movimiento feminista, cuando las mujeres se revelan a través de la fotografía para denunciar las injustas situaciones y roles que deben cumplir en una sociedad patriarcal” (Muñoz-Muñoz y González-Moreno, 2014, p. 40).

Sontag con la fotografía y Steyerl con el video (en tanto que serie de fotografías subsecuentes) retoman un arte que, durante bastante tiempo, fue mayormente masculino. Ambas, desde objetos de estudio que no se consideran propios de las mujeres, teorizan sobre perspectivas y proposiciones estéticas.

También desde la perspectiva de género, Mandoky se ha apropiado de la prosa y de lo cotidiano para sus planteamientos estéticos. La prosa, más específicamente la novela, fue un espacio discursivo en el que las mujeres se desarrollaban medianamente libres por considerarse menor y menos atendido por los hombres. Mandoky revaloriza lo cotidiano y lo lleva a la academia para teorizarlo.

Desde la quinta categoría, las cinco autoras aparecen intencionalmente en el plan de estudios para explicar las distintas relaciones que crean los diversos tipos de arte y los diferentes contextos con los conceptos de lo bello y lo estético. El plan de estudios cuida la introducción de las autoras para que sean relevantes dentro del entendimiento de la asignatura. Se cumple, con una introducción intencional de las cinco autoras porque, dentro del plan, su presentación no pasa por una consumación de la cuota de género.

Además, se aprecia una concentración importante de las autoras en áreas relacionadas con el género. Esta concentración, si bien compone una vindicación de ciertas luchas feministas en las que el objetivo es la visibilización del trabajo de distintas mujeres, también podría ir más allá. Es decir, incorporar el trabajo de más mujeres que no sólo se centre en la teoría de género.

A lo largo de este apartado, las autoras han cumplido con la quinta categoría de aparición intencional. Se observa que las autoras no corresponden con una introducción forzada que no es coherente con el tratamiento del resto de los autores.

Sin embargo, todavía se podría apostar por una mejora en la distribución y en el contenido que se marca desde los listados de materiales bibliográficos del plan de estudios.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación se examinó el plan de estudios de la materia de Filosofía I-II del bachillerato CCH-UNAM que fue publicado en el año 2024 como una renovación al plan del 2016 que ya presentaba un diseño con perspectiva de género. El objetivo de este análisis fue revisar si este plan cumple con la eliminación de sesgos sexistas que dan cabida a desigualdades epistémicas. Es decir, el fin de esta investigación era constatar que, desde los espacios educativos formales, se incluye la perspectiva de género como una contrarespuesta fáctica a desigualdades educativas que repiten exclusiones subjetivas y sistemáticas de lo considerado femenino de los espacios históricamente diseñados para varones y por varones.

En esta investigación, con base en la incidencia de la perspectiva de género en el proceso educativo, se analizaron las diferentes partes que conforman el plan de estudios de Filosofía I-II. Se examinaron los objetivos, los ejes temáticos del desarrollo educativo, el programa general de las unidades, las listas de materiales de referencia, las plantillas de planeación, entre otras partes que le dan forma al plan.

Para analizar este plan de estudios, se crearon cinco categorías (lenguaje inclusivo, consecución del concepto, introducción justa, pertinencia temática y aparición intencional) que dan cuenta del tratamiento que ofrece el plan hacia las mujeres, con respecto de sus colegas varones, dentro de las aulas y en la autoría. Puntualmente, estas categorías sirven para cuestionar cómo el plan de estudios presenta a las autoras que aparecen como referencias bibliográficas y cómo se refiere a las mujeres y jóvenes que participan en los espacios de formación. El fin de estas cinco categorías es determinar si las modificaciones del nuevo currículum del plan de estudios, fomentan la inclusión educativa con perspectiva de género.

Con la primera categoría, lenguaje inclusivo, se observó un persistente uso del universal masculino para nombrar a todos las personas involucradas en el plan de estudios. Se nombran explícitamente a los varones que conforman y participan en el plan. No obstante, con las autoras, las estudiantes, las docentes y demás personas que no se consideran hombres no sucede lo mismo. La primera categoría da cuenta de que, a través del lenguaje, falta una enunciación manifiesta de las mujeres y demás personas que no siempre fueron admitidas en los espacios de escolarización formal. Que el plan de estudios incluya el lenguaje inclusivo, es una

área de oportunidad para que más gente, más géneros, vean su participación de manera activa en la educación formal.

La segunda categoría, consecución de concepto, mostró que el término “género” y sus ideas relacionadas (que aparecen a lo largo de las presentaciones de la materia –“perspectiva de género” y “desigualdad de género”–) no tienen la misma agencia en la que a lo largo de todo el plan de estudios. El concepto “género”, dentro del plan, es postulado como un eje temático para toda Filosofía I-II. No es mencionado en todas las asignaturas ni con la misma relevancia con respecto del proceso educativo. La categoría de consecución de concepto demuestra que el plan sí considera que la educación formal requiere de una perspectiva de género, pero no la hace efectiva.

Es importante que el plan de estudios confiera una mayor agencia a su eje temático de género, porque, a través de este concepto como categoría de conducción del aprendizaje, es posible visibilizar las exclusiones históricas de los cuerpos y las mentes consideradas femeninas en la educación formal. Conocer qué prácticas de segregación sistemática se basan en estereotipos de género, permite abordar y reducir sesgos sexistas en los centros de educación institucional.

Con la tercera categoría, la introducción justa, se apreció que las autoras que se presentan en el plan de estudios como material de referencia tienen sus propios sistemas de pensamiento sin ser el apéndice de ningún otro escritor. También, con esta categoría, se percibió cómo –desde distintos lugares de enunciación– diversas autoras, con su desarrollo de conocimiento, se inscriben en espacios que han sido reservados histórica y culturalmente para los hombres.

Además, esta tercera categoría dio cuenta de que en el plan de estudios de Filosofía I-II no hay paridad numérica entre autores y autoras. Las autoras son una minoría frente a los varones. La disparidad numérica se debe a un sesgo sexista que prima en la educación formal. Pues basa la selección de materiales de lectura en los sistemas educativos dicotómicos que todavía no integran con equidad a las mujeres en su quehacer.

La cuarta categoría, pertinencia temática, analizó que hubiera correspondencia entre las temáticas que trabajan las autoras con respecto de los temas de los autores. Se encontró una interrelación entre los distintos textos que sugiere que, hombres y mujeres, se insertan en las mismas áreas filosóficas con el mismo nivel de abstracción conceptual. La categoría de pertinencia temática

también subrayó que la repetición de los y las autorxs en los listados de material bibliográfico se relaciona con un sesgo sexista. En este sesgo, los varones repetidos son íconos de su campo de estudio en cada periodo histórico, mientras que todas las autoras pertenecen a la época contemporánea.

La quinta categoría, aparición intencional, revisó que las autoras pertenecientes a las listas de referencia del plan de estudios no aparecieran como una cuota de género. Esta categoría da cuenta de la lucha histórica que han atravesado distintas autoras para ocupar espacios de desarrollo de conocimiento reconocidos, aunque sistemática y culturalmente se les negaron en diversas ocasiones. Bajo la quinta categoría, también se aprecia que el mayor número de autoras presentadas en el plan de estudio trabaja temas de género, mientras que una minoría de escritoras desarrolla otros enfoques que no necesariamente pasan por la categoría de género. La poca representación en temas que no se atraviesan por la categoría de género da una falsa sensación de que las escritoras tienden a teorizar únicamente en esta rama de estudios. Esta falsa sensación se podría malinterpretar como un sesgo sexista que tiene el plan de estudios. Pues, en el plan, se elige recuperar aquellos textos escritos por mujeres que se relacionan, primordialmente, con temáticas corporales, de género o enfocadas al cuidado.

En resumen, el plan de estudios de Filosofía I-II tiene aciertos y áreas de oportunidad. Como documento oficial educativo, el plan de estudios debería ofrecer espacios inclusivos en los que diversas personas se sientan representadas. Es necesaria una representación explícita de todos, todas y todxs. Puesto que, de otro modo, se continúa privilegiando subjetivamente a algunas voces sobre otras que quedan excluidas de los sistemas de enseñanza formal. La inclusión de género es una contrapropuesta ante la reproducción simbólica y material de prácticas que emparentan las habilidades cognitivas de las personas con una genitalidad visible.

Es pertinente pensar que la perspectiva de género que se observa en el plan de estudios de Filosofía va bien encaminada, pero le falta afinar detalles que, con su existencia, refuerzan narrativas de dominación en las que lo masculino subordina a lo femenino. Ofrecer las condiciones de posibilidad en las que el conocimiento enseñado no sólo responda a dinámicas de dominación epistémica masculina, supone una reparación con respecto de todo aquello que no entra en sus estereotipos de género.

Perpetuar una ceguera epistemológica que es concreta con determinadxs otrxs, cierra la viabilidad de conceder una enseñanza formal crítica consigo misma. Pues suprime la experiencia de cualquier otrx que no es la del hombre hegemónico.

Cabe, pues, exigirle a las autoridades académicas que se replanteen a quiénes se lee en las escuelas y cómo son nombrados –en los documentos oficiales– quienes participan en la educación formal. Las autoridades deben cuestionarse qué prácticas y cuáles son los lugares de enunciación que son apropiados para enseñarse en un espacio educativo. Es decir, por qué son considerados así y no de otra forma. Pues todavía impera la necesidad de que todxs tengan acceso a una enseñanza libre de sistemas de dominación epistémica.

Referencias

- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos. Editorial del Hombre
- Amorós, C. & de Miguel A. (2020). *Teoría Feminista. De la Ilustración al Segundo Sexo*. Malpaso.
- Antony, L. (2012, Otoño). Different Voices or Perfect Storm: Why Are There So Few Women in Philosophy?. *Journal of SOCIAL PHILOSOPHY*, 43(3), 227–255.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9833.2012.01567.x>.
- Araiza Díaz, A. (2020, enero-abril), Pensar desde la Epistemología Feminista. Algunas pistas para Recoger la Genealogía de las Mujeres en las Ciencias Sociales. *Acta Sociológica*, (81), 29-57.
<https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2020.81.77668>.
- Barceló Aspeitia, A. A. (2004). ¿Qué sabe ella? ¿Quién hace Lógica?: Lógica y Feminismo. En *Memorias del VII Encuentro Internacional de Didáctica de la Lógica* (pp. 35-44). Academia Mexicana de Lógica, pp. 35-44.
https://www.filosoficas.unam.mx/~abarcelo/PDF/Logica_y_feminismo.pdf.
- Benhabib, S. (1990). El otro generalizado y el otro concreto. En S. Benhabib & D. Cornell (Eds.), *Teoría Feminista y Teoría Crítica. Ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío* (pp. 119-150). Edicions Alfons El Magnànim.
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos en la E.S.O.* Instituto Andaluz de la Mujer.
- Chandana Jayawardena, L. N. A. y Kuruppuge R. H. (2012). Gender and Syllabus based Study Approches and Academic Performances. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 5(3), 115-124.
<https://doi.org/10.7160/eriesj.2012.050301>.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2024, junio). *Mapa Curricular del Plan de Estudios (Programas 2024)*.

<https://www.cch.unam.mx/programasestudio2024>.

de La Cruz Rioja, R., Huapaya-Capcha, Y. A. & Shiguay Guizado, G. A. (2022). Los planes de estudios: el eslabón perdido entre la universidad y la sociedad. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(25), 1498–1513.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.430>.

Debia, E. (2019). Notas sobre violencia de género y enseñanza de la sociología clásica en universidades nacionales públicas argentinas. *De Prácticas y Discursos*, 8(12), 288-307. <https://doi.org/10.30972/dpd.8124038>.

Duan, Y. (2022). Philosophy is the Most Abstract Theory. En Y.H Qian (Ed.), *2022 6th International Conference on Education, Management and Social Science (EMSS 2022)* (pp. 77-83). Guangzhou University.

<https://www.clausiuspress.com/conference/article/artId/8037.html>.

Falconí Abad, M. (2022). La epistemología feminista: una forma alternativa de generación de conocimiento y práctica. *Contribuciones desde Coatepec*, (37).

<https://www.redalyc.org/journal/281/28171647006/html/>.

Fraser, N. (1990). ¿Qué tiene de Crítica la Teoría Crítica? Habermas y la Cuestión del Género. En S. Benhabib & D. Cornell (Eds.), *Teoría Feminista y Teoría Crítica. Ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío* (pp. 50-88). Edicions Alfons El Magnànim.

Galli, S. (2022). DEGENDERIZING THE ITALIANSYLLABUS:REFLECTIONS AND SUGGESTIONS ON HOW TO MAKE THE ITALIAN LANGUAGE MORE INCLUSIVE IN ITALIAN COURSES. *Esperienze e materiali*, 14(1), 1142-1147. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18341>.

- Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Ediciones Morata.
- Harris, J. K., Croston, M. A., Hutti, E. T. & Eyler, A. A. (2020). Diversify the syllabi: Underrepresentation of female authors in college course readings. *PLoS ONE* 15(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239012>.
- Huerta Donado, V. (2021, noviembre 2021 - abril 2022). Las filósofas en la Universidad: algunas cifras, hipótesis y resoluciones. *Protrepis*, 11 (21), 87-110.
- Jaggar, A. (2014). Ética feminista. *Debate feminista*, 49(2), 8-44. https://debatefeminista.cieq.unam.mx/index.php/debate_feminista/article/view/1117.
- Ku, G., Kennedy, J. & Kray, L. (2017, Marzo 8). *Are Women More Ethical Than Men?*. Greater Good Magazine. https://greatergood.berkeley.edu/article/item/are_women_more_ethical_than_men.
- López Pérez, O. (2008, invierno). Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXIX(113), 33-68. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-39292008000100033&script=sci_abstract.
- Mateo, P. L. (2012). Escribir en femenino en los últimos 50 años. *STVDIVM Revista de Humanidades*, (18), 273-303.
- Muñoz-Muñoz, A. M. y González-Moreno, M. B. (2014). La mujer como objeto (modelo) y sujeto (fotógrafa) en la fotografía. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(1), 39-54. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n1.40581.

Roggerone, S. M. (2018). Conocimiento crítico e interés emancipatorio, o la Escuela de Frankfurt y sus tres haches. *Folios*, (48), 153-166.

<http://hdl.handle.net/11336/134537>.

Ross, K., Galaudage, S., Clark, T., Lawson, N., Battisti, A., Adam, H., Ross, A. K., & Sweaney, N. (2023). Invisible women: Gender representation in high school science courses across Australia. *Australian Journal of Education*, 67(3), 231-252. <https://doi.org/10.1177/00049441231197245>.

Simmel, G. (1934). *Cultura femenina y otros ensayos*. Revista de Occidente.

Stone, A. (2024). *Women on Philosophy of Art*. Oxford University Press.

Torres González, O. (2020). The Data on Gender Inequality in Philosophy: The Spanish Case. *Hypatia*, 35(4), 646-666. <https://doi.org/10.1017/hyp.2020.39>.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2024, junio). *Plan de Estudios Filosofía I y II (2024)*. CCH-UNAM.

https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2024/Filosofia_I_y_II.pdf.